إهـــــــداء

قال الله تعالى ":وقل ربّ ارحمهما كما ربياني صغيرا "

إلـى التي أعطتني حياتها وغمرتني بحبها وحنانها إلـــــى التي سهرت الليالي وغمرتنـــي بدفء نفسها وطيبة قلبها أمـــــي الغالـــية ..

إلى الذي وهبني حياته وأعـــــطاني أملا في النجاح وكان سندي في حياتي ووقـــف بجانبي في كل صغيرة وكبيرة أبـــــي الغالي ..

إلى من حبهم يجري في عروقي ويبتهج بذكراهم فؤادي إخوتـــي :مُحَّد ،أحمد ، بلال ،أسماء ،سمية ،خديجة ..

إلـى أزواج أختي عبد القادر و قادي

إلى زوجات إخوتي كريمة، رمانة،سارة

دون أن ننســـى كتاكيت العائلة :نورهان . مُحَّد .ين العابدين (زينو) .عائشة .علي الرضا (رضا). أنفال .جنان .. فضيلة. عبد الرحمان الجيلالي . كوثر

إلى من كانت سندي في بحثي هذا "كوثر"

إلـــى من رافقنني في مشواري وشاركني فرحة نجـــــاحي وقاسمنني أحلى مواقـــف حياتي إلى صديقاتي :نصيرة ،فتـــيحة ،إيـــمان ،زيـــنب ،سميحة ،حـــنان ،عائشة ،كريمة ،سعيدة

إلى كل من وسعتهم ذاكرتي، ولم تسعهم مذكرتي.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا في إنجاز هذا البحث الذي نتمنى أن يعود بالفائدة على جميع أفراد الأسرة التربوية، ويطيب لنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف قاسم قادة على جهده وتعبه جزاه الله خير جزاء ووفقه لما يحبه ويرضاه وأبلغه مراده ومبتغاه،

كما نشكر كل من ساه، وساعدنا من قريب أو بعيد في إثراء فكرته .

مـــقدمـــــــة

للآيات نقل وواسطة للأمم لسانا الضاد وجعل الصالحات تتم بفضله الذي العالمين رب لله الحمد

الحكمة إلى والداعي الظلمة عن الكاشف العلماء وإمام الأنبياء خاتم محمد الأنام خير والصلاةعلى

وبعد المطهرين أصحابه من الدين يوم إلى بإحسان تبعه من وعلى عليه والسلام فالصلاة

اهتمام أشد العلماء بها اهتم فقد الأساسية وركيزتها العربية الأمة مقومات أحد اللغة أن باعتبار العزيز لكتابه عزوجل المولى اختيار أنها ذلك من وأكثر العالمية الحية اللغات من فهي ومن اللحن من عليها حفاظا بقوانين العلماء ضبطها لذا نضجها وكمال شأنها علو إلى بالإضافة وتطورها نضجها وضمان لصونها عنه تحيد لا الذي العربي النحو علم القوانين هذه بين من تصرفه في أهلها من ليس من ليلحق عنه لاتحيد الذي العرب كلام سمت انتحاء هو والنحو النحوية فالقواعد بها لينطق الفصاحة في ذلك وغير والجمع والتكسير كالتثنية وغيره إعراب لأهميته ونظرا عنه والإبهام الغموض وإزالة للقارئ السليم المعنى لإيصال الوحيدة الوسيلة هي الاستقرائية كالطريقة لتعليمه طرائق المجال هذا في المتخصصون العلماء وضع للمتعلم بالنسبة من المتعلم يمكن قوي رافد تعتبر التي النصية والمقاربة بالكفاءات والتدريس, القياسية الطريقة, العربية اللغة تدريس في المقررة النشاطات إن حيث مكتسباته تفعيل طريق عن كفاءاته ممارسة في الجزائر في التعليمي التربوي النظام في المقترحة الطرائق من وتعد, النص من تنطلق التي بهذه له نتقدم الذي الموضوع هذا في البحث إلى دافعنا الإنشغال هذا فكان وعليه الراهن الوقت اخصاب في ساهم الذي الفعال ودوره واللغويين النحاة أذهان شغلت التي أهميته لنبين الأسطر هذه عن وللإجابة, العربية والدراسات القواعد في بالكفاءات والمقاربة النحوية الظاهرة **وحتمية النصية المقاربة ظل في النحوي** ب**المستوى** معنونا بحثنا يكون أن رأينا التساؤلات و النحو نشأة في تجلى والذي التاريخي المنهج متبعين **ثانوي ثالثة سنة بالكفاءات التدريس النحو** ب الأول عنونا فصول ثلاثة إلى البحث مقسمين التطبيقي الجانب في التحليلي الوصفي مباحث ثلاثة يتضمن **وأصوله العربي**

ومفهومه النحو نشأة ـ

وواضعه التسمية ـسبب

النحو تطور ـمراحل

تحته واندرج **النصية المقاربة ظل في النحو تدريس** بعنوان فكان الثاني الفصل أما

ومفهومها بالكفاءات التدريس ـ

وأهميتها التدريس أساليب تطور ـ

التعلم عملية في الكفاءة بيداغوجيا ـمساهمة

بالكفاءات التدريس ظل في النحوية القواعد تدريس في الحديثة الطرق أهم ـ

أو النحوية الظاهرة دراسة إلى الأمر أول غايتنا فاتجهت, التطبيقي الجانب فهو الثالث والفصل النصية المقاربة في تجسيده ومدى والخطأ اللحن من اللغة تخليص في الفعال ودوره النحو علم في الأخيرين هذين تجسيد تم مدى أي إلى نتساءل جعلنا الذي الطرح يحتدم وهنا والكفاءات هذا في ورفيقنا دليلنا كانت التي الكتب ببعض استعنا وقد, عامة بصفة التعليم أو العربي الدرس لابن العرب لسان, فارس لابن اللغة مقاييس, للطنطاوي النحاة وأشهر النحو نشأة" الدرب المادة كثرة وهي مشوارنا في عقبة وكانت واجهتنا التي الصعوبات ننسى أن دون , منظور صياغتها وحسن فيها التحكم وصعوبة العلمية

لتوفيقنا الله ونحمد لنا موجها كان الذي قادة قاسم الفاضل للأستاذ والتقدير الشكر الأخير وفي الله فمن كذلك كان فإن وفقنا قد نكون أن ونرجو أهميته لإبراز جهدنا باذلين هذا بحثنا إنجاز في أنفسنا فمن أخطأنا وإن

النحو العربي وأصوله

لعلّ التطور اللغوي الذي تشهده اللغات بات مسلما به، يأخذ به العام والخاص فاللغة تتعرض للتطور في فترات معينة قد تحكي كلمات هذه اللغة أو تموت وقد يختلف استعمال الكلمة الواحدة في مراحل زمنية مختلفة، والإشكال الذي يكمن هنا مفاده هل النحو العربي شهد إرهاصات أولى قبل تسميته؟ بماذا كان يسمى قبل هذه التسمية؟ هل ثمة علاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي ؟ وأين يكمن رابط هذه العلاقة ؟[1] من خلال هذا الطرح الذي طرحه الطنطاوي وددنا الدخول في بحثنا هذا.

النحو العربي:

مما لا شك فيه أنّ النحو العربي في بداياته الأولى وبالتحديد في العصر الذي عاش فيه أبو الأسود الدؤلي 60 هـ كان عبارة عن خاطرات وأفكار إذا لم يكن علما قائما بذاته، ولم يعرف وضوحاً في مناهجه ومصطلحاته؛ لأنّ الفكر العربي آنذاك لم يكن على درجة كبيرة من النضج العلمي، غير أن المصطلح كانت بداياته أو إرهاصاته قد تحولت بعد ذلك إلى علم قائم بذاته لذا سمي بعلم النحو، فقد يكون مصطلح العربية المقابل الأول الذي أطلقته الطبقة الأولى من النحاة على العلم الذي سمي بعد ذلك نحواً، وربّما كانت المصطلحات قد ظهرت في وقت واحد، وإلى ذلك أشار البحث في النحو العربي إلى أن مصطلح عربية ومصطلح نحوهما اللّذان أطلقا عليهما هذا العلم ثم زال وبقي الثاني وقيل إنّ أوّل الذين استعملوا مصطلح النحو هو عبد الله بن إسحاق الحضرمي (ت 117 هـ).[2]

وهناك ممّن يزيد على ذلك بالقول في أنّ المصطلح تطور ليأخذ صفة الكلام والإعراب، لكن ما يقرب إلى الواقع ويرتضيه النظر، هو أنّ مصطلح عربية أشمل من النحو إذ يعتبر النّحو فرعاً من فروعه، وكما اختلف العلماء حول تاريخ مصطلح النحو فقد اختلفوا أيضا في سبب تسمية علم النّحو، فهناك من يذهب إلى أنّ سبب تسميته بالنحو إنّما يكمن في : « وضع أهله ومصطلحهم لمقتضى الملابسات المناسبة في نظرهم، وقد سلف أن أبا الأسود الدؤلي لـمّا عرض على الإمام على ما وضعه فأقره بقوله : ما أحسن هذا النّحو الذي نحوت فآثر العلماء تسمية هذا العلم باسم النحو استقاءاً

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، مصر، د ت ، دار المعارف ص:33.
[2] حمار نسيمة ، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، في الجزائر، 2011، ص 11.

لكلمة الإمام التي كان يراد بها أحد معاني النحو اللغوية »[1]، وهذا يدل على أن سبب وضعه للنحو هو للحد من الملابسات والأخطاء التي تعترض النحاة، وكما هو معروف أنّ أبا الأسود الدؤلي عند عرضه نحو ما وضعه من النحو على الإمام علي قال له إن ما قلته في النحو من أفضل ما نحوت ومن هذا اتخذ العلماء تسمية لهذا العلم اتباعاً لما قاله الإمام علي، وبالمقابل هناك من يرى أن تسمية النحو بهذا الاسم مستمدة من العنى اللغوي الذي تحمله كلمة- ن ح و - فما هو المقصود بهذه الكلمة من نسقها اللغوي؟

هناك عدّة معانٍ للنحو في اللغة أهمها القصد، والجهة، المقدار، المثل، والشبه قال صاحب أساس البلاغة[2]، في مادة نحو: هو على أنحاء شتى لا يثبت على نحو واحد، ونحوت نحوه، وإنكم لتنظرون في نحو كثيرة، وفلان نحويٌّ من النحاة وانتحاه قصده، وسنتطرق بالتفصيل إلى معنى النحو.

الإطار المفاهيمي :

تدل كلمة نحو Grammaire على معان متعددة تختلف باختلاف الثقافات والأزمنة إن الكلمة مأخوذة من الأصل اليوناني grammo الذي يعني الحرف المكتوب وهذا يدل على ارتباط مفهوم النحو في بداية الثقافة اليونانية بمستوى الكتابة والقراءة كما ارتبط النحو بدراسة اللغة المكتوبة عند لغوي مدرسة الإسكندرية خلال ق 3 قبل الميلاد حيث كانوا يسعون إلى وضع تقنين ثابت لكتابة اللغة اليونانية لا تتغير بتغير الزمن انطلاقا من تأويلهم الخاص للتطور اللغوي الذي عرفته اللغة اليونانية.[3]

إنّ التطور الذي اعتبروه اضمحلالاً وانحلالاً في استعمال اللغة اليونانية في القرون الوسطى ظل مفهوم النحو قريبا من معناه الأصلي حيث ارتبط بالإنشاء والكتابة في دواوين الإدارات العمومية

الناشئة الذي كان يقصد به فن الكتابة والقول الجيدين l'art de bien dire et ecrire وتطور المفهوم بعد ذلك ليشمل وضع القواعد والأساليب التي ينبغي إتباعها للتمكن جيدا من معرفة لغة معينة نطقاً واستعمالاً، وكتابة، وقد كانت الدراسات النحوية في فترة النهضة الأوربية تتجه أساساً

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، مصر، د ت ، دار المعارف ص:23.
[2] الزخشري، أساد س البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود ،مطبعة أولاد أورفاند، القاهرة، 1953، مادة نحو، ص: 540.
[3] د. مصطفى علقان ، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي ، مفاهيم وأمثلة، ص 28.

نحو تعليم اللغتين الإغريقية واللاتينية، ويبدو أن جل مؤلفات النحو حتى حدود القرن السابع عشر (17) كانت تربوية بالأساس غايتها تعليم هاتين اللغتين للناشئة بصفة عامة.

وقد تميز بينهما تعليم نحو اللغات بظهور المنهجية الجديدة التي أصبحت متبعة في التلقين والتي كانت تعتمد على المبادئ العامة العقلية التي مهدت لظهور النحو العام[1] ، في القرن 17 بصفة عامة ومع نحو بور رويال سنة 1660 على وجه التحديد الذي يتناول اللغة الفرنسية وهو أمر لم يكن مألوفا من ذي قبل نظراً إلى مكانة اللغتين العريقتين اليونانية واللاتينية[2]، وبعد ذلك تقوى المنهج التجديدي بعد ذلك ليشمل مجمل المؤلفات النحوية والدراسات واللغوية كل هذه الحالات وإلى حدود القرن التاسع عشر 19 م ظل النحو جزءاً من الفلسفة وبالتالي لم يكن النحو أو التفكير فيه عبر تاريخه الطويل موضوع بحث في ذاته ومستقبلاً عن التيارات الفكرية والمواقف الفلسفية التي كان يتعايش معها وهكذا اشتهر مفهوم النحو العام grammaire generale عند بور رويال بتأثير من الفلسفة العقلانية.

وقد التصقت كلمة النحو في ق 19 بصفات وتسميات عدة: النحو المقارن، النحو التاريخي، وهي تسميات كانت تحيل على خليط من الممارسات اللغوية بعضها لغوي والآخر فيلولوجي يتجاوز حدود الدرس اللغوي بالمعنى التقليدي الدقيق، ورغم كل التطورات التي عرفها الدرس اللغوي فإن مصطلح النحو ظل محافظا على معناه الأصلي العام المتمثل في إتباع الجديد من القواعد التي ينبغي أن تسير عليها لغة من اللغات.[3]

أ. لغة:

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، مصر، د ت ، دار المعارف ص:23.
[2] د. مصطفى علقان ، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي ، مفاهيم وأمثلة، ص 28.
[3] المرجع نفسه، ص 29.

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن النحو: " إعراب الكلمات العربي"[1] أي يهتم بحركة الكلمات من فتح وضم وكسر، والنحو القصد والطريق يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه بنحوه، وينحاه نحواً واتحاه ونحو العربية منه، إنّما هو انتحاء سمت العرب في تصرفه من إعراب وغيره بها يره كاتشبيه والجمع والتحضير والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقولك قصدت قصداً، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"[2] وبناء على ذلك فإن هذا التعريف يحصر النحو في الإعراب أي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط وإضافة إلى ما قاله ابن منظور فإن مادة نحا تحمل دلالات متعددة منها، القصد، يقال نحوت نحوك أي قصدت قصدك ، ونحوت الشيء إذا أتممته وكذلك الصرف، يقال نحوت بصري إليه أي صرفت، ويلاحظ أن العلماء لم يذكروا هذا المعنى: [3] والمثل تقول: " مررت برجل نحوك أي مثلك ويأتي أيضا بمعنى المقدار تقول سررت نحوا لبيت ظاي جهته، وكذلك يأتي النوع أو القسم تقول هذا على سبعة أنحاء أي أنواع وكذا تأتي بمعنى أبعض فإذا قلت أكلت نحو سمكة أي بعض السمك"[4].

وعلى هذا فتعريف ابن منظور للنحو يلمسً فيه تقاربا واضحا أن القصد هو المعنى ويظهر هذا من خلال مقاييس اللغة لابن فارس (395 هـ) إذ يقول: كلم" لأنّه يقصد الكلام على حسب ما كانت العرب تتكلم به"[5] أي أنه اتبع ما قدمته العرب وما تكلمت به لم يتخطاه أو أتى بما هو جديد ون خلال ما سبق فإن التعريف اللغوي للنحو يكاد

يجمع عليه من أنّه كلمة عربية على خلال ما ذهب إليه الأزهري صاحب (تهذي اللغة) من أنّ كلمة نحا ليست عربية بل سريالية.

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، حمد احسن الله ، حسن محمد الشادلي ، الثاهرة، د ت ، دار المعارف ، ج6، مادة نحا، ص: 599.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، ص: 13

[3] حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الفية بن مالك، ج1، ص10.

[4] الأشموني، شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية، شركة العرين، مقدمة المؤلف ص: 09.

[5] ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ، 1399 هـ، 1979م، دار الفكر العربي، مادة نحا. ج4 ص23؟؟؟؟

وذهب ابن السّكيت (224 هـ) إلى أنّ النحو مشتق من عنى التحريف قال: " ومنه سمي النحوي نحويا، لأنّه يحرف الكلام إلى وجوده الإعراب"[1]

وفي هذا التوجيه ما تعارضه أكثر الروايات الواردة في أولية مثل أن أبا الأسود الدؤلي وضع كتابا فيه جمل العربية، ثم قال لهم: انحو هذا النحو، أي اقصدوه .... فسمي ذلك نحواً[2].

ب. **اصطلاحا**

لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه ممن جاء بعده وحتى عند الذي سمي كتابه بقرآن النحو (سبويه) 184 هـ، وقد وردت ابن السراج (316 هـ) تعريفا له إذ يقول: "أن النحو المتكلم إذا تعلم كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه، استقراء كلام العرب حتى وقفوا نه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة فباستقراء كلام العرب فاعلم أن الفاعل رفع والمفعول به نصب وأنّ فعلاً مما عينه ياء أو وواو تقلب عينه من قولهم قام وباع" [3]

وهذا يعني أنّ ابن السراج يسبق تعلم كلام العرب، ثم نحوه أو ضبطه فبالتعليم يأتي الضبط والمقصود من تعبيره ، أنه إذا لم يتم تعلم الكلام أو الجملة لا يمكن استخراج الفعل والفاعل والمفعول ولم يعط ابن السراج تعريفا مجملا لكلّ جوانب النّحو، إذ اقتصر فقط على التّعريف بمصادره وبيان الهدف من هذا العلم وبعد ذلك يأتي من هو مشتهر بتعريفه للنّحو وهو بأنّ ابن جني (392 هـ).

ومن التعاريف المقترحة لابن جنّي التّي يؤخذ بها إلى الآن: " انتحاء سمت الكلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية

والجمع والتحضير والتكثير والإضافة والنسب والتركيب وغيره"[4] ومن خلال هذا فإن ابن الجني يزيد على تتبع كلام العرب، التثنية

1 لسان العرب، ابن منظور، مادة نحا ج 1،ص14.
[2] البحث النحوي عند الأصوليين السيد مصطفى جمال الدين، ص24.
[3] ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين قتلي، ط3، بيروت، 1988، ج1، ص: 39.
[4] ابن الجني، الخصائص، تح: عبد الحميد هناوي، ط1، بيروت،2001، ج1، ص:44.

والجمع والتحقير ... وعلى هذا فإنّه يحذف الصرف من النحو وقد مزج بينهما.

وأمّا عن حدّ هذا المصطلح عند علماء القرون المتأخرة أمثال الشريف علي مُحَمَّد الجرجاني (816 هـ) في كتابه التعريفات فهو: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من حيث الإعراب والبناء وغيرهما" ، وقيل : "النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل قدم تعريفا كاملاً فمن المنطقي أن يتبع الإنسان كلاما ثم إذا عرفه تمكن منه ولأن اللغة لها قواعد يسير عليها من يحتاج إلى أن يتعلم أكثر كما أن الجرجاني لم يستعمل كلام العرب، إنما قال التراكيب العربية إذ أنّ التمكن من التركيب يأتي بعد معرفة القواعد والقوانين الخاصّة ليتكلم اللغة، أمّا التعريف الذي يقدمه المحدثون أمثال ابراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تصنيفهم لمفهوم النحو لأنّهم جعلوه مرادفاً للإعراب أو حركات أواخر الكلمات فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النحو قائلا: " هو قانون تأليف الكلام وبأن بيان لكل ما يجب تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تكون عليه الكلمة أنّ لكل كلمة منفردة معنى خاصاً تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات المركبة معنى ، هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها ولا تكون العبارات مفهومة ولا مصورة لما يراد حتى يجري عليه ولا تزيغ عنه".[1]

وعليه فإن إبراهيم مصطفى من خلال هذا القول يجعل النحو قانونا للغة التي وفقها يتم اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجمية، لتؤدي وظيفتها الخاصة داخل السياق لأن المتعارف عليه هو أن الكلمة تكتسب معنى خاصا إذا أدخلت في تركيب معين.[2]، وأما عما يقابله في اللغة الأجنبية فهو

أمام مجموعة من الترجمات، أولها ما يقال لها Grammaire وثانيها مصطلح Syntax إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفرابي الذي نصّ على أن: "علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسما من أقسام علم اللّسان وتقابله كلمة Suntaxis الإغريقية

[1] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، القاهرة، 1413 هـ- 1992 م ، دار الفكر العربي، ص: 2-3.
[2] المرجع نفسه، دار الفكر العربي، ص: 4

الأصل والمركبة من Sun معنى اللسان و Taxis بمعنى ترتيب ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا، لأنّ المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها إذ يتبعهم في ذلك ويقتضي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم مصطلح grammaire syntagmatique بالنّحو الأركاني أو نحو المكونات[1] وفي كتاب تشومسكي shomsky اللغوية التي ألفه جون ليونز john Lyons وضع النحو مقابل كلمة syntax في موضع تحدّث فيه عن أجزاء اللغة: "النحو ويختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة"[2]

نشأة النحو:

الإطار الزماني : تعددت آراء الدارس ين حول تاريخ نشأة علم النحو فمنهم من جعل هذا التاريخ غامضا تصعب معرفته ومن هؤلاء أحمد أمين حيث يقول: " وتاريخ النحو في منشئة غامض كلّ الغموض، فإن نرى فجأة كتابًا ضخما هو كتاب سيبويه، ولا نرى قبله ما يصح أن يكون نواة تبين ما هو سنة طبيعية من نشوء وارتقاء، وكلّ ما ذكروه من هذا القبيل لا يشفى غليل"[3]، أي معنى هذا القول أن أحمد أمين يتعجب لكون أن هذا العلم غامض ومبهم ثم يكتشفون كتابا حول دون سوابق تبين طيعة وركيزته التي تشبع رغباتهم، وتحدّث الرافعي حول النشأة قائلا: " ولكن العلماء جميعا أغفلوا ذكر التاريخ الذي كان فيه ذلك الوضع[4]، أي أنّهم أغفلوا الحديث عن النحو وأهميته

وقد تم الوقوف على نص بلغت الحيرة فيه "كان أعرب الناس وكان عبد الله بن مسعود يسأله عن العربية وعاش 120 سنة" ومقتضى هذه الرواية أن اللحن كان فاشيا حتى أصار الإعراب الجيّدين أهله وأن العربية (النحو) كانت مقررة يومئذ أي 32 هـ.[5]

الإطار المكاني:

[1] ينظر: صالح الكيشو، مدخل اللسانيات، تونس، 1985م، الدار العربية للكتاب، ط1، ص
[2] جونز ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر، تع، حلمي خليل، ط1، مصر، 1985، دار المعرفة المجتمعية، ص:156.
[3] أحمد أمين ، ضحى الإسلام، كتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 7، 1936، ج2، ص:285.
[4] مصطفى صادق الرافعي، مكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط3، 1953، ج1، ص:336
[5] ابن قتيبة، المعارف.،تح:ثروت عكاشة،دار المعارف القاهرة،ط4،دت،ص42؟؟؟؟؟؟؟؟

اتفق الباحثون قديما وحديثا على العراق بوصفه كاناً لنشأة علم النحو وخاصة في البصرة،قال ابن سلام الجمحي: " وكان لأهل البصرة في العربية قدمه وبالنّحو بلغات العرب والغريب عناية"[1] وهو يشير هنا إلى أقدمية عناية أهل البصرة باللغة العربية نحوهما ولغاتها وغريبها البصرة والكوفة"[2] اللتان أنشئنا في فجر الإسلام، وقال موسى العبيدات " إن مدينة البصرة تعد السابقة في وضع علم النحو"[3] أي أكد أنها هي الأولى من أتت بهذا العلم ونجد عبد الرزاق الصاعدي لا يوافق تلك المقولات التي ترى أن النشأة في العراق معتمدا على بعض الأدلة التي تؤيد نشؤوءه في المدينة المنورة ويبدي تعجبه من العلماء الذين لم يشيروا إلى المدينة المنورة وإسهاماتها اللغوية أو النحوية بقوله: " ولم يكتفوا بإهمالهم دور المدينة في هذا الشأن، بل نفى بعضهم عن المدينة أي صلة بالنحو أو اللغة ووصفها بالخلو ن علماء ذلك العلم الذي يطلق عليه عند القدماء العربية"[4]

أي أن العلماء لم يكفيهم أن أهلوا المدينة المنورة ودورها في نشأة علم النحو بل أنكروا ونفوا أن تكون لها أي صلة أو علاقة بالنحو ووصفت بالخلو منه أي النحو الذي كان يطلق عليه العربية عند القدماء.

نشأ النحو أول مرة صغيراً شأن كل كائن فوضع أبو الأسود الدؤلي منه ما أدركه العقل، ونفذ إليه تفكيره، ثم أقره الإمام على ما وضعه وأشار عليه أن يقتضيه، فقام بما عهد إليه خير قيتم، ولم يعتمد بحث العلماء إلى يقين فيما وضعه أبو الأسود أولاً على ما سلف تفصيلاً وكانت هذه النهضة الميمونة بالبصرة التي كان في أهلها ميل بالطبيعة للاستفادة من هذا الفن[5] اتقاءاً لوباء اللحن الزاري بصاحبه وبخاصة الموالي الذين كانوا أحوج الناس حينذاك إلى تلقي هذا العلم رغبة منهم في تقويم لسانهم وتخليصه من رطانة العجمة، وحبا في معرفة لغة الدين الذي اعتنقوه طمعا في رفع قدرتهم بين العرب فصدقت عزيمتهم في دراسته والتزايد منه وما انفكوا فيه بعدئذ حتى نبغ منهم كثير قاموا بأوفى

[1] ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، دار الفكر للجميع، د ت ص: 02.
[2] ينظر: فتح الدجني، أبو الأسود الدؤلي، ص:46.
[3] نحو القرآن والقراءات، بوسعادي حبيب، بيروت، لبنان، ص 120.
[4] أصول علم العربية في المدينة، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، ج1، ص:275.
[5] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، ص23.

قسط في هذه العلم وقادوا حركته العلمية قال المبرد " مر الشافعي يقوم من الموالي يتذاكرون النحو فقال لئن أصلحتموه إنكم لأول ن أفسده"[1]

فكان منهم علماؤه المبرزون فلأبي الأسود الدؤلي الفضل الوافر في بدأ الغرس الذي نما وترعرع وزاد على مرّ الزمان بإضافة اللاحق إلى السابق ما استدركه وما ابتدعه فإذا فيه التدوين والتصنيف شيئا فشيئا غير أن هذا العلم لم تطل عليه الأيام كسائر الفنون فاكتمل وضعه قبلها والباعث على النشاط فيه والسرعة لشعور العرب بالحاجة إليه قبل كل علم"[2]

ذهب أحمد بن فارس (396 هـ) إلى أنّ النحو قديم قدم خلق الإنسان إذ أن العرب كانت عندهم معرفة سابقة بمصطلحات النحو بتوفيق من قبلهم الذين تعلموا بتوفيق من الله عز وجل واستدلوا بقوله تعالى: "وعلّم آدم الأسماء كلها" [3]، لذلك كان العرب يتأملون مواقع الكلم فلم يكن نحوهم استرسالا أو ترخيما بل كان حبا بقانون قديم قدم البشرية[4]، لذلك نرى الكثيرين يشيرون أن وضع علم النحو في الصدر الأول للإسلام لأنهم قبل ذلك كانوا ينطقون عن سليفة ولم يكونوا بحاجة إليه، في حين بعد الإسلام اختلفوا بشعوب كثيرة فحلّ بلغتهم اللّحن مما جعلهم يتوجهون إلى حل وهو وضع النحو.[5]

وبناءا على ما سبق أنه وضع في العراق ولهذا ما يتوفر فيها من عوامل مساعدة لذلك، كأنها باعتبار أنها كانت مواطن العجم قبل الفتح وكانت أكثر البلاد إصابة بوباء اللحن لأنّها كانت مهبط العرب الراغبين في الحياة الناجمة بالإضافة إلى أهل العراق من أكثر العرب شغفا بالعلم والمعرفة وتكريم العلم والعلماء .

سبب وضع النحو:

باعتبار أن العرب شعب سامي ويتواصلون عن طريق اللغة حتى يتواصلون فيما بينهم ويتفاهمون لكن هناك من نجد في كلامهم الكثير من اللحن ويخطئون في صياغة كلامهم وهذا ما أدّى إلى ظهور النحو وسنتعرض على أهم الأسباب التي أدت إلى ظهوره ونشأته.

[1] المرجع نفسه، ص24
[2] سيد علي المرصفي، الكامل، ج4، ط1، 1346هـ، 1927، ص:193.
[3] سورة البقرة، آية: 196.
[4] إيضاح الوقف والابتداء ، أبي بكر محمد بن القاسم بن بشار الأنبا ري النحوي ، ج1، ص3.
[5] محمد خير الحلواني، المفصل في تاريخ النحو العربي، ص73.

قال أبو الطيب: " واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى التعلم الإعراب لأنّ اللحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين من عهد النبي صلى الله عليه وسلم فقد روينا أن رجلا لحن بحضرته فقال: " أرشدوا أخاكم فقد ظلَّ"[1] وهذا يعني أن النبي عليه الصلاة والسلام يوصي بإرشاد كل من يخطئ ويلحن في كلامه ..... وقال أبو بكر أقرأ فأسقط أحب إلي أن أقرأ فألحن "[2] أي أن أو بكر يفضل السقوط أثناء القراءة على أن يخطئ أثناء في الكلام وقال ياقوت: ومر عمر بن الخطاب ﷺ على قوم يسيؤون الرمي فقرعهم، فقالوا إنا قوم متعلمين فاعرض مغضبا وقال: " والله لخطؤكم في لسانكم أشدّ عليّ من خطئكم في رميكم"[3] أي أنّه يتقبل منهم الخطأ في الرمي أفضل من في الكلام.

قال ابن جني: " ورووا أيضا أحد ولاة عمر ﷺ كتب إليه كتاباً لحن فيه فكتب إليه أن قنع كتابك سوطًا[4] وقال ابن قتيبة : "سمع أعرابي مؤذناً يقول أشهد أن مُحَمَّدا رسول الله، ينصب رسول فقال: ويحك الفعل ماذا؟ أي أنّه تعجب من خطأه، ودخل أعرابي السوق فسمعهم يلحنون، فقال سبحان الله، يلحنون ويربحون ونحن لا نلحن ولا نربح".[5]

أي أنّهم يخطئون وينجحون أما ..... فيصيبون ومع ذلك لا ينجحون، وقال ابن عبد ربه: " ودخل على الوليد بن عبد الملك من أشرف قريش فقال الوليد من خنتك؟ قال له: فلان اليهودي، فقال ما نقول؟ ويحك، فقال لعلك إنما تسأل عن خنتني يا أمير المؤمنين هو فلان لن فلان" وهكذا انتشرت جرثومة اللحن، قال الأصمعي: "أربعة لم يلحنوا في جد ولا في هزل الشعبي وعبد الملك بن مروان والحجاج بن يوسف وابن القرية، والحجاج أفصحهم"وانتقلت من الحضارة إلى البادية، قال لجاحظ : "قالوا وأول لحن سمع بالبادية هذه عصاتي" أي أنّ أول خطأ سمع من البادية هي تلك الكلمة (بدل عصاي) وأول لحن بالعراق حي على الفلاح بكسر الياء بل فتحها.[6]

[1] الحديث الشريف ، الخصائص (مذكور)، باب ترك الأخذ عن أهل المدرج، ج1، ص108.
[2] معجم الأدباء الفصل 1، ج1، ص82.
[3] ابن الجني، الخصائص، ص 80
[4] عمار ساسي، المدخل إلى النحو والبلاغة غي إعجاز القرآن الكريم، ص 81.
[5] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، ص18.
[6] ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس،دار الغرب الإسلامي، 1993، ط1، ص77.

وكل ذلك والدولة الأموية ما فتئت قائمة، والتعرة العربية مستحصدة المرة وا نعه الدّرة لهذا وذلك أهابت اللغة العربية بالعلماء في الصدر الأول الإسلامي أو يصدروا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح اللغة العربية بما قذف فيها من لحن تسريب عداوته إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة بما هدوا إليه وسموه علم النحو[1] غير أنّهم لم تتفق كلمتهم على نوع السبب المفضى إلى وضعه فبعض المصادر التاريخية تذكر وقائع معينة هي السبب عندهم ولعلّ أهم سبب لوضع النحو هو انتشار اللحن والخطأ والبحث عن الصواب في النطق ونطق القرآن وقراءته، وخاصة بعد دخول غير العرب في الإسلام ورغبتهم لتأدية الصلاة وقراءة القرآن[2]، لذا فقيل مقبول في النظر أن ينهض العلماء ويستفرغوا مجهودا جبارا يؤرقون في عيونهم العربية وأبناء العروبة من جراء حتدثة فردية كان يكفي في درئها إصلاحها وكفى وبذلك هناك حقيقة وهي أو وضع هذا العلم إنّما جاء جرّاء لحوادث متضافرة.[3]

قال ابن خلدون : "فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع منن المخالفات التي واجهت المتعربين والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها، فيتعلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من كلامهم تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغير عاملاً، فصارت مصطلحات خاصة فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة مخصومة لهم، واصطلحوا على تسميتها باسم النحو"[4]

أي أن هذا إنما يدل على التغير الذي يطرأ على أواخر الكلمة يغير من دلالتها تغيراً كاملاً، ومعنى قول ابن خلدون أن أسباب وضع النحو رغبة المسلمين الشديدة في الحفاظ على القرآن وعلى اللّغة العربية وحاجة الناس إليها نمقا وكتابة باعتبار أنها أصبحت اللغة الرسمية للدولة والقضاء على

[1] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، ص23.
[2] علي محمد فاخر ، تاريخ النحو العربي، منذ نشأته حتى الآن، ط2، القاهرة، جامعة الأزهر ، 2003، ص08.
[3] الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، ص23.
[4] ابن خلدون، المقدمة، الفصل السادس، في العلوم، علم النحو، ص:12.

اللحن الذي انتشروا وغزا لسان كل من ينطق بها ولكن بالرغم من ذلك لم يكن العرب قبل الإسلام أو بعده في حاجة إليه، لأنّهم كانوا ينطقون النطق الصحيح بالفطرة السليمة والسليقة النقية[1].

وأيضا من أسباب وضعه انتشار الزيغ والانحراف الطارئ على الألسنة العربية وذلك بسبب اختلاط العرب بغيرهم ن الأمم والشعوب الأعجمية ولا سيما من الأقطار المجاورة للجزيرة العربية خاصة أن الدين الإسلامي جاء بطبعه متفتحاً على الشعوب والحضارات داعيا للدخول فيه وهو ما انعكس سلبا وللأسف على اللسان العربي وجعل الفصاحة تتلاشى ونشأ عن هذا الاختلاط والمزج بالحياة الاجتماعية فساد لغوي، ومن بين هذه المجتمعات التس شهدت هذا الفساد، البصرة والكوفة وبغداد وبالأخص البصرة التي كانت أول مدينة تشهد فساداً لغويا وينتشر فيها الخطأ وهذا ما دفع بالغيار من أهلها على اللغة العربية والفصاحة ليخلقوا ضوابط تحفظ الألسنة العربية من الخطأ في النطق وتصون القرآن الكريم على وجه الخصوص من القراءات المزيفة والتحريف.[2]

يمكننا أن نلخص الأسباب فيما يلي:

الاعتزاز باللغة العربية؛ لقد أكرم الله عز وجل اللغة العربية باختيار الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم منها وأكرمهم بكونها لغة القرآن وبناءاً على مكانتها فقد اكتسبت أمتها مكانة لائقة بها[3].

وقد قال الله تعالى مخاطباً نبيه وأمته: "كنتم خير أمة أخرجت للناس".[4]

وهذا ما يجعل العرب يعتزون بلغته وبكلّ ما هو عربيّ اعتزازاً كبيراً.[5]

وأيضا شيوع اللحن وهذا ما كان سبباً في نشأة النحو العربي وتدوين اللغة وجمعها واستنباط القواعد وتصنيفها فلقد كانت حوادثه المتتالية نذير الحظ هي على اللغة والإسلام" وكان ظهوره خفيفا ونادراً أيام الرسول ﷺ فقد روي أن رجلاً لحن أمام النبي ﷺ فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضل"[6]

[1] علي محمد فاخر، تاريخ النحو العربي، ص9.
[2] ويكيبيديا الموسوعة الحرة.
[3] ينظر:فتحي الدجيني، أبو الأسود الدؤلي، وكالة المطبوعات ، الكويت، 1974، ص52.
[4] سور آل عمران، الآية: 10.
[5] ينظر: شوقي ضيف، الدارس النحوية، ص12.
[6] تاريخ النحو، سعيد الأفغاني، ص8.

وهذا معناه أن اللحنة أو الخطأ الذي سمعه خير الأنام عليه الصلاة والسلام كانت في القرآن الكريم لأنّه لا يمكن أن ينسب الضلالة إلى رجل لمجرد لحنة في الكلام العربي وقد نبه إلى ذلك صاحب كنز العمال.[1]

السبب الديني: هو الرغبة في الحرص على أداء نصوص القرآن الكريم أداءاً فصيحاً سليما وتمكين الألسنة من القدرة على الحديث العربي الفصيح وخاصة مع بداية شيوع اللحن ممذ حياة الرسوم ﷺ [2]

وبالتالي فإن الحافز لذلك هو حافز ديني ولم يقصد لذاته وإنما لاعتباره خادما للنص القرآن ومن ذلك محاولة ابن عباس في جميع الكلمات العربية في القرآن الكريم وشرحها إن صحت نسبة "القرآن الكريم إليه" كتاب غريب القرآن" إليه وكذلك محاولة أبي ا لأسود الدؤلي لضبط المصحف بالشكل حين استحضر كاتبه وأمره أن يتناول المصحف، وأن يأخذ صبغا يخالف لون المداد فيضع نقطة فوق الحرف وإذا رآه يفتح شفتيه وتحت الحرف إذا رآه خفض شفتيه وبين يدي الحرف إذا رآه يضم شفتيه أما إذا اتبع الحرف الأخير عنه فينقط نقطتين فوق بعضهما وأما الحرف الساكن فقد تركه وبهذا نقط أبو الأسود الدؤلي[3]

- فاد الملكة اللغوية بالاختلاط فقد اتسعت رقعة الإسلام بسبب الفتوحات الإسلامية ودخول الناس في دين الله أفواجًا، (فصار الناشئ الجديد) فأصبحت العواصم الإسلامية مرتادًا للداخلين في دين الله اختلاطهم وبالعرب مصاهرة فصار الناشئ الجديد يسمع العبارة عن المقاصد كبقيات أخرى التي كانت للعرب فيعبر عنه مقصودة كما قرر ذلك العلامة ابن خلدون.[4]

اختلفت آراء الباحثين والمترجمين في واضع النحو ويعتبرون أن أبو الأسود الدؤلي هو واضعه ومؤسسه، فقد روي أنهم قالوا له: من أين لك هذا النحو فقال: "لفظت حدوده من علي بن أبي

[1] كنز العمال في بيت الأقوال والأفعال علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي، تح: صفوت السقا بكري الحياني، مؤسسة الرسالة، ص151.
[2] ويكيبيديا الموسوعة الحرة.
[3] عمّار ساسي، المدخل إلى النحو والبلاغة في إعجاز القرآن الكريم، ص32.
[4] ابن خلدون، المقدمة ، ص:426.

طالب[1]" أي أنني أخذت علمي من الإمام علي بن أبي طالب، ويقال أيضا أنه ذهب إلى زياد أير البصرة فقال: " إني أرى العرب قد خالطت الأعاجم وأفسدت ألسنتها، أ فتأذن لي أن أضع للعرب ما يعرفون به كلامهم"[2] فقال له زياد رجل فقال له: أصلح الله الأمير توفي أبانا وترك بنوناً، فقال زياد ادع لي أبو الأسود الدؤلي فلما جاءه قال له: ضع للناس ما كنت نهيته عنه ففعل، وروي أيضا أن ابنة أبو الأسود الدؤلي أرادت التعجب من النجوم في السماء فقالت: ما أحسن السماء! فقال لها: ما هذا !قالت إني أريد التعجب من حسنها فقال: لها نجومها قالت: نعم فقال: إذا قولي ا أحسنَ السماء وحينئذ وضع النحو[3].

ويبدو أن كثيرا من المحاولات الأولى للدرس اللغوي التي تمت في أماكن مختلفة من العالم كانت مرتبطة بالدين والعقيدة فمثلا البحوث اللغوية لدى الهنود كانت مرتبطة بنصوصهم المقدسة (الفيدا) والصينيين كانت مرتبطة بالديانة البوذية والأمر نفسه بالنسبة لليونان، وعليه نخلص إلى أن البحث اللغوي عند العرب قد بدأ في شكل جمع لمادة اللغة (متن اللغة) أولا ثم جاء بعده الدرس النحوي وقد تم الجمع بطريقة المشافهة والحفظ ودون منهج خاص أو معين ثم اتجه أهل اللغة إلى التبويب والتصنيف والتقسيم ورد النظير إلى النظير وقد سلكوا طرقا شتى في ذلك وتوجهت هذه الجهود إلى ظهور المعاجم اللغوية المنظمة، التي كان رائدها الخليل أحد الفراهيدي (100-175 هـ) وذلك بوضع معجم العين.[4]

[1] الإيضاح للزجاجي، ص 89.
[2] المدارس النحوية، شوقي ضيف ، دار المعارف، 1968، مصر، ط3، ص18.
[3] ابن خلدون، المقدمة ، ص:548.
[4] عمّار ساسي، المدخل إلى النحو والبلاغة في إعجاز القرآن الكريم، ص33.

المبادئ الكبرى لأصول النحو العربي:

لم تكن القواعد اللغوية التي نعرفها اليوم أو العلم الذي سمي بالنحو العربي نابعا من فراغ إنّما كانت له أصول اعتمدت في إقرار القاعدة النحوية، فبعد عدّة محاولات من لدنّ اللغويين الذين حرصوا على إبقاء النص القرآني ما نزل على النبي صلى الله عليه وسلم إذا كان الدافع الكبير في البحث عن سبيل ينقذ هذه اللغة الصافية النقية من كلّ لحن أو من يعكر السهولة والبساطة على ألسنة متكلميها، واستنادا إلى ذلك فقد بدأت اجتهادات العلماء العرب الأولى من أبي الأسود الدؤلي وقبله علي بن أبي طالب على حدّ قول بعضهم[1] ولم تتوقف الجهود اللغوية بالنقط والإعجام التي كانت بمثابة لبنات بني عليها النّحاة آراءهم واستنباطهم للقاعدة النحوية بل تجاوزت ذلك ووصلت إلى مرادها والمعروف أنّ النحو العربي له مبادئ كبرى مرّ بها متمثلة في السّماع والقياس والإجماع واستصحاب الحال وسنتعرف على كل مبدأ على حدى لنرى أهميتها ودورها في النحو العربي وكيف ساهمت ففي رفع النحو والسّمو إلى أعلى المراتب.

1. **السماع:** يجدر بنا قبل الحديث عن قواعد السّماع والمعايير المعتمدة في ذلك والمصادر التي اعتمدت في التعرف إلى أصوله اللغوية والإصلاحية فالسّماع لغة: هو الفعل سمع السّمع، حسُّ الأذن، وفي التنزيل "وألقى السمع وهو شهيد"[2] وقال ثعلب معناه خلاله فلم يشتغل بغيره، وقد سعه سمعاً، سماعاً، قال اللّحياني وقال بعضهم السَّمع المصدر السّمعُ أيضا الأذن والجمع أسماعاً يقول ابن السّكين : "السّمع سمع الإنسان وغيره يكون واحدا وجمعاً"، أي أن السمع

[1] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي،.
[2] سورة الذاريات، الآية: 37.

يكون عند الإنسان لأنه يدرك ما يسمعه سواء كان وحده أو جماعة، أما قول الهذلي : "فلمّا سامعه إليه وجلّى عن عميانه عماه أي أنّه يشير إلى أنّه عندما تجاهله عما عمى عمّا يريد الإخبار عنه ويقصد عما السمع، فإنّه: "عنى أيضا بالسمّاع الأذن وذكّر لمعان العضو سّمعه الخبر وأسمعه إياه"[1]، لم يتحدث القدامى عن تعريف للسّماع خاصة منهم الأوائل أمثال الخليل إذ أنّ السّماع عنده يعني نبعين كبيرين تبع النّقل عن القرّاء للذكر الحكيم وكان نفسه منن قرّائه وحملته، ونبع الأخذ عن أفواه العرب الخلّص الذين يوثق بفصاحتهم[2] وهكذا فإن السّماع كمصطلح نحوي لم يظهر عند أوائل النّحاة والآن سنتطرق إلى المبدأ الثاني وهو القياس .

2. **القياس:** هو في اللغة قيس، أقاس الشيء يقيسه قيسًا وقياسًا واقتاسه وقيّسه إذا قدّره على مثاله، ويقال بينهما قيس رمحٍ، أي قدر رمحٍ.[3] قال فهنّ بالأيدي مقيساته، مقدرات ومخيّطاته أي أخذ القياس بالتقدير والمقياس المقدار، وقياس الشيء يقوسه قيسًا، ونقول في قاسه، يقيسه ويقال قسته وأقُوسُهُ قوسًا وقياسًا، ولا يقال أقسته، بالألف والمقياس ما قيّسَ، وقاس الحبل، قارنه بآله قيس لمعرفة طوله.[4]

أما في الاصطلاح : هو محاولة تعريف القياس من لدن النحاة المتقدمين كما يقول أبي إسحاق الخضرمي، قلت ليونس هل سمعت ن أبي إسحاق شيئا؟ قال قلت له: هل يقول أحد الصّويق؟ يعني السّويق ، قال: نعم، عمرو بن تميم يقولها وما تزيد إلى هذا؟ عليك بباب من النحو يطرد ويقاس[5] والقياس هو حمل المعقول على المنقول، ويعرفه المهدي وقال مهدي المخزومي بأنّه: "حمل مجهول على معلوم، وحمل ما لم يسمع على ما يسمع وحمل ما يحدّ من تعبير على ما اختزنته الذاكرة، وحفظته ووعته من تغييرات وأساليب كانت قد عرفت أو سمعت"[6]. ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن القياس عملية ذهنية يستطيع الإنسان أن يصل إليها من خلال إعمال الفكر فقد يكون لأحد منّا قاعدة نحوية إذ على ترتيبها يمكن أن نقيس ما لانهاية من الحمل الموافقة لذلك الترتيب، كا أن للقياس أربعة أركان متمثلة في الأصل هو المقيس عليه، الفرع وهو المقيس، الحكم، وعلة جامعو، قال ابن الأنباري: "ذلك مثل أن نركب

[1] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، ص47.
[2] شوقي ضيف ، المدارس النحوية، مصر، 1968 ، دار المعارف ، ص46.
[3] تاج اللغة وصحاح العربية إسماعيل بن حماد الجوهر، تح: أحمد عبد الغفور عطار، مادة (قيس)، الجزء3، دار العلم للملايين ، ط4، 1990، ص 968.
[4] لسان العرب لابن منظور، مادة قاس، 5، ص 3793.
[5] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، ص45.
[6] مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصري ة، صيدا، بيروت، لبنان، ط 1، 1964، ص:20.

قياسًا في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعله فتقول أسند الفعل إليه مقدمًا عليه فوجب أن يكون مرفوعًا على الأصل.[1] وبالتالي فالأصل هو الفرع، والفرع ما لم يسم فاعله الحكم هو الرفع والعلة الجامعة هي الإسناد.

3. **الإجماع**: إنّ كلمة الإجماع غير متداولة كثيراً في وسط النحاة واللغويين بل هي موجودة عند الفقهاء ولعل الصلة بين الإجماع في الفقه والنحو ، إذ أنّ الإجماع في الأصول الفقهية واجب وملزم أمّا عند النحويين فهو في ذلك.[2]

لغة: أورد ابن فارس في معجم مقاييس اللغة تعريفا لكلمة جمع نقول استجمع الفرس جريا، وجمعُ مكّة سمي لاجتماع النّاس به، وكذلك يوم الجمعة وأجمعت على الأمر جماعًا وأجمعته.[3]

قال ابن جني في كتابه الخصائص[4]،إنما يكون حجة إذا لم يخالف المنصوص ولا المقيس على المنصوص وإلا فلا، لأنّه ل يرد قرآن ولا سنة أنهم لا يُجمعون على الخطأ، كما جاء في النص (علوم الشريعة) استنادًا لقوله ﷺ: "لا تجتمع أمتي على ضلالة"، وإنما هو علم مستنزع من استقراء هذه اللغة، فكل من فرق له عن علة صحيحة نهجه كان خليل نفسه وأبا عمرو فكره، إلا أننا مع ذلك لا نسمح له بالإقدام على مخالفة الجماعة التي طال بحثها وتقدم نظرها إلا بعد إمعان وإتقان".[5]، وقد ذكر السيوطي في الاقتراح أن ابن جني يرى إجماع النحاة على الأمور اللغوية معتبر خلافا تردد فيه وخرقه ممنوع وفي هذا يقول ابن الخشاب في المرتجل: " لو قيل إن (مَنْ) في الشرط لا موقع لها من الإعراب، لكان قولاً، إجراء مجرة (إنّ) الشرطية وتلك لا موضع لها من الإعراب، لكن مخالفة المتقدمين لا تجوز[6].

استصحاب الحال:

لغة: قال ابن فارس في كتابه المقاييس مادة صحب الصاد والحاء والباء أصل واحد يدل على مقارنة شيء ومقاربته وكلّ شيء لاءم شيئا فقد استصحبه.[7]

---

[1] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، ص46.
[2] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، ص48.
[3] ابن فارس، مقاييس اللغة، ص؟؟؟؟؟
[4] ابن جني الخصائص، ص 189-190.
[5] محمد فجال، الإصباح في شرح الاقتراح، ص159-160.
[6]
[7] ابن فارس، مقاييس اللغة، ص

أما في الاصطلاح: الاستدلال بالأصول المثالية إذا لم يوجد دليل من السّماع أو القياس فهو معتبر كبقاء الأسماء على الإعراب على البناء، حتى يوجد الناقل[1] و هو إبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل[2]. وهذا يعني أن تراعي الأصول في استنباط الأحكام النحوية، إلاّ إذا كان هناك دليل واضح على انتقال اللفظ من الأصل المعروف له، ومثاله أنك تستخدم الفعل ذهب في نطقك وكتابك وإلاً على الزمان والحدث لأن الأصل في الأفعال تدل على الزمان والحدث فإن قيل لك لم استخدمته للدلالة عليهما قلت في جوابك: "إنا من تمسّك بالأصل خرج عن عهده المطالبة بالدليل"[3] ومن عدل عن الأصل افتقر إلى إقامة دليل لعدوله عن الأصل واستصحاب الحال أحد الأدلة المعتبرة[4] وقال ابن مالك من قال:إن (كان وأخواتها) لا تدل على الحدث فهو مردود بأن الأصل في كل فعل الدلالة على المعنيين فلا يقبل إخراجها عن الأصل إلا بدليل.[5] ويقول ابن الأنبا ري في الإنصاف: احتجّ البصريون على عدم تركيب (كم) بأن الأصل الإفراد والتركيب فرعٌ ومن تمسّك بالأصل خرج عن عهده المطالبة بالدليل.

مراحل النحو العربي:

1. **مرحلة الوضع والتأسيس:**

تبدأ هذا المرحلة بأبي الأسود الدؤلي (ت69 هـ) وتمتد إلى عصر الخليل بن أحد الفراهيدي (ت170 هـ) وقد استأثرت هذه المرحلة مدينة البصرة دون الكوفة، وذلك لانشغال الكوفة بالقراءة

[1] الكندي، التعليل النحوي في الدرس اللغوي، ص107.
[2] ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب، تح: سعيد الأفغاني، ط2، بيروت، 1971، ص46.
[3] أبو زكريا يحي بن محمد الشاوي الجزائري، ارتقاء السيادة في علم أصول النحو، تح: عبد الرحمن عبد الرزاق السّعدي، ط1، بغداد، 1990، دار الأنبار، ص97.
[4] السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص375.
[5] ينظر: جال الدين أبي عبد الله محمد بن مالك نسهيل الفوائد وتكميل المقاصد باب الأفعال الرافعة الاسم الناصبة الخير، ص52-53.

ورواية الأشعار والأخبار.[1]، وقد نبه العلماء على أقدمية البصرة في العناية باللغة العربية يقول ابن سلام الجمحي (ت 231): "وكان لأهل البصرة العربية قدمة وبالنحو ولغات العربية عناية"[2] أي

معنى قوله هذا أن البصرة لها الأقدمية في اللغة العربية وأكثر الدول عناية بلغاتها، كما ذكر أبو الفرج مُحَمَّد بن إسحاق النديم الوراق البغدادي (ت نحو 285 هـ) في كتابه الفهرست علة تقديم البصريين على الكوفيين بقوله: " وإنّما قدمت البصرة أولاً لأن علم العربية عنهم أخذ"[3] ويقول أبو الطيب في أبي إسحاق الحضرمي: " وكان يقال أبو عبد الله أعل أهل البصرة وأعقلهم ففرع النحو وقاسه"[4] أي أنّه كان من أفضل العلماء وأكثرهم دقة وعقلنة في دراسة النحو وهو الذي أرسيت قواعد النحو

[1] مراحل تطور الدرس اللغوي، عبد الله بن حمد الخثران، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، 10413 هـ، ص71.
[2] طبقات فحول الشعراء، ابن سلام الجمحي، ج1، ص12.
[3] الفهرست، أبو الفرج محمد بن اسحاق النديم البغدادي، ص102.
[4] نشأة النحو وأشهر تاريخ النحاة، محمد الطنطاوي، ص 10.

على يده وفي هذه المرحلة نشأت حركة النقاش وتتبع النصوص واستخراج الضوابط واستطاعوا التصنيف فدونت فيه بعض الكتب المفيدة على يد تلامذة الحضرمي فألف عيسى بن عمر الثقفي كتابيه في النحو (الجامع والإكمال)، وعمر بن العلاء صاحب التصانيف الكثيرة.[1]

2. **مرحلة النمو والإبداع:** تكونت في هذه المرحلة الدرسة الكوفية بزعامة الكسائي والفراء الذين رسما صورة النحو الكوفي ووضعا أسسه وأصوله وأمده بحذقهما وفطنتهما ليكون له خواصه التي يستقل بها عن النحو البصري.[2]

ويقصد بالنحو في هذه المرحلة في الاطار العام مباحث الصّرف أما مباحث اللّغة والأدب والأخبار فقد تقلصت في كتب النحو وفي بدايته هذه المرحلة أخذ العلماء في النحو اتجاهًا جديداً، إذ نشطوا في الاستقراء للمأثور عن العرب وإكمال الفكر واستخراج القواعد وكان مبعث ذلك النشاط هو التنافس البلدي بين أكثر البلدان حبّا لجمع المعرفة واكتشاف مختلف العلوم على مختلف أرجاء الوطن العربي باعتبارهما ن أهم المدارس العربية وهما البصرة والكوفة دون أن ننسى أن بداية هذا في العهد الخليل بن أحد البصري والكسائي إلى أول عصر المازني وابن السكيت.[3]

مرحلة النضوج والاكتمال:

تبدأ هذه المرحلة من أبي بكر المازني (ت 248 هـ) ، ومن أبي يوسف يعقوب ابن اسحاق السكيت (ت 246) وتنتهي بأبي العباس مُحَمَّد بن يزيد (285) وأبي العباس أحمد بن ثعلب.[4] وفي هذا الطور أو المرحلة فاضت الدراسات النحوية في البصرة والكوفة وبغداد لتبدأ الحزبية في الاضمحلال نتيجة توحيد الوطن العربي حتى يكون مستعدًا لأي أمر طارئ أو ظروف غامضة

[1] المرجع نفسه، ص 10.
[2] ينظر: المدارس النحوية، شوقي ضيف، 154.
[3] نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محد الطنطاوي، ص 11.
[4] نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص 12.

فسيكون دائما على أهبة الاستعداد.[1] وقد برز في هذه المرحلة بعض الجهود الإبداعية في النحو مثل، : استقلال علم التصريف عن النحو في التأليف : فقد ذكر السيوطي أن أول من وضع علم التصريف هو أبو المسلم معاذ بن الهراء الكوفي وقد استدل السيوطي على ما ذهب إليه بالمناقشة التي دارت بين معاذ بن مسلم الهراء وأي مسلم مؤدب عبد الملك بن مروان فقد كان أبو مسلم قد نظر في النحو، فلمّا أحدث الناس التصريف لم يحسنه وأنكره[2] وجلس الثانية تمثلت في صياغة المادة النحوية صياغة جديدة ويعد المبرد أول شخصية نحوية بعد سبويه تصدت للمادة النحوية ولتناولها بالشمول وصياغتها وترتيبها في نهج يختلف عن منهج سبويه، فقد حاول ذلك في كتابة المقتضب وغيره رغم تبعيته لسبويه وتأثره به في شواهد وقواعده يقول المحقق الشيخ عبد الخالق عضيمة: " وقد تغلغل تأثير سبويه في أعماق المقتضب "[3]

3. مرحلة الترجيح والاختبار والاجتهاد:

اختلف العلماء في تحديد الفترة لنشأة هذا الجيل فذهب بعض الباحثين إلى أنّه ظهرت بواكير هذا الجيل في أخريات القرن الثالث يقول بروكمان: " ومنذ القرن الثالث أخذت المدرستان المتنافستان في البصرة والكوفة تتقاربان وتندمجان إحداهما في الأخرى باطراد وسرعان ما غدت بغداد حاضرة في الخلافة اللامعة للحياة العقلية كافة"[4]، أي أنّ كلتا البلدتان بدأتا في الاندماج والاقتراب من بعضهما إلا أنّ الخلافة كانت لبغداد صاحبة العقول الراجحة، ولكن سرعان ما تضاربت الأحداث فيها مما دعا إلى أهل العلم إلى تقسيم أقطارها بين دول متعددة فتوزع العلماء في مختلف هذه الأقاليم، الشام، مصر، المغرب، والأندلس، وقام علماء هذه الدول الحديثة بالاشتغال كلّ في قطره وأخذ المذهب البغدادي يتلاشى رويداً، أي أنّ وجوده بدأ بالاضمحلال والاندثار.[5]

---

[1] المرجع نفسه، ص12.
[2] المقتضب، للمبرد، ص 88.
[3] تر: طبقات النحويين واللغويين، للزبيدي، دار المعارف ، ط2، 1984،ص125.
[4] نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص 12.
[5] مدرسة الكوفة، مهدي المخزومي، ص391

المبحث الأول **:** مجتمع الدراسة

ارتأينا في الجانب التطبيقي أن تكون لنا نظرة عن كثب وهذا من خلال زيارة الثانويات وحضور الحصص فوقع اختيارنا على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي شعبة أداب وفلسفة بإعتبار أنها سنة نهائية لمعرفة كيفية تحضير التلاميذأنفسهم للمرحلة الجامعية واتباطه بمرحلة جديدة وقد عززنا هذه المنهجية بالمشاهدة الميدانية والمباشرة في الأقسام مع المعلمين أثناء الحصص التدريسية لمعرفة مدى تفاعل المعلم مع البرامج التعليمية من خلال زيارة الثانويات التالية :بودرنان الجيلالي , بربارة محمد بن احمد ,محمد بلال اخترنا فقط ثلاث ثانويات لإجراء البحث كون أن الأساتذة يختلفون وتختلف ايضا طريقة تقديمهم للدرس

المطلب 1 :ادوات الدراسة

استعنا في جمع البيانات الخاصة بالدراسة الملاحظة وهي من أهم الأدوات التي تساعدنا في جمع المعطيات التي لا نستطيع الحصول عليها بأدوات أخرى ونستطيع وصف الظاهرة كما هي على أرض الواقع ولا ننسى اعتمادنا على الاختبار للكشف عن مستوى التلاميذ

المبحث الثاني: عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج

وهذا من خلال التساؤلات المقترحة مثل ,إلى أي مدى تم تجسيد المقاربة النصية لتعليمية النحو في التعليم أم أن هناك طرق أخرى يعتمد عليها الأستاذ لإيصال رسالته التعليمية واستعانته بطرائق أخرى

لهذا حضرنا بعض الحصص في بعض الثانويات لنتمكن من الحكم الصحيح والمنطقي في ذلك ومعرفة الطريقة المتبعة والمعتمدة من قِبل الأستاذ لذا اخترنا بعض الدروس لتوضيح ذلك

الحصة الأولى

ثانوية بربارة محمد بن احمد

الصف والشعبة :السنة الثالثة شعبة أداب وفلسفة الحصة من 14.00 – 15.00

الرافد اللغوي :أحكام البدل وعطف البيان

قدمت الأستاذة درسها هذا بعد التذكير بالتمييز والحال وهو الدرس السابق تمهيدا للدرس الجديد

قامت بكتابة الأمثلة على السبورة

واضع النحو الإمام علي

الكلمة ثلاثة أقسام اسم وحرف وفعل

نفعني المعلم علمه

الأستاذة :لاحظوا الجملة الأولى ,من يحاول إعرابها ؟

التلميذ :واضع :مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره وهو مضاف

النحو :مضاف إليه مجرور زعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره

الأستاذة : أين الخبر ؟

التلميذ :الإمام

الأستاذة :الإمام خبر ,ما علاقته بعلي ؟

التلميذ :الإمام هو نفسه علي , وهو تعريف له

الأستاذة : علي هو بيان وتشخيص للإمام ,من الذي وضع النحو بالضبط ؟ ومن المقصود بالكلام ؟

التلميذ :علي

الأستاذة :علي تابع ,والإمام متبوع , ما حركة إعراب كلّ منهما ؟

التلميذ : حركة إعرابهما هي الرفع

الأستاذة :إذا قلنا بأن علي هو الإمام والإمام هو علي , علي هو بدل عن الإمام , إذن البدل هو اسم تابع لما قبله مفرد مقصود في الكلام والبدل في هذا المثال بدل الكل من الكل أو بدل المطابقة ,لأن علي مطابق للإمام

الأستاذة :نلاحظ الجملة الثانية , ما علاقة إسم أو فعل بالكلمة ؟

التلميذ : تابعة للكلمة

الأستاذة : هل الإسم هو الكلمة ,التلميذ : لا , الإسم جزء من الكلمة

الأستاذة أي بدل الجزء من الكل , ثم سألت : ما الفرق بين المثال الاول والثاني

التلميذ : في المثال الأول البدل هو نفسه المبدل منه , في المثال الثاني البدل هو جزء من المبدل منه

الأستاذة :نذهب إلى الجملة الأخيرة من يحاول إعرابها ؟

أعرب أحد التلاميذ الجملة

الاستاذة : من المقصود بالحكم في الجملة ؟

التلميذ : علم المعلم

الأستاذة :هل العلم نفسه المعلم ؟ هل العلم هو جزء من المعلم ؟

التلميذ :لا

الاستاذة: المعلم يحتوي العلم ويشتمله , أي البدل يمكن أن يكون بدل اشتمال

موضوعنا هو البدل وعطف البيان , من خلال الأمثلة السابقة اكتشفنا البدل , فما هو عطف البيان ؟

عطف البيان : هو اسم مفرد جامد تابع لمتبوع يبين كلمة غير واضحة والتابع هو نفسه المتبوع وكل ماجاز أن يكون بدل الكل من الكل فهو عطف بيان ,لفظة علي في المثال الأول يجوز إعرابها بدل أو عطف بيان ويأتي أيضا بعد أي التفسيرية

مثل :هذا عجرد أي ذهب وتعرب ذهب عطف بيان

كتبت الأستاذة القاعدة على السبورة

ملاحظات :

-كتبت الأستاذة عنوان الدرس على السبورة ومهدت له

-كتابة الأمثلة على السبورة وقراءتها من طرف الأستاذة

-الامثلة المقدمة واضحة ومفهومة وكانت من طرف الأستاذة وليس من النص

-شارك التلاميذ في استخلاص القاعدة مع الأستاذة

-كتبت الأستاذة القاعدة على السبورة دفعة واحدة

-أرفقت القاعدة بأمثلة من عندها

-لم تتبع الأستاذة الطريقة المقررة (طريقة النص الأدبي) بل اتبعت الطريقة الاستقرائية

-انتهت الحصة ولم يبق وقت للتطبيق

الحصة الثانية

ثانوية بودرنان الجيلالي

الصف والشعبة : السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة 1

النشاط :الرافد اللغوي

الموضوع : البدل وعطف البيان

ذكر الأستاذ بالنص التواصلي الأوراس في الشعر العربي

عد إلى النص الأدبي (أبو تمام) ولاحظ قول الشاعر كتب الأستاذ المثال على السبورة

أبو تمام الجد الحزين

قاد الأمير عبد القادر الجيوش في ربيع عمره

قرا الأستاذ الامثلة ثم طلب قراءتها من تلميذين أو ثلاث

الأستاذ : في المثال الأول أبو تمام هو نفسه الجد , أين التابع والمتبوع في المثال

التلميذ : أبو تمام متبوع والجد تابع

الأستاذ : وفي المثال الثاني ؟

التلميذ : الأمير متبوع , عبد القادر تابع

الأستاذ: نسمي هذا التابع بالبدل وهو المقصود بالحكم , وهذا هو عنوان درسنا ,البدل وعطف البيان

سنأتي فيما بعد إلى عطف البيان , من يعطينا مثالا عن البدل

التلميذ : جاء الدكتور محمد

الأستاذ : ننتقل إلى أنواع البدل

كتب الأستاذ : دخل التلميذ محمد , في هذا المثال يساوي المبدل منه كله , وهذا يسمى بدل الكل من الكل

أو بدل المطابقة

النوع الثاني يسمى بدل الجزء من الكل أي بدل البدل جزء من المبدل منه , مثل أنجزت الواجب بعضه ,

وهناك أيضا بدل الاشتمال , ويدل على صفة غير ثابتة في المبدل منه, مثل : أعجبني الحاكم عدله ,

من يعطينا مثالا ؟

التلميذ ك أعجبني العصفور تغريده

الاستاذ :المبدل قد يكون أيضا بدل جملة من جملة وبدل الفعل من الفعل , هذا عن البدل وإذا جاء البدل أشهر من المبدل منه فهو عطف بيان , ويجوز أن نعرب كل عطف بيان بدل مطابقة , مثل : جاء أبو حفصة عمر

بعد الإنتهاء من الدرس قام الأستاذ بإملاء القاعدة على التلاميذ

وقام بتكليفهم بتطبيق سريع ثم صُحح على السبورة وفي الكراريس

ملاحظات :

بدأ الأستاذ مباشرة في الدرس ولم يمهد له

ذكَّر بالنص الأدبي

أخذ مثالا من النص

استعان بأمثلة اخرى من عنده لعدم توفر كل الأمثلة التي تخدم القاعدة في النص

لم يستخلص التلاميذ القاعدة وغنما قدمها الأستاذ

افتقاد الحصة لروح المناقشة وهذا لتقديم الأستاذ المعارف للتلاميذ مباشرة

لم يكتب الأستاذ عنوان الدرس في البداية وكتبه بعد شرح الدرس

اعتمد الأستاذ طريقة النص الأدبي ولكنه أخل ببعض خطواتها

لم يكتب القاعدة على السبورة بل أملاها على التلاميذ دفعة واحدة

انجاز التلاميذ التطبيق على كراساتهم وصحح على السبورة بمشاركة الأستاذ

الحصة الثالثة

ثانوية بومدين الهواري

الصف والشعبة : السنة الثالثة آداب وفلسفة 2

الموضوع : نون التوكيد مع الأفعال

سألت الأستاذة عن درس القواعد السابق

التلميذ :درسنا في السابق : كم , كأن وكذا

ذكرت بعض قواعد الدرس بمشاركة التلاميذ

قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة على السبورة

الأمثلة :

قال تعالى :"ليُسْجَنَنَّ وليكونًا من الصّاغرين "

اركبن السيارة /استغفرن الله

لترحلن ,لا تخرجن , هل ترغبن بالسفر

قال تعالى :" وإمّا ترينَّ مِنَ البشر أحدا "

قال تعالى :" تالله لأكيدنَّ أصنامكم "

قامت الأستاذة بقراءة الأمثلة ثم طلبت من أحذ التلاميذ قراءتها

ثم سألت : قبل أن نبدأ ,ماذا نعرف عن نون التوكيد ؟

التلميذ : تفيد التوكيد

قال آخر:تتصل بالفعل

الأستاذة : من يحدد لنا النون الثقيلة في المثال الأول ؟

التلميذ :النون الثقيلة في كلمة ليسجنّ

الأستاذة :لماذا أسميناها بالنون الثقيلة؟

التلميذ : لأنها مشددة

الأستاذة : لأن الحرف المشدد يكون ثقيلا

نلاحظ ,وليكونا تكتب أيضا هكذا ليكونن , في الأصل تكتب يكون والنون الثانية للتوكيد وجاءت ساكنة ,

ومن المعروف أن السكون تدل على الخفة ,إذن نون التوكيد ثقيلة وخفيفة وتتصل بالأفعال

لنكتب هذا الجزء من القاعدة

ننتقل الآن إلى جواز التوكيد ,تكون في المضارع والأمر ولا تكون في الماضي

في المثال الثاني :الفعل اركب فعل ماذا ؟

التلميذ :فعل أمر

الأستاذة والنون لماذا اتصلت بهذا الفعل ؟

التلميذ :للتوكيد

الأستاذة :بالنسبة لفعل الأمر يجوز أن يتصل بنون التوكيد سواء الخفيفة أو الثقيلة

عندما نقول :استغفر الله العبارة صحيحة ,استغفرت الله عبارة صحيحة أيضا , معنى هذا يجوز أن تتصل نون التوكيد بفعل الأمر وبدون شروط من يعطينا مثالا ؟

التلميذ : أكتبن الدرس

تلميذ آخر :إقرأن القرآن

تلميذ آخر: اتبعن الطريق المستقيم

أملت الأستاذة شطرا آخر من القاعدة

نلاحظ المثال الثالث :لترحلن ماأصله ؟

التلميذ : أصله ثلاثي (رحل)

الأستاذة : ما زمنه ؟

التلميذ : المضارع

الأستاذة : ماذا تلاحظون على الفعل ؟

التلميذ: أضفنا له اللام

تلميذ آخر : اتصلت به نون

الأستاذة : ماذا تلاحظون على الفعل لا تخرجن ؟

التلميذ :أضفنا له لا الناهية واتصلت به النون

الأستاذة : ماذا تلاحظون على الفعلين ؟

التلميذ :كلاهما مضارع واتصلت بهما نون التوكيد

الأستاذة :إذا فعل الأمر تتصل به نون التوكيد دون شروط , لكن في المضارع يجوز إضافة نون التوكيد بشروط منها :

أن يسبق الفعل بأداة من أدوات الطلب مثل :لام الامر , لا الناهية ,أي أطلب منك فعل ذلك الأمر

لاحظ المثال :هل ترغبن في السفر ؟ هنا أيضا الامر نفسه , فالسائل يطلب وينتظر جوابا

لاحظ معي المثال الخامس ."وإمّا ترينَّ من البشر أحدا " ماذا نقول عن إمّا ؟ درسناها سابقا

التلميذ : إما الشرطية

الأستاذة : الفعل الذي جاء بعد(إما) ماذا نلاحظ عليه ؟

التلميذ: مضافة له نون التوكيد الثقيلة

الأستاذة : أضفنا له نون التوكيد الثقيلة ولك يُسبق بأداة من أدوات الطلب ,معنى هذا أن نون التوكيد تتصل بالفعل المضارع إذا سبق بأداة شرط ,وهذه الأداة متصلة بما الزائدة مثل إما

كتبت الأستاذة على السبورة :والله لا تنالن النجاح بهذا الكسل ماذا تلاحظون ؟

التلميذ :ابتدأت الجملة بقسم

تلميذ آخر :سبق الفعل بلا الناهية

تلميذ آخر :اتصلت نون التوكيد بالفعل

الأستاذة :لماذا اتصلت نون التوكيد بالفعل ؟

التلميذ :لأنه سبق بلا الناهية والقسم

الأستاذة :لاحظوا المثال الأخير (تا الله لأكيدن أصنامكم) ماذا تلاحظون ؟

التلميذ :سبق الفعل بقسم ولام التوكيد

الأستاذة :الفعل أكيد مثبت أو منفي ؟

التلميذ :مثبت

الأستاذة :متى يجب أن أأكد الفعل المضارع ؟من يجمع ما قلناه ؟

التلميذ :إذا سبق بقسم ولام التوكيد

الأستاذة :يؤكد الفعل المضارع بنون التوكيد وجوبا إذا سبق بقسم واتصلت به لام التوكيد ,وأن لا يفصل بينه وبين لام التوكيد بفاصل أو أن يدل على المستقبل

ثم أملت شطرا آخر من القاعدة

ويمتنع التوكيد إذا خلا من شروط الجواز والجواب

الأستاذة ماذا تعرب النون ؟

التلميذ :لا محل لها من الاعراب

الاستاذة : الثقيلة : نون التوكيد مبنية على الفتح لا محل لها من الاعراب

الخفيفة :مبنية على السكون لا محل لها من الاعراب

أكملت الجزء المتبقي من القاعدة

قامت بتقديم تطبيق للتلاميذ فانجز التتطبيق في القسم

ملاحظات :

ـ كتبت الأستاذة عنوان الدرس في بداية الحصة ,مهدت للدرس وذكرت بدرس القواعد السابق

ـ الأمثلة كانت متنوعة وواضحة

ـكان هناك تفاعل كبير بين الأستاذة وتلاميذها ومرت الحصة في شكل مناقشة

ـ أملت الأستاذة القاعدة على التلاميذ ولم تكتبها على السبورة , أملتها على شكل جزئيات وليست على دفعة واحدة ,كلما شرحت عنصر من الدرس أملت أحكامه بمشاركة التلاميذ

ـ أُنجز التطبيق في الكراريس وصحح على السبورة بمشاركة التلاميذ

ـ اتبعت الأستاذة الطريقة الاستقرائية

المطلب الثاني :مناقشة النتائج

أولا :بعد حضورنا لعدة حصص تبين لنا أن كل أستاذ يتبع الطريقة التي يراها مناسبة فهناك من يتبع الطريقة النصية والآخر الاستقرائية وهناك من يبدأ درسه متبعا الطريقة النصية ولكن سرعان ما يلجأ إلى الاستعانة بالاستقرائية ,و بالأخص إذا كان النص الأدبي أو التواصلي لا تتوفر فيه جميع الامثلة التي تخدم القاعدة النحوية فالمهم في الأمر هو وصول المعلومة واضحة إلى أذهان التلاميذ واستيعابهم لها

هنا تثبت صحة الفرضيتين وهما أن المقاربة النصية معمول بها في منظومتنا التربوية ,والفرضية الثانية التي تقول أن الأستاذ قد يلجأ للاستعانة بطرائق أخرى إذا توجب الأمر واستلزم ذلك ,أي ليس من الضروري الالتزام بطريقة معينة لأن الأساس من نجاح العملية التعليمية هو خروج التلاميذ بفائدة معينة وتحقيق الأستاذ اهدافه التي سطرها لهذا الدرس.

ثانيا :ومن خلال حضورنا للحصص مع الأساتذة ورؤية الامتحانات التجريبية المقدمة يتبين لنا ان نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة الاستقرائية كانت احسن من نتائج التلاميذ الذين درسوا وفق الطريقة النصية, فالإجابات الصحيحة في الأولى كانت أعلى من الثانية ,إذا لم تثبت صحة النظرية التي تقول أن المقاربة النصية تسهم في استعاب التلاميذ للدرس النحوي ولكن هناك عوامل أخرى تسهم في عملية الاستعاب وليست الطريقة فقط منها :

خبرة الأستاذ , أسلوبه في تقديم الدرس , كما لا ننسى دور الأستاذ في سير الحصة فله دور كبير في

نجاحها , وأكثر من ذلك أن يكون الأستاذ قادرا على لفت انتباه التلاميذ وشدهم للدرس وإضفاء جو المناقشة وفتح مجال للحوار بينه وبين التلميذ مع منح فرصة المشاركة للجميع , كل هذا يزيد من نشاط الحصة وقدرة التلاميذ عللى الاستعاب .

مفهوم النص:

أ- المعنى المعجمي:

لقد تعددت التعريفات العربية والغربية حول مفهوم ومدلولاتها وتجدر الإشارة هنا إلى الكشف عن الدّلالة اللغوية للكلمة "نصّ" في اللغة العربية والغربية وفقا لما أوردته بعض المعاجم التي تحصلت عليها.

ففي لسان العرب لابن منظور "النّصّ" :رفعك الشيء ، نصّ الحديث ينصّه نصا رفعه، وكل ما ظهر فقد نصّ ونصّت الضبية جيدها ، رفعته ووضع على المنصّة : أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور وقال أبو عبيد : النصّ : التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها ، وأشد وتقطع الخرق بسير النص.

والنص والنصيص : السير الشديد والحث ، وأصل النصّ :أقصى الشيء وغايته ، ثم سمّى به ضرب من السير السريع ، والنصّ : التوقيف ، والنص : التعيين على شيء ما ، نصّ الرجل نصّا إذا سأله عن شئ حتى يستقصي ما عنده وقال الأزهري: النّص : أصله منتهى ومبلغ أقصاه ومنه قيل : نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده هو قل, بنصّهم : أي يستخرج رأيهم ويظهره , ومنه قول الفقهاء نصّ القرآن ونصّ السّنة أي ما دل ظهر لفظهما عليه من الأحكام وانتص الشيء وانتصب إذا استوي واستقام[1]

كما أورد الفيروز أبادي في مادة (نصص) قوله: "نص" الحديث رفعه , وناقته استخرج أقصى ما عنده من السير , والشيء حركه ومنه فلان ينص أنفه غضبا , وهو نصاص الأنف , والمتاع : جعل بعضه فوق بعض, وفلانا : استقصى مسألته عن الشئ , والشواء ينص مصيصا : صوت على النار , والقدر غلت , والنص : الاسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شيئ ما ونصيص القوم : عددهم , والنّصّة : العصفور بالضم الخصلة من الشعر .

. [1], ابن منظور، لسان العرب, دار صادر ، بيروت , لبنان ، ط1، (2000م) ، ص:271

وناصّة :استقصى عليه وناقشه , وانتصب : إن: انقبض وانتصبت : ارتفع , ونصنصه حرّكه والبعير أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرّك للنهوض"[1]

جاء قي مختار الصحاح للرازي في مادة (نصص) "نصص ، نص الشيء رفعه وبابه ردّ , ونصّ الحديث إلى فلان رفعه إليه , ونصّ كل شيء منتهاه"[2]

Textus في المعجم الفرنسي مأخوذ من مادة Texte أما في الثقافة العربية فإن لفظ على الكتاب المقدس , والكتاب القداس، كما تعني ترابط حكاية أو نص , والذي نلاحظه في المعنى اللغوي لمادة Texte ، إنها تدل دلالة صريحة على التماسك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص وذلك من خلال معنى كلمة " النسيج" التي تؤشر إلى الانسجام والتضام والتماسك بين مكونات الشيء المنسوج ماديا كما تؤشر معنويا أيضا على علاقات الترابط والتماسك من خلال حبك أجزاء الحكاية "[3].

ومن هنا نستنتج أن أكثر ما تدل عليه هذه الكلمة لغويا هو الظهور والوضوح والاكتمال.

ب) على المستوى اللساني :

النص بنية لغوية يجسد ذلك في النص وسائل لغوية عديدة تسمى أدوات الربط (les connecteurs) " النص إذا يتألف من عدد من العناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الدّاخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناصر , وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمانية والرّوابط الإحالية في تحقيقها , ويعني ذلك أن النص بنية مركبة ذات وحدة كلية شاملة ."[4]

[1] الفيروز أبادي، القاموس المحيط, دار احياء التراث العربي , بيروت , 1997 ,ج1, مادة "نص" , ص:858.

[2] بكر الرّازي محتار الصحاح , أبو, دار احياء التراث العربي , بيروت , ط1 (1999) , مادة (نص) , ص: 419

[3] حمودي السعيد, الانسجام والاتساق النصي والأشكال, جامعة المسيلة , الجزائر , ص: 105.

[4] محمد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته , الدار العربية للعاوم , ط1 (1429 هـ/2008 م) ص:86

فالنص إذن علامة تتكون من وجهين , وجه الدّال ووجه المدلول[1]

وتعرف رقية حسن وهاليداي النص في كتابهما الانسجام في الانجليزية بقولها "إن كلمة نص تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة"[2]

وهذا دال على أن النص وحدة طولية متغيرة كخلاصة صفحة في مؤلف ما , أفصل أو كتاب وهذا ما أورده هلمسيلف " كلمة نص في معناه الواسع , أو يشير بها إلى أي ملفوظ منطوقا كان أو مكتوبا طويلا أو مختصرا جديدا أو قديما , فكلمة "قف" stop يعد نصا مثلها مثل رواية الوردة "le romande la rose"[3] .

و أيضا عرفتها (جوليا كريستيفا) بقولها :"نحدد النص كجهاز غير لساني يقوم بتوزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلي بهدف إلى الإخبار المباشر وذلك بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه"[4]

أي أن النّص عبارة عن مجموعة من العلامات اللسانية المرتبة ترتيبا منطقيا وفق نظام معين حتى يقوم مباشرة بينه وبين القارئ فهو يحمل نظام دلالي.

وكما جاء في قول جون ديبوا johne Diban في قوله :"نسمي نصا جميع اللسانية القابلة للتحليل , فالنص مزيج من الموضوعات اللسانية الملفوظة والمكتوبة "[5]

أي أن كلمة النّص تضم مجموعة من المصطلحات التي تتداخل مع بعضها البعض كالجملة , الكلام , والقول , والتبليغ والخطاب والنظم .....الخ

---

[1] الأزهر الزنّاد , نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصا) , المركز الثقافي العربي , ط1 (1993 م) , ص: 12.

[2] ينظر : أحمد عفيفي , نحو النص , اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق , القاهرة , (2001) , ص: 22

[3] Voir Dubois (Jean) et autre . Dictionnaire de la linguistique 2 ème éd la rouse bordas –VUEF (2002) P 482.

[4] لطيفة هباشي , استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة , دار عالم الكتب الحديث , عمان , الأردن , (2008 م) ص : 37.

[5] ينظر : سعيد حسين بحيري , علم اللغة والنّص : المفاهيم الاتجاهات , دار نوبار للطباعة , القاهرة , ط1 , (1997م) ص : 103.

كما يرى البعض أن النّص تتابع مترابط من الجمل وهو مجموعة جمل مركبة مترابطة , ونسيج متلاحم من العناصر , يحقق قصدا تبليغيا , ويحمل رسالة.

في كون ما سبق من التعريفات وجدنا مصطلحات متنوعة , تطل علينا في تلك أقوال , فهي أبواب تفتح لنا النص حتى نكشف مساحاته اللغوية الشاسعة سوف نتطرق إلى فتح هذه المصطلحات حتى نغوص في هذا النسق ونعرف خباياه وذلك بداية بمصطلح:

1- الاتساق:

لغة:

لقد رجعنا إلى القواميس وأمهات الكتب العربية باحثين عن المعنى الذي يمكن أن نتلمسه من خلال الجذر (وسق) فإننا نجده يدور حول مفهوم الاكتمال والتمام , فقد جاء لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) في الجذر (وسق) : وسقت النخلة اذا حملت , فإذا كثر حملها قيل أوسقت أي حملت وسقا , وسقت الناقة وغيرها تَسقُ أي حملت واغلقت رحمها على الماء , فهي واسق , وسقت عيني على الماء أي ما حملته – الوسوق ما دخل فيه الليل وما ضم , وفد وسق الليل , واتسق والطريق يتسق بنظم , واتساق القمر امتلاؤه واجتماعه واستواؤه ليلة ثلاث عشرة وأربع عشرة واستوسقت الإبل : اجتمعت , والاتساق : الانتظام.[1]

أما الفيروز أبادي في القاموس المحيط فيقول : " وسقه يسُقه : جمعه وحمله ومنه (والليل وما وسق) وطرده ومنه الوسيقة وهي من الابل كالرفقة من الناس , فإذا اسرقت طردت معا , والناقة حملت أغلقت على الماء رحمها فهي واسق , واستوسقت الابل اجتمعت واتسق انتظم والميساق : الطائر يصفق بجناحيه اذا طار"[2]

[1] ابن منظور، لسان العرب (مادة وسق) , دار صادر , بيروت , ج1 ,ط (1994) , ص: 378 /379.

[2] الفيروز ابادي، القاموس المحيط , (مادة وسق) , ص: 298.

يقول السيوطي (ت 911 هـ) :"اتسق القمر اذا لم وامتلأ ليلة أربع عشرة ووزن اتسق , افتعل وهو مشتق من الوسوق , ويقال اتسق : استوى "[1]

والملاحظ في الذي ذكر ابن منظور والفيروز ابادي والسيوطي أن الاتساق الذي يكاد يتكرر حول جذر (وسق) هو الاجتماع والانتظام والاكتمال.

ب) **اصطلاحا:**

إن مفهوم الاتساق " مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص , والتي تحدده كنّص , ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تبعية خاصة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه , أي أن كلا منهما يفترض الآخر مسبقا حين تتأسس علاقة اتساق والاتصاف لا يتم في المستوى الدلالي فحسب , وإنما يتم أيضا في مستويات أخرى كالنحو والمعجم ."[2]

وهو أيضا مفهوم يعني بخصائص الربط النحوي بين الجمل والعبارات لتأليف بنية متماسكة مترابطة , ويعتمد الربط النحوي على الإحالة والتكرار والربط بالعطف والفصل والوصل وغير ذلك "[3] ويعرّف مُحَّد الخطابي , الاتساق بقوله "الاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما , ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تتصل بين العناصـــر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمتها."[4] .

ثم ينتقل إلى توضيح كيفية رصد تحقق الاتساق في نص من النصوص فيواصل قائلا " ومن أجل وصف اتساق (الخطاب / النّص) يسلك المحلل الواصف طريقة خطية , متدرجا من بداية الخطاب إلى نهايته"[5].

---

[1] السّيوطي، معترك الأقران في إعجاز القرآن , تح : علي محمّد النّجاوي , دار الفكر العربي , مصر , ط (1973 م) ص: 570.

[2] محمد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , , المركز الثقافي العربي , ط 1 (1991 م) , ص: 15.

[3] محمد الأخضر , ينظر : مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية , ص : 82.

[4] محمد خطابي , لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب, ص : 05.

[5] المرجع نفسه : ص: 05.

أشرنا في البداية بأننا سنعالج مفهوم الاتساق أولا ثم نثني بالكلام عن الأدوات التي بواسطتها يتحقق الاتساق , ورأينا هذا الأخير يمثل جانبا يتكامل مع مستوى التعبير , ونريد الآن أن نتعرف على الأدوات التي يتحقق بها الاتساق.

1- الإحالة:

وهي التي تجعل المعنى يحيل إذ ينتهي ما يسبقه وما يلحقه , وإذ تعد عاملا يحكم النص كاملا في توازي مع العامل التركيبي والعامل الزمني [1] ومعنى هذا أن الإحالة تشتغل بطريقة تواكب إنشاء والتغير الزمني , وأي تعارض أو اختلال في هذا التوازي يؤدي إلى فساد النص وتشويش ذهن القارئ في الفهم والتحليل.

2- الاستبدال:

"يختلف عن الإحالة أن هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي كما أنها أحيانا تحيل على أشياء خارج النّص , كما يتميز الاستبدال عن الإحالة في أن معظم إحالات قبلية ذلك أن العلاقة بين كلمات فيه تكون بين عنصر متأخر وعنصر متقدم "[2] .نستنتج أن التغير يكون على مستوى البُنى السطحية , بحيث أن عنصر " اللفظة " المتأخر يكون مضمومة يدل أو يعبّر عن معنى يحيل إلى العنصر الذي قبله ولذا تتأسس الروابط النصية, من منطلق التوافق بين اللاحق والسابق لا التعارض بينهما , لأن هذا الأخير يبعثر المعنى.

3- الحذف:

وفيه يقول العلماء أن الحذف أبلغ من الذكر أحيانا , خاصة وأنه " لا يتم إلا اذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدلالة كافيا في أداء المعنى , وقد يحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه "[3] .ويقصد بذلك استبعاد الحذف المخل بالمعنى , وإذا قلنا بفكرة الحذف فإننا نستبدله بالصفر مع إمكانية ترك بعض الآثار توحي لإحدى أنواع القرائن

[1] محمد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته , , ص: 89.

[2] المرجع نفسه , ص: 91.

[3] أحمد عفيفي, نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي , ص: 124-125.

أي أن الحذف "لا أثر له إلا الدلالة , فلا يحل شيء محل المحذوف , ـما الاستبدال فيترك أثر يسترشد المتلقي , وهو كلمة من الكلمات المشار إليها في الاستبدال "[1] .

إذن نستنتج أن وجود بعض الألفاظ أو بعض الروابط ليس له دور كبير في النّص , بل قد تسبب ثقلا وضجر أثناء القراءة , لذا فمن الأحسن أن تحذف لأنها إن صح التغير زائدة عن الحاجة التي يقتضيها المعنى , لذا يصبح الحذف موطن جمالية تزيد في ترابط النّص , بخلاف الاستبدال الذي يعوض فيه لفظ بلفظ آخر لسبب ما.

4- التكرار:

نقصد به "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب اعادة عنصر معجمي أو مرادفا أو شبه مرادف , أو عنصر مطلق "[2] ذلك أن المعجم اللغوي يمنح المفردة تكثيف دلالي يساعدنا على إنتاج التراكيب بألوان متعددة من الدلالات , تخدم الفكر في تشكيل محتواه .أي التكرار يمنح النّص جمالية فنية من نوع خاص , تحمل طابع التأكيد والتوضيح.

5- القصد :

"يستمد مفهوم القصد شرعية وجوده في الدراسات اللسانيات قديمها وحديثها من أن كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية التواصل والإبلاغ , فلا يتكلم مع غيره , غلا إذا كان لكلامه قصد "[3] , فإذا غاب القصد ضاع النّص , وأصبح أجوفا مجرد رموز متشابكة في تعقيد مبهم الدلالة , وخاصة وأن الدور الأساسي للغة كما قال دي سوسير هو التواصل للإبلاغ والفهم والإفهام من منظور تلبية حاجيات طرفي التواصل . ومن منطلق مفهوم البنية الذي يتعلق بمنتج النّص يقول دي بوغراند يتضمن الموقف منشئ النّص في كونه صورة ما من صور اللغة قصد ما أن تكون نصا يتمتع بالسّبك والالتحام[4] .وهذا يحيلنا إلى فكرة أن مرجعية النّص ليست في ذاته كما أشاد أصحاب الاتجاه البنيوي

[1] أحمد عفيفي , نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي , ص:126.

[2] محمد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , ص: 24.

[3] محمد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته , ص: 96.

[4] المرجع نفسه : ص: 97.

الذين اشتهروا بمقولة موت المؤلف , بل هناك ذات تتجلى بين الحين والآخر في كل موضع من النّص في تماهي أسلوبي يكاد يخيفها عن قارئها حتى يظن أن السلطة في هذا النّص تعود للغة لا للمؤلف وهذا ما لا ينطبق على النّص القرآني.

بعد هذا العرض الموجز لبعض مفاهيم الاتساق بأن الاتساق يمثل دعامة أساسية من دعائم الدرس النّصي , فهو يتصل بالانسجام النصي داخل النّص ويرتبط بالوسائل والروابط الصورية السطحية , وتتخذ مهمته في توفير عناصر الانسجام وتحقيق الترابط بين بداية النّص وآخره دون الفصل بين المستويات اللغوية المختلفة هذا الترابط هو الذي يخلق بينه النّص , ويحقق استمراريته.

2- الانسجام:

درس اللغويون النّص من منطلق كونه بنية لغوية , ومفهوم البنية يعني وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النص وفصوله الدلالية وهو ما يعبر عنه بالانسجام الذي عرّف تعريفات كثيرة لذا بدلنا من بيان حقيقة الانسجام من جهة اللغة والاصطلاح.

لغة:

قصد الكشف عن المفهوم اللغوي للانسجام قمنا بتتبع المادة اللغوية لهذه الكلمة في بعض المعاجم:

حيث ورد في لسان العرب تحت مادة (س ج م):"سجمت العين الدمع والسحابة الماء تسجِمه وتسجُمُه سجما وسجوما وسجمانا وهو قطران الدمع وسيلانه قليلا أو كثيرا ودمع مسجوم سجَمَتْه العين سجما وقد أسْجَمَه وسجَّمه والسّجم الدمع وانسجم الماء والدمع فهو منسجم إذا انسجم أي انصبّ سجم العين والدمع الماء يسْجُمُ سُجوماً وسِجاماً اذل سال وانسجم."[1]

كما ورد في القاموس المحيط :"سجم الدمع سجوما ككتاب , وسَجَمَتهُ العين , والسحابة الماء تسْجمه وتَسجُمُه سَجَماً , وسُجوما , وسجمانا : قطر دمعها وسال قليلا او كثيراً "[2]

---

[1] الطيب الغزالي قوواة , مجلة المخبر , أبحاث في اللغة والأدب الجزائر , الانسجام النصي وأدواته , جامعة محمد خيضر , بسكرة الجزائر , العدد 8 (2012م) , ص: 61.

[2] الفيروز ابادي , القاموس المحيط مادة (س ج م) , ص: 1009-110.

فمن خلال هذه التعريفات نجد أنها تدور حول القطران والصبُّ والسّيلان وهذه المفردات توحي بالتتالي والتتابع وعدم الانقطاع.

ب- **اصطلاحا** :

يعد مصطلح الانسجام أحد المصطلحات التي تباينت أراء الدارسين بشأنه وذلك عن طريق إيجاد مقابل عربي له , بحيث كان لكل دارس مصطلح معين مقابل للمصطلح الأجنبي فقد اختار سعيد حسن البحيري مصطلح التماسك[1] , وسماه مُحَّد خطابي وصلاح فصل الانسجام[2] .

يعد مصطلح الانسجام جانبا من الجوانب المهمة في دراسة النّص أو تحليل النص فهذه الأخيرة يعمل على بناء النص أكثر ترابطا وأكثر تماسكا مما يحقق التواصل بين المتلقي والمنتج والنّص , وبه يصل إلى غاية إبداعه وقد عرفه السيوطي :" أن يكون الكلام لخلوه من الانعقاد منحدرا كتحدر الماء المنسجم , ويكاد لسهولة تركيبه , وعذوبة ألفاظه أن يسهل رقة والقرآن الكريم كله كذلك وقد جاءت قراءته بلا قصد لقوة انسجامه "[3]

فمن هذا المفهوم يتضح جليّا أن الانسجام لا يتحقق إلا بانتظام , ويعد النّص وحدة منتظمة وليست رصفا عشوائيا للجمل.

ويرى مُحَّد خطابي ليس هناك نص منسجم في ذاته وغير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي , بل أنّ المتلقي هو الذي يحكم على النّص بأنه منسجم , وعلى آخر بأنه غير منسجم [4]

3- **التناص** :

[1] ينظر: سعيد حسين بحيري ,علم اللغة والنص : المفاهيم الاتجاهات , ص:108

[2] ينظر: محمد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , ص: 05.

[3] السيوطي ,الإتقان في علوم القرآن , تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ' دار التراث , القاهرة , ج3 , ص: 259-260.

[4] لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , محمد خطابي , ص: 05.

في جوهره الدلالي بمعنى أن النّص هو مزيج من نصوص , تتعالق فيما بينها لإنتاج النّص الحاضر الذي :"يمثل عملية استبدال من نصوص أخرى أو ترحال وتداخل نصي في فضاء نّص معين تتقاطع فيه ملفوظات عديدة مقتطفة من نصوص أخرى "[1]

ومعنى هذا أن هناك تفاعلا نصيا فيه الحدود اللغوية ليولد جديدا بأسلوب متفرد تدمج فيه معطيات نصوص أخرى وتتداخل لتتبلور قصدية تؤسس النّص الظاهر.

وهذا الأخير يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أم بغير بواسطة "[2]

4- النظم :

وهو "أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله "[3] حتى تستقيم لك التراكيب وتفصح معانيك انطلاقا من معطيات السياق الذي تلد فيه , لنصل إلى أن النظم والنحو وجهين لعملة واحدة هي اللغة .

بعد هذه النبذة الوجيزة في رؤوس أقلام مفيدة , نستنتج بأن النص هو محور كل الدراسات اللسانية بعملية مسح شامل لكل زاوية من زواياه اللغوية والنحوية , والدلالية , والتركيبية والصرفية لكنها ليست منفصلة وإنّما في مزيج من الظواهر التي تبنى كيان النّص.

معايير النص :

- الاتساق

-الانسجام

-التناص

-المقبولية والمقصدية

[1] أحمد عفيفي , نحو النص , اتجاه جديد في الدرس النحوي , ص: 22.

[2] ينظر : روبرت دي جراند ,النص والخطاب والإجراء , , تر: تمام حسان , عالم الكتب , القاهرة , ط1 (1418هـ-1998م) ص:104

[3] إبراهيم خليل , في نظرية الأدب وعلم النص بحوث وقراءات , الدار العربية للعلوم , ط1 (2011 م) , ص:214.

-المقامية

-الإعلامية

لقد عرضنا فيما سبق الانسجام والاتساق والتناص والآن نعرض البقية في نبذة قصيرة

المقبولية والمقصدية:

تعد القصدية والمقبولية من المعاييـــر التي تتحقق بها صفة النصية من منظور الجانب الاتصالي في تحليل الخطاب , فالأولى من قبل المرسل , والمقبولية من قبل المتلقي.

والقصدية تعني قصد منتج النص من أية تشكيلة لغوية ينتجها أن تكون قصدا مسبوكا محبوكا .وفي معنى أوسع تشير القصدية إلى جميع الطرق التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها.[1]

وهذا دال على أن السبك (الربط اللفظي) والحبك (اللفظ المعنوي) وسيلة من وسائل يستغلها المرسل من أجل تحقيق مقصده.

وهو أيضا يتضمن موقف منشئ النّص من كونه صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون مصا يتمتع بالسبك والالتحام وأن مثل هذا النّص وسيلة من وسائل متابعـة خطة معينة للوصـــول إلى غاية بعينها.[2]

وهذا دال على أن المقصدية يعني بها موقف منتج النّص لإنتاج نص متماسك ومترابط لكي يتم الوصول إلى هدف مرسوم خطة محددة.

أنواع المقصدية:

[1] عزة شبل محمد , علم لغة النص , النظرية والتطبيق , مكتبة الآداب , القاهرة , ط2 (2009م) , ص: 28.

[2] روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان , ص:103

ميز "سيرل" بين مفهومين هما : المقصد الذي وراءه وعي وبين المقصدية التي تجمع بين الوعي واللاوعي , وميز "جيرار جنييت" كذلك بين نوعين من المقصدية هما : "مقصدية متعلقة بالذات المنتجة لموضوع ما , وهي تحيل عنده على التوجه القصدي للمنتج صوب الهدف المقصود ومقصدية متعلقة بالمتلقي الذي يصدر عنه نشاط قصدي , سواء أتجاوب مع هذا النشاط مع مقصدية المنتج له أم لم يتجاوب معها"[1]

المقبولية :

يجد المتلقي في مواجهة فعلية مع النص المحمل بالدلالات ومجبرا على أن يقبل موقفا دلاليا معينا ويهمل باقي الدلالات وقد يؤدي عدم التوافق في الغايات بين المبدع والمتلقي إلى الارتباك , ويحدد القبول بالسلامة اللغوية للنص , ويقول روبرت دي بوجراند "أن القبول يتضمن مستقبل النّص إزاء كون صورة ما من صور النّص ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نّص ذو سبك والتحام "[2] .ويجعل الجرجاني المقبولية مرتبطة بالمتلقي حيث يقول :"اعلم أن لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع , ولا يجد لديه قبولا حتى يكون من أهل الذوق والمعرفة وحتى يكون ممن تحدثه نفسه بأن يومئ إليه من الحسن واللطف أصلا وحتى يختلف الحال عليه عند تأمل الكلام , فيجد الأرْيحيّة تارة , ويعَرَى منها أخرى وحتى إذا أعجبته عجِب واذ نبهّته لموضع المزية انتبه "[3]

نتبين مما سبق أهمية القصدية والمقبولية في تمثيل عملية إنتاج النصوص باعتبارها عملية تواصل.

الإعلامية :

[1] مقصدية العمل الأدبي بين التقييد والانفتاح , مجلة علامات ,م 14 , ج 54 , الكويت , (2004 م) , ص: 452.

[2] روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان , ص:104.

[3] عبد القاهر جرجاني , دلائل الإعجاز , تح: محمد عبد المنعم الخفاجي , مكتبة القاهرة , (1980م) , ص: 291.

كلمة إعلام مشتقة من فعل استعلم الخبر أعلمه إياه يقول فرنان تيرو "الإعلام هو نشر الوقائع والآراء في صيغة مناسبة بوساطة ألفاظ وأصوات وصور بصفة عامة بوساطة جميع العلامات التي يفهمها المتلقي "[1]

وتعني كذلك " الجدة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف فإن كان استعمال نظام في صياغة مّص ما يتكون من الهيئة التي تبدو عليها العناصر المستعملة في وقائع صياغة هذا النّص , فإن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقف معين (أي إمكانه وتوقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية , وكلما بعد احتمال الورود ارتفع مستوى الإعلامية"[2] لذا بإمكان المعلم تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه .وتتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدْرسة التي تصاغ من نصوص واقعية لأن " الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثيلتها في النظم الفعالة"[3] وهذا يرجع إلى الطبيعة الكلامية للنّص , هذه الطبيعة تجعله يقيم جسرا بين النظام اللغوي ومقتضيات المقام الذي أنبنى عليه النّص فيتكاثف الوضع والاستعمال لتهيئة المتعلم كي يكون قادرا على فهم المعلومات نظريا وإجرائيا.

وترتبط الإعلامية بإنتاج النّص وتلقيه ومهمة النّص هو تزويد المتلقي بالمعلومات الجديدة فالقارئ عند استقباله لهذه المعلومات فإنه لا ينطلق من فراغ بل يستدعي مخزونه الفكري والمعرفي ليمد جسور التواصل مع النّص.

المقامية:

[1] زهير أحدادن , مدخل لعلوم الإعلام والاتصال ، ديوان المطبوعات الجامعية , بن عكنون , الجزائر , (2002 م) , ص: 14.

[2] بشار إبراهيم , مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية , مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص , العدد07 , جوان (2010م) ,ص:12.

[3] روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان , ص:251-252

غنى عن البيان أن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري جدا لنجاح العملية التعليمية , بل إن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية , كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه فلا بد للنّص "أن يتصل بموقف ينبثق منه , تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف"[1] لتحدد للمعلّم طريقة أدائه وترتيب أفكاره , وفقا للأولويات التي تستدعيها الموقف التعليمي في المؤسسة وخارجها.

المقاربة النصية :

إن الحديث عن ماهية النّص يطول ويطول حتى يتفرع إلى مفاهيم دقيقة إلى مفاهيم دقيقة تتشابك فيما بينها في تداخل مستوحي من علاقة علوم كثيرة ببعضها البعض .وبذلك يبقى مفهوم النص أشكالا تتجاذبه تلك العلوم.

لكن رغم ذلك حاولنا أن تبني مفهوما تقريبيا من إفراز تعاريف مختلفة أملا في قراءة حيثيات المقاربة النّصية التي يمكن نستكشفها بداية بشرحها في شقيها اللغوي والاصطلاحي.

أ) **لغة :**

هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) فعله (قارب) على وزن (فاعل) , المضارع منه (يقارب) ومثله : قاتل – يقاتل–مقاتلة , وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن , فهو (قربان) وهي (قربى) , ومنها تقاربا , ضد تباعدا[2]

وجاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (قرب) "قرب القرب نقيض البعد وقرب الشيء بالضم , يقرب قربا , وقربانا أي : دنا فهو قريب واقترب الوعد أي تقارب , وقاربته في البيع مقاربة والتقارب ضد التباعد , وقارب الشئ داناه , وأقرب المهر والفصيل وغيره إذا دنا للإثناء أو غير ذلك من الاسناد"[3]

---

[1] روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان , ص:91.

[2] خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات , مطبعة بن عكنون , ط1 (2005م) , ص: 101.

[3] ابن منظور,لسان العرب , ص:52-53-54

و"قارب فلان فلانا إذا داناه كما يقال :: قارب الشئ إذا صدق وترك الغلو ومنه :قرب أي أدخل السيف في القراب."[1]

والمقاربة حسب لاروس هي:

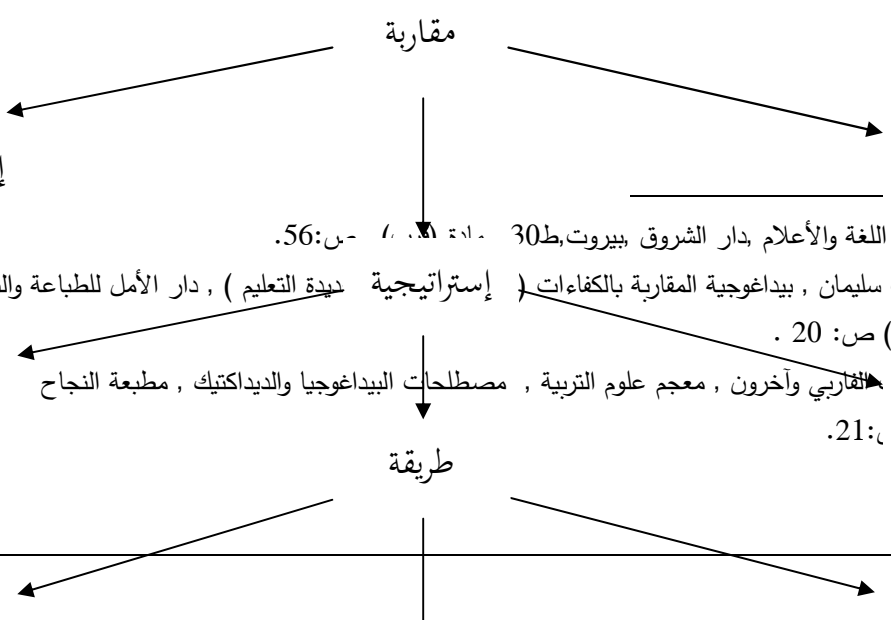
- أسلوب معالجة مشكل أو موضوع.
- مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.
- الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشئ وتحقيق الهدف منه [2]

ومن خلال هذا التعريف اللغوي للمقاربة نستنتج أنها تعني الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق.

ب) **اصطلاحا:**

فتعني "من الناحية النظرية , إستراتيجية , طريقة ,تقنية ,ومن الناحية التطبيقية , إجراء تطبيق صيغة , وصف"[3] لأن أساس تحقيق أي هدف , يبنى على مخطط قابل للتنفيذ وفق معايير يستدل بها على صحة الأداء وهذا ما يتجلى في تعليمية قواعد النحو العربي.

هي كيفية دراسة مشكل أو معالجة , أو كيفية بلوغ غاية عبر مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات , وتركز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل توضحها الترسيمة التالية:



[1] المنجد في اللغة والأعلام ,دار الشروق ,بيروت,ط30 ,[illegible] ,ص:56.

[2] طيب نايت سليمان , بيداغوجية المقاربة بالكفاءات (دليل عتيدة التعليم) , دار الأمل للطباعة والنشر, تيزي وزو ط1 (2004م) ص: 20 .

[3] [illegible] المقاربي وآخرون , معجم علوم التربية , مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك , مطبعة النجاح [illegible] ,ص:21.

المقاربة يقابلها المصطلح اللاتيني فإن معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول اليها , لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكـــان والزمان , كمـــا أنها من جهـــة أخرى خطة عمـــل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما[1] .

كما أنها "كيفية دراسة مشكل ,أو معالجة , أو بلوغ غاية ، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة"[2]

أي أنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة والمرتبطة بأهداف معينة لنشاط ما , والغرض منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة.

من هذا المنطلق اعتمدت المقاربة النصية وسيلة لتعليم وتكوين الأجيال كونها :"مجموعة طرائق للتعامل مع النّص , وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية"[3]

فالمقاربة هي المجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.[4] .والنّص مبدئيا كما يذهب إلى ذلك هاليداي وحسن رقية "كل متتالية من الجمل شريطة أن تكون هذه الجمل علامات أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة أو بين عنصر وبين متتالية برمتها السابقة أو لاحقة."[5]

وهي أيضا "القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[6].

---

[1] منى عتيق , مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية , ملتقى التكوين بالكفايات في التربية تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي , جامعة عنابة , الجزائر , ص:139.

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون , معجم علوم التربية , مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك , ص:21.

[3] المرجع نفسه , ص:26.

[4] اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط , الديولن الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , (2003م) , ص:10.

[5] محمد خطابي , لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , ص: 13.

[6] عزيز عبد السلام , مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث , دار الريحانة للكتاب , الجزائر ,ط1 (2003م) ,ص:147.

ومن خلال هذه التعاريف يقصد بالمقاربة الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية , أو مسألة أو حل مشكلة ,أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما .

مبادؤها:

- ترتكز المقاربة على جملة من المبادئ والآليات التي تمكن المتعلم من تحقيق النجاح المرجو منه وتكوين شخصيته المستقلة ليكون نافعا.

1-الفعالية:

تكتسي العملية التعليمية أهمية بالغة لجعل المتعلم إيجابيا ويتمظهر ذلك في مدى تأقلمه مع الطرق النشيطة المطبقة والتي نهدف من دون شك إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية النشاط الفكري والاستقلال .
- الرغبة في التعليم والاكتساب.

2-الحافز:

هو المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية.[1]

3-النزاهة الفكرية:

تسعي المقاربة البيداغوجية لغرس روح النقد لدى المتعلم وأن يعترف بأخطائه ويعلم أن الخطأ مؤشر على التعلم , وأن لا يخجل من أخطائه وهذا الموقف الفكري ضروري.[2].

4-التواصل الاجتماعي:

[1] محمود إبراهيم وجيه , التعلم وأسسه وتطبيقاته , دار المعرفة الجامعية , مصر , ص:125.

[2] خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات , مطبعة بن عكنون ,ط1 , (2005م)..ص:145

إن التعلم لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يجعل المتعلم في غربة مع محيطه المدرسي والاجتماعي[1] . أن النشاطات الممارسة ينبغي أن تكون منبثقة من الواقع الذي يعيشه المتعلم وأن تترجم هذه التعلمات في أفعال وسلوكات مفيدة في حياته عامة.

وتقوم هذه المقاربة على أربعة جوانب مرتبطة فيما بينها حيث لا يمكن إهمال أي جانب من الجوانب منها,لأن ذلك يلغي الحديث عن تبني أي مقاربة وهذه الجوانب تتمثل في :(الجانب النظري , والجانب التطبيقي , والاستراتيجي , والتكتيكي.)

- **الجانب النظري:**

يتمثل في الجوانب الفكرية والمنطقية والعقلانية التي تحدد إستراتيجية تنفيذ المقاربة وطرقها وتقنياتها.

- **الجانب التطبيقي :**

ويشمل هذا الجانب الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة وتقنياتها الممكنة , كما أن نجاح المهمة أو فشلها يكمن عند التطبيق , فهو الذي يقوم النتائج المحصل عليها وبفضل الأداء والانجازات والممارسات تحكم على مستوى فاعلية المقاربة , بما تشمله تلك الأداءات والممارسات من مواصفات عينية تساعد على إصرار الحكم عن طريق الملاحظة والقياس [2] .

وهذا دال على أن الجانب التطبيقي يعبر عن كل الأدوات والإجراءات والتي بفضلها يتوصل المتعلم إلى اكتساب الكفاءة.

- **الجانب الاستراتيجي:**

[1] وزارة التربية الوطنية ,البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية , المطبعة 1974م /1975 م , فرع الرياضيات , ص:149.

[2] مزيان الحاج وأحمد قاسم , التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس) , تيزي وزو , الجزائر , (2004 م) ص:139.

ويشكل من الخطط المرسومة من أجل إحداث تغيرات فعلية في المصفوفة المفاهيمية للمتعلم[1] .

وهذا نقصد به الجانب المنهجي يقوم على تحديد كل التغيرات التي تسعى المقاربة إلى تحقيقها.

-الجانب التكتيكي:

ويقصد به التدرج في بناء التعلمـــات والانطـــلاق من البسيـــط إلى المركب , ومن السهل إلى الصعب بوساطة منهجية مدروسة حتى يبني المتعلم تعلماته ويحقق النجاح في مساره التعلمي.

المقاربة النصية:

المقاربة النصية من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التربوي وهي :" رافد قوي يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص , فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ."[2] .

وهي من منظور بيداغوجي " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه حتى تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككل , وليس إلى دراسة الجملة إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر."[3]

وهذا دال على أن النّص دعامة أساسية في العملية التعليمية بشتى أنواعه وأنماطه لتعلم اللغة العربية خاصة.

وبالتالي فهي عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النّصي باعتبارها النّص بنية تظهر مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية.

وعليه فإن هذا المبدأ يتطلب دراسة النّص وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته[1]

---

[1] ينظر : ونوغي إسماعيل , تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية , من خلال النظام الجديد , مذكرة دكتوراه , جامعة مولود معمري , تيزي وزو , 2010 م/ 2011م , ص:70-71

[2] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية , جانفي (2005 م) , ص:01

[3] المرجع نفسه , ص:15.

وبما أن المقاربة النصية تهتم بمستويات مختلفة , وخاصة يظهر جليا في المستوى النحوي أو (قواعد النحو والصرف) , فهي تدرس لذاتها , وهي وسيلة لغايات تربوية وفكرية , لأنها تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغوية ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي , ليجيد التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة لتجنبه كل خطأ سواء في المعنى أو الدلالة المقصودة , ولا يتأتى كل هذا إلا عندما يتخذ النّص منطلقا لشرح الظاهرة النحوية أو الصرفية[2]

إذن فالقواعد اللغة العربية هدفها الحقيقي هو تكوين شخصية المتعلم وتهذيب ذوقه وتمكينه في فهم الطرق الأساسية للتفكير , ولا شك أن المتعلم في هذا المستوى من التعليم الثانوي في حاجة ماسة إلى تنمية فكره , وذلك باستخدامه للغة السليمة الفصيحة , لتهيئة إلى المرحلة الجامعية خاصة والحياة العملية عامة.

وتجسيدا للأهمية القصوى لهذا النشاط الهام , باعتباره عاملا أساسيا في بناء المنظومة التربوية منهج المقاربة بالكفاءات واتخاذها لطريقة المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية سبيلا , فإنه يدرس من خلال دراسة النّص الأدبي والتواصلي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط أو الرافد مفصولة عن دراسة النّص[3]

كما تتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنّص التي تجعله يفهم المعاني ويستوعب العلاقات الداخلية المتحكمة في اتساقه وانسجامه , ويدرك دلالة الزمان والمكان , وفق خطة منهجية متدرجة ومنتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص وإعادة بناءها بمختلف أنواعها وحسب خصائصها البنائية والمعجمية.[4]

أهمية المقاربة النصية:

---

[1] أحمد الزبير , سند تربوي نكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية , الحراش , –الجزائر– , ص:05

[2] ينظر :المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي , الجزائر, ص:10–11.

[3] ينظر : مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي , العام والتكنولوجي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , مارس (2005 م) ,ص:26

[4] وزارة التربية الوطنية ,الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي , الجزائر , ص:02

لقد بني المنهاج الجديد في تدريس أنشطة اللغة العربية ,على المقاربة النّصية لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية / التعلميّة ومنها:

1-إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عملتي (الملاحظة / والاكتشاف).

2-التدرب على دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات (المعجمية , التركيبية , الدلالية البلاغية)

3-يتفتّح المتعلم على مبادئ النقد , وإبداء الرأي , ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور (مناقشة معطيات النّص , تحديد بناء النّص , تفحّص الاتساق والانسجام)

4-تقوي على الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره , ويتفاعل مع الآخرين.

5- اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.[1].

وأخيرا فالمقاربة النّصية هي طريقة في تناول النصوص , وتدريس أنشطتها باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيها مل المستويات اللغوية(صوتية , صرفية , دلالية , أسلوبية)كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية وتستدعي المقاربة النّصية من تدريس أنشطة اللغة العربية توظيف جملة من مفاهيم نحو النّص.

بما أن المقاربة النّصية لها أهمية في المنظومة التربوية فطبيعة الحال لها أهداف في تدريس قواعد النحو ويتلخص ذلك في :

1- اكتساب المتعلّم الملكة اللسانية الصحيحة والتعبير الفصيح الصحيح مع مراعاته لقواعد النحو والصيغ وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

2- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب منطوقا أو مكتوبا.

[1] ينظر : المناهج والوثائق المرافقة , السنة الثالثة من التعليم الثانوي , الجزائر , ص:36-37 .

3- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات المتعلمين.

4- تعميق ثروة المتعلمين اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك حقائق المعاني اللغوية.

5- اكتساب المتعلمين قدرة على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يتعاملون بها سواء قراءة أو سماعهم إياها.[1]

لأن دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها.

وبهذا يصبح "الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو يتلخص المتعلمون من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يهون منها إلا تعبا وإرهاقا التي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غي ضروري بالنسبة للمتعلم وعلى العموم , يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النّصية , خدمة لفهم النّص وبناء المعنى"[2] .

أي أن التدريس وفق المقاربة النّصية يندرج ضمن تعليمية اللّغات فقط دون غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء وعلوم الطبيعة والحياة وغيرها.

ولأن القواعد النحوية هي الهدف الأسمى في هذا البحث فتعتبر "قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فصلت بتركيب بعضها مع بعض , من إعراب وبناء وما يتبعها ومراعاة تلك الأحوال بحفظ اللسان عن الخطأ في النطق وبعصم القلم من الزلل في الكتابة والتحرير."[3] .

إذن فالقواعد النحوية تساعد على تقويم ألسنة الطلبة وتعصمها عن اللحن والخطأ , وتعينهم على دقة التعبير السليم والأداء الجميل للغة.

---

[1] ينظر : المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي, ص:36-37.

[2] المناهج والوثائق المرافقة السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , مارس (2005م) , ص:27.

[3] زكريا إسماعيل , طرق تدريس اللغة العربية , دار المعارف الجامعية , الإسكندرية , (2005 م) , ص:201.

فتدريس القواعد النحوية والصرفية مجرد وسيلة يستعان بها الطالب أو المتعلم في وضعيات تعليمية وليست غاية في حد ذاتها.

ومن هذا المنطلق فالمقاربة النّصية في دراستها المستوى النحوي فإنها "تقتضي تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها انطلاقا من النّص المختار لهذه المقاربة , وليست باعتياد الشاهد والمثال التي كانت سائدة"[1]

أي أن النّص تتخلله مستويات متباينة ومتداخلة تبين لنا مستوى دلالي يعمل القارئ على استنطاقه من طريقة التحليل حيث أن فكرة التناسق اللغوي هي مركز قوة تلك المقاربة الإصلاحية في كونها تنتمي "أبعاد الشخصية الفعالة على الخلق والابداع والابتكار ويتجلى ذلك في وضعيات التواصل"[2] .

إذن فالتّعلم يتحول من الترسيخ والتحصيل الآلي إلى مصطلح بناء كفاءة لغوية قادرة على توظيف قواعد النحو بما يفصح استعمال اللغة , حتى تصبح عملية مسترسلة في تقويم فكر منتج ومبدع, وهدفها حل المشكلات منها النصية والتواصل , التبليغ , الفصاحة , الأسلوب المتميز ,أي "الغرض الأصلي من اللغة وهو إقدار المتّعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم"[3] .

ومعناه إزالة الغموض والإبهام مثل تطبيق قاعدة (فعل + فاعل + مفعول به) والعمل بها.

[1] غالم حنجار , تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية , الطور المتوسط , (2011),ص:80.

[2] مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط , ص:16

[3] الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:53

تمـهيد:

لقد تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم الجزائري، مع مطلع القرن الواحد والعشرين، بالرغم من أنها طريقة قديمة للتداول ظهرت مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس.

ومن استخدامات المقاربة بالكفاءات مساعدة المتعلمين على مواجهة وضعيات ومشكلات جديدة والبحث عن حلول مناسبة لها.

ويحرص المعلمون على تكريس الإدماج خلال الممارسات التربوية، سواء كان ذلك خلال التعليم والتعلم، أو خلال لتقييم عمل المتعلمين انطلاقًا من وضعيات إدماجية ذات دلالة، وبمعنى آخر أن مقاربة الإدماج هي تطبيق عملي للتدريس بالكفاءات .

غير أن المعلمين لازالوا يواجهون صعوبات جمة في فهم نشاط الإدماج والوضعيات الإدماجية عر مراحل العلمية التّعليمية بالتساؤل كيف، ومتى، وماذا ولماذا ... وغيرها من الأسئلة التي تشغل بالهم، دلالة على شدة الاهتمام أو أنّ هناك صعوبة في فهم هذه البيداغوجيا.ولهذا سوف يتناول هذا الفصل المقاربة بالكفاءات والوضعية الإدماجية من حيث المفهوم والخصائص بالإضافة إلى المبادئ والمميزات والأنواع والأهداف، وكذا المستوى النحوي من خلال تدريسه بالمقاربة بالكفاءات وأثرها عليه.

التدريس بالكفاءات:

تعتمد مناهج اللغة العربية مقاربة التدريس بالكفاءات والكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكتفي بأن يكتسب المتعلّم معارف وكفى، بل إنّ الكفاءة لدى المتعلم كل من في أن يتعلّم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، وأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعريف لها دلالة معنوية بالنسبة إليه، فلا يكفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من القواعد لرسم الكتابة، بل يوظف تلك المعارف ليكتب كتابة سليمة، سواء داخل المدرسة أو خارجها بالرغم من اختلاف المواقف وعلى هذا فالمتعلم بالكفاءات يعني في المقام الأوّل أن يجوز كل متعلم على الكفاءة التي تمكنه في كل مرة من اجتياز الموقف الذي يمرّ به بنجاح، لأن الكفاءة المكتسبة تمنح له قدرة التعميم والتعديل والتحول إذا لزم الأمر.

فهو لا يتعلم معلومة يختزنها لوقت الاستعمال أو الحاجة، وإنّما يكتسب ممارسة يمكن استعمالها في أي وقت ومن ثمة فهو يتعلّم كيف يتعلّم أو يتعلّم الآليات والميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات الطّارئة المتوقعة وغير المتوقعة.

ماهية التدريس بالكفاءات:

1. مفهوم الكفاءة (compétence):

أ. **لغة:** الكفاءة في اللغة العربية من الفعل (كفأ): "يعني مكافأة وكافأه على الشيء جازاه ويقال: مالي به قيل: ولا كفاء أي : مالي به طاقة على أن أكافئه، وفي الحديث الشريف[من صنع عليك معروفا فتكافئوه] [1].

وتكافأ الشّيئان: تماثلا، وكفاءة "وكفاء" ماثله، وفي كلامهم : الحمد لله كفاء الواجب، أي قدره له، والاسم الكفاءة والكفاءة وكفء الرجل: قدره ومنزلته ، والكفو : هو الكفاءة بقلب الهمزة على واو للتّخفيف، وفي الحديث الشّريف [والمؤمنون تتكافؤ دماؤهم] [2]، وفي حديث العقيقة:

[1] ابن منظور، لسان العرب، المحيط، دار الجيل، بيروت لبنان، ج5، (1988م)، ص 269.
[2] سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم – التدريب – الأداء)، دار الشروق ، عمان ، ط1، (2003)، ص26-27.

[شاتان متكافئان] بكسر الفاء أي: متساويتان ، وقال بعضهم في تفسير هذا الحديث : " تتيح إحداهما مقابلة للأخرى"[1].

ب. **اصطلاحا:**

ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Competantia وتعني العلاقة تقابلها في الفرنسية Compétence ، وقد ظهرت سنة 1468 م في اللغات الأوروبية بعان مختلفة فالكفاءة هي: "القدرة الذهنية والفيزيولوجية التي تمكن ن تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء.[2]

وفي المجال التعليمي تعريف الكفاءة على أنها: " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[3].

أي أنّها منحى تعليمي هدفها تحقيق الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية، وفي التدريس هي: "معرفة المعلم بكلّ عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية".[4]

وتُعرف بأنها: "قدرة المعلم بالقيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان"[5]

إذن فالكفاءة مرتبطة بمدى كفاءة المعلم داخل العملية التعليمية.

ويمكن القول إن مفهوم الكفاءة هو مستوى من الفعّالية يظهر في سلوك المدرس ويحقّقه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي، وهي هدف وظيفي، بمعنى الكفاءة ليس هدفا في حدّ ذاتها وإنّما غاية لتوظيفها في الأداء، ممّا سبق نلاحظ أنّ الكفاءة: "تقيس الجانب الكمّي في مجال التّدريس وفي مجال العملية التعليمية والتربوية" [6] إذن فهي مرتبطة بمناهج النظام التربوي.إنّ ظهور الكفاءة كان نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل بالولايات المتحدة الأمريكية[7]بعد أن وظفه الفرنسيون في مجال القانون إشارة إلى الجهات التي يحوّل لها البث في أورها ويعود الفضل إلى العالم اللّساني نعُوم

[1] الرازي ، مختار الصحاح ، دار الإرشاد للنشر، سوريا، ط1، (2008م)، ص: 321.
[2] إلهام أبو المعاطي سرحان، اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، قسم العلوم التربية جامعة حلوان، مصر العربية، (2004)، ص17.
[3] دياب محمد إسماعيل وآخرون، مهنة التعليم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، القاهرة، (1995)، ص 312.
[4] زيتون كمال، التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، (2003)، ص53.
[5] خطابية ماجد، التربية العلمية والأسس النظرية وتطبيقاتها، عمان، دار الشروق، (2003)، ص137.
[6] نوار ياسين صبح، مدى تحقيق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية، (1432 هـ-2011م)، ص35.
[7] ينظر: عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، دار الريحانية، للكتاب، الجزائر، (2003 م)، 97.

تشومسكي Noam Chomsky في استخدامه من خلال ثنائية الكفاءة والأداء وتعني الكفاءة والأداء، وتعني الكفاءة اللسانية عنده Competenc Linguistique الإمكانات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري، أو هي المعرفة اللغوية الباطنية للفرد، أي مجوعة القواعد التي تعلمها[1] أمّا في علوم التربية فارتبط فهم معناه "التيارات النفسية والتربوية والتربية النفعية والمدرسة البنائية"[2] إذن يمكننا القول بأنّه قدمت تعاريف كثيرة للكفاءة ولكن بالرغم ن تعددها فهي مكملة لبعضها البعض ومتفقة فيما بينها.

يعرفها (فيليب بيرونو) 1999م، بأنّها : " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية: معارفقدرات، معلومات، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعّال "[3] إذن فالكفاءة بهذا بهذا المفهوم تعني قدرة الفرد على استعمال مهاراته ومعارفه الشخصية كلّما كان في حاجة إليها وذلك من أجل تجاوز المشاكل التي تصادفه والتمكن من حلّها.

فالكفاءة إذن تتطتلب توظيف مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات من إنجاز عمل أو مجموعة من الأعمال، وهذه الكفاءات تظهر في سلوكات قابلة للملاحظة والتقييم بفضل مجموعة من الأداءات التي ينجزها الفرد.[4]

وبناءا على هذه التعاريف نجد أن مصطلح الكفاءة هو مفهوم شامل يقصد به مجموع المعارف العامة الكامنة والقدرات والمهارات المدمجة والتي يشغلها المتعلم في وضعيات تعليمية متمايزة والتي تسمح بإنجاز الأعمال .

[1] ينظر: كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة ألجزائرية، ص 134.
[2] أحمد مومن، اللسانيات، (النشأة والتّطور)، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر، (2002م)، ص210.
[3] بولا جونتيل ، روبيرتا بنتشيني، الكفاءات في التدريس بين التنظير والممارسة (مقابلة مع فيليب برينو)، مطبعة أكدال، ط1، (2004)، ص41.
[4] ينظر: رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، الجزائر، (2005)، ص13.

تـدريس المــقاربة بالكـفاءات:

لقد تم بناء المناهـج الجديـدة وفق أسـس تـربـويـة و منهجية، تستند إلى الطرق العلمية الحديثة في بناء المناهج وتطويرها، حيث اعتمدت المقاربة بالكفاءات، وهو الأمر المعمول به في عدة أنظمة تربوية في العالم قصد إعطاء نفس جديد وتغيّر بعض الممارسات وتجديدها، لتواكب التطور الذي يشهده العالم في مختلف الميادين والمجالات ومن بينها الميدان التربوي.

فإذا كانت الطريقة الإلقائية ارتبطت بالمقاربة بالمضامين (المحتويات) والطريقة البنائية ارتبطت بالمقاربة بالكفاءات.[1]

فما هو السبب المباشر في اختيار هذه المقاربة ؟

في السابق فشلت المدرسة الأساسية في ربط خريجي المدرسة بسوق العمل والمؤسسات الاقتصادية في المرحلة الأولى، ثم اضطرت في المرحلة التالية إلى التعامل معه ولكن فرضت عليهم تكويناً خاصًا، وهذا الأمر أدى إلى وجود خلل بين ما يتعلمه المتعلم في المدرسة من دروس نظرية في أغلبها وبين ميدان العمل الذي لم يتدربوا عليه، فيجدون فرقًا شائعًا بين ما يدرسون، وبين ما يمارسونه في العمل.[2]

بين أن يتعلمه الطالب من مبادئ وعلوم نظرية في معظمها لا تخضع للتطبيق والممارسة، ولأنّ التكنولوجيا تعتمد على الجانب العملي التطبيقي، والممارسات الميدانية، فوجدت هوة بين الحياة المدرسية، التي تسعى لتلقين المعارف والمطالبة بحفظها واستظهارها في الامتحان وكذا الحياة العملية (الواقع) الذي يفترض من المدرسة أن تعدلها للمتعلمين الذين تعوّدوا منذ الصغر على تلقي المعارف بطريقة تلقينية، ليست لهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف وتدبر أحوالهم في وضعيات من الحياة اليومية، عبرت عنها هذه المقاربة بالوضعيات المشكلة التي تجعل المتعلم في مواقف مختلفة، يجنّد معارفه وموارده للبحث عن الحلول.

---

[1] ينظر: سعيد بوشنة، الأخضر صيف، دليل المعلّم في تعليم اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (2004)، ص06.

[2] ينظر: اكزافي كزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: بوبكر بن بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (2006)، ص13.

وهكذا تخرج المدرسة متعلّمين اكتسبوا معارف طيلة سنوات عديدة، غير أنّهم عاجزون عن توظيفها في حياته اليومية، يستنطقون نصًا ولكنهم كثيراً ا يعجزون عن إدراك معناه ليتصرفوا وفق ذلك، يدرسون قواعد النحو والصرف ، غير أنّهم عاجزون عن إنتاج نص قصير بكيفية صحيحة في وضعية ملموسة من الحياة[1]، وإذا تكلم الواحد منهم اللغة العربية، لا يكاد يحسن توظيف قواعد النحو والصرف التي يحفظها عن ظهر قلب.

لذلك ركزت المناهج على توظيف المعرفة واستثمارها عوض التركيز على المعرفة في حد ذاتها ورفعت شعار نتعلّم لنتصرّف، ولا نتعلم لنعرف فقط.

فالمقاربة بالكفاءات التي تبينها مناهج الإصلاح تنظر إلى الحياة من منظور عملي فعملت على التخفيف من المحتويات،وفعلّت الأنشطة التعليمية في المدرسة والمحيط، وثمّنت المعارف بجعلها قابلة للاستعمال في جميع مجالات الحياة، وحث المتعلم على التعلّم الذاتي، واكتشاف المادة التّعليمية وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية يستخدمها الفرد في العملية التعليمية وواقعه وعليه فالمقاربة بالكفاءات مفهوم إدماجي للمعارف يأخذ بالحسبان المحتويات المعرفية، والأنشطة التّعليمية والوضعيات التي تمارس فيها الأنشطة.[2]

كما تهدف هذه المقاربة إلى تنمية المكتسبات النعرفية، تهيئة الظروف الملائمة لتنمية المهارات المنهجية والتقنية، وتنمية المواقف التي تمكن من التصرف في الوسط والاندماج فيه[3].

وبناءا على ما سبق فالمقاربة بالكفاءات تجعل المتّعلم محزراً أساسيًا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة، وتنفيذ التّعلّم، وهي تقوم باختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات.

ترمي عملية التعلّم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضّرورية لذلك.

---

[1] اكزافي كزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: بوبكر بن بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، ص 132.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عند بعد، الجزائر، (2003م)، ص05.

[3] بوبكر حنيشات وآخرون، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي – دليل المعلم - ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط3الجزائر، (2003م -2009م)، ص08..

قحّل المشكلات أو (الوضعية مشكل) هو الأسلوب العتمد للتّعلم الفعال، إذ أنّه يُتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه، وإدماج المفاهيم، والأدوات المعرفية الجدية بدل اعتماد الأسلوب التراكيبي للمعارف وتحدّد المقاربة بالكفاءات أدواراً متكاملة جديدة لكلّ من المعلم والمتعلّم منشط ومنظم وليس ملقنًا، أو المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط لافيها.[1]

إذن فالمقاربة بالكفاءات عاملاً أساسياً في العلمية التربوية، وخاصة في معرفة وإبراز قدرات المتعلّم، فالتدريس بالكفاءات، وهو من جعل الدور الحقيقي للمتعلم سواء في محيطه الداخلي (المدرسة)، أو الخارجي (واقعه الذي يعيش فيه).

التّــدريس بالكفــاءات:

يعتبر التّدريس بالكفاءات، نظام في العملية التعليمية، و يعود أصلها إلى النظرية البيداغوجية للكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية البنائية في علم النفس التروي.

أثر المذهب التربوي في التربية على بيداعوجيا الكفاءات:

فهو مرتبط بالمنهج النفعي، الذي رائده (جون دوي) مبتكر طريقة المشروع، وأسلوب حل المشكلات والوضعيات في التّعليم، إنّ قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تحدد بمقدار ما تحقّق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات [2]، حيث أنّ المدرسة البنائية في علم النّفس تعتبر من مبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفاءات ومن أعلامها (جون بياجيه).

حيث وضع (بياجيه) تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه، فالطفل يؤثر في محيطه، ويتأثر بالمثيرات المنبعثة من وبدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو، وإنّ النمو العقلي والمعرفي في مسار يحدث في شكل فقرات متتابعة التوازن، والاكتساب (إدماج المثيرات الجديدة مع التطورات الموجودة)، وبروز تصورات جديدة مقابل صعوبة الاستعمال للتطورات الموجودة فالتدريس بالكفاءات، ويهتم أولاً بقدرات المتعلّم سواء ذهنية أو سلوكية أو معرفية، حتى يمكنه أن يستطردها في المدرسة أو وواقعه (المجتمع).

المقصود بالتدريس:

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ن التعليم الابتدائي ، ص 04..
[2] ينظر: مختار مراح، المقاربة بالكفاءات، ص: 06.

هو ذلك النشاط الذي يقوم به المعلم في موقف تعليمي، قصد إبلاغ المتعلمين أهداف تربوية محددّة، حيث يتمكن المعلم ن إحاطة المتعلم بجميع المعارف، وتنمية قدراته والتأثير في شخصيته.[1]

يعني أنّه نتاج لذلك التّفاعل القائم بين المتعلّم والمعلم، داخل البيئة الضمنية، فالتدريس يشير إلى نوع خاص من طرائق التعلّم؛ حيث يحددّ السلوك المرغوب فيه، ويتم داخل المؤسسة التعليمية فقط "هو عملية تفاعل وحوار، وأخـــذ وعطـــاء بين المدرّس والمتعلم، أين يعتمد المشاركة والوصول إلى الحقائق"[2] يتبيّن أنّ في حالة التدريس، هناك اشتراك، وتفاعل بين أهم قطبين هما: (المعلم والمتعلم) حتى يكملان بعضهما، ويقوم كل منهما بدوره مهمته، لإنجاح أهداف النظام التربوي التعليمي.

أمّـــا علم التّـــدريس:

يقصد به: " العلم الذي ينصبُ اهتمامه على نشاط كل من المعلم والمتعلم، والتفاعل الذي يحدث بينهما والمواقف التي تساعد على حصول التّعلم، كما يجعل العملية التعليمية في طبيعة انشغالاته"[3]، أي إنه العلم الذي يدرس التّفاعل الموجود بين طرفي العملية التّعليمية (العلم والمتعلم).

بمعنى أنه علم كغيره من العلوم، يقوم على نظريات تقتضي تطبيقها، حيث يتضمن بُعدا تربويًا بيداغوجيًا من خلال المستويات التي تخضع لها في بلوغ الأهداف المنشودة.[4]

أي أنه يتضمن تطبيق نظريات ذات رؤية، بيدلغوجية لتحقيق الأهداف التربوية، وخاصة ما يسمى: **التّدريس بالمقاربة بالكفاءات.**

الفرق بين الكفاءة والكفاية والقدرة:

بما أنّ الكفاءة هي: "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في الموقف العملية"[5]، حيث أنّها "القدرة على فعل شيء – أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع"[6].

ومعناه أنّ الكفاءة مرتبطة بذى قدرة المتعلم في العملية التربوية.

1. **الكفاية:**

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، لاالأردن، ط1، (2006م)، ص:55.
[2] إبراهيم عبد الله ناصر ، عاطف عمر بن طريف، دخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، ط1، (2009م)، ص290.
[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دخل إلى علم التدريس، المركز الوطني تكوين مفتشي التعليم، الرباط، ط1، (1991م)، ص: 04.
[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 03-05.
[5] سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات التدريس والمفهوم – التدريب، الأدتاء، دار الشروق ، الأردن، ط1، (2003م)، ص:94.
[6] المرجع نفسه، ص 96.

من الفعل كفى فتعني ما يكفي ويعني عن غيره إذا ربطنا هذا المصطلح بما نتطرق إليه وجدناه أقرب إلى المعنى إلى المعنى البيداغوجي، الذي نقصده المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتماداً على[1]:

- ~ الحليل الدقيق لوضعيات العل التي يوجد فيها المكونون.
- ~ تحويل الكفاءات المطلوبة إلى الأهداف وأنشطة تعليمية.

أي أنّ الكفاية امتلاك آلية الأداء، وليس الأداء نفسه، وبمعنى آخر، يمكن وراء السلوك الذي يتمظهر في الأداء والذي يمكن ملاحظته مباشرة التنظيم المحرك القائم في ذهن الفرد (الكفاية) الذي يحدد السلوك، وإن تغير السلوك الأدائي للفرد في المواقف المتشابهة، أو في الموقف نفسه مكررًا رهن العوامل النفسية، والموضوعية لأن الكفاية فهي ثابتة لا تتغير، ويمكن النظر إليها من جهة تعليل الأداء في فرد لآخر بنفس الأسباب التي تم بها تعليل تغير سلوك الفرد .

2. **القدرة:**

هي جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة.

ومن خلال المقارنة يتضح لنا أن الكفاءة أكثر شمولاً ودقة من القدرة على الرغم من وجود بعض التداخل بينهما.

مدخل إلى أساليب التدريس:

مفهوم أساليب التدريس:

[1] ينظر: عبد السلام عزيزي، مفاهيم تروية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، (2003م)، ص: 14.

مفهوم الأسلوب:

لغة: جاء في لسان العرب أن السطر من الخيل وكل طريق ممتد فهو أسلوب، فالأسلوب الطريق والوجه والوجه والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء وجمعه أساليب والأساليب الفن: فيقال أخذ أساليب من القول أي فانين منه.[1]

اصطلاحا: الأسلوب هو مجموعة من المهام والقوانين، والإجراءات التي تشمل على خبرة تعليمية مترابطة منطقياً[2]،وبالتالي فالأسلوب عملية منظمة تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف معلن عنها مسبقًا.

يعرفه الفيلسوف الألماني (شوبينهاور Shopenhawer) تعريفًا صوفيًا بقوله الأسلوب هو "التعبير عن الروح"، ويقول بوفون "بأن الأسلوب هو الشخص نفسه"، ويرى غوتيه " أن الأسلوب هو التّعبير عمّا داخل الإنسان"[3].

ومن خلال تحليل التّعاريف السّابقة يتبيّن أنّ الأسلوب خاص بكل شخص وبالتالي يتغيّر من شخص لآخر.

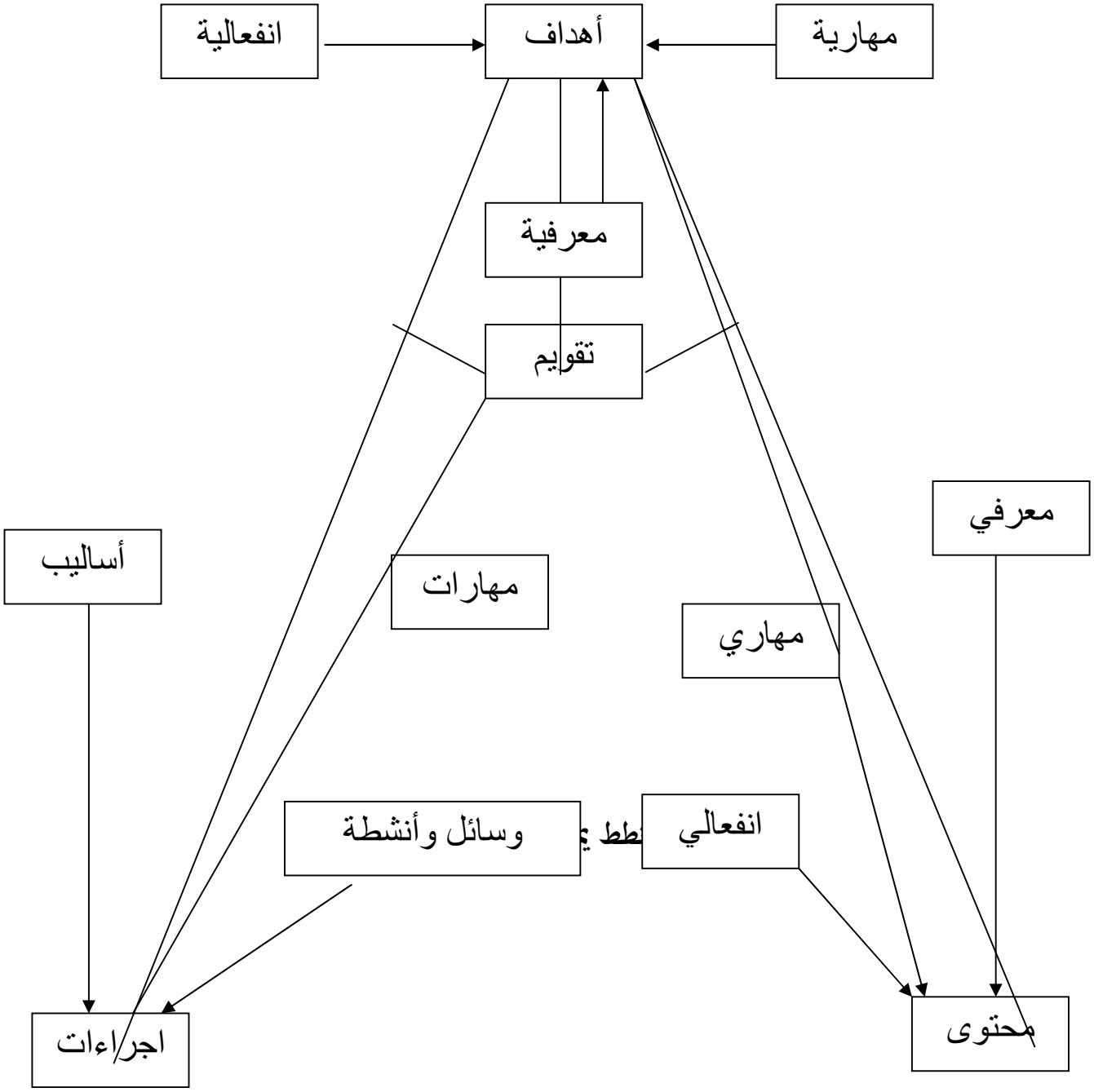
أبعاد عملية التّدريس:

يمكن توضيح أبعاد عملية التدريس بالمخطط التالي[1]:

[1] ابن منظور، لسان العرب ن ج1، المطبعة الأميرية بولاق، القاهرة، (1300 هـ)، ص 17.

[2] عزو اسماعيل عفافة، جمال عبد ربه الزعانين، التعلم في مجموعات ، ط1، دار الميسرة، عمان، (2008م)، ص: 105.

[3] معمر جحيح، استرتيجية الدرس الأسلوبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (2007م)، ص12.



من خلال المخطط يلاحظ الترابط والتكامل بين أبعاد عملية التدريس، من جهة وارتباطها بمختلف مكونات الشخصية (الانفعالية، المهارية، والمعرفية) من جهة أخرى.

مفهوم أساليب التدريس:

[1] مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحلبي، التربية الميدانية وأساليب التدريس، ط2، دار الفكر العربي، الرياض، (1998م)، ص229-230.

يقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم، والمفضلة لديه، ويعني ذلك أنه قد نجد أسلوب التدريس لدى معلم معين يختلف عنه لدى معلم آخر ورغم طريقته المتبعة واحدة، وهذا ما يدل على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالخصائص الشخصية للمعلم أي إذا كانت طرق التدريس تعني الإجراءات العامة، التي يقوم بها المعلم فإنّ الأساليب يقصد بها إجراءات خاصة ضمنية تتضمنها الإجراءات العامة التي تجري في الموقف التعليمي.[1]

فأسلوب التدريس نسبة كبيرة ناتج وعاكس للشخصية القيادية للاستناد، والتي تنبع من خبراته وخصائصه والظروف المحيطة.

تطور أساليب التدريس:

لقد أثر تطور مختلف العلوم نتيجة لجهود الباحثين والعلماء في تطور أساليب التدريس، فلقد تم الانتقال من المنظور القديم القائم على الفكرة القائلة أن فهم التدريس يتدفق من سيل المعرفة، وأنّ واجب المتعلمين هو الإصغاء والتذكر إلى منظور وحديث يحقق أهداف الدرس من خلال طرائق وأساليب ووسائل تتاشى والاتجاهات الحديثة وتوكب التطورات الحاصلة في مختلف المجالات.

فلقد ظهرت من الستينات مجموعة من أساليب التدريس الحديثة، أو ما يعرف بأساليب التدريس "لموسك اوستن"، وقد أطلق عليها اسم طيف أساليب التدريس spectrun of teqching style ويطلب "موسكا موستن " رائد أساليب التدريس الحديثة من الباحثين البحث في هذا المجالحيث أنّ مجموعة الأساليب تعطي إمكانية جديدة للقيام بعملية البحث في مجالات متعددة، وكذا حول العلاقة المستمرة والموجودة بين كل أسلوب ن الأساليب والأهداف[2] وعملية البحث كفيلة بمسايرة التطور الحاصل في المجتمع.

الفرق بين الأسلوب والطريقة:

[1] عصام الدين متولي عبد الله وبدوي عبد العالي بدوب، طرق تدريس التربة البدنية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، (2006م)، ص:23.

[2] عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2006م)، ص14.

لقد تبيّن أنّ هناك تشابه في الهيكل التنظيمي بين الطريقة والأسلوب؛ حيث يختلف الكثير من التربويون، والباحثين عندما يتكلمون عن التدريس بين مصطلحي الطرائق والأساليب، اباعتبار أنهما مترادفات لا يحمل أي منهما معنى خاص يميزه عن الآخر.

فالأسلوب يأتي دائمًا تبعًا للطريقة لأنّه مرتبط بها، وعلى أساس الأسلوب تأتي الطريقة، "أنّ الفرق مجموعة طرائق والطريقة مجموعة أساليب، والأسلوب مجموعة قواعد وضوابط"[1]؛ إذن فالطريقة أكثر شمولاً من الأسلوب، وهذا الفرق أن الأسلوب قد يختلف من معلم إلى آخر على الرغم من استخدام لنفس الطريقة.

العوامل التي من خلالها يتم تحديد نوع أسلوب التدريس:

هناك أسلوب ترتبط بالنط الذي يفصله المعلّم، ويرتبط كثيراً بخصائصه الشخصية، ومن العوامل المحددة لنوع أسلوب التدريس منها[2]:

- ~ خصائص الأستاذ.
- ~ البنية النفسية له بكل جوانبها.
- ~ خبراته السابقة في مجال تخصصه.
- ~ مهاراته التدريسية، ومدى تحكمه فيها.
- ~ معرفته بالأساس النظري لطرق وأساليب التدريس المختلفة.
- ~ اتجاهاته نحو مهنته، وذاته وكذا نحو مجتمعه.
- ~ نوع المتعلمين وخصائصهم.

أهمية أساليب التدريس:

[1] عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ص 39-40

[2] مهدي محمود سال، عبد اللطيف بن حد الحلبي، ص:325.

أصبح التدريس اليوم ن ضروريات العمل التربوي، فهو يعتمد على جملة من المعطيات (كالأهداف، المحتوى، وسائل التعلّم، الأنشطة التعليمية، أساليب التدريس، وعملية التقويم).

فهذه المتغيرات يجب تفعيلها لتحقيق الأهداف المرجُوّة، وهذه الأساليب تأخذ أهميتها من تصورها للعلاقة الجيّدة في التدريس بين المعلم والمتعلّم والهدف.

فأسلوب التدريس هو الذي يحدد نوع السلوك، الذي يمكن أن يتبعه المعلم مع متعلميه، وهذا ما يؤثر على شخصية المتعلّم، ويساهم في بنائها بشكل كبير حق يستعد لمواجهة المستقبل، لكي يصبح دون شخصية مستقلة في تحديد الأهداف، وله القدرة على بلوغها بشكل فردي.[1]

فعملت اليوم طريقة جديدة في المنظومة التربوية على اكتساب أساليب جيدة وهادفة، يستغلّها المتعلّم، وكذا المعلم في العملية التعليمية وهي ما تسمى **بالمقاربة بالكفاءات**.

وخاصة في تطبيقها على متعلمي اللغة العربية، وكذا من خلال نشاط أو المستوى النحوي.

طرائق التدريس:

نتيجة لتطور الحياة في كل المجالات، فقد ظهرت العديد من النظريات والفلسفات التربوية لمواكبة هذا التطور، والتعامل معه بفعالية، فقد تطورت طرائق التدريس، فهناك طرائق تعتبر العلم هو محور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية أما حديثًا فظهرت طرق وأساليب تجعل من المتعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية في تدريس المواد النظرية ومن بين هذه الطرق المتبعة هي[2]:

أ. طريقة المحاضرة :

تعتبر من أقدم طرق التدريس، وخاصة نجدها في التعليم الجامعي، لأنّها عبارة عن عرض شفهي مستمر يقوم به المدرس للخبرات والمعارف والآراء والأفكار على الطلبة من دون مقاطعة واستفسارات، ويكون دور المتعلمين فيها الاستماع والفهم، وتدوين الملاحظات، وهنا يصبح المدرس هو المحور الأساسي في العملية التدريسية ،

ومن مميزاتها:

[1] مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حد الحلبي، ص:325.
[2] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 102،110.

~ نقد طريقة المحاضرة أفضل في تعليم القيم، والموضوعات التي تتعامل مع الأحاسيس والمشاعر.

~ توفر الوقت، إذ أنّها تمكن المدرس من تقديم مادة كثيرة في وقت قليل.

ومن عيوب هذه الطريقة:

~ مشاركة الطلبة فيها محدودة، إذ يكونون فيها سلبيين .

~ انشغال الطلبة بتسجيل الملاحظات قد يعرضهم إلى إغفال أجزاء من المادة ويشتت تركيزهم على ما يلقيه المدرس.

ب. طريقة التسميع:

تعدّ من أقدم التعليمية، وموضوعها الاهتمام بحفظ المتعلم موضوعًا معينًا يكلف بحفظه من المدرس أو العلم مثل: القرآن الكريم، الأبيات الشعرية، القوانين والقواعد، حتى يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المدرس، **ومن مميزاتها:**

~ إنّ بعض التعميمات والقوانين تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.

~ يعتبر الحفظ من الأشياء الإيجابية لدى المتعلّم، فهو يحتاجه في الاستشهاد والبرهنة عند الحاجة، فالحفظ في اللغة العربية خاصة أمر ضروري لا يمكن الاستغناء عنه.

ومن عيوب هذه الطريقة:

~ إن طريقة التسميع بأسلوبها القديم تعارض اتجاه الفلسفات، والنظريات التربوية الحديثة الذي يريد من التعلّم أن يكون نشاطًا فعالاً في عملية التعلم.

~ لا تنمي القدرة على التّعبير الإبداعي.

ج. طريقة المناقشة[1]:

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 112.

إنّ هذه الطريقة تعالج شيئاً من سلبيات طريقة المحاضرة، لأنّها تتيح للطالب أن يشارك ويتفاعل مع المدرس في اكتساب المعارف والخبرات، وتعتمد على إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة وحق بين جميع الطلبة ويكون عمل المدرس كموجّه ومرشد، وتعتمد على نوعين (المناقشة الحرة) (هذا النوع من المناقشة هدفها التحصيل في الأفكار الجديدة المبتكرة المفاجئة التي تأتي نتيجة العصف الذهني في قضية ما)

المناقشة الموجهة: تعتمد على الأفكار والمعلومات المتواصل إليها من طرف المتعلمين أنفسهم، ومن ميزات طريقة المناقشة في العلمية التربوية:

- إنّها تشارك الطّلبة وتحرك عقولهم، وتحفزهم على الانتباه، وتعودهم التّفكير وتشوّقهم إلى الموضوع.
- تمكّن المدرس من تعرف مستوى الطلبة واستعدادهم.
- تنمي في الطلبة حب التعاون والعمل الجماعي.

ومن عيوبها:

- قد يستحوذ على المناقشة عدد محدد من الطلبة دون الآخرين.
- لا تسمح كل المواد باختيار مشكلة صالحة للنّقاش.
- قد يتم التشديد على طريقة المناقشة وإهمال الدرس.

د. الطريقة الاستقرائية الاستنباطية[1]:

تبدأ هذه الطريقة التي تهيء الطلبة لموضوع الدرس، وتثير دافعيتهم إلى التعلّم، حيث يستخدم المعلم أكثر من طريقة لإثارة دافعيتهم والتهيئة لموضوع الدراسة وبعد ذلك يعرض المعلم والشّواهد المختلفة، ويبدأ مع طلبته بمناقشة موضوع ما، والأمثلة وكذا معالجة الكلمات الصعبة، ثم يبدأ القراءة الجهرية من طرف تلميذ، ويوجه أسئلة حول النص حتى يستنبطوا القاعدة، ومن ثم تأتي الخطوة الأخيرة، وهي التطبيق على هذه القاعدة، ولا بد من التأكيد على أهمية التطبيق الذي يعزز الفهم ويسمح للمتعلمين بممارسة ما تم تعلمه.

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، محد فؤاد حوامدة، أ أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 112

ومن مميزات هذه الطريقة ما يلي[1]:

~ تكون المعلومات المكتسبة أكثر ثباتاً في ذهن المتعلّم، لأنّه توصل إليها بنفسه.

~ تؤدي إلى فهم أكثر للتعليمات التي يتوصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس.

إلا أنّها لديها عيوبها والمتمثلة في:

~ بعض المواد لا تصلح لأن التدريس بهذه الطريقة وعند استخدام الطريقة هذه في تدريسها تؤدي إلى خلل في تحقيق الأهداف.

~ تستغرق وقتًا أطول قياسًا بالقياسية

هـ. الطريقة القياسية[2]:

تعتبر من أقد الطرق التي احتلت في الماضي كانة خاصة في تدريس القواعد النحوية، فهي تقوم على عملية القياس الاستدلالي الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامة الجزئية ، ومن المقدمات إلى النتائج، ولهذا تعتبر إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل البشري، لأنها تساعد التّلاميذ على الإلمام بقواعد اللغة إلمامًا شاملاً.

ومن مميزاتها أو إيجابياتها ما يلي[3]:

~ لا تستغرق وقتًا طويلاً بالاستقرائية.

~ تلائم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها مثل الأساليب النحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.

~ تمتا بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب فيها كيف يطبق قاعدة عاة على حالات خاصة.

ومن عيوب هذه الطريقة:

~ لا تنمي عادات التفكير الجيد.

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 121.
[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، محد فؤاد حوامدة، أ أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 121
[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 124.

~ لا لائم المراحل التعليمية الأولية.

و. **طريقة الاكتشاف:**

والمقصود بهذه الطريقة تفعيل دور المتعلّم ويكون رئيسيًا مغايرة للطرائق التقليدية التي يكون الطالب فيها سلبيًا ، وتهتم بإعمال الفكر لدى المتعلّم ويكون مسؤولاً في العملية التعليمية، تهدف اكتشاف حقائق وقوانين جديدة من خلال عمليات الملاحظة والتجريب، ومن خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف (الملاحظة، عملية التصنيف، القياس، التنبؤ، الوصف، الاستنتاج).[1]

ومن إيجابياتها ما يلي:

~ تمتا بعملية الاكتشاف والممارسة العملية.

~ تحقق متعة للمتعلم من خلال شعوره بأنّه اكتشف شيئًا جديداً.

~ تنمي القدرات العقلية في التحليل، والتركيب، والتقويم.

~ تنمي الاعتماد على النفس في المتعلم.

وأهم عيوبها:

~ تحتاج إلى وقت طويل.

~ لا يستطيع المتعلمون في بداية تعلمه اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.

~ لا تلائم تدريس كل المعلومات.

ز. **طريقة حل المشكلات[2]:**

طريقة من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية، وطرائق التفكير في إيجاد حلول علمية لها، وذلك بإعمال العقل والتّعاون بين المتّعلمين أنفسهم وكذلك بين المتدرس، لأنّها تشدد على أسلوب الحلّ والكيفيات اللّازمة و اكتشاف سبيل لاكتساب مهارات تساعد المتعلم على مواجهة مواقف حياتية أو تعليمية.

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص: 138.
[2] نفس المرجع، ص 135.

وتقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى البحث والتفكير عن حل علمي لها.

خطواتها: (الشعور بالمشكلة وتحديدها بوضوح، وضع فرضيات، جمع المعلومات أو البيانات عرض المعلومات ودراستها، الاستنتاجات العامة).

وأهم مميزاتها:

- ~ تنمي حب البحث والاعتماد على النفس في الطلبة.
- ~ بها يتم الربط بين الفكر والعمل.
- ~ تنمي في الطلبة روح العمل الجماعي.
- ~ يكون الطالب فيها إيجابياً متفاعلاً.

ومن عيوبها:

- ~ تتطلب خبرة عالية قد لا تتوفر لدى الجميع.
- ~ تتطلب وقتًا طويلاً.
- ~ يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.
- ~ قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتفعيل الأمور الجوهرية في معالجتها.

هذه أهم الطرق والأساليب المعتمدة في عملية التدريس، ومازالت بعضها متبعة في المنظومة التربوية، ولقيت إحساناً، وخاصة في ظل التدريس بالكفاءات، لأنّها تخدم فروع اللّغة العربية وفنونها وفي تلقيها للمتعلم وتجعل منه محورًا أساسيًا في العملية التعليمية التعلمية وهناك طرق أخرى مثل: الطريقة الاستقصائية، طريقة المشروع، الوحدات، الحقائب التعليمية، طريقة التعليم المبرمج.

ماهية بيداغوجية الكفاءة في عملية التعلّم:

تتمثل بيداغوجية الكفاءة في عملية ترقية العملية التعليمية تتحدد أساسًا في ثلاث مستويات هي:

أ. إعطاء دلالة التعلمات وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل تلك المعرف النظرية روافد مادية تساهم في التعلّم سواء الحياة المدرسية أو العائلية حيث يدخل سواء بوضع عاملاً أو موطناً.

مثال: المتعلم يتعلم الكتابة ويزداد اهتمامه بتعلمها , أن وضع فعل الكتابة في السياق الدّلالي له ككتابة رسالة على سبيل المثال.

ب. محاولة جعل أشكال التعلم أكثر فعالية بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة فتكون المكتسبات أكثر ارتباطًا فيما بينها وأكثر وضوحًا، ويكون الاهتمام على الشيء المهم، هذا ما جعل أحد المربين يطلق على بيداغوجية الأهم وترك المهم.[1]

ج. بناء التعليمات الداخلية وجعل مختلف مكتسبات المتعلمين في وضعية تنافس تدريجي وتوظيفي متصل في وضعيات ذات دلالي يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو العام الدراسي؛ حيث يبني داخليًا لدى المتعلم نظامًا أكثر شمولية خلال مراحله الدراسية، حتى تكون مكتسباته ذات خدمة وكفاءة شاملة.

لأن الهدف المهم الذي تهتم به بيداغوجيا الكفاءات في بناء التعلمات الداخلية وتأسيسها وبالتالي في وضع المتعلم الذي تكون عنده كفاءة.

مستويات الكفاءة خلال فترات التعلم:

[1] ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، المسيح للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر (2014م)، ص225.

الكفاءة القاعدية:

ونقصد بها "هي مجموع نتائج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرًا على أدائه والقيام به في ظروف معينة"[1]، أي أنّ على المتعلم أن يتحكم في قدراته حتى يستطيع له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة، ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم.

الوحدة التعليمية:وهي وحدة تكوين تسمح باكتساب عنصر من كفاءة ختامية، وهي مجموعة حصص مترابطة فيما بينها ومنظمة في شكل نشاطات مبنية حول المعارف المستهدفة، تضمن التحكم في عنصر الكفاءة.

الحصة: وحدة زمانية غالبًا ما تكون مدتها ثلاثون دقيقة في التعلم الابتدائي.

الكفاءة المجالية:هي عبارة عن مجموع الكفاءة القاعدية في مجال واحد

الكفاءة المرحلية: مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد متعلقة بشهر أو فصل أو جال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، مثال: قراءة ما, لكن بمراعاته الأداء السليم والفهم.

الكفاءة الختامية: إنها نهائية تصف عملاً كليًا منتهيًا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، حيث يتم بناؤها من خلال سنة دراسية.[2]

الكفاءة ختامية مندمجة:

عبارة عن مجموع الكفاءات المكتسبة في نهاية الطور:

الكفاءة المستعرضة:

[1] عبد اللطيف غرابي، عبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف التروية، دار الخطابي للنشر، الرباط، (1989م)، ص:14.
[2] ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص250.

إنّها مجموعة المواقف التعليمية الخطوات الفكرية،والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداده مختلف المعارف، أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من المتعلم في استقلالية متزايدة، فالقراءة والكتابة هي أدوات الأداء في كل الأنشطة والمواد؛ حيث أن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية، يأتي في سياق العمل على تحقيق نوعين من التحولات الأساسية في عملية التعلم هما:[1]

1) التحول من التعلم الذي يرك على المواد ومحتوياتها ، إلى تعلم يرك على المتعلم.
2) التحول من التعلم الذي يركز على المكتسبات (الوسيلة)، نحو تعلم يرك على القدرة على الفعل (الغاية))، وإمكانية الفعل في سياق معين.

الكفاءة التربوية:

إن مصطلح من بين المصطلحات الحديثة في المجال التربوي البيداغوجي[2]؛ أي أنّها تهتم بالمتعلم في اكتسابه معارف متنوعة ويتعلم كيفية الاستفادة منها في الحياة، كأن ينتج نصوصًا من مختلف أشكال التّعبير، ذات دلالة لغرض الاتصال بالغير، لكي يستطيع المتعلّم أن يتكيف مع بيئته ويتفاعل مع الآخرين.

أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[3]

~ إفساح المجال أمام مالدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

~ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب، وما ت"شير له الفطرة.

[1] ينظر: محد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص250.
[2] عبد اللطيف غرابي، عبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف التروية، ص 16.
[3] ينظر:حاجي فريد، التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (2005م)، ص:22.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في مجال واحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة، عند سعيه إلى حلّ مشكلة أو مناقشة قضية، أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها ن تعلّمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدراك كامل المعرفة والتبعثر بالتداخل، والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق، وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور، وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم، في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نستخلص أهم خصائص هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) والمتمثلة في:

- النظر إلى الحياة من منظور علمي ونفعي.
- اعتبار المتعلم محور العملية التربوية.
- ترشيد استعمال الزمن البيداغوجي.
- التكامل بين النشاطات الضمنية واللاضمنية.
- التركيز على إدماج الكفاءات الحرفية في النشاطات التربوية.
- الاهتمام بتنمية النشطات الفكرية، والتحكم في توظيف المعارف واعتبارها من أولوية الأولويات.
- الاهتمام بمنهجية التناول وتوزيع طرائق التدريس عن اختبار المحتويات والأنشطة (التركيز على الوضعيات).تفعيل المحتويات والمواد التّعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه (التعلم الذاتي).

~ الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية لمعرفة نفعية.

مميزات الكفاءة:

للكفاءة مجوعة من المميزات والمتمثلة في[1]:

1. تنمو الاستعراضية قابلة للتوظيف في موارد مختلفة اللغة ومتعلقة بمواد دراسية.
2. تطويرية طوال حياة الإنسان، ومتمثلة في القدرة على التركيز.
3. تحويلية أي أنّها تتحول من حالة لأخرى.

التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة

4. غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا:

(تدوين معلومات في وضعيات مختلفة)

وكذا تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات، لأنّها مفيدة من حيث أن لها قيمة على المستوى الشخصي، والاجتماعي والمهني، وهي مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية، تسمح بالاستفادة من مهارات .

متطلبات التدريس بالكفاءات:

ومن خلال التعرف على بيداغوجيا في التدريس من حيث المفهوم والخصائص فإنه ينبغي التأكيد على أنّ العمل بها وأجرءتها تحتاج الإلمام بجوانب لها علاقة وطيدة بمسارات فعل التعليم والعلم، ولهذا يمكن حصر المتطلبات التدريس بالكفاءات فيما يلي[2]:

1. من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم:

إن الهدف الأسمى في التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نسبة والتعرف على قدراته الكامنة، وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية لأنّ التّعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدة عوامل داخلية مثل (الدافعية، الذاكرة، الاستراتيجيات المتبعة ...).

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس الكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص:20.
[2] المرجع نفسه , ص:46.

لأنّ التعلم ينطلق من أفعال التعليم التي تقدم النموذج في كيفية بناء المعرفة والمفاهيم أو في كيفية تنفيذ منهجية، أو القيام بإنجاز أو أداء كلّ هذا يترسخ بالممارسة والتقويم والدعم.لأن حصول التعلم يمرّ عبر مراحل مختلفة:

- حدوث الاستعداد بفعل الحاجة إلى الإشباع وحصول الرضا المعرفي والنفسي.
- البحث عن المعارف تدريجيًا من مصادر مختلفة داخلية (مدرسية) وخارجية (مجتمعية).
- مواجهة الموقف والصعوبات وتحقيق النجاح.
- امتلاك صلاحية اتخاذ القرار والتّصرف.
- تحقيق التواصل مع المحيط والشعور بأهمية الإنجاز من خلال التقنيات التالية[1]:

طرح الأسئلة، إعادة الصياغة، التحدث بصيغة الأنا أو نحن، الانتباه والتركيز، تحليل المحتوى الاستيعاب والفهم، تقدير أهمية المنتوج أو المضمون، التفاعل إما في شكل تعبير شفوي أو كتابي حول حصيلة المعارف والمهارات المنجزة.

نستخلص مما تقدم أن منطق التعلم يقتضي من الدرس أن يدرك أن المتعلم[2]:

- **هو الذي يتعلم**: ذلك أنّ التعلم ضرورة نشط، تتطلب منه الانصهار والتجند من منطلق أنّه هو المعني بناء تعلماته الخاصة.
- **يمتلك الدافعية للتعلم**: بمعنى يشعر بحافز وثقة إزاء ما يتعلم، وكذلك يجد معنى لما هو مطالب منه القيام به.
- **يتعلم كي يفعل**: أي أنّ التعلّم يسمح له القيام بأفعال وإيجاز مهمات كانت غير ممكنة بالنسبة له ويشعر أنّ هذا التعلم ذو فائدة وقابل للاستثمار في حياته اليومية، ثم أنّ اكتساب المعارف لا يمكن إثباتها إلا في سياق تطوّر المهارات.

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس الكفاءات، الأبعاد والمتطلبات, ص:46.
[2] المرجع نفسه, ص:49.

- **يستعمل استراتيجيات كي يتعلم:** عند يكتسب المتعلم مجموعة المهارات، والمعارف بطريقة عشوائية، لأنّه ينطلق ما يعرف، ثم يحاول أن يأتي بوضعيات جديدة يضيفها إلى مكتسباته السابقة، وبهذا قد يكون حقق نجاحًا معينًا .

2. **التحكم في بعض المهارات:**

هناك مجموعة من المهارات تتطلبها هذه البيداغوجيا من المدرس نذكر منها[1]:

- الالتزام الفعال، أي أنّه يختار المواد بكيفية حرة مثلا، أو كتابة موضوعات يرغب في التعبير عنها بحرية.
- الانغماس من خلال توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم كإحضار الوسائل المسهلّة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف .
- النمذجة، والمقصود بها أنّ المتعلّم يمكنه ملاحظة الكفاءة المستهدفة.
- توقع النجاح أي أنّه يضع الثقة في قدراته.
- التشجيع بمعنى أن أداءه يتبع برد بنّاء، ومشجع، حتى يشعر أنه محل مكانة وقيمة.
- الانسجام مع ذاته وذلك من حيث الفعل والشعور والتواصل، حتى تكون له علاقة حميمية مع غيره.

3. **أنشطة التعلم[2]:**

إن المقصود بالنشاط الفعل أو المدخل، الذي يتم تنفيذه بغية الوصول إلى الهدف الموضوع ويهدف النشاط التعلمي إلى :

- تنمية المواهب والابتكار لدى المتعلم.
- تنمية المهارات المختلفة (لغوية، قراءة، تعبير ، عمليات، تواصل ....).
- توعية المتعلم في نواحي الحياة المختلفة سواء (صحية، اجتماعية ...).
- جعل علية التعلم ممتعة ومشوقة.

[1] ينظر: فريد الحاجي، بيداغوجيا التدريس الكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ص 51.
[2] المرجع نفسه، ص:57.

- خلق رابطة بين المدرسة والمجتمع.
- زيادة التعاون بين المتعلمين.
- إتاحة سهولة التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين.

مؤشر الكفاءة والهدف الإجرائي:

إنّ في بيداغوجيا الكفاءات، فالسلوك القابل للملاحظة والقياس، أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم، فمفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية مفهوم الهدف الإجرائي.[1]

فالهدف الإجرائي:

شيغة لغوية تتضمن فعلاً سلوكيًا، وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة المعبر عنها في البرامج التّعليمية المقررة بالإضافة إلى أنّها تكون واضحة في جميع مكوناتها وبالتالي قابلة للملاحظة والقياس، ومتوفرة على شرط أو شرطين للإنجاز وعلى محك أو محكين له ويمكن انطلاقًا من هذه المواصفات التحقّق من بلوغه عند المتعلم في نهاية حصة دراسية.

أما فيما يخص مؤشر الكفاءة:

فهو العلامة أو النتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى حدّد مسبقًا، ومن خلاله يكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلّم، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكّم في الكفاءة المكتسبة، التي اكتسبها خلال مراحله الدراسية، وإبراز مقدار التعبير في السّلوك بعد تعلّم ما، ويتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.[2]

فعملية الأجرأة للكفاءة أو الهدف هي المحدّدة ما إذا كان السّلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة أو معيار التقويم، أو الهدف الإجرائي.

[1] ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص250.
[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان ، طبعة جديدة ومصححة، (2007م)، ص228.

في بيداغوجيا الكفاءات يؤدي وظيفة وسطية، مرحلية وانتقالية لصياغتها بكـــيفية سلوكيـــة مع استخدام التعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع التعلم، ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة، أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة.[1]

أما المؤشر فهو يعدّ مقياس السلوكيات المؤدات من قبل التعلّم ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التعبير في مستوى النمو القدراتي الحق بعد تعلم ما، وهو مرتبط بالتقويم للإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصّب على السلوكات القابلة للملاحظة.

فجاءت الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية، والمعرفة السلوكية، ولهذا فالكفاءة في موضوعها لا نطلب من التلميذ أن يكون قادرًا على إنجاز نشاط بل نطلب منه إنجاز نشاط معين.

المستوى النحوي في ظل التدريس بالكفاءات:

يعتبر النحو نشاط من أنشطة اللغة العربية، فهو بدوره تأثر بتغيرات المناهج التربوية، أما فيما يخص التدريس بالكفاءات عاملاً أساسيًا في فهمه، وفهم محتواه.

فالنحو هو " انتحاء سمت كلام العرب من تصريف وإعرابه"[2]، فهو ، غاية في العملية التّعليمية التي صرّح بها "ابن جني (392 هـ) منذ القرن الرابع الهجري ومازلت هي غايتها تهدف إلى تحصيلها لنتمكن من ضبط كلامنا ضبطًا يوافق قوانين اللغة العربية.

فقد تدنى المستوى التعليمي وذلك بالرجوع إلى النحو والنحـــاة على الرغـــم أن هنا ضعـــف في مختلف مراحله،وليس لمادة وضع أحسن حالاً من مادة أخرى في نفوس المتعلمين.

فالنحو له أهمية كبيرة في تكوين المتعلم وخاصة المتعلم في الأقسام اللغوية والأدبية، فهي ميزان القوة والضعف في بيئة المتعلمين، وأوّل ما يظهر الضعف يظهر على لسان المتكلم.

فالطرائق وأساليب التدريس هي العامل الأساسي في تغيير تدريس مادة النحو العربي، وذلك بدءاً من صياغة المادة وشواهدها، ومحاولة أن تقر بها في الحياة المعاصرة، وإلزام المتعلمين بأن تكون تلك القواعد على لسانه دائمًا لتصير لغة طبيعته.

[1] ينظر: محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص249..
[2] ابن جني، الخصائص ، تح: محمد علي النجار ,دار الكتب بالمصرية القديمة، ج1، (1376ه-1957م) , ص:32.

فقد أولى علماء العربية الأوائل النحو أهمية كبرى باعتباره، أحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلة.

النحو يصلح من لسان الألكن والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها فأجلها نفعًا مقيم الألسن[1]

فالعرب في عهد الجاهلية تنطق بالسياق ،وتصوغ ألفاظها بموجب "قانون" تراعيه من أنفسها ويتناوله الآخر عن الأول، والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية.

ولما جاء الإسلام، واختلط العرب بالأعاجم خالط لسانهم اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم، يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة، وأول من وضع في ذلك علم النحو، الذي يعدّ بمثابة العمود الفقري للغة العربية، فهو عبارة عن عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال وتقنين أيضًا القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، ولا يقتصر عمل النحوي على الضبط فحسب، بل يعني أيضًا بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل.

إنّ ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية، ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إنه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء، لماله من " أثر رائع من آثار العقل العربي بما فيه من دقة الملاحظة ، ونشاط في جمع ما تفرق وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره، ويحق للعرب أن يفخر به"[2].

فالنحو يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، فله حق التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى.

فالمتعلمين يشكون كثيراً من النحو العربي، من أنه معقد، وصعب وغيرهما من النحو التي تبعث في نفوسهم الملل والضجر، وإذا ما شرعوا في الحديث في أثناء مناقشة قضية لغوية، سرعان ا يظهر اللحن على ألسنتهم، إذ تجدهم يرفعون المفعول، وينصبون الفاعل، ناهيك أن كثيراً منهم ما يزال لا

[1] أحد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص:04.
[2] المرجع نفسه، ص: 04.

يفرق صراحة بين الفعل والاسم، وكما جرت العادة عند شروعنا في العمل نبدأ بتقديم مفردات البرنامج، مرفقين إياه بمختلف المصادر والمراجع التي يعثر عليها الطالب في مكتبته الجامعية، معتمدين الجانبين: النظري والتطبيقي مع إشراك المتعلم بالمناقشة في كل درس أو حصة.

مخطط نشاط اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات[1]:

المستوى: الثانية ثانوي

[1] محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 260.

النشاط: ظواهر لغوية

الموضوع: الجملة الواقعة مفعولاً به وأنواعها.

الكفاءات القاعدية: معرفة الجملة الواقعة مفعولاً به وأنواعها.

المراحل	مؤشر الكفاءة	سير الدروس
وضعية الانطلاق		مراجعة سريعة لنص "الكسوف والخسوف" لإبراز الأمثلة
مرحلة بناء التعلّم	سيخرج المتعلّم الجملة الواقعة مفعولا به. يقدر على إدارك نوعها	**الأمثلة:** 1. يروي أحد المؤرخين أن كسوفا قد حصل خلال معركة 2. قرر القادة أن يوقفوا القتال 3. نتوقع أن يكون القمر غير مرئي أثناء الخسوف الكلي **الاستنتاج:** قد توقع الجملة الفرعية في الجملة الفعلية المركبة مفعولا به وتكون اسمية أو فعلية. **تدريب :** كيف نعرب الجملة الفرعية في الجملة الواردة في المثال الثالث.
مرحلة الاستثمار		واجب منزلي: رقم 03 ص 68، و 02 ص 76.

ونتيجة لصعوبة القواعد النحوية وسعتها أصبح من الصعب أيضًا اختيار طريقة أو طرائق معينة تصلح لتدريسها، فإن طريقة تدريس القواعد يكون جامدًا غير مـــرنًا ، مما دفـــع بالمدرســـين إلى الاستخدام الأساليب المختلفة في تدريسها حق تكون ناجحة لتعليمها واكتسابها.

ويتبع مدرسوا اللغة العربية طرائق عدة في تدريس قواعدها لأنّ القـــواعد في أية لغة واســعـــة في طبيعتها وفي استعمالاتها ، والمدرس يتبع الأساليب المختـــلفة في تدريســـها فمنـــهم من يعتمد على طريقة أو أسلوب النص.

فطرائق تدريس قواعد اللغة العربية تكتسب أهميتها من أهمية اللغة ذاتها، لأن الاهتمام بقواعدها أولاً وبطرائق تدريسها آخرًا.

فطرائق التدريس لها علاقة مباشرة بمدى تعلق المتعلمين لقواعد لغتهم نفورهم منها، وهذا كله من الطرائق المتبعة في تلقين هذه المادة (قواعد النحو).[1]

ومهما تعددت أساليب تدريس قواعد اللغة العربية وطرائقها، فإنّها لا تتجاوز منحيين اثنين هما المنحى الاستقرائي أو الطريقة الاستقرائية،والمنهجي القياسي أو الطريقة القياسية، وأن الطرائق الأخرى ما هي إلا تابعة للطريقة (الاستقرائية والقياسية) التي تشكل بدورها محاولات لتسيير قواعد اللغة العربية بشكل عام ويذهب البعض إلى أن أفضل أسلوب في تدريس النحو هو الأسلوب الطبيعي في علم اللغة، وهو الذي يعتمد الممارسة العلمية بحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة بهدف فهم آلية الجملة والفقرة حتى يستطيع المتعلّم أن يمارسها قراءة وكتابة.

إن هناك من يرى أن درس قواعد النحو يمر بثلاث مراحل هي:[2]

مرحلة الحفظ، ومرحلة الاستيعات، أي فهم القاعدة، ومرحلة تكون القاعدة بلغتهم الخاصة وإلى تلك استخدام تلك القاعدة في القراءة والكتابة استخدامًا صحيحًا، أ الطريقة الاستقرائية الاستنباطية، فقد لجأ إليها علماء العربية القدامى حينا قعدوا النحو وضبطوا أحمامه من خلال النصوص القرآنية والأحاديث النبوية والشواهد الشعرية والنثرية، وقد أخرجوا بحثهم من الاستقرائي بالقوانين النحوية التي رصدوها بالملاحظة والتحليل والتركيب والمقارنة.

وقد نسبت الطريقة الاستقرائية، إلى الفيلسوف الألماني (فريديريك هوبات) لأنه جعلها طريقة تدرس ووضع لها خطواتها المنطقية[1].

[1] طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب الحديث، دار الكتاب العربي الأردن ، (2009م)، ص:207. ص:13.
[2] المرجع نفسه، ص: 208.

أما الطريقة القياسية الاستنتاجية، فإنّها تعتمد التفكير القياسي الاستدلالي ، الذي يقوم على الانتقال من المقدمات إلى الوقائع، وهذه المبادئ والقواعد تكون قد توصلنا إليها الاستدلال الاستقرائي.

أثر التدريس بالكفاءات على المتعلم:

إنّ هدف المقاربة بالكفاءات في الميدان التربوي هي جعل المتعلم محور الفعل التربوي وإعداده محورًا أساسيًا لها، كما تعمل على الشراكة في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، فالمتعلّم في هذه المقاربة هو العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلّمية، فتعينه على أن يتعلم بنفسه عن طريق تنمية مهاراته وقدراته على التفكير الخلاف والذكي، حتى يصبح ذو دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، ومن أهم هذه الطرائق التي أثبتت فعاليتها منها: **حل المشكلات، طريقة المناقشة والحوار وطريقة المهام والاستكشاف** وعليه فنموذج التدريس بالكفاءات يقوم على فعالية المتعلم في فعل التعليم، فهو يركز على قدرات المتّعلم وبشخصية وميوله الوجدانية وبتنمية النفسية وهذا من الناحية الإيجابية له.[2]

وعليه فهذا النوع من المقاربات تنتظر من المتعلم القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات والمتملثة في:[3]

- معالجة عدد كبير من المعلومات
- القيام بمهامات معقدة لغرض محدد بوضوح
- اتخاذ القرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتادية المهمة او النشاط او المشروع و حل المشكلات التي تتضمنها
- التفكير في العمليات و الموارد التي جندها و المشاركة في انتاجه و كفائته .

[1] طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوئلي، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، ص 209.
[2] ينظر: كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، رسالة ماجستار، المدرسة العليا، الجزائر، ص: 144.
[3] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات (ماهي الكفاءة؟ ، وكيف تصاغ)، الجزائر، (2006م)، ص:14-15.

– الرجوع الى عدد معتبر من الموارد

و من هذا المتعلم الكفء هو الذي يتصف بمواصفات أهمّها :

– انه ذلك المتعلم الذي يريد ان يتعلم وكيـــف يتعلم وفق قدراته تحت الاشراف النوعي لمعلمه و الذي يسعى الى تنمية قدراته و توظيف استعداداته

– متعلم لديه رغبة ودافع و ميل يتصف بشخصية مبادرة في عملية التعلم

– انه ذلك المتعلم الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي ان يتمكن من توظيف مختلف العلومات والقدرات في وضعيات ختلفة فهو مدرك لدلالة الاهداف و الانشطة التي يقوم بها أي التي تعود عليه بالنفع.[1]

ففي ظل هذه المقاربة لم يعد المتعلم مستقبلا للمعرفة حافظا لها ستظهرها عندما يطلب منه ذلك ولا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته بل أصبح محور العملية التعليمية التعلمية التربـــوية و عنصرا فعالا فيها يساهم في تحديد المسار التعليمي يلاحظ و بين معارفه بنفسه ويستثمر تعليماته السابقة ومرجعيته، ويسخر قدراته العقلية لحل العمليات والوضعيات التي تصادفه في العملية التربوية حيث ينمي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفاءات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي.[2]

فالتدريس بالكفاءات يتطلب تنظيما جيدا ومحكما، لعلاقة التفـــاعل بين المتـــعلّم والمـــدرس في العملية التعليمية، وذلك بالتوجيه والتنشيط والتنظيم والتحفيز، وتسيير التعلم على المتعلمين للمعلم بأداء دور بسيط بين المتعلم وموضوع المعرفة، والاهتمام الكبير في إيجابية المتعلم في إكساب تعلمه من خلال وضعه في وضعيات تعليمية مناسبة لقدراته العقلية في حل المشكلات والموضوعات المقدمة له أثناء العملية التّعليمية، مستعملاً مختلف قدراته للقيام بذلك.

[1] ينظر: خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر (2004م)، ص: 105-106.

[2] أحمد الزبير سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص: 08.

الدراسة الميدانية تخصّ قواعد السّنة الثّانية ثانوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات و كانت وجهتنا في هذه الدّراسة ثانوية محمّد بلال، و قبل الحديث عن الفصل التّطبيقي نقدّم لمحة وجيزة عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو في واقع الأمر حديثٌ عن الطُّموح إلى تنظيم العملية التّعليمية –التّعلُميَّة بقصدِ الرّفع من فاعليتها، و تقوم على الحدس و التّخمين و النّسبية في تحقيق النّتائج، ذلك لأنّ المقاربة بالكفاءات تتّصف باستراتيجية تربوية مُحكمة هدفها السّعي إلى تكوين شخصية المتعلِّم تكويناً كليًّا عن طريق بناء معارفه و معارفه الفعلية و السلوكية.

خـــــاتـــــــــمة

بعد خوضنا غمار هذا المجال من أجل التقرب فيه إلى فحوى الموضوع ولو جزئيا وقيامنا بهذه

الجولة المفعمة بكل ما يخص موضوعنا الموسوم بالمستوى النحوي في ظل المقاربة النصية وحتمية التدريس بالكفاءات والتطلع إلى أهميته وتجسيده في المنظومة التربوية والأساس في تعلم القواعد باعتبار أن الإنسان ميال إلى حب التطلع والاكتشاف وربما يكون سببا لشرح كيفية إتباع القواعد في حديثهم وإنتاجهم الأدبي شعرا كان أو نثرا ويعتبر النحو منطق اللغة الذي

يحيل بينه وبين المتكلم من الوقوع في الخطأ والمقاربة النصية ما هي إلاّ تمركز حول المتعلم

وتجعله طرفا فاعلا ونشطا يتعلم كيف يعمل وكيف يتعلّم وليس مجرد متلق ومن النتائج المتوصل إليها

. من خلال تتبعنا لجهود العلماء في موروثنا العربي في شقه النحوي نستنتج أن هذه الجهود لها القدرة على تخفيف الصعوبات التي نبعت من هذا النظام النحوي

2. النص هو رحم لغوي تتسلسل فيه الألفاظ النحوية لتعطي لنا جملا متناسقة وواضحة

3. ليس كل قطعة لغوية تعد نصا بل هناك معايير تؤسس لهذا النظام منها التماسك والانسجام والاتساق وغير ذلك

4. المقاربة النصية تعني توظيف النص لتعليم قواعد النحو العربي

5. إن الكتاب الكتاب المدرسي هو الذي يسمح للمتعلم بأن ينمي ملكة لغوية تساعده على النطق السليم

5أصبح تدريس النحو وفق المقاربة النصية يعتمد على وظيفتها التواصلية

7. ينبغي موافقة ما جاء من منهاج المقاربة بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المقرر في الكتاب المدرسي

8أن تطبيق المقاربة النصية تخدم وظيفتين تربويتين:

أتتعلق بالتلقي والفهم فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها

ب . تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك

1. Voir Dubois (Jean) et autre . Dictionnaire de la linguistique 2 ème éd la rouse bordas –VUEF (2002

2. إبراهيم خليل , في نظرية الأدب وعلم النص بحوث وقراءات , الدار العربية للعلوم , ط1 (2011 م) ,

3. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، القاهرة، 1413 هـ- 1992 م ، دار الفكر العربي.

4. ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب، تح: سعيد الأفغاني، ط2، بيروت، 1971.

5. ابن الجني، الخصائص.

6. ابن الجني، الخصائص، تح: عبد الحميد هناوي، ط1، بيروت،2001، ج1.

7. ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين قتلي، ط3، بيروت، 1988، ج1.

8. ابن خلدون، المقدمة، الفصل السادس، في العلوم، علم النحو.

9. ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، دار الفكر للجميع، د ت .

10. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام مُحَمَّد هارون، ، 1399 هـ، 1979م، دارر الفكر العربي، مادة نحا. ج4 .

11. ابن قتيبة، المعارف ، تح: ثروت عكاشة ، دار المعارف القاهرة، ط4، د ت.

12. ابن منظور، لسان العرب (مادة وسق) , دار صادر , بيروت , ج1 ,ط (1994)

13. ابن منظور، لسان العرب, دار صادر ، بيروت , لبنان ، ط1، (2000م).

14. ابن منظور، لسان العرب، المحيط، دار الجيل، بيروت لبنان، ج5، (1988م)،

15. ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، حمد احسن الله ، حسن مُحَمَّد الشادلي ، القاهرة، د ت ، دار المعارف ، ج6، مادة نحا.

16. أبو الفهرست، أبو الفرج مُحَمَّد بن اسحاق النديم البغدادي.
17. أبو زكريا يحي بن مُحَمَّد الشاوي الجزائري، ارتقاء السيادة في علم أصول النحو، تح: عبد الرحن عبد الرزاق السّعدي، ط1، بغداد، 1990، دار الأنبار.
18. أحمد الزبير , سند تربوي نكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية , الحراش , – الجزائر–
19. أحمد أمين ، ضحى الإسلام، كتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 7، 1936، ج2.
20. أحمد عفيفي , نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي[1] مُحَمَّد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ,
21. أحمد عفيفي , نحو النص , اتجاه جديد في الدرس النحوي ,
22. الأزهر الزنّاد , نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصا) , المركز الثفافي العربي , ط1 (1993 م) , [1]ينظر : أحمد عفيفي , نحو النص , اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق , القاهرة , (2001)
23. الأشموني، شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية، شركة العرين، مقدمة المؤلف .
24. أصول علم العربية في المدينة، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، ج1.
25. إيضاح الوقف والابتداء ، أبي بكر مُحَمَّد بن القاسم بن بشار الأنبا ري النحوي.
26. الإيضاح للزجاجي
27. بشار إبراهيم , مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية , مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص , العدد07 , جوان (2010م) ,
28. بكر الرّازي محتار الصحاح , أبو, دار احياء التراث العربي , بيروت , ط1 (1999) , مادة (نص)

29. تاج اللغة وصحاح العربية إسماعيل بن حماد الجوهر، تح: أحمد عبد الغفور عطار، مادة (قيس)، الجزء3، دار العلم للملايين ، ط4، 1990.
30. تاريخ النحو، سعيد الأفغاني.
31. جال الدين أبي عبد الله مُحَمَّد بن مالك نسهيل الفوائد وتكميل المقاصد باب الأفعال الرافعة الاسم الناصبة الخير.
32. جونز ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترو تع، حلمي خليل، ط1، مصر، 1985، دار المعرفة الجتمعية.
33. حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الفية بن مالك، ج1.
34. الحديث الشريف ، الخصائص (مذكور)، باب ترك الأخذ عن أهل المدرج، ج1.
35. حمار نسيمة ، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، في الجزائر، 2011.
36. حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي.
37. حمودي السعيد, الانسجام والاتساق النصي والأشكال, جامعة المسيلة , الجزائر , ص: 105.
38. خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات , مطبعة بن عكنون ,ط1 , (2005م).
39. روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان
40. روبرت دي جراند , النص والخطاب والإجراء , تر: تمام حسان ,
41. زكريا إسماعيل , طرق تدريس اللغة العربية , دار المعارف الجامعية , الإسكندرية , (2005 م)
42. الزمخشري، أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود ،مطبعة أولاد أورفاند، القاهرة، 1953، مادة نحو.

43. زهير أحدادن , مدخل لعلوم الإعلام والاتصال ، ديوان المطبوعات الجامعية , بن عكنون , الجزائر , (2002 م) ,
44. سعيد حسين بحيري ,علم اللغة والنص : المفاهيم الاتجاهات
45. سهيلة محسن الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم – التدريب – الأداء)، دار الشروق ، عمان ، ط1، (2003)
46. سور آل عمران، الآية: 10.
47. سورة البقرة، آية: 196.
48. سورة الذاريات، الآية: 37.
49. سيد علي المرصفي، الكامل، ج4، ط1، 1346هـ، 1927.
50. السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو.
51. السّيوطي، معترك الأقران في إعجاز القرآن , تح : علي محمّد النّجاوي , دار الفكر العربي , مصر , ط (1973م)
52. الشريف علي بن مُحَمَّد الجرجاني , التعريفات ,ط1 ,مصر ,1306 ,المطبعة الخيرية.
53. شوقي ضيف ، المدارس النحوية، مصر، 1968 ، دار المعارف.
54. الشيخ مُحَمَّد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، مصر، د ت ، دار المعارف .
55. صالح الكيشو، مدخل اللسانيات، تونس، 1985م، الدار العربية للكتاب، ط1.
56. طبقات فحول الشعراء، ابن سلام الجمحي، ج1.
57. الطيب الغزالي قوواة , مجلة المخبر , أبحاث في اللغة والأدب الجزائر , الانسجام النصي وأدواته , جامعة مُحَمَّد خيضر , بسكرة الجزائر , العدد 8 (2012م)
58. طيب نايت سليمان , بيداغوجية المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية جديدة التعليم) , دار الأمل للطباعة والنشر, تيزي وزو ط1 (2004م) .

59. عبد القاهر جرجاني , دلائل الإعجاز , تح: مُحَمَّد عبد المنعم الخفاجي , مكتبة القاهرة , (1980م) ,

60. عبد اللطيف الفاربي وآخرون , معجم علوم التربية , مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك , مطبعة النجاح الجديدة , المغرب, ط1 (1994م)

61. عزة شبل مُحَمَّد , علم لغة النص , النظرية والتطبيق , مكتبة الآداب , القاهرة , ط2 (2009م) ,

62. عزيز عبد السلام , مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث , دار الريحانة للكتاب, الجزائر ,ط1 (2003م)

63. علي مُحَمَّد فاخر ، تاريخ النحو العربي، منذ نشأته حتى الآن، ط2، القاهرة، جامعة الأزهر ، 2003.

64. علي مُحَمَّد فاخر، تاريخ النحو العربي

65. عمار ساسي، المدخل إلى النحو والبلاغة غي إعجاز القرآن الكريم.

66. غالم حنجار , تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية , الطور المتوسط , (2011)

67. فتحي الدجيني، أبو الأسود الدؤلي، وكالة المطبوعات ، الكويت، 1974.

68. الفيروز أبادي، القاموس المحيط, دار احياء التراث العربي , بيروت , 1997 ,ج1, مادة "نص.

69. الكندي، التعليل النحوي في الدرس اللغوي.

70. كنز العمال في بيت الأقوال والأفعال علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي، تح: صفوت السقا بكري الحياني، مؤسسة الرسالة.

71. اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط , الديولن الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , (2003م)

72. لسان العرب لابن منظور، مادة قاس، 5.
73. لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , مُحَمَّد خطابي .
74. لطيفة هباشي , استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة , دار عالم الكتب الحديث , عمان , الأردن , (2008 م[1] ينظر : سعيد حسين بحيري , علم اللغة والنّص : المفاهيم الاتجاهات , دار نوبار للطباعة , القاهرة , ط1 , (1997م)
75. مُحَمَّد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته[1]
76. مُحَمَّد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته [1] أحمد عفيفي, نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي
77. مُحَمَّد الأخضر الصبيحي , مدخل إلى علم النص ومجلات تطبيقاته , الدار العربية للعاوم , ط1 (1429 هـ/2008 م)
78. مُحَمَّد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب
79. السيوطي ,الإتقان في علوم القرآن , تح : مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم ' دار التراث , القاهرة , ج3
80. مُحَمَّد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب , , المركز الثقافي العربي , ط 1 (1991 م)
81. مُحَمَّد خير الحلواني، المفصل في تاريخ النحو العربي.
82. مُحَمَّد فجال، الإصباح في شرح الاقتراح.
83. محمود إبراهيم وجيه , التعلم وأسسه وتطبيقاته , دار المعرفة الجامعية , مصر ,
84. المدارس النحوية، شوقي ضيف ، دار المعارف، 1968، مصر، ط3،.
85. المدارس النحوية، شوقي ضيف.
86. مدرسة الكوفة، مهدي المخزومي.

87. مراحل تطور الدرس اللغوي، عبد الله بن حمد الخثران، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، 10413 هـ، .

88. مزيان الحاج وأحمد قاسم , التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس), تيزي وزو , الجزائر , (2004 م)

89. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية , جانفي (2005 م)

90. مصطفى صادق الرافعي، مكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط3، 1953، ج1.

91. مصطفى علفان ، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي ، مفاهيم وأمثلة.

92. معجم الأدباء الفصل 1، ج1.

93. المقتضب، للمبرد.طبقات النحويين واللغويين، للزبيدي، دار المعارف ، ط2، .

94. مقصدية العمل الأدبي بين التقييد والانفتاح , مجلة علامات ,م 14 , ج 54 , الكويت , (2004 م)

95. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي , العام والتكنولوجي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , مارس (2005 م)

96. مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

97. المناهج والوثائق المرافقة , السنة الثالثة من التعليم الثانوي , الجزائر

98. المناهج والوثائق المرافقة السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , مارس (2005 م)

99. المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

100. المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي , الجزائر,

101. المنجد في اللغة والأعلام ,دار الشروق ,بيروت,ط30 , مادة (قرب)

102. منى عتيق , مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية , ملتقى التكوين بالكفايات في التربية تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي , جامعة عنابة , الجزائر ,
103. مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصري، صيدا، بيروت، لبنان، ط 1، 1964، .
104. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،
105. نحو القرآن والقراءات، بوسعادي حبيب، بيروت، لبنان.
106. نشأة النحو وأشهر تاريخ النحاة، مُحَّد الطنطاوي.
107. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة.
108. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محد الطنطاوي.
109. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مُحَّد الطنطاوي.
110. وزارة التربية الوطنية ,البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية , المطبعة 1974م /1975 م , فرع الرياضيات ,
111. وزارة التربية الوطنية ,الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي, الجزائر.
112. ونوغي إسماعيل , تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية , من خلال النظام الجديد , مذكرة دكتوراه , جامعة مولود معمري , تيزي وزو , 2010 م/ 2011م
113. ويكيبيديا الموسوعة الحرة.
114. ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، 1993، ط1.
115. ينظر : روبرت دي جراند ,النص والخطاب والإجراء , , تر: تمام حسان , عالم الكتب , القاهرة , ط1 (1418هـ-1998م)