الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة غرداية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليم النحو بين النظريات اللسانية الحديثة وواقع المدرسة الجزائرية من خلال وثائقها الرسمية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في اللغة العربية و آدابها

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبة :
- بن حديد وردة

إشراف الدكتور:
براهيمي طاهر

قيمت أمام اللجنة المكونة من السادة:

اللقب الاسم	الدرجة	الجامعة	الصفة
د/ مسعود سراج	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	رئيسًا
أ. د/ طاهر إبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
د/ فتيحة مولاي	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية:(1440 - 1441 هـ /2019 - 2020م)

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إذا كان الإهداء يعبر ولو بجزء عن الوفاء فإهدائي إلى معلم البشرية

منبع العلم نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم).

إلى نعيم الدنيا ونور عيني ودفئ وجداني ونبع حناني إليك أمي الحبيبة والغالية على قلبي.

إلى من أضاء لي طريق المستقبل والأماني وحفزني على النجاح ومن أفنى عمره كادحا لأجل إرضائي واسعادي أبي العزيز والغالي على قلبي .

إلى جدتي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من ساندوني وشاركوني مرّ الحياة وحلوها وحبهم يسري في دمي إخوتي وأخواتي.

إلى عائلة بن حديد أينما وجدت وحيثما كانت.

إلى كل صديقاتي اللواتي جمعتني بهن رحلة الدراسة من الابتدائي إلى الجامعي .

إلى كل من علمني من الطور الابتدائي إلى الجامعي.

وردة

الشكر والعرفان

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور طاهر براهيمي على توجيهه
وإرشاده لي
كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني وساندني في إنجاز
هذا البحث وأشكرهم على صبرهم معي
كما لا أنسى أن أوفي بالشكر الجزيل إلى أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها الذين كان
لهم الفضل لما وصلت إليه.

وردة

مقدمة

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

تعدّ اللغة أداة للتعبير عن العواطف والأفكار، وهي وسيلة للاتصال والتواصل بين أفراد المجموعة البشرية الواحدة التي تشترك فيها، ولا تتوقف قيمة اللغة ووظيفتها عند هذه الحدود، بل تتعداها لتشكّل مقوّما رئيسا من مقوّمات الأمة التي تتداولها، فهي بذلك عنصرا محددا للانتماء والهويّة، وتعد اللغة العربية واحدة من هذه المقوّمات التي لها مجموعة من الخصائص التركيبية التي لا توجد في كثير من اللغات ، ومن هنا بات من الضروري الاهتمام بها، وخاصة تعليم النحو الذي يعد العمود الفقري للغة العربية بالنظر إلى أهميته ومكانته في إصلاح اللغة العربية وتقويمها وضبطها. غير أن المتأمل في هذه القضية يرى بأن تعليم النحو وتعلّمه صار همّا يؤرّق المعلم والمتعلم للغة العربية درسا وتدريسا وتحصيلا.

ومن هذا المنطلق ارتأيت أن أقف وقفة بحث أتناول فيه موضوع تعليم النحو فجاء البحث موسوما ب: **تعليم النحو بين النظريات اللسانية الحديثة وواقع المدرسة الجزائرية من خلال وثائقها الرسمية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا.**

أسباب ودوافع اختيار الموضوع :

الذاتية:

- تخصصي في اللغة العربية كان دافعي الأول للبحث في هذا الموضوع.

الموضوعية:

- موضوع النحو الذي يعدّ أهم علوم اللغة وأكثر ما يصعب على التلاميذ تعلّمه.
- تنزيل مناهج الدرس اللساني الحديث على واقع المدرسة الجزائرية .

إشكالية البحث:

تحوم إشكالية البحث فيما يلي :

هناك عدة نظريات حديثة فعاّلة ترتبط بتعليم النحو، فهل وظّفت المدرسة الجزائرية هذه النظريات من خلال وثائقها الرسمية؟

أهداف الدراسة :

أرمي من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على طرق تدريس النحو.
- محاولة الكشف عن واقع تدريس النحو في المدرسة الجزائرية من خلال السنة الرابعة متوسط.
- التعريف بالنظريات اللسانية الحديثة وأثرها في تعليم النحو.

خطة البحث:

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة اتبعت الخطة التالية :

جزأت هذا العمل إلى مقدمة ومبحثين، تناولت في المبحث الأول مفهوم تعليم النحو وطرق تدريس النحو، بالإضافة إلى الكلام عن مفهوم النظريات اللسانية الحديثة، ومنها نظريات التعلم، كما تعرضت فيه لبيان تأثير هذه النظريات على تعليم النحو، أما المبحث الثاني فسلطت الضوء فيه عن ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في المدرسة الجزائرية من خلال الوقوف على المنهج التعليمي، والكتاب المدرسي، والوثيقة المرافقة، ثم ختمت هذه الدراسة بخاتمة بيّنت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

- **المنهج المستعمل في البحث:**

لقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي للوصول إلى إجابات مقنعة لإشكالية البحث وهو المنهج الذي يتناسب مع موضوعنا، والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، وذلك لأن الوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة.

-الدراسات السابقة :

- دور المقاربة النصية في تنمية المكتسبات النحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أسمهان عياط، وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تحت إشراف الدكتور بلخير شنين، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، نوقشت في: 23-05- 2016 وتهدف هذه المذكرة إلى بيان دور المقاربة النصية في تنمية المكتسبات النحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

-الإجراءات التعليمية في اللسانيات التطبيقية الحديثة وتطبيقاتها في التعليم الابتدائي السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"، وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر من إعداد الطالبتان، فاطمة يعيشي، ومحمد يعيشي سنة 2017/2016م، تحت اشراف الدكتور أحمد بن عمار، وقد تناول البحث السنة الخامسة ابتدائي.

الصعوبات التي واجهتني في هذا البحث

- صعوبة الحصول على المصادر والمراجع المتناولة لموضوع تعليم النحو والنظريات اللسانية الحديثة بسبب جائحة كوفيد 19.
- ضيق الوقت الفعلي المخصص لإنجاز هذا البحث، ولا يخفى علينا ما تمرّ به البلاد من ظرف صحّي بسبب جائحة كوفيد 19- نسأل الله أن يرفع عنا هذا البلاء- تسبب في غلق المكتبات.

وفي الأخير لا يسعني قبل البدء في تفصيل محتويات هذا البحث إلا أن أتقدم بخالص الشكر وجزيل الامتنان لكلّ الأساتذة والزملاء الذين أسهموا بتوجيهاتهم، وعلى رأسهم أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور "طاهر براهيمي " الذي لم يدخر جهدا في ترشيد خطة البحث، ومتابعة البحث وتصويبه، فجزاكم الله عّنا كلّ الخير.

المبحث الأول

تعليم النحو في ضوء النظريات اللسانية الحديثة

المطلب الأول: تعليم النحو وطرق تدريسه

المطلب الثاني: النظريات اللسانية الحديثة

المطلب الأول: تعليم النحو وطرق تدريسه

الفرع الأول: تعريف التعليم لغة واصطلاحا

لغة : يقال عَلَّمه الشيء تعْليما فتعلَّم وليس التشديد هنا للتكثير ويقال أيضا تعلَّم بمعنى أعْلَم[1] .

أما **اصطلاحا** فيعرف التعليم بأنه: عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معارف ومعلومات إلى التلاميذ[2].

وفي تعريف آخر: "هو إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة، وهي الطريقة الاقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة"[3].

من خلال التعريفين يظهر بأن المعلم في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات يرغب في إيصالها للتلاميذ الذين هم في نظره يجهلون هذه المعارف، وهم بحاجة إليها، فيحاول إيصالها لهم مباشرة وفق عملية منظمة، ويبقى حصول التلاميذ على تلك المعارف والمعلومات مرهون بما يمتلكه المعلّم من خبرة وتجربة وإبداع في هذا المجال، كما أن نجاح أو فشل العمليّة التعليمية يتوقف على دور المعلّم ؛ فهو المصدر الأول لنقل المعلومة للطلبة؛ حيث إنّ الطلاب يفتقرون إلى تلك المعارف والخبرات التي يمتلكونها.

[1] – إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990، ج5، ص1991، مادة علم.

[2] – فرح أسعد، المعلم الناجح في التربية والتدريس، ط1، دار ابن نفيس، عمان، 2008م، ص11.

[3] – محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، د ر ط، دار المعارف، القاهرة، 1983م، ص12.

الفرع الثاني : تعريف النحو[1] لغة واصطلاحا

في هذا الفرع سأحاول أن أعرف النحو لغة واصطلاحا.

أولا: تعريف النحو لغة

ذهب الخليل بن أحمد الفراهيدي في كتابه "مُعجم العين" في باب النون مادة نحا أن النحو هو: "القصد نحو الشيء نحوت نحو أي قصدت قصده"،[2] وإلى هذا المعنى يشير ابن منظور في معجمه لسان العرب حيث يقول: "النحو إعراب الكلام العربي، أي نحوت نحوا، والنَّحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما ، كقولك: قصدت قصدا، ونحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه ونحو العربية منه"[3]، غير أن المتتبع لكلام العرب يجد بأن للنحو معان أخرى غير القصد، منها: الطريق، والجهة، والمثل، والنوع، والمقدار، والقسم[4]، والى هذا أشار الإمام الداودي:

للنحو سبع معان قد أتت لغة جمعتها ضمن مفرد كملا

قصد ومثل ومقدار وناحية نوع وبعض وحرف فاحفظ المثلا[5]

من خلال التعاريف السابقة يظهر بأن المعاني الأكثر استعمالا وشيوعا لكلمة النحو هي القصد.

---

[1] – تشير روايات كثيرة بأن واضع علم النحو هو أبو الأسود الدؤلي (ت69هـ) في منتصف القرن الهجري الأول...، للتفصيل أكثر أنظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو، ط2، دار المعارف، القاهرة، د ت ط، د ر ط.

[2] – الخليل بن احمد الفراهيدي كتاب العين ، باب النون ، تح : عبد الحميد الهنداوي ، ط1 ،دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، 2003 م ، ج 4 ، ص 201.

[3] –ابن منظور، لسان العرب، باب النحو ، ط 1، دار صادر، ، بيروت ،لبنان، 2000م، المجلد 14 ، ص ص 213، 214.

[4] – مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1426هـ، 2005م، ص1337.

[5] – محمد بن عفيفي الباجوري الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، ، 1424هـ، 2003م، ج1، ص15.

ثانيا: تعريف النحو اصطلاحا

ويعرف ابن السراج النحو بقوله: "النحو إنما أريد به أنه ينحو المتكلم إذا –تعلَّمه– كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة ، فباستقراء كلام العرب فاعلم بأن الفاعل رفع، والمفعول به نصب"[1].

من خلال هذا التعريف يظهر بأن ابن السراج يذهب إلى سبب تسمية علم النحو، ويشير بأنه مستخرج من كلام العرب.

وأما ابن الجني فيعرف النحو بأنه:"انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيرها كالتشبيه والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة... وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحو كقولك قصدت قصدا"[2].

يظهر أن ابن الجني قد ذهب إلى تحديد مجالات النحو في الدراسات التركيبية فعبر عنها بالإعراب، أما الدراسات الصرفية فعبر عنها بمجموعة من أبواب الصرف؛ كالتثنية، والتكسير، وهو بهذا يجمع بين دراسة الكلمة في التركيب أي الإعراب، ودراسة مستقلة هي علم الصرف، وبهذا يكون ابن الجني قد وضع تعريفا شاملا لعلم النحو[3].

[1] – ابن سراج ،أبو بكر محمد بن السري بن سهل ، أصول في النحو، تح : د. عبد الحسين الفتلي ، ط1، مؤسسة الرسالة 1405هـ ، ج 1، ص36.

[2] – ابن جني ،الخصائص ،تح: الدكتور عبد الحميد هنداوي ،باب القول في النحو ، ط3، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 2008 المجلد2، ص88.

[3]– لمياء بوزعوط، خالد بن عميور، جهود الخليل بن أحمد الفراهيدي في وضع المصطلح النحوي من خلال معجم العين، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، المركز الجامعي بتمنراست، الجزائر، مجلد 9، العدد:2، 2020. ص332.

ويذهب النحاة المحدثين بأن للنحو تعريف آخر: :" هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل ،حتى تتسق العبارة، ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك لأن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه"[1].

وهذا التعريف ينظر للكلمة من خلال الجملة أو التركيب، ويظهر بأن تعريف المحدثين يختلف عن تعريف القدامى الذين يردون تعريف النحو إلى الإعراب، أما المفهوم الحديث لعلم النحو فيشير بأنه علم يبحث في التراكيب، وإلى العلاقة بين الكلمات في الجملة وبين الجمل والعبارة[2].

الفرع الثالث: طرق تدريس النحو

يعد علم النحو ضروري لكل متعلَّم، ليتقن به لغته، ويصون به لسانه من الوقوع في اللَّحن ومن هذا المنطلق كان تعليم النّحو يتطلب الجدّيّة والجهد والتفرغ، ولكن قد يبذل المعلّم مجهودا في تعليم النحو لكنّه يفشل في نهاية المطاف، ولعلّ السبب يكمن في أسلوبه وطريقته، ومن خلال هذا المطلب سنحاول التعرض للطرق الثلاث في تدريس النحو، وهي الطرق الأكثر استعمالا وهي:

أولا: الطريقة القياسية

مأخوذة من الفعل قاس يَقِيس قِياسا، أي قدّره بمثاله، وتعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبّعة في تدريس النحو، تبدأ من الحكم الكلّي إلى الحكم الجزئيّ، لأنّ القياس حكم عقليّ قائم على انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج[3].

وتقوم هذه الطريقة بذكر القاعدة النحوية، ثم يقوم المعلم بشرحها وتوضيحها عن طريق الأمثلة، ثم يجري عليها بعض التطبيقات من أجل ترسيخها في أذهان التلاميذ، وتعد هذه

[1]- إبراهيم مصطفى ،إحياء النحو ، ط2، دار الأفاق العربية ،القاهرة ، 1992،ص ص2،1.

[2] – لمياء بوزعوط، خالد بن عميور، المرجع السابق، ص333.

[3] – بولنوار عبد الرزاق، حمداد بن عبد الله، طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسّط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المركز الجامعي لتمنراست، السنة2020، مجلد09، عدد 2، ص305.

الطريقة هي المعتمدة في الزوايا، والكتاتيب، وقد كُتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة ويُعد كتاب "ألفية ابن مالك" أول مُؤَلف أُلِّف بهذه الطريقة[1]، ومازالت هذه الطريقة تُدرّس بها محاضرات النحو في الجامعات.

أما عن ايجابيات هذه الطريقة فهي سهلة التقديم وسريعة الأداء، حيث يقوم التلميذ بحفظ القاعدة ثم القياس على منوالها، ومن شدة سهولها أطلق عليها بعض التربويين "طريقة ضرب زيد عمرا"[2] ، غير أن ما يعاب على هذه الطريقة أنها تضعف في التلميذ قوة الابتكار والإبداع ؛ لأنها تعتمد على الحفظ كما أنها تجلب الملل، ولا تُكسب التلميذ معلومات مفهومة، وتؤدي إلى النفور من دراسة القواعد النحوية[3].

ثانيا: الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)

هذه الطريقة هي عكس الطريقة السابقة؛ حيث يُبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكلّ، و الأساس فيها الوصول من الأمثلة، أو الجزئيات إلى القاعدة، حيث يعرض المعلم الأمثلة ويناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك، ثمّ يستنبط القاعدة التي تُسجّل هذه الظاهرة[4].

ومن ايجابيات هذه الطريقة أنها تشجع التلميذ على التفكير، و التفاعل، و المشاركة في الدرس بصورة فعالة، كما أنها تُعد الطريقة الطبيعية للغة من خلال مزجها للقواعد مع

[1] –سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور صلاح الدين زرال، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، السنة الجامعية 2011–2012م، ص31.

[2] – بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، مارس 2012م، العدد13، ص118.

[3] – نفس المرجع والصفحة.

[4] – نفس المرجع، ص119.

الأساليب[1]، إلا أنه ما يُعاب على الطريقة الاستقرائية أنها بطيئة في إيصال المعلومات للتلاميذ، كونها تعتمد على أمثلة قليلة غالبا ما تكون متقطعة وغير مثيرة ومحفزة للتلاميذ[2].

ثالثا: طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة)

سميت هذه الطريقة بطريقة النص الأدبي ذلك أنها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النصوص الأدبية، حيث يتم اختيار نص أو قطعة من القراءة في موضوع واحد، يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية، ثم يقوم التلاميذ بقراءة النص قراءة خالية من الأخطاء، ويناقشون مع المعلم ما اشتمل عليه من أساليب وأفكار ويفهمون معناه، ثم يشار إلى بعض الجمل فيه، ويتم تحليلها ومناقشتها وإبراز ما فيها من خصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، وبعدها تأتي مرحلة التطبيق[3].

ونشير هنا كذلك بأن هذه الطريقة سميت بالطريقة المعدلة لأنها تعديل للطريقة الاستقرائية من أسلوب الأمثلة إلى أسلوب النص[4] .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تجعل التلميذ يشعر باتّصالِ القواعدِ النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها، وهذا ما يجعله يقتنع بأنّ القواعد لها هدف، وليست أمورا نظرية وعقلية فحسب، بل تطبيقية عملية[5]. ورغم ما تحمله هذه الطريقة من مزايا إلا أن لها عيوبا منها صعوبة الحصول على نص متكامل؛ يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة، إضافة إلى هذا نجد بأن الوقت يضيع في القراءة والتحليل، ويُشغل التلميذ عن الهدف الأساس[6].

[1] – سناء بوترعة، المرجع السابق، ص33.

[2] – بلخير شنين، المرجع السابق،120.

[3] – سناء بوترعة، المرجع السابق، ص34.

[4] – نفس المرجع ، ص33.

[5] – بولنوار عبد الرزاق، حمداد بن عبد الله، المرجع السابق، ص 3ل17.

[6] – بولنوار عبد الرزاق، حمداد بن عبد الله، المرجع السابق، ص 318.

خلاصة المطلب الأول:

- التعليم هو إيصال المعلّم العلم والمعرفة إلى المتعلّم بطريقة قويمة.
- تعريف المحدثين للنحو يختلف عن تعريف القدامى الذين يردون تعريف النحو إلى الإعراب، أما المفهوم الحديث لعلم النحو فيشير بأنه علم يبحث في التراكيب.
- لتدريس النحو عدة طرق، لكن الطريقة التي يمكن اعتمادها في تدريس النحو لا يمكن فرضها على المعلم، فهو حر في اختيار الطريقة المناسبة، والخطوات التي يجري وفقها الدرس . فقط إنه من الضروري التأكيد على نقطة جدّ حساسة وهي أن يلتزم المعلم بالسبيل الذي يكونِّ التلاميذ تكوينا سليما يمكنهم من اكتساب المهارات الأساسية للغة، ومن هنا نرى بأنه من الضروري توظيف النظريات اللسانية الحديثة والاستفادة منها في تدريس النحو، وهذا ما سنراه في المطلب الثاني.

المطلب الثاني: النظريات اللسانية الحديثة

أصبحت اللسانيات علما قائما بذاته، ولها عدة فروع، يقوم كل فرع على منهج، يحوي المنهج عدة نظريات، ولكل نظرية نماذج تقوم عليها، ومن هنا نرى أنه ينبغي علينا التطرق إلى نشأة ومفهوم هذه النظريات، وهذا ما سنحاول إبرازه في الفرع الأول، وأما في الفرع الثاني سنتطرق فيه لنظريات تعلم اللغة، أما الفرع الثالث سنتعرض فيه لأثر النظريات في تعليم النحو.

الفرع الأول: النظريات اللسانية الحديثة (المفهوم والنشأة)

يعد دي سوسير في العصر الحديث أول من شق الطريق نحو ضرورة إعادة النظر في مناهج التفكير اللغوي فكان بهذا من الأوائل المؤسسين لعلم اللغة بالمفهوم الحديث،حيث بلغ كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" قيمة كبيرة في اللسانيات الحديثة قبل هذا العصر، فقد ساعد في تحديد مجرى لسانيات القرن العشرين والابتعاد بها كليا عن مناهج اللسانيات التاريخية[1].

ومن هذا المنطلق تُعرَّف اللِّسانيّات بأنّها العلم الذي يدرس اللّغة الإنسانيةً دراسةً علمية تقوم على الوصف ومعاينة الواقع بعيدًا عن النزعات التعليمية[2]، أي استخدام الأسلوب العلمي في دراسة اللغة معتمدا على الظواهر اللغوية، مثل: التجريب والاستقراء...

وبصفة عامة فإن اللّسانيّات هو "علمٌ يدرس اللّغة أو اللهجة دراسةً موضوعيةً، غرضها الكشف عن خصائصها، وعن القوانين اللّغويّة الّتي تسير عليها ظواهرها الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة والاشتقاقيّة، والكشف عن العلاقات الّتي تربط هذه الظّواهر بعضها ببعض، وتربطها بالظّواهر النّفسيّة، وبالمجتمع والبيئة الجغرافيّة"[3].

---

[1] – جلول تهامي، التراث النحوي واللسانيات، مجلة الباحث، ماي 2019، المجلد 11، العدد1، ص95.

[2]– وليد محمد السراقبي، الألسنية، العتبة العباسية المقدسة، ط1، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، بيروت، لبنان، 1440هـ، 2019م، ص14.

[3] – وليد محمد السراقبي، المرجع السابق، ص16.

هذا عن تعريف اللسانيات، أما عن موضوع اللسانيات فهو ينظر إلى كلّ نشاط لغوي للإنسان في الماضي والحاضر، ويستوي في هذه الإنسان البدائي والمتحضر، واللغات الحية والميتة، والقديمة والحديثة، دون اعتبارٍ لصحَّةٍ أو لحن، وجودةٍ أو رداءة ويدرسها دراسة علمية يحدوها البحث المجرَّد عن أيّة معاييرٍ قديمة[1]، وهو المتفق عليه منذ دي سوسير إلى يومنا هذا.

ويمكن القول بأن اللّسانيات العامة ظهرت مع نهاية القرن التاسع عشر، واتضحت معالمها على يد" فرديناند دي سوسير" حيث كانت وليدة مخاض الدراسات اللّغوية المقارنة التي ازدهرت مع نهاية القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر[2].

وانطلاقا مما سبق ذكره لا يمكن لنا حصر النظريات اللسانية كلها، وعلى هذا سأحاول في هذا المطلب التركيز على أهم النظريات اللسانية الحديثة فقط.

أولا: النظرية البنيوية

تعرف هذه النظرية بأنها: "مجموعةٌ من البحوث الّتي تقوم على عللٍ فرضيةٍ يكون من المشروط علميًا طبقًا لها أن توصّف اللغّة باعتبارها جوهرا وكياناً مُشتقا من العلاقات الداخلية"[3].

ويعد فرديناند دي سوسير هو من وضع حجر أساسها الذّي كان أهم مفاصل الدّرس اللسّانيّ في القرن العشرين، وجاءت بنيويتّه ردّة فعلٍ على المنهج التاريخي الذّي بسط جناحيه على الدّرس اللّسانيّ في القرن التاسع عشر، ويظهر الجديد في أعمال دي سوسير هو ضبط الكثير من المفاهيم اللغوية التي عجزت الدراسات التاريخية عن الفصل فيها، وكذلك نجاحه في صرف أنظار الباحثين عن القضايا الفلسفية مثل:" نشأة اللغة، أهي وقفية أم اصطلاحية؟ أهي أسبق

[1] – نفس المرجع، ص15.

[2]– قدادرة عبد السلام، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة، رسالة ماجستير في اللسانيات، اشرف الدكتور السعيد هادف، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية: 2004-2005م، ص5.

[3] – وليد محمد السراقبي، المرجع السابق، ص44.

من الفكر، أم الفكر أسبق منها؟"...، وصار الاهتمام بالدرس اللغوي، و وصف البنية اللغوية بالنظر إلى اللغة في ذاتها[1].

وهنا يظهر بأن دي سوسير قد اهتم في أبحاثه بدراسة بنية اللغة، وفي ذاتها ولأجل ذاتها، ووصفها وصفا داخليا[2]، ولعل هذا ما جعل لهذه النظرية أتباع ومدارس، واستمرت النظرية البنيوية مهيمنة على الساحة العلمية اللسانية إلى أن ظهر من يعارضها في توجهاتها، وهي النظرية اللسانية التّوليديّة بزعامة أرام نعوم تشومسكي المزداد في 1928م[3].

ثانيا: النظرية التحويلية التوليدية

ظهرت هذه النظرية إلى الوجود بظهور كتاب تشومسكي بعنوان: " مظاهر النّظرية النّحوية" سنة 1957 وهو أول كتاب نثر فيه تشومسكي أسس نظريته، واستمر في تطوير نظريته بوضعه كتابه "البنى النحوية"، وكتابه "دراسات الدّلالة في القواعد التّوليديّة"، وكتابه "مقالات في الشكل والتفسير"، ويظهر أنّ هذا المنهج، أو هذه المدرسة تقوم على أساسين هما: فكرة التحويل في البنى، وهي فكرة تعود إلى صاحبها هاريس الذي يُعد أستاذ تشومسكي ومُوجّهه، وفكرة التوليد وهي الفكرة الّتي تمخضت عنها دراسات تشومسكي من خلال كتبه السابقة، وقد جمع تشومسكي في نظريته بين قواعد التّوليد وقواعد التّحويل[4]، ويعد الكتاب هجوما وثورة عنيفة على النظرية البنيوية، حيث وضح تشومسكي فيه رؤى نظريته الجديدة[5]، وعلى ضوء هذه النظرية يكون تشومسكي قد نقل اللغة من الدراسة الخارجية لها إلى دراستها

[1] – جلول تهامي، المرجع السابق، ص96.

[2] – إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف أ.د مبارك حنون، كلية الادآب والعلوم، جامعة قطر، يونيو2017، ص206.

[3] – نفس المرجع والصفحة.

[4] – وليد محمد السراقبي، المرجع السابق، ص ص58، 59.

[5]– الصديق آدم بركات آدم، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي لرتبة أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، إشراف أ.د عبد المنعم محمد الحسن الكاروري، و محمد داود محمد داود، تخصص علم اللغة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ديسمبر 2010م، ص75.

داخليا أي المعرفة اللغوية المتمثلة في ذهن المتكلم والموجودة ماديا في دماغ المتكلم، وهكذا يصور تشومسكي أن موضوع علم اللّغة هو إنسان متكّلم نشأ في بيئة معينة قادر على التعبير بلغة هذه البيئة التي نشأ فيها، بمعنى أنه قادر على استيعاب معاني عدد غير متناه من جمل هذه اللغة، ليس هذا فحسب، وإنما يستطيع هذا الإنسان أن يصوغ من الجمل ما لم يسبق له سماعه ففي إطار الألسنية التوليدية التحويلية نسمي المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة بالكفاية اللغوية[1]، وهذه الرؤية الجديدة لتشومسكي اتخذت من المتكلم وكفايته اللغوية موضوعا لدراستها خلافا لما قامت عليه البنيوية التي ركز أصحابها على دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها. ومهما قيل عن اختلاف أهداف دراسة اللغة بين النظريتين البنيوية والتوليدية، فإن التشابه بين دي سوسير وتشومسكي يكمن في الدراسة الصورية للوقائع اللغوية، ومن هذه المنطلقات اكتسحا الساحة العلمية حتى ظهرت نظرية أو مدرسة تناهض النظريتين البنيوية والتوليدية عرفت بالنظرية التّداوليّة[2].

ثالثا: النظرية التّداوليّة

قامت التداولية في دراستها وتحليلها للخطاب على نقدها للنظرية البنيوية والتوليدية وانطلقت في محاولة للإجابة عن بعض الأسئلة التي تشكل فراغ في الدراسات اللغوية مثل: من المتكلم؟ إلى من يتكلم؟ ما الفائدة المرجوة من الكلام؟ ما هي الظروف المحيطة بإنتاج الكلام؟...وغيرها[3]، وما اللجوء إلى هذه الأسئلة إلا لإخراج اللغة من اعتبارها وسيلة إخبار وتواصل فحسب، بينما هي فعل وعمل وممارسة اجتماعية[4].

---

[1] – جلول تهامي، المرجع السابق، ص99.

[2] – إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المرجع السابق، ص207.

[3] – شريك هاجر، تجليات البعد التداولي لقضايا السماع في النحو العربي، رسالة ماجستير في الأدب واللغة العربية، إشراف الدكتور ربيح عمار، كلية الادآب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية: 2015-2016م، ص16.

[4] – جلول تهامي، المرجع السابق، ص101.

ويظهر مما سبق ذكره بأن التداولية ارتبطت بتحليل وتفسير ما يقصده الناس من كلامهم وليس بما تحمله الألفاظ في عباراتهم فالتداولية:

- هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم.
- و هي دراسة المعنى السياقي.
- و هي دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال.
- و هي دراسة التعبير عن التباعد النسبي.

ومن هنا يكون وصول المعنى للمخاطَب هو الهدف من تفعيل اللغة عبر التخاطب[1].

الفرع الثاني: نظريات تعلم اللغة

إن الوصول إلى تعليم ناجح وفعّال يتطلب البحث عن آليات التعلّم الأكثر نجاعة، ومن هنا ظهرت نظريات التعلّم إلى الساحة العلمية لتقدم هذه الخدمة، فظهرت النظرية السلوكية في بداية الأمر، ثم تلتها النظرية المعرفية.

أولا: النظرية السلوكية

يطلق على هذه النظرية عدة مسميات منها: نظرية المثير والاستجابة، والمحاولة والخطأ، ونظرية التعلم[2]، وظهرت هذه النظرية مع بداية القرن التاسع عشر على يد بافلوف (1849-1936) الذي ترتكز نظريته على قانون المثير والاستجابة. وقد قام بإجراء تجاربه على الكلب، فحدّد أنّ لكلّ سلوك استجابة نابعة من مثير خارجي، وعرفت نظريته بالنظرية الارتباطية، ونتج عن هذه النظرية مصطلح تعميم دلالات المعاني، وهو مفهوم يبحث في أمور مثل: كيفية تعلم اللغة، ومن هنا يظهر بأن عملية التعلّم مرتبطة لديهم بوجود مؤثر خارجي[3].

[1] - نفس المرجع، ص 112.

[2] - سالم إحمود الحراحشة، التوجيه والإرشاد (الدليل الإرشادي العملي للمرشدين والعاملين مع الشباب) ط1، دار الخليج، عمان، الأردن، ، 2015م، ص63.

[3] - إيمان محمد سعيد حسين الحلاق المرجع السابق، ص25.

ويمكن القول بأن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك... فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي.[1]

أما في الثقافة الأمريكية فقد تزعم ليونارد بلومفيد هذه النظرية منذ أن ظهر كتابه " اللغة "إلى الوجود عام1933م، وهو الكتاب الذي هيأ الدراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات، وهي الجهود التي قام بها بلومفيد من أجل هذا الغرض[2].

فبعد أن استلهم المعطيات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي الذّي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللّساني، ممّا أدّى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة ولذلك ينظر إليها على أنّها نظرية آلية للغة، وتُعرّف بأنّها: "نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السّلوكية المعاصرة؛ حيث يكون هناك سلوك يُبنى على تعزيزات؛ أي هناك ما يسمّى ب: الإجراء والإشراط الإجرائي والتّعزيز والعقاب"[3].

وبالعودة إلى بلومفيد فهو يستعين في هذه النظرية بقصة جاك وجيل تلك القصة التي تحمل رؤية كاملة للقضايا السلوكية من المثير إلى الاستجابة، وملخص القصة أن جيل شعرت بالجوع فرأت التفاحة فطلبت الأكل، ثم حصل القفز على التفاحة وتحقق الهدف، والمتأمل لهذه القصة يجد أنّا تحمل أحداثا قبل عملية الكلام تتمثل في الإحساس بالجوع ورؤية التفاحة، وهذا يمثل الحافز أو المثير ثم يحدث التكلم، كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت التفاحة، لهذا يرى بلومفيد أن عملية التكلم عند الإنسان تخضع للحافز فتحدث الاستجابة[4].

---

[1] – عمر مختاري، نظريات التعّلم اللّسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الثلاثي الثالث2018، العدد41، ص169.

[2] – نفس المرجع والصفحة.

[3] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002، ص194.

[4]– عمر مختاري، المرجع السابق، ص169.

أما جون واطسون(1878-1958) فيرى في النظرية السلوكية أنها تقوم على أساس فكرة جوهرية هي أن علم النفس موضوعه هو سلوك الكائن الحي الخارجي، وهو قابل للملاحظة والضبط، ويعتبرون أن المحيط هو الذي يثير إجابات الكائن الحي بفضل المثارات التي يوفرها وهو مرتبط بسلوكه ويعالجون التعلّم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه، كما يمكن تكرار حدوث الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا[1].

أما سكينر فقد قدم رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين هما:

- أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.
- وأن هذه المهارة(اللغة)تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

ففي منظور النّظرية السّلوكية عملية ناجمة عن التّفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمّن العديد من المثيرات التّي تتطلّب من الكائن الحيّ استجابات معيّنة، ويمكن أن يتكرّر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا، وفي هذا الإطار تندرج نظرية سكينر، فالمحيط يمثّل في نظريته مكانة بارزة، ولكنّه يؤكّد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التّي تتوفّر في الكائن الحيّ منذ ولدته، ويقصد بالاشتراط الإجرائي عمليّة التّعلّم التّي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمال للحدوث ومصطلح "إجرائي "يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات، أو الأفعال التّي يتألّف منها العمل الذّي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع اليدّ، الكتابة، الشّرب[2].

ورغم ما سبق ذكره فإن النظرية اللغوية السلوكية تعرضت إلى عدة انتقادات نذكر منها[3]:

- أن تجاربها أجريت على الحيوانات أكثر منها على الإنسان، وهذا ما يجعلها محل شك.

[1] – رقية أبليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، السنة 2018، مجلد10، عدد 01 ، ص229.

[2] – عمرمختاري، نظريات التعّلم اللّسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص171.

[3] – سالم إحمود الحراحشة، المرجع السابق، ص70.

- ينظر أصحاب هذه النظرية إلى السلوك الظاهر وهو الذي يؤخذ بعين الاعتبار.
- تتجاهل خبرات الطفولة والصراعات النفسية، ودورها في إحداث الاضطرابات.

ثانيا: النظريات المعرفية

تنظر النظريات المعرفية للتعلم بأنه محاولة جادة من الأفراد لفهم العلم المحيط بهم من خلال استخدام العمليات المعرفية، كالإدراك والتفكير المتاح لديهم[1].

ونشير هنا بأن نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد تختلف من فرد لآخر، فعلى سبيل المثال قد يحضر متعلّمان درسا ما، ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه، وكيفية استيعابه للدرس باختلاف أسلوب تعلم طريقة معالجة المتعلم للمادة، أو الدرس المعروض أمامه[2].

وخلاصة لما سبق ذكره، فإن النظريات المعرفية تقوم على عدة نقاط منها[3]:

- أن الإنسان كائن حي ديناميكي يتفاعل مع بيئته تارة مؤثرا، وتارة متأثرا في محاولة لإيجاد حالة توازن.
- يستند التعلّم إلى طريق الفهم وإدراك المعنى والفكر المبتكر.
- أهمية التفاعل بين الديناميكي بين المتعلّم وبيئته في عملية التّعلّم.

ومن ضمن النظريات المعرفية التي اهتمت بعملية الاكتساب اللغوي نجد النظرية البنائية التكوينية أو النمائية " لبياجيه" (1896-1980) حيث يفترض باجيه أن المتعلم يمكن له أن يتعلم أي موضوع يتناسب مع مرحلة نموه العقلي، وأن الفرد يملك قدرا ضئيلا من القدرات الكامنة في صورة استراتيجيات، وهي بذلك تعد عنصرا هاما في البناء المعرفي للمتعلّم[4]، وبعد

[1] – فاطمة الزهرة فشار، نظريات التعلم المعرفية، مجلة دراسات وأبحاث، مجلد11، العدد1، مارس 2019، السنة الحادية عشر، ص502.

[2] – يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلّم، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، ، 1434هـ، 2013م، ص32.

[3] – فاطمة الزهرة فشار، المرجع السابق، الصفحة ذاتها.

[4] – نفس المرجع، ص509.

تقدمه في النمو يتطور لديه الاهتمام التلقائي التي ترتبط به أو تدور من حوله، وبناء على التقدم والتطور المعرفي يحدث تطور لغوي يسهم فيه التطور المعرفي[1].

ويمكن القول بأن العمليات التي تحدث في الذهن من اكتساب المعرفة، هي ذاتها التي تحدث خلال اكتساب اللغة، ذلك أن اللغة معرفة من المعارف التي يكتسبها الطفل[2].

الفرع الثالث: اثر النظريات اللسانية الحديثة على تعليم النحو

يعتبر تعليم النحو من أهم الموضوعات التي شغلت تفكير الكثير من علماء اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بعملية تيسير تعليم النحو في المدارس العربية بعدما أصبح التلاميذ والطلاب ينفرون من تعليم النحو لما يحتويه من صعوبات وخلافات بين المدارس النحوية ومن هنا وجب توظيف النظريات اللسانية الحديثة في تيسر تعليم النحو ليكون في متناول المتعلمين، ونظرا لهذه الأهمية سنحاول في هذا المطلب التعرض للنظريات اللسانية التي أثرت في تعليم النحو.

أولا: نظرية النحو التوليدي التحويلي

تعرف هذه النظرية النحو التوليدي بأنه: "نظام من القواعد التي تقدم وصف تركيبيا للجمل بطريقة واضحة، وأكثر تحديدا، وهذا هو المراد بالنحو التوليدي"[3].

ومن هنا يظهر بأن النحو التوليدي التحويلي يهدف إلى التمييز بين الجمل النحوية البسيطة، وبين الجمل غير النحوية المنحرفة عن قواعد النظام اللغوي الضمني، والواجب إبعادها عنه، ويمكن القول بأن مفهوم النحو يعني التصحيح، أي؛ تصحيح ما كان غير مقبول نحويا، وهذه ميزة تضطلع بها دون غيرها[4].

ويمكن إبراز أهداف النحو التوليدي التحويلي في النقاط التالية:

[1] – إيمان محمد سعيد حسين الحلاق المرجع السابق، ص29.

[2] – نفس المرجع، ص30.

[3] – شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، دار أبحاث، بيروت، لبنان، 2004م، ص49.

[4] – نفس المرجع، ص50.

- التعرف على الجمل الصحيحة نحويا؛ وهي الجمل التي يدرك المتكلم اللغة بالحدس اللغوي السليم أنها مفهومة ومقبولة باعتبار أن البحث موجه بشكل رئيس للجملة على اعتبار أنها الوحدة اللغوية الأساسية.
- تركيب الكلمات والوحدات الصرفية طبقا لنظام اللغة.
- معرفة العلاقة بين الجمل المماثلة في المعنى.
- التعرف على قواعد القدرة اللغوية لدى أبناء اللغة على انتاج عدد لانهائي من الجمل الممكنة طبقا لقواعد اللغة وفهمها؛ لانها صادرة عن منظومة القواعد المكونة للغة[1].

وإذا كان هذا حال النظرية التوليدية التحويلية في الثقافة الغربية، فإن الثقافة العربية لم تبق بعيدا عن هذه التحولات، فقد تمكنت النظرية التوليدية التحويلية فيها من تقديم جملة من الاقتراحات الجديدة المتعلقة بطبيعة البنيات العربية صوتا وصرفا ودلالة ومعجما، وجاءت مضاهية شكلا ومضمونا لنظيرتها الغربية الأمريكية والأوربية من عدة أوجه، وهذا ما جعل الكتابة اللسانية التوليدية التحويلية العربية تحقق مجموعة من الأهداف منها[2]:

- التمكن من صياغة قواعد للظواهر اللغوية المدروسة تتسم بالبساطة والوضوح و الدقة.
- تقديم قواعد عامة تفسر المعطيات تفسيرا شموليا، وهذا ما نجده في كتابات عبد القادر الفاسي الفهري مثلا.
- إثراء البحث اللساني العربي.
- تقريب الدرس اللساني العربي من واقع البحث اللساني العالمي.
- تعميق المعرفة العلمية باللغة العربية.
- إثارة إشكالات جديدة واقتراح الحلول المنهجية الممكنة.

[1] – محمد يزيد سالم، بنية الجملة العربية في الكتابات اللسانية التوليدية التحويلية المعاصرة كتابات عبد القادر الفاسي الفهري أنموذجا، مجلة دراسات معاصرة، المركز الجامعي بتسمسيلت، جانفي2019، العدد 1، المجلد 3، السنة الثالثة، ص ص 188، 189.

[2] – محمد يزيد سالم، المرجع السابق، ص190.

ودعما لم سبق ذكره حيث يعد عبد القادر الفاسي الفهري قد حاز قصب السبق في تلمس المنهج التوليدي التحويلي وتطبيق آلياته التفسيرية في إعادة وصف منظومة اللغة العربية، ويمكن لنا أن نذكر بعض النماذج لعبد القادر الفاسي الفهري منها:

تحديده للرتبة في المستوى التركيبي حيث تتميز وضعيتها في البنية العميقة عن طريق وضعها في البنية السطحية بناء على القواعد التحويلية في اللغات، فنحن- مثلا- تعد: عيسى-في: ضرب عيسى- موسى فاعلا بالضرورة جريا وراء القاعدة النمطية الأصلية التي تقدم الفاعل على المفعول وجوبا في حالة تعذر ظهور الحركة أمنا للبس، فإذا أدخلت القاعدة التحويلية فإنها تنقل الفاعل إلى موضع الابتداء وجب تطبيق قاعدة التطابق في الجملة المشتقة مثل: الأولاد جاؤوا، التحويل بإلحاق الواو للمطابقة[1].

ثانيا: النحو الوظيفي

تعد نظرية النحو الوظيفي التي جاء بها الهولندي "سيمون ديك" سنة 1978 من أحدث وأهم النظريات الوظيفية، وقد تلقى اللسانيون العرب المحدثين اللسانيات الوظيفية الغربية وتبنوها خاصة أحمد المتوكل في المغرب والتي تنسب إليه، حيث يعد أب اللسانيات الوظيفية العربية في الوطن العربي، محاولا بذلك التأسيس لنظرية وظيفية عربية تدرس اللغة العربية.

وقد مرّ هذا التأسيس بثلاث مراحل: مرحلة الاستنبات ومرحلة التأصيل ومرحلة الإسهام والتطوير، ففي المرحلة الأولى: أخذت نظرية النحو الوظيفي مكانتها حين نقلت إلى المغرب بين الاتجاهات اللسانية التي كانت سائدة آنذاك، وعلى رأسها الاتجاه البنيوي والاتجاه التوليدي التحويلي، بالإضافة إلى الدرس اللغوي العربي القديم نحوه وبلاغته إلى غير ذلك.

ثم انتقل إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة التأصيل حيث تمّ ربطُ نظرية النحو الوظيفي بالفكر اللغوي العربي القديم على أساس أن الفكر اللغوي العربي القديم أصل لمنحى وظيفي عربي يمتد بواسطة الدرس اللساني الوظيفي الحديث، أما في المرحلة الثالثة فقد شرع الأستاذ

[1] - نفس المرجع، ص191.

الدكتور أحمد المتوكل في الإسهام في تطوير نظرية النحو الوظيفي نفسها، وهذا النقل والتأصيل والتطوير كان في بداية الأمر حكرا على جامعة محمد الخامس بالرباط بالمغرب، ثم انتقل منها إلى جامعات أخرى بالمغرب، ثم إلى بلدان أخرى كالجزائر، وتونس، وليبيا، والمشرق العربي مصر، والعراق، وسوريا، ثم بلدان الخليج العربي حيث تأثر بهذا المنحى وتبناه مجموعة من الباحثين[1].

وبالعودة إلى مبادئ النحو الوظيفي فهو يقوم على عشرة مبادئ أساسية؛ وهي المبادئ التي تقوم عليها مختلف النظريات الوظيفية وهي: أداتية اللغة، وظيفة اللغة الأداة ،اللغة والاستعمال، سياق الاستعمال، اللغة والمستعمل، القدرة اللغوية، الأداتية وبنية اللغة، الأداتية وتطور اللغة، الأداتية والكليات اللغوية، الأداتية واكتساب اللغة[2].

ويذهب أحمد المتوكل إلى تلخيص هذه المبادئ في مبادئ تتمحور حول المنطق المنهجي، والموضوع، والهدف، ويقول: "المبادئ العامة التي تعتمدها نظرية النحو الوظيفي مبادئ تتعلق بالمنطق المنهجي، ومبادئ تهم موضوع الدرس، وأخرى تخص الهدف المروم تحقيقه"[3].

أما عن أهداف النحو الوظيفي فيمكن إجمالها فيما يلي[4]:

- تنمية القدرة على التطبيق بدل الاقتصار على حفظ القاعدة النحوية.
- تنقية المعلومات السابقة مما يكون قد علق بها من شوائب عبر سنوات الدراسة المتتالية، وما قد وقع فيها من خلط، ثم العمل على تثبيتها عن طريق التدريبات الكثيرة، والتمارين المتنوعة.

---

[1] – محمد مليطان، نظرية النحو الوظيفي في العالم العربي.. مشروع أحمد المتوكل، شبكة صوت العربية، على الرابط: https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/2485 تاريخ التصفح:8-10-2020

[2] – مريم بوقرة، نحو تأسيس نظرية وظيفية مثلى: أحمد المتوكل أنموذجا، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، 2018، العدد14، ص219.

[3] – نفس المرجع، ص221.

[4] – محمد خير الفوال، خديجة رخامية، نظرية النحو الوظيفي(النشأة والتطور) مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 2017، المجلد39، العدد4، ، ص310.

- مساعدة الراغب في الإلمام بقواعد النحو الضرورية في تذكر ما سبق له دراسته من تلك القواعد.
- الربط بين النحو وكل نشاط لغوي من خلال وجود النحو في كل حديث وتعبير.

خلاصة المطلب الثاني:

- موضوع اللسانيات ينظر في كلّ نشاط لغوي للإنسان في الماضي والحاضر، ويستوي في هذا الإنسان البدائي والمتحضر، واللغات الحية والميتة.
- يعد فرديناند دي سوسير هو من وضع حجر أساس النظرية البنيوية.
- ظهرت النظرية التحويلية التوليدية إلى الوجود بظهور كتاب تشومسكي " مظاهر النّظرية النّحوية"
- تدخل النظرية السلوكية والمعرفية ضمن نظريات التعلم.
- تنظر النظرية التوليدية التحويلية إلى النحو على أنه ليس إعرابا، بل هو الكشف عن القوانين والقواعد التي تحكم اكتساب البشر للغة، وهو بذلك يختلف عن النحو التقليدي العربي.

من خلال تعرضنا لنظريات التعلّم التي تهتم بتعلم اللغة أو اكتسابها، يطرح هنا سؤال إلى أي مدى استفادت المنظومة التربوية الجزائرية من نظريات التعلم؟ ولعل الإجابة عن هذا السؤال تقودنا إلى المبحث الثاني الذي سنستعرض فيه واقع تعليم النحو في السنة الرابعة من التعليم المتوسط والوقوف على مدى استثمار هذه النظريات في المناهج التعليمية.

المبحث الثاني

ملامح النظريات اللسانية الحديثة في تعليم النحو لسنة الرابعة متوسط

المطلب الأول: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في المنهاج التعليمي

المطلب الثاني: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في الكتاب المدرسي

المطلب الثالث: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية

تمهيد:

يحظى تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بأهمية كبيرة، خاصة أن التحكم فيها يمكّن من التحكم في باقي المواد الدراسية الأخرى، وذلك بعد اعتماد المقاربة بالكفاءات، كمقاربة بيداغوجية للتدريس في المدرسة الجزائرية، وباعتبار النظرية البنائية أحد الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات[1]، ومن هنا نرى بأنه من المنطق التطرق إلى دراسة المقاربة بالكفاءات من خلال الوثائق الرسمية للمدرسة الجزائرية في الطور الثالث متوسط.

المطلب الأول: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في المنهاج التعليمي

تُعد اللغة العربية اللّغة الوطنية الرّسمية والمكوّن الرئيسي للهويةّ الوطنية، فهي لغة التدريس لكافة المواد في المراحل التّعليمية، والتّحكم فيها هو المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي تمكن المتعلمين من التواصل مشافهة، و الكتابة في مختلف الوضعيات التي تعرض عليهم ، باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها، ونقلها من أجل التّواصل الشّفوي والكتابي، وكذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها[2].

ومما تتميز به مناهج الجيل الثاني أنها تقوم على تعليم اللّغة العربية على مبدأ" المقاربة الشاملة" التي ترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقا لخصوصيات كل نشاط، كما أنّها تدفع المتعلم إلى اكتساب كفاءات " ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج " في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتتسم بإقحام المتعلّم في الحياة المدرسية والاجتماعية[3].

---

[1] – جمعة بوكبشة، عبد الرحمن خروبي، تدريس اللغة العربية بين النظري و التطبيقي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، جسور المعرفة، ديسمبر 2019م، المجلد5، العدد4، ، ص53.

[2] – أسماء خليف، حنيفي عبد الناصر، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر "من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، المجلة التعليمية، جامعة الجيلالي يابس بسيدي بلعباس، ديسمبر 2017، المجلد4، العدد12، ص181.

[3] –نفس المرجع والصفحة.

ومن هنا يظهر بأن البيداغوجية الجديدة ترتكز على المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلّم فاعلا ومنتجا، فالمقاربة بالكفاءات ضرورية لبناء تعلم واقعي ونفعي عن طريق مساهمتها في تكوين رجل قادر على التكييف والاندماج وحلّ مشكلاته اليومية[1].

أولا: تعريف المقاربة بالكفاءات

عرّف دليل الأستاذ المقاربة بالكفاءات بأنها: " منحى بيداغوجي للانتقال من وضعية اللاّعلم إلى إدراج معارف جديدة من خلال عملية بناء لهذه المعارف انطلاقا من وضعية مركّبة تشكّل حاجزا قويا للمتعلم يصطدم به مع وجود حافز يجعله يتمكّن من تجنيد معارفه عبر تجنيد لموارد معرفية (معارف ومعلومات) ومنهجية توظيفها وقيم اكتسبها بشكل مدمج غير منفصل، من أجل حلّ وضعيات مشكلة كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة تنتهي بضبط هذا التعلّم، من خلال تقييم تكويني مندمج"[2].

ومن هنا يمكن القول بأن العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات تعتمد على ما يلي:

– البدء بتدريب التلاميذ بشكل نظامي على طرائق أساسية للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيات محددة.

– تعليم التلميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقدة وإدماجه (إشباع أسلوب حل المشكلات).

ويستحسن تبني الطريقة الثانية كونها تسمح للتلاميذ باكتشاف نوع المواد التي يجب أن توظف للتحكم بالكفاءة، كما تجعلهم أمام تحدي يولد لديهم صراعا معرفيا يدفعهم إلى البحث والتقصي"[3].

---

[1] – خديجة أصنامي، فهيمة قالون، منهاج تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط بين النظرية والتطبيق، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة مخبر علم تعليم العربية، المجلد 2, العدد 4، ص139.

[2] – حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، 2019، ص87.

[3] – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان2011م، ص7.

أما عن خصائص المقاربة بالكفاءات فيمكن إجمالها فيما يلي:

- تمركز التعليم حول المتعلّم لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تمركز التعليم حول المعلّم الذي تعتبره مالكا للمعرفة، منزها عن الأخطاء، كما ركزت على المحتويات، وحددت الأهداف، ووضعت قواعد ومعايير تقويم شبه ثابتة، لكن بيداغوجيا الكفاءات تهتم بالمتعلّم باعتباره الهدف الأساس والمحور الرئيس في العملية التعليمية التعلّمية.

- منح المتعلّم استقلالا ذاتيا وتشجيعه على المبادرة :ويعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه، والدفاع عنه، إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف، والنقد وحرية التعبير، وهذا يشير إلى ضرورة مشاركته في إنجاز الدرس، والمعلّم مطالب بتشجيعه على ذلك، فالتلميذ لم يعد دلوا فارغا لابد من ملئه.

- قياس الأداء :ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

- تحويل المعارف: وذلك من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي، في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات، ومعنى هذا أن ما يهم هذه البيداغوجيا هو تكوين جيل يستطيع أن يوظف قدراته، ويطبق ما تعلّمه في حياته اليومية توظيفا سليما يعود عليه بالمنفعة[1].

- جعل المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم؛ وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية.

[1] - ربيحة وزان، تعليمية النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات نفسية و تربوية، أكتوبر2018، مجلد 11 ،عدد2 ، ، ص ص156، 157.

– الاعتماد على أسلوب حلّ المشكلات (أو الوضعيات، المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعّال إذ أنه ينتج الفرصة للتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

– البعد عن التلقين في التدريس، إضافة إلى ربط المدرسة بالمجتمع نتيجة اتساع المنهج وشموله وتنوعه

ومراعاته لمستويات التلاميذ المختلفة.

– إعطاء الحرية الواسعة للمدرس في اختيار المصادر والمراجع التعليمية المختلفة والأنشطة والوسائل والطرق التي تمكن التلاميذ من تحقيق الأهداف التربوية[1].

ورغم ما حملته المقاربة بالكفاءات من مزايا، إلا انها تنتقد من عدة نقاط منها:

– قد يكون هناك نوع من الفوضى في تطبيق هذا المنهج دون أن يكون هناك فائدة تربوية من وراء هذا.

– هناك خوف من إهمال تعلم الأساسات التي يجب أن يعرفها جميع التلاميذ.

– يجب فحص المنهج بصفة مستمرة وأن يتغير في ضوء التغيرات الثقافية والاجتماعية والتي تعكس بدورها على حاجات التلاميذ واهتماماتهم.

– إذن فالمقاربة بالكفاءات تعتبر المتعلم المحور الأساس في العملية التعلمية، حيث تجعله يوظف مهاراته وكفاءاته السابقة في العملية التعلمية، وتضعه أمام مشكلات من أجل تنمية قدراته الفكرية ورغم هذا إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب كإهمال الأساسيات التي يجب على التلميذ تعلمها لذا يجب إعادة فحصه وتعديله ليناسب مختلف التغيرات في المجتمع.

[1] – منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2004م، ص4.

المطلب الثاني: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في الكتاب المدرسي

سعت الدولة الجزائر إلى إصلاح منظومتها التربوية لتواكب بعض ما جاءت به بعض النّظريات الحديثة في طرق التّدريس ويظهر هذا من خلال الاهتمام والاعتناء بالكتاب المدرسي، فقد أصدرته وزارة التّربية الوطنيّة بداية من الموسم الدراسي 2016-2017م تماشيا مع الإصلاح التربوي، حيث جاء في مقدمة الكتاب" أبناءنا التلاميذ: لقد أعددنا كتابكم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبقا للمنهاج الدارسي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016"[1].

ويعد كتاب مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ترجمة للمقاربة الجديدة المعتمدة بما يحتويه من نشاطات مختلفة تتماشى وأهداف المقاربة، من أجل هذا وضعت جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتعليمية، والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلّمين.

أولا: محتوى الكتاب

احتوى نشاط قواعد اللّغة أو ما يعرف ب: "الظواهر اللغوية" في الكتاب على 24 درسًا جاءت مرتبة على الشكل التالي:

عطف النسق- عطف البيان- البدل- العدد وأحواله- الاستثناء- التمييز- الممنوع من الصرف- التوكيد- الجملة البسيطة والجملة المركبة- الجملة الواقعة مفعولا به- الجملة الواقعة نعتا- الجملة الواقعة حالا- الجملة الخبرية- الجملة الفعلية الواقعة خبرا- الجملة الاسمية الواقعة خبرا- الجملة الواقعة مضافا إليه- الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه-الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها- الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة- الجملة الواقعة جوابا للشرط- الجملة الواقعة جوابا للشرط الجازم- الجملة الواقعة جوابا للشرط غير الجازم.

[1] - انظر: مقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باتنة، 2019.

ويظهر من خلال هذا البرنامج أن مصطلح الظواهر النحوية قد جاء بدلا من مصطلح نشاط القواعد والظواهر النحوية هو مصطلح واسع يمتد ليشمل الظواهر المتعددة لكل مستوى من مستويات اللغة على حدى، كما أن الظواهر اللغوية متنوعة لأنها تتناول كل ما في اللغة من أنظمة، وهنا نشير بأن مصطلح الظواهر لا يتطابق مع المحتوى المقدم، ويبقى مصطلح نشاط القواعد هو الأنسب مع تدريس بالكفاءات لكونه يركز على نشاط المعلم والمتعلم[1].

كم أن الكتاب قد جاء خاليا من الصرف والإملاء، ويلاحظ أنه قد تم حذف بعض الموضوعات مثل: حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، وحذف الخبر وجوبا وجوازا، وحذف المفعول ولعل السبب في حذفها راجع إلى صعوبة هذه الموضوعات على تلميذ السنة الرابعة كونها تتطلب إعمال الذهن في عمليات متتالية من أجل تقدير المحذوف وتحديد وظيفته في التراكيب اللغوية والانتقال بعدها إلى تحديد حكم هذا الحذف.

ويظهر بأن الكتاب لم يعتمد على تصنيفات القدامى في ترتيب مواضيعه بل حاول الاستفادة من النتائج التي توصلت لها اللسانيات الحديثة، وذلك باعتماده على نظريّة النّحو الوظيفيّ لسيمون ديك، والتي تبناها أحمد المتوكل في العالم العربيّ[2] ، و المتتبع لمواضيعِ النّحوِ في الكتاب ي درك لا محالة أنّه انتقل من السَّهل إلى الصَّعب وإلى الأكثر صعوبة، و هو ما جاء في مقدمة ابن خلدون: " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا"[3]، وتعد هذه الطريقة من وجهة نظر باجيه –صاحب النظرية البنائية– هي التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعلم خاصة أنها تتماشى مع قدراته العقلية[4].

---

[1] – زهور شتوح، دراسة تحليلية لمدى تحقيق مبدأ المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مجلة تعليمات، جانفي 2019، المجلد1، العدد1، ، ص108.

[2] – نوال حامد، محمد بن حمو، تدريس النحو بين كتابي الجيل الأول و الجيل الثاني السنة أولى من التعليم المتوسط أنموذجا، المجلة التعليمية، ديسمبر2018م ،المجلد5، العدد16، ، 244.

[3] – عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: خليل شحادة، د ر ط، دار الفكر، بيروت، لبنان ، 2001م، ج1، ص734.

[4] – فاطمة الزهراء فشار، المرجع السابق، ص509.

ثانيا: طريقة عرض المادة

اعتمد الكتاب المدرسي في دراسة الظاهرة النحوية على استخلاص أمثلة الظاهرة اللغوية من خلال نص القراءة، حيث يكون هذا النص قد سُبق بالقراءة، وتسمى هذه الطريقة بطريقة حلّ المشكلات في تدريس القواعد النّحوية، وهي طريقة تقوم على درس التعبير، والقراءة، و النصوص — قامت في هذا الكتاب على النصوص المشروحة – حتى يتخذ المعلم هذه النّصوص، و الموضوعات نقطة البدءِ لإثارةِ المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة، ثم يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النّحو المقروء التي بين أيديهم، أو من غيرها و مناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة، فالأمثلة المأخوذة من نص القراءة المشروحة تعد الخطوة الأولى لهذه الطريقة، و بواسطتها يتمّ تحديد المشكلة التي تدور حول الظاهرة النّحويّة، أمّا المناقشة فتبدأ بالأسئلة المطروحة التي يجيب عنها التّلاميذ، وبذلك يكونون فاعلين في الدّرس لتختم بالتّطبيق لتّعزيز المعلومات المكتسبة.

وهنا نشير بأن طريقة التدريس المعتمدة في المقاربة بالكفاءات هي طريقة وضع المشكلة، حيث يوضع المتعلّم أمام صعوبة محددة ومعينة تتحداه، فيشعر بأن المشكلة هي مشكلته فيبحث لها عن الحل المناسب للخروج من هذه المشكلة، وإلى هذا أشار دليل الأستاذ: "ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصّة إلاّ إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصّة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصّة إلاّ إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره"[1].

وأشار الدليل كذلك أنماط عديدة للمشكلات، وهي كالتوالي[2]:

– مشكلات لتوجيه المتعلمين نحو بناء معارف جديدة (وضعيات مشكلة)

– مشكلات لتمكين المتعلمين من استعمال معارفهم المكتسبة (مشكلات إعادة استثمار)

[1] – حسين شلوف، وآخرون، المرجع السابق، ص87.

[2] – نفس المرجع والصفحة.

– مشكلات لتمكين التلاميذ من توسيع مجال استخدام مفهوم مدروس من قبل(مشكلات التحويل)

– مشكلات أكثر تعقيدا، يستعمل فيها التلاميذ عدّة أنماط من المعارف معا(مشكلات الإدماج)

– مشكلات هدفها تمكين المعلّم والتلاميذ من ضبط الكيفية التي نتمكّن بها من المعارف (مشكلات التقويم)

–مشكلات لجعل المتعلمين في وضعية بحث، أي تنمية كفاءات أكثر منهجية(مشكلات مفتوحة).

وبالرجوع إلى منهاج اللغة العربية وآدابها نجد خطوات منهجية لحلّ المشكلات، حيث تتمثل خطوات أو مسار إنجاز الدرس في المراحل التالية[1]:

1- **مرحلة عرض المشكلة** :وفيها يوجه المدرس المتعلّمين إلى الوضعية(المشكلة) فيحدد لهم أهدافها، ويصف آلياتها، ويعد الوسائل المطلوبة.

2– مرحلة التهيئة :وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

3– مرحلة الدراسة والتعلّم :وتتم من خلال:

- ضبط المعلومات، واختيار أنجع طريقة للحل.
- التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.
- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، وينجم عن هذه المرحلة:
- إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
- الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.

[1] – منهاج اللغة العربية وآدابها من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص18.

4- مرحلة تقييم التعلم :وتشمل تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية، ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلّمات التلاميذ والأفواج.

ومما سبق ذكره يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلّمية، أما دور الأستاذ فهو عبارة عن التوجيه لتدليل الصعوبات التي تواجه المتعلّم[1]، وكمثال لما سبق ذكره ففي دراسة النص يجد القارئ نفسه أمام وضعية مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام هذا الأمر يدفع بالمتعلّم إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق ومن هنا تُبنى الكفاءات وتنمّى.

[1] - خديجة أصنامي، فهيمة قالون، المرجع السابق، ص139.

المطلب الثالث: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية

جاءت الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية تيسيرا لمقروئية منهاج الجيل الثاني، وهذا من خلال تضمنها منهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ، كما أنها تقدم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية، إضافة إلى هذا فهي تقترح مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين المهيكلة للمادة، وتحيل القارئ إلى مراجع سهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج[1].

وتشير الوثيقة المرافقة أن الهدف الذي تسعى إليه هو جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعمال اللغة العربية لغة حية في جميع المجالات، وهذا يستلزم من المدرسة أن تزود التلميذ برصيد معرفي من الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، والعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة[2].

وبالنظر إلى هذه الوثيقة فقد ذكرت أن الممارسة البيداغوجية تقتضى العمل بالمقاربة بالكفاءات هذه الأخيرة تستلزم تنويع التدريس والتعلم النشط...، ورغم أن المقاربة بالكفاءات قد جاءت بها هذه الوثيقة المرافقة غير أنها لم تقدم أمثلة عنها، وما الفرق بينها وبين القدرة؟ ولم تحدد الوثيقة المرافقة الكفاءة المتعلقة بكل وحدة تعليمية من المنهاج التعليمي، فعندما تسأل الأستاذ ما كفاءة درسك؟ يجيب بأني ادرس كما في السابق لم أحدد كفاءة، ولم ادرس المقاربة بالكفاءات[3]، ونتيجة لهذا بقي الأساتذة يدّرسون اللغة العربية بالطريقة القديمة، وهذا كله نتيجة عدم خضوعهم للتكوين في المقاربة بالكفاءات، ومن هنا ندعو وزارة التربية إلى تكوين الأساتذة في طرق التدريس قبل مباشرة العمل في المدارس التعليمية، إلى جانب إخضاع الأساتذة الذين يزاولون التعليم إلى تربصات في هذه الميادين.

---

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص3.

[2] – الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص3.

[3] – خديجة أصنامي، فهيمة قالون، المرجع السابق، ص139.

خاتمة

خاتمة

في ختام هذا البحث توصلت إلى النتائج التالية:

أولا: هناك عدة طرق لتدريس النحو، لكن الطريقة التي يمكن اعتمادها في تدريس النحو لا يمكن فرضها على المعلّم، فهو حر في اختيار الطريقة المناسبة، والخطوات التي يجري وفقها الدّرس، غير أنه من الضروري أن يلتزم المعلم بالطريقة التي يكوّن بها التلاميذ تكوينا سليما يمكنهم من اكتساب اللغة.

ثانيا: قد يتطلّب درس ما توظيف أكثر من طريقة، لهذا يخضع اختيار الطّريقة لتقدير المتعلّم، وطبيعة الدّرس، والظروف المصاحبة للعمليّة التعليمية.

ثالثا: تساهم النظريات المعرفية ومن بينها النظرية البنائية من خلال إشراكها للمتعلّم في العملية التعليمية من تنمية مهاراته المعرفية، وتطوير قدراته الذهنية، ومن ثمّ الرفع من كفاءته.

رابعا: اعتماد المدرسة الجزائرية على استراتيجيات حديثة للتدريس وفق النظريات التربوية الحديثة، ومن بين هذه النظريات النظرية البنائية التي تعتبر إحدى المرجعيات الأساسية للمقاربة بالكفاءات.

خامسا: تسهم المقاربة بالكفاءات في خلق روح المبادرة والإبداع لدى المعلّم حين ممارسته للعملية التعليمية، بما توفره له من حرية تسمح له بالتحرر من قيود الطرق التقليدية الصارمة، و التي يعدّ تجاوزها خروجا عن النص يعرض صاحبه إلى عقوبات تأديبية، وبالتالي فإن المعلم يعمل وفق هذه المقاربة على إجراء العملية التعليمية للقواعد بما يراه مناسبا لمستوى المتعلّم، لا وفق ما تفرضه الطرق التقليدية.

سادسا: المقاربة بالكفاءات تعدّ بديلا للمقاربة بالمضامين وبالأهداف؛ أي عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي، فهي تنظر إلى المعلم، كنموذج يقوم بتنشيط، و توجيه، و تدريب التلميذ على التقييم و النقد ، لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه و يوجهه نحو ثقافة التفكير و الإبداع لا ثقافة الحشو و التخزين.

سابعا: يهدف المنهاج إلى توجيه التلميذ بعد قراءة النص في حصة القراءة إلى فهم معانيه وأدراك مبناه، ثم الانتقال إلى مرحلة أخرى وهي دراسة لغته من أجل اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة والتعرف على تراكيبها وصيغها.

ثامنا: يوصي المنهاج بضرورة الإكثار من الأعمال التطبيقية، وتنويعها وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية.

تاسعا: يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية لكل من الأستاذ والتلميذ وهو ترجمة للمنهج التعليمي فمن خلاله تظهر أهداف هذا الأخير.

وفي الأخير أسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب

- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002.

- ابن جني ،الخصائص ،تح: الدكتور عبد الحميد هنداوي ،باب القول في النحو ، ط3، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 2008، المجلد2.

- سالم إحمود الحراحشة، التوجيه والإرشاد (الدليل الإرشادي العملي للمرشدين والعاملين مع الشباب) ط1، دار الخليج، عمان، الأردن، ، 2015م.

-ابن سراج ،أبو بكر محمد بن السري بن سهل ، أصول في النحو، تح : د. عبد الحسين الفتلي ، ط1، مؤسسة الرسالة 1405هـ ، ج 1.

- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، دار أبحاث، بيروت، لبنان، 2004م.

- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: خليل شحادة، د ر ط، دار الفكر، بيروت، لبنان ، 2001م، ج1.

- فرح أسعد، المعلم الناجح في التربية والتدريس، ط1، دار ابن نفيس، عمان، 2008م.

- محمد الطنطاوي، نشأة النحو، ط2، دار المعارف، القاهرة، د ت ط، د ر ط.

- محمد بن عفيفي الباجوري الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، ، 1424هـ، 2003م، ج1.

- محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، د ر ط، دار المعارف، القاهرة، 1983م.

- وليد محمد السراقبي، الألسنية، العتبة العباسية المقدسة، ط1، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، بيروت، لبنان، 1440هـ، 2019م.

- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلّم، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، ، 1434هـ، 2013م.

-إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، دار الأفاق العربية، القاهرة، 1992.

ثانيا: المعاجم

- ابن منظور، لسان العرب، باب النحو ، ط 1، دار صادر، ، بيروت ،لبنان، 2000م، المجلد 14 .

- إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990، ج5.

- الخليل بن أحمد الفراهيدي كتاب العين ، باب النون ، تح : عبد الحميد الهنداوي ، ط1 ،دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، 2003 م ، ج 4.

- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1426هـ، 2005م.

ثالثا: الوثائق التربوية والكتب المدرسية

- حسين شلوف، وآخرون، دليل استعمال الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، 2019.

- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، باتنة، 2019.

- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان2011م.

- المنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2004م.

- المنهاج اللغة العربية وآدابها من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.

-الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016.

رابعا: المذكرات والرسائل الجامعية

- إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف أ.د مبارك حنون، كلية الادآب والعلوم، جامعة قطر، يونيو2017.

- شريك هاجر، تجليات البعد التداولي لقضايا السماع في النحو العربي، رسالة ماجستير في الأدب واللغة العربية، إشراف الدكتور ربيح عمار، كلية الادآب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية: 2015-2016م.

- الصديق آدم بركات آدم، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي لرتبة أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، إشراف أ.د عبد المنعم محمد الحسن الكاروري، و محمد داود محمد داود، تخصص علم اللغة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ديسمبر 2010م.

-سناء بوترعة، تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور صلاح الدين زرال، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، السنة الجامعية 2011-2012م.

خامسا: المجلات العلمية

- أسماء خليف، حنيفي عبد الناصر، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائرّ "من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، المجلة التعليمية، جامعة الجيلالي يابس بسيدي بلعباس، ديسمبر 2017، المجلد4، العدد12.

- بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، مارس 2012م، العدد13.

- بولنوار عبد الرزاق، حمداد بن عبد الله، طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسّط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المركز الجامعي لتمنراست، السنة2020، مجلد09، عدد 2.

- جلول تهامي، التراث النحوي واللسانيات، مجلة الباحث، ماي 2019، المجلد 11، العدد1.

- جمعة بوكبشة، عبد الرحمن خروبي، تدريس اللغة العربية بين النظري و التطبيقي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، جسور المعرفة، ديسمبر 2019م، المجلد5، العدد4.

- خديجة أصنامي، فهيمة قالون، منهاج تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط بين النظرية والتطبيق، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة مخبر علم تعليم العربية، المجلد 2, العدد 4.

- ربيحة وزان، تعليمية النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات نفسية و تربوية، أكتوبر2018، مجلد 11 ،عدد2.

- رقية أبليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، السنة 2018، مجلد10، عدد 01.

- زهور شتوح، دراسة تحليلية لمدى تحقيق مبدأ المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مجلة تعليمات، جانفي 2019، المجلد1، العدد1.

- عمر مختاري، نظريات التعّلم اللّسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، الثلاثي الثالث2018، العدد41.

- فاطمة الزهرة فشار، نظريات التعلم المعرفية، مجلة دراسات وأبحاث، مجلد11، العدد1، مارس 2019، السنة الحادية عشر.

- لمياء بوزعوط، خالد بن عميور، جهود الخليل بن أحمد الفراهيدي في وضع المصطلح النحوي من خلال معجم العين، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، المركز الجامعي بتمنراست، الجزائر، مجلد 9، العدد:2، 2020.

- محمد خير الفوال، خديجة رخامية، نظرية النحو الوظيفي(النشأة والتطور) مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 2017، المجلد39، العدد4.

- محمد يزيد سالم، بنية الجملة العربية في الكتابات اللسانية التوليدية التحويلية المعاصرة كتابات عبد القادر الفاسي الفهري أنموذجا، مجلة دراسات معاصرة، المركز الجامعي بتسمسيلت، جانفي2019، العدد 1، المجلد 3، السنة الثالثة.

- مريم بوقرة، نحو تأسيس نظرية وظيفية مثلى: أحمد المتوكل أنموذجا، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، 2018، العدد14.

- نوال حامد، محمد بن حمو، تدريس النحو بين كتابي الجيل الأول و الجيل الثاني السنة أولى من التعليم المتوسط أنموذجا، المجلة التعليمية، ديسمبر2018م، المجلد5، العدد16.

سادسا: مواقع الانترنات

- محمد مليطان، نظرية النحو الوظيفي في العالم العربي.. مشروع أحمد المتوكل، شبكة صوت العربية، على الرابط: https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/2485

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالنحو وطرق تدريسه، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن واقع تدريس النحو في المدرسة الجزائرية من خلال السنة الرابعة متوسط وفق النظريات اللسانية الحديثة، وقد تحددت إشكالية البحث في السؤال الآتي: هناك عدة نظريات حديثة فعالّة ترتبط بتعليم النحو، فهل وظّفت المدرسة الجزائرية هذه النظريات من خلال وثائقها الرسمية؟

وقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي للوصول إلى إجابات مقنعة لإشكالية البحث، وهو المنهج الذي يتناسب مع موضوعنا، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: اعتماد المدرسة الجزائرية على استراتيجيات حديثة للتدريس وفق النظريات التربوية الحديثة، ومن بين هذه النظريات النظرية البنائية التي تعتبر إحدى المرجعيات الأساسية للمقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة تهدف من خلال إشراك المتعلّم في العملية التعليمية من تنمية مهاراته المعرفية، وتطوير قدراته الذهنية، ومن تمّ الرفع من كفاءته.

الكلمات المفتاحية : التعليم , النحو , النظريات اللسانية الحديثة.

Résumé de la recherche

Cette étude vise à introduire la grammaire et ses méthodes d'enseignement, en plus de tenter de découvrir la réalité de l'enseignement de la grammaire dans l'école algérienne au cours de la quatrième année, intermédiaire selon les théories linguistiques modernes, et la problématique de la recherche a été identifiée dans la question suivante: Il existe plusieurs théories modernes efficaces liées à l'enseignement de la grammaire. Algérien ces théories à travers ses documents officiels?

Cette recherche a nécessité l'utilisation de l'approche descriptive pour parvenir à des réponses convaincantes au problème de recherche, qui est l'approche compatible avec notre

sujet, et les résultats suivants ont été atteints: Le recours de l'école algérienne à des stratégies d'enseignement modernes selon les théories pédagogiques modernes, et parmi ces théories théoriques constructives considérées comme l'une des références L'approche de base des compétences, cette dernière vise, en impliquant l'apprenant dans le processus éducatif, à développer ses capacités cognitives, à développer ses capacités mentales, et qui ont augmenté son efficacité.

Mots clés: éducation, grammaire, théories linguistiques modernes.

فهرس المحتويات

الإهداء

الشكر والعرفان

مقدمة .....أ

المبحث الأول: تعليم النحو في ضوء النظريات اللسانية الحديثة

المطلب الأول: تعليم النحو وطرق تدريسه 9

الفرع الأول: تعريف التعليم لغة واصطلاحا.....9

الفرع الثاني : تعريف النحو لغة واصطلاحا 10

الفرع الثالث: طرق تدريس النحو 12

المطلب الثاني: النظريات اللسانية الحديثة.....16

الفرع الأول: النظريات اللسانية الحديثة (المفهوم والنشأة) 16

الفرع الثاني: نظريات تعلم اللغة 20

الفرع الثالث: اثر النظريات اللسانية الحديثة على تعليم النحو 24

المبحث الثاني: ملامح النظريات اللسانية الحديثة في تعليم النحو لسنة الرابعة متوسط

المطلب الأول: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في المنهج التعليمي 31

المطلب الثاني: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو في الكتاب المدرسي 35

المطلب الثالث: ملامح النظريات اللسانية لتعليم النحو الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية 40

خاتمة 42

قائمة المصادر والمراجع.....45

ملخص البحث.....50

فهرس المحتويات 52