الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامـــعـة8 مـاي 1945 قـالمـــة
كلية الآداب واللغات

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر

التخصص :اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية

تدريس النّحو العربي وفق المقاربة النّصيّة في المرحلة الثانوية – السنة الثالثة الشعبة الأدبية "نموذجا "–

إعـــــــداد الطالبـــة :
سلوى مشري

إشراف الأستاذ:
صويلح قاشي

تاريخ المناقشة : .....

1.محمد الطاهر شينون	رئيسا أستاذ مساعد – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
2.صويلح قاشي	مقررا أستاذ مساعد – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
3.محمد جاهمي	ممتحنا أستاذ مساعد – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية : 2015/2014

النَّحْوُ يُصْلِحُ مِنْ لِسَانِ الأَلْكَنِ * * وَالمَرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنِ

وَإِذَا طَلَبْتَ مِنَ العُلُومِ أَجَلَّهَا * * فَأَجَلُّهَا منها مُقِيمُ الأَلْسُنِ

الإهـــداء

إلى نور دربي أمي الحبيبة أطال الله عمرها

إلى روح أبي الغالي رحمه الله، وأسكنه فردوسه الأعلى

إلى أخواتي العزيزات

إلى أستاذي الفاضل **صويلح قاشي**

إلى أساتذتي الكرام دون استثناء

إلى صديقتي العزيزة هامل فتيحة

إلى كل زميلات قسم اللغة والآداب العربي

تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة العربية

أهدي ثمرة جهدي هذا .

شكر وتقدير

اللّهم أعنّا على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك أما بعد :

أتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى كلّ من قدّم إليّ يد العون والمساعدة وهم :

أستاذي المشرف: **صويلح قاشي** على توجيهاته ونصحه

إلى الأستاذ المكوّن: طوهارة عبد الكريم على مساعداته وإرشاداته

إلى جميع أساتذي دون استثناء

إلى كل موظفات مكتبة قسم اللّغة والأدب العربي على تقديم يدّ العون لي

إلى كل هؤلاء تحية شكر وعرفان .

مقدمة

المقدّمة:

لقد حقق علم اللّغة الحديث نُموًا وازدهارًا، ممّا ساعده على إرساء قواعد النظريّة اللّغوية، ولاشكّ أنّه فتح آفاقاً جديدة للبحث اللّغوي، منها علم اللّغة التطبيقي، الذي يستمد حقائقه العلميّة من علم اللّغة، وعلم اللّغة التطبيقي: هو علم حديث ذو مجالات متعدّدة منها: التخطيط اللّغوي، وصناعة المعاجم، والترجمة الآلية، وتحليل الخطاب وتعليمية اللّغة.... وغيرها، وهذه الأخيرة هي أهمّ فروع علم اللّغة التطبيقي.

وتعليميّة اللّغة تهتم بوضع المناهج الدّراسية، ومقرّراتها واختيار الطّرائق التربويّة، وتنظيم الدّروس، وتصميم التطبيقات، وإجراء التّمارين، وتدريس الأنشطة اللّغوية، ومنها تدريس النّحو الّذي يعدّ أهمّ الأعمدة التّي تقوم عليها تعليميّة جميع الأنشطة اللّغوية الأخرى، ومن أهمّ الوسائل لفهم النصوص الأدبيّة، واستقامة اللّسان أثناء الأداء اللّغوي الصحيح.

ولهذه الأسباب وغيرها، شرع النُّحاة الأوائل في وضع قواعد نحويّة تضبط اللّسان من الوقوع في اللّحن أثناء قراءة القرآن الكريم، وفهم معانيه فهماً صحيحًا.

ومن هنا فقد اهتّم النُّحاة واللُّغويون منذ القرن الأوّل الهجري، بالدّرس اللّغوي تعليمًا وتعلّمًا ليتجنّب المتعلّمون اللّحن.

ولقد تصدّى لهذه المهمة عدد لا بأس به من العلماء، وكانت لهم وسائلهم في ذلك، ووضعوا لهذا الغرض، مناهج وطرائق تعليميّة، كالتلقين المباشر والمشافهة و غيرهما.

كما عانى العلماء الأوائل منذ وقت مبكّر، مشكلة تدريس القواعد النّحويّة للمتعلّمين بعْد ما تمَّ لهم ضبطها ووضعها.

ومن هنا بدأت محاولات التّسيير والتّجديد في تدريسها، فظهرت المصّنفات، والمختصرات والشروح وغيرها، وانتهجوا مناهجا متعدّدة، كالمنهج الوصفي، والمعياري والتعليمي وتوالتْ محاولات التّسيير والتّجديد عبر الحقب الزَمنيّة، إلى أنْ جاء العصر الحديث، فظهرتْ المدارس اللّسانية الحديثة، وبدأتْ تخطو متسارعة، في ميدان التّدريس ومناهجه وطرائقه وأساليبه.

ونظرًا لهذه الأهميّة التي يحتلّها تدريس النّحو في حياتنا العلمية والاجتماعية والثقافية أردتُ أن أتناول هذا الموضوع بالدّارسة والتّحليل، وعلى هذا الأساس اخترتُ له **عنوانا** رأيتهُ مناسباً هو: **تدريس النّحو العربي وفق المقاربة النّصيّة في المرحلة الثانوية– السنة الثالثة الشعبة الأدبية "نموذجا"–.**

وحاولْتُ من خلاله إظهار كيفيّة تدريس النّحو **وفق المقاربة النصيّة**، الّتي تعدّ طريقة معدّلة عن الطريقة الاستقرائية، وبالتالي فهي طريقة حديثة اعتمدها **منهج المقاربة بالكفاءات**، وهو المنهج المتّبع حاليا في منظمتنا التربويّة الجزائريّة.

واخترت **المرحلة الثانوية** لأنّها مرحلة توسّطت مرحلة التعليم المتوسّط والمرحلة الجامعيّة واتخذْتُ **السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي نموذجا** ، لمالها من أهميّة بالغة باعتبار أنّ المتعلّمين في هذا المستوى الدّراسي يُعدّون لاجتياز امتحان البكالوريا المؤهل للدخول إلى الجامعة، إذ يُرتقب أن ينال الطالب نصيبا من التطور الفكري الذي يحتاج في التعبير عنه إلى لغة سليمة.

ولقد وقع اختياري على هذا الموضوع **بدوافع موضوعيّة** و أخرى **ذاتيّة**.

فأمّا **الدوافع الموضوعيّة**، أُجملها فيما يلي:

1. اِعتمادُ منهج المقاربة بالكفاءات تدريسَ النّحو وفق المقاربة النصيّة في المنظومة التربويّة الجزائرية.
2. حداثة تدريس النّحو بالمقاربة النَصيّة، وغموضها نوعا ما لدى بعض المدّرسين في ميدان التّدريس.
3. قلّة الدّراسات اللّسانية التطبيقيّة حول هذا الموضوع.
4. ضرورة تعرّف المدّرس والمتعلّم على أهداف ونتائج هذه الطريقة.
5. ضرورة تعرّف المدّرس والمتعلّم، على أنّ قواعد النّحو أصبحت وْفقَ هذه المقاربة الجديدة رافدًا لغويّا للنصّ الأدبي، و لمْ تعدّ نشاطا مستقلا بذاته كما في المناهج السابقة.

وأمّا **الدوافع الذاتيّة** فتلخّصها رغبتي في البحث في علم اللّسانيات التطبيقية عامة، و التدريس خاصة لأتعرف على استراتيجية التّدريس هذه، و أعتدّ بها لاحقاً إن تيّسر لي ذلك.

وعليه فقد تمحورتْ **إشكالية هذه الدّراسة**، حول جملة من **التساؤلات** أهمّها:

1. كيف ندّرس النّحو العربي وفق المقاربة النصيّة؟
2. ما هي أسس تدريس النّحو العربي؟

3. ما هي أهداف ونتائج هذه الطريقة على المدى القريب والبعيد في العملية التعليميّة/ التعلّمية؟
4. هل استوعب مدّرس اللّغة العربية هذه الطريقة في هذه المدّة القصيرة، أمْ لابدّ له من وقت أطْول حتى يستوعبها، ويقدّم النتائج المرجوّة من تدريس النّحو؟
5. ما هو واقع تدريس النّحو في المدرسة الجزائرية، وما الآفاق المطلوبة ؟.

ولقد التزمت في هذه الدراسة **بمنهج** معيّن وهو **المنهج الوصفي التحليلي** ويمكن تحديد معالمه في النّقاط الآتية:

1. الحرص على إيراد أمثلة متنوعة وموافقة للبرنامج الدراسي للتّدعيم
2. استعمال بعض الجداول لوصف وتحليل بعض القضايا المُعالجة في هذه الدّراسة
3. شرح بعض المصطلحات كالمقاربة والكفاءة، وغيرهما من المصطلحات التّربويّة.

وقد جاء هذا البحث في: **مقدمة وفصلين وخاتمة.**

فالفصل الأول: فقد تناول تدريس النّحو بالمقاربة النّصية، وقسمته إلى مبحثين، قدمت في الأول التدريس بالمقاربة النصية إبتداء من مفهوم التدريس لغةً واصطلاحاً ثم أهميته، ثم تطرقت إلى المناهج الحديثة (ما قبل وما بعد الإصلاح) في التدريس، وفي الأخير تعرّضت إلى مفهوم المقاربة النصيّة.

أما **المبحث الثاني:** فتناولت فيه تدريس النّحو العربي وقدمت فيه تعريف النّحو لغة واصطلاحًا مع بيان أهميته، ثم طرائق تدريس النّحو العربي، وتعرضت لمحاسن ومآخذ بعض منها، ثم بيّنتُ أسس تدريس النّحو وأهداف تدرسيه، بعدها قدّمت صعوبات تدريس النّحو ومحاولات تيسيره.

وأما الفصل الثاني: فكان فصلا تطبيقيا، تناولت فيه واقع وآفاق تدريس النّحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة).

وقسمته كذلك إلى مبحثين، قدمت في الأول، واقع تدريس النّحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة)، وحاولت من خلاله الكشف عن واقع المنهاج الدراسي وما يتعلق به من طريقة ومحتوى تعليمي ووسائل مساعدة وغيرها قصد الوقوف على أسباب تدني مستوى المتعلّم في التّحصيل اللّغوي وتفشي اللّحن في لسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب.

أما المبحث الثاني: فقد تناولت فيه نموذجا عن تقديم المعلّم للدرّس النّحوي للسّنة الثالثة من التعّليم الثانوي، حاولت من خلاله أنْ أُبيّن كيف يُقدّم درس النّحو وفق المقاربة النصيّة للمتعلّمين في الميدان

التّربوي وفق منهج التّدريس بالكفاءات، ثم قدمت جداول استبيانات تضمنت أسئلة لكل من المعلمين والمتعلمين مع تحليلها، بعدها أظهرتُ بعض الآفاق المطلوبة في تدريس النّحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي مع بعض المقترحات اللازمة.

وختمتُ هذا العمل **بخاتمة** ضمّنْتُها **خلاصة النتائج** التي توصّلت إليها هذه الدّراسة.

وقد اعتمدتُ في دراستي لهذا الموضوع على **مصادر ومراجع** ذات صلة بالمادة اللّغويّة وخاصّة تدريس النّحو، وقد تنوّعت هذه المصادر والمراجع بين: قديمة وحديثة، نظرية وتطبيقية لغوية ولسانية وتربوية.

كما استعنت باستقراء الواقع المدرسي، والربط الميداني، وفحص مجموعة من المقرّرات المدرسيّة خاصّة، مقرّر السّنة الثالثة من التعّليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة) ومناهجها، ووثائقها المرافقة، ودليل الأستاذ، وما تجمّع لديّ من شتات المجلاّت والمقالات.

ومن بين أبرز **المصادر** التي استعنت بها: كتاب (الخصائص)، لابن جني، و(المقدمة) لابن خلدون. أمّا **المراجع** فمن أبرزها: كتاب (أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق) لراتب قاسم عاشور، وكتاب (تدريس فنون اللّغة العربية) لعلي أحمد مدكور.

أما **الدّراسات السّابقة لبحثي**: فإنّني لم أعثر إلاّ على بعض الرسائل والبحوث القريبة إلى حد ما لهذا البحث، مثل: رسالة الماجستير للطالبة: (آكلي سورية) بعنوان: (حركة تيسير النحو العربي في الجزائر)، ورسالة ماستر للطالبة: (صافية زقعيط) بعنوان: (تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية – دراسة وصفية–)، وقد استفدتُ منهما في مسائل مختلفة.

كما واجهتني بعض **الصّعوبات** في بداية العمل وفي أواخره، ففي بادئ الأمر صادفتني مشكلة عدم توفر المراجع، وهذا راجع إلى تأخر فتح المكتبة الجامعية، أما في أواخر بحثي، وبالتحديّد في الفصل التطبيقي، والذي أجريته بفضل الدّراسة الميدانية حيث واجهتني صعوبة تمثلت في تعامل المتعلمين مع الاستبيانات المقدّمة لهم بشيء من لاّمبالاة، وهو ما وقف عقبة كآداء في مسار البحث التصاعدي حتى يجيب على أهم اشكالاته.

إلاّ أنّ كل هذا زاد من عزمي، فوقفت في وجه الصعاب وتحديتها مستعينة بالله تعالى، وما كان لهذا البحث أن يُنجز لولا عون الله لي، وجهود أستاذي المشرف الذي جاد عليّ بوقته، وكامل نصائحه وتوجيهاته التي كانت بمثابة الطريق المنير الذي أسير عليه.

الفصل الأول

تدريس النحو بالمقاربة النصية

المبحث الأول: التّدريس بالمقـــارنة النّصيّـة:

I. مفـــهوم الـــتّدريس وأهمـــيّـــتـــه:

إن عملية التّدريس بصفة عامة، ليس عملية بسيطة كما يعتقدها البعض، لأنها تقوم بين طرفين هما المدّرس والمتعلم، وهما الطرفان اللّذان اهتم بهما اللّسانيون، حينما تحدثوا عن القواعد اللّغوية والكلامية عامة، وتدريس اللّغة وخصوصا قواعدها النّحوية والصّرفية، باعتبارها العمود الفقري لجميع الأنشطة الأخرى.

1- التّدريس فـــي الـــلّغـــــة:

لقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "دَرَسَ" درس الشيء والرسم يدرس دروسا:عفا، ودرسْته الرّيح، يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم: عفوا أثره والدَرْس: أثر الدّارس: وقال أبو الهيثم: درس الأثر يدرس دروسا ودرستْهُ الريح تدرسه درسا أي محته.....

ودَرَسَ الكتاب يدرسه درسا ودراسة، من ذلك: كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه وقد قُرئ بهما: وليقولوا درسْتُ، وليقولوا دَارَسْتُ وقيل، دَرَسْتُ قرأت كتب أهل الكتاب ودارست: ذاكراهم، وقرئ: درست، ودرست أي هذه أخبار قد عفت وامَحت، ودرست أشدّ مبالغة.....[1]

2- الـــتـــّدريس اصطـــلاحًـــــا:

يعتبر التّدريس نشاطًا تواصليا بين المدّرس والمتعلم، يقصد إلى تحفيز التّعليم وتسهيله حيث يتم فيه النّمو العقلي للمتعلم بواسطة خطط دراسية مقصودة تهدف إلى اكتساب مهارات ومعارف مناسبة.

ويعرف التّدريس بأنّه: "عملية مقصودة ومخططة ومنّظمة، تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التّي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التّلاميذ على التّعلم والنّمو المتكامل"[2]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1994، ص 79

[2] ينظر: صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص 63.

كما يعرف أيضا بأنّه "عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلم أداء سلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معيّن، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقًا" [1] وبذلك يعد التّدريس الوجه التطبيقي للتّعليم* ومن أهم أشكاله، كون التّعليم مفهوم شامل يتضمن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلم الفرد مثل الحوادث الخارجة عن موقف تعليمي (تلفزة، مطبوعة) أمّا التّدريس فيمثل الحركات التي يقوم بها المعلم وغيره في المواقف التّعليمية.

والتّدريس لا يعني إلقاء معلومات ومعارف في جعبة المتّعلم، بل إنّه يهدف إلى الكشف عن قدرات ومهارات المتّعلمين ومساعدتهم على تطويرها أكثر باعتمادهم- بالدّرجة الأولى- على أنفسهم إضافة إلى جهود المعلم[2]

وعليه فالتّدريس يمثّل عملية الأخذ والعطاء والحوار والتفاعل، بغية الوصول إلى الحقيقة عن طريقة المشاركة لا عن طريق الإكتفاء بالتلقين وحده ويصبح بذلك (التّدريس) الإجراءات المخططة التي يطبقها المدرس قصد تسهيل عملية التّعلم، وقبل أن يكون التّدريس نشاطا تربويا فهو سلوك الفرد لبلوغ أهدافه.

3- أهميـــة الـــتّـــدريـــس:

لقد اهتّم القائمون على العملية التّعليمية التّعلمية بالتّدريس، وأولوه العناية الفائقة وطوروا طرائقه ومناهجه ووسائله لما له من أهمية بالغة في مجال التّربية والتّعليم فالتّدريس يمّكن من تحقيق ما يلي:

1. إيضاح ما غمض من المعلومات على المتّعلمين من خلال المناقشات والمحاورات المفيدة.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، ص 80.

* التعليم: عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن غير محدد، ويقوم بها المعلم أو غير المعلم، بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات.

- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص 8.

[2] ينظر: رشدي احمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998، ص 40.

2. تفصيل ما جاء مجملا في المناهج المقرّرة الذي لا يمكن للمتعلمين معرفة تفاصيله إلاّ من خلال ما يؤديه المدّرس من مناقشات هادفة يقودها ويديرها ويوجهها.
3. لا يقتصر على التّلقين وتزويد الذهن بالمعلومات، بل يمتّد إلى التّربية الخلقية والنّفسية وأن التّدريس أساس يستند إلى علم النفس وعلوم التربّية ومن هنا كان المدرس مربيا وليس ملقنا.[1]

II. المناهج الحديثة (ما قبل الإصلاح وما بعده) في التّدريس:

1- التّدريس بالمعارف:

وهو المنهج الذي يستعمل فيه المدّرس، كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتّعلم ومطالبته بعد ذلك بحفظها، ثم استظهارها، لكن المتّعلم في هذه الحالة يكون غير فعّال، ولا نشط، لأنه ليس مطالباً بالمشاركة في تسيير الدّرس، فالمدّرس هو من يطرح عنوان الدّرس مثل (إعراب إذا وإذْ، وإذن)، ثم يستخلص القاعدة بمفرده، والمتّعلم ما عليه إلاّ حفظها كما هي، دون مناقشة أو حوار، ثم يستظهرها (المتعلم) وقتما يُطالبه المدّرس بذلك، سواء في نشاط الإستظهار، أو في نشاط آخر..... كالتّعبير مثلاً.

وما يؤخذ على هذا المنهج، هو خُلوه من الأهداف التّربوية المتعلقة بجعل المتعلم جزءاً من العملية التعليمية/ التعلمية، حيث يرى بعض الدّارسين أن هذا المنهج:

"تنعدم فيه الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا –وبكل بساطة– تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التّربوية وتغييبه لِما يمكن أنْ تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية"[2]

والهدف التّربوي الغائب في هذا المنهج، هو الأهداف الإجرائية، والعامة، وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها، لأن حفظ القاعدة واستظهارها لاحقا يعدُّ غاية في حدّ ذاته.

وهذا المنهج يعدُّ قديما في تراثنا اللّغوي، إذْ وصل إلينا منذُ أن انتقد العلاّمة ابن خلدون طريقة التعليم في عصره، وبيّن أن الطريقة المثلى للتّدريس هي تلقين العلوم للمتّعلمين، ويجب أن ينتقل مع متعلمه في كلامه من الإجمال إلى التّفصيل حتى تصل المعارف إلى المتعلم، وعلى هذا حفظها

---

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص80.

[2] محمد الدريح، التّدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، (دط) 2000، ص 53.

واستظهارها متى تطلّب الأمر ذلك، ومن هنا نستنتج أن مكوّنات هذا المنهج هي: "المدّرس المتعلّم، الطريقة والمواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار."[1]

وعليه، ففي هذا المنهج يظّل المتعلم مستقبلا دون المشاركة الفعلية في العملية التعليمية/ التعلمية، أي أنه لا فاعلا ولا نشطا، مع غياب الأهداف الإجرائية، والتقويم المرحلي بالنسبة للمدّرس، وكذا غياب التقويم الذاتي بالنسبة للمتعلم كما أنّه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات.

2- التّدريس بالأهداف:

وهنا يستعمل المدّرس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتّعلم عبر مراحل معينة وبمشاركة المتّعلم في كل مرحلة من مراحل الدّرس، حيث يقدم المدرس تقويما أو اختبارًا خفيفا، يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلم لهذه النقطة من نقاط الدّرس، ثم ينتقل إلى التي تليها وهكذا حتى نهاية الدّرس، وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليمية طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائية[2]

إنّ الغرض من هذا المنهج، هو إكساب المتّعلمين معارف وسلوكات عدّة، لذا فأهّم ما في هذه الطريقة هو مشاركة المتعلم في الدّرس المقدّم من طرف المدّرس، إذْ لَمْ يعدْ مجرد وعاء يملأ بالمعلومات والمعارف، ويستظهرها وقت الطلب، "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس، هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار، والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنّما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة"[3]

---

[1] محمد الدريج، التّدريس الهادف، ص 52.

[2] جوده احمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 17.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2004، ص 61.

وهذه الطريقة تصنف لسانيا ضمن المدرسة السلوكية، باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرس، وجواب من طرف المتعلم، وهذا ما يمكن أن نصنّفه تحت باب (المثير والاستجابة)، فيصبح المدرس مثيرًا للمتعلم بسؤاله، والمتعلم مستجيبا بجوابه.

وقد تركزت محاولات التدريس بالأهداف البيداغوجية، حول تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة، تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي تستخدم في التقويم، غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية في كثير من الحالات- أدى إلى انحرافات خطيرة منها:

-تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم

-فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية

-التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي[1]

ونتيجة لهذه الانحرافات في هذا المنهج سعى ذو الاختصاص في التفكير في مقاربة جديدة أو منهج جديد لأساليب التعلم والتعليم واعتماده في التدريس، إذ يقوم على بيداغوجيا الإدماج يختلف عن التقليدية، ذات الطابع التراكمي ويسمى هذا المنهج "المقاربة بالكفاءات".

3- التّدريس بالكفاءات:

وهو المنهج المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية، وهو ما يسمى تربويا ببيداغوجيا الإدماج ولنتوقف قليلا عند هذا المنهج لأنه من سيقودنا إلى المقارنة النصية التي نحن بصدد الحديث عنها في هذا الفصل.

ولنقدم الآن بعض التعاريف لمفاهيم مفتاحية نتوصل بها لفهم المقاربة بالكفاءات.

---

[1] محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق: 1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، II- المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006، ص 65.

أ – مفهوم المقاربة " Approche " : هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، خصائص المتعلم، الوسط، النظريات البيداغوجية، الكفاءة المستهدفة....[1]

ب–المقاربة بالكفاءات: "L'approche par compétence ":

المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا ترمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية / تعلمية انجاز وضعيات فعلية.

وهي بيداغوجيا وظيفية تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية.

وبالتالي: فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]

ج–المفهوم العام للكفاءة: La Compétence:

"هي القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدة مهام". [3]

كما أنها " مجموعة من المعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب وفعال".[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 11.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 5.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 3.

[4] ينظر، ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ع25، 2014، ص43.

وللتوضيح، يعتبر التّدريس بالكفاءات منهجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات)، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات، تعلم يرتبط بالحياة،حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية، كما تتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالدينامية فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية حيث تعطي المدرس مجالا واسعا للتصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد و منشط للتعلمات، وفي المقابل تجعل المتعلم عنصرا فاعلا وتساهم في تكون القدرات والمهارات، ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود مما يكبل طاقات المتعلم.

وتستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعلمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية.

وإذا كان التدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلمي، فإنه لا يستقيم إلا مع منهجية حل المشكلات، والمقاربة التواصلية، ومناهج المشروعات، لأن هذه البيداغوجيا في التدريس، تعتبر التعلم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليمية اهتمامات وحاجات معرفية ومادية، تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجددة وبالتالي لم يعد المتعلم سجين أهداف مُصاغة بشكل قبلي وإلزامي.

ويمكننا أن نستنتج مما تقدم ذكره، بعض مميزات التدريس بالكفاءات نوجزها في الآتي:[1]

- إنه تعلم موجه نحو الحياة
- إنه تعلم موجه نحو إيجاد الحلول لوضعيات جديدة ذات دلالة
- إنه تعلم يعتمد أساسًا على تنظيم المكتسبات وإدماجها لمعالجة الوضعيات المصادقة، فالإدماج خاصّية أساسية في بيداغوجيا الكفاءات.
- إنه تعلم يجعل من الكفاءات موضوع التكوين، ويجعل من نشاطات التعلم والتعليم وسائل لاكتسابها.
- إنه تعلم يعتمد أساسا على الإنتاج المنتظر.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص 5.

وللإشارة فقط أن منهج المقاربة بالكفاءات لا تولي ظهرها للمعارف، ولا يمكنها الاستغناء عنها، إذ يقول أحد روّاد هذا المنهج "برونود": "المقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية، وإنما هي تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة".

كما أنها ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف، بل تطويرا وتفعيلا لها، انطلاقًا من منظور آخر للمنهاج (الكتاب المدرسي، الأنشطة، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، دور المدّرس والمتعلم، وأساليب التقويم..... الخ.

واعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات في إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات، والتدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة. وتتلخص هذه البيداغوجيات في كون النص هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة والإطار العام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية.[1]

III-النـّص والـمقاربـة الـنـّصـية:

1- الـنّـص فـي اللـّغـة:

لقد تعددت التعريفات العربية والغربية حول مفهوم النص ومدلولاته، وتجدر الإشارة بداية إلى الدلالة اللغوية لكلمة (نصّ):

فقد ورد في لسان العرب لابن منظور ما مضمونه: (النّصّ): رفعك الشيء: نصّ الحديث ينصه نصّاً رفعه، كل ما ظهر فقد نصّ..... ونصّت الصبية جيدها: رفعته ووضع على المنصّة: أيْ على غاية الفضيحة والشهرة والظهور.... وقال أبو عبيد: النصّ: التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها، وأنشد: وتقطع الخرق بسير نص.

والنصّ والنصيص: السير الشديد والحث، وأصل النصّ: أقصى الشيء وغايته.[2]

---

[1] ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص43.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص 271.

كما أورد الفيروز أبادي، في مادة (نصَص)، قوله: "(نصَّ) الحديث رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير، ومنه فلان ينصّ أنفه غضبا وهو نصاص الأنف، والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، وفلانا استقصى مسألته عن الشيء...."[1]

وفي مختار الصحاح للرازي مادة (ن. ص. ص) "في حديث علي رضي الله عنه: إذا بلغ النساء نص الحقائق، يعني منتهى بلوغ العقل ونصنص الشيء حرّكه، وفي حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهو ينصنص لسانه، ويقول: هذا أوردني الموارد".[2]

أمّا في مادة (نص) في المعجم الانجليزي، فقد ورد لفظ (Text)، وهو بالفرنسية، (texte)، وهو لفظ مأخوذ عن اليونانية، من اللفظ (textus)، والتي تعني (Tissue)، ولفظ « textus » اللاتينية مشتقة من فعل "نص" (texere) ومعناه بالعربية نسج، ولذلك فمعنى النص هو " "النسيج" ومثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة".[3]

فمن خلال استقراء الدلالات المتعددة الواردة في القواميس العربية للنص أنها تعني: الظهور والاكتمال في الغاية، أما في المعاجم الغربية هي أقرب إلى الدقة في الدلالة لأنه "في مجال النص الجدير بالذكر الرجوع إلى أصل الكلمة في اللّغات الأوروبية، وذلك لأن الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها".[4]

2- النّـــــص في الاصطـــــلاح:

لقد تعدّدت تعريفات النص الاصطلاحية، وتنوعت بتنوع التخصصات المعرفية، وبتعدد الاتجاهات والنظريات والمدارس اللسانية، وهذا ما أدى بالباحثين إلى التباين في إمكانية وضع مفهوم جامع شامل للنّص، لذا تعدّدت التّعريفات ، فقد وجدها د/سعيد حسن بحيري كثيرة بدا له حينها أن

---

[1] الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار أحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ص 858.

[2] أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999، ص 381.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 10.

[4] نفسه، ص 15.

نمط هذا المصطلح لم يكن " أسعد حالاً من مصطلح الجملة، فثّمة اختلاف شديد بين هذه الاتجاهات في تعريف النّص الى حدّ التّناقض أحياناً و الابهام أحياناً أخرى"[1]

فممّا جاء في الدّراسات الحديثة تعريف "عبد الرحمن طه" بأن النّص: "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات" [2]، ويعتبر هذا التعريف من أهم التعريفات العربية المعاصرة للنص، وقد جاء هذا الأخير على أساس منطقي، يُظهر فيه صاحبه بأنه عبارة عن جمل مترابطة داخل بناء بعلاقات معينة.

كما عرف د/ رياض زكي قاسم النص بأنه: "مجموعة من الأحداث الكلامية تتكون من: مرسل للفعل اللغوي، ومتلقٍ له، وقناة اتصال بينهما، وهدف وموقف اتصالي، فالمتحصل لدينا ثلاثة مكونات رئيسية:

- **المكون الدلالي**: فهو تصورات كليّة تربط بينهما علاقات التماسك الدلالية النطقية
- **المكون النحوي**: فيتكون من وحدات نصية صغرى، تربط بينهما علاقات نحوية
- **المكون التداولي**: ويتمثل في مقصد النص أو هدفه، جوانب تتعلق بمنتج النص ومتلقيه والعلاقات بينهما، وأشكال التواصل والتفاعل، وسياقات الفعل اللغوي، واختلافات المقامات، ومستويات الاستخدام"[3]

ويعرف النص أيضا: "بأنه بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية، وهو معرفة تمّ انجازها ضمن ثقافة ما. ذلك أن المعرفة تتلخص في النص، وكل معرفة لها نصوصها". [4]

والنّص بهذا المفهوم يعتبر موضوع علم اللّغة النصي الذّي يعد من أحدث فروع اللسانيات، وهو ينطلق من النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه وتحليله بمنهج خاص.[5]

---

(1) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والإتجاهات، الشركة المصرية العالمية لنشر، لونجمان، ط1، 1997، ص 101.

(2) طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000، ص 35.

(3) رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 56.

(4) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007، ص 108.

(5) جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الوثائقي العربي، بيروت، ط1، 2009، ص 19.

أمّا النص من منظوره التربوي: "مرتبط بمفهومه الأولي بمفهوم النسيج لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والربط بينهما بما يكون كلاً منسّجماً مترابطًا"[1]

ولما كان النّص الأدبي هو مدار النشاطات اللغة العربية، فمن الأفيد للمدرس أن يتعرف على أهم المواصفات التي يتميز بها النص الأدبي حتى تُؤخذ هذه المواصفات بعين الاعتبار في تناول النصوص بالدراسة، ونجملها فيما يلي:

-يحتمل النص الأدبي معاني متعددة وهو ما يفسر قابليته للاختلاف في تأويله.

-يخضع النص الأدبي إلى نوع من الانتظام في بنيته، مع العلم أن هذه البنية تختلف من نمط من النصوص إلى آخر.

-يخضع النّص الأدبي إلى كثير من الخيال، فهو لا ينقل الواقع كما هو، وهذا ما يجعل صورة الواقع المنعكسة فيه مختلفة عن الواقع الحقيقي، أو هي في الحقيقة صورة مبتكرة تخلق واقعًا جديدًا.

-النّص الأدبي جزء من مجموعة من النصوص، يتفاعل معها، فيضيف لها ويقتبس منها[2]

والنص – عموما- يخضع لجملة من المقومات في مقدمتها الانسجام والاتّساق، باعتبار أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة يستلزم وصفها تعقب تلك العلامات الممتدة أفقيا، والبحث عن وسائل الربط النحوي بينها.

وسأتناول هذين المقومين باختصار رفعا للبس وأيضا تبيانا للقصد:

- **فالاتساق**: هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، ويكون مناط الاهتمام فيه منصبا على الوسائل اللغوية التي تربط بين هذه العناصر المكوّنة للنصّ مثل: الإحالة (القبلية وبعدية)، والضمائر، والعطف، والاستبدال، والحذف والمقاربة وغيرها من الوسائل.

- **أمّا الانسجام**: فهو ذلك المعيار الذي يختص بالاستمرارية المحققة للنص، أي استمرارية الدلالة المتولدة عن العلاقات المتشكلة داخل النص.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص10.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص10- 11.

- **الانـــسجام ووسائل الربـــط**: يقوم تحليل مظاهر الانسجام على استقراء الوسائل وأدوات الربط الزمانية والتركيبية، والإحالية، والعلاقات التأسيسية والسببية وغيرهما[1].

ومن أهم أدوات التماسك نذكر: الإحالة، التكرار، الاستبدال، الحذف، الوصل، وعلى الأستاذ أثناء تنشيطه لحصّة النّص الأدبي أن يدرك المتعلمين على اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في الأثر الأدبي وان يؤكد أهمية هذه المظاهر في بناء النص، وذلك حتى يتمثلها المتعلمون في إنتاجهم للنصوص بمختلف أنماطها، وهذا ما يُسعى إلى تحقيقه في الفعل التربوي في ظل المقاربة النصية.

3- مـــفهوم الـــمقاربـــة النصية وأهميتهـــــا:

لتحقيق منهج المقاربة بالكفاءات في تدريس أنشطة اللّغة العربية، اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية "المقاربة النصية" من حيث هي طريقة تربوية لتحقيق أهداف هذا المنهج، وعليه فسأتعرض في هذا المبحث إلى المقاربة بين المفهوم والمصطلح وكذلك مصطلح المقاربة النصية.

أ- الـــمقـــاربـــة في اللغـــــة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "قَرَبَ"، "قرب: القرب نقيض البعد وقرب الشيء بالضم، يقرب قربا، وقربانا وقربانا أَيْ: دنا، فهو قريب...."[2]

و"قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، ومنه قرب: أيْ أدخل السيف في القراب"[3]

ومن خلال التعريف للمقاربة، استنتج أنها تعنى الدّنو والاقتراب.

ب- الـــمقـــاربة اصطلاحـــــا:

المقاربة من المصطلحات الحديثة في النقد والتحليل واستعمالها – الأجنبي والعربي- دقيق جدًا إذ تتضمن اعتماد منهج لا يشك في صلاحه في حدّ ذاته، ولكن لا يجزم بخصب نتائجه سلفا عند تطبيقه في ذلك الظرف المعيّن[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانـــوي، الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية،2005، ص 13- 14.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص666.

[3] المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط31، ص 511.

[4] عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لينان، ط، ص142 .

تعرف المقاربة (l'approche) بأنها: "والمقاربة تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، خصائص المتعلم، الوسط، النظريات البيداغوجية، الكفاءة المستهدفة..."[1]

كما تعرف أيضا بأنها: "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل".[2]

وعليه استنتج أن المقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو الانطلاق في مشروع ما لبلوغ غاية معينة.

إذن فالمقاربة النصية: "من المنظور البيداغوجي مقاربة تعليمية (Approche Didactique) تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة" [3]

وتعتمد المقاربة النصية على دراسة الظواهر النصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التركيب، وتحليل الألفاظ والجمل، ونقد الأساليب اللغوية ودراسة الخصائص التركيبية لبعض الفقرات، وإدراك المعنى وفهم السّياق والمقام، واستكشاف طاقات النص التعبيرية والبنى العميقة للغة، والاستعمالات المختلفة، كل ذلك بهدف إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصّ على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكونات النص.

إن النّص يشكّل محور الفعل التّربوي في تدريس النشاطات اللغة العربية (قواعد، بلاغة، عروض.....)، "حيث أن نقطة الانطلاق هي النصّ ونقطة الوصول هي النصّ، وهذا يعني أن المتعلم، ينطلق من نصّ)هو النص الأدبي أو التواصلي(فيحلّله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه"[4].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2004، ص 11.

[2] خير الدين هني، مقام التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص 7.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 15

[4] نفسه ، ص 10.

ومن هنا فالمقاربة النصيّة تتخذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءتها إذ يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية: الصّرفية والنّحويّة، الصوتية، الدّلالية، والأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤثرات السياقية (المقاميّة، والثّقافيّة والاجتماعيّة)، وبهذا يصبح النص بؤرة العمليّة التّعليمية بكلّ أبعادها.

ومن هنا أستنتج أن المقاربة النصية تعني الدنّو من النصّ والصّدق في التعاطي معه بعيدًا عن الحكم المسّبق عليه.

ج- المقاربة النصية وآليات التحليل:

إن القول بالبنية الدّلالية يقتضي لا محالة اعتبار كل التخصصات انجازات نصيّة، تكون الإحالة إلى نظمها المعرفية من خلال النظم اللّغوية نفسها[1]

إن فرضية كهذه تسعى لإثراء الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم، هذا الرصيد الذي يتمّ اكتسابه عن طريق تشغيل المستويات التحليليّة وجعل النصّ حقلا خصبا لها، دون البحث عن الحقيقة خارجة، طالما أن المعرفة العلمية الدّقيقة بالنسبة للمتعلّم مسألة، معقّدة كما أن الهدف من القراءة ذو طابع لغوي تواصلي بالدّرجة الأولى.

وحرصا على الأداء الحسن لهذه المستويات، سأحاول تناولها مختصرة[2]

أ- المستوى الفنولوجي- الصّوتي:

فالدراسات الصّوتية في مجملها ترتكز على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصّوتية الفردية: غير أنّ الدراسة العلميّة لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أيّة مشكلة ما لم ترتبط بعاهات نطقية بعينها.

ب- المستوى النحوي التركيبي:

من المعلوم أنّه يقصد بالمستوى النّحوي الجانب التركيبي لوحدات النصّ التي تشكل بدخولها في هذا التّجانس نسقا إعتدنا على تسمية "الوظائف النّحوية".

---

[1] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص 156.

[2] نفسه ، ص 119.

إن الدّراسات اللغوية العربية استوفت دراسة الجملة حقّها وتمكنت من خلال النّحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات، غير أنّه، وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أي مجال لتقف عليه، مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النصّ، خاصة بعد ظهور جهود هاريس الذي قدّم من خلال تحليل الخطاب "نماذج تجاوزات نحو الجملة".

ج- المستوى الدلالي:

لقد تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحوّلاتها عبر التاريخ ليضع أسسًا لنظريّة المعنى، وتفرّع عنه دراسات مختلفة (تاريخية ووصفية ومقاربة) ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية التّرادف اللّغوي التي لم تحض بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن ظاهرة الترادف مسألة غير موضوعية.

ومن هذا المنظور بدأ التأسيس لمفهوم الدّلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن جهة نظر اللّسانيات المعاصرة فإن الدّال لا يشكّل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثّل الصورة الذهبية، وهو بذلك يختلف عنه تماما إذْ لا نلاحظ أيّة علاقة حتميّة أو طبيعية بين الدّال والمدلول، وتظلّ السّمة التواضعية أساس العلاقة.

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر، بدل استحضار الصورة الذهنيّة التي لا يمكن لها أنْ تتهيأ إلاّ بالتوظيف السّياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثيل الفكرة.

إن أوّل ما يثير انتباه المُلاحظ في كتاب النصوص للسنة الثالثة ثانوي هو ذلك التوظيف المقصود لنظرية السياق (شرح الكلمة من خلال السياق).

ولذلك نجد في كتاب النصوص: أثري رصيدي اللغوي، في الحقل المعجمي، وفي الحقل الدلالي، وهو عمل مهم جدا كونه يرسّخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمدرّس أنْ يصاحب هذه النظرّية في عمليته التربويّة عند تعرضه للكلمات الغامضة التي تحتاج إلى تدليل، وذلك بأنّ يوّظفها في جمل تعبّر عن

محيط المتعلّم الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال ومنه يتوصل إلى التركيبة المفهوماتية للدّليل اللّغوي (الكلمة).

د- أهـــميـــة الـــمقاربـــة الـــنصـــية:

لقد بُني المنهاج الجديد في تدريس أنشطة اللغة العربية على المقاربة النصية لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية/ التعلمية، وتتمثل هذه الأهمية في ما يلي:

1. إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي "الملاحظة والاكتشاف".
2. التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات: (المعجمية، التركيبية، الدلالية، البلاغية، الذوقية).
3. يتفتح المتعلم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور (مناقشة معطيات النص، تحديد بناء النص، تفحص الاتساق والانسجام).
4. تُقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.
5. تعتبر المتعلم أساس العملية التربوية، وترتكز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار.
6. الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة، والعمل على تطويرها، والبناء عليها انطلاقا من كون عملية النمو متكاملة.
7. اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

وبعبارة أدق وأوجز فإنّ المقاربة النصية إن كانت تقر بأهمية الجانب النظري، فإنها تعُطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي، والتي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، ولذا تصبح القواعد وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليمًا، وفهمها فهمًا عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معاني النص الأدبي وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكية النصية أي القدرة على فهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص6.

وعلى العموم يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية، خدمة لفهم النص وبناء المعنى[1]

وللإشارة هنا أن التدريس وفق المقاربة النصية يندرج ضمن تعليمية اللغات فقط دون غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات والفيزياء وعلوم الطبيعية والحياة وغيرها.....

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 22.

المبحث الثاني: تدريس النّحو العربي

I. تعريف النّحو وأهميّته:

1. النّحو في اللّغة:

جاء في المعجم الوسيط: "نحا" إلى الشيء: مال إليه وقصده، فهو ناحٍ وهي ناحية، والشيء قصده، وكذا عنه: أبعده وأزاله.

و"النَحْوُ": القصد: يقال: نحوتُ نحوه: قصدتُ قصده، والطريق والجهة والمِثْل، والمقدار، والنّو.

(ج) أنْحاءٌ، ونُحُوٌّ، وعلم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناءًا.

و(النّحويُّ): العالم بالنحو، (ج)، نَحْوِيُّون[1]

وفي لسان العرب: النحو هو القصد والطريق، فقولك نحوت نحوًا، أي قصدت قصدًا، والجمع أنحاء، ومنه نحا نحوه: إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه[2]

وورد في مقاييس اللغة أن النحو كلمة تدل على القصد، نحوت نحوه. وبذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم[3]

ومن خلال ما تقدم يتبين لنا أن النحو هو القصد والطريق.

2. النّحو اصطلاحا:

النّحو مقياس دقيق، تُقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل، كي يستقيم المعنى، وبالنحو تتبين المقاصد كالدلالة، فيُعرف مثلا الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لَجُهِل أصل الإفادة واتّساع اللّغة ونماؤها، ودقتها بحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها، فالنحو هو القاعدة الأساسية للبناء اللّغوي"[4]

وجاء في تعريف "ابن جني" (ت 392 هـ) لعلم النحو أنه: "النحو هو انتحاء سميت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والترتيب وغير

---

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، تركيا، ص908.

(2) ابن منظور، لسان العرب، ص309.

(3) ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص 548.

(4) محمد فؤاد عوامدي، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،2003، ص 105.

ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شدّ بعضهم عنها رُدّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أن نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا السبيل من العلم"[1]

فالنحو من خلال هذه المفاهيم هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم، وتمكين غير العرب في أن يكونوا مثلهم في فصاحتهم، وسلامة لغتهم عن الكلام وكذا يتبين المرء معاني الجمل ووظيفة الألفاظ فيها، ذلك أنه يُعنى – بإجماع الدارسين واللغويين- بأواخر الكلم وتركيب الجمل.

3. أهـــميـــة النّحـــو:

إنّ الغاية الأساسية من تعليم القواعد النحوية تتمثل في استخدام اللّغة العربية استخدامًا صحيحًا، فالنّحو يعرف به صواب الكلام من خطئه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، وأفضل العلوم ما كان عونا لأهله على حسن أدائها، وهو علم العربية الموصل إلى صواب النطق، المقيم لزيغ اللسان، الموجب للبراعة، المؤدي إلى محمود الإفصاح وصدق العبارة.

وصار النحو بذلك ضروريا لأي متعلم ليتقن لغته ويسلم من اللحن، فاكتسب أهمية كبرى من بين فروع اللغة، إذ يرى "عبد القاهر الجرجاني" "إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإن الأغراض الكامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها"[2]

فالعلامات الإعرابية هي المفاتيح التي يلج بها المستمع إلى عالم المعاني والدلالات التي تدور في ذهن المتكلم أو من خلال مواقع الكلمات في التركيب، إذ تعذر ظهور حركات المبني.

هذه الآراء التي تثبت المكانة التي احتلها النحو منذ القديم، ونبعث هذه المكانة من الأسباب التي أدت إلى ظهور النّحو، ومن بينها تفشي اللحن ومخافة أن يؤدي ذلك إلى تحريف القرآن الكريم، فالهدف الأول الذي وضع النحو من أجله هو حفظ اللغة العربية من اللحن الفاسد وخاصة القرآن الكريم والحديث الشريف.

وهذا لا يعني أن الغرض الأساسي من وضع النحو هو ضبط اللغة وحفظها من الخطأ وإنما الهدف الأسمى من تأسيس هذا العلم هو استنباط النّصوص، وخاصة النص القرآني ومعرفة أسرار تراكيبه وخصائصها ومعانيها وأحكامها باعتبار القرآن الكريم أعلى ما في العربية من بيان[3]

---

[1] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، باب القول على النحو، دار الكتاب العربي، بيروت، ج1، ص 34.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، المكتبة العصرية، بيروت، د ط، (1424 هـ- 2003 م)، ص 87.

[3] ينظر: عبدة الراجحي النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، د ط،1986، ص 11.

ويمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من الأغراض التي يَهدف إليها تدريس النحو وهي أغراض نظرية وأغراض وظيفية.

1- الأغراض النظرية: وهي التي تهدف إلى تعلم معارف عامة وشاملة عن اللّغة، وذلك بإطلاع المتّعلمين وتحصيلهم لقواعد النحو التي تعتبر الوصف العلمي للأوضاع والصيّغ اللّغوية المجسدة في المواقف التعليمية، كما تفسر (القواعد) التغيّرات الحاصلة بين الألفاظ، وبين الأساليب المتنوعة التي تخص اللغة العربية.

2- الأغراض الوظيفية: وهي التي ترمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق الحقائق العلمية (النظرية) في مواقف لغوية مختلفة، من بين هذه الأغراض:

- تمكن المتعلم من محاكاة الأساليب الصحيحة، وهي محاكاة مبنية على الفهم لا على التقليد الآلي.
- تنمية قدرات المتعلم على تمييز الخطأ وإدراكه فيما يستمع إليه، ويقرأه، ومعرفته أسباب ذلك ليتجنبه – مستقبلا- في حديثه وقراءته وكتابته.
- قدرة المتعلم على ضبط كلامه وتقويم لسانه، وعصمته من الخطأ وحفظ قلمه من اللحن.
- تحصيل المتعلم للملكة اللسانية الصحيحة من خلال إنماء ثروته اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المقدمة له، وتدريبه على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- النزول بالقواعد النحوية من موضع التجريد إلى موضع التطبيق العلمي قراءة محادثة وكتابة.
- تمكين المتعلم من الربط بين العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، فهمها، مما يؤدي به إلى التفكير المنظم.[1]

II. طرائق تدريس النّحو العربي:

نعني بمصطلح الطريقة: "ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الإتّصال الجيّد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلّم" [2] وأهم طرائق تدريس النّحو العربي هي:

---

[1] ينظر: محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، بسكرة، عدد07، 2005، ص 33.

[2] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص13.

1- الطريقـــة القيّاســـية: * وهي طريقة تقوم على عرض القاعدة أولا على السبورة، ثم تقديم الأمثلة والشواهد التي توضح القاعدة وتثبتها، فهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأول، ينتقل فيها المعلم من الكليات إلى الجزئيات، أي من الأحكام العامة إلى الخاصة ومن القانون إلى البرهان، ومن حفظ القاعدة إلى فهم الأمثلة الموضحة والتطبيقات، وبذلك تبدأ من الصعب إلى السهل[1].

والطريقة القيّاسية هي أحد طرق التفكير التي تقود العقل من المعلوم إلى المجهول فينتقل الفكر من العام إلى الخاص، غير أن الجزئيات لا تنطوي تحت القاعدة العامة مما يضطرنا إلى الحذف والتقدير والتأويل ونشوء الخلافات في المسألة الواحدة، فتستهدف بذلك القاعدة كغاية في ذاتها وليست وسيلة[2].

ويعتبر كتاب "ألفية ابن مالك" أول كتاب ألف بهذه الطريقة[3].

- مـــزاياهـــا:

-تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية

-اختصار وقت التعلم

-طريقة سهلة على المعلمين وتريحهم من النقاش[4].

-وهي صالحة لتعليم الكبار لقدرتهم على الاستدلال.

-عيـــوبهـــا:

-تبدأ من الصعب إلى السهل أي تقديم من المفاهيم ثم الأمثلة فالتطبيق، فهي تفرض القاعدة على الطلبة مما يسهل نسيانها لأنهم لم يستقرؤوها بأنفسهم.

-تعويد الطالب على الحفظ والمحاكاة الآلية مما تولد عنده الاعتماد على المعلم.

---

* **القياس**: في اللغة هو حمل الشيء، وأجراء حكمه عليه لشبه بينهما عند الحامل.

(1) ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005، ص 228- 229.

(2) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، (1420 هـ- 2000 م)، ص 294.

(3) ينظر: حاتم محمود الحسنون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، طرابلس، ليبيا، ط1، 1996، ص 248.

(4) ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، (1425 هـ- 2005 م)، ص 283.

-لا يكون السلوك اللغوي عند المتعلم فهي تقتل الحماس وتسبب الملل والرتابة.

-تنافى ملكة الإبداع والابتكار والتفكير عند المتعلم.

-تفاجئ المتعلمين بأحكام العامة وتصدمهم بها مما قد يؤدي إلى صعوبة ونفور من المادة، فتنطلق من الكل إلى الجزء وهي بذلك عكس الإدراك.

2- الطريقة الاســـتقرائيـــة:* (الاستنباطية)

تنتسب هذه الطريقة إلى المفكر الألماني "فردريك هربارت" والتي بناها على أسس علم النفس الترابطي المتمثل في نظرية الكتل المتآلفة، أي أن المعلم يربط بين الأفكار المتشابهة وبين المعارف القديمة والجديدة.

تقوم هذه الطريقة على الخطوات التي يمر بها العقل يقرر حكما من الأحكام، حيث ينتقل من المحسوس إلى المعقول، أو من الجزئيات إلى الكليات، ومن تحليل الشيء والموازنة بينه وبين غيره إلى استنباط الأحكام والقاعدة.

والطريقة الاستقرائية هي طريقة طبيعية للوصول إلى النتائج، إذ يقوم المدرس بفحص الجزئيات (الأمثلة النحوية) للوصول إلى الكليات (القاعدة) (عكس الاتجاه القياسي) وذلك بعرض الأمثلة المتنوعة على السبورة، والتي تعالج موضوعا نحويا بعينه ثم شرحها بمشاركة المتعلمين وبعدها تتم عملية الربط بين العبارات للوصول إلى القاعدة النحوية الشاملة[1]

فعملية التعليم وفق هذه الطريقة تتم وفق خمسة خطوات هي:[2]

– **المقدمة (التمهيد)**: وتهدف إلى إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم سواء بأسلوب القص أو الحوار أو مبدأ النقاش مع المتعلمين لتحقيق التهيئة الانفعالية والعقلية.

– **العـــرض**: يتم فيه عرض المعلومات التي تتضمنها الأمثلة في هذه الأخيرة التي تنطوي على القاعدة النحوية المنشودة في ثناياها.

---

* **الاستقراء لغة**: التتبع، وفي اصطلاح المنطقيين: قولٌ مؤلفٌ من قضايا يتم الحكم فيها على الجزئيات لإثبات الحكم على الكل لوجوده في أكثر جزئياته.

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص39.

[2] ينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د ط)، ص 324- 325.

– **الربط والموازنة:** وهي عقد الخطوات، ففيه تحلل الخبرات الجديدة بواسطة أسئلة هادفة لمعرفة الصفات المشتركة أو المختلفة وربطها بما شابهها من الدروس السابقة، وفيه تتم عمليات الاستقراء والاستنباط والاستدلال ومع الموازنة والتحليل.

– **القاعدة:** وبها تنتهي خطوات الدرس إذ تستنتج الأحكام، والقواعد العامة للدرس لمشاركة المتعلمين –طبعا– كما أنها تمثل ملخص المصطلحات والاستنتاجات الجزئية الأولية.

– **التطبيق:** وهو آخر خطوة تمثل عملية التقويم لاختبار مدى فهم المتعلم للقاعدة، وإمّا أن يكون جزئيًا بعد استنتاج كل حكم، أو كليًا، بعد الأحكام العامة، ويهدف إلى تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين من خلال الممارسة، ويعتبر كتاب "النحو الواضح" لعلي الجازم من أشهر الكتب المؤلفة وفق الطريقة الاستقرائية.[1]

– مـــزايا الطريقـــة الاستقرائيـــة:

-الانتقال من الجزء إلى الكل مما يجعل التعليم تدريجياً، ويرسّخ المعرفة.

-تشجيع المتعلم على التفكير والمشاركة في الدرس بصورة فعالة.

-تعد الطريقة الطبيعية للّغة لأنها تمزج القواعد بالأساليب.[2]

-عيـــوبـــها:

-بطيئة في التعليم وإيصال القاعدة النحوية إلى أذهان المتعلمين.

-يتوصل إلى القواعد من خلال أمثلة مبتورة لا رابط بينها.

-تقدم القواعد بطريقة عقلية محضة بعيدًا عن الجانب الجمالي للغة والتذوق الأدبي.[3]

3- طريـــقة الـــنّصوص الأدبـــية الـــمعدلة:

وتعرف كذلك بطريقة "النّص المتكامل" لأن هذه الصفة هي التي تفرقها عن الطريقة الاستقرائية رغم اتّفاقها في طبيعة الأهداف– فالأولى تعتمد النص المتكامل المتضمن لأفكار متّصلة، بينما يعتمد أسلوب الاستقراء الأمثلة المنفصلة.

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص295.

[2] جاسم محمد الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص248.

[3] حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ، ص325– 326.

كما أطلق عليها لفظ "الطريقة المعدلة" لسبب نفسه أي أنّها تعديل لطريقة الاستقرائية من أسلوب الأمثلة إلى أسلوب النّص، إذ تدرس القواعد النحوية وفق هذه الطريقة من خلال الأفكار الأساليب المتصلة المتضمنة في نصوص مختارة يقرأها المعلمون ويفهمون معناها من شرح المعلم، ثم تقتصر قراءته على الجمل المتضمن للموضوعات النّحوية المقصودة من الدّرس، وتنتهي باستنتاج القاعدة والتطبيق عليه[1]

- خـــطوات انجـــازها:

-قراءة المعلم للقطعة الأدبية المنطوية على القاعدة النحوية، قراءة نموذجية، بعده يقرأها المتعلمون قراءة خالية من الأخطاء، ويناقشون مع المعلم ما تشتمل عليه من أفكار وأساليب.

-تجميع الشواهد والأمثلة النحوية المتصلة بالقاعدة، ووقوف المتعلمين عندها بالشرح والمناقشة، ويتم تجميع الأمثلة المشتركة مع بعضها في جزئية من جزئيات القاعدة.

-يربط المعلم بين جزئيات القاعدة التي توصل إليها من قبل ويسجلها على السبورة، أولا بأول إلى أن يغطي القاعدة موضوع الدرس وينتهي من النص.

-في هذه المرحلة تعطى الفرصة للمتعلمين لتطبيق القاعدة النحوية الجديدة على تدريبات معدة قبلا لترسيخ القاعدة في الذهن وسهولة استخدامها في المنطوق والمكتوب من انتاجات المتعلمين[2]

وأول كتاب مدرسي ألف وفق هذه الطريقة هو كتاب "النحو الجديد" لعبد المتعال الصعيدي، الذي قام –فيه– بعرض ثلاث قصص طويلة، تقرأ وتستنتج منها القواعد.

- مزاياها:

- رسوخ اللغة وأساليبها مقرونة بخصائصها الإعرابية أي الجمع بين البعدين العلمي والتربوي.

طريقة النص المتكامل تساير الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الذي يدعوا إلى تكامل فروع اللغة، أي ممارسة اللغة في المواقف الواقعة[3].

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص57.

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص286.

[3] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص51.

– عـــيـــوبهـــا:

– تُضيع زمن الحصة في غير هدفها الأساسي (تحصيل القواعد النحوية) وذلك للوقت المستغرق في قراءة النص الأدبي ومناقشته من طرف المعلم والمتعلمين.

– النص المختار لا يغطي جميع جوانب القاعدة النحوية خاصة إذا كان النص قديما، لأن النصوص القديمة لم يهدف مؤلفوها إلى معالجة قضايا نحوية محددة فيها.

– أي أن بعض المؤلفين يتكلفون صياغة النصوص ليقحموا فيها ما يحتاجون إليه من أمثلة.

والملاحظ على هذه الطريقة إنها ليست حديثة من جميع مناجيها وإنما الجديد الذي قدمته هو تقديم القاعدة من خلال نصوص مختارة، لأن هذه الطريقة استخدمها أستاذ اللغة في العصور الإسلامية– المزودون بثقافة موسوعية– فقدموا نصوص الشريعة والفقه من عدة جوانب: شرعية وفقهية، لغوية، تاريخية، جغرافية.... لضرورة التكامل بين المعارف، فإطلاق حكم شرعي مثلا قد يتوقف على ما تحمله الكلمة أو التركيب اللغوي من معنى[1].

III. أهداف تـــدريـــس الـــنـــّحـــو:

الأهداف هي الركيزة الأولى التي يعتمد عليها أي برنامج تعليمي او تربوي، وتحديدها هو الخطوة الأساسية نحو التعليم الجيد، وكلما كانت الأهداف واضحة جلية كان تحقيقها ممكنا.

ويرى "محمد صالح سمك" أن تدريس قواعد النحو يهدف إلى: "إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحًا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه، ولا لبس، وإبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب[2]

وقد جاء في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي أهداف تدريس قواعد النحو وهي أهداف واحدة للمرحلة الثانوية تلخصت في مجموعة من النّقاط أهمها:

---

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص57– 58.

[2] محمد صالح سمك، فن التّدريس للتّربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ص 515.

-دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى التمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة.

-تنمية القدرة على التعبير مشافهة وكتابة وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية

-تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة بالصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها، وتنم عن استقلال في الشخصية والبرهنة على الرأي مشافهة وكتابة.

-تعميق ثروة التلاميذ اللغوية كما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك المعاني اللغوية

-زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها، حيث إن دراسة النحو تقوم –أساسا– على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها.

-الإلمام بأساليب التبليغ والتخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو وضعية واحدة على الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدّرس[1]

ويبقى أكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو اكسابه الملكة اللغوية، التي لا تتحقق إلا بالدربة والممارسة، ولعل هذا هو السر في كون المنهاج اعتمد تدريس النحو في إطار المقاربة النصية، ولهذا المسعى جملة من المزايا أهمها:

-تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على ادارك المعنى وفهم السياق ومتطلبات المقام.

-تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة، وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.

[1] وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان، (آدابي/ فلسفة ولغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص 10- 11.

-تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها[1]

وبهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو والصرف يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا، وإرهاقا والتي جعلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة إلى المتعلم.

IV. أسس تدريس النّحو العربي:

إن عملية التدريس عملية شاقة وليست سهلة كما يعتقد البعض، فما بالك بتدريس النحو الذي يعدّ العمود الفقري للغة العربية ككل. لذلك وجب أن تتضافر مجموعة من الأسس لتكون عملية التدريس ناجحة وفعالة، ومن بين هذه الأسس هي:

1- اختيار المحتوى:

إن المادة أكبر من أن تُعلم كلها ولا يمكن الإحاطة بها لذلك من المطلوب أن تحقق كل فئة تعليمية ما يناسبها من مادة تعليمية لذلك "ينبغي البحث عما يحتاجه هذا المتعلم من عناصر لغوية محددة، وهذا ما يدفع المدرس والجهات الوصية إلى التفكير بجدية في الألفاظ والتراكيب الملائمة للمتعلم في أي طور من الأطوار الدراسية. إن الجهات الوصية مخولة بإعداد جيد لتحديد متطلبات كل مرحلة من المراحل ومستوى من المستويات"[2]

2- عرض المادة اللّغوية:

"إن الأمر المؤكد لدى جميع المهتمين بالتعليمية، هو أن لعرض المادة اللغوية دورًا مركزيًا في إنجاح العمليّة التعليمية، وأستاذ اللغة العربية مؤهل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان (العرض، والتقديم)[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان، (آدابي/ فلسفة ولغات أجنبية، ص25.

[2] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص67.

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 146.

معنى ذلك أن مسألة عرض المادة اللغوية تؤدي دورًا هاما في نجاح العملية التعليمية بحيث يتوقف ذلك على كفاءة المدرس والمتمكن من المادة اللّغوية ومن ذلك فعرض المادة يتوقف على أمرين اثنين هما:

كفاءة المدرس، والوسائل الممكنة التي تعينه وتسهل عليها القيام بالمطلوب.

3- الـــتـــدّرج:

التدّرج في عملية التعليم عملية آلية لا يمكن لمعلم أن يقفز عليها مهما كان عبقريا ولذلك وجب عليه أن يراعي ما يلي:

أ- "ضرورة البدء بالسهل قبل الصعب بحيث تفتح شهية الدارس للمسائل السهلة التي يمكن استيعابها ببساطة ثم المرور إلى غيرها مما يصعب عليه فهمها أو إدراكها"[1]

ب- ضرورة البدء بالألفاظ السهلة الأكثر تداولا في الأوساط العلمية أثناء الكلام قبل الألفاظ الصعبة الأكثر تعقيدًا.

4- الـــترســـيـــخ:

"هو عملية تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلّم. عملا في أن تتمثل له اللغة أثناء عملية الممارسة أو هي عملية المحافظة على المعلومات وتقويتها في الذّهن لاسترجاعها عند الحاجة، أو هي عملية انتقال المعلومات من الذاكرة اللحظية إلى الذاكرة الدائمة، حتى يتوقف نجاحها على مدى محاكاة المتّعلم من نماذج لغوية، لذلك تظل الممارسة الفعلية للغة هي الضمان الأكثر لتحقيق الترسيخ والتي ينبغي أن تستغرق وقتا أطول"[2]

إن عملية الترسيخ وتثبيت المعلومة حول موضوع معين من مواضيع النحو في ذاكرة المتعلم، ليس بالأمر الهيّن، بل يتطلب جهدا فكريا ومهارة لغوية من طرف المدرس الكفء.

---

[1] ينظر: صافية زقغيط، تدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، – دراسة وصفية–مذكرة لنيل شهادة ماستر في اللسانيات في علم اللسان، تخصص تعليمات اللغة العربية، قسم اللغة و الأدب العربي، جامعة ورقلة 2013/ 2014 ص24

[2] نفسه ، ص 26.

5- الـــتقويـــم الـــلّـــغـــوي:

يعد التقويم أهم آلية من آليات العملية التعليمية ككل، فهو مرتكز بيداغوجي، لأنه يسمح للمعلم بالوقوف على أهم نقاط الضعف التي يعاني منها المتعلم، وهو أساسها الذي تقوم عليه عملية تدريس النّحو.

ويعرف التقويم: بأنّه: "العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بالوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم، أو عنصر المنهج، كما أنه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العملية التربوية، وتعرف بمواطن القوة والضعف لدى الطلبة كما يعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتزويد الطالب و ولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجحة عن مستوى التحصيل".[1]

ويصنف التقويم إلى أنواع لعلّ أهمها:

- التقويم التشخيصي أو التقويم القبلي:

ويطبق في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو بداية العام الدراسي، وهو نقطة الانطلاق والتي ينطلق منها المدرس لاكتشاف المكتسبات المعرفية القبلية لدى المتعلم قصد الوقوف على نقاط القوة والضعف في أداء المتعلم الضرورية والمعرفة لديه حتى يتسنى للمدرس الوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ[2]

- التقويم التكويني أو التقويم البنائي:

وهذا النوع يستخدم أثناء عملية التدريس فهو يساهم في تزويد التلميذ بمعلومات ومهارات ملائمة بغرض ضبط تعلماته، "ويتضمن مراقبة تقدم تعلم التلميذ أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجحة للتلميذ فهو يزود المدرس بالمعلومات الكافية عن طريق وأساليب

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 267.

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، الطبعة الأولى، 1999، ص 174.

التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة الصفية أثناء التدريس، والاختبارات القصيرة والتمارين والملاحظات والمناقشات"[1]

وينبغي على المدرس أن يستعمل التدرج في المعارف، ويعتمد إلى الترسيخ كل معرفة جديدة يقدمها للمتعلمين، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب معارفه بشكل دقيق ومتكامل.

– التقويم التحصيلي أو التقويم النهائي (الختامي): ويحصل غالبا بعد نهاية كلّ درس أو مجموعة من الدروس، أو محور دراسي، أو وحدة دراسية محددة [2]، ويتم فيه التركيز على معرفة ما تمّ تحصيله من المتعلم، وقياس مستوى التلاميذ ونتائج التصنيف.

– التقويم الذاتي:

هو التقويم يجريه المتعلم الناضج نفسه على مدى اكتسابه لمعارفه، وتدرجه في التدريس ليتعرف على نقاط ضعفه لتقويمها، والبحث على السبل التي من شأنها أن ترفع من مستواه الدراسي وتشجعه على بذل الكثير من الجهد حتى يتحصل على درجات أعلى.

V. صعوبات تدريس النّحو العربي ومحاولات تيسيره:

1- صعوبات تدريس النّحو العربي:

لا يخفي على أحد أن تعليم النحو العربي يعاني مشكلة كبيرة، ذلك أن التلاميذ يبدون نفورًا من دروس النحو، يضاف إلى ذلك عدم استيعاب قواعده، وعدم قدرتهم على توظيفها عند استعمالهم العربية الفصحى- شفاهة وكتابة- وحسب ابن خلدون أن سبب المشكلة هو أن القواعد النحوية "وسائل للتعليم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علمًا بحتًا وتُعُدُّوا عن ثمرتها" [3] إذ لّما أصبح هدف تعلّم القواعد النحوية هو حفظها، كانت النتيجة عدم قدرة تلاميذ المدارس- حتى طلبة الجامعات- على الاستفادة منها في القراءة والكتابة والتعبير، نفس الرأي رآه عبد الرحمن الحاج صالح

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص268.

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 176.

[3] ابن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ص 651.

عندما قال أن: "دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عن اللغة سبب خطير في تدهور التدريس"[1].

فالمشكلة لا تمس تعليم النحو فقط بل تشمل تدريس اللغة العربية بكل فروعه، ذلك أن اللغة كلٌّ واحد، وإنما تقسّم نظريا إلى فروع لتسهيل تعليمها وتعلمها ويذكر العديد من اللغويين أن: "كثيرًا من صعوبات النحو العربي ومشكلاته ترجع إلى التجاء النحاة إلى التفكير المنطقي والنظر الفلسفي[2]

ويتجلى ذلك خاصة في نظرية العامل: إذ يعلّم التلميذ الصغير أنّ (كان) فعل ناقص يقوم بعمل فهو يرفع المبتدأ وينصب الخبر، فيصاب الطفل بحيرة، كيف تستطيع كلمة التأثير في كلمة مثلها، وتغيّر حركتها الإعرابية، وغيرها من الأمور الفلسفية، ويتصدى أحد اللغويين للقائلين بصعوبة القواعد بالقول "أمّا ما يذكر المعارضون من صعوبة هذه القواعد وما ينسبونه إليها من عُيوب وإخفاق في تحقيق الغاية منها، فالقاعدة نفسها بريئة من هذا الاتهام"[3] فحسب رأيه أن سبب المشكل "أمور أخرى كالمنهج، والكتاب والمدرس وأساليب الامتحانات" [4]ويوافق زكريا إسماعيل على هذا الرأي عندما يذكر أسباب صعوبة القواعد النحوية المدروسة [5]، ويحمل الكثيرون معلمي مادة اللغة العربية- وبدرجة أقل معلمي المواد الأخرى التي تدرّس باللغة العربية- مسؤولية كبيرة في ظهور مشكلة النحو، فالمعلّمون يعانون ضعفا علميا وأكاديميا، يستعينون بالعامية في شرح الدروس في القسم، وإذا حضرت العامية غابت الفصحى فكيف يكون حال التلميذ إذا كان معلّمه قدوته يخاطبه بالعامية أو بفصحى جديدة غير تلك التي عرف قواعدها في درس النحو، إن التخلّص من مشكلات النحو ليس مستحيلا.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موقع للنشر الجزائر، (د، ط)،2007، ص 166.

[2] كمال بشير، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د. ط)، 1999، ص 141- 142.

[3] عبد العليم إبراهيم، "الموجهْ الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ص205.

[4] نفسه، ص 205.

[5] ينظر: زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص194.

2- محـــاولات تيسير الـــنّحـــو العـــربـــي:

لقد أدرك النحويون القدماء صعوبة النحو على المتعلمين فألفوا المختصرات والمنظومات والشروح، محاولة منهم في تيسير النحو لطالبيه، ولكنها لم تخرج عن نطاق الشرح والاختصار والتقريب واجتناب كثير من المسائل الخلافية [1]، وهكذا خلت مؤلفاتهم من الإسراف في التفصيل والتفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتعليل، وذلك أن همّهم الوحيد هو تقريب النحو من المتعلمين، ومن تلك المحاولات (مقدمة من النحو) المنسوبة لخلف الأحمر، و(مختصر في النحو) للكسائي و(كتاب الجمل) للزجاج، و(التّفاحة في النحو) لأبي جعفر النحاس، و(الإيضاح) لأبي علي الفارسي، و(اللمع) لابن جني، وهذه المحاولات التي ذكرناها على سبيل المثال – لا الحصر- اتجهت إلى التطبيق والتعليم مسلمة بأصول النظرية النحوية التي بناها الخليل ومن جاء من بعد.

أما المحاولة المتفردة التي جاءت بعد ذلك فقد كانت من ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) وهي تتصل بمبدأ التيسير ومناقشة الأصول والمبادئ النظرية التي وضعتها البصرة[2].

وقبل الشروع في عرض محاولات تيسير النحو يجدر تحديد مصطلح التيسير بتعريف واضح لأن المصطلحات في محاولات تيسير النحو تنوعت بين الإحياء والإصلاح والتحديد والتيسير وقد كانت متداخلة لا ضابط لاستخدامها.

ومفهوم تيسير النحو كما يراه د/ عبد الرحمن الحاج صالح: هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسر في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته"[3].

ولكي يكون مفهوم التيسير أكثر وضوحًا، يجب علينا أن نعرف كل من النحو العلمي والنحو التعليمي ونبرز الفرق بينهما، فالنحو العلمي كما يعرفه عبد الرحمان الحاج صالح: "يعدّ نشاطا قائما

---

[1] ابن القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في صيغة الإعراب، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر،2003، ص8.

[2] العياشي عمياز، النحو التعليمي وجهود القدماء والمحدثين في تسييره، جامعة عنابة، مجلة التواصل، ع 8، جوان 2001، ص 24.

[3] ينظر: محمد صاري، تيسير النحو: موضة أم ضرورة ؟، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2001 م، ص 191.

برأسه أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر، والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعي فيه التدريس"[1]

أما النحو التعليمي "فيمثل المستوى الوظيفي لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، فيختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو النظري، مع تكيفها تكيفا محكمًا طبقًا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية"[2].

كما يعرف بأنه "آلية أو وسيلة للتحكم في عمليات التبليغ الأساسية الشفوية والكتابية وهذا باعتبار اللسان وضع واستعمال. وما نقصده من تعليم اللسان هو اكتساب المتعلم القدرة العملية وليس النظرية، فالنحو من هذه الناحية هو صورة اللغة وبنيتها" [3].

ومن خلال تعريف كل من النحو العلمي والنحو التعليمي يظهر الفرق بينهما بوضوح: فالنحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقًا مجردًا، يدرس لذاته وتلك طبيعته أما النحو التعليمي فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء العرض، وترجمة الحاجة فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكمًا طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط[4].

وما إن أطلّ العصر الحديث مع بداية القرن التاسع عشر حتى ظهر فريق من اللغويين العرب في محاولات منهم لتيسير النحو حيث ألف حنفي ناصف وآخرون كتبًا تحت عنوان "الدّروس

---

[1] ينظر: محمد صاري، واقع المحتوى النحوي من المقررات المدرسية، تحليل ونقد في اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، مجلة التواصل، ع8، جوان 2001، ص 24.

[2] نفسه، ص 24.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطبعة والنشر، الجزائر،2003، ص 80.

[4] محمد صاري، تيسير النحو: موضة أم ضرورة ؟، ص119.

النّحوية" للمدارس الابتدائية، و"قواعد اللغة العربية" للمدارس الثانوية، وتوالت بعد ذلك المحاولات، كمحاولات طه حسين، وعلي الجارم الذي ألف كتاب "النحو الواضح للمدرسة الابتدائية والثانوية"، وإبراهيم مصطفى وغيرهم الكثير. و لم تتوقف تلك الجهود على الأعمال الفردية الخاصة، بل تجاوزتها إلى الهيئات الرسمية فقد حضيت باهتمام المجمع اللغوي بالقاهرة للتخفيف من وطأة القواعد النحوية ولعلاج ضعف المتعلمين فيها[1].

والواقع أن الدراسات والتجارب الحديثة في ميادين النحو والتعلم أكدت الكثير من الحقائق التي ينبغي مراعاتها في مواقف التّعلم وخاصّة المواقف المتعلقة بتعلّم القواعد النّحوية ومن أهم هذه الحقائق:

1. أن تكون دروس النّحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه المتعلّم في الحياة العامّة.
2. استغلال دوافع التّعلم لدى المتعلّمين حيث يساعد ذلك على تعلّم القواعد وفهمها جيدًا ويمكن للمعلم أم يجعل الدراسة قائمة على حلّ المشكلات فالأخطاء التي يقع فيها المتعلمين في القراءة والكتابة يمكن أن تكون مشكلات للدراسة.
3. تعليم القواعد في إطار الأساليب الموجودة في محيط المتعلم ودائرته والتي ترتبط بواقع حياته وفي قرارات المتعلم ألوان كثيرة تخدم هذه الغاية.
4. الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التّعليم المناسبة والجوّ المدرسي والنّشاط السّائد فيه من المدّرس والمتعلّمين لكي يتماشى مع الدّراسات النّفسية.
5. الاهتمام الزائد بالممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف المنشودة.[2]
6. إعداد دورات تكوينية (رسكلة) للمعلمين حتى يتمكنوا من حسن استيعاب القضايا النّحوية حتى يسهل عليهم تيسيرها للمتعلمين.

لكن هذه المعايير والحقائق بقيت حبيسة المستوى النّظري دون أن تنتقل إلى مستوى التربوي، إن جوهر التّيسير لا يعني استبدال مصطلح نحوي مبهم بآخر واضح، أو بتعويض تعريف معقد بآخر

---

[1] شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف، ط1، 1993، ص 5.

[2] فجر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، ص109.

مبسط، أو باختصار أبواب النّحو أو حذف أجزاء منها [1] بل التيسير بالمفهوم الحديث هو الإنتقاء العلمي للمادة النّحوية بمراعاة طبيعتها، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللّسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، لطرح موضوعات النّحو طرحًا جيدًا، وترسيخها بطرق حية مبتكرة.

[1] نهاد الموسى: الأساليب ومناهج ونماذج في تعليم العربية، دار الشروق والتوزيع، ط1، 2003، ص 187.

الفصل الثاني

واقع آفاق تدريس النحو في السنة الثالثة ثانوي

المبحث الأول: واقع تدريس النّحو في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (شعبة آداب/ فلسفة).

إن تدريس اللّغة العربية في عصرنا يواجه مشكلات تربوية جادة، لكن أبرزها تعقيدا مسألة تدريس النحو فعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ، إلا أن القصور على تحصيلها لدى المتعلمين مازال مطروحا.

و مما لاشك فيه أن أسباب عديدة ساهمت بنسب مختلفة في خلق أزمة تدريس النحو في مدارسنا عامة، وثانوياتنا خاصة.

و من هذا المنطلق سأتعرض إلى واقع تدريس النحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب/ فلسفة، حيث سآخذ من هذا الواقع ما يهم دراستي في هذه المذكرة.

I. واقـــع منهـــاج تدريس اللّغة العربية:

يعدّ المنهاج الدراسي، احد أهم أركان العلمية التعليمية، فهو وثيقة رسمية يعتمدها مدرس اللغة العربية أثناء عملية التدريس "والمنهاج هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طريق التدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التقويم وأنماطه"[1].

إن المنظومة التربوية الجزائرية ليست بمنأى عن التغيير والتطوير في مناهج التربية، إذ عرفت تغييرا من بيداغوجيا المعارف إلى بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات (منهج التدريس بالكفاءات).

ولقد ورد في المنهاج "أن السلبيات التي عرفتها بيداغوجيا الأهداف أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلم والتعليم واعتمادها في بناء المناهج والتدريس مستقبلا، إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج.... وتسمى هذه المقاربة الجديدة: "المقاربة بالكفاءات"[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 3.

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص 4- 5.

كما جاء في المنهاج الدراسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبة (آداب/ فلسفة) محاور النحو. لكن ما يلاحظ أن ترتيب هذه المحاور غير متطابقة لما ورد في الكتاب المدرسي كما يوضحه الجدول التالي:

محاور النّحو كما وردت في المنهاج[1]	محاور النّحو كما وردت في الكتاب المدرسي[2]
- الإعراب التقديري	- الإعراب اللفظي
- إعراب المعتل الآخر	- الإعراب التقديري
- إعراب المضاف إلى ياء المتكلم	- معاني حروف الجر
- إعراب المسند والمسند إليه	- معاني حروف العطف
- الفضلة وإعرابها	- المضاف إلى ياء المتكلم
- أحكام البدل وعطف البيان	- نون الوقاية
- أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق	- إذ، إذا، إذن، حينئذ
- أحرف الجر ومعانيها	- الجمل التي لها محل من الإعراب
- أحرف العطف ومعانيها	- الجمل التي لا محل لها من الإعراب
- نون التوكيد مع الأفعال	- إعراب المسند والمسند إليه
- إذ، إذا، إذن، حينئذ	- أحكام التمييز والحال
- لو، لوما، لولا	- الفضلة وإعرابها
- نون الوقاية	- صيغ منتهى الجموع
- إي، أيّ، أيْ	- جموع القلة
- كم، كأيّن، كذا	- البدل وعطف البيان
- أمّا، إمّا	- اسم الجنس الإفرادي والجمعي
- ما: معانيها وإعرابها	- لو، لولا، لو ما
- الجمل التي لها محل من الإعراب	- أمّا، إمّا
- الجمل التي لا محل لها من الإعراب	- الأحرف المشبهة بالفعل
- معاني الحرف المشبهة بالفعل	- اسم الجمع
- جموع القلة وقياسها	- أيْ، أيّ، إي
- صيغ منتهى الجموع وقياسها	- كم، كأيّن، كذا
- اسم الجمع	- نون التوكيد
- اسم الجنس الجمعي والإفرادي	- ما: معانيها وإعرابها

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص19.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب/ فلسفة ولغات أجنبية،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2007 .

ويعود عدم التطابق في ترتيب محاور النحو والصرف بين ما جاء في المنهاج وما جاء في الكتاب المدرسي –فيما أرى– إلى عدم التنسيق بين لجنة واضحي المنهاج الدراسي ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي، و أن كلا منهما تعمل على حده. وهذا ما ورد في وثيقة تخفيف محتويات منهاج التعليم– السنة الثالثة ثانوي– حيث « إن ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي، هو أنّ المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي، حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج، والنص التواصلي يرفق بالروافد اللغوية، وفي حين أن المنهاج ينصّ على أن نصًا أدبيا واحدًا يكون مدعومًا بنص تواصلي يشرحه – في المرحلة التعليمية– نجد المؤلفين يوردون نصين أدبين، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النص التواصلي، وجدوى إيراد النص الأدبي الثاني الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث إنّه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج، غير أنه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباط برافد من الروافد اللغوية المقررة »[1].

وفي ظل هذا التذبذب والاضطراب الحاصل بين المنهاج والكتاب المدرسي، فقد لا تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس النحو– على الأقل في المدى القريب– ريثما تتم إعادة النظر في ترتيب المحتوى التعليمي لهذا الرافد اللغوي في الكتاب المدرسي، ويصبح هناك تنسيق فعلي، بين لجنة بناء وتخطيط المنهاج الدراسي، ولجنة مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي، مع مشاركة فعّالة وفعلية، لأصحاب الاختصاص والباحثين في ميدان التدريس، ومجموعة المدرسين الأكفاء في الميدان المدرسي.

كما ورد في المنهاج الدراسي، تنظيم التوقيت (الحجم الساعي)، وتوزيع النشاطات التعليمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب/ فلسفة)، وفيما يلي أهم ما جاء في هذا التنظيم والتوزيع:

–تنظيم التوقيت و توزيع النشاطات:

–التوزيع الزمني (شعبة آداب/ فلسفة):

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/ فلسفة) هو سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو التالي:[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، ص6.

[2] نفسه ، ص6.

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنّصوص	4 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته، ونمط بنائه، وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والصرف، والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع، ومناقشته وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاث أسابيع
.المشروع	01 ساعة	تنشيط حصة كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة للمطالعة، وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أن الحجم الساعي، لا يلائم بأي حال من الأحوال مواضيع قواعد النحو ، لأنه ساعة واحدة في كل أسبوع وهذا ما أثبته في الجدول.

كما نلاحظ أيضا أن قواعد النحو لم تعد كما في المناهج السابقة، نشاطا قائما بذاته بل أصبحت وفق منهج المقاربة بالكفاءات رافدا لغويا، متعلقا بالنص الأدبي أو التواصلي المدروس في الوحدة التعليمية لتحقيق – المقاربة النصية-.

II. واقـــع الكتـــاب المـــدرسي وأثـــره في تـــدريس النّحـــــو:

يعد الكتاب المدرسي وثيقة رسمية، ووسيلة هامة من الوسائل التعليمية إلى جانب الوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الأستاذ، لأنّه يعدّ الوثيقة المترجمة للمنهاج الدراسي، وهو "يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو

على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى قيم حقيقته، والكتاب يشتمل نصوص أدبية ونصوص تواصلية" [1]، إلى جانب قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض والمطالعة الموجهة وإحكام موارد المتعلم وضبطها، والتعبير الكتابي، والمشروع.

إن الكتاب المدرسي الذي سأتناوله في هذه الدراسة هو كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية)، وسأبين مدى انسجام ما ورد فيه من نصوص أدبية وتواصلية مع مواضيع النحو المقررة في المنهاج، وذلك بغرض تبيين تحقيق الأهداف المرجوة في المنهاج وذلك عن طريق التدريس بالمقاربة النصية.

إن رافد قواعد النحو من منظور المقاربة بالكفاءات "يدرس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام الرّافد مفصولة عن دراسة النص ... وعلى العموم يتناول رافد قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظلّ المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى"[2].

- **مدى انسجـــام النّصوص الأدبيـــة والتواصلية مع مواضيع النّحو:**

من منظور المقاربة النصية أصبحت المواضيع النحوية المقررة عن تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تدرس انطلاقا من النص الأدبي أو التواصلي أي تدريس اللغة العربية كلّ متكامل.

ومن هنا يشير المنهاج والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ إلى استخراج الأمثلة والشواهد اللغوية من النص المدروس في الوحدة نفسها.

والسؤال الذي أطرحه هنا، هل يمكن أن نجد نصّا متكاملا يضم جميع الأمثلة والشواهد اللغوية التي تخدم موضوع من المواضيع النحوية المقررة في المنهاج ؟ وإذا لمْ نجد هذا النصّ المتكامل هل تحققت المقاربة النّصية كما يهدف إلى ذلك المنهاج ؟

وما هو البديل أمام المّدرس حينما لا يجد هذا النّص فيما يخص الأمثلة التي تخدم موضوع النّحو ؟.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي – العام والتكنولوجي– اللّغة العربية وآدابها–،ص 33.

[2] نفسه، ص 26.

وسأحاول في هذه الدّراسة –المختصرة– أن أجيب على هذه التساؤلات عن طريق عرض بعض النّماذج من الكتّاب المدرسي بعد أن أقدم جدول أوضح فيه كيفية توزيع محاور النّصوص الأدبية والتواصلية للتوضيح أكثر[1]:

وحدة تعليمية	نصوص أدبية	قواعد اللغة	نصوص تواصلية
1	– في مدح الرسول (ص) – في الزهد	– الإعراب اللفظي – الإعراب التقديري	– الشعر في عهد الموحدين
2	– خواص القمر وتأثيراته – علم التاريخ	– معاني حروف الجر – معاني حروف العطف	– حركة التأليف في عصر المماليك
3	– آلام الاغتراب – من وحي المنفى	– المضاف إلى ياء المتكلم – نون الوقاية	– اختلال البلاء العربية وآثاره في الشعر والأدب
4	– أنا – هنا وهناك	– إذ، إذا، إذن، حينئذ – الجمل التي لها محل من الإعراب	– الشعر مفهومه وغايته
5	– منشورات فدائية – حالة حصار	– الجمل التي لا محل لها من الأعراب – إعراب المسند والمسند إليه	– الالتزام في الشعر العربي الحديث
6	– الإنسان الكبير – جميلة	– أحكام التمييز والحال – الفضلة وإعرابها	– الأوراس في الشعر العربي
7	– أغنيات للألم – أحزان الغربة	– صيغ منتهى الجموع وقياسها – جموع القلة	– الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين
8	– أبو تمّام – خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين	– البدل وعطف البيان – اسم الجنس الافرادي والجمعي	– الرمز الشعري
9	– منزلة المثقفين في الأمة – الصراع بين التقليد والتجديد	– لو، لولا، لوما – أمّا، إمّا	– المقالة والصحافة ودورها في نهضة الفكر العربي
10	– الجرح والأمل – الطريق إلى قرية الطوب	– الأحرف المشبهة بالفعل – اسم الجمع	– صورة الاحتلال في القصة الجزائرية
11	– من مسرحيّة شهرزاد – كابوس في الظّهيرة	– أيْ، أيّ، إي – كم كأين، كذا	– المسرح في الأدب العربي
12	– لالة فاطمة النسومر "المرأة الصقر" – من مسرحية المغص	– نون التوكيد – ما: معانيها وإعرابها	– المسرح الجزائري: الواقع والآفاق.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها– للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية).

أ- ففي الوحدة التعليمية الثالثة:

نجد النّص الأدبي الأول هو: آلام الاغتراب- لمحمود سامي البرودي- وموضوع النّحو هو: المضاف إلى ياء المتكلم.

أما الأمثلة التي يمكننا استخراجها من النص الأدبي لمعالجة موضوع النّحو هو:[1]

1. ..... أبقى الهوى من مهجتي...
2. ..... رعتْ كبدي.
3. ..... لهمْ ودي وإشفاقي.

وهذه الأمثلة تخدم إلى حد كبير موضوع: "المضاف إلى ياء المتكلم" وهذا من منطلق المقاربة النصية، ومنه فالهدف منها قد تحقق في هذا الموضوع.

ب- وفي وحدة التعليمية الرابعة:

نجد النّص الأدبي الأول: هنا وهناك "للشاعر القروي" وموضوع النّحو المقرر هو: الجمل التي لها محل من الإعراب.

أما الأمثلة التي يمكن أن يستخرجها المدرس رفقة تلاميذه بطريقة المقاربة النصية، لمعالجة موضوع النحو هي:[2]

- والفقر يزهر في صحرائه أملٌ خير من المال في جنّاته الفزع
- إنْ كرّموا العجم ولو هم ظهورهم وملّكوهم رقابا حقّها النّطع
- يرنو الإباء إليهم دمعهُ برِكٌ أنفاسه لهب، أحشاؤه قطع

وما يلاحظ على هذه الأمثلة أنّها تخدم جزءًا فقط من موضوع النحو وهو:

- الجملة الواقعة خبرًا.
- الجملة الواقعة: نعتاً.
- الجملة الواقعة: حالاً.

أمّا بقية الجمل التي لها محل من الإعراب وهي:

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية)، ص 58.

[2] نفسه، ص 79- 80.

-الواقعة مفعولا به، أو مضاف إليه، أو تابعة لجملة لها محل من الإعراب.

-أو جوابا لشرط جازم، مقترنة بالفاء الرابطة، أو إذا الفجائية.

فلا يوجد في النصّ ما يدل عليها، ولهذا سيلجأ المدرس إلى الاستعانة بمراجع موازية، لاختيار الأمثلة والشواهد المناسبة التي تخدم بقية الجمل التي لها محل من الإعراب، ومنه فتحقيق هدف المقاربة النّصية في هذا الموضوع كان نسبيا فقط.

-وفي الوحدة التّعليمية التاسعة:

نجد النّص الأدبي الأول: مترلة المثقفين في الأمة -لمحمد البشير الإبراهيمي- موضوع النّحو هو: لو، لولا، لوما.

واللّافت للانتباه أنّ هذا النّص لا يحتوي إلاّ على مثال واحد فقط وهو:[1]

1. لو دخلوا في عمل أفسدوه

ولا أمثلة تذكر حول "لوْلاَ ولوْمَا" في النّص الأدبي المدروس، ومن هنا سيلجأ المدّرس إلى الاستعانة بمراجع وكتب موازية، لاستخراج الأمثلة والشّواهد التي تخدم بقيّة عناصر الدّرس.

ومنه يتبيّن أن تدريس هذا الموضوع (لوْ، لوْلا، لوْمَا) وفق المقاربة النّصية تحقّق بنسبة ضئيلة جدّا، لعدم توفّر الأمثلة الكافيّة لإتمام بقيّة عناصر الموضوع.

وهذه كانت بعض الأمثلة التي أوضحت فيها مدى انسجام النص الأدبي مع مواضيع النّحو المقررة ومدى تحقيق المقاربة النّصية.

أما بقية مواضيع قواعد النحو المنسجمة مع النص الأدبي والمحققة للمقاربة النصية فعددها تسعة مواضيع من بين أربعة وعشرين موضوعا.

وأمّا الخمسة عشرة موضوعا المتبقية فتحقق المقاربة النّصية فيها نسبي فقط.

وهذا ما يدفعني إلى القول، أن تدريس النّحو للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وفق المقاربة النصية حسب ما يهدف إليه المنهاج مازال لم يتحقّق بالصورة المرجوّة في الواقع المدرسي، ويعود هذا إلى ما يلي:

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية) ، ص 18.

عدم توفير الكتاب المدرسي للأمثلة والشواهد الكافية التي تساعد المّدرس على إتمام بقية عناصر درس النّحو، مع استعانة مدّرس اللغة العربية بمراجع وكتب موازية لاستخراج الأمثلة المناسبة، لإتمام هذه الدروس لأنه يجد أحيانا أنّ الأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي جافة ومكرّرة، والشواهد القرآنية غير مشكولة، مع وجود بعض الأخطاء وغيرها.

وعليه ينبغي على مترجمي المنهاج إلى كتاب مدرسي، مراجعة هذه النصوص، واختيار نصوص أدبية أقرب من واقع المتعلم تخدم المقاربة النصية إلى حدّ بعيد، حتى تتحقق الأهداف المرجوة.

III. واقع تمارين قواعد النّحو في السنة الثالثة من التّعليم الثانـــوي:

تعدّ التّمارين من أهم آليات ترسيخ وتثبيت المعلومات والمعارف والتدريب على اكتساب المهارات لدى المتعلم، وتستخدم لمعرفة مستوى التحصيل، وحصر الصعوبات، واكتشاف الفروق فردية، بالتطبيق على العناصر اللغوية المدروسة.

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات اختار مصطلحا جديدا هو إحكام موارد المتعلّم وضبطها بديلا لما يُسمى بالأعمال التّطبيقية في المناهج السابقة.

وكما يرى منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: "أن المتعلم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقرّرة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوّع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل، وتفعيلها إنّما يكون مرّة كل خمسة عشر يوما... وهذا التفعيل إنّما يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة، وهي وضعيات تقييميه، لكن وفق المقاربة بالكفاءات حيث:

- يتعلم التلميذ إدماج مكتسباته
- من خلال انجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته
- ينجز المتعلمون، أعمالهم بشكل فردي
- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معينة
- الوضيعات بنيت لأغراض تقييميه[1]

أما أهداف إحكام موارد المتعلم وتفعيلها[2] فهي:

---

[1] ، [2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي- العام والتكنولوجي ، ص12.

- تعوّد المتعلم الاعتماد على نفسه.
- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلّم.
- إكساب المتعلّم مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج.
- تعكس انجازات المتعلمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلّم على تفعيل معارفه والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية.

ويوصى المنهاج أن يوليّ المدّرس العناية اللاّزمة لهذه الحصّة لما يكتسبه من أهمّيّة في بناء شخصية المتعلّم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.وسأقتصر على تحليل الخطة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وذلك من خلال تحليل مثال لنشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها لوحدة تعليمية، لأنّ إدراك التمارين الخاصة بقواعد النحو في هذا النشاط ليست على نفس النمط، لكنها مبنية على نفس الهيكل في كل الوحدات.

لقد بنيت الخطة المقترحة في تمارين الكتاب المدرسي لهذا المستوى وفق خطوات مخالفة تماما لما في المستويين الأول والثاني من التعليم الثانوي، ويعود هذا إلى طبيعة مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي وطبيعة المتعلمين، فهم يعدون مرشحين لشهادة البكالوريا، وعلى هذا الأساس تم اختيار خطة لهذه التمارين وفق الخطّة المقترحة في شهادة البكالوريا ليتعود المتعلم على منهجية ونوعيّة الأسئلة، وكذلك طبيعة اختبار اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا.

والوحدة التعليمية التي سأتناولها هي بعنوان: "مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة" [1] شعبة (آداب/ فلسفة).

1- هيكلة التّمرين (إحكام موارد المتعلم وضبطها)

تتكون من جزئين:

أ- الجزء الأول: ينطلق من سند شعري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي وهي مقطوعة شعرية للشاعر "محمود درويش".

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية) ، ص 161.

ويدرس من حيث:

- **البناء الفكري:** وتضمّن أسئلة ذات صلة وثيقة بموضوع النص والقيم التي احتواها
- **البناء اللّغوي:** وتضمّن الجوانب الآتية:
  - دراسة ظاهرة نحوية (موضوع البدل)
  - دراسة ظواهر بلاغية (الأساليب- الصور البيانية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية).

ب- الجزء الثاني: الوضعية الإدماجية: وهي مقسمة إلى وضعيتين على المتعلم أن يختار أحدهما.

2- صيغ السّؤال: تنوعت صيغ الأسئلة وجاءت كالآتي (حدّد، اشرح، علّل، عيّن، أعرب، هات مثلا، أبرز، فسّر، حاول التعبير، أثبت.....).

- النّـــص:[1]

عار من الاسم من الانتماء
في تربية ربيتها باليدين
"أيوب" صاح اليوم ملء السّماء:
لا تجعلوني عبرة مرّتين !
يا سادتي ! ياسادتي الأنبياء
لا تسألوا الأشجار عن اسمها
لا تسألوا الوديان عن أمّها
من جبهتي ينشق سيف الضّياء
ومن يدي ينبع ماء النّهر
كل قلوب الناس..... جنسيتي
فلتُسقطي عنّي جواز السفر

"محمود درويش"

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية)، ص 179- 180.

– **الأسئلة:**

1– البناء الفكري:

–ممّ يشكو الشاعر في هذا النصّ ؟

– لم جَمع بين ضميري المتكلّم والمخاطبين ؟

–ماذا يقصد بقوله: "كل قلوب الناس..... جنسيتي"

–هل وظف الرّمز ؟ أين تجلى ذلك ؟

–للنص قيم متعدّدة، حدّد اثنين منها مع الشرح والتعليل

– **البناء اللّغوي:**

–في النّص بدل جملة، عيّنه

–أعرب "لا تجعلوني"

–تنوع الخبر والإنشاء في النصّ: هات مثالا لكلّ منهما مبرزا نوعه وغرضه، ومفسرًا سبب التنوع.

–ما الصورة البيانية التي أثّرت فيك ؟ أوردها مفسرا موطن جمالها وقوتها المعنوّية.

3– الوضعية الإدماجية:

– **الوضعية الأولى:** حاول التّعبير بتوظيف الرّمز أو الأسطورة عن شعور انتابك أو موقف اعتقدت صحتّه في ما تيسر لك من أسطر منظومة على بحر الرّجز الحرّ.

– **الوضعية الثانية:** الرّمز خيط ربط بين الشعراء صلاح عبد الصّبور وأملْ دنْقُلْ ومحمود درويش، وغيرهم من معاصريهم من جيل اليوم.

على ضوء مكتسباتك المتنوعة في هذا المحور، أثبت أو آنف هذا الرأي موظّفا في تعبيرك "اسم الجنس "بنوعية" وكذا "الارصاد".

ما يلاحظ من هذا النشاط أنه مسّ وعالج موضوعين مقررين في هذه الوحدة التعليمية هما: "البدل وعطف البيان" و"اسم الجنس الافرادي والجمعي".

كما عالج موضوعا خارج الوحدة: "نون الوقاية" ولكن الملفت للانتباه هو عدم معالجة التمرين "لعطف البيان"، والاكتفاء بجزء بسيط جدا من موضوع "البدل"، وهو حالة – بدل الجملة–.

ثم لماذا جاء سؤال حو إعراب: "نون الوقاية" ؟ أليس من الأحرى أن يدرج سؤال حول إعراب البدل أو عطف البيان ؟.

كما يلاحظ من خلال هذا التمرين أن أسئلة قواعد النحو متنوعة نوعا ما فقط (عيّن، أعرب، وظّف)، لكنها ليست كافية، و لم تعطِ كمّا وافراً من المهارات.

ومن هذا المنطلق، فإنه لم يبق أمام المدّرس، إلا اللجوء إلى حصص أسبوع "تسيير النشاطات بما يدّل على تدارك التّأخر في النصّ الأدبي وروافده" [1]، وهي حصص خصّصتها الوزارة المعنيّة في التوزيع السّنوي ليستفيد منها المدّرس في استدراك التأخر في البرنامج، وتسمى أيضا: "نشاطات الاستدراك والدّعم والتّقويم والإدماج" لتزويد المتعلمين بأكبر عدد ممكن من التمارين اللغوية لأجل ترسيخ وتثبيت هذه المعارف لدى المتعلم، إلا أن هذه الحصص خاصة بجميع الأنشطة التّعليمية (النصّ الأدبي وروافده، المطالعة الموجّهة، التعبير الكتابي، المشروع)، وبالتّالي قد تكون غير كافية أيضا لهذا الغرض، باعتبارها أسبوع واحد كل ثلاثي دراسي.

وسأعرض هيكلة الاختبار في شعبتي (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية) للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لأبين مدى تقاربه من نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها:

– هيكلة الاختبار شعبتي (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية):

تتكون الهيكلة من جزئين:

– الجزء الأول: (14 نقطة):

ينطلق من سند شعري أو نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، يطالب المترشح بدراسته من حيث:

1– البناء الفكري: ويتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص، تهدف إلى تقييم استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية.

2– البناء اللّغوي: ويتضمن الجوانب الآتية:

أ – دراسة الظواهر النّحوية والصرفية في علاقتها بالبناء الفكري.

ب – دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية.

---

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي– مواد التعليم العام– ديوان المطبوعات المدرسية، جوان 2008، ص 26.

ج- دراسة الظواهر العروضية إذا كان النص شعرا.

3- التقويم النقدي للنّص: يصدر المترشح أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي.

- الجزء الثاني: (6 نقاط)

يختار المرتشح إحدى الوضعيتين الإدماجيتين الآتيتين:

- الوضعية الأولى: وضعية ذات دلالة تمثل خصائص الأنماط التعبيرية المقدرة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي يبرز فيها المترشح كفاءته الفكرية واللغوية.

- الوضعية الثانية: وضعية ذات طبيعة فكرية أو نقدية يستثمر فيها المترشح معارفه المتعلقة بنصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية المستعملة في السنة الثالثة ثانوي.

علما أن الاختلاف في هيكلة الاختبار، بين الشعب الأدبية والشعب العلمية يتمثل في — سؤال (التقويم النقدي) الخاص بشعبتي (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية) وهو غير مدرج في أسئلة الشعب العلمية)[1].

والسؤال المطروح لِمَ لَمْ يُدرج هذا التمرين الهام — التقويم النقدي — الهام في نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها ؟.

علما أن سلّم تنقطيه أربع نقاط في اختبار شهادة البكالوريا أو الاختبارات الفصلية أثناء السنة الدراسية.

IV. واقع الطرائق المستعملة في تدريس النّحو في السنة الثالثـــة من التعليم الثانوي:

تعدّ طريقة التّدريس أحد أهم أركان العمليّة التعليمية، فهي الوسيلة أو الأداة التي يستخدمها المدرس في معالجة النشاط التعليمي، ليحقق وصول المعارف، والمهارات إلى المتعلمين بأيسر السّبل، وأقل وقت ممكن، وإذا استطاع المدرس استعمال الطريقة المناسبة لطبيعة دروس النحو، وطبيعة المتعلمين، عالج بذلك كثيرا من النقائص التي يمكن أن تكون في المنهاج التّربوي أو الكتاب المدرسي أو المتعلّم.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، أكتوبر 2008، ص 05.

والواقع أنّه لا توجد طريقة تدريس أفضل من طريقة أو أن هناك طريقة مثلى، بل المدّرس وحده، هو من يمكنه اختيار الطريقة المناسبة تبعا للموقف التعليمي، ومن هنا ينبغي عليه أن يعرف أن خير وقت لتدريس النحو، هو الوقت الذي يشعر، ويستعد فيه المتعلّم لذلك. ونجد أن منهج المقاربة بالكفاءات ينبه على اعتماد الطرائق النشطة، وهذا ما ورد في المنهاج حيث يبيّن انّه "إذا كانت المقاربة بالكفاءاتـــ توصي باعتماد طرائق التدريس وتجعل من المتعلّم المحور الرئيسي في تفعيل النشاطات، فإنّ هذا المبدأ يزداد أهميته في هذه السّنة لكون المتعلم قد حصل على مكتسبات تسمح له، بأن يتوصل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدّرس، وإبراز أهميتها في حياته، أضف إلى ذلك درجة النّضج الفكري، التي أصبح يتمتع بها ..... وعليه فالطريقة الفُضلى في هذه المرحلة الختامية من تمدرس المتعلّم، إنما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربوي، وتجعله يفعّل إمكاناته الفكرية ويسّخر قدراته العقلية".[1]

ويرجع بعض الباحثين صعوبة النحو إلى طريقة التعليم وإعداد المعلّم، بالإضافة إلى طبيعة مادة النحو وذلك بسبب:

1. توجيه بعض المعلمين مادّة القواعد توجيهًا علميا، لا طائل من وراءه إلاّ حفظ المصطلحات النحّوية وسردها، ممّا أدىّ إلى عدم انتفاع المتعلمين بهذه الدّروس رغم الجهود المضنية في التّعليم.
2. بعض المعلّمين لا ينتهزون الفرص المناسبة لإصلاح الأخطاء النّحوية عند وقوعها
3. ترجع صعوبة تدريس النحو إلى الطريقة، فالآلية الجافة لا تثير المتعلمين ولا تحفزهم لأنّها بعيدة عن حياتهم ممّا جعلهم يعزفون عنها ويحسّون بكرهها خلافا للطريقة الحديثة التيّ تثير شوقهم وتشدّ انتباههم، وتسمح لهم بحفظ القواعد النحوية وممارستها لذلك نجد حب بعض المتعلمين لهذه الدّروس وعزوف البعض الآخر عنها.
4. الاختلاف الكبير في الطريقة المثلى في تدريس النّحو، فهناك من يعلّم بالطريقة القياسية وهناك من يفضّل الاستنباطية، وفي مقابل ذلك يحبّذ البعض الطريقة المعدّلة تجسيدا للانتقال الذّي شهدته المناهج التّربوية من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يعكس مدى فعالية كلّ طريقة في التدريس.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي- العام والتكنولوجي- ، ص18.

المبحث الثاني: الآفاق المطلوبة والمرجوة في تدريس النّحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة).

I- نموذج عن كيفية تقديم المعلّم للدرس النّحوي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي: شعبة (آداب/ فلسفة):

من خلال حضوري لدروس النحو لاحظت أنها تقوم على خطوات متسلسلة وذلك بغرض تبسيط المحتوى ليكون في متناول فهم المتعلم، وهذه الخطوات هي:

1. يكتب المعلّم عنوان الدّرس النّحوي على السّبورة والأمثلة مضبوطة بالشّكل، كما أنّه لا يعتمد على النّص المقرر مثالا وحيدًا، بل يورد أمثلة جديدة، وذلك بغرض تبسيط الدّرس وزيادة نسبة الفهم لدى المتعلمين.

-طلب المعلّم من المتعلمين قراءة الأمثلة من كرّاساتهم لكشف الأخطاء المنقولة

-قراءة بعض المتعلّمين للأمثلة غير مشكّلة، وفي بعض الأحيان تنوطها أغلاط فيها وبالتالي أغلاط في الإعراب.

-يقوم المعلّم بوضع سطر تحت الكلمات التي هي موضوع الدّراسة (كالجمل التي لا محل لها من الإعراب مثلا) لشرح جميع أحكامها من خلال النّظام الذّي جاءت فيه.

-يعتمد المعلّم في شرح الدّرس النحوي على الطباشير والسّبورة ليحقّق بذلك الفاعلية بينه وبين المتعلّم، لأن النّحو يحتاج إلى التطبيق أكثر من النظري.

-يسّجل المعلّم أحكام القاعدة على الجانب الثّاني من السبورة (لأن الجانب الأوّل مسّجل عليه الأمثلة، حيث يكتب ما توصّل إله من المتعلمين من استنتاجات فيها يخص المعنى بدرس النحو، فهو يشرح الحالة ثم يسجلها في القاعدة، و هكذا دواليك.

-عند انهاء شرح أحكام القاعدة و تسجيلها على السّبورة يطلب المعلّم من المتعلمين قراءة أحكام القاعدة لترسيخها في أذهانهم.

-والملاحظ على المعلّم أنّه لا يعتمد طريقة المقاربة بالكفاءات في الدّرس النحوي لوحدها بل ينتهج كذلك طريقة المقاربة بالأهداف في تدريس النّحو، فهو يستخدم المصطلحات الجديدة التي جاءت بها طريقة المقاربة بالكفاءات (كأبنى أحكام القاعدة وإحكام موارد المتعلمين وضبطها).

ولكنه في المقابل يُبقي على طريقة المقاربة بالأهداف في إلقاء الدّرس النحوي ذلك أنّ المعلّم يكتب الأمثلة على السّبورة ثم يستخرج الكلمات المعنيّة بالدرّس ويشرح أحكامها مرحلة بعد مرحلة مع تسجيل ذلك على السبّورة كما يساعد المتعلم على إعطاء الأمثلة، لأنّ النّحو بصفة عامة يعتمد على التّحليل، وتوفّر مستوى الكفاءة لكل الأركان (المعلّم، المتعلّم، المادة التعليمية).

وفيما يخص إحكام موارد المتعلمين وضبطها، فتكون في نهاية درس النحو عن طريق صوغ أسئلة دقيقة تهدف إلى تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لاستخدامها في مواقف أكثر تعقيدا.

وقبل أن أقدم نموذج عن كيفية تقديم المعلم لدرس النحو لأحد مواضعيه، سأعرض أولا ما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج حول تقديم نشاط النحو المقرر للسنة الثالثة ثانوي مرفق بتوصيات بيداغوجية للمعلم ليسير عليها.

1- تقديم نشاط النحو المقررة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي كما جاءت في الوثيقة المرافقة للمنهاج:[1]

قواعد اللغة موضوع: الجمل التي لا محل لها من الإعراب	توجيهات بيداغوجية
1- أعود إلى النص وأقرأ: -لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر فنحن باقون. .... في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة	-اختيار الجمل التي تتوافر على أحكام الدرس، بالعودة إلى القصيدة.
2- عن طريق أسئلة مناسبة، يستدرج الأستاذ المتعلمين إلى استخراج أحكام الدرس باستخدام المنهج الوصفي المبني على الملاحظة.	- إذا لم تفِ الأمثلة من النص بجميع أحكام الدرس يمكن للأستاذ الاستعانة بأمثلة خارجية كل حكم يستخرج، يشفع بتطبيقات شفوية.
3- صوغ أحكام القاعدة	في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالمتعلمين إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.
4- إحكام موارد المتعلمين وضبطها	صوغ أسئلة دقيقة تهدف إلى تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لاستخدامها في مواقف أكثر تعقيدا.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- اللغة العربية وآدابها- ، ص 24

2- نموذج عن كيفية تقديم المعلّم للدرس النّحوي :

- الموضوع: الجمل التي لا محل لها من الإعراب:

-درسنا في الحصة السابقة الجمل التي لها محل من الإعراب، فلماذا سميت كذلك... سميّت كذلك لأنها جمل يصح تأويلها بمفرد، فتعرب مثله.

-ما هي هذه الجمل ؟

-الجمل الواقعة خبرا، الواقعة نعتا، حالا، مضافا إليه، مفعولاً به.

-هل هناك جمل لا يمكن تأويلها إلى مفرد ؟ نعم.

-ماذا تسمى هذه الجمل ؟ هي الجمل التي لا محل لها من الإعراب

تأمّل الأمثلة التالية:

أمثلة الكتاب المدرسي:

1- قال نزار قباني:

لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر

فنحن باقون

2- .... في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسوارة

أمثلة الأستاذ:

3- يقول الله تعالى:

" وَلا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنّ الْعِزَّةَ لِلّهِ جَمِيعًا"، سورة يونس، الآية 65.

4- قال البحتري:

نحن أبناء يعرب- أعربُ النّا

س لسانا وأنضرُ النّاس عودا.

5- يقول تعالى:

"فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ " سورة المؤمنون الآية 27.

6- يقول تعالى:

"**يس** وَالْقُرْآنِ الْحَكِيمِ إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ" سورة يس الآية 3.2

7- قال الشاعر:

إذا أنت أَكْرَمْتَ الكريم ملكته

وإنْ أَنْتَ أَكْرَمْتَ اللَّئِيم تمردا.

8- يقول تعالى:

"وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا" سورة آل عمران الآية 103.

-قراءة نموذجية للأمثلة من طرف الأستاذ

-قراءات فردية مختلفة لبعض التلاميذ.

تأمّل الجملة الأولى، ما نوعها ؟ هل يمكن أن نؤولها بمفرد ؟ ..... لا، لأنها مستقلة بذاتها وليست عنصرا داخل جملة، فهي جملة ابتدائية.

تأمل الجملة الثانية، كيف جاءت ؟ جاءت بعد اسم موصول.

إذا حاولنا تأويلها إلى مفرد هل نستطيع ؟ لا نستطيع تأويلها إلى مفرد.

تأمل بقية الجمل.

بنفس طريقة التحليل والمناقشة والحوار رفقة المتعلمين يتدرج الأستاذ إلى استخراج أحكام القاعدة.

بناء أحكـــام القاعـــدة:

الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب كلها مستقلة بذاتها لا تمثل عنصرا إعرابيا داخل جملة تحتضنها وهي كما يلي:

-الجملة الابتدائية مثل: فهم التلاميذُ الدرس

-الجملة التفسيرية مثل: هل أرشدك إلى طريق النّجاح، تكون مجتهدًا

-الجملة التعليلية مثل: "وصلّ عليهم، إنَّ صَلاَتَك سَكَنُ لهم".

-الجملة الاعتراضية مثل: جاء- وأقول الحق- الأستاذ

-الجملة جواباً للقسم.

-الجملة الواقعة صلة الموصول مثل: جاء الذي أكرمته.

-الجملة الواقعة صلة الموصول مثل: جاء الذي أكرمته.

-الجملة الواقعة جواباً بالشرط غير الجازم أو غير المقترن بالفاء أو إذا الفجائية

-الجملة التابعة لإحدى هذه الجمل مثل: إذا مرّ بنا غرباء نكرمهم، نقدّم لهم الطعام والشراب.

الـــتطبيـــــق:

في الأمثلة الآتية جمل محصورة بين قوسين لا محل لها من الإعراب، علل ذلك:

1. هزم النّوار (نصرهم الله) العدّو
2. أشرتُ إلى التلميذ (أنْ أجب).
3. قال تعالى: "فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ" سورة الزلزلة الآية 07.
4. يقول الشاعر:

أخاك، أخاك إن منْ (لا أخا له)

كساع إلى الهيجا بغير سلاح.

والملاحظ من خلال تقديم نشاط النحو من طرف كل من الوثيقة المرافقة للمنهاج والمعلم أنهما أدرجا إحكام موارد المتعلم وضبطها في آخر درس النحو على شكل تطبيقات بسيطة خاصة بموضوع درس النحو، عكس الكتاب المدرسي التي جاءت مرفقة بسنة شعري أو نثري في نهاية كل وحده حسب منهجية وهيكلة اختبار شهادة البكالوريا.

كما لاحظنا من خلال متابعتي للعديد من دروس النحو أن أغلبها بل أكثرها لا تدعم بتمارين تطبيقية عن موضوع النحو، لتحقيق هدف التثبيت والترسيخ وذلك لضيق الوقت وعدم توافق الحجم الساعي مع أغلب المواضيع النحوية.

II- جـــداول الاســـتبـــيـــان وتحليلهـــــا :

إن الباحث لا يستطيع أن يدرس الواقع ككل لذلك وجب عليه أن يلجأ إلى وسيلة تساعده على تحديد الجزئية التي يقوم بدراستها، وهذه الجزئية ما هي إلاّ العينة التي يقوم الباحث بدراستها، بحيث يتمكن من تعميم النتائج على مجتمع الدراسة الممثل لها.

ومن هنا كان عليّ أن أختار العينة التي على أساسها تقوم الدراسة الحالية، ولهذا كانت عينة دراستي المرحلة الثانوية مستوى النهائي السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة)، موزعة على ثلاث ثانويات بولاية قالمة وهي (ثانوية عبد الحق بن حمودة قالمة)، محمود بن محمود (قالمة)، هواري بومدين (بومهرة أحمد).

وقد قمت بالتواصل مع المعلّمين والمتعلمين في أوساط الثانويات الثلاثة، في -دراسة ميدانية- من خلال طرح بعض الأسئلة على شكل استبيانات واستفسارات تخص تدريس النحو. وذلك بغية كشف اللبس والغموض الذي يعيش في كنفه كل من المعلمين والمتعلمين.

1- جـــدول الـــمعـــلميـــن:

وزّعت استبيانات على أساتذة الثانويات الثلاث السابقة الذكر، وكان عددهم (06) ستة أساتذة من أجل الإجابة على الأسئلة المطروحة التالية:

السّـــؤال	عـدد الإجابـات		النسبـة %	
	نعـم	لا	نعـم	لا
1- هل يتلاءم المحتوى التعليمي لمادة النحو مع الفئة العمرية وقدرات المتعلمين ؟	2	4	%33.33	%66.66
2- هل هناك توافق بين المحتوى التعليمي والحجم الساعي ؟	1	5	%16.66	%83.33
3- هل التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي كافية ؟ وهل حققت هدف الترسيخ والتثبيت ؟	1	5	%16.66	%83.33
4- ألا يزال اعتمادكم على طريقة بيداغوجيا الأهداف ؟	4	2	%66.66	%33.33
5- ما رأيكم في تدريس النحو في إطار النصوص الأدبية (المقاربة النصية) ؟	5	1	%83.33	%16.66
6- هل مواضيع النحو منسجمة مع النصوص الأدبية ومحققة للمقاربة النصية ؟	2	4	%33.33	%66.66
7- هل للعامية دور في إشكالية تدريس النحو ؟	6	0	%100	%0
8- هل ترجع إشكالية تدريس النحو إلى المراحل السابقة من التعليم ؟	4	2	%66.66	%33.33
9- هل تستعين بوسائل حديثة في تدريس النحو ؟	0	6	%0	100%
10- إلى ما يعود عدم استيعاب ونقص فهم المتعلمين خاصة في النّحو ؟	العـــدد		النسبـــة %	
أ- طبيعة تكوين الأساتذة ونقص خبرتهم في المادة. ب- عدم اكتراث التلاميذ بالمادة. ج- وجود خلّل في منهج التعليم. د- أم لهذه الأسباب جميعها ؟	1 1 1 3		%16.66 %16.66 %16.66 %50	

- التعليق على جدول المعلمين:

1- هل يتلاءم المحتوى التعليمي لمادة النحو مع الفئة العمرية وقدرات المتعلمين؟:

يقر المعلمين بملائمة كل مواضيع المحتوى التعليمي لمادة النحو بنسبة 33.33 % مع الفئة العمرية وقدرات المتعلمين، أما 66.66 % فقد أثبتوا ملائمة مواضيع النحو للفئة العمرية ما عدا ثلاث مواضيع هي: "معاني حروف الجر، والبدل وعطف البيان، أمّا وإمّا إرعابها ومعانيها"، والتي تفوق استيعاب المتعلمين، وتفوق أحيانا، قدراتهم العقلية، مع عدم قدرتهم على التفرقة بينها أثناء مراجعة هذه المواضيع أو طرح أسئلة في الفروض المحروسة أو الاختبارات.

2- هل هناك توافق بين المحتوى التعليمي والحجم الساعي؟:

تبقى الإجابة عن مثل هذا السؤال مرهونة بمدى قدرة وكفاءة كل معلّم ومتعلم، بالإضافة إلى نوعية الدّرس، ففي الوقت الذي يتناسب فيه الحجم الساعي مع بعض الدّروس يتنافى هذا التوافق مع البعض الآخر من مثل: معاني حروف الجر، إعراب إذ، إذا، حينئذ، إعراب لو، لولا، لوما، أو موضوع لمْ، كأيّن، كذا، ما معانيها وإعرابها.... فهي تحتاج إلى أن تقدم في حصتين على الأقل دون إسهاب بما يتناسب وقدرات المتعلمين، لكن الحجم الساعي ساعة لكل درس لا يسمح بذلك، فكانت نسبة الإجابة بالنفي 83.33 % أما نسبة الإجابة بالإثبات 16.66 %.

3- هل التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي مناسبة وكافية ؟ وهل حققت هدف الترسيخ والتثبيت؟:

يتفق المعلّمين بنسبة 83.33 % على كون التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية و لم تغطّ كمًا وافرًا من المهارات، كما أنها لم تحقق إلى حد بعيد التّرسيخ والتثبيت للمعارف لدى المتعلم وهما يعدّان من الأهداف الهامة في التمارين اللغوية ومن هذا المنطلق فإنه لم يبق أمام المدّرس إلاّ اللجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك لتزويد المتعلمين بأكبر عدد ممكن من التمارين اللغوية لأجل تثبيت هذه المعارف

لدى المتعلم، وتدريبه على اكتساب الملكة اللغوية الصحيحة، وإكسابه مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج، وتدريبه على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الغرض من تدريس النحو، والوقوف عند نقاط الضّعف لدى المتعلم ومحاولة تقويمها وعلاجها، ومعرفة الفوارق الفردية لدى المتعلمين.... وغيرها.

4- ألا يزال اعتمادكم على طريقة بيداغوجية الأهداف؟:

تقدّر نسبة المعلّمين المعتمدين على طريقة بيداغوجية الأهداف إلى الآن بحوالي 66.66 % والسبب في ذلك هو طبيعة المتعلّمين، ومستواهم الذي لا يتناسب مع طريقة المقاربة بالكفاءات إضافة إلى عدم تمرّنهم على النّشاط الفردي. وهذا ما أقرته الخبرة والتّجربة في حين تقدّر نسبة المعلّمين المعتمدين على طريقة المقاربة بالكفاءات بـ 33.33 % لأنها في نظرهم ذات نتائج طيبّة تعوّد المتعلّم على ضبط نصوص القراءة والمطالعة وعلى إنتاج نصوص من إبداعه.

5- ما رأيكم بتدريس النحو في إطار النصوص الأدبية (المقاربة النصية) ؟:

إنّ تدريس النحو في إطار النصوص الأدبية (المقاربة النصية) مهم جدا- حسب رأي أغلب المعلمين- حيث يتمكن المتعلم من معرفة النحو في الوصول إلى المعنى من جهة وتسهيل فهمه من جهة ثانية، فتدريس النحو وفق هذه الطريقة يساير الاتجاه الحديث في تعليم اللغات، لكن ينبغي أن يتم عن طريق معالجة اللغة نفسها بمزج القواعد بالتعبير الصحيح الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة.

6- هل مواضيع النحو منسجمة مع النصوص الأدبية ومحققة للمقاربة النصية ؟:

أغلب المعلّمين يجمعون بنسبة 66.66 % أن عدد مواضيع النحو المنسجمة مع النص الأدبي والمحققة للمقاربة النصية هي تسعة مواضيع من بين أربعة وعشرون موضوعا، أما الخمسة عشر موضوعا المتبقية فتحقيق المقاربة النصية فيها نسبي فقط.

وهذا ما يدفعني إلى القول أن تدريس النحو للسنة الثالثة من التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية وحسب ما يهدف إليه المنهاج مازال لم يتحقق بالصورة المرجوة في الواقع المدرسي.

7- هل للعامية دور في إشكالية تدريس النحو؟:

يتفق معظم المتعلّمين بنسبة 100 % أن للعامية دور فعالا في إشكالية عدم فهم المتعلمين للنحو، سواء أكان استعمالها من قبل المعلم أو المتعلّم، فهي تعدّ بحق انحرافا عن قواعد اللسان العربي وتفشيها في المترل والشّارع ثم المؤسسات التربوية، يؤدي إلى عدم الظفر باللسان العربي الفصيح.

8- هل ترجع إشكالية تدريس النحو إلى المراحل السابقة من التعليم ؟:

تعدّ المراحل السابقة من التعليم – الابتدائي والمتوسط- اللّبنات الأولى في بناء قاعدة معينة يستند إليها المتعلمين، إن صلحت فما بعدها أيسر، وإنْ فسدتْ فسد ما بعدها، فنسبة 66.66 % يراهن المعلمين أن المشقة الكبيرة للمتعلمين في المرحلة الثانوية إنما ناتجة عن المراحل السابقة، أما النسبة

الأخرى 33.33 % فترى أن إشكالية تدريس النحو ترجع إلى المراحل السابقة إلى جانب عوامل أخرى مثل طبيعة مادة النحو ونظرة المتعلم لها.

9- هل تستعين بوسائل حديثة في تدريس النحو؟:

يجمع معظم المعلمين بنسبة 100 % عدم استخدامهم للوسائل التعليمية الحديثة في تدريس النحو، وذلك لعدة أسباب حسب وجهة نظرهم نذكر منها: أقر بعضهم بعدم وجود وسائل تعليمية تخدم مادة النحو وإنهم ليسوا في حاجة إليها، وهناك من يلح على ضرورة استخدامها ولكنها غير متوفرة وليست في متناولهم ما عدا السبورة، وإن تواجدت فهم غير متعودون عليها من جهة، مع عدم سماح الوقت باستعمالها من جهة ثانية نظرا لقلة الحجم الساعي المخصص لحصة النحو كما أسلفت الذكر.

10- إلى ما يعود استيعاب ونقص فهم المتعلّمين خاصة في النّحو ؟:

نلاحظ تفاوت النّسب وتعدّدها بتعدد الإجابات، فمن نسبة 16.66 % من المقرّين بضعف تكوين المعلّمين ونقص خبرتهم في المقياس، إلى نسبة 16.66 % من المعلّمين الذين يرون عدم اكتراث المتعلّمين، ووجود خلل في المنهجية بنسبة 16.66 %، لكن أكبر قسط كان لجميع هذه الأسباب مجتمعة معًا وذلك بنسبة 50 % وهذا منطقي، بحيث أنّ هناك مشاكل في المنهج المتّبع في تعليم النحو، كما أنّ بعض خرّجي الجامعة وطبيعة تكوينهم تلعب دورًا كبيرًا في عدم فهم المتعلّمين، وكذا غياب الاختصاص في المادّة التعليمية، كما يمكن ذكر عدم اهتمام المتعلّم بالمادة وهذا ما أقروه في الاستبيان الخاص بهم.

2- جـــدول الـــمتعلميـــن:

إضافة إلى استمارة التي قدمت للمعلمين، كان هناك استمارة خاصة بالمتعلمين كذلك وزعت على 140 متعلم من الجنسين (ذكور و اناث) من أجل الإجابة على التساؤلات التالية:

السؤال	عدد الإجابات		النسبة %	
	نعم	لا	نعم	لا
1- هل هناك مواضيع نحو تجدون فيها صعوبة أكثر من غيرها ؟	100	40	% 71.42	% 28.57
2- هل تحب مادة النحو وتهتم بها ؟	30	110	% 21.42	% 78.57
3- هل كل من يعرف النحو يجيد الإعراب ؟	20	120	% 14.28	% 75.71
4- هل ترجع أزمة النحو إلى المراحل السابقة من التعليم ؟	40	100	% 28.57	% 71.42
5- هل ترون أن دروس النحو مرتبة ترتيبا منطقيا ؟	35	105	% 25	% 75
6- هل هناك توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي ؟	20	120	% 14.28	% 75.71
7- في رأيك أين تكمن صعوبة النحو ؟ هل في: - القواعد النحوية ؟ - أم الإعراب ؟	40 100		% 28.57 % 71.42	

- التعليق على جدول المتعلمين:

تضمنت الاستمارة سبعة أسئلة موجهة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب فلسفة وقد روعي فيها التسلسل المنطقي في الانتقال من العام إلى الخاص.

1- هل هناك مواضيع نحو تجدون فيها صعوبة أكثر من غيرها ؟:

لقد جاءت معظم إجابات المتعلمين بنسبة 71.42 % أن المواضيع التي يجدون فيها صعوبة تقتصر على موضوعي "معاني حروف الجرّ" وموضوع "البدل وعطف البيان"، أما نسبة 28.57 % من المتعلمين فيرون أن مواضيع النحو كلها سهلة وفي متناولهم ومناسبة لقدراتهم.

2- هل تحب مادة النحو وتهتم بها ؟:

ترى نسبة 21.42 % من المتعلمين أنهم يحبون ويهتمون بمادة النحو ولديهم رغبة في تعلم النحو نظرا لأهميته، بينما ترى نسبة 78.57 % من المتعلمين أنها لا تحب مادة النحو ولا تهتم به، ويمكن تلخيص أسباب عدم الاهتمام في ما يلي:

-طرائق التعليم الجافة التي تثير المتعلّمين ولا تحفزهم.

-التخوف المسبق من المادة وذلك ناتج عن عدم التّحصيل في المراحل السابقة

-الخلل الحاصل في المنهجية إضافة إلى طبيعة تكوين المعلّمين ومعاملتهم.

-نظرة بعض المتعلّمين لهذه المادّة على أنّها تُعلّم من أجل النّجاح في الامتحان وكفى، ممّا جعلهم لا يولونها اهتمامًا كبيرًا.

3- هل كل من يعرف النحو يجيد الإعراب ؟:

الملاحظ أن الأغلبية الساحقة من المتعلمين وبنسبة 75.71 % ترى أن القواعد النحوية مجرد علم بكيفية العمل، والإعراب هو ذلك العمل والممارسة الفعليّة، لذلك كانت معرفتها لا تعني بالضرورة إجادة الإعراب، أما النسبة المتبقية 14.28 % فترى بان معرفة القواعد النحوية تؤدي إلى معرفة الإعراب لأنّها أساس ذلك العمل.

4- هل ترجع أزمة النحو إلى المراحل السابقة من التعليم ؟:

يُجمع بعض المتعلمين بنسبة 71.42 % على أن المسؤولية ليست على عاتق معلمي المرحلتين التي تسبقان المرحلة الثانوية فقط، ولا علاقة لهم بتلك الأزمة التي تواجههم ما دام المتعلم يستطيع إدراك ما فاته من المادة النحوية في المراحل التعليمية المتقدمة، أي التي تلي مرحلتين الابتدائي والمتوسط، ضف إلى ذلك هناك عوامل أخرى منها: قلة التركيز لدى المتعلمين، وكذا الخلل الحاصل في المنهجية، إلا أن بقية المتعلمين بنسبة 28.57 % يقرون بالدور الكبير والفعّال للمرحلتين الابتدائية والمتوسط في مواصلة المشوار الدراسي.

5- هل ترون أن دروس النحو مرتبة ترتيبا منطقيا ؟:

تحيلنا نسبة 75 % إلى أن أكثر المتعلمين يقرّون بالترتيب غير المنهج، واللامنطقي لدروس النحو وذلك بابتدائها بالمواضيع الصعبة المستصعبة مباشرة دون التدرج في الانتقال إليها شيئا فشيئا،

وعدم مراعاتها للتسلسل المنطقي، في حين أنّ نسبة من المتعلمين والمقدّرة بـ 25 % يرون بأن لا وجود لمشكلة في ترتيب الدروس النّحوية، وبأنها مرتبة ترتيبا مناسبا.

6- هل هناك توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي ؟:

يتفق جل المتعلّمين في إجاباتهم بنسبة 75.71 على أن الحجم الساعي لا يتوافق مع بعض مواضيع النحو خاصة مواضيع "إعراب، إذ، إذا، إذن، حينئذ"، "إعراب لو، لولا، لوما" موضوع "كمْ، كأيّن، كذا"، وكذلك موضوع "ما معانيها وإعرابها" وهي مواضيع يتطلب تدريسها أكثر من ساعة، أما نسبة 14.28 % من المتعلمين فيرون أن الحجم الساعي لا يتوافق مع جميع مواضيع النحو دون استثناء.

7- في رأيك أين تكمن صعوبة النحو؟ هل في القواعد النحوية ؟ أم الإعراب؟:

يراهن أكثر المتعلمين بنسبة 71.42 % أي الغالبية منهم- على ربط صعوبة مادة النحو بالجانب التطبيقي، أو ما يعرف بالإعراب، وذلك راجع إلى الاهتمام بالقواعد النحوية، والاكتفاء بحفظها وفهمها دون الممارسة والتطبيق عليها، أما النسبة المتبقية القليلة والمقدّرة 28.57 % فتنفي ذلك وتقرّ بصعوبة تعلّم القواعد النحوية في حدّ ذاتها، أي أن المشكلة ليست في القاعدة بفهمها وحفظها أو الدربة في التطبيق عليها، بل أنّ المادة النحوية في حدّ ذاتها معقدة وصعبة وتحتاج إلى تيسير.

III- الآفاق المطلوبة والاقتراحات المرجوة في تدريس النحو للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

من ما تقدم حول صعوبات وواقع تدريس النحو في مرحلة التعليم الثانوي، أوّد التطرق إلى بعض الآفاق المطلوبة حول تدريس النحو لمستوى السنة الثالثة ثانوي.

1- المحتوى النحوي المطلوب في تدريس النحو:

ينبغي أن يراعي المنهاج والمقرّر الدّراسي ما يحتاج إليه المتعلم لصقل لسانه وقلمه من فاحش اللّحن، لأن قواعد النحو ليست هي الكلام نفسه، ومن هنا ينبغي أن تستخدم بقدر حاجة اللغة منها وفائدتها لها، فإن تحقق ذلك كانت مقبولة مستساغة من طرف المتعلم، أما إذا تجاوزت الحاجة والفائدة إلى الإكثار والإفراط دون حاجة، فتكون حينها عبثا في ذاتها، حيث يصعب فهمها واستيعابها وربما أدّى الأمر إلى نفور المتعلمين من اللغة العربية نفسها، ويقول أحمد مدكور في هذا الشأن:"ينبغي

أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو والصرف المقرر، بحيث يتعلم التلميذ مايحتاج إليه فعلا لا مايرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها "[1]، لأن اختيار موضوعات النحو لا يتم على أساس موضوعي، وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب الأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المنهاج.

– شروط اختـــيار الأمثلة والشواهد النحوية:[2]

من المعلوم أن الأمثلة والشواهد هي جزء لا يتجزأ من درس النحو، وأنّ لكل قاعدة نحوية مثال أو شاهد تقوم عليه، ومهما كانت الطرق المستعملة في تدريس النحو سواءًا أكانت قياسية أم استقرائية أم طريقة النص .... أم غيرها، فهي لا تخلو من المثال أو الشاهد لسير مراحل الدّرس.

والمتتبع للأمثلة الواردة في صفحات أمهات كتب النحو، وما ألف بعدها في القرون التالية للعهد الأول، سيقف على ما لا يدع مجالا للشك، أن الضرورة قد حانت لتجديد أغلب الأمثلة لدواع عديدة نذكر منها ما يلي:

-أن المثال ينبغي أن يكون ابن عصره ووليد بيئته عملا أن يتفاعل معه الدارس بالقدر المطلوب.

-كما ينبغي أن يكون ذا قيمة من القيم التي ينبغي تحقيقها في أيّ مجتمع من المجتمعات سواء أكانت القيم دينية أم أخلاقية، أم وطنية أم قومية أم إنسانية أم غير ذلك من القيم الفاضلة.

-كما ينبغي أن يكون واضحا لا تعقيد فيه، يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب وهو إيصال الحكم والقاعدة إلى الدارس.

-أن يكون مصوغا صياغة جيدة مشدودة إلى الواقع لا تصنع فيها.

-هذه بعض الشروط التي ينبغي أن تتوفر في اختيار الشاهد أو المثال في تدريس النحو.

2– الكتـــاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة تربوية هامة يعتمدها المدرس في تحضير درسه، إذ هو ترجمة لأهداف المنهاج المدرسي، ومن هذا المنطلق ينبغي العناية به، وإعداده بالصورة التي تحقق الهدف المنشود.

"فقد تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المدرسين المهرة، والباحثين

---

[1] ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص291.

[2] ينظر: صافية زقعيط، مذكرة لنيل شهادة ماستر،" تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية دردشة وصفية ، ص45

المختصين، وهم اللسانيون التطبيقيون، وكم يحسن أن يكونوا ممن أطلعوا بمهمة التدريس، وهكذا يغدوا اللساني التطبيقي مساهما في عملية تعليم اللغات كليا، دون أن ينفرد بها، لأنها حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ونجاحه رهن بتفهم كل الأطراف للمبادئ التي تتحرك العملية طبقها"[1].

فإن إعداد هذه المقررات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة، وان يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وكذا العثرات اللغوية، والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها. ذلك أن تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي غلى تحديد المحتوى المنشود ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات.

3- تطوير أداء مدرس اللغة العربيـــــة:

فالمدرس يعدّ حجر زاوية في العملية التعليمية/ التعلمية، فيتحسن أدائه وتطويره تتحسن هذه العملية، ومن بين المعايير التي ينبغي أن تتوافر في مدرس اللغة العربية ما يلي:

- أن يكون قادرا على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة، حتى تتم عملية التواصل اللغوي الجيد بينه وبين المتعلم مع امتلاكه ملكة تعليم اللغة[2].
- أن يكون قادرا على تحبيب اللغة العربية وقواعدها للمتعلمين، وهذا يتطلب أن يكون هو نفسه محبا لها، ومدافعا عنها، معتزا بها، جاعلا كل صعب منها سهلا ميسورًا، في متناول جميع المتعلمين في قاعة الدرس وخارجها.
- كما ينبغي أن يعدّ برنامجا مخططا له، لتقديم درس النحو.
- أن يكون مدرس اللغة العربية حافظا- على الأقل- جزءا من النصوص القرآنية، وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، وبعض الأبيات الشعرية، وبعض الحكم والأمثال ليصقل بها لسانه، فتزيد حُسنا وتأثيرًا في نفوس المتعلمين.
- أن يكون قادرًا على الموازنة بين مهارات اللغة (الكلام والكتابة والاستماع والقراءة).

---

[1] محمد السيد علي: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار الإسراء، طنطا، (د، ط)، 2005، ص 153.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، ص41- 42.

-أن يكون قادرًا على الربط بين فروع اللغة في التدريس، وينحاز إلى تدريسها كلا متكاملا، وليست أجزاء منفصلة عن بعضها.

-أن يكون قادرا على تقديم الأغراض الوظيفية لتعليم اللغة، بحيث يحدد مواطن الحاجة في الحياة اليومية، أي أن يضع قواعد اللغة في خدمة الحياة، وأن يزود المتعلم بما يمكنه من مواجهة تلك المواقف.

هذه بعض المعايير اللازمة لأداء مدرس اللغة العربية، والتي ينبغي أن تتوافر في كل مدرس لهذه اللغة إذا أردنا الارتقاء بها وبقواعدها إلى المستوى المطلوب والهدف المرجو.

4- كيفية معالجة ضعف المتعلمين في الأداء والتركيب اللغـــوي:

ينبغي أن نواجه الضعف المتفشي لدى المتعلمين، وذلك بتحديد الأهداف العامة المرجوة من تطوير تدريس النحو بالمرحلة الثانوية، ويمكن اختصارها فيما يلي:

1. تكوين الملكة اللسانية الصحيحة ، لا حفظ القواعد النحوية[1].
2. دعم الملكة اللغوية للمتعلم، وقدرته على فهم اللغة واستعمالها لفظا وبناءا وأسلويا.
3. تفتيح القدرة الإبداعية للمتعلم بربطه بالنماذج ذات القيمة الفنية العالية في اللغة العربية.
4. تطوير القدرة التواصلية للمتعلم بتمكينه من أساليب الاستعمال السليم للغة في مواقف تخاطبية مختلفة، اقدراه على الإنشاء اللغوي السليم، والتعبير الأدبي.
5. ينبغي أن لا نهتم فقط بتعليم المعلم إنتاج كلمات مترابطة نحويا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما، ليتخاطب بها، ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها.

5- الاستعانة بالوسائل في تدريس النحـــو:

إن المقصود بالوسائل التعليمية أو المعينات هي جميع الوسائط التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة، وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ، وعليه لا حدود لأنواع الوسائل التعليمية، وهي ليست بالأمر المستحدث كلية لأنها استخدمت منذ أن كان هناك موقف تعليمي في الحياة.

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص85.

ولكن الأمر المستحدث في هذا المجال هو تغيير النظرة للمعينات التعليمية والوعي بأهميتها.... فهذه الوسائل تجذب انتباه المتعلم، وتجعله ينفعل بالخبرة، ويتفاعل معها، فيتم لديه الإدراك السليم لها والاهتمام بها، فيستمر تذكره لها ويدوم نشاطه في ميدانها.[1]

ومن بين هذه الوسائل التعليمية المعينة:

1. المختبرات اللغوية
2. الفيلم
3. الصحافة المدرسية.
4. استخدام التقنية المعلوماتية: الحاسوب (الانترنت) باعتبارها مدرسة المستقبل والكتاب الحي المتجدد، ومعلوم أن هذه الأمور صعبة المنال باستعمال الوسائل التقليدية المعروفة (السبورة والطباشير).

لكن بفضل هذه الوسائل الحديثة يمكن تجاوز كثير من الصعوبات في تدريس النحو.

إضافة إلى هذه الآفاق العلمية المطلوبة التي قدمها الباحثون من أجل تحسين تدريس النحو، خرجت بعد دراستي لموضوع تدريس النحو بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية بعدة اقتراحات أقدمها في النقاط التالية:

1. ينبغي موافقة ما جاء في منهاج المقاربة بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المقرر في الكتاب المدرسي.
2. مراجعة بعض النصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي لتحقيق المقاربة النصية كما خطط لها المنهاج المدرسي.
3. إعادة النظر في الحجم الساعي المخصصّ لتدريس النحو ليكون موائما وملائما للمحتوى التعليمي.
4. إعادة النظّر في بعض مواضيع النحو لتكون موائمة للفئة العمرية لمتعلمي مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

[1] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص601.

5. ينبغي أن يبذل جهودا أكبر من طرف كل المعنيين بالعملية التعليمية للوصول إلى الأهداف المرجوة من تدريس النحو.
6. ينبغي الاهتمام أكثر بأداء مدرسي اللغة العربية وبالمتعلم الذي هو أساس العملية التعليمية والمستهدف الأول منها.
7. ينبغي التركيز أكثر على القواعد النحوية الوظيفية القريبة من واقع المتعلم.
8. ينبغي انتقاء التمارين الملائمة لاحتياجات المتعلم، والابتعاد بقدر الإمكان عن التمارين الفلسفية مع الأخذ الفعلي بمقترحات المجامع اللغوية، واجتهادات الباحثين، ومقترحات المربين خلال الدورات التكوينية والندوات والجلسات التنسيقية خدمة للتسيير والتجديد وتذليل الصعوبات التي تواجه المدّرس والمتعلم في تدريس هذا الرافد اللغوي.
9. التركيز على التمارين الشفهية التي تمكن المدرس من التوجيه، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه.
10. ينبغي إدراج تمارين حول التقويم النقدي في حصة إحكام موارد المتعلم وضباطها، لأنه تمرين مُدْرج ضمن أسئلة شهادة البكالوريا.
11. ينبغي تخصيص حصة إضافية للتطبيقات والتمارين اللغوية، حول كل موضوع من مواضيع النحو، لتدعيم حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها.
12. الاستعانة بالوسائل التعليمية لمعاصرة كالحاسوب مثلا، في تدريس النحو.

الخاتمة

الخاتمة:

قد لا أبدو مغاليةً إذا ادّعيتُ أن مهمّة التّدريس لا يقوى على استيفائها إلاّ من يُسّر له.

ذلك أن المدرس الحقّ هو من لا يكتفي بتطبيق طرائق التّدريس التّي أُعدّت في أغلبها خارج حِلَقِ الدّرس، إذ كثيراً ما يستعين البيداغوجيون بأهم ما توصلت إليه النظريات اللّسانيّة من نتائج و تصورات لنجاعة طرائق التّدريس، والتي هي مجرد نظريات تَعتدُّ بها اللّسانيات التطبيقيّة و يُسفهها واقع التّدريس.

ذلك أن تدريس المادة العلمية بعيداً عمّا يستدعيه واقع المتعلمين هي أقرب شبهاً بمحاولة من سعى إلى ملاءمة رأس حيوان على جسد إنسان.

و هو ما لم يَغبْ عن علماء العربية قديماً، فقد اشتغلوا بتدريس النّحو للمتعلمين فوضعوا لذلك مناهجا، وطرائق وأساليب عدّة، حسب ظروفهم وإمكانياتهم في تلك الحقبة الزّمنيّة، ولكنْ هؤلاء المدّرسين ليسوا مدرسي وقتنا الحاضر، ولا متعلمو الأمس، هم متعلمو اليوم، فلكلّ عصْر خصوصياته ومتطلّباته وحاجياته.

ومن هنا، فلقد تطوّرت مناهج وطرائق وأساليب التّدريس في وقتنا الحاضر، حسب متطلبات الحياة المعاصرة.

حيث أصبح تدريس النّحو علما منظما، ومخطّطا له، له أهدافه المرجوّة، ومنها: تكوين متعلّم قادر على مواجهة مشاكل وتحديات العصر وحلّها، ومعالجتها معالجة علميّة دقيقة، ويكون متعلّم كفء يحمل على عاتقه حضارة أمّة ويكون رجاءها في المستقبل.

كما أصبح تدريس النّحو مبنيّا على أسس، ومناهج، وآفاق علمية مطلوبة. ويمكن تلخيص ذلك في النّقاط التالية:

1. تدريس النّحو لم يعد نشاطا قائما بذاته كما في المناهج المدرسيّة السابقة، بل أصبح رافدا لغويا، يُدرس من خلال النصّ الأدبي أو التواصلي المقرّر في منهاج مقاربة الكفاءات.
2. أصبح تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يركّز على وظيفتها التّواصلية والتّبليغيّة.
3. أصبح تدريسها يحقّق للمتعلّم الملكة اللّغويّة، والمعرفيّة، الإدراكيّة وتنميتها لديه.
4. تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعيّة والإنتاجيّة لدى المتعلّم.

5. تدريسها وفق هذه المقاربة يعتمد على التّمارين الأكثر وظيفيّة.
6. تدريسها وفق المقاربة النّصيّة يعزز المعرفة العمليّة التّطبيقيّة.
7. تدريس النّحو هو باستمرار محلّ اهتمام الباحثين واللّغويين واللّسانيين والمربّين بهدف تطوير وتيسير مناهجها وطرائقها وأساليبها على المتعلّمين نظرا لوجود صعوبات في تدريسها، لذلك فهم يقومون بمجهودات جبّارة، لذلك ألفيناهم يعقدون المؤتمرات والملتقيات والندوات في المجامع اللغوية ويقومون بالبحوث الأكاديمية، والدّراسات النّظريّة والميدانيّة قصد تطوير، أداء مدّرسيها، ووسائلها المعنية، والاهتمام بالمتعلّم ويطرحون حلولا لصعوبات مناهجها وطرائقها وأساليبها.
8. واقع تدريسها مازال يشهد تدنّيا واضحا في أداء مدرّسيها ومتعلّميها، وقصورا في مقرّرها المدرسي، ووسائلها المعينة..... وغيرها.
9. وجود آفاق علمية مطلوبة ومرجوّة من تدريس النّحو، ينبغي تثمينها ومراعاتها، إذا أردنا أن نصل بلغتنا العربية الفصيحة إلى سابق عهدها المزدهر، ومنزلتها اللائقة بها.

وأخيرا فإنّ هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من الإثراء، كما ينبغي على كل باحث مختصّ أن يُسهم باقتراحاته لبناء منظومة تربويّة فعّالة، ولا يتأتى ذلك إلا بتضافر مجهودات المختصين، خدمة لتحسين مردود تدريس اللغة العربية بصفة عامة وتدريس النّحو بصفة خاصة.

وآملُ أن أكون قد أصبتُ فيما قصدتُ، ووفّقت إلى حدّ ما، لتحقيق ما كنت أنشده من خلال هذا البحث، فإنْ وفّقتُ وأصبتُ فذلك من فضل ربي، وإنْ قصّرتُ أو أخطأتُ فذلك من نفسي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

المصادر والمراجع

قـائـمة المـصادر والمـراجع:

-الـــمـــصـــادر:

1. ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، تركيا.
2. ابن جنى، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، باب القول على النّحو، دار الكتاب العربي، بيروت، ج1.
3. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999.
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1994.
5. أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999.
6. أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر،2003.
7. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997.
8. المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط30.
9. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية،لبنان، ط2، 2002.
10. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، المكتبة العصرية، بيروت

- الـــمراجـــــع:

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغّة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 1، 2005.
2. أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر 2003.
3. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
4. أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005.
5. بشير ابرير، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 1، 2007.

6. جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الوثائقي العربي، بيروت، ط1، 2009.
7. جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتّعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.
8. حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية بين المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ط1.
9. خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، 1999.
10. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدي، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق دار مسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
11. رشيد أحمد طعيمة، منهاج تدريس اللّغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
12. رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2000.
13. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية.
14. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
15. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005.
16. سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمة للنشر، لونجمان، ط1، 1997.
17. شوقي ضيف، تيسير النّحو التّعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده، دار المعارف، ط 2، 1993.
18. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقية، دار هومة للطبع والنشر، الجزائر، 2003.
19. صلاح الدين عرفة، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

20. طه حسين دليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1.

21. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 2، 2000.

22. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط6.

23. عبدة الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث- بحث في المنهج- دار النهضة العربية، بيروت، 1986.

24. عبدة الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

25. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدّرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصـــر، (د، ط).

26. علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

27. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب.

28. كمال بشير، اللّغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د، ط)، 1999.

29. محمد الدريج، التّدريس الهادف، قصر الكاتب، البليدة، (د، ط)، 2000.

30. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006.

31. محمد صالح سمك، فن التّدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلميّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.

32. محمد فؤاد حوامدي، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار الميسر للنشر والتوزيع، 2003.

33. منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998.

34. نهاد الموسى، الأساليب ومناهج ونماذج في تعليم العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2003.

-الـــمـــجـــــلات:

1. العياشي عمير، النحو التعليمي وجهود القدماء والمحدثين في تيسيره، جامعة عنابة، مجلة التواصل، ع8، جوان، 2001.

2. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسة اللغة العربية، ع 4، الجزائر، ع4، 1973- 1974.

3. فاتح الدُوس، واقع تدريس مادة النّحو العربي في الجامعة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، مقال.

4. ليلى شريفي، المقاربة النّصية في كتابة اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، ع25، 2014.

5. محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع7، 2005.

6. محمد صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة ؟، بحث منشورات في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

7. محمد صاري، واقع المحتوى النحوي من المقررات المدرسية، تحليل ونقد في اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، مجلة التواصل، ع8، جوان، 2001.

-الـــوثـــائـــق والمـــستنـــدات الـــمدرســـية:

1. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين (آداب/ فلسفة،ولغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007.

2. وزارة التربية الوطنية،/ دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، أكتوبر 2008.

3. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

4. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

5. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
6. وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ماي 2006.
7. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
8. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.
9. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب/ فلسفة ولغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007.
10. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أكتوبر 2005.
11. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام وتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي.
12. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تحقيق مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، جوان 2008.
13. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

-الـــرســـــائـــل:

1. آكلي سورية، رسالة ماجستير، "حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر "، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود وعمري، تيزي وزو،2012 .
2. صافية زقغيط، مذكرة ماستير، "تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية- دراسة وصفية-" قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2013، 2014.

فهرس المحتويات

فهـــرس المحتويـــات

المقدمة

الفصل الأول: تدريس النّحو بالمقاربة النّصيّة

المبحث الأول: التّدريس بالمقاربة النّصيّة 8

I. مفهوم التّدريس وأهميّته 8

1. التّدريس في اللّغة 8

2. التّدريس اصطلاحا 8

3. أهميّة التّدريس 9

II. المناهج الحديثة (ما قبل الإصلاح وما بعده) في التّدريس 10

1. التّدريس بالمعارف 10

2. التّدريس بالأهداف 11

3. التّدريس بالكفاءات 12

III. النّص والمقاربة النّصيّة 15

1. النّصّ في اللّغة 15

2. النّصّ اصطلاحا 16

3. مفهوم المقاربة النّصيّة وأهميّتها 19

أ – المقاربة في اللّغة 19

ب المقاربة اصطلاحا 19

ج –المقاربة النّصيّة وآليات التحليل 21

د– أهميّة المقاربة النّصيّة 23

المبحث الثاني: تدريس النّحو العربي 26

I. تعريف النّحو وأهميّته 26

1. النّحو في اللّغة 26

2. النّحو اصطلاحا 26

3. أهمية النّحو 27
II. طرائق تدريس النّحو العربي 28
1. الطّريقة القياسيّة 29
2. الطّريقة الاستقرائيّة 30
3. طريقة النّصوص الأدبيّة المعدّلة 31
III. أهداف تدريس النّحو 33
IV. أسس تدريس النّحو العربي 35
1. اختيار المحتوى 35
2. عرض المادة اللّغويّة 35
3. التدرّج 36
4. الترسيخ 36
5. التقويم اللغوي 37
V. صعوبات تدريس النّحو العربي و محاولات تيسيره 38
1.صعوبات تدريس النّحو العربي 38
2.محاولات تيسير النحو العربي 40

الفصل الأول:واقع وآفاق تدريس النّحو في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة(آداب/فلسفة)

المبحث الأول : واقع تدريس النّحو في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة(آداب/فلسفة)

I. واقع منهاج تدريس اللّغة العربية 46
II. واقع الكتاب المدرسي وأثره في تدريس النّحو 49
III. واقع تمارين قواعد النّحو في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي 54
IV. واقع الطّرائق المستعملة في تدريس النّحو في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي 59

المبحث الثاني : الآفاق المطلوبة والمرجوة في تدريس النّحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة). 63

I- نموذج عن كيفية تقديم المعلّم للدرس النحوي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة (آداب/ فلسفة) 63

II- جداول الاستبيان وتحليلها 69

1 -جدول المعلمين 69

2 -جدول المتعلمين 73

III- الآفاق المطلوبة والاقتراحات المرجوة في تدريس النحو في السنة الثالثة من التعليم الثانوي 76

الخـاتـمة 83

قائمة المصادر و المراجع 86

فهرس المحتويات