الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

أثر المنهج التداولي في تيسير النحو العربي للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط

مُذَكِرَة مُقَدَّمَة لِنَيْلِ شَهَادَة الماستر في الآدَاب واللُّغة العربيّة
تَخَصُّص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبة:
وسيلة داودي

إشراف الدكتورة:
ليلى كادة

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
أحمد تاوليليت	أستاذ	رئيسا
ليلى كادة	دكتورة	مشرفا ومقررا
شهيرة زرناجي	أستاذة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/ 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

إنّ الحديث عن النحو العربي، هو حديث عن موضوع ظلّ حاضرا في كل أزمنة الحضارة العربية الإسلامية، وقضيّته من أشد وأقوى قضايا اللغة العربية، فهو من أهم المرتكزات التي تتوكأ عليها، ولذلك كان الاهتمام به من أولويات الدّارسين في المجال العلمي النظري، أو في المجال التعليمي التطبيقي.

ولذا تطرح اليوم إشكالية تعليمية النحو العربي أكثر من أي وقت مضى، نظرا للضعف اللغوي الذي أصبح يشكّل ظاهرة عامة في الوطن العربي، و لو رمنا اختزال ذلك لصارحنا أنفسنا بواقع ضعف تلاميذنا في لغتهم الرسمية، نطقا وكتابة في كل المراحل التعليمية، وإن كانت هذه الأزمة تتفاقم حتى أمام جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية، فلا جرم أن نجد المتلقين اليوم وهم في ضيق من القواعد النحوية، يهابونها ويتذمرون منها ، فيعجزون عن استيعابها ، ولهذا كان الاهتمام بهذا الجانب يتنامى مع مرور الزمن، لتحتل مسألة تدريس القواعد النحوية حدّ الجدل في تعلّم العربية، ولأن العلاقة بين النحو واللغة العربية تكمن في المنهج المتّبع في تعليم المفاهيم والقواعد النحوية، سعى الدارسون إلى تطبيق أفضل الطرائق لتيسير تعليمية النحو، وبوصف تدريسه ذو طبيعة تواصلية بحتة تتصل اتصالا وثيقا بالمتخاطبين، تعالت أصوات باستحداث مناهج أخرى تتعزّز من خلالها تعليمية النحو العربي، لتنسج خصوصيّتها من رحم واقع الاستعمال اللغوي.

ولحلّ هذه المشكلة تعددت الدراسات والبحوث العلمية بين العناية المبالغ فيها ، والتجاهل لهذا الموروث، وبين هذا وذاك تنحو الدراسات اتجاها نحو الاستفادة من التطور العلمي في حقل اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، حيث تتناول هذه الدراسة ما يمكن أن تسهم به اللسانيات التداولية في تيسير تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط ، والتي تعد مرحلة أساسية في تكوين قاعدة سليمة للمتعلّمين عن طريق تطبيق المنهج التداولي ، لنسند صعوبة النحو إلى قصور في معرفة سرّ المنهج المناسب

لتدريس النحو العربي. وتصبح الممارسة التراثية عنوانا على فهم التراث ، تصنع التواصل والتفاعل و وعي الأمة وتقدمها، ولعلّ أرقى منهج للتواصل اللغوي السليم هو منهج من جنسه، لتكون هذه الدراسة هي ربطٌ للحاضر بالماضي، فنجوّز لأنفسنا أن يكون الموضوع المدروس قديما في حين يكون المنهج المدروس به في غاية الجدّة.

ومن هذا الجانب تأتي أهمية هذا البحث في تحقيق وتطبيق نتائج الدراسات التداولية في تيسير النحو العربي، كسرا لما عرفت عنه القواعد النحوية من جفاء وصرامة، وعطفا بالنظريات اللسانية الحديثة من جهة، وانسجاما مع المبادئ التربوية والنفسية والطرائق التعليمية الحديثة من جهة أخرى، لنصنع جسر التواصل بين تعليمية النحو العربي والدراسات التداولية، بتوظيف المفاتيح الإجرائية التداولية لتعلم جانب مهم في التراث العربي وتقريب مفاهيمه، بما أسهم به علماء التداولية في ضبط العملية الحوارية، والتي تعد من ركائز العملية التعليمية، ولذلك تعليمية النحو العربي أبرزها بوصفها ذات طبيعة تداولية، لأجل ذلك اخترنا لهذا البحث العنوان الآتي:

" **أثر المنهج التداولي في تيسير النحو العربي للمتعلّمين في مرحلة التعليم المتوسط** ".

ولعلّ بواعث هذا الموضوع لم تأت من فراغ بل نما تدريجيا جرّاء ما نلحظه ونشاهده من ضعف في هذه المادة في المراحل التعليمية وحتى الجامعية، ويمكن لهذا السبب ولوحده أن يكون دافعا لنا في الغوص فيه، حيث قُيّد البحث بدراسة ميدانية بمتوسطة **أحمد رضا حوحو** بولاية بسكرة أنموذجا للدراسة والبحث، والبحث بهذا التقييد يجيب عن التساؤلات الآتية:

- هل قضية تيسير النحو العربي جانب من الجوانب التعليمية؟.
- هل مصطلح التيسير مرتبط بالنحو العربي، أم بتعليمية النحو العربي؟.
- هل طرائق تدريس النحو العربي الآن هي نفسها طرائق التدريس المعروفة؟.
- أيُّ طريقة مناسبة لتقديم القاعدة النحوية؟.

- ما العناصر التداولية التي يجب العناية بها في العملية التعليمية؟.
- إذا كانت المسألة مسألة منهج، إلى أي مدى يمكن أن يسهم المنهج التداولي في تيسير تعليمية القاعدة النحوية ؟.
- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟.
- ما أبرز المحطات التي تتوقف عندها العملية التعليمية و المرتبطة ارتباطا وثيقا بالمنهج التداولي؟.
- ما علاقة اللسانيات التداولية بالتعليمية عموما، وبتعليمية القواعد النحوية خصوصا؟

للتكفل بالإجابة عن هذه الأسئلة اتخذ هيكل البحث التنظيم الآتي:

- مقدمة
- مدخل: مفهوم تيسير النحو العربي.
- الفصل الأول: أهم طرائق تدريس النحو العربي ونتائجها.
- المبحث الأول: أهم طرائق تدريس النحو العربي.
- المبحث الثاني: نتائج تعليمية النحو العربي وفق هذه الطرائق.
- الفصل الثاني: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية النحو العربي.
- المبحث الأول: مفهوم التداولية وأبعادها في تعليمية النحو العربي.
- المبحث الثاني: أثر المنهج التداولي في تيسير النحو العربي.
- الخاتمة.

فقد كان المدخل معنونا بـ« مفهوم تيسير النحو العربي » حيث رأينا إلزامية الحديث عن محاولات تيسير النحو العربي، لفك الإبهام الحاصل في هذه القضية ونبيّن وجهتنا

في البحث ونحدد الأطر التي نخطو وفقها، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم تيسير النحو العربي مع عرض لمجموعة من مصطلحات التيسير، مع التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، موضّحين أنّ تيسير النحو العربي يخص طريقة عرضه للمتعلّمين.

ثم يأتي الفصل الأول المعنـون بـ: « أهم طرائق تدريس النحو العربي ونتائجها » و قد ضمّ مبحثين ، خُصّص الأوّل لدراسة أهم الطرائق لتدريس النحو العربي وتبيان أنّ مرحلة المتوسط هي أنسب مرحلة لأخذ الأبواب الكبرى في قواعد النحو العربي، واعتمدنا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة في ميدان طرائق التدريس معتمدين في ذلك على أكبر مسارين في تعليمية النحو العربي وهما: القياسي والاستقرائي، مع تطبيق كيفية تدريس القواعد النحوية داخل القسم التربوي وفق الطرائق القديمة و الحديثة التي استطعنا التطبيق عليها، والأخذ بعين الاعتبار ما يطبق في المدرسة الجزائرية حاليا، أمّا المبحث الثاني فخُصّص لنتائج طرائق تعليمية النحو العربي قديما وحديثا.

وانعقد الفصل الثاني بعد ذلك لدراسة « اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية النحو العربي » ليعالج مبحثين ، عرّف فيها المبحث الأوّل مفهوم التداولية وأبعادها في تعليمية النحو العربي، وأيضا المبحث الثاني نعمل فيه على تطبيق المنهج التداولي في تيسير النحو العربي، ومعرفة مختلف الآليات التداولية في تحقيق ذلك، ليخلص البحث إلى خاتمة سجلت أهم النتائج المتوصل إليها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المنهج المتّبع في الدراسة وفي المنزلة الأولى هو المنهج التداولي المناسب لطبيعة الموضوع و متطلباته، بتوظيفه في تعليمية النحو العربي، لما له من قدرة على إضاءة مساحة البحث، ويجلي جوانبه وأركانه المختلفة، ونظرا لكوننا قد رمنا عرض مختلف طرائق التدريس للنحو العربي استأنسنا بالمنهج التاريخي المناسب لعرضها عبر مراحل زمنية مختلفة، فمن شأن ذلك أن يفتح لنا أبوابا نسعى الوصول إليها.

وقد كان البحث معتمدا على مجموعة من الكتب أنارت جوانب بحثنا وذلّلت صعوباتها، فكان ركيزتها كمايلي:

- كتاب "**أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**" لصاحبيه : **طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي.**
- كتاب "**تجديد المنهج في تقويم التراث**" لصاحبه: **طه عبد الرحمن.**
- "**استراتيجيات الخطاب**" لصاحبه: **عبد الهادي بن ظافر الشهري.**

ومن الصعوبات التي اعترت البحث دقّة المصطلحات وثراء المحتوى الذي تعاملنا معه في كتب "**طه عبد الرحمن**"، بالإضافة إلى عدم وجود دراسات مستفيضة في هذا الموضوع، باستثناء رسالة ماجستير بعنوان:« تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية»، و بقدر قلّتها كان ذلك دافعا لنا للبحث و التقصي، حيث وفّر لنا ذلك الحرية و المتعة التي ساندتنا طيلة البحث.

و ختاما، أتوجه بخالص الشكر وعظيم الثناء إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة" **ليلى كادة** " اعترافا بفضلها وتشجيعها و سعة قلبها، فلها كل الاحترام والتقدير، كما لا يفوتني أن أشكر الدكاترة الأفاضل وعلى رأسهم: "**الأمين ملاوي**" و "**صلاح الدين ملاوي**" و" **ليلى سهل** "على المعلومات القيّمة و الآراء السديدة التي قدّموها لي في هذا البحث.

أسأل الله العلي القدير السداد والتوفيق، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أُنيب.

مدخل:

مفهوم تيسير النحو العربي

أثبت استقصاءُ تاريخ الأفكار الإنسانيّة عيشَ أفكار دون أخرى ، واندثار معارف في خضم تجديد أخرى أثبتت جدارتها ووجودها، ولعلّ النحو العربي من بين العلوم التي بنت لنفسها حصنا منيعا جوهره عقل رصين، فإنّ « علم النحو من أسمى العلوم قدرا، وأنفعها أثرا، به يتثقف أوْدُ اللسان، ويسْلسُ عنان البيان، وقيمة المرء فيما تحت طيّ لسانه لا طيلسانه»[1]، ليصبح النحو العربي معلما بارزاً من معالم التراث يشهد على قيمة ورقي اللغة العربية.

1_ مفهوم تيسير النحو العربي:

إنّ الاهتمام باللغة من بين انشغالات الأمم، شعوبا وأفرادا، فأيُّ لغة تشكل مدخلا رئيسا للتطور والإنتاج الاقتصادي فوجود لغة مشتركة أهم من وجود عملة مشتركة.[2] ولذلك يسعى العالم العربي إلى ضرورة الإسهام في تطوير اللغة العربية، ذلك أنّ« أهمية اللغة العربية لا تكمن في كونها لغة تراثنا وديننا وحضارتنا فقط، بل في كونها اللغة التي يفترض أنّنا بها نتعلم و نتثقف ونقرأ ونفكر ونحب ونناقش، وعليه فإنّ أيّ قصور في اللغة سيؤدي إلى تعطيل تلك الوظائف وإلى إسقاط الفكر العربي والموقف العربي من مفكرة المحافل الدولية السياسية والاقتصادية والثقافية ذات الشأن »[3]، لذلك فهي من بين اللغات التي استحوذت على اهتمام الدارسين قديما وحديثا وأبرز قضاياها دراسة قواعد العربية، نحوا وصرفا، فقد تشعبت الآراء والاتجاهات في هذا الموضوع الأساسي[4]، ولأنّ مادة النحو تشكل جزءا رئيسا في تعليم اللغات فهو« من أكثر الموضوعات تعقيدا وتذبذبا في مناهج تعليم العربية خاصة»[5]، فأصبح« النحو العربي يعيش أزمة وصلت إلى حد الضيق والتبرم

---

[1]- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط2، 1995م، ص9.

[2]- ينظر: فؤاد بوعلي،«لغة التدريس: وجود لغة مشتركة أهم من وجود عملة مشتركة»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق- سوريا، العدد45، ديسمبر 2013م، ص194.

3- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة- قطر، ط1، 2014 م، ص346.

4- ينظر:عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان- الأردن، ط1، 1986م، ص6.

5- محمد صاري، « تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟»، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد الثاني، المجلد الثالث، 2001م، ص145.

والضجر بهذا المنتج الإسلامي الخالص فتعالت الأصوات داعية إلى تجاوز المحنة بالإصلاح والتيسير، أو التعديل والتجديد.»[6]

ومن هنا« تعددت المؤلفات وتنوعت المناهج ، ورافق ذلك مجموعة من المصطلحات التي هي:الإحياء، والإصلاح، والتبسيط، والتجديد، والتيسير.»[7] وهناك من اصطلح عليها بالمقاربات[8] على حد قول **زكريا أرسلان** في كتابه "**إبستمولوجيا اللغة النحوية**".

ارتبطت هذه المصطلحات بسبل تبسيط النحو العربي على فترة زمنية معينة فمسألة تيسير النحو قديمة حديثة أدركها العلماء وأولوها عنايتهم، وخصّوها بكتب تظهر وعيهم بها، و اتجهت آفاق التجديد « نحو النأي عن التطويل والتفريعات في مباحثه وموضوعاته إلى الاختصار من جهة، وإلى الإلغاء والدمج من جهة أخرى، وإلى التركيز على النحو الوظيفي من جهة ثالثة.»[9] ولعلّ البداية الأولى مع المحدثين حيث استهلّها **إبراهيم مصطفى** في مصنفه "**إحياء النحو**"سنة 1937م، وصاغ لها **مهدي المخزومي** رؤية تجديدية "**في النحو العربي نقد وتوجيه**"، ثم تلاها **تمّام حسّان** بفكرة القرائن في مصنفه "**اللغة العربية معناها ومبناها**" ، ولا ننسى ما قدمته الندوات والمؤتمرات والمجامع العربية لتيسير النحو العربي[10] ، مصطلحات رافقت هذه الجهود التجديدية في النحو وتيسيره خاصة مع مطلع هذا القرن ولاسيما الثلاثينات والأربعينات.[11]

هذا الزخم الكبير في المصطلحات فرضته هذه المحاولات التي كانت « بسبب عدم التمييز بين المجال النظري والمجال التطبيقي في النشاط العلمي الذي نشأ عنه الخلط بين وصف العربية وتدريسها»[12]، حيث سوّى الباحثون بين مقتضيات البحث اللغوي

6- الأمين ملاوي، « تيسير النحو العربي بين التنظير والتعليم»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد 25، ماي 2012م، ص212.

7- خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج:نقد ورؤية)»، مجلة الخطاب الثقافي، جامعة الملك سعود ، الرياض- السعودية، العدد3،2008 م، ص57.

8- ينظر: زكريا أرسلان ، إبستمولوجيا اللغة النحوية : بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2016م، ص 456.

9- محمود أحمد السيد، « جولة في رحاب التجديد اللغوي»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر ، دمشق- سوريا، العدد 51، ديسمبر 2016م، ص24.

10- ينظر : خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج:نقد ورؤية) » ، ص59/58.

11- ينظر: عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص7.

12- عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي (قراءة لسانية جديدة) ، دار محمد علي الحامي، تونس، ط1، د ت، ص15.

ومقتضيات التدريس. فتوارثنا خطأين يستمران على امتداد عقود من الزمان: تصور إمكان تيسير النحو والاعتقاد أنّ القواعد تعلّم اللغة.[13]

وأومأ بذلك **محمد حماسة عبد اللطيف** إذ يقول« وقد حدث من جانبنا خلط بين تعليم العربية وتعليم قواعدها فأصبح عبء تعليم العربية كلّه ملقى على النحو وحده.»[14] ويشاركه الرأي **زكريا أرسلان** فيذهب إلى تحديد الأزمة بشكل أدق، فهذا التصور يُنمّ عن خلط فاسد بين القواعد والمناهج في تعليم العربية من جهة ، وبين تعليم النحو والنظرية النحوية من جهة أخرى ، ويضيف في رفع هذا الخلط بأنّ المعرفة النحوية من حيث هي نظام من القواعد في تمثّل الجملة العربية ، أثبتت نجاعتها التفسيرية والوصفية في كثير من المناسبات ، ولا يمكن ، في ضوء هذا الفهم ، أن نحمّلها مسؤولية ضعف المستوى اللغوي، أو أزمة تعليم اللغة العربية؛ لأنّ تعليم اللغات الطبيعية، لا يتم بالقواعد وحدها.[15] ممّا يوحي بمحدودية القواعد النحوية في تدريس اللغة العربية.

وعلى هَدْي هذه الحيثيات يقتضي البحث التعرف على هذه المصطلحات والمفاهيم، لنعرف محتواها ومقصدها، وهل فعلا أدّت دورها بمصطلحاتها؟، وفي أيّ ميدان تجول معانيها؟، وأيُّهم أقرب إلى العملية التعليمية في تدريس النحو العربي؟.

– **الإحياء: لغة:** الإحياء مصدر للفعل أحيا: يقال أحيا القوم: أخصبوا وحسُنت حال مواشيهم، و أحيا الله فلانا: جعله حيّا، و أحيا الله الأرض: أخرج فيها النبات.[16]

اصطلاحا: أمّا مدلوله الاصطلاحي فقد ورد هذا المصطلح في الثلث الأوّل من القرن العشرين عنوانا لكتاب **إبراهيم مصطفى** "**إحياء النحو**"حيث تمثلت مؤشراته بالحذف ، والإلغاء، والتجديد، وإعادة الترتيب، وحذف بعض الأبواب النحوية لتيسير قواعده ، وتسهيل تناولها [17]، وقد بيّن ذلك في قوله « أطمع أن أغير منهج البحث النحوي للغة

---

[13] - ينظر: مكّي الحسني، «هل من سبيل لحل مشكلة تردّي مستوى اللغة العربية»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق- سوريا، العدد 44، جانفي 2013م، ص126.

[14]- محمد حماسة عبد اللطيف، « العربية الفصيحة ودور النحو في تعليمها»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف و النشر، دمشق- سوريا، العدد 45، ديسمبر 2013م، ص43.

[15]- ينظر: زكريا أرسلان ، إبستومولوجيا اللغة النحوية : بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، ص458.

16- ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة- مصر، ط4، 2004م، مادة (ح ي ي)، ص213.

[17]- ينظر: خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي(المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)»، ص 60.

العربية ، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو وأبدلهم منها أصولا يسيرة تقربهم من العربية».[18] و قد أقام محاولته على أصلين، الأوّل: أنّ النحو هو قانون تأليف الكلام وليس دراسة أحوال الكلم إعرابا وبناء، والثاني: استبعاد النزعة المنطقية المتمثلة في نظرية العامل.[19]

- الإصلاح:

لغة: مصدر للفعل (أصلح) وهو الإتيان بما هو صالح نافع، يقال: أصلح الشيء: أزال فساده، وأصلح ذات بينهما: أزال ما بينهما من عداوة وشقاق، أصلح الله في ذريته أو ماله: جعلها صالحة.[20]

اصطلاحا: ورد في أعمال وزارة المعارف المصرية، كما جاء عنوانا لكتاب **عبد الوارث مبروك** "**في إصلاح النحو العربي**"، وهو يعني عند من طرحه « تخليص النحو العربي مما لحق به من تراكمات بحاجة إلى إزالة و تغيير »[21] ، ليطرح هذا المصطلح الكثير من التساؤلات ما الفاسد في النحو ويجب إصلاحه؟، أم أنّ الإصلاح يخص المناهج التعليمية في المراحل المختلفة، ومن اقترحه يريد حذف بعض الأبواب وإعادة عرض النحو عرضا حديثا.

– **التبسيط: لغة:** مصدر للفعل (بسط) يقال: بسط الشيء بسطا: نشره ويقال بسط كفه: نشر أصابعها، وبسّط الشيء: جعله بسيطا لا تعقيد فيه.[22]

اصطلاحا: ورد في الثلث الأوّل من القرن العشرين في مقال **لحسن الشريف** بعنوان "**تبسيط قواعد اللغة العربية**" ، حيث « أدرجت محاولتا **شوقي ضيف** في تيسير النحو **وعبد المتعال الصعيدي** تحت مصطلح التبسيط، مع أنّ كتاب **ضيف** يحمل عنوان "**تيسير النحو التعليمي**" وكتاب **الصعيدي** يحمل عنوان "**النحو الجديد**"، وكلا الكتابين يميلان إلى الاختصار والحذف وإلغاء بعض أبواب النحو القديم »[23]، والسؤال الذي يطرح

---

[18]- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة – مصر، ط2، 1992م، ص أ.

[19]- ينظر: عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية: بنية الجملة العربية- التراكيب النحوية والتداولية- علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004م، ص183.

[20]- ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط ، مادة (ص ل ح)، ص520.

[21]- خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي»، ص59.

[22]- ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ، مادة (ب س ط)، ص56.

[23]- خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي(المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)» ، ص63.

نفسه هل ما جاء به هؤلاء هو تبسيط لما كان معقدا في النحو؟ ، وهل فعْلا سُبل التبسيط أدّت عملها وغايتها؟.

- **التجديد:**

لغة: مصدر للفعل جدّد، يقال جدّد الشيء: صيّره جديدا.[24]

اصطلاحا: ورد في منتصف القرن العشرين عنوانا لعدد من الكتب منها كتاب **شوقي ضيف** "**تجديد النحو**" وفي كتابه الموسوم بـ"**تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده**"، ويَعْنُونَ بهذا المصطلح « فكّ الحصار عن التراث النحوي ليعود طليقا بعد الأسر وبعث الحياة في المنهج النحوي ليعود غضّا طريّا بعد الجفاف »[25] ، فهل انطلق هذا النحو الأسير بعد أن فكّ هؤلاء عنه الحصار وبعثوا فيه الحياة ، ويعدّ مصطلح التجديد الذي ارتبط ارتباطا وثيقا بمحاولة **ابن مضاء القرطبي (ت592هـ)** في كتابه "**الرد على النحاة**" الذي حققه **شوقي ضيف** متأثرا بما جاء به ويظهر ذلك في قوله:« كان نَشْري لكتاب الرد على النحاة **لابن مضاء القرطبي** سنة **1947**م، باعثا لي – منذ تحقيقه – على التفكير في تجديد النحو بعرضه عرضا حديثا على أسس قويمة تصفيه وتروّقه وتجعله داني القطوف للناشئة.»[26] لتكون بذلك محاولة **ابن مضاء** هي الخطوة الأولى في حركة التيسير إذا عدنا إلى تأثيل هذه المحاولات.

مما يتبيّن أنّ ما يراد بهذا المصطلح لا يخرج عن إعادة النظر في أبواب النحو عن طريق استغناء لبعضها، وإلغاء للإعراب التقديري، وحذف لأخرى.[27] ومن خلال معرفة معنى هذا المصطلح لغويا والذي يعني « البحث عن شيء جديد لم يسبق له في الوجود »[28] فلا يمكننا عدُّ هذه الأعمال تجديدا بمجرّد تجاوزها لبعض أبواب النحو.

ومن هنا فإنّ أيّ اختراق وتجاوز لمقولاته النحوية لا يكون مشروعا ناجحاإلّا بنظرية علميّة متكاملة، تخدم بعضها بعضا وتتجانس قواعدها، والاعتماد عليها لا يورطنا في

---

[24]- ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ، مادة (ج دّ)، ص109.

[25]- خالد بن عبد الكريم بسندي ، «محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج نقد ورؤية)»، ص 63.

[26]- شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط 6، 2013م ، ص3.

[27]- ينظر: نفسه ، ص4/3.

28- آكلي صورية، حركة تيسير النحو العربي في الجزائر ، رسالة ماجستير مخطوطة ، قسم اللغة والأدب العربي ، كليّة الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012م، ص32.

الوقوع في التناقض غير أنّ ما جاء من محاولات « لا تمثل تجديدا في بناء النظرية النحويّة نقدا وتجاوزا»[29]، و لا يخرج عن دائرة الاختصار والحذف .

– **المقاربة: لغة:** قارب، مقاربة، قارب الشيء: داناه، قاربه في رأيه: شابهه، مقاربة مصدر قارب، وهي كيفية معالجة الموضوع، مماثلة في الرأي.[30]

اصطلاحا: ورد مصطلح المقاربة في كثير من الدراسات الحديثة، و« يدل عادة على التوسط والاشتباه، فالتوسط بمعنى أنّ الشيء المقارب يكون أقل من المطلوب، والاشتباه بمعنى أنّ الشيء المقارب يكون غير محدد العناصر ولا واضح المعالم. فالمقاربة إذن تضاد المطابقة، سواء كانت توسطا أو اشتباها مع البقاء البعد ولو جزئيا»[31]، وقد وصف أحد المختصين هذه المحاولات بمصطلح المقاربات، حيث تمثلت في مختلف مسالك النقاش حول أزمة تعليم اللغة العربية وتعلّمها، تراوحت بين تهوين الأزمة من خلال تقديم مقترحات إصلاحية وتهويلها من خلال الدعوة إلى الإقلاع عن تعليم العربية وتعلّمها تارة، واستبدال النحو القديم بنحو جديد تارة أخرى. [32]

– **التيسير:**

لغة: مصدر للفعل (يسّر)، يقال: يَسَرَ الشيء يَيْسر سَهُل وأمكن ، ويقال يسّر له كذا هيّأه وأعدّه ، وتيسّر الشيء: تسهّل وتهيّأ.[33]

اصطلاحا: ورد في ثنايا كتاب **إبراهيم مصطفى** ، واستخدمه **شوقي ضيف** عنوانا لكتابه "**تيسير النحو العربي قديما وحديثا مع نهج تجديده**"، غير أنّ ما جاء في محاولاتهم لا يعبّر عن فكرة تقريب علم النحو من المتعلمين بقدر التجاوز الذي حدث في النحو ذاته فخرج من التهوين إلى التهويل، فمعنى التيسير « تقريب لمادة النحو العربي من المتعلّمين، بتقديمها على صورة أبسط ممّا هي في السابق والاقتصار على النحو

---

[29]- الأمين ملاوي، « تيسير النحو العربي بين التنظير والتعليم»، ص216.

[30]- ينظر: أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة- مصر ، ط1،2008م، المجلد1 ، مادة (ق رب)، ص1798.

[31]- محمد همام، « مفهوم المجال التداولي في المشروع العلمي لطه عبد الرحمن: دراسة في جدل التداول والتقريب » ، http://www.mominoun.com/articles، 17 سبتمبر 2014م، ص18.

[32]- ينظر: زكريا أرسلان، إبستمولوجيا اللغة النحوية:بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل،ص452.

[33] - ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط ، مادة (ي س ر)، ص1064.

الوظيفي الذي يحتاجه الطالب عبر مراحله التعليميّة.»[34] و وفق هذا الطرح فإنّ التيسير يتصل اتصالا مباشرا بتعليمية النحو.

وهناك من يذهب إلى أنّ التيسير أبعد من أن يكون كذلك، ليصل الباحثون إلى أنّ حركة التيسير تفتقد إلى وحدة البناء التصوّري فإذا جمعت أشتاتها لتكون نظريّة متكاملة ظهرت عيوبها وفقرها إلى التماسك، ولعلّ سبب ذلك هو الخلط الذي نشأ بين وصف العربية وتدريسها، [35] فصنعوا هذه الصلة بين صعوبة التدريس وعزوف الطلبة عن النحو العربي، حتّى عدّوا أنّ تيسير المادة النحويّة سبيلا إلى تدريسها وهو خلط منهجي جنى على الدراسة النحويّة في ضوء المتغيّرات اللسانيّة المعاصرة فوقعوا في آفة تشتيت الفكرة النحويّة .[36]

و على أساس هذه النتيجة كان لابدّ أن نشير إلى« أمر ذي خطر كبير في فهم معنى التيسير وفي سلوك السبيل القويم إليه، ذلك أنّ التيسير عند الكثرة الغالبة ممّن يعنون بأمر اللغة، ويتصدون للبحث فيها، يعني التسهيل والاختصار، وتذليل الصعب من مباحث النحو ونمهد الوعر من مسالكه. وهذا في الحق جزء من التيسير وجانب من جوانبه.» [37] ، فلابد من تحديد وجهة البحث في موضوع التيسير إذ هناك فرق بين السعي لتبسيط القواعد الثابتة في العلم ، وبين السعي لتبسيط الصورة التي يعرض بها هذا العلم ويُبلّغ للمتعلّمين.[38] فهل نريد نحوا سهلا ؟ أم نحوا واضحا؟ أم نحوا يسيرا؟ « فإذا كنّا نريد نحوا سهلا فلا توجد سهولة في النحو من حيث هو علم، فالنحو هو النحو، وإنّ أيّ مجهود يبذل لجعله أكثر سهولة مما هو عليه سوف يقوده لا محالة كما يقول يلمسلاف إلى تحريف القواعد والقوانين .»[39]

---

[34] - آكلي صورية ، حركة تيسير النحو العربي في الجزائر ، ص32.

[35] - ينظر: عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي (قراءة لسانية جديدة)، ص15.

[36] - ينظر: الأمين ملاوي، «تيسير النحو العربي بين التنظير والتعليم»، ص219/218.

37- أحمد عبد الستّار الجواري ، نحو التيسير (دراسة ونقد منهجي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، ، بغداد- العراق، د ط ،1984 م، ص15.

38- ينظر: سعاد شرفاوي و بوبكر حسيني ، « تيسير النحو وتجديده ضرورة وخطورة»، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ورقلة- الجزائر، العدد 23، 2015م، ص 151.

[39]- نفسه.

2- التيسير يخص الجانب التربوي التعليمي:

نبّهت المدرسة الخليليّة الحديثة المصلحين، والمجدّدين إلى أنّ التيسير ينحصر في كيفيّة تعليم النحو، لا في النحو ذاته[40]، إذ يُركز تعليم النحو على جانبه التربوي التعليمي الذي يمثّل المستوى الذي يهتم بما يحتاجه المتعلّم. فالنحو التربوي التعليمي « يقوم على أسس لغويّة و نفسيّة وتربويّة، وليس مجرّد تلخيص للنحو العلمي فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط.»[41]

ويرى بعض الدّارسين أنّ تشخيص الدّاء « هو ضعف أغلب الطلبة في مادة النحو وتحصيلها أثبت أنّ أيّ دواء يوصف، وأيّ علاج يُتّبع خارج الميدان التربوي هو مَضْيعةٌ للجهد وللوقت ولن يجديَ نفعه»[42].

فالتيسير يخص الجانب التربوي، ولذلك فإنّ عملية البحث لا تخرج عن دائرة تدور أطرافها بين المعلّم، والمتعلّم، والمادة العلميّة، وطريقة عرضها، لنصل في الأخير إلى الهدف المرجو، وهو تحقيق غاية النحو العربي في تواصل لغوي سليم.

ولا يمكن إنكار جهود التيسير « فيمكن استثمارها كحلول إجرائيّة و برغماتيّة في تدريس النحو، وتكون قادرة على تحقيق الكفاية اللسانيّة للمتعلّم »[43]، فهذا اللّون من التيسير في النحو يمسّ وسائل عرض النحو العربي دون المساس بجوهر النحو والصرف وينادي بتيسير قواعده، «و قد كان النحاة القدامى أكثر وعيا من الدارسين المحدثين بضرورة الفصل بين التأليف النظري في النحو، وبين الكتابة في المختصرات». [44]

إنّ مسألة تيسير النحو العربي تفرض نفسها على كلّ الباحثين والمتخصصين في التعليميّة والميدان التربوي[45]، وهو واجب حتمي لن يصنع لنفسه نجاحا ولا تتضح له غاية إذا ما تمّ بعيدا عن الحقائق التي أثبتها العلماء والمختصون في ميدان تدريس علم اللغات.[46] من خلال ما خلصنا إليه من مفهوم التيسير، والذي نبّهت إليه المدرسة الخليليّة

---

[40]- ينظر: محمد صاري، « تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟»، ص152. نقلا عن: عبد الرحمن الحاج صالح،« أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية»، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد4، 1974/1973، ص23.

[41]- محمد صاري ، « تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟» ، ص153.

[42] - سعاد شرفاوي و بوبكر حسيني ،« تيسير النحو وتجديده ضرورة وخطورة» ، ص152.

[43]- الأمين ملاوي ، «تيسير النحوالعربي بين التنظير والتعليم »، ص 218.

[44]- نفسه، ص219.

[45]- ينظر: صورية آكلي ، تيسير النحو العربي في الجزائر ، ص 57.

[46]- ينظر : محمد صاري ،« تيسير النحو: ترف أم ضرورة ؟»، ص151.

الحديثة منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا ، فلابدّ من التمييز بين نوعين من النحو : النحو العلمي (النظري) [47] ويسمّى النحو (التخصصي) [48] ، والنحو التعليمي (التربوي) [49] ويسمّى النحو (الوظيفي)[50]، ويضيف إليه **أحمد حساني** صفة التداولي.[51]

إنّ النحو العلمي التحليلي (grammaire scientifique analytique) يقوم على « نظريّة لغويّة تنشد الدقة في الوصف والتفسير وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجرّدا يدرس لذاته ، وتلك طبيعته .» [52] ولأجل ذلك فهو يتّسم بصفة الإبداع والتعمّق المستمر، وأصحابه قلّة قليلة ، لا نستطيع الاستغناء عنهم. [53]

في حين أنّ النحو التربوي التعليمي (grammaire pedagogique) « يمثّل مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسيّة للنّحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل ليسلم اللّسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة ».[54] لتصبح اكتساب المهارة اللغويّة هي الهدف الأوّل للنحو التربوي التعليمي.

ومن بين الأعمال التي عملت على تسليط الضوء على تعريف المباحث النحوية الوظيفية وتركز على التيسير في هذا الجانب كتاب "**النحو الوظيفي**" **لعبد العليم إبراهيم.**

ويشير **محمود أحمد السيد** إلى أنّ المعيار المعتمد في التعرّف على المباحث النحوية الوظيفية هو **الاستعمال،** وما قلّ استعماله عُدّ ثانويا لا وظيفيا، وقد قام هذا الباحث بدراسة عملية تُعرّف بأكثر المباحث شيوعا وتواترا واستعمالا للطلبة من جهة، وفي كتابات المؤلفين في مختلف ميادين المعرفة من جهة أخرى في بحث قدّمه إلى جامعة عين شمس لنيل درجة الدكتوراه في التربية وعنوانها "**أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية**

---

[47]- محمد صاري ،« تيسير النحو: ترف أم ضرورة ؟»، ص152

[48]- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف ، القاهرة – مصر، ط 9، 1998م، ص هـ.

[49]- ينظر: محمد صاري ،« تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟» ، ص 152. نقلا عن: عبد الرحمن الحاج صالح،«أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية»، ص22.

[50]- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ص هـ.

[51]- ينظر: أحمد حساني، «النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي»، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د ع، 2001م، ص414.

[52]- محمد صاري ، «تيسير النحو:ترف أم ضرورة؟» ، ص152.

[53]- ينظر: عبد العليم إبراهيم ، النحو الوظيفي ،ص ز.

[54]- نفسه، ص هـ/ و.

في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية" سنة 1972م، وبحث بعنوان "**تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**" سنة 1987م، وقام الباحث نفسه بوضع كتاب "**أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا**" في ضوء المنهج الوظيفي سنة 2010م.[55]

هذا ما توصلت إليه الدراسات من خلال محاولات التيسير و التي انتهى إليها أغلب الدّارسين ، فهل حقيقة أدّى هذا المفهوم المقترن بالجانب التربوي عمله، أم أنّها مجرّد تعدد لاصطلاحات غير مقرونة بعمل تطبيقي فعّال؟، أو أنّ القضية تخرج إلى إطار مغاير في التيسير وترسم التجديد والإبداع لتسلك طريقا بمصطلح آخر هو التقريب؟.

يمكن تلخيص النتائج المتوصّل إليها من خلال هذا المدخل فيما يلي:

– تمثّلت محاولات التيسير في مختلف مسالك النقاش حول أزمة تعليم اللغة العربية وتعلّمها، فتراوحت بين تهوين الأزمة من خلال تقديم مقترحات إصلاحية وتهويلها من خلال الدعوة إلى الإقلاع عن تعليم العربية وتعلّمها تارة، واستبدال النحو القديم بنحو جديد تارة أخرى.

– اقتران مفهوم تيسير النحو العربي بمجموعة من المصطلحات زادته غموضا وتوترا أكثر ممّا بيّنته وأوضحته، فأدخلته في دائرة لا ينتمي إليها مما كان سببا في تشتت الفكرة واضطرابها.

– حركة التيسير تفتقد إلى وحدة البناء التصوّري تظهر عيوبها كلّما أردنا جمعها في نظرية متكاملة، وسبب ذلك حتما يرجع إلى الخلط بين وصف العربية وتدريسها.

– تيسير المادة النحويّة ليس سبيلا إلى تدريسها، وهو خلط فاسد بين تعليم العربية وتعليم قواعدها من جهة، وبين تعليم النحو والنظرية النحوية من جهة أخرى.

– لا يمكن في ضوء ما أثبتته المعرفة النحوية من نجاعة تفسيرية في أكثر من مناسبة، تحميلها مسؤولية ضعف المستوى اللغوي، أو أزمة تعليم اللغة العربية ؛ لأنّ تعليم

[55]- ينظر: محمود أحمد السيد، « جولة في رحاب التجديد اللغوي»، ص36/35.

اللغات الطبيعية، لا يتم بالقواعد وحدها، ممّا يوحي محدودية القواعد النحوية في تدريس اللغة العربية.

– التسهيل والاختصار من مباحث النحو وهذا في الحق جزء من التيسير وجانب من جوانبه.

– تحديد وجهة البحث في موضوع التيسير خطوة ضروريّة لأنّ هناك فرق بين السعي لتبسيط القواعد الثابتة في العلم، وبين السعي لتبسيط الصورة التي يعرض بها هذا العلم ويبلغ للمتعلّمين.

– التيسير ينحصر في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته.

– ضعف الطلبة في مادة النحو وتحصيلها داء علاجه لا يخرج عن إطار الجانب التربوي وأيّ علاج خارجه هو مضيعة للوقت.

– لابدّ من التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي.

– النحو العلمي نحو تخصصي مجرّد يُدرَس لذاته، والعاملون فيه متخصصون غايتهم تحصيل الصناعة النحويّة والنحو التعليمي نحو وظيفي يُدرَس لتطبيق القواعد النحويّة، غايته اكتساب المهارة اللغويّة.

الفصل الأول:

أهم طرائق تدريس النحو العربي ونتائجها.

بعد الحديث عن محاولات التيسير، والتي ركزت معالجتها الأساسيّة على ما يعانيه المتعلم من نفور شديد في النحو، إثر ضعفه في هذه المادة، نجد صاحب كتاب **"إبستمولوجيا اللغة النحوية"** يشير إلى وجود مسألة قلّما يُنبَّه إليها عند الحديث عن علاقة النحو بتعليم اللغة ، إنّها مسألة المنهج المتّبع في تعليم المفاهيم والقواعد النحوية. حيث كان **محمد كامل حسين** يظنّ أنّ الضعف مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد، وبعد عن أسلوب التفكير الحديث، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل، غير أنّه تنبّه إلى أنّ ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية، لا يمكن أن نرجعه إلى هذه الصعوبات، فهي قديمة، أمّا الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم، فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية.[56] و انطلاقا من هذا التصور سنعمل على دراسة أهم هذه الطرائق في محاولة للكشف عن نقائصها.

المبحث الأول: أهم طرائق تدريس النحو العربي

حتى يتسنّى لنا الحديث عن أهم طرائق تدريس النحو العربي لابد من الإشارة إلى أمر مهم، وهو سؤالٌ يثيره الكثيرُ من الباحثين في هذا المجال: متى يُعلَّم النحو؟.

اختلف الكثير من المربّين في تحديد السن الذي يجوز معها البدء بتدريس النحو ، غير أنّ اجتماعهم على أنّ القواعد تتطلب تهيؤا عقليا خاصا، يمكّن التلاميذ من الموازنة، والتعليل والاستنباط، وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء متعلّم المرحلة الابتدائيّة.[57]

تعود إرهاصات هذا الحديث إلى القرن الثالث الهجري حيث يقول **الجاحظ (ت 255هـ)**« أما النحو فلا تشغل قلبه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللّحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى [...] و عويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء».[58]

---

[56]- ينظر: زكريا أرسلان، إبستمولوجيا اللغة النحوية :بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، ص458 نقلا عن: محمود أحمد السيد، « من مواضع تيسير تعليم النحو»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق- سوريا، العدد24، 2002م، ص 197/185.

[57]- ينظر: عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربيّة، دار المعارف،القاهرة- مصر، ط14، د ت، ص207.

[58]- الجاحظ ، رسالة المعلمين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، د ط، 1979م، ص38.

ممّا يتبيّن أنّ القدامى كانوا أكثر وعيا في تمييز النحو الضروري لسلامة اللغة للصبي من النحو المتخصص فـ« ليس يضره من أحسن باب الفاعل والمفعول به وباب الإضافة أن يكون جاهلا بسائر الأبواب».[59]

ويصرّح الباحث **محمد صلاح الدين مجاور** إنّ هذا السؤال يرتبط بسيكولوجية النمو عند المتعلم، فتلميذ المرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يُلمَّ بما في قواعد النحو من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق، لأنّ هذه القدرة لا تظهر إلا في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة كما تقول البحوث، ويحصر **مجاور** تعلم النحو في هذه المرحلة إلّا بما يتعلّق بجزئيات منه بمساعدة المعلّم.[60]

وهذا ما ذهب إليه **عبد العليم إبراهيم** والذي ينص على أنّ الأربع سنوات الأولى غير مناسبة لتعليم القواعد مطلقا، ويُدرّب التلميذ على صحة الأداء، وقوة التعبير، وهذا النوع من التدريب لا يسمّى قواعد، إنّما هو تدريب على الاستعمال اللغوي مع ضرورة تيسير التدريب، وتحبيبه إلى التلاميذ، ويضيف الباحث إلى أنّ الصف الخامس والسادس نضج فكره وقدرته على فهم القواعد، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد .[61]

أمّا في بداية المرحلة المتوسطة يعتقد **مجاور** أنّ قدرة التلميذ على التجريد والتعميم في سن الثانية عشرة نمت إلى حد ما، فهو مثلا قادر على الملاحظة، وقادر على الاستنتاج، وقادر على أن يفهم القانون العام.[62] .

وعلى الرغم من ذلك فإنّه يقر بأنّ مرحلة تعلّم النحو العربي هي المرحلة الثانويّة لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة في سن السادسة عشرة وما بعدها يكون قد كملت لديه القدرة على التجريد، والتعميم، والقدرة على الاستنتاج، والربط، والتطبيق، ولم تعد هنالك مشكلة في اختيار موضوعات من النحو له.[63]

---

[59]- الجاحظ، البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، د ط، د ت، ج1، ص154.

[60]- ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر، د ط، 2000م، ص376/375.

[61]- ينظر: عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية، ص 209/208.

[62]- ينظر: نفسه، ص375.

[63]- ينظر: نفسه، ص376.

ما أشار إليه **مجاور** لا يخلو من الصحة، فالهدف ليس حفظ القاعدة النحويّة المجرّدة بقدر ما هو اكتساب المهارة اللغويّة للمتعلّم قبل المرحلة الثانويّة، ونلمس هذا الوعي منذ القديم فنجد **الزجاجي (ت337هـ)** يقول:« والدليل على صحة ما قلنا من معنى اللغة والإعراب والفرق بينهما أنّه ليس كل من عرف الإعراب وفهم وجوه الرفع والنصب والخفض والجزم أحاط علما باللغة كلّها وفهمها. ولا من فهم من اللغة قطعة ولم يُرض نفسه في تعلم الإعراب عرف الإعراب ولا درى كيف مجاريه»[64] و يرى **ابن خلدون(ت808 هـ)** ذلك أيضا حيث يقول:« إنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه [...] أو قصد من مقصوده أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن»[65]، وهكذا يتضح أنّ حفظ القواعد النحوية للغة لا يعني تعلّمها.

ويثير **محمد إبراهيم عبادة** نفس السؤال عن كيفيّة تعلّم النحو، حيث يشير في مقدمة كتابه بسماع لغة عربيّة نقيّة من وسائل الإعلام، وقراءة كلام العرب، وحفظ نصوص منها وتعويد النفس على الكلام السليم، لتهيئة بيئة لغويّة سليمة، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كنّا جادّين في تعلّم اللغة العربية.[66]

وعلى هدي هذه الحيثيات نخلص إلى أنّه لقواعد اللغة العربية قسط مهم من انشغالات المتخصصين بأصول التدريس وطرائقه، فعُدّت طرائق تدريس النحو جامدة غير مرنة، ولذلك نوّع المدرسون المحدثون في أساليب تدريسها، فطريقة تعليم القواعد ترتبط بطرائق عدّة انتهجها المعلّمون على فترات زمنيّة مختلفة، ومن خلال اطّلاعنا على مجموع هذه الطرائق وجدنا أنّه يمكن تصنيفها إلى ثلاث طرائق أساسية، وهي ما سنتعرض إليه في مبحثنا هذا.

---

[64]- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق :مازن المبارك، دار النفائس، بيروت- لبنان، ط3، 1979م، ص92.

[65]- عبد الرحمن ابن خلدون ، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق- سوريا، ط1، 2004م ، ج2، ص385.

[66]- ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية- مصر، د ط، 2000م، ص13.

يذهب الدّارسون إلى أنّ طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج التي هي الكتاب والمعلّم والمتعلّم. وهي مجموعة من الأساليب، والفعاليات يشترك فيها طرفا العمليّة التعليميّة ، وهما المعلّم والمتعلّم.[67]

ويضيف **الدليمي** و**سعاد الوائلي** في "**اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**" إلى« أنّ طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم، والمعرفة، والمهارة ، وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه و قابليّاته وميوله كانت الأهداف التعليميّة المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة ». [68]

مما يعني تلك العلاقة الوطيدة بين طريقة التدريس، ومدى استيعاب المادة المدروسة، خاصة بالنسبة لمادة النحو العربي.

وقد خَلُصَ أغلب الدارسين إلى أنّ أهم الطرائق الواسعة الانتشار في تعليميّة النحو العربي هي:[69]

1- الطريقة القياسية.(الاستنباطية)

2- الطريقة الاستقرائية.

3- الطريقة المعدلة (أسلوب النص).

وسنشير إلى مجموعة من الطرائق والأساليب الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية وهي:[70]

- أسلوب تحليل الجملة.
- الأسلوب التكاملي.
- أسلوب الدور التمثيلي.
- أسلوب توظيف المطالعة.

---

[67]- ينظر :طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن، ط1، 2004م ، ص38.

[68]- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2005م، ص88.

[69]- ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2009م، ص265.

[70] - ينظر: طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص 229/209/187/163/151/125/111/79.

- أسلوب الرسوم البيانية.
- أسلوب المواقف التعليمية.
- أسلوب إعراب أمثلة العرض.
- أسلوب تجزئة القواعد النحوية.
- طريقة العصف الذهني.
- طريقة حل المشكلات.

وعليه سنتطرق إلى دراسة الطريقة القياسيّة نظريا لعدم تمكننا من الوقوف عليها ميدانيا ، بسبب قدَمها فقد أُلّفت كتب كثيرة وفقها، ومن أمثلة ذلك كتاب **جامع الدروس العربية** وكتاب **النحو الوافي**، و اكتفينا بدراسات أجريت حول هذه الطريقة ، حيث يرى الباحثون أنّه مهما تعددت أساليب تدريس قواعد اللغة العربية وطرائقها فإنّها لا تتجاوز منحيين اثنين هما المنحى الاستقرائي والمنحى القياسي، وجميع الطرائق والأساليب الأخرى ما هي إلا محاولات لتيسير الطريقتين التي تشكل بدورها محاولات لتيسير قواعد اللغة العربية بشكل عام.[71] و هو ما ذهب إليه أيضا **محمد حماسة عبد اللّطيف** في أنّ المنهج السائد حتى الآن في تعليم قواعد اللغة العربية هو المنهج القديم والطرائق نفسها.[72]

أمّا الطريقة الاستقرائية، و الطريقة المعدلة، وبعضٌ من الطرائق والأساليب الحديثة سوف نخصصها بدراسة ميدانية في إحدى متوسطات مدينة بسكرة، وهي متوسطة **أحمد رضا حوحو** .

1- الطريقة القياسية:

تعتمد الطريقة القياسية على التفكير القياسي الاستدلالي، الذي يقوم على الانتقال من التعميمات إلى الأجزاء.[73] وهي من أقدم الطرائق المتّبعة في تدريس النحو، أساسها القياس كأسلوب عقلي يسير فيه الفكر من العام إلى الخاص، فهي بذلك من طرائق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم، حيث يقوم المعلّم بتقديم القاعدة النحويّة جاهزة إلى المتعلّمين لتطبق على الأمثلة مع التفسير والشرح فتترسّخ في أذهانهم.[74]

---

[71]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص41.
[72]- ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف،« العربية الفصيحة ودور النحو في تعليمها»، ص43.
[73]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ،ص42.
[74]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي،اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص182.

ويرى باحث آخر أنّ هذه الطريقة « تنبثق من منطق أرسطو، لأنّها تبدأ بطرح القضايا والنظريات والمبادئ، والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ، والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة ثم تعود إلى حيث بدأت بالأفكار العامة والقواعد ، والنظريات فهي تبدأ بالكل العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء.»[75]

يرى **مجاور** أنّ هذه الطريقة « تتطلّب من المتعلّم عمليّات عقليّة في غاية التعقيد ومن ثم تلجأ إلى ضغط القاعدة واستظهارها دون اهتمام بتطبيقاتها وهذا من غير شك يخالف ما يسير عليه النحو اللغوي عند الإنسان بل وضد طبيعة اللغة المتعلّمة نفسها.»[76] فبعد عرض القاعدة النحويّة على السبورة يعمل المعلم على استخراج العمليّات المنطقيّة انتقالا من عموميّاتها إلى جزئياتها، فهذه التقنيّة تحذو طريق الانتقال من الصعب إلى الأصعب، ومن الدقيق إلى الأدق.

1-1 خطوات الطريقة القياسية:

1-1-1- التمهيد والمقدمة:

يكون التمهيد للحصة بمراجعة الدرس السابق لتهيئتهم للدرس الجديد.

1-1-2- عرض القاعدة النحويّة:

تعرض القاعدة على المتعلّمين بخط واضح ، بحيث يحس المتعلّم أنّه في مواجهة مباشرة وعليه أن يحُلَّ شيفرة القاعدة المعروضة، حيث :« يشعر الطالب أنّ هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنّه يجب أن يبحث عن الحل. ويؤدي المعلّم هنا دورا بارزا ومهمّا في التوصل إلى الحل مع طلبته».[77]

1-1-3- تفصيل القاعدة:

يطلب المعلّم من المتعلّمين الإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة، والشروع بعد ذلك في الشرح حيث يقول:« بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلّم في هذه الخطوة من طلبته الإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما فإذا عجز الطلبة عن إعطاء أمثلة فعلى المعلّم أن يساعدهم على ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى

[75]- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2،2008م ، ص39.

[76]- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، ص 377.

[77]- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص183.

قياسا على مثال أو أمثلة المعلّم وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.»[78]

1-1-4- التطبيق:

يَطْلبُ المعلّم من الطلبة إعطاء أمثلة إعرابيّة أو التمثيل لها في جمل مفيدة « بعد شعور الطالب بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيليّة الكثيرة حولها، فإنّ الطالب يمكن أن يطبّق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلّم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابيّة أو التمثيل لها في جملة مفيدة، وما إلى ذلك من القضايا التطبيقيّة التي لها علاقة بفحص القاعدة، واكتشاف نضجها في أذهان الطلبة.»[79]

سوف نعرض درسا تطبيقيا عُرض بالطريقة القياسية للباحثين **طه علي حسين الدليمي**، و**كمال محمود نجم الدليمي** في إطار الدراسة التي تهدف إلى أحدث الطرائق لتدريس قواعد اللغة العربية .

1-2 درس أنموذجي لدراسة القواعد بالطريقة القياسيّة[80]

اليوم:

التاريخ: **الموضوع: التمييز**

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

سبق أن درستم قسما من منصوبات الأسماء وهو المفعول به

الطالب: والمفعول المطلق.

طالب آخر: المفعول لأجله.

طالب آخر: المفعول فيه.

المعلّم: من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق.

طالب: انتصر الجيش انتصاراً.

---

[78]- طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربيّة، ص64.

[79]- نفسه.

[80]- ينظر: نفسه، ص65.

المعلّم: إنّ كلمة (انتصاراً) تعرب مفعولا مطلقا منصوبا،والآن نتناول موضوع آخر من منصوبات الأسماء وهو التمييز.

2- القاعدة:

يكتب المعلّم القاعدة كاملة على السبورة:(التمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض عن اسم سابق له يسمى المميّز، ويكون المميّز من أسماء العدد أو الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس، ويسمى التمييز في هذه الحالة تمييزا ملفوظا. ويأتي اسما منصوبا نكرة ويسمى تمييزا ملحوظا عندما لا يكون له مميّز في الجملة.)

3- تفصيل القاعدة:

المعلّم: التمييز إذن اسم منصوب، فهو من منصوبات الأسماء، فإذا قلنا:

(اشتريت عشرين ورقةً) فإنّ كلمة (ورقةً) اسم منصوب نكرة، وقد أزالت هذه الكلمة الغموض عن كلمة (عشرين) . وإنّ لفظة (عشرين) تدل على عدد، أي أنّها من أسماء العدد. فمن يستطيع أن يُعطينا جملة أخرى؟

طالب: باع الفلاح عشرين خروفاً.

المعلّم: نعم، لفظة (خروفاً) اسم منصوب نكرة يسمى...

طالب: تمييزاً

ثم يعرض المعلّم بقيّة الأمثلة

1- نجح عشرون طالباً

2- اشتريت علبةً شاياً

3- باع البقال كيساً سكراً

4- اشتريت للفقير خمسة أذرع قماشاً

5- زرع الفلاح دونمين قطناً

المعلّم: لو أمعنّا النظر في هذه الأمثلة لوجدنا كلمات منصوبة نكرات، هذه النكرات أزالت الغموض عن أسماء سبقتها تسمّى المميّز . والمميّز في الجملة الأولى هو (عشرون)، وهو من أسماء الأعداد، والتالي فهو تمييز ملفوظ؛ مميّزه ملفوظ في الجملة...(وهكذا توضّح بقيّة الأمثلة).

ويتابع المعلّم : ورد في القاعدة أيضا أنّ هناك تمييزا ملحوظا، وهو الذي لا يوجد له تمييز في الجملة ، وإنّما يمكن أن نلحظه من المعنى فلو قلنا (العامل المخلص أكثر إنتاجا) فإنّ كلمة إنتاجا تمييز ملحوظ لعدم وجود مميّز في الجملة، ولأنّه ليس من ألفاظ (العدد أو الكيل أو الوزن أو المساحة أو المقاييس).ومثال ذلك قولنا: (عظُم العرب قوةً).

بقي أن نسأل: هل يأتي التمييز مجروراً؟ الجواب: نعم يجوز أن نجر التمييز بمن أو بالإضافة بشرط أن يكون المميّز من ألفاظ (الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس)، إذ يمكن أن نقول (شربت قدحاً من لبنٍ) أو (شربت قدحَ لبنٍ).

4- التطبيق:

المعلّم: في الجملة الآتية : (زرع أبي فداناً قمحاً). نجد أنّ كلمة (فداناً) تدل على ...

طالب: تدل على مساحة.

المعلّم: يسمّى التمييز هنا...

طالب: يسمّى تمييزاً ملفوظاً.

المعلّم: هل يجوز أن يُجر التمييز الملفوظ بعلى؟

طالب: كلا يُجر بمن فقط.

المعلّم : كيف تصبح جملة (زرع أبي فداناً قمحاً).

طالب: تصبح: (زرع أبي فداناً من قمحٍ).

المعلّم: ماذا نسمي التمييز في جملة (محمّدُ أغزر علماً)؟

طالب: نسميه تمييزا ملحوظاً.

المعلّم: لماذا؟

طالب آخر: لأنّ المميّز غير موجود.

2- الطريقة الاستقرائيّة:

يستند الأساس الفلسفي لهذه الطريقة سبيل الاستقراء في تتبع مسار المعرفة، ليصل العقل بذلك إلى معرفة كليّة بعد لمام جزئياتها وصولا إلى القواعد والقوانين.[81] ومن أهمّ مبادئها التعليم والتعلّم.[82]

نشأت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني **فريديريك هاربرت** (Fredirik harbart) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، أساسها نظريّة علم النفس الترابطي* .[83] فالمتعلّم يتعلّم المعرفة في ضوء ما سبقه من خبرات سابقة، ذلك التراكم المعرفي يحصّل من خلاله أفكارا جديدة.

حيث يقوم المعلّم بإثارة المعلومات القديمة، وربطها بالجديدة، وعلى المتعلّم أن يكتشف المعلومات والحقائق من خلال الكثير من الأمثلة المقدّمة إليه.[84]

2-1-خطوات الطريقة الاستقرائيّة:

2-1-1- تمهيد:

يلجأ المعلّم إلى استخدام أكثر من طريقة في إثارة وتهيئة المتعلّم لموضوع الدرس وهو ما تتأسس عليه الموضوعات الجديدة حيث يذهب **راتب قاسم عاشور** إلى أنّ هذه المرحلة هي « التي تهيّئ الطلبة لموضوع الدرس وتثير دافعيّتهم إلى التعلّم [...] و هي بمثابة الأساس الذي تقوم عليه الموضوعات الجديدة، ويكون ذلك بطرح الأسئلة الدقيقة المحددة عن موضوعات محددة لها علاقة بالموضوع الجديد.»[85]

ومن أهم وظائفها:[86]

- جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد.

---

[81]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص53.

[82]- ينظر: عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005م، ص192.

*- حيث يرى هاربرت:« أساس هذه النظريّة هي نظريّة تربويّة ترى أنّ العقل البشري يتكوّن من مجموعة من المدركات الفكريّة وهذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض أو يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وأنّ هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض فتنتج أفكارا جديدة». طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص91.

[83]- ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص265.

[84]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص53.

[85]- راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص266.

[86]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص55.

- إزالة ما علق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد.
- ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.
- تكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدرس الجديد.

2-1-2- العرض:

في هذه الخطوة تظهر براعة المعلّم في عرض موضوع الدرس، والهدف الذي يريد للمتعلّمين معرفته، بحيث يَسمُ **الدليمي** العرض بأنّه « لُبُّ الدرس و به يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلّم عرضا سريعا الهدف الذي يريد وصول الطلاب إليه[...] وهو يدل على براعة المعلّم »[87] بتنقله عبر الجزئيات بأسئلة ومقدمة يستقرئ المتعلّمون من خلالها الأمثلة بمساعدة المعلّم.[88] ويضيف **راتب قاسم عاشور** أنّه على المعلّم تدوين هذه الأمثلة وكتابتها بلون مخالف حتّى تشد انتباه المتعلّمين ضابطا إيّاها بالشكل جيّدا، ومناقشا لها معهم .[89]

2-1-3- الربط أو التداعي أو الموازنة:

أثناء هذه الخطوة يقوم المعلّم بربط الأفكار والأمثلة بعضها ببعض حيث يكون الربط بين معلومات الدرس كأن يوجد العلاقة بين المثال الأوّل، والمثال الثاني، والتشابه فيما بينهما، أو يقارن مثال بمثال ليوجد الفرق بينهما وهكذا.[90] ويكون ذلك « من خلال طرح الأسئلة على الطلبة، ونوعيّة الأسئلة وطبيعتها قصيرة محددة الإجابة وتتناسب ومستوى الطالب وخبراته وإجابات الطلبة تسهّل الوصول إلى استخلاص القاعدة النحويّة من الأمثلة والشواهد على أن يتيح المعلّم المجال أمام الطلبة لاستخلاص القاعدة بأنفسهم.»[91] فهي خطوة مهمّة في الدرس، لأنّها تُعدُّ تقنيّة تعود براعتها للمعلّم في حسن ربطه، وإيصال متعلّميه بطريقة علميّة إلى القاعدة النحويّة ممّا تكسبهم فهم القاعدة والثقة بالنفس.

---

[87]- طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة ، ص55.
[88]- ينظر: نفسه.
[89]- ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص266.
[90]- ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، ص378.
[91]- راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص 266.

إنّ الهدف من عمليّة الربط أن تتداعى المعلومات في ذهن المتعلّم بعد عمليتي الموازنة، والمقارنة، وتدقيق الأمثلة، وبيان علاقاتها لكي يصبح ذهن المتعلّم مهيّأ للانتقال إلى خطوة أخرى.[92] ممّا يعني أنّ عدم تحصيل هذه الخطوة من شأنه أن يخلق صعوبة في المرحلة القادمة، وعدم تحقق عملياتها تشتت فكر المتعلّم، وتعيقه للوصول إلى القاعدة النحويّة.

2-1-4- التعميم (استنتاج القاعدة):

تُعنى هذه المرحلة بالاستنتاج للقاعدة من خلال الأمثلة المعروضة [93]، بحيث يخلص المتعلّمون مع معلّمهم إلى القاعدة أي خلاصة الدرس، و يذكر الدارسون أنّها وليدة فَهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس ، يقول فيها أصحاب الاختصاص « في هذه الخطوة يستنتج الطالب بالتعاون مع المعلّم قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس. وهي ليست ملقنة لهم تلقينا فالقاعدة هي خلاصة ما توصّل إليه الطلبة.»[94].

ويحرصُ بعضُ الباحثين على أن تكون القاعدة النحويّة المتوصل إليها باشتراك المتعلّمين، ولا يشترط في ذلك الإتيان بها نصّا كما في الكتاب، بل بعبارات واضحة مؤدية للمعنى، وعلى المعلّم أن يقوم بتصحيح عباراتهم، وكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح يكلّل الخطوة بنجاح.[95]

2-1-5- التطبيق:

التطبيق خطوة مهمّة ، فهو يعزز الفهم ويزيد المتعلّم ثقة بفهم الدرس وتحصيله « فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها وتدريب الطلاب تدريبا كافيا على الأبواب التي يدرسونها فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغويّة

[92]- ينظر: طه حسين الدليمي و سعاد كريم الوائلي، اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص191.
[93]- ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، ص378.
[94]- طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربيّة، ص55.
[95]- ينظر: راتب قاسم عاشو رو محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص267.

، في حين تمثل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح».[96]

3- الطريقة المعدّلة (أسلوب النص):

تسمّى هذه الطريقة بأسلوب النص أو السياق المتصل، أو الطريقة المعدّلة عن الاستقرائيّة، حيث تعد نصوص اللغة هي الأرضيّة الصلبة التي تُبنى عليها تدريس القواعد.[97] ممّا يدل على أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأمثلة المتصلة؛ « من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنقطعة المتكلّفة التي لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثّل معنى يشعر الطلبة أنّهم بحاجة إليه».[98]

يشير **الدليمي** إلى أنّ النص يدرس دراسة لغويّة دقيقة من عدة جوانب بما يساير اللغة صوتا، ومبناً، ومعناً، وذوقاً، وبلاغة، ونحواً.[99] ولابدّ أنّ لهذه الجوانب المختلفة أهداف في تحقيق المهارة اللغويّة السليمة، وتربية الذوق، وتهذيبه، وبهذا الأسلوب يكون تعلّم القاعدة النحويّة سبيلا للوصول إلى أهداف متعددة في هذه الطريقة .

يضيف الباحثان أنّ ما ترتكز عليه الطريقة المعدّلة أساسين أحدهما لّغوي والآخر تربوي.« أمّا الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلّية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة والأجدر أن تدرس قواعد اللغة في ضلال تكامل هذه العناصر. أمّا الأساس التربوي فمؤداه أنّ أصدق أنواع التعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلّية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده.»[100]

وعليه فخبرة المعلّم لها دور مميّز في هذه الطريقة، ويشير المختصون في الميدان إلى أنّ « المهمّ في النص أن يكون معبّرا عن واقع المتعلّم مراعيا ميله ونموّه العقلي وملبيّا حاجياته وبهذا يكون درس النحو ذا قيمة ومعنى ».[101] حتى نجسّد تلك العلاقة بين

---

[96]- طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص56.
[97]- ينظر: نفسه ،ص71.
[98]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، ص269.
[99]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص71.
[100]- نفسه، ص71.
[101]- نفسه.

اللغة والواقع، ومن دون شك فإنّ اللغة مرآة للواقع الذي يعيشه الإنسان، والانفصال عنه هو انفصال عن واقع اللغة الذي ينجرّ عنه تبعات أقلها العيش في خيال مستمر، وحتى تكون اللغة نافعة بمعنى الكلمة لابد من أن تلبي حاجياته ومتطلّباته وتساؤلاته المستمرة .

ما تصبو إليه هذه الطريقة إضافة إلى هدفها الأوّل، وهو تحصيل القاعدة النحويّة ربط تلك العلاقة التواصليّة بين لغته وواقعه، ممّا يجعل المتعلم يحبّ النحو ولا ينفر منه، فمزج النحو بالتعبير الصحيح ما يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة.[102] من شأن هذه العلاقة المتينة بين اللغة والواقع أن تخلق علاقة حسّية، وهي التي يؤمن بها المتعلّم الصغير، وعندها نكون قد صنعنا علاقة وديّة بينه وبين النحو.

3-1- خطوات طريقة النص:

لهذه الطريقة جملة من الخطوات يمكن تلخيصها في الآتي:[103]

3-1-1- التمهيد:

تعد هذه الخطوة ثابتة في كل الطرق المتبعة، بحيث يمهد المعلّم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبته إلى الدرس الجديد.

3-1-2- كتابة النص:

وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على نص متكامل فلابد من كتابة النص على السبورة ويُقرأ قراءة نموذجيّة، بحيث يركز على المفردات والجمل موضوع الدرس، مستعينا بوسائل توضيحيّة كالطباشير الملوّن للمفردات المخصوصة.

3-1-3- تحليل النص:

يُحلّل النص لماله من قيم وتوجيهات تربويّة، بالتركيز على جانبه اللغوي أثناء التحليل، والتطرّق إلى القواعد النحويّة المتضمنة في الدرس.

3-1-4- القاعدة أو التعميم:

---

[102]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة ، ص 71.

[103] - ينظر: نفسه، ص73/71.

بعد وصول معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة يدوّن المعلّم القاعدة بخط واضح وفي مكان أوضح، بعد صياغتها صياغة سليمة.

3-1-5- التطبيق :

تطبّق على القاعدة أمثلة إضافيّة، ويكون ذلك بالإجابة على الأسئلة التي يوجهها المعلّم، أو بتكليف الطلبة بالإتيان بجمل مطبقة حول القاعدة النحويّة المقصودة.[104]

4- أساليب حديثة في تدريس القواعد النحوية:

بعد عرض أهم طرائق تدريس النحو العربي ، سوف نشير إلى مجموعة من الطرائق الحديثة التي تبحث عن أنجع السبل في تدريس النحو العربي، وسنذكر جملة من الأساليب لا تتناقض فيما بينها بقدر ما تتكامل في المنهج لتحقيق العملية التعليمية بأحسن الطرائق الممكنة وهي كالآتي:[105]

- **أسلوب تحليل الجملة:** تقوم هذه الطريقة على تحليل الجملة، وهي تعتمد على فهم المعنى أساسا؛ أي أن يحلل الطلبة بالتعاون مع المعلّم النص، فالإعراب فرع المعنى، وهو الإطار الضروري للتحليل النحوي.

- **الأسلوب التكاملي:** وهو أسلوب الوحدة المتماسكة من خلال نصوص المطالعة، وهي محاولات في بعض الأقطار العربية، من بينها الأردن والجزائر والكويت.

- **أسلوب الدور التمثيلي:** يعتمد على لعب الأدوار المستقاة من الحياة العامة بصورة عفوية أو قصدية، ويوضح الموضوع النحوي من خلال لعب الأدوار من جهة، واختبار فهم التلاميذ للقاعدة النحوية من جهة أخرى.

- **أسلوب توظيف المطالعة:** ولأنّ اللغة تمثل في أساسها وحدة واحدة وهذا الترابط يشعر التلميذ على أنّ ذلك كلّه هو اللغة، توظّف نصوص المطالعة كأمثلة للدرس.

- **أسلوب الرسوم البيانية:** وهو استخدام لغة سهلة تلخص فيها القواعد النحوية من خلال جداول، لأجل اشتراك السمع والبصر في إدراك المعلومة.

---

[104] - ينظر: طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص73

[105] - ينظر: نفسه، ص 79/111/125/151/163/187/209/229.

– **أسلوب المواقف التعليمية** : أكّد التربويون ضرورة استعمال الصور في تعليم القواعد، لأنّ الصورة تؤدي إلى إيجاد مواقف جذابة يمكنها إثارة مواقف ملائمة للتدريب الشفوي المكثف.

- **أسلوب إعراب أمثلة العرض:** يجمع المهتمون باللغة العربية وفقهها أنّ الإعراب سمة واضحة من سمات هذه اللغة، وأنّ إلغاءه يؤدي إلى اللّبس بالكلام، وقتل الطاقة الكامنة فيها ، فالإعراب عنصر أساسي في بناء الكلام، ومظهر من مظاهر الدقة والبيان.

– **أسلوب تجزئة القاعدة النحوية:** وهي إحدى فروع الطريقة القياسية، غير أنّ القاعدة لا تعطى دفعة واحدة، وإنّما على شكل جرعات أو أجزاء.

– **أسلوب حل المشكلات:** تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص، حيث يتخذها المعلم نقطة بدء لإثارة المشكلة التي تدور حولها القاعدة النحوية، و يلفت نظرهم إلى أنّها ستكون دراسة موضوع النحو المقرر.[106]

– **طريقة العصف الذهني:** وهي طريقة تعتمد على العقل بعصف المشكلة وفحصها وتمحيصها بهدف التوصل إلى الحلول الابتكارية المناسبة [107] ، حيث لم تدخل إستراتيجية العصف الذهني كأسلوب في التعليم في المؤسسات التعليمية إلا حديثا، وعليه يمكن أن تلتقي هذه الأمور في العمل على الارتقاء بالمستوى التحصيلي في مهارات قواعد اللغة العربية.[108]

5– الدراسة الميدانية:

5–1– الطريقة والإجراءات:

بعدما تطرقنا إلى الدراسة النظرية لتدريس قواعد اللغة العربية عن طريق أهم الطرق المعروفة، سنعمل في الدراسة التطبيقية على عرض مجموعة من الطرائق تمّ التطرق لها من خلال حضورنا بعض الحصص التعليمية في المادة المعنية ، وقد تعذّر علينا أن نفرد

---

[106]- ينظر: سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005م، ص229.

[107]- ينظر: طارق محمد السويدان و محمد أكرم العدلوني، مبادئ الإبداع، قرطبة للنشر والتوزيع، د بلد، ط3، 2004م، ص99.

[108]- ينظر: محمود عوض بني ذياب،«أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية»،مجلة رؤى إستراتيجية، شركة أبو ظبي للإعلام، الإمارات،العدد الثاني، المجلد الأول، 2013م،ص79.

لكل طريقة درسا أنموذجيا، ذلك أنّ مجمل الحصص التي حضرناها كان الأستاذ المتحكم الوحيد فيها، فكان من الصّعب الإلمام بجميع الطرائق تطبيقيا.

5-2- منهج الدراسة:

استخدمنا الوصف والتحليل لوقائع درس القواعد النحوية كما هي في الواقع، مع رصد الأهداف المراد تحقيقها والنتائج المراد الوصول إليها ، مع مناقشة الأستاذ في كثير من المواضع على طريقة وكيفية تقديم المعلومات في الحصص التعليمية.

5-3- مجال الدراسة:

- المجال المكاني:

كان مجال الدراسة محددا مكانيا في متوسطة **أحمد رضا حوحو بالعالية** ببسكرة.

- المجال الزماني:

امتدت الدراسة الميدانية من 12 فيفري 2017 م إلى27 فيفري 2017 م خلال الموسم الدراسي 2017/2016 م، أمّا مجتمع الدراسة فجميع متعلمي المتوسطة ذكورا وإناثا والتي يبلغ عدد تلاميذها 631 للموسم الدراسي 2017/2016م، وبخصوص العيّنة فهي اختيار جزء من كل تمّ انتقاؤها بالطريقة العشوائية.

5-4- أدوات البحث:

أدوات بحث الدراسة في جمع المعلومات والمعطيات هي: الملاحظة في معرفة طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، ومدى تحقيقها في إيصال جزئيات القاعدة النحوية للمتعلّم، ومجموعة من المقابلات التي من خلالها تحصلنا على معلومات وآراء ساهمت في إثراء البحث.

5-5- أسباب اختيار مجتمع الدراسة:

تمّ اختيار متوسطة **أحمد رضا حوحو** لأسباب عدة وهي:

- تهتم الدراسة بمرحلة المتوسط وهو ما يتطابق مع المتوسطة المختارة.
- تميّز المتوسطة بوجود أساتذة لهم تجربة كبيرة وقديمة في مجال البحث الذي يخصنا، وهذا ما يخدم بحثنا، إذ نطبّق على مختلف طرائق تدريس قواعد اللغة العربية.

– الأهمية العلمية والمعرفية المرتبطة بمختلف أعمال ونشاطات المتوسطة، وعدد تلاميذها ممّا يؤهلها للدراسة.

– حصة القواعد النحوية –

الوحدة : قضايا اجتماعية

النشاط : ظاهرة لغوية

الموضوع : تقديم المفعول به جوازا ووجوبا

1– التمهيد:

تكتب المعلمة جملة على السبورة : "نشر النبي الإسلام"، حيث تطلب المعلمة قراءة الجملة وملاحظتها جيدا، ثم تسأل تلاميذها

المعلمة: ما نوع الجملة ؟ ، المتعلم: جملة فعلية.

المعلمة: حددوا عناصرها؟ ، المتعلم: فعل وفاعل ومفعول به.

المعلمة: كيف جاء كل عنصر من الجملة؟، المتعلم: جاء لفظا واحدا.

المعلمة: كيف نسمي ذلك؟، المتعلم: جملة بسيطة.

المعلمة: كيف جاء ترتيب عناصر الجملة؟، المتعلم: فعل، فاعل، مفعول به.

شرحت المعلمة هذا الترتيب عن طريق مثال واقعي حيث شبهت هذا الترتيب بالقاطرة وكل مركبة منها تمثل موقعا إعرابيا، لتسأل المتعلمين من جديد:

المعلمة: اليوم سنحاول الإجابة على السؤال الآتي: هل ترتيب عناصر الجملة يتغير أم يبقى كما هو؟.

وتعد هذه الخطوة من الدرس خطوة ثابتة في درس القواعد أيّا كانت الطريقة ، حيث مهّدت المعلمة بالتطرق إلى الدرس السابق لتهيئ متعلمّيها إلى الدرس الجديد بوضعهم في إطار إشكالية الدرس بطرح سؤال عليهم، فاتبعت بذلك طريقة حل المشكلات .

تعود المعلمة إلى درس مدروس سابقا وتطرح السؤال الآتي: ما الجملة الدالة على أنّ العلم في جميع نواحي الحياة ؟.

المتعلم: غزا العلم جميع نواحي الحياة.

وهكذا تكتب المعلمة المثال الأول من الدرس على السبورة مع اهتمامها الشديد بالحركات الإعرابية في آخر كل لفظ بلون مخالف.

وعلى هذا النحو تكون المعلمة قد استخدمت الطريقة الاستقرائية، حيث استقرأت المثال من المتعلمين أنفسهم، وهو ما ستتبعه في أمثلة أخرى.

المعلمة: حتى يكون العلم نافعا لابد أن نحيطه بسياج، ما هو ؟

المتعلم: سياج الأخلاق.

المعلمة: هل اهتم المجتمع بذلك أم أهمله؟. المتعلم: لم يهتم المجتمع بذلك.

المعلمة: كيف نصوغ الجملة؟. المتعلم: أهمل المجتمعُ الأخلاقَ.

كتبت المعلمة المثال غير أنّها غيرت فيه ترتيب عناصره على النحو الآتي:

– أهمل الأخلاقَ المجتمعُ.

فانتبه إلى ذلك التلاميذ، غير أنّ المعلمة تعمّدت ذلك وأكملت الدرس بطرحها للسؤال الآتي: يستخدم جميعنا شبكات التواصل الاجتماعي، هل كلّنا يستخدم العلم استخداما إيجابيا؟ ، المتعلم : هناك من يسيء استخدام العلم.

المعلمة: كيف نصوغ الجملة ؟ .

المتعلم: أساءَ اسْتخْدَامَ العلم عددٌ كبيرٌ منَ النّاس .

تكتب المعلمة المثال الثاني على السبورة.

ليكون الجزء – أ – للأمثلة تمّ استقراؤه من نص سابق وتكون بذلك تطبيقا للطريقة المعدلة عن الاستقرائية ، وتلجأ المعلمة إلى كتابة مقطع آخر من الأمثلة وهو الجزء – ب– الذي استخرجته من نصوص أخرى في المطالعة إذ لم يتوفر لديها أمثلة توافق الدرس في النص المدروس.

الأمثلة:

– قَرأَ الكتابَ صَاحبُه.

– إنّمَا يَغْفرُ الذُنوُبَ اللهُ.

– لَا يَغفرُ الذُنوُبَ إلا اللهُ.

– أكرمَهُ الأستاذ.

تقرأ المعلمة الأمثلة قراءة نموذجية، ثم تطلب من عدد من المتعلمين القراءة مع التركيز على التصحيح من المتعلم نفسه، مع تحليل الجملة إلى عناصرها المتكونة منها ، وإعرابا إعرابا تامّا، وبذلك تكون المعلمة قد سلكت أسلوبا حديثا وهو أسلوب تحليل الجملة، وكان إعراب المثال تطبيقا لأسلوب حديث آخر وهو أسلوب إعراب أمثلة العرض ، ليصل المتعلمون بالاستنتاج إلى القاعدة النحوية الأولى:

قاعدة 1:

الأصل في ترتيب عناصر الجملة الفعلية : أن يأتيَ الفعل أوّلا ، يليه الفاعل، وبعدهما المفعول به مثل : يحبُ اللهُ المتطهرين .(يعرب المتعلمون مثال القاعدة).

تنتقل المعلمة إلى المثال الآتي : – أهمل الأخلاقَ المجتمعُ . تسأل المعلمة: كيف جاء ترتيب الجملة ؟. المتعلم: تقدّم المفعول به على الفاعل.

و تقول المعلمة في هذه اللحظة: وهذا هو درسنا اليوم "**تقديم المفعول به على الفاعل**".

المعلمة: هل نستطيع تقديم الفاعل على المفعول به ؟ .

المتعلم: نعم بقولنا: أهملَ المجتمعُ الأخلاقَ.

المعلمة: إذا كان باستطاعتنا تقديم المفعول به على الفاعل فقد كان ذلك جوازا، وتكتب المعلمة القاعدة النحوية الثانية بصياغة المتعلمين.

قاعدة 2:

يجوز أن يتقدّم المفعول به على الفاعل جوازا إذا أردنا إبرازه ولفت الانتباه له مثل: خلقَ الكونَ اللهُ.

تنتقل المعلمة إلى المثال الثالث : أساءَ استخدام العلم عددٌ كبيرٌ منَ الناس . حيث تطلب من أحد المتعلمين بإعراب المثال إعرابا تامّا ويظهر أنّ المفعول به تقدّم على الفاعل لاجتناب الثقل ، ولجأت المعلمة إلى أسلوب مشوّق في شرح هذه القاعدة بسرد قصة الدجاجة وكتاكيتها والخروف الوديع ، فوصفت المعلمة الموقف حيث أنّ الدجاجة (الفاعل) لا تستطيع التخلي عن كتاكيتها الملازمين لها دوما لمرور الجسر ، أمّا الخروف الوديع (المفعول به) باستطاعته أن يمر أوّلا لأنّه لوحده، والسبب في ذلك ما سبّبه الكتاكيت من ثقل على الأم فلا تستطيع المرور من دونهم ، وبذلك لجأت المعلمة إلى

أسلوب المواقف التعليمية من خلال سرد القصة القصيرة التي أثرت في متعلّميها بتصور الموقف بين الدجاجة، والكتاكيت، والخروف، وكان السماع وسيلة المتعلم في فهم القصة ومنه القاعدة النحوية. و تطلب المعلمة مثالا آخر ويعربه المتعلم إعرابا تامّا، وكان المثال كالآتي: أنقذَ الغريقَ جمعٌ غفيرٌ منَ النّاس.

وتكتب المعلمة عنوان المقطع الأوّل من الخلاصة: **حالات تقدم المفعول به جوازا.**

قاعدة3:

يتقدم المفعول به جوازا على الفاعل لاجتناب الثقل.مثل: أنقذَ الغريقَ جمعٌ غفيرٌ منَ النّاس.

لتنتقل إلى المقطع الثاني من الأمثلة وتبدأ بالمثال الآتي : قرأَ الكتابَ صاحبُه .

المعلمة : صاحب من قرأ الكتاب؟.

المتعلم: صاحب الكتاب.

المعلمة: كيف لنا أن نقول إذ ن؟.

المتعلم: قرأ صاحبُ الكتاب الكتابَ.

المعلمة: فصاحب الكتاب هو الفاعل، غير أنّه يوجد تكرار في الجملة فنعوض ذلك بضمير يعود على المفعول به، كيف نقول ؟

المتعلم: قرأ صاحبُه الكتابَ.

المعلمة: هل الجملة بهذه الطريقة سليمة ؟.

المتعلم: لا يمكن لضمير أن يعود على ما يلحق بل على ما يسبق.

المعلمة: أ يمكننا جعل الفاعل قبل المفعول به ؟

المتعلم : لا يمكننا ذلك ، إذا كان الفاعل يتصل به ضمير يعود على المفعول به.

قاعدة4:

من حالات تقدم المفعول به وجوبا :

– إذا اقترن بالفاعل ضميرا يعود على المفعول به. مثل: يأخذ الحقوقَ أصحابُها.

تنتقل المعلمة إلى المثال الموالي : إنّما يغفر الذنوبَ اللهُ.

المعلمة: ماذا تلاحظون على الجملة ؟

المتعلم: الجملة مسبوقة بـ "إنّما".

المعلم: كيف نعرب إنّما؟، المتعلم: كافة ومكفوفة أداة حصر (حيث درس المتعلمون سابقا إعرابها التفصيلي)

المعلمة: و ما دورها هنا ؟، المتعلم: حصرت المفعول به

طلبت المعلمة مثالا آخر وأجاب أحد المتعلمين: إنّما ينال الجائزةَ المجتهدُ.

تطلب المعلمة من أربعة متعلمين قيامهم بمسرحية حيث أعطت لكل واحد منهم دورا ، المتعلم الأول دور (إنّما)، المتعلم الثاني دور الفعل (ينالُ)، والمتعلم الثالث دور المفعول به (الجائزة)، والمتعلم الرابع دور الفاعل (المجتهد)على الترتيب وتطلب من إنّما أن تحصر المفعول به ،كما تطلب من المفعول به الانفلات من إنّما ، وهكذا يقوم المتعلمون بالمسرحية إذ يظهر جليا عدم استطاعة المفعول به الانفلات من إنّما فحصرته بأن بقي في مكانه مقدما وجوبا على الفاعل ، والشيء نفسه يحدث مع العبارة "لا ...إلا" حيث يصوغ المتعلم القاعدة بكل ارتياح وثقة، وبهذه الطريقة تسلك المعلمة أسلوب الدور التمثيلي بشكل نشاط تمثيلي في موقف استخدمت فيه المشاركة والحوار لتكون النتائج بشكل رائع حيث كان النشاط فرصة ترفيهية تعليمية مارس المتعلمون من خلالها مواقف يعيشونها بدلا من أن تكون مجرد كلمات.

قاعدة5:

- إذا حصر المفعول به بـ إنّما أو لا ... إلا

و تقف المعلمة عند كل مثال حيث تطلب الإعراب التام للجمل إعرابا تاما، وتسلك مع المثال الأخير ما سلكته مع الأمثلة السابقة: أكرمه الأستاذُ.

المعلمة: كيف جاء المفعول به و الفاعل ؟، المتعلم: جاء المفعول به ضميرا متصلا بالفعل والفاعل اسما ظاهرا.

المعلمة: ما الضمائر التي يمكن أن تتصل بالفعل وتعرب مفعولا به ؟

المتعلم: ـه، ها، هما، هم، هنّ، ك (للمذكر والمؤنث)، كما، كم، كنّ. و يصوغ المتعلمون القاعدة الخامسة .

قاعدة6:

- إذا كان المفعول به ضميرا متصلا بالفعل وجاء الفاعل اسما ظاهرا مثل: سرّني قدومك .

الخلاصة:

الأصل في ترتيب عناصر الجملة الفعلية : أن يأتيَ الفعل أوّلا ، يليه الفاعل، وبعدهما المفعول به مثل : يحبُ اللهُ المتطهرين

يجوز أن يتقدّم المفعول به على الفاعل جوازا

- **إذا أردنا إبرازه ولفت الانتباه له مثل: خلقَ الكونَ اللهُ ، افترس الغزالَ الأسدُ.**
- **إذا أردنا اجتناب الثقل.مثل: أنقذَ الغريقَ جمعٌ غفيرٌ منَ النّاس.**
- **من حالات تقدم المفعول به وجوبا :**
- **إذا اقترن بالفاعل ضمير يعود على المفعول به. مثل: يأخذ الحقوقَ أصحابُها.**
- **إذا حصر المفعول به بـ إنّما أو لا ... إلا**

بعد الانتهاء من دراسة جزئيات الخلاصة والتي اتبعت المعلمة أسلوب تجزئة القاعدة النحوية فلا تعطى القاعدة النحوية دفعة واحدة ، وإنّما بشكل جرعات ، ليسهل إدراكها وفهمها من المتعلمين ، تطلب المعلمة من التلاميذ إنجاز تطبيق فوري بكتابته على السبورة بحيث كان على النحو الآتي:

تطبيق: بين المتقدم والمتأخر في ما يلي مبينا الحكم والسبب.

- يسوق السيارةَ صاحبُها.
- أدّبني ربي.
- ما أكل الطعامَ إلا محمدٌ.

يحترم المديرَ التلاميذُ.

مذكرة القواعد النحوية

الوحدة التعليمية: قضايا اجتماعية.

النشاط: ظاهرة لغوية.

الموضوع: تقديم المفعول به جوازا ووجوبا.

سير الدرس	وضعيات وأنشطة التعلم	الأهداف الوسيطية	التقويم

وضعية الانطلاق		يثبت التلميذ مكتسباته ويدعمها	**التقويم المبدئي** مراجعة: ما عناصر الجملة البسيطة؟ ما الأصل في ترتيب الجملة؟
وضعية بناء التعلم	**عرض الأمثلة:**من نص المطالعة (أنترنت المستقبل)[109]، تستخرج الأمثلة عن طريق المناقشة. (أ) - غزا العلمُ جميعَ نواحي الحياة. - أهملَ الأخلاقَ المجتمعُ. - أساءَ استخدامَ العلم عددٌ كبيرٌ من الناس (ب) - قَرأَ الكتابَ صَاحبُه. - إنّمَا يَغْفرُ الذُنوُبَ اللهُ. - لَا يَغفرُ الذُنوُبَ إلا اللهُ. - أكرمَهُ الأستاذ. يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلف تلميذين أو ثلاثة لقراءتها. التحليل والاستنتاج: **<u>الترتيب الأصلي لعناصر الجملة الفعلية</u>:** لاحظوا المثال الأول. ما نوع الجملة ؟ كيف	يتحكم التلميذ في توظيف الجملة الفعلية مع تقديم المفعول به على الفاعل	**التقويم البنائي:** الإجابة عن الأسئلة. - ركبوا جملا فعلية بتقديم المفعول به مع تنويع الوضعيات

[109]- ينظر: الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، د ط، 2015م، ص15.

	رتبت عناصرها ؟ الأصل أن يذكر الفعل أولا والفاعل ثانيا والمفعول به إن وجد ثالثا.مثال :يحب الله المتطهرين **جواز تقديم المفعول به على الفاعل:** لاحظوا :أين جاء المفعول بهفي المثال الثاني ؟ هل يمكن تأخيره ؟ ماسبب تقديمه؟ يجوز تقديم المفعول به على الفاعل: 1. لإبرازه ولفت الانتباه إليه. مثال:افترس الغزالَ أسدٌ. 2. لاجتناب الثقل إذا كان الفاعل طويلا مثال:أنقذ الغريقَ جمعٌ غفير من الناس. **وجوب تقديم المفعول به على الفاعل:** لاحظوا: هل تقدم المفعول به جوازا ؟ لماذا ؟ يجوز تقديم المفعول به على الفاعل إذا كان: 1. في الفاعل ضمير متصل يعود على المفعول به مثال: يسوق السيارة صاحبُها. 2. المفعول به ضميرا متصلا بالفعل. مثال: سرني قدومُك. 3.القيام بالفعل محصورا في الفاعل. مثال:لا ينالُ الجائزةَ إلا المجتهدُ، إنّما ينالُ الجائزةَ المجتهدُ.		

	التطبيق الفوري: بين المتقدم والمتأخر في مايلي مبينا الحكم والسبب. - يسوق السيارةَ صاحبُها. - أدبني ربي. - ما أكل الطعامَ إلا محمدٌ. يحترم المديرَ التلاميذُ.		

المبحث الثاني: نتائج تعليمية النحو العربي وفق هذه الطرائق.

بعد عرض أهم الطرائق لتدريس النحو العربي كما ثبت ذلك في أغلب أقطار الوطن العربي، فقد أجريتْ دراسات كثيرة في طرائق تدريس قواعد اللغة العربيّة ، حيث بيّنت أيّ طريقة من بين هذه الطرائق أكثر نجاعة في تحصيل القاعدة النحويّة.

أجرى الباحثان **الدليمي** و**نجم** في العراق دراسة تقوم على المقارنة بين طريقتي النص والتوليف في تحصيل مادة القواعد لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وقد كان سبب اختيار الطريقتين المذكورتين يعود إلى أنّ كتب قواعد اللغة العربيّة مؤلّفة على أساس طريقة النص، حيث وُجد أنّ أغلبَ المدرّسين راغبون عن التدريس بهذه الطريقة، حيث عمل كل من الباحثين على تقديم اختبار في الموضوعات المدروسة مكوّنا من عشرين فقرة. وبعد التصحيح الكامل للإجابات كانت الطريقة التوليفية (وهي التوليف بين الطريقة القياسية والاستقرائية) أفضل من طريقة النص في تدريس القواعد.[110]

ودرس الباحث نفسه **طه علي حسين الدليمي** دراسة تجريبية لمعرفة أثر الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسيّة وطريقة النص في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية في العراق ، حيث أجرى الباحث اختبارا شمل الموضوعات التي دُرسَتْ طيلة مدة التجربة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطرائق الثلاث. [111]

[110]- ينظر: طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص48.
[111]- ينظر: نفسه، ص 48.

وفي العاصمة السورية دمشق ذهبت الدراسات التطبيقية **لمحمود أحمد السيد** إلى أنّ الطريقة القياسية أفضل من الطريقة الاستقرائية وطريقة النص في النمو اللغوي المتمثل في فهم القواعد، وفي سلامة التعبير، وفي التحصيل اللغوي.[112]

و بعد أن تعرضنا لكيفية تدريس القواعد النحوية في النحو العربي حسب أهم الطرائق المستعملة، وبناء على نتائج الدراسات السابقة، وما أجريناه من متابعة ميدانية لحصص تعليمية في مادة اللغة العربية مركزين بحثنا على القواعد النحويّة ، نخلص إلى أنّ هذه الطرائق بالرغم من تنوعها ومحاولتها لتيسير النحو العربي وما تكتنفه من ميزات إلا أنّها تتضمن عيوبا وهو ما أعاقها على الهدف المنشود، وسوف نتطرق إلى ميزات وعيوب كل طريقة من الطرائق الثلاث السابقة نظريا.

1- نتائج الدراسة النظرية:

1-1- الطريقة القياسية:

ميزاتها:

وتحدد في النقاط الآتية:[113]

- سهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة، مما يخدم المعلّم في تقديم درسه دون عناء.
- تعد طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتا طويلا.
- تساعد على تنمية عادات التفكير الجيّد للمتعلّم.
- سبيلها الوحيد حفظ القاعدة الذي يعين على تذكرها .
- تتيح للمعلّم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بيسر وسهولة.
- تساعد الطلبة على الإلمام بقواعد اللغة إلماما شاملا.

عيوبها:

- إذا كان القياس منطقه الانتقال من العموميات إلى الجزئيات فقد لا تنطوي هذه الأخيرة كلّها تحت القاعدة العامة، ممّا يؤدي إلى الحذف والتقدير والتأويل، واختلاف الآراء في المسألة الواحدة، هذا الانتقال الذي يكون غالبا صعب الفهم والإدراك إلى

[112]- ينظر: طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة ، ص47.
[113]- ينظر: نفسه، ص63.

الجزئيات، وبذلك فهي تخالف قوانين الإدراك ممّا يؤدي إلى نفور التلاميذ، ومع سهولة تطبيق الطريقة فهي تعوّد المتعلّم على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث والقدرة على الإبداع.[114]

– إنّ الموقف الذي يتعلّم فيه المتعلّمون القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي لا يماثل ولا يقرب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد. كما أنّها قاصرة على إتاحة فرصة كافية للتدريب على تطبيق القواعد وتوظيفها. [115]

– تركيزها المسبق على حفظ القاعدة قد لا يضمن فهم القاعدة كما لا تساعد على إعمال عقل المتعلّم ما يؤدي إلى الرهبة من القاعدة. فتزعزع الحقائق في العقل وتكون عرضة للنسيان السريع وأمثلتها قد تكون مبتذلة وجافة.[116]

1-2- الطريقة الاستقرائية:

ميزاتها:

– تثير لدى الطلبة قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة، فهي طريق جادة في التربية و التطبيق عليها سهلٌ حيث تتّخذ الأساليب والتراكيب لفهم القاعدة فهي طريقة طبيعية تمزج في ذلك الأسلوب بالقاعدة فتحرك الدوافع النفسية للمتعلّم لينتبه ويفكر ويعمل. كما تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة لمدة أطول من الطرائق الأخرى ممّا تكسبه ثقة بنفسه في استقلالية تفكيره ، كما أنّها تركز على عنصر التشويق والتنافس والتنظيم والدقة والملاحظة، و تعود المتعلم على الصّبر والمثابرة على العمل والاعتماد على النفس.[117]

– تقوم على أسلوب الحوار بين المعلّم والمتعلّم .[118]

عيوبها:

---

[114]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، د ط، 1991م ، ص338/337.

[115]- ينظر: راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص256.

[116]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، ص 64/63.

[117]- ينظر: نفسه، ص 54/53.

[118]- ينظر: راتب قاسم عاشورو محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص268.

– نُقد **هاربرت** لأنّه لم يبيّن حقيقة العقل ولا كيفية وجود الأفكار فيه، إلى جانب البطء في إيصال المعلومة إلى ذهن المتعلّم والاكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة ، كما أنّ الأمثلة مبتورة منقطعة لا رابط بينها ممّا يجعلها لا تحقق غاية تعبيريّة في نفس المتعلّمين، و تؤكد التربية الإدراكية في دروس كسب المعرفة و تهمل التربية الوجدانيّة.[119]

1-3- الطريقة المعدلة:

ميزاتها:

– تمتاز هذه الطريقة بمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب ، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب. يُزاد على ذلك أنّها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو. وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد.[120]

– تُشعر المتعلّم بشخصيته وتدخل إليه سرور الاكتشاف، وفي ذلك ما يزيد المادة رسوخا وتمثلا، ويزيد المتعلّم رغبة وانتباها، ويهيئ للمعلّم أن يعرف المتعلمين جيّدا ويقدر مستوياتهم ويدرك ما استوعبوه، ويعالج كل حالة بما تقتضيه.[121]

عيوبها:

– صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، فالنص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين، وإذا كان الهدف تضمينه مسائل نحويّة معيّنة فسوف يكون متكلفا مصطنعا، والمعلّم لا يستوفي خطوات طريقة النص جميعها وخاصة إذا كان طويلا، فقد يضيع وقت الدرس ولا يصل المعلّم إلى

---

[119]- ينظر: قاسم عاشورو محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص268.

[120]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 72/71.

[121]- ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، ط2، 1984م، ص58.

القاعدة المطلوبة، حتى أنّها تدفع الطلبة إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد النحوية ، فيتوزع وقت النحو على أنشطة أخرى ممّا يقلل نصيبه من الدرس.[122]

2- نتائج الدراسة الميدانية:

توضح الدراسة الميدانية التي قمنا بها بمتوسطة **أحمد رضا حوحو** ، وبحضورنا لعدد من الحصص في نشاط الظواهر اللغوية، وبالمناقشة مع مجموعة من أساتذة المتوسطة توصلنا إلى النتائج الآتية:

2-1- بالنسبة للمعلم:

- يحرصُ بعضُ الأساتذة على تنويع طريقة التدريس، وهو ما وجدناه متجسدا في دراستنا الميدانية حيث عملت المعلمة على المزج بين طرائق التدريس، والاستفادة من مميّزات كل طريقة وتجنب عيوبها، ممّا أفضى الحيوية على نشاط الظواهر اللغوية، غير أنّ البعض الآخر لا يهتم لذلك ويتبع طريقة واحدة، فيقلل من تحقيق أهداف الدرس والوقوع في عيوب الطريقة الواحدة، فكما تتفاوت قدرات المتعلم نجد الأمر نفسه عند المعلم، غير أنّ ما على المعلم من مسؤولية يحتم عليه أن يكون مطّلعا على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس في وقت التطور التكنولوجي الرّهيب، خاصة وأنّ المتعلم ذاته يتعامل مع هذا التطور ويدرك جيّدا ما يحدث، ولزاما على المعلم أن يواكب التطور الحاصل ويستغلّه في العملية التعليمية.

- غياب المعرفة الكاملة للمعلمين فيما يخص طرائق تدريس القواعد النحوية، حيث يُعامَلُ نشاط الظواهر اللغوية معاملة الأنشطة الأخرى، وهذا قطعا لن يؤدي إلى نتائج جيّدة، فيجب على المعلم أن يكون على دراية بكل التطورات والأبحاث التربوية والأكاديمية الحديثة ومحاولة الاستفادة من أحدث الوسائل التعليمية فلا يكتفي بمحتوى المادة العلمية حتى يستفيد المتعلم والمجتمع.

- عدم اهتمام بعض المعلمين بالأهداف والنتائج المتوخاة من نشاط الظاهرة اللغوية بقدر اهتمامهم بحذف درس من الدروس المقررة .

---

[122]- ينظر: طه علي حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص72.

– يعاني المعلمون من غياب الاتساق والانسجام بين دروس الأنشطة اللغوية ممّا يسبب إرباكا للمعلم ومن ثمّ للمتعلم.

– يهملُ بعضُ الأساتذة الأخطاء النحوية، وعدم استغلالها الاستغلال الجيد، والنظر إليها كعائق للدرس والعمل على تصحيحها يُربك الدرس ويضيع الوقت، فيتحاشى المتعلم المشاركة لأن لا يقع في الخطأ الذي عدّه الأستاذ منعطفا من منعطفات تضييع الوقت وإهمال الدرس.

– يمثلُ وقت الحصة التعليمية فرصة زمنية لا تتكرر، وعلى المعلم أن يتحكم فيها ويسيطر عليها، الأمر الذي من شأنه أن يعالج كل مراحل الدرس، ولا تطغى مرحلة على أخرى، فتتوازن الموضوعات مع الزمن الذي تقدم فيه حتى يتوصل المعلم إلى تحقيق الأهداف المناسبة لكل مرحلة عمرية.

– عدم الاهتمام بالتطبيق ومدى معرفة تحقيق الدرس لأهدافه ممّا يؤدي إلى غياب العلاقة التفاعلية القائمة على الحوار والنقاش، ومنه غياب التواصل بين المعلم والمتعلم، وعدم معرفة المعلم لمدى وصول المعلومة إلى المتعلم، ذلك أنّ معرفة مستوى المتعلمين يحدد طريقة المعلم في التعامل مع مختلف المستويات العليا، والمتوسطة، والضعيفة ، والعمل على خلق روح الإبداع وتجدد الطاقة لدى المتعلمين.

– نقص استغلال الأساتذة للمواقف التعليمية التي يعودون فيها إلى دروس سابقة، حيث يمرّون عليها دون الإشارة إليها، والتي من شأنها أن ترسخ المعلومات أكثر وتجعل المتعلم ينظر إلى القواعد النحوية سلسلة متصلة مع بعضها البعض.

– غياب العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلم، فلا يعدُ أن يكون مذكرة من مذكرات المعلم.

– عدم تركيز المعلم على مصطلحات القاعدة النحوية والتفريق بين الحكم والسبب اللّذان يُسألُ المتعلم فيما بعد عنهما في التقويم، فلابد للمعلم من قدرة عالية على الوصف اللّفظي لكل هذه المصطلحات فتكون أكثر تجسيدا، ووضوحا ، وجلاء، فعلى المعلم أن يتمتع بالكفاية الوصفية التي يستدعيها أيُّ علم في ألفاظه العلمية، فمتعلم المرحلة المتوسطة لم تكتمل لديه الرؤية التجريدية الكاملة لكل الألفاظ اللغوية وهذا يعتمد اعتمادا كلّيا على كفايات المعلم، ويمكن استخدامها أكثر مع السنوات الأولى من التعليم المتوسط

بما يتوافق مع البرامج الملائمة التي تحتاج إلى الوصف أكثر، ومن شأن ذلك أن ينمي الخيال الإبداعي عند المتعلم الذي يعد من أهداف العملية التعليمية، مع المعرفة التامة وقت استعمالها، والتحكم في استخدام ذلك.

2-2- بالنسبة للمتعلم:

– عدم معرفة المتعلم ما الغاية الحقيقية من ممارسة القواعد النحوية ومواطن توظيفها.

– عدم قدرة المتعلم من معرفة توظيف الأحكام الإعرابية.

– كثرة الأبواب النحوية المقررة في مراحل مبكرة يؤدي إلى غموضها في ذهن المتعلم.

– خوف المتعلم من الوقوع في الخطأ ممّا يصعب فهم الظاهرة اللغوية.

– غياب العلاقة التواصلية التي صنعها المعلم تؤدي إلى كسر وظيفة الفهم والإفهام.

– وضع المتعلم بين لغة عامية ولغة يمارسها في الحصص التعليمية تجعله يظن أنّها لغة بعيدة عن الواقع الخارجي، فيعاملها معاملة اللغة الأجنبية.

– الانتقال المتكرر بين الأبواب النحوية يسبب خلطا في ذهن المتعلم ممّا يصعب عليه ترتيبها في الذهن، فتتبعثر المعلومات المحصلة فلا يدرك أنّها قواعد لنظام لغة مرتب، و أنّها مقسمة وفق أبواب نحوية.

2-3- بالنسبة للمحتوى:

– وجود هوة كبيرة بين الأمثلة الخاصة بنشاط الظواهر اللغوية في الصف الدراسي والأمثلة المتداولة، فشأن النحو أن يفيد قوانين اللغة التي يستعملها المجتمع.

– أمثلة الأنشطة اللغوية لا تتوافق مع قدرات المتعلم الذهنية، حيث يميل المعلم إلى إدراج أمثلة مبثوثة في مختلف كتب النحو من غير مراعاة ملاءمتها للمتعلم.

– التوزيع غير الملائم لأنشطة القواعد النحوية مع قدرات المتعلم الذهنية في العام الدراسي.

– إدراج دروس معقدة في وقت مبكر في مراحل التعليم، ممّا يزيدها غموضا لدى المتعلم.

– قلّة التمارين النحوية، ويؤكد ذلك قلة الوقت في الحصة التعليمية حتى لتقديم المادة العلمية، فيعرض الدرس في عجالة خوفا من عدم تغطية البرنامج الدراسي المكثف.

– قلّة التمارين من حيث الكم أو الكيف، والتركيز على التقويم التحصيلي الذي لا يكون إلا بين فترة وأخرى.

– يركز المعلم على التمارين أو التقويمات الكتابية و يهمل الاستعمالات الشفهية.

– يلجأ بعض المعلمين إلى اختبار المتعلم من خلال اختبارات نهاية الفصل إلى أسئلة أكثر تعقيدا ممّا قدموه أثناء الحصة التعليمية، التي لم يدركوا فيها حتى حل التطبيق الفوري.

يمكن تلخيص النتائج المتوصّل إليها من خلال الفصل الأول فيما يلي:

– ينبّه بعض الباحثين عند الحديث عن علاقة النحو بتعليم اللغة إلى مسألة المنهج المتبع في تعليم المفاهيم والقواعد النحوية.

– ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية، لا يمكن أن نرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد فهي قديمة، أمّا الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم، فهو ظاهرة حديثة وسببها ، من غير شك ، الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية، والتي ترجع أصولها إلى المنهج المتبع في ذلك.

– يتطلب تعلم القواعد النحوية تهيؤا عقليا خاصا، يمكّن التلاميذ من الموازنة، والتعليل، والاستنباط، فهو مرتبط بسيكولوجية النمو عند المتعلم.

– يرتبط تعلّم النحو بسماع لغة عربيّة نقيّة من وسائل الإعلام، وقراءة كلام العرب، وحفظ نصوص منها، وتعويد النفس على الكلام السليم، لتهيئة بيئة لغويّة سليمة.

– يذهب الدّارسون إلى أنّ طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج التي هي الكتاب والمعلّم والمتعلّم. وهي مجموعة من الأساليب والفعاليات يشترك فيها أطراف العمليّة التعليميّة الرئيسان وهما المعلّم والمتعلّم.

– طريقة التدريس هي الأداة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة ، فكلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه و قابليّاته وميوله كانت الأهداف التعليميّة المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة.

– خَلُصَ أغلبُ الدارسين إلى أنّ أهم الطرائق الواسعة الانتشار في تعليميّة النحو العربي هي: الطريقة الاستقرائية، الطريقة القياسية، الطريقة المعدلة، ومهما تعددت أساليب تدريس قواعد اللغة العربية وطرائقها فإنّها لا تتجاوز منحيين اثنين هما المنحى الاستقرائي والمنحى القياسي.

– تعتمد الطريقة القياسية على التفكير القياسي الاستدلالي الذي يقوم على الانتقال من الكليات إلى الجزئيات.

– تسلك الطريقة الاستقرائية منحى الاستقراء في تتبع مسار المعرفة، ليصل العقل بذلك إلى معرفة كليّة بعد لمام جزئياتها وصولا إلى القواعد والقوانين.

– تتميز الطريقة المعدلة بأسلوب السياق المتصل، حيث تعد نصوص اللغة هي الأرضيّة الصلبة التي تُبنى عليها تدريس القواعد.

– تهدف الطريقة المعدلة إضافة إلى تحصيل القاعدة النحويّة ربط تلك العلاقة التواصليّة بين اللغة والواقع، ومزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى ترسيخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة.

– تعد مرحلة التمهيد خطوة ثابتة ومهمة في كل الطرق المتبعة، بحيث يمهد المعلّم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبته إلى الدرس الجديد.

– تنويع طرائق التدريس، والمزج بينها، والاستفادة من مميّزات كل طريقة، وتجنب عيوبها يفضي الحيوية والنشاط، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف.

– اطلاع المعلم على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس، واستغلال أحدث الوسائل التعليمية من شأنه أن ييسر نشاط الظواهر اللغوية سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

– ربط القاعدة النحوية بالواقع الخارجي يجعلها أكثر تجسيدا وحسّية، فترسخ في ذهن المتعلم.

الفصل الثاني:

اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية النحو العربي.

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى أهم طرائق تدريس النحو العربي، والمعمول بها في الساحة التعليمية، سوف نتطرّق في الفصل الثاني إلى منهج آخر لا يبتعد عن ميدان مناهج التعليم، غير أنّه لم يُستثمر بصفة كبيرة و واسعة، في ميدان التعليمية« فهذا بحث في المنهج، وأيضا بحث عن منهج »[123]، فنحن أحوج ما نكون إلى البحث في المنهج، وبخاصة عند الحديث عن تعليمية النحو العربي. وسعيا وراء التحديث والتوسيع تخطو تعليمية النحو العربي خطوات حذرة نحو ذلك، تعتمد على الأبحاث العلمية، لتيسير تعلم علم من العلوم يعد حُضنا تراثيا لابد لدارس اللغة العربية أن يُلقي بنفسه فيه، « إيمانا منّا بأنّ التراث كان ولم يزل روحا لا حياة لفكر دونها»[124]، وانطلاقا من هذا التصور سنعمل على دراسة تعليمية النحو العربي وفق ما يناسبها من مجانسة لمنهج يحقق وظيفتي التواصل والتفاعل معا.

المبحث الأول: مفهوم التداولية وأبعادها في تعليمية النحو العربي

لا مراء في أنّ المعرفة في تجدد مستمر، فقد أفرزت معارف ومفاهيم متباينة، ومن بينها التيار التداولي، « وهو مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه ، و طرائق و كيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح ، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب ، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة، والبحث في أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية ».[125]

وعليه، فإنّ الدرس اللغوي التداولي « يدرس المنجز اللغوي في إطار التواصل، وليس بمعزل عنه، لأنّ اللغة لا تؤدي وظائفها إلاّ فيه، فليست وظائف مجردة. و بما أنّ الكلام يحدث في سياقات اجتماعية، فمن المهم معرفة تأثير هذه السياقات على نظام الخطاب المنجز».[126]

---

[123]- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، د ط، 1979م، ص5.

[124]- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط2،د ت،ص9.

[125]- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2005م، ص5.

[126]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا ، ط1، 2004م، ص23

لتطرح هذه النظرية تساؤلات عدة : ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ من يتكلم؟ وإلى من يتكلم؟ وهل يخرج الكلام عن معناه الحرفي؟ ما استعمالات اللغة؟ بالإضافة إلى العديد من الأسئلة التي تحاول التداولية البحث فيها والإجابة عنها.[127] و للخوض في التيار التداولي لابد لنا من تعريف المصطلح و الكشف عن مفهومه.

1- مفهوم التداولية:

أ. **لغة:**

التداولية* من الجذر اللغوي (د ول) دال الدهر: انتقل من حال إلى حال، ودالت الأيّام: دارت، أدال الشيء: جعله متداولا، ويقال: داول الله الأيّام بين الناس، وفي التنزيل العزيز: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ ﴾[128] ؛ أي أدارها وصرّفها.[129]

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة فمعنى دالَ الأمرُ: انتقل من حال إلى حال، أدال الشيء: جعله مداولة، أي تارة لهؤلاء وتارة للآخرين" أدال رئيس الدولة الحكم بين الأحزاب المختلفة" ، تداولوا الشيء: تبادلوه، أخذه هؤلاء مرة و أولئك مرة، قابل للتداول: سند مالي يمكن نقله من شخص لآخر بالتظهير والتحويل.[130]

ولأجل المعنى اللغوي عمل **طه عبد الرحمن** على مصطلح التداولية حيث يجد في الفعل (تداول) مفهوم النقل والدوران فيقال: نقل الكلام عن قائله بمعنى رواه عنه، ويقال : دار على الألسن بمعنى جرى عليها، فالنقل والدوران يدلان بذلك، في استخدامهما اللغوي على معنى النقل أو معنى التواصل؛ وفي استخدامهما التجريبي على معنى الحركة بين الفاعلين، أو قل على معنى التفاعل فيكون التداول جامعا بين جانبين اثنين هما:

---

[127]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية ، ص24.

[128]- سورة آل عمران، الآية 140.

*- التداولية ترجمة للمصطلحين: المصطلح الإنجليزي pragmatics بمعنى هذا المذهب اللغوي التواصلي الجديد والمصطلح الفرنسي la pragmatique بنفس المعنى ، وليس ترجمة لمصطلح le pragmatisme ، لأنّ هذا الأخير يعني " الفلسفة النفعية الذرائعية" ، أمّا الأول فيراد به هذا العلم التواصلي الجديد ويرى مسعود صحراوي أنّه لا يتفق مع الباحثين الذين ترجموا هذا المصطلح الأجنبي بـ "الذريعية" أو "الذرائعية" أو غيرهما من المصطلحات المتحاقلة معهما.ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص15.

[129]- ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط،، مادة (د ول)، ص304.

[130]- ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون، اللغة العربية المعاصرة، مادة (د ول)، ص787.

التواصل والتفاعل.[131] ولهذا يقول **محمد همام** بأنّ **طه عبد الرحمن** وجد بأنّ « هذا المصطلح يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالة المعنيين معاً. ولقي منذ ذلك الحين قبولا عند الدارسين العرب الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم، سواء منهم الذين يشتغلون بالتراث أو أولئك الذين يتعاطون الدراسات اللغوية».[132] فكان ترجمة للفظ الأجنبي pragmatique. *

ب .اصطلاحا:

أُعيدَ النظر في منزلة التداولية التي كانت تُنعت بـ "سلة المهملات"على حد عبارة **بارهييل**(Bar-Hillel)، توضع فيها المسائل التي يُستعصَى حلُّها في النحو والدلالة، والتي « يعود الفضل فيه، بدايةً، إلى فلاسفة اللغة **بيرس**(Pearce) و**موريس**** (CH Moris) و**كارناب** (Carnap)، و"فلسفة اللغة العادية"، لمدرسة أوكسفورد **أوستين** (Austin) و**سورل** (Searle)، ثم واصل **ديكرو**(Ducrot)العمل على هذا الأساس»، [133] ولهذا عدّ **كارناب** التداولية قاعدة اللسانيات.[134]

وللتداولية تأويلات مختلفة فهناك من يوكل إليها المهمة في إدماج السلوك اللغوي داخل نظرية الفعل، وهناك من يدرجها كمهتمة أساسا بالتواصل، بل بكل أنواع التفاعل، وهناك من يراها علم الاستعمال اللّساني ضمن السياق، حتى أنّ **ماكس بليك** (Max-

---

[131]- ينظر: طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص244.

[132]- محمد همام،« مفهوم المجال التداولي في المشروع العلمي لطه عبد الرحمن: دراسة في جدل التداول والتقريب»، ص1.

*- يضيف طه عبد الرحمن قائلا:« أما عن المعنى الاصطلاحي الذي نستعملها فيه، فقد أردنا أن يكون موصولا بهذا المدلول اللغوي وصلا، لأنّ هذا الوصل هو الذي يجعل أوصافه الإجرائية مألوفة ومقبولة، وينقل إليها الإنتاجية الموروثة والمبثوثة في هذا المعنى الأصلي. وعلى هذا، فالتداول، عندنا، متى تعلّق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم، كما أنّ المجال، في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكل ما كان نطاقا مكانيا و زمانيا لحصول التواصل والتفاعل».طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص244.

* *- تجدر الإشارة إلى أنّ موريس(1938م) من أوائل اللسانيين الذين ناقشوا العلاقة بين المستويات الثلاثة: التركيب، الدلالة، التداوليات، وبعده اللساني بار هييل (1954م)، ينظر:

-Kempson.Ruth M , Semantique Theorie , Cambridge universite press , Textbooks, NewYork-USA ,1977, p68.

[133]- صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق – سوريا، ط1، 2008م، ص24/23.

[134]- ينظر: فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، الرباط- المغرب، د ط، د ت، ص7، و عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية، ص23، و علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء – المغرب، د ط، 2000م، ص55.

Black) يقترح تسميتها بـ" السياقية".[135] كما تدرج **فرونسواز أرمينكو**(Francois. A) تعريفا للتداولية تصفه بالتعريف البدائي وهو« علم يعالج علاقة العلامات بمؤولاتها».[136]

وفي الغالب تعرّف التداولية كمايلي:

« التداولية هي مجموعة من البحوث اللسانية [...]، وهي كذلك الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية، و المقامية، و الحدثية، والبشرية».[137]

كما رصد تعريف آخر ، وهو« أنّها تمثل دراسة تهتم باللغة في الخطاب، وتنظر في الوسميات الخاصة به، قصد تأكيد طابعه التخاطبي».[138]

وهي أيضا« دراسة للغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية، في نفس الوقت».[139]

ومن هنا يرى الدارسون أنّ أوْجز تعريف وأقربه إلى القبول هو: « دراسة اللغة في الاستعمال in use، أو في التواصل in interaction، لأنّه يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئاً متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده ، فصناعة المعنى تتمثل في تداول negotiation اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد، وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما».[140] مما يوحي بسيرورات تداولية تحدث في الوصول إلى المعنى.

وحاصل القول يُفهم مصطلح التداولية لدى مؤلفين مختلفين بحسب المصادر المعرفية فهو ذو اتساع لا يمكن حصره .[141]

ولا شك من وجود فروقات بين النحو والدلالة والتداولية، فالنحو Syntax دراسة العلاقات بين الصيغ اللغوية وكيفية تنظيمها في تتابع سليم البنية، بينما يختص علم

---

[135]- ينظر: فرنسواز أرمينكو، المقاربة التداولية ، ص13.
[136]- نفسه، ص 27.
[137]- فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية- سوريا، ط1، 2007م.، ص18.
[138] - نفسه، ص19/18.
[139] - نفسه، ص19.
[140]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، د بلد، د ط، 2002م، ص14.
[141]- ينظر: جرهارد هلبش، تطور علم اللغة منذ 1970، ترجمة: حسن البحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة- مصر، ط1، 2007م، ص224.

الدلالة Sémantiques بدراسة العلاقات بين الصيغ اللغوية والكيانات الموجودة في العالم، أمّا التداولية فهي دراسة العلاقات بين الصيغ اللغوية ومستخدمي هذه الصيغ.[142]

و لذلك يُعنى المنهج التداولي بدراسة مقاصد المرسل، وكيف يستطيع أن يبلغها في مستوى يتجاوز مستوى دلالة المقول الحرفية، وكيفية توظيف المرسل للمستويات اللغوية المختلفة في سياق معين.[143] فمن الصعب الاكتفاء بمستوى واحد، والقول بالاستقلال ، فبالرغم من إمكان دراستها مستقلة إجرائيا، إلا أنّه يتعذر مثل هذا عند إرادة إجرائها على الخطاب؛ وإلا أمكن إنتاج ما لا معنى له مع توفر صحته النحوية، أو إنتاج خطابات ذات صحة دلالية تكتفي بصدق أو كذب، وعليه فإنّ التكامل بين هذه المستويات الثلاثة بات ضروريا.[144]

حيث يكون فيها ارتباط للمرسل بالسياق الخارجي ارتباطا يُخوله التحكم في ملفوظه ولذلك وُصف الحدث اللغوي بأنّه « ليس هناك منطوق من غير نطق، سواء أكان هذا النطق ملموسا فيزيائيا(مثل الإنتاج الخطي أو الشفاهي) أم لا(مثل الحديث الداخلي) »[145]. فالمنهج التداولي هو حل لبعض المشكلات ، من وجهة نظر المرسل ببحثه عن أفضل طريقة لينتج خطابا يؤثّر به في المرسل إليه، والمرسل إليه يبحث عن أفضل طريق للوصول إلى مقاصد المرسل .[146]

فالمعنى كقيمة للملفوظ لا تتحكم فيه اللغة بقدر ما يتحكم فيه مستعملها، ووفقا لهذا المنهج تتكئ عملية الفهم والإفهام على معرفة السياق، الذي يوفر للمرسل توظيف كل هذه المستويات [147]، فالسياق من العناصر المهمة في الخطاب؛ لارتباطه الشديد وخصوصيته المميزة التي يضفيها على العملية الخطابية، ليصبغها صبغة تداولية.

---

[142]- ينظر: جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 2010م، ص 20.

[143] - ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية ، ص ل

[144]- ينظر: نفسه، ص22.

[145]- روبير مارتان، في سبيل منطق للمعنى، ترجمة: الطيب البكوش وصالح الماجري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط1، 2006م، ص301.

[146]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية، ص24.

[147]- ينظر: نفسه، ص23.

حيث عدّه **الشهري** مفهوما واسعا في الدراسات التداولية فهو من أسسها المكينة، ليكتسب تعريفا أرحب ويتصل بالممارسة للفعل اللغوي الذي يتجاوز مجرد التلفظ بالخطاب بدءا من لحظة إعمال الذهن للتفكير في إنتاجه.[148]

فهو مفهوم مركزي يمتلك طابعه التداولي، غير أنّ الصعوبة تأتي من عدم معرفتنا من أين يبدأ أو إلى أين ينتهي.[149]

ومثلما درست النظريات اللسانية مستويات الجملة الصوتية والتركيبية والدلالية للكشف عن مجموعة القوانين العامة التي تتحكم في طبيعة العلاقات بين الكلمات في الجملة، توجهت الدراسات التداولية نحو السياق للكشف عن مجموعة القوانين العامة التي تتحكم بتحديد دلالة المنطوق سياقيا، وإنّ أيَّ خرق لمجموعة القوانين السياقية ينتج عنه عدم التماثل بين المنطوق والسياق وهو ما يسمى بانعدام الملائمة السياقية.[150]

وعليه يتمثل السياق في ما يمكن أن نسميه بالجو الخارجي الذي يلف إنتاج الخطاب، من ظروف وملابسات. عناصره: طرفا الخطاب المرسل والمرسل إليه، وما بينهما من علاقة، مكان التلفظ و زمانه، وما فيه من شخوص وأشياء، وما يحيط بهما من عوامل حياتية: اجتماعية، أو سياسية، أو ثقافية، وأثر التبادل الخطابي في أطراف الخطاب الأخرى.[151]

2- أبعاد التداولية في تعليمية النحو العربي:

سنحاول في هذه المساحة أن نبين، ونستفيد، من المنهج التداولي في تعليمية النحو العربي، لتيسيره من خلال ما أثبته العلماء من مبادئ تداولية.

و بالعودة إلى المبادئ التداولية سنعمل على التركيز على الأعمال التي اكْتَسَتْ « رؤيةً يقظةً وثاقبةً للتراث ووعي موضوعي بالمناهج القديمة والحديثة يجمع بين إعمال النظر في التراث قصد تجديده واستنهاضه»[152]، ومن بين هذه الأعمال المشروع الفكري

---

[148]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية ، ص41.

[149]- ينظر: فرنسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ص48.

[150]- ينظر: فيصل مفتن كاظم، «التداولية في النحو العربي»، مجلة أبحاث ميسان، جامعة ميسان، العراق، العدد 4، المجلد الثاني، 2006م، ص 44/43.

[151]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية، ص 45.

[152]- إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن قراءة في مشروعه الفكريّ، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت- لبنان، ط1، 2009م، ص105.

لـ**طه عبد الرحمن** في المجال التداولي، حيث ينقسم هذا الأخير إلى ثلاثة أصول: عقدية، لغوية، معرفية، انطلاقا من تعريفه للتداوليات بصيغة الجمع « وهي الدراسات التي تختص بوصف– وإن أمكن بتفسير – العلاقات التي تجمع بين الدوال الطبيعية ومدلولاتها وبين الدّالين بها»[153].

كما يميّز بين أنواع من التداوليات، كالتداوليات الصورية، والتداوليات الدلالية، والتداوليات الحوارية.[154]

حيث كانت أكثر استفادته من قسم التداوليات في أبوابه الثلاثة: باب "أغراض الكلام" وباب "مقاصد المتكلمين" وباب "قواعد التخاطب".[155] فإنّ **طه** بانفتاحه على التيار التداولي يعطي الأولوية للجانب التفاعلي في اللغة، وخصوصية ذلك تكمن في كونه يؤمن بأنّ اللغة مؤسسة اجتماعية، تشحن داخلها خزانا ثقافيا و قيميا يشكل مجالها التداولي الذي تتفاعل بواسطته مع العالم الخارجي. [156] إذ إنّه رام إلى مشروع علمي تلفُّه نظرية تكاملية بين ركنين أساسيين هما: المجال التداولي والتقريب التداولي.

2-1- المجال التداولي:

يطرح **طه عبد الرحمن** مصطلح "**المجال التداولي**" الذي يتردد في مؤلفاته كثيرا، فوضع له تعريفات مخصوصة وقواعد محددة. فالفيلسوف بنظر **طه** كغيره ممّن يجعلون للتداول مكانا في إنتاجهم قصدوا إلى ذلك أم لم يقصدوا يعوّل على ما سبقت معرفته من لدن خصوص أو عموم، فتجده لا يفتأ يسند مفاهيمه إلى ما استقر في مجاله التداولي، جاعلا فيها أسبابا قوية للترسيخ.[157]

توصّل **طه عبد الرحمن** إلى إبداع المجال التداولي من خلال ممارسته لدراسة التراث وهو مشروع يستقرئ في إثره قواعد الممارسة الإسلامية العربية، ليصبح المجال

---

[153]- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2000م، ص28.

[154]- ينظر: طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط 1 ،1998م، ص42.

[155] - ينظر: طه عبد الرحمن، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، ص28.

[156]- ينظر: إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن قراءة في مشروعه الفكري، ص72.

[157]- ينظر: طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة 2 القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط2، 2005م، ص152.

التداولي الحجر الأساس في المشروع العلمي للمفكر من خلال استثمار آليات لغوية ، تجمع بين الاشتغال التداولي والتقريبي، بالتركيز على المنهج الذي أنتج التراث.

يقتنع **طه** أشد الاقتناع بوصل المفاهيم بمعناها اللغوي، لما يُضْفيه هذا الوصل من إضافة للفهم والتطبيق، ولأنّ التداول يجمع بين **التواصل والتفاعل** كما سبق ذكره في مفهوم التداولية ، ليكون القول في فكر **طـه** موصولا بالفـعل، ويقول في معنى التـــداول « فالتداول، عندنا، متى تعلق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم كما أنّ المجال، في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكل ما كان مكانيا و زمانيا لحصول التواصل والتفاعل».[158]

ويُقصَد من المجال التداولي « كل المقتضيات العقدية والمعرفية واللغوية– القريب منها والبعيد– المشتركة بين المتكلم والمخاطب والمقوّمة لاستعمال المتكلم لقول من الأقوال بوجه من الوجوه ».[159] ليكون مجال التداول محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من خلال أسباب عقدية ولغوية ومعرفية.

و انطلاقا من دعوى التداول الأصلي التي اقترحها **طه** ومضمونها هو الآتي: « لا سبيل إلى تقويم الممارسة التراثية ما لم يحصل الاستناد إلى مجال تداولي متميز عن غيره من المجالات بأوصاف خاصة ومنضبط بقواعد محددة يؤدي الإخلال بها إلى آفات تضر بهذه الممارسة»[160]. وتتبني هذه الدعوى على الأركان الثلاثة الآتية: [161]

- تميز المجال التداولي عن غيره من المجالات الثقافية .
- أصناف القواعد التي ينضبط بها هذا المجال في الممارسة التراثية.
- أنواع الآفات المترتبة عن الإخلال بقواعد هذا المجال.

ليقف على أسباب التواصل والتفاعل فيه، وهي تنقسم إلى أقسام كبرى ثلاثة: الأسباب اللغوية، والأسباب العقدية، والأسباب المعرفية.

2-1-1- خصائص المجال التداولي:

[158]- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص244.
[159]- طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص28.
[160]- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص243.
[161]- نفسه.

من أهم خصائص المجال التداولي عند **طه عبد الرحمن**، أنّه يحقق درجات نافعة من التداخل بين عناصره، من خلال **آلية الاستعمال وآلية الاستكمال**، ذلك أنّ الوظيفة التداولية لكل قسم لا تتم إلا عبر الاستعمال؛ استعمال تواصل واستعمال تفاعل، فاستعمال اللغة أن تكون **مبيّنة** تحمل المخاطَب على الحركة، واستعمال العقيدة أن تكون **راسخة** تنهض بالمخاطَب على الاستعمال، واستعمال المعرفة أن تكون **نافعة** تنفعل بها الذات ويفعل بها الغير لتنفيذها، أمّا بالنسبة للاستكمال، بالنسبة للغة والعقيدة والمعرفة يكون على التوالي: **بالتبليغ والتقويم والتحقيق**، ليجتمع وصفان في كل عنصر.[162]

2-1-2- قواعد المجال التداولي:

لابدّ أن يتكون كل قسم من أقسام المجال التداولي من جملة من القواعد التداولية تستند إلى معايير ثلاثة هي: معيار التسليم، ومعيار التمييز، ومعيار التفضيل.[163]

- يتكون الأصل العقدي من قواعد: الاختيار والائتمار والاعتبار.[164]
- يتكون الأصل اللغوي من قواعد: الإنجاز والإيجاز.[165]
- يتكون الأصل المعرفي من قواعد: الاتساع و الانتفاع و الإتباع.[166]

2-1-3- التقريب التداولي:

يطرح **طه عبد الرحمن** دعوى التقريب التداولي كمعالجة تكميلية للركن الأول، وهو المجال التداولي، حيث يرى بأنّه مسلك معرفة الممارسة التراثية إذ يسلم بأنّه «لا سبيل إلى معرفة الممارسة التراثية بغير الوقوف على التقريب التداولي الذي يتميز عن غيره من

---

[162]- ينظر: طه عبد الرحمن ، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص248.

[163]- مقتضى معيار التسليم: ينبغي أن يكون التسليم بالحقيقة التداولية أقوى من التسليم بغيرها، ومقتضى معيار التمييز : ينبغي أن تسهم الحقيقة التداولية في تمييز الممارسة التراثية الإسلامية العربية عن غيرها من الممارسات، ومقتضى معيار التفضيل: ينبغي أن تبلغ في تفضيل الممارسة التراثية على غيرها من الممارسات. ينظر: نفسه، ص 251.

[164]- قاعدة الاختيار: التسليم بأنّ العقيدة الأصل هي المبنية على أصول الشرع الإسلامي قولا وعملا، وقاعدة الائتمار: التسليم بتفرد الله بالقداسة والتنزيه،والنبي صلى الله عليه وسلم بالإتباع، قاعدة الاعتبار: التسليم بأنّ كل ما سوى الله لا يكون إلا بمشيئته. ينظر: نفسه، ص255.

[165]- قاعدة الإنجاز:إنشاء الكلام وفق أساليب العرب وعاداتهم، قاعدة الإيجاز: الاختصار في التعبير عن المقاصد موصولة بالمعارف. ينظر:نفسه ، ص255.

[166]- قاعدة الاتساع: التسليم بحيازة المعرفة الإسلامية لعقل متسع، قاعدة الانتفاع: الانتفاع بتسديد العقل العملي عند توسله بالعقل النظري، قاعدة الإتباع: إتباع العقل الشرعي عند توسله بالعقل الوضعي في طلب العلم. ينظر: نفسه، ص 256/255.

طرق معالجة المنقول باستناده إلى شرائط مخصوصة يُفضي عدم استيفائها إلى الإضرار بوظائف المجال التداولي، فضلا عن استناده إلى آليات صورية محددة».[167]

ميّز **طه** التقريب عن مفاهيم متاخمة مثل التوفيق والتسهيل والمقاربة؛ حيث يراه يختلف عن التوفيق في عدم اشتراطه التعارض، ويختلف عن التسهيل في عدم اقتصاره طلب السهولة في العبارة بل التصحيح في جميع أصول المجال، ويختلف عن المقاربة في قربه إلى درجة المطابقة واستناده إلى اليقين عكس المقاربة التي تحصل مع بقاء البعد ولو جزئيا، لنخلص إلى أنّ التقريب عملية تداولية تصحيحية يقينية.[168]

وعليه فإنّ نقيض التقريب وهو التبعيد الذي يسبب **تطويل*** العبارة في الأصل اللغوي، فالتقريب التداولي **اختصار** في العبارة، بجعلها صحيحة الدلالة وسليمة التركيب، كما ينفع المخاطَب في **اليسر** في استعمالها و**اليقين** في مضمونها.[169]

وإذا كان التبعيد **تهويلا**** في المعرفة، فالتقريب التداولي **تهوين للمعرفة** يفيد المضمون إلى **المألوف** من المعاني، كما يفيد المخاطَب **بمقدرته** على الإفادة العملية.[170] وإذا كان التبعيد **تعطيلا***** في العقيدة، فالتقريب التداولي **تشغيل للاعتقاد**، إذ ينفع المحتوى العقدي **بتفعيله** عن طريق تأسيس المدلول الاصطلاحي على المدلول اللغوي، كما يفيد المخاطَب بأن ينهض **بتأصيله** إذ إنّ المعاني العقدية توسع نطاق الأفعال لديه في مجاله التداولي.[171]

ليشمل التقريب أصنافا كبرى ثلاثة وهي: الاختصار و التهوين و التشغيل.[172] ويكون الاختصار عملية تختص بتقريب التعبير ، والتهوين عملية تختص بتقريب الفكر ، و التشغيل عملية تختص بتقريب الاعتقاد.

---

[167]- طه عبد الرحمن ، تجديد المنهج في تقويم التراث ، ص273.

[168]- ينظر: نفسه، ص279/275.

*- التطويل: «ذكر ألفاظ وتراكيب في العبارة تزيد عن حاجة المخاطَب بالنظر إلى المقتضيات اللغوية لمجاله التداولي»، نفسه، ص282.

[169]- ينظر: نفسه، ص285.

**- التهويل:« إيراد معان ومفاهيم يستعظمها المخاطَب بالنظر إلى المقتضيات المعرفية لمجال التداول». نفسه، ص285.

[170]- ينظر: نفسه، ص286.

***- التعطيل:«قطع صلة الألفاظ بمدلولاتها اللغوية والاصطلاحية الأصلية التي توافق المقتضيات العقدية لمجال التداول»، نفسه، ص287.

[171]- ينظر: نفسه ، ص288.

[172]- ينظر: نفسه ، ص 301.

فكما أنّ التقريب عملية متعلقة بمجال التداول، فكذلك التبعيد عملية متعلقة به، فإذا كان التبعيد تطويلا في العبارة، يتجلّى الإخلال التبليغي المتعلق بالصيغة في آفتين اثنتين: آفة الحشو وآفة الركاكة، أما في المخاطَب، يتجلّى الإخلال التبليغي في آفتين هما: آفة الإتعاب وآفة التشكيك. [173]

وإذا كان التبعيد تهويلا، أضرّ بالمعرفة من جانب المضمون فأفضى إلى الوقوع في آفة الإغراب، أما أثرها في المخاطَب تورث آفة التعجيز، أمّا كون التبعيد تعطيل، أضرّ بالاعتقاد من جانب محتواه الدلالي للفظ، فأفضى إلى الوقوع في آفة التضمين، ومن جهة أثره في المخاطَب، أدّى إلى ارتكاب آفة الاستئصال.[174]

2-2- قواعد التخاطب:

يعد الخطاب من الموضوعات التي شغلت الدارسين إن قديما أو حديثا ، فهذا **بول جرايس** (P.Grice) من الذين اهتموا بهذا الموضوع، واستوقفتهم استخداماته « وقد قدمت منذ ظهور مقالة **جرايس** «المنطق والخطاب» اقتراحات متعددة ، في إطار كل من «فلسفة اللغة العادية » و « الفلسفة الصورية » و « والتوليدية التحويلية » » .[175]

لقد كانت لـ **جرايس** مقالات كثيرة ، ولعل أبرزها ما نشره سنة 1975م ، على ما يسميه صاحبه "منطق المحادثة" ، ويسجل هذا المقال تطورا في مفهوم الدلالة غير الطبيعية ويصوغ مقاربة لإنتاج الجمل وتأويلها غير تواضعية حصرا، وقد أدخل فيه **جرايس** مفهوما هاما هو: مبدأ التعاون.[176]

و انطلاقا من هذا المبدأ العام حدد **جرايس** « الفرضية الأساسية التي مفادها أنّ التبادلات والتفاعلات الحوارية تبلغ مقاصدها بمقتضى التعاون القائم بين أطراف الحوار، وهو يتطلب أن يكشف المتخاطبون عن مقاصدهم أو على الأقل التوجه العام لهذه المقاصد ».[177] ليكون مبدأ التعاون مصوغا على الشكل الآتي: « ليكن إسهامك في

---

[173]- ينظر: طه عبد الرحمن ، تجديد المنهج في تقويم التراث ، ص283.

[174]- ينظر: نفسه، ص285/287.

[175]- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1986 م، ص95.

[176]- ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغنوس ومحمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2003م، ص54.

[177] - حسان الباهي ، الحوار منهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب، د ط، 2004م، ص126.

الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار».[178]

يرى **جرايس** أنّ لمبدأ التعاون قواعد تخاطبية أربعة، يندرج كل قسم منها تحت مقولة مخصوصة، وهي الكم، والكيف، والإضافة (أو العلاقة)، والجهة، وهذه الأقسام الأربعة من قواعد التخاطب هي :[179]

1- قاعدتا كم الخبر، وهما: أ- لتكن إفادتك المخاطب على قدر حاجته.

ب- لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب .

2- قاعدتا كيف الخبر، وهما: أ- لا تقل ما تعلم كذبه.

ب- لا تقل ما ليست لك عليه بيّنة.

3- قاعدة علاقة الخبر بمقتضى الحال، وهي: الإضافة أو الملائمة ليناسب مقالك مقامك

4- قواعد جهة الخبر أو الصيغة، وهي:

1. التحرز من الالتباس.
2. لتحترز من الإجمال.
3. لتتكلم بإيجاز.
4. لترتب كلامك.

كان لمبدأ التعاون انتقادات عدّة، حيث يكشف صاحب كتاب **اللسان والميزان** أنه قد يتولد عن إخلال المتكلم بإحدى القواعد على الأقل كما يتولد وهو يحترمها جميعا، وتُقدّم الأقوال المجازية و الاستعارية والتهكم والسخرية، شواهد على الاستلزامات الحوارية التي تحصل تبعا للإخلال بقاعدة من القواعد الحوارية، الأمر الذي يُبقي هذه القواعد في كثير من جوانبها قاصرة عن ضبط الحوار وتقنينه تقنينا مضبوطا، إنّ هذا المبدأ فتح بابا واسعا في تطوير التداوليات اللغوية وتنويع الدراسات المتعلقة بموضوع التواصل الإنساني لكن الاعتراضات التي وردت عليه والتعديلات التي أدخلت عليه، بلغت النهاية في الكثرة ؛

[178]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية ، ص96.

[179] - ينظر : طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 238.

بيد أنّه لا يستوقفنا من ذلك في هذا الموضوع إلا اعتراضا واحدا ، وهو أنّ مبدأ التعاون والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من التخاطب أمّا الجانب التهذيبي فقد أسقط إسقاطا .[180] انطلاقا من هذا الطرح فقد انتبه **طه عبد الرحمن** إلى استنتاج مبدأ التصديق، الكفيل باحتواء الخطاب في جانبه التبليغي والتهذيبي.

2-2-1- مبدأ التصديق:

انطلاقا من الانتقادات التي وجّهت إلى المبدأ السابق وعلى أساس محاولة سد الثغرات والقصور التي وجدت في هذا المبدأ ، سعى **طه عبد الرحمن** إلى اقتراح مبدأ يسد هذا النقص ، سمّاه **مبدأ التصديق** باستلهام من تراث الثقافة الإسلامية .[181]

ويأتي هذا المبدأ تماشيا مع دعوى أطلقها الباحث في إطار ما أسماه بمجال التداول الإسلامي العربي، ويمكن صياغة هذا المبدأ كما يلي :

- **لا تقل لغيرك قولا لا يصدقه فعلك.**

ينبني هذا المبدأ على عنصرين اثنين هما:[182]

أحدهما : يتعلق بالجانب التبليغي :« نقل القول » .

الثاني: يتعلق بالجانب التهذيبي : « تطبيق القول».

تتفرع على " **مبدأ التصديق** " في جانبه التبليغي قواعد مضبوطة ، وقد استقاها **طه عبد الرحمن** من كتاب "**أدب الدنيا والدين**" **لأبي الحسن الما وردي(ت450هـ)** ، وهي ما أورده في شروط الكلام ، فقد ذكر شروطا أربعة، هي :[183]

1- أن يكون الكلام لداع يدعو إليه ؛ إمّا في اجتلاب نفع أو دفع ضرر .

2- أن يأتي المتكلم به في موضعه ، ويتوخى به إصابة فرصته.

3- أن يقتصر منه على قدر حاجته.

---

[180] - ينظر :طه عبد الرحمن، اللسان والميزان العقلي أو التكوثر العقلي، ص 239.

[181] - ينظر :عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية، ص 113.و طه عبد الرحمن ، اللسان والميزان العقلي أو التكوثر العقلي ،ص 249 .و العياشي أدراوي،الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م، ص122.و ليلى كادة، المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا، رسالة دكتوراه مخطوطة، ، قسم اللغة والأدب العربي ،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، باتنة- الجزائر، 2012م، ص143.

[182] - ينظر: طه عبد الرحمن ،اللسان والميزان العقلي أو التكوثر العقلي ، ص 249.

[183] - ينظر: الماوردي، أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق: محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت- لبنان، ط4، 1985م، ص283.

4- أن يتخير اللفظ الذي يتكلم به.

يرى صاحب مبدأ التصديق أنّنا نجد القواعد مجتمعة في مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عليه، إلا قاعدة واحدة وهي قاعدة الكيف (قاعدة الصدق) والتي بيّن سبب استثنائها وقد أجرى الباحث مقابلة بين هذه القواعد بالشكل الآتي :[184]

فالقاعدة الأولى تقوم مقام مبدأ التعاون فهي تشترط تحديد هدف معيّن للمخاطبة مثل ما يشترط مبدأ التعاون، و إذا خلت المخاطبة من هذا الهدف كانت باصطلاح **الماوردي** هجرا أو هذيانا.

وتنزل القاعدة الثانية منزلة قاعدة العلاقة، فهي تقضي أن يكون لكل مقام قول يناسبه.

والقاعدة الثالثة تقوم مقام قاعدة الكم ، التي توجب الاكتفاء بما هو ضروري في الخبر وهو ما توجبه قاعدة الكم ، أما إذا خرج الكلام عن ذلك بالتقصير سمي باصطلاح **الماوردي** حصرا أما إذا خرج عنها بالتكثير سمي عنده هذرا.

و القاعدة الرابعة تنزل منزلة قاعدة الجهة، فهي تشترط مراعاة صحة المعاني وفصاحة الألفاظ وإتباع الأسلوب الواضح فإذا كان غير ذلك اختل المعنى واستغلق اللفظ

يتفرع على مبدأ التصديق في جانبه التهذيبي قواعد ويجملها صاحبها في ثلاث قواعد مع صياغتها على مقتضى قواعد التخاطب المعلومة: [185]

أ- قاعدة القصد: لتتفقد قصدك في كل قول تلقي به إلى الغير.

ب- قاعدة الصدق: لتكن صادقا فيما تنقله إلى غيرك.

ج- قاعدة الإخلاص: لتكون في تودك للغير متجردا من أغراضك.

[184] - ينظر : طه عبد الرحمن ، اللسان والميزان العقلي أو التكوثر العقلي ، ص 249 /250.

[185] - ينظر : نفسه، ص 250.

2-3- اللّحن التداولي:

يرى **إدريس مقبول** أنّ أهمّ النصوص في ثقافتنا اللسانية وأكثرها تميزا، ألا وهو كتاب **سيبويه(ت180هـ)** ، يحتوي على الكثير من القضايا التي لها تعلق مباشر بما بشرت به التداولية الحديثة، وسوف نتطرق إلى بعض منها، والتي نراها تخدم بحثنا، من بينها اللّحن التداولي ، و الإعراب التداولي.

يُنسَب اللّحن عادة إلى اللغة، ويقصد به غالبا خرق جانبه النحوي أو الصرفي في بعض الأحيان، غير أنّ اللّحن قد يعتري مستويات عدة ، من بينها المستوى التداولي التكلمي حسب ما يراه **إدريس مقبول**[186]، ومرجعه في هذا الطرح كلام **سيبويه** و نظره النحوي في كتابه "**الكتاب**".

في "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة" ، والذي يعده البعض بابا مجاله الدلالة وسياق التلفظ في بعد مجرد يقسم سيبويه الكلام على النحو الآتي: [187]

- مستقيم حسن: أتيتك أمس.(أ)
- محال: أتيتك غدا.(ب)
- مستقيم كذب: حملت الجبل.(ج)
- مستقيم قبيح: كي زيد يأتيك.(د)
- محال كذب: سوف أشرب ماء البحر أمس.(و)

يقول **إدريس مقبول** « إنّ حكم **سيبويه** على أحد أنماط الكلام (ج) بصفة المستقيم الكذب هو ما أسمّيه باللّحن التداولي الذي تنخرم* فيه شروط المطابقة بين النسبة الكلامية والنسبة الواقعية كما يعبّر البلاغيون وكذا التداوليون».[188]

يقول الشارح **أبو سعيد السيرافي (ت 368هـ)** « وإنّما خُصَّ حملت الجبل وشربت ماء البحر بالكذب؛ لأنّ ظاهرهما يدل على كذب قائلهما، قبل التصفّح والبحث، وإلا فكل

---

[186]- ينظر: إدريس مقبول،« البعد التداولي عند سيبويه »، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 1، المجلد 33، 2004م، ص246.

[187] - ينظر: سيبويه ، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط3، 1988م، ج1، ص25.

*- تنخرم: من الفعل (خرم) الشيء : ثقبه وقطعه ويقال: ما خرم من الحديث حرفا: ما نقص.ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مادة(خ رم)، ص 230.

[188]- إدريس مقبول، «البعد التداولي عند سيبويه»، ص246.

كلام تُكُلّم به، وكان مخبره على خلاف ما يوجبه الظاهر فهو كذب، عُلم أو لم يُعلم، كقول القائل: لقيت زيدا اليوم، و اشتريت ثوبا، إذا لم يكن الأمر على ما قال، فهو مستقيم كذب».[189]

يرى **مقبول** أنّ الكلام المستقيم الكذب، تركيب انتظمت عناصره وفق نسق لغوي وقواعدي مقبول، إلا أنّ اللّحن يمكن أن يأتيَه من ناحية دلالة ملفوظه في علاقته بالاعتقاد و الواقع ، إذ هو إمّا صادق أو كاذب حسب التداوليين المناطقة. [190]

يواصل **مقبول** تبرير دعواه بالحكم على الاستقامة والكذب أنّهما جهتان متغايرتان وليستا بالضرورة متلازمتين، وذلك لاختلاف المتعلق، وهو ما يقرّه **طه عبد الرحمن** بقوله« وعليه يكون كل قول معتقد مستقيما، سواء صدق أم لم يصدق، لأنّ الصدق هو مطابقة الاعتقاد للخارج، ولأنّ الكذب هو مفارقة الاعتقاد للخارج».[191]

يُدرج صاحب الدعوى مجموعة من الأمثلة و هي كالآتي:[192]

1. توفي رسول الله صلّى الله عليه وسلم والوحي ما يزال ينزل على الناس.
2. التقى الحسن البصري بالإمام الزمخشري في بغداد.
3. درس سيبويه الطب والفلك والنجوم على الخليل.

هذه الجمل مستقيمة (نحويا) لمراعاتها ما يقتضيه النحو عموما على مستوى التركيب، بيد أنّها كاذبةٌ أي لاحنة تداوليا، لما عُلم من أنّ الوحي انقطع نزوله قبل مفارقة الروح لجسده الشريف صلّى الله عليه وسلم، ولما عُلم من استحالة لقاء **الحسن البصري (ت110هـ)** و **الزمخشري (ت538هـ)** لما بينهما من مسافة زمنية، ولما عُلم من أنّ سيبويه أخذ النحو واللغة عن الخليل وليس الطب والفلك و النجوم.[193]

ويؤكد **مقبول** كلامه بما ذهب إليه **موشلر**(Moeschler) و **روبل** (Reboul) إلى أنّه عندما ينتج المتكلم ملفوظا كاذبا، فإنّه يتلفظ بجملة لها قوة إنجازية إثباتية

---

[189] - السيرافي، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 2008م، ج1، ص 187/186.

[190]- ينظر: إدريس مقبول، «البعد التداولي عند سيبويه»، ص 247.

[191]- طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 53.

[192]- إدريس مقبول، «البعد التداولي عند سيبويه»، ص248.

[193]- ينظر: نفسه، ص249/248.

ومضمون قضوي يعتقد خطأه، وتحديده لهذا الصدق يمر بسيرورات تداولية، تنتمي بدورها إلى سيرورات لسانية.[194]

ويضيف إلى أنّ ما ذهب إليه لا يتنافى مع فهم أحد الدارسين للكتاب من المستشرقين ، وهو العالم **كارتر**(M.Carter)* ، الذي ربط مصطلحات هذا الباب بعلم الكلام والأخلاق الإسلامية والسلوك.[195] ممّا يبيّن الارتباط الوثيق للمصطلحات العلمية بمجالها التداولي الذي تعيش فيه، فلا يمكن لعالم أن يطرح مصطلحات علمية غريبة بعيدة عن بيئتها المعتادة.

2-4- الإعراب التداولي:

يرى **إدريس مقبول** أنّ الإعراب عند **سيبويه** على الخصوص يكاد لا يخلو من أسباب وصلات مع المستوى التداولي، لذلك فهو يقترح مصطلح الإعراب التداولي، من خلال اعتقاده «أنّ القراءة الأولية للمصطلح النحوي أو الجهاز المفهومي الوصفي كافية للتدليل على التداخل بين المستويات الثلاثة المذكورة سلفا، فالحال والتوكيد والبدل والظرف والتمييز وغيرها دوال اصطلاحية ليست سلّما في بنائها لمستوى التركيب (أو النحو)، بل تظل وفية لبعدين آخرين تأخذ عنهما وتعكسهما بنصيب وافر، هما البعد الدلالي و البعد التداولي».[196]

يستدل صاحب المصطلح بالبيان الآتي من كتاب سيبويه، جاء في (هذا باب ما ينتصب على التعظيم والمدح) « ومثل ذلك قول الله عز وجل:﴿ لَّٰكِنِ ٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ مِنۡهُمۡ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ يُؤۡمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبۡلِكَ ۚ وَٱلۡمُقِيمِينَ ٱلصَّلَوٰةَ ۚ وَٱلۡمُؤۡتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ أُوْلَٰٓئِكَ سَنُؤۡتِيهِمۡ أَجۡرًا عَظِيمًا ﴾[197]،

---

[194]- ينظر:

- Jaque Moeschler- Anne Reboul, Dictionnaire Encyclopedique de pragmatique, Edition Seuil, 1994, p118/119

*- تجدر الإشارة إلى أنّ كارتر من الأوائل الذين دافعوا عن الأصولية العربية والإسلامية للنحو العربي في وجه العديد ممن زعموا نسبته إلى المنطق الأرسطي، وهو يرى أنّ مفاهيم النحو، وإن لزم أنّ لها جذورا وأصولا، ينبغي البحث عنها في حقول المعرفة العربية الإسلامية وليس خارجها؛ نظرا لتفاعلها الطبيعي المدهش داخل البنية المركبة للعقل العربي والمسلم. ينظر: إدريس مقبول، «البعد التداولي عند سيبويه»، ص249.

[195]- ينظر: نفسه، ص 249/247.

[196]- نفسه ، ص250.

[197]- سورة النساء ، الآية 162.

فلو كان كلُّه رفعاً كان جيداً. فأمّا (المؤتون) فمحمول على الابتداء.»[198]، ويعرب سيبويه (المقيمين) المنصوبة على التعظيم والمدح، لأنّ المقام مقام تعظيم ومدح، وهي قراءة متواترة رد **الزمخشري** و**أبو حيان(ت745هـ)** على من توهّم خطأها، وقراءة الرفع شاذة.

وفي الباب نفسه يذهب **سيبويه** إلى حمل القراءة الشاذة من جهة الرواية« وسمعنا بعض العرب يقول ﴿الحمد لله ربَّ العالمينُ﴾[199]، فسألت عنها يونس فزعم أنّها عربيّة»[200]، حيث يحملها المحمل الإعرابي ذاته على التعظيم [201]، كما ذهب **أبو حيان** فقال « وقرأ **زيد بن علي(ت122هـ)** وطائفة ﴿ربَّ العالمين﴾ بالنصب على المدح، وهي فصيحة لولا خفض الصفات بعدها، وضعفت إذ ذاك، على أنّ **الأهوازي (ت446هـ)*** قرأ في قراءة **زيد بن علي** على أنّه قرأ ﴿ ربَّ العالمين الرحمنَ الرحيمَ ﴾ بنصب الثلاثة، فلا ضعف إذ ذاك، وإنّما يضعف قراءة النصب وخفض الصفات بعدها، لأنّهم نصوا أنّه لا إتباع بعد القطع في النعوت»،[202] وقدّر **الزمخشري** في نصبها على المدح« وقرأ **زيد بن علي** رضي الله عنهما﴿ ربَّ العالمين﴾ بالنصب على المدح، وقيل: بما دلّ عليه الحمد لله كأنّه قيل: نحمد اللهَ ربَّ العالمين».[203]

وانتفاء التقدير وتوجيهه مبني على إدراك المقام التخاطبي، ولهذا سُمّيَ بالإعراب التداولي، و يذكر **الشنتمري(ت476هـ)** محدّدا بعض الشروط التداولية للتعظيم « واعلم أنّ التعظيم يحتاج إلى اجتماع معنيين في المعظم: أحدهما: أن يكون المعنى الذي عظم به صفة مدح، وثناء، ورفعة و الآخر: أن يكون المعظم قد عرفه المخاطب وشهر عنده بما عظم به، أو يتكلم المتكلم بصفة ينفرد بها المخبر عنه عند المخاطَب، ويعرفه بها، ثم يأتي بعد بصفات يعظمه بها، كقولك: مررت بعبد الله الكريمَ الفاضلَ، فتنصب الفاضل

---

[198]- سيبويه، الكتاب، ج2، ص63.

[199]- سورة الفاتحة، الآية2، قراءة شاذة بنصب(ربَّ)، ولذلك لم تكتب بالرسم العثماني.

[200]- سيبويه، الكتاب، ج2، ص63.

[201]- ينظر:نفسه.

*- هو أبو علي الحسن بن علي بن إبراهيم بن يزداد بن هرمز الأهوازي،كان رأسا في القراءات، نزيل دمشق، ينظر:شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط11، 1996م، ج18، ص13.

[202]- أبو حيان التوحيدي، تفسير البحر المحيط، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود الشيخ علي محمد عوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان ، ط1، 1993م، ج1، ص131.

[203]- الزمخشري ، تفسير الكشاف، تعليق: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط3، 2009م، ص27.

على التعظيم، لأنّك لما قدمت الكريم، صار كأنّه قد عُرف وشهر».[204] ومثل هذا كثير في هذا الباب وباب ما يجري من الشتم مجرى التعظيم وما أشبهه، فقد عمل **إدريس مقبول** على تحليل هذا وبيانه في أكثر من موضع يبيّن فيه **سيبويه** إعرابه الذي لا يستند فيه إلى إعراب جاف معزول عن مستوى التداول، بل يستند بالأساس إلى استنباط الدلالة، من خلال المقام، وفهم المخاطبين، واستحضار الشروط التداولية لإنتاج وتأويل الخطاب.

ويدلّل الباحث دعواه بقول **أبي سعيد السيرافي** فيما فهمه من كتاب **سيبويه** حين قال « هذا الباب في التعظيم والمدح، والباب الذي في الشتم والتقبيح يجريان مجرى واحداً، والإعراب فيهما على طريق واحد، وفي كل واحد منهما ثلاثة أوجه: إمّا الصفة وإتباع الثاني الأول [...] وإمّا أن تنصبه بإضمار أذكر، وإمّا أن تستأنفه فترفعه بإضمار الابتداء ، والذي يصيره مدحا وثناء شتما أو تقبيحا قصد المتكلم به إلى ذلك، وربّما قصد بقوله فلان فاضل وفلان شجاع إلى الهزء به، وتبيّن ذلك في لفظ من يحاوره هذا معروف في عادات كلام الناس».[205]

يصف **إدريس مقبول** هذا الكلام بالحسّ التداولي الدقيق المتقدم فيما يرجح تخريج الكلام على الهزء (التهكم) باستحضار المعطى النفسي (القصد التكلمي)، والمعطى السياقي(لفظ من يحاوره)، والمعطى الموسوعي الثقافي(عادات كلام الناس) كلّها مجتمعة لتفيد خرق مبدأ الكيف ، كما يقرر **جرايس** فيما ذكرناه في مبدأ التعاون سابقا.[206]

---

[204]- الشنتمري، النكت في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفي من لفظه وشرح أبياته وغريبه، تحقيق: رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط- المغرب، ط1، 1999م، ج2، ص74.

[205]- السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص395.

[206]- ينظر: إدريس مقبول، «البعد التداولي عند سيبويه»، ص252.

المبحث الثاني: أثر المنهج التداولي في تيسير النحو العربي

انطلاقا من دعوته إلى تأسيس "فلسفة تداولية" تأخذ بالأسباب اللغوية للأمّة العربية وتمكنها من الحق في الإبداع الفلسفي، اشتغل **طه عبد الرحمن** على اللغة، يصنع بذلك منعطفا لغويا يتّخذ صورة فريدة، فمع اعترافه بدورها في توجيه الفكر فإنّه لم يلغ إمكانية الحضور الفكري المجاوز لما تضمره المدلولات اللغوية، وما ينطوي فيها من إشارات دلالية، فالفكر قد يجترح سبلا تبدع في اللغة وتتعدى بها زمان الماضي عندما تقترن بحاضرها لتحضر فيه أو تستشرق أفقها لتدل عليه.[207] فهو يشرك بنية اللغة العربية في بناء مضامين فلسفة إسلامية عربية، بالإضافة إلى المضامين الفكرية والعلمية العامة.[208]

ولذلك فقد عملنا على الأخذ من هذا الكنز المعرفي والذي يمثّل إرهاصات لتداولية عربية تتلاءم مع البناء المجتمعي بكل ثقافاته واعتقاداته، لنكون قد طبّقنا أفكارا تداولية من فكر عربي، فالمعلم في تواصله مع المتعلم، يحتاج إلى استعمال أكثر من آلية في خطابه التعليمي، لاختلاف قدرات المتعلمين ودرجة استيعاب كل منهم، ولتحقيق هذه الوظيفة التواصلية والتفاعلية لابد من أن لا تكتفي اللغة بمرجعيتها الدلالية والنحوية، بل أيضا بوظيفة تداولية بحسب قصد المتكلم، ومن هنا فإنّنا نرى العديد من الآليات التداولية في تعليمية النحو العربي، من بينها وضع المتعلم في مجال تداولي مخصوص، الاستفادة من مبدأ التصديق الذي نبلّغ به أقوالنا ونهذّبها، اللّحن التداولي بوصفه المحطة الكبرى التي يسعى المتعلم بعدم الوقوع فيها، الإعراب التداولي كآلية يستخدمها المتعلم للتمكن من القاعدة النحوية.

1- علاقة التداولية باللسانيات التعليمية:

انطلاقا من أنّ التفكير اللساني جزء من الإستراتيجية الديداكتيكية لأنّه يمدّها بحقل من المفاهيم و يمنهج التحليل ومنظور التفكير، ويستمد منها بعضا من فرضياته

---

[207]- يؤمن طه عبد الرحمن بأنّ اللغة مثوى الوجود ومكمن اتصالنا بماضينا وخزانا لذاكرتنا الجماعية، بل إنّه يجعل الاتصال بزماننا الماضي تضمنه اللغة لأنّ الأصل في كل تفكير هو الإنصات للغته؛ وهو ما ميّز طه بجعل الاتصال بما تضمره اللغة شرطا في الإبداع الفكري، عن طريق استمداد الإشارات الإضمارية للمدلولات اللغوية التراثية بواسطة التأثيل وهو مصطلح يقترحه طه مقابل التأصيل. ينظر: إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن قراءة في مشروعه الفكري، ص، 63.

[208]- ينظر: طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت – لبنان، د ط، 2011م، ص74.

و مواضيع اشتغاله، كما أنّ أسئلة المهتم بديداكتيك اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الإبستمولوجية للسانيات: [209]

- ككيفية اكتساب التعلم للنسق اللغوي.
- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.
- كيفية تعلم اللغة: الجملة، النص، الكلمة...

أثّرت التداولية في ميدان التعليم من خلال تركيزها على فكرة مفادها أنّ التعليم لا ينحصر على تعليم التركيب كبنية لغوية دون الممارسة الميدانية التي تعمل على معرفة مضمون الأقوال وأقدار الكلام، ومعانيها، وأغراض المعلم التي يعتني فيها بالمتعلم، والمنجز اللغوي، والسياق الذي تحدث فيه العملية التعليمية، لتحقيق التواصل والتفاعل، وعدّت البعد التداولي للغة من بين أهداف العملية التعليمية.[210]

2- العناصر التداولية في العملية التعليمية:

لا يقوم الناس بالحديث لمجرد تحريك أعضاء النطق، ولكن ليؤدوا وظيفتين اثنتين: وظيفة تواصلية ووظيفة تفاعلية، فالوظيفة التواصلية هي ما تقوم به اللغة من نقل ناجح للمعلومات، أمّا الوظيفة التفاعلية فهي التي يقيم الناس بها غايات لأنفسهم، تحقق اللغة فيها وظيفة تداولية تتفاوت بحسب القصد أو الهدف للمتكلم، حيث تتبني هاتان الوظيفتان من وجهة نظر تداولية، على كون أي خطاب، قائم على جملة من العناصر.[211] ولعلّ الخطاب التعليمي هو مجال من مجالات تعدد الخطاب، يعنى فيه أطراف عدة، وعناصره كالآتي:

_ المرسل (المعلم) ، فبدونه لا يكون خطاب؛ فهو الطرف الأول الذي يتجه به إلى الطرف الثاني ليكمل العملية التعليمية، بقصد إفهامه مقاصده أو التأثير فيه، فهو يختار ما يناسبه ويناسب المرسل(المتعلم)، ويناسب المقام التخاطبي.

---

[209]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية و الديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 1998م، ص25/24.

[210]- ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر و التوزيع، العلمة- الجزائر، د ط، 2009م، ص133.

[211]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداولية ، ص د.

– المرسل إليه (المتعلم)، وهو طرف الخطاب الثاني، يمارس دورا في توجيه المرسل عند اختيار أدواته وصياغة خطابه، يعمل على تفكيك الخطاب وتأويله، لمعرفة أهداف المرسل والخطاب.

– السياق، وهو المجال العام الذي يتضمن الأدوات والآليات المناسبة لعملية الفهم والإفهام، عناصره تسهم في عملية التعبير عن المقاصد.

– الخطاب، (المنجز اللغوي) وهو خلاصة العناصر السابقة، تتجلى فيه الآليات والأدوات اللغوية المناسبة، تبرز فيه العناية بأطراف عديدة، يعمل المرسل(المعلم) على العناية بها، من بينها:

العناية بالمتعلم، كيف عامل المعلم المتعلم، هل حاول إقناعه، أم فرض سلطته عليه بما يريده من خطاب؟، هل حاول أن يقرّبه من خطابه التعليمي ؟ هل نزل إلى مستوى المتعلم وحاول معرفة قدراته، أم بقي متعاليا عليه يحشو رأسه بمادة علمية كثيفة؟ هل اعتنى بالسياق الذي يلقي فيه خطابه، أم أنّه أهمله ولم يكترث به؟ هل اهتم بالمنجز اللغوي محور الخطاب التعليمي، أم أنّ كل منجز صالح لأيّ متعلم؟ كل هذه الاعتبارات يكتنز ها الخطاب، ويحاول المعلم بوصفه مرسلا العناية بها.

3– المجال التداولي:

يمكن أن نستغل هذا المشروع لمفكره المغربي **طه عبد الرحمن** في تعليمية النحو العربي، من خلال ركنيه الأساسيين وهما: المجال التداولي، والتقريب التداولي، لاعتبارات رأيناها تدعّم مسعانا في تعليمية النحو العربي، ذلك لما وجده الباحث من تقريب لعلم المنطق وعلم الأخلاق وهما علمان تجريديان مثلما هو النحو العربي في محاولات لكثير من الفلاسفة، مثل **أرسطو(ت322 ق م)**، فجاءت ألفاظه مألوفة متداولة في زمانها واكتست صفة الغرابة والتعقيد في غير زمانها، وهو ما جعل الفلاسفة العرب يقرّبون هذه المادّة العلمية باستعمال نفس المنهج من تداولية العبارة، وهو ما نجده عند **الفارابي(ت339هـ)** ، و**الغزالي(ت505هـ)** إضافةً إلى أنّ الباحث استنبط مشروعه من خلال الممارسة التراثية الإسلامية، وهو ما يوافق بحثنا ونحن نمارس عملنا على مدونة تراثية إسلامية، و توظيف التقريب التداولي كآلية لتقريب المنطق مثلما نحاول تقريب النحو العربي إلى المتعلم.

وانطلاقا من أنّ المجال التداولي متى تعلّق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهراً من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم ، و وصف لكل ما كان نطاقا مكانيا و زمانيا لحصول التواصل والتفاعل، فإننّا نصف العملية التعليمية بهذا الوصف، خاصة عند خلق هذا المجال التداولي في القسم بين أطراف تداولية طرفاها المعلم، والمتعلم، يحكمهما مجال تداولي مخصوص، أسبابه تحقق التواصل والتفاعل فيه، وتأتي مشروعية ومسوغات هذا التصور انطلاقا من صنيع النحاة أنفسهم، إذ ارتبط عملهم المعرفي والمنهجي بمجال زمني وحدث ثقافي لفّ نظرهم النحوي وألقى بظلاله على وصفهم للقواعد النحوية وطرائق عرضهم لها، ونحن في عرضنا للقواعد النحوية وآليات فهمها لابدّ لنا من أدوات منهجية تربطنا بمجالنا التداولي مكانيا و زمانيا تعكس لغتنا وعقيدتنا ومعرفتنا، ولأجل ذلك فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

- الأسباب اللغوية
- الأسباب العقدية
- الأسباب المعرفية

1- الأسباب اللغوية: يستخدم المعلّم لتبليغ مقاصده للمتعلم أقوى الأدوات، ولا جدال في أنّ اللغة أقواها، وبقدر ما كانت هذه الأسباب مألوفة ومشتركة بينهما ، يتحقق التواصل ليكون التبليغ قد وصل هدفه و مبتغاه، وهذا ما فعله المفكرون القدامى حينما أرادوا تبليغ مقاصدهم فبلغوا بذلك مرادهم وحاجتهم، وحينما نسأل أنفسنا لماذا حقق النحو العربي غايته قديما ولم يحققها الآن؟ بالرغم من صعوبة الأمثلة و الاستشهاد بلغة أشدّ تعقيدا، لا يفقهها إلا المختص، أو من كان يعيش في تلك الفترة، حتّى احتلّ النحو في صعوبة ألفاظه وتجريد مفاهيمه ما كان عليه علم المنطق قديما.

يقول **الفارابي** في مطلع كتابه "**القياس الصغير على طريقة المتكلمين**" « ونتحرّى أن تكون العبارة عنها في أكثر ذلك بألفاظ مشهورة عند أهل اللسان العربي، ونستعمل في إيضاح تلك القوانين أمثلة مشهورة عند أهل زماننا.فإنّ **أرسطو طاليس** لما أثبت تلك الأشياء في كتبه، جعل العبارة عنها بالألفاظ المعتادة عند أهل لسانه، فاستعمل أمثلة

كانت مشهورة **متداولة**[...]، ولمّا قصدنا نحن إلى إيضاح تلك القوانين استعملنا في بيانها الأمثلة المتداولة بين النظّار من أهل زماننا».[212]

وبعد **الفارابي** ذهب **الغزالي** إلى ما ذهب إليه **أرسطو** من خلق تلك الأسباب اللغوية في التواصل والتفاعل يدل عليه ما قاله في "**محك النظر**"، حيث عمل على اختراع مصطلحات متداولة بين علوم ثلاثة، علم الكلام وعلم الفقه وعلم المنطق، فاستعمل منها ما كان متداولا بينها جميعا، ولم يختص بعلم معيّن حيث يقول« فإن أردتَ الحقيقة فعليك بالمنهج الذي ذلّلته لك فلم أكرره بالامتحان مرّة بعد أخرى إلا لتألف هذا المسلك البعيد وهو أن تحصل الألفاظ **المشهورة** وتضعها في جانب من ذهنك [...] وتنظر في المعاني **المعقولة** التي تدل هذه العبارات عليها».[213]

2- الأسباب العقدية:

لا تقلُّ الأسباب العقدية نهوضا بمستويات التواصل والتفاعل عن الأسباب اللغوية، فلولا الصبغة العقدية الدينية للنحو العربي لما تمتعت الممارسة التراثية بهذا الاتساع والثراء، فكيف نستفيد من البعد التداولي للعقيدة في عملية التقريب، وانطلاقا ممّا ذهب إليه صاحب المشروع العلمي، بالعودة إلى التراث بما هو متداول من الشريعة.

الأسباب المعرفية: وتوسلا بما يذكره **طه** : لا تواصل ولا تفاعل في التراث إلا بالمعرفة المتوسلة باللغة والمبنيّة على العقيدة ، فإنّ الأسباب المعرفية تعمل على تقريب الفكر شرط أن يكون نافعا.

3-1- التقريب التداولي:

يرى **طه** أنّ أفضل من اشتغل بالتقريب الاختصاري اللغوي* هو **ابن حزم (ت456هـ)**، من خلال كتابه الفريد " **التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية** "، و أفضل من اشتغل بالتقريب العقدي هو **الغزالي** في كتبه: "**معيار**

---

[212]- الفارابي، المنطق ، تحقيق: رفيق العجم، دار المشرق، بيروت- لبنان، د ط، 1986م، ج2، ص69/68.

[213]- الغزالي، محك النظر في المنطق، تحقيق: أحمد فريد المزيري، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، د ط، د ت، ص274 .

*- عملنا على إقامة التقريب الاختصاري اللغوي، و بتوسل من التقريب التشغيل العقدي، و تقريب التهوين المعرفي، حيث نؤسس نموذجنا التقريبي القائم على الاختصار، و التشغيل، و التهوين. والقواعد التداولية للأصل اللغوي وهي: قاعدة الإنجاز، وقاعدة الإيجاز، مع محاولة الاستفادة قدر الإمكان من القواعد التداولية لكل من التشغيل العقدي(الاختيار، الائتمار، الاعتبار)، والتهوين المعرفي(الاتساع، الانتفاع، الإتباع).

العلم و**محك النظر** و**القسطاس المستقيم** و **المنقذ من الضلال** و **أساس القياس** و **المستصفى**" ، و أفضل من اشتغل بالتقريب المعرفي هو **ابن تيمية (ت728هـ)** في كتبه: "**الرد على المنطقيين** و **نقض المنطق و الفتاوى**".[214]

يقدم المعلم حصة الظواهر اللغوية، عن طريق تقديم أمثلة يشترك المتعلم في إنجازها، وغالبا ما تكون مرتبطة بالوحدة التعليمية التي وصلوا إليها في الدراسة، أو ما اصطلح عليه بالمقطع ضمن ما جدّ في الجيل الثاني، فإنّ هذا الارتباط من شأنه أن يسهّل التواصل مع المتعلم، على أساس المعرفة المشتركة بين المعلم والمتعلم.

يدعو نموذج الاختصار اللغوي إلى تطبيق قاعدة الإنجاز التداولية والتي تنص على إلزامية إنشاء الكلام وفق أساليب العرب في التعبير و عاداتهم في التبليغ، حيث نجد الأمر مطبقا في العملية التعليمية، إذ إنّ المتعلم هو الذي ينجز أمثلة حصة الظواهر اللغوية بمساعدة المعلم. ولتحقيق ذلك كلّه يتبع المعلم آلية **ترسيخ الأمثلة** ويسلك الطرائق الآتية:

– ترتيب الأمثلة بما يوافق المألوف عند المتعلم، أي احترام ترتيب عناصر الجملة الفعلية أو الاسمية إلا إذا دعت الضرورة إلى التقديم أو التأخير، أو الحذف أو الإضمار، حتى نضمن أنّ المتعلم أدرك القاعدة النحوية الهدف، فاختيار الأمثلة لابد أن يكون واضحا بيّنا يتضمن الظاهرة اللغوية المدروسة، وفق مثال تلفه معان ومفاهيم تَطرّق إليها من قبل، وهكذا نكون قد حافظنا على قاعدة الإنجاز.

و على المعلم أن يتّبع قاعدة تداولية ثانية وفق الأصل اللغوي وهي قاعدة الإيجاز، سواء بالنسبة للأمثلة أو القاعدة النحوية ذاتها، وفق آلية ترسيخ الأمثلة لترسيخ القاعدة على النحو الآتي:

– استخدام أمثلة تسلك الاختصار في التعبير، فتحقق التبليغ من جهة الصيغة ومن جهة المتعلم معاً، فالاختصار يمد الصيغة التبليغية وصف الاقتصار والسلامة، حيث يقتصر المعلم (المقرّب التداولي) في كلامه على إيراد ما يوافق حاجة المتعلم، كأن لا يتطرّق إلى مواضيع نحوية لم يدرسها بعد، والسلامة حيث لا يستعمل المعلم ألفاظا غير

[214]- ينظر: طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص329.

معتادة ، أو عبارات لم يراع فيها التقديم والتأخير، ولا يورد المعاني إلا ما ناسب موضعه. وهذا الكلام يتطابق مع ما نصّت عليه الطريقة المعدلة بإيراد نص يتضمن الظاهرة اللغوية المدروسة، وهو ما لا يتوافق مع معطياتنا، إذ إنّنا نعمل على التقريب الاختصاري اللغوي الذي يحترم قاعدة الإيجاز.

بالإضافة إلى أثر الاختصار اللغوي في المتعلم بوصفين هما: التيسير والاستيقان، فإن سلمت العبارة المقرّبة من فضل الكلام ومن فاسد الصياغة، تخف على اللسان ويسهل على العقل إدراكها؛ فتظهر أسباب وصلها بالبنية العملية لمجال التداول؛ فالعبارة المقربة هي مقصود ميسّر أصلا للمتعلم حتى يعمل به أو وفقه، لتصبح بذلك العبارة المقربة هي ثمرة اليقين ، على حد تعبير **طه** تحمل المتعلم على التصديق بما يسبق إلى فهمه.

وحسب ما جاء عند صاحب **تجديد المنهج في تقويم التراث**، فإنّنا نتجنب آفات بتطبيق الاختصار اللغوي بقاعدتيه الإنجاز والإيجاز، وما يقابله من تطويل في ذكر ألفاظ وتراكيب تزيد عن حاجة المخاطَب، فتطويل الصيغة يسبب آفتين لغويتين : الحشو و الركاكة، فإذا زادت العبارة عن قدر الحاجة التبليغية، وعن حد الكفاية الإفهامية، فهي حشوٌ، وكل حشو لا يجيء منه إلا الضرر للخطاب، كما تصاب عباراته بالركاكة ، فيضعف حبل التواصل بينه وبين المخاطَب، أمّا أثرها في المتعلم، فتوقعه في آفة الإتعاب والتشكيك، حيث يجد مشقة كبيرة في تحصيل المقصود، من العبارة المطوّلة ولا يستطيع أن يحدد الظاهرة اللغوية بدقة، ويتملكه الشك في أنّ ما هو زائد في العبارة قصد منه المعلم هدفا ، وبذلك يصرف تركيزه هنا وهناك و تتشتتُ أفكاره ممّا شَوّشَتْهُ طولُ العبارة.

وإن عملنا حقيقة على إدراج مفاهيم و معان قريبة إلى عقل المتعلم فقد توسّلنا بالتهوين المعرفي من حيث هو آلية تقريبيّة ناجعة، فالتهوين يمدّ المعرفة بوصفين تداوليين؛ هما: الألفة و الإقدار، فلا يستعمل إلا ما كان مألوفا كما أدرجنا ذلك سابقا ، غير متوعر، خطاب يألفه المستمع ولا يحس بخروجه عن مجاله التداولي، والمعاني أيضا فهي مضامين ألفاظها، لتكون أوعية لها، مما يجعله يعتز بمعرفته القريبة منه التي

تكسبه الثقة في نفسه، هذه المعرفة التي حافظت قدر ما تستطيع عن قواعد ثلاث هي: الاتساع، و الانتفاع، و الإتباع.

وحسب **طه عبد الرحمن** فإنّنا ابتعدنا عن التهويل بعدم إيراد معان ومفاهيم يستعظمها المخاطَب، ونتجنب بذلك آفة الإغراب والتعجيز، و ما تسببانه من أثر على المخاطَب، والتي لا يبالي فيها المخاطَب (المعلم) إن كان ما يقدمه قريبا من فهم المخاطَب أو بعيدا عنه، ولا يبالي إن توسّل بما يعينه على وصل مقصوده أو لا، بسبب عدم اكتراثه بالحيثيات التداولية للمخاطَب.[215] كأن يستغرب المتعلم لمعان غير مألوفة لديه، فيحسّ بالعجز على الإتيان بمثلها، فيحمله على التشكك في قدراته على الفهم والتحصيل والإنشاء، ومثال ذلك كثير كأن يورد المعلم تراكيب معقدة ويطلب من المتعلم إعرابها، و عندما يعربها المعلم طبعا ، يقتنع المتعلم أنّه لا يستطيع إعرابها، فتورثه العجز بما لديه من معرفة نحوية لم تؤهله لذلك، فيكتفي بنسج أمثلة وفق ما ورد في درس القواعد.

و من الصفات الملازمة لتقريب التشغيل العقدي ، والذي نعمل قدر الإمكان من الاستفادة منه، بدعوى تكامل العلوم، حيث تمد المضمون العقدي بالتفعيل، إثر استعمالنا بأمثلة تستفيد من العقيدة قصد تحسين السلوك والأخلاق، لمتعلم هو بحاجة إلى التغذية اللغوية و الروحية بنفس القدر، وبذلك تكون العقيدة واللغة ضمن ما يرسخ في عقل المتعلم، ليتفاعل معها، فتكسبه صفة التأصيل بهما، ليعمل على بعث الحيوية والتجديد فيهما. وإن لم نعمل على التشغيل العقدي، فنقع في صفة معاكسة له وهي التعطيل، والتي تستند إلى آليات لغوية، مما يسبب آفتي التضمين في المحتوى الدلالي والاستئصال من جهة الضرر على المخاطَب، تضمين الأمثلة ما هو بعيد عن عقيدتنا فتسبب الضرر في الأصل التداولي العقدي، و محاولة استئصال سلوكات إسلامية ترتبط باللغة كالتحية، والدعاء وقواعد و سلوكات لابدّ لمتعلم سنوات المتوسط من تعلّمها.

– وصل الصيغة الصرفية بالمدلول الاصطلاحي بناء على القانون اللغوي المعروف" لكل صيغة صرفية مدلول مخصوص"، مثل صيغة المفعول التي تدل على

[215]- ينظر: طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص285.

موضوع وقع عليه فعل الفاعل، « فالمخاطَب العادي (المتعلم) كلما أُلقي إليه بمصطلح إلا وانصرف ذهنه إلى مدلوله الأصلي يلتمس فيه سندا لمدلوله الاصطلاحي، حتى يسهل عليه تداوله و استثماره».[216]

فالمتطلع على موضوعات النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط، يجد مادة كثيفة خاصة بالنسبة للسنوات الأولى، وهذا ما يتنافى مع القدرات الذهنية للمتعلم، والذي يزال لا يدرك القواعد المجردة، إدراكا تامّا، والغريب أنّ من الدروس الأولى في السنة الأولى متوسط درس النعت السببي، حيث يجد فيه المتعلم مصطلحا جديدا وقاعدة لا تعمل على شرح المصطلح ذاته مع تمارين ضمن نصّ يتضمن الظاهرة المدروسة، وهذا مثال على ذلك من الدروس المقدمة للسنة الأولى متوسط وفق ما جاء في إصلاحات الجيل الثاني:

النعت الحقيقي	النعت السببي
القاعدة: النعت الحقيقي يوضح منعوته ويتبع منعوته في أربعة أشياء هي:حركات الإعراب (الرفع والنصب والجر) والتعريف والتنكير والتأنيث والتذكير والإفراد والتثنية والجمع.	القاعدة: النعت السببي هو ما دل على صفة من صفات اسم ظاهر يأتي بعده، ويسمى الاسم اللاحق، ويكون الاسم اللاحق مرفوعا مشتملا على ضمير يعود على الاسم السابق للنعت. يعرب الاسم اللاحق الواقع بعد النعت فاعلا أو نائب فاعل. شروط النعت السببي: – أن يكون مفردا دائما و يتبع ما قبله في الإعراب والتعريف والتنكير. – أن يتبع ما بعده في التذكير والتأنيث.

وهنا نطرح السؤال: ما الفرق الكبير والواضح بين قاعدة النعت الحقيقي وقاعدة النعت السببي حتى يدرك المتعلم الفرق بين القاعدتين ؟ والظاهر أنّ الفرق في المصطلح والذي لم يظهر شرحه في القاعدة، ولذلك فكما ذكرنا سابقا المخاطَب العادي (المتعلم)

[216]- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص317.

كلما أُلقي إليه بمصطلح إلا ينصرف ذهنه إلى مدلوله الأصلي يلتمس فيه سندا لمدلوله الاصطلاحي، حتى يسهل عليه تداوله و استثماره، وهو ما لا نجده مجسدا في القاعدتين.

بالإضافة إلى اختصار القاعدة النحوية للنعت السببي، فالمطلع على كتاب القراءة للسنة الأولى متوسط يجد القاعدة النحوية مختصرة مقارنة بما هو موجود في الواقع (درس النعت السببي المقدم في القسم) وهي نفسها المدونة أعلاه مقارنة بالموجودة في الكتاب المدرسي وهي كالآتي: « النعت السببي هو ما دلّ على صفة من الصفات تتعلّق بمنعوته. يتبع النعت السببي منعوته في الإعراب والتعريف والتنكير. ويلزم صورة الإفراد. ويتبع ما بعده في التذكير والتأنيث». [217]

ما يعتقده المعلم أنّ هذه القاعدة لا تلبي احتياج المتعلم من الفهم ، فيعمل على شرحها أكثر حيث يدخل عبارات نحوية ظنّا منه أنّها توضح المقصود وتيسره ، غير أنه في اعتقادنا، إضافة مصطلحات أخرى كالاسم اللاحق في هذه القاعدة من شأنه أن يشتت تركيز المتعلم بين القاعدة الهدف وهو النعت السببي، وبين الاسم اللاحق الواجب رفعه ويعرب فاعلا أو نائب فاعل، في حين القاعدة المختصرة الموجودة في الكتاب المدرسي لا تركز إلا على النعت السببي وحكمه الإعرابي، ولعلمنا أنّه لأوّل مرة يقدم درس النعت السببي للمتعلم في هذه المرحلة، فليس من البراعة أن يذكر كلّ شيء عن الظاهرة اللغوية حتى وإن ذُكرت في المقرر، ويجب على المعلم أن يقدم الدرس بشكل بسيط لخلق ألفة بين الطالب والدّرس، فنجده سعيدا بفهم القاعدة ولا يجد فيها أيّ إشكال، وفي درس مقبل أو مرحلة أخرى يعمل المعلم على التطرق إلى باقي معلومات الظاهرة اللغوية بتفاصيلها، فنحن بهذه الطريقة عملنا على تثبيت المعلومة الرئيسة، وسيتقبل المتعلم حينئذ المعلومة الفرعية، فالموقف ليس موقف تفكير أكثر منه موقف عاطفي يصنع الأُلفة و الثقة بين المتعلم والقواعد النحوية.

– استخدام الأمثلة المتداولة والمألوفة لتبليغ مقاصد القواعد النحوية؛ لها ارتباط وثيق بالمجال التداولي العربي الإسلامي، سواء في العقيدة أو اللغة أو المعرفة، وقد بيّنا دليله سلفا في ما قاله **الفارابي** و **الغزالي**، أمثلة كثيرة الاستعمال سواء كانت أمثلة

[217]- محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د ط،2016م، ص33.

مشهورة، أو آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية، ونبرّر استعمالها من خلال تكامل المعارف بين العلوم والمواد الدراسية، فإنّ معلم العربية يُدَرّسُ اللغة العربية وقواعدها، بالإضافة إلى تدريسه التربية الإسلامية حسب التعليم في الجزائر، ممّا يسهّل عمله في استغلال وتوظيف دروس التربية الإسلامية في القواعد النحوية، من آيات قرآنية، وأحاديث نبوية، وأمثلة وحكم ومواعظ دينية.

وبذلك نكون قد احترمنا القواعد التداولية للأصل العقدي من تسليم كامل للإرادة الإلهية، وتفرّد الله بالتقديس والتنزيه، و إتباع النبي في أقواله وأفعاله، وأنّ كل شيء بمشيئة الله وحده، وعملنا على تثبيت العقيدة الإسلامية الصحيحة قولا وعملا، و يظهر ذلك جليا في كتب التربية الإسلامية، إن توسلنا بها ووظفناها كأمثلة لدرس الظواهر اللغوية، حيث تحتوي هذه الوحدات كما في كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط على: نصوص شرعية، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، الأخلاق والآداب الإسلامية، السيرة النبوية الشريفة.[218] ومختلف الوحدات في السنة الثانية متوسط وهي كالآتي:[219]

قوة الإرادة وضبط النفس، التكافل والتماسك الاجتماعي في الإسلام، القدوة الحسنة، فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته، ومختلف الوحدات للسنة الثالثة متوسط وهي كالآتي:[220] أداء الواجب وتقدير الأمور، التسامح ورحابة الصدر، التواصل الاجتماعي، الاجتهاد و المثابرة. وإن ثَبُتَ هذا الأمر أدرك المتعلم أفضلية العقيدة الإسلامية، فتكسبه وظيفة الإنهاض بدينه ولغته، فيزداد ارتباطه بلغته ويَقْوَى إنتاجه ويتحسّن استعماله لها بمقتضى العقيدة المختارة. فتكسبه الاعتزاز والانتساب، ويثق ثقة تامة بما يتسع به العقل العربي فينتفع به، غير أنّ الإخلال بقواعد الأصل المعرفي من اتساع المعرفة الإسلامية وانتفاعها و إتباعها، من شأنه أن يورثه التقليد بغيره ، والدخول في مجال تداولي لا ينتمي إليه، فيُبهرُ بلغة غيره ويستعملها، وعقيدة غيره فيبتعد عن عقيدته ، ومعرفة غيره فيطرح ممارساته التراثية ويراها بلا جدوى ، ولعلّ النحو العربي من بينها، (والواقع خير دليل

---

[218]- ينظر: عبد الرحمن قادة وآخرون، كتابي في التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط ، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2016م، ص7/6.

[219]- ينظر: موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2006م، ص9.

[220]- ينظر: موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006م، 123/122.

على ذلك بالعودة إلى محاولات التيسير و الدعوة إلى الإقلاع عن تعليم العربية وتعلّمها)، فهو بهذا العمل لا يرى في أفضلية العقل الإسلامي انتفاعا، و لا يمكن أن ينهض بما يخدم الأصل المعرفي وهي لغته ، لتصيبه بالتكاسل، لتَصَوُّره الجديد عن معرفته العقيمة، التي أصبحت في نظره مجرد تأليفات تجريدية، ويورثه اللهو كأن يطلب المعرفة لا لذاتها بوصفها تحمل قيما تعلو بهمة الإنسان، وإنّما من أجل ما توفره من مقاصد كامنة في ذاته فرضها وصنعها تصوره ذاك، ويتلهّى بذلك عن المقاصد الحقيقية.

وعملنا على استخراج بعض الأمثلة التي احترمنا فيها قواعد الأصل اللغوي من إنجاز وإيجاز، وتوسلنا بما نستطيعه من قواعد الأصل العقدي، وقواعد الأصل المعرفي، من كتب القراءة والتربية الإسلامية لسنوات التعليم المتوسط، متّخذين بعين الاعتبار أنّ دروس التربية الإسلامية سبق للتلميذ دراستها خلال الموسم الدراسي، لتُصبح من بين ما تداوله، وألفه، وحفظه. السنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) في الجدول (1):

درس التربية الإسلامية	الظاهرة اللغوية	الأمثلة
*من دلائل قدرة الله * الوقت هو الحياة *من أركان الإيمان *الطهارة *آيات من سورة الحجرات	إنّ وأخواتها	*قال الله تعالى:﴿إِنَّ ٱللَّهَ فَالِقُ ٱلۡحَبِّ وَٱلنَّوَىٰۖ﴾.[221] *إنَّ الوقتَ من ذهب. *عجبا لأمر المؤمن إنّ أمرَه كلَّه خيرٌ. *قال الله تعالى:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلۡمُتَطَهِّرِينَ﴾.[222] *إنّ بعضَ الظنّ إثمٌ.

أمثلة للسنة الثانية متوسط في الجدول(2):

درس التربية الإسلامية	الظاهرة اللغوية	الأمثلة

[221]- سورة الأنعام، الآية 95.
[222]- سورة البقرة، الآية222.

*من الأخلاق والسلوكات السيئة – الإسراف–	*شكل المضارع والأمر	* قال رسول الله صلّى الله عليه وسلم:« كُلْ واشْربْ وتَصدّقْ والْبسْ في غير سرف ولا مخيلة» رواه أبو داود * قال تعالى:﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا﴾.[223]

أمثلة للسنة الثالثة متوسطفي الجدول(3):

درس التربية الإسلامية	الظاهرة اللغوية	الأمثلة
*الإحسان *الإيمان بالكتب السماوية *الحلم والإحسان	الاستثناء	*قال تعالى: ﴿هَل جَزَآءُ ٱلۡإِحۡسَٰنِ إِلَّا ٱلۡإِحۡسَٰنُ﴾[224] *قال تعالى:﴿وَمَا تَسۡـَٔلُهُمۡ عَلَيۡهِ مِنۡ أَجۡرٍۚ إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرٞ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾[225] *ما زاد رجلا بعفو إلاّ عزًّا.

أمثلة للسنة الرابعة متوسط في الجدول(4):

درس التربية الإسلامية	الظاهرة اللغوية	الأمثلة
*الكسب المشروع * فضل ذكر الله تعالى	الجملة البسيطة	* قال تعالى: ﴿وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلۡبَيۡعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْۚ﴾.[226]

[223]- سورة الفرقان، الآية 67.
[224]- سورة الرحمن، الآية 60.
[225]- سورة يوسف، الآية 104.
[226]- سورة البقرة، الآية 275.

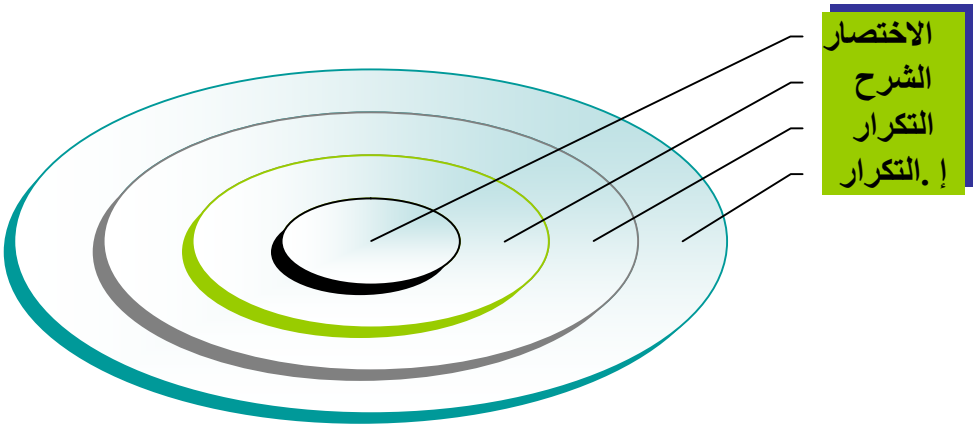
*من أخلاق المسلم		*قال رسول الله صلّى الله عليه وسلم:« الطهورُ شطرُ الإيمان». * إنّما المؤمنون إخوة.

و لعلّ قول **ابن حزم** يؤكد ما ذهبنا إليه من تصور حيث يقول في كتابه " **التقريب لحد المنطق**" في باب كيفية أخذ المقدّمات من العلوم الظاهرة عند الناس بإيجاز فـ« قرب على المخاطَب به فهمه، لوضوحه وتقريبه ما بَعُد، وكَثُرَ من المعاني وسَهُلَ عليه حفظه لقصره وسهولة ألفاظه. وملاك ذلك **الاختصار** لمن يفهم، والشرح لمن لا يفهم، وترك التكرار لمن قيل له ولم يعقل وإدمان التكرار لمن لم يقبل أو غفل».[227]

ينبّه **ابن حزم** إلى مسألة مهمّة، وهي تفاوت القدرات الفردية لدى المتعلمين، وتقسيمهم إلى أربع فئات ولكل طريق يسلكه،

- فكان طريق الاختصار لمن له قدرات ذهنية تخول له الاستفادة من الاختصار.
- والاختصار مع الشرح للفئة الثانية.
- والاختصار والشرح والتكرار للفئة الثالثة.
- والاختصار والشرح والتكرار و إدمان التكرار للفئة الرابعة.

ليصبح الاختصار هو لبُّ العملية التعليمية مع وسائل تعينه على الترسيخ والفهم.



- رسم يمثل لب العملية التعليمية (الاختصار) في درس القواعد النحوية -

[227]- ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق: أحمد فريد المزيري ، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، د ط، د ت، ص 189.

و حتى نستطيع أن ندرك هذه التقنيات، لابد من حذف أبواب نحوية من شأنها أن تعقّد المعرفة النحوية لدى المتعلم، وتفوّت عليه التحصيل الضروري من المعارف، وتأجيلها إلى مراحل تعليمية مستقبلية، ومراجعة للبرامج في مرحلة التعليم المتوسط، إذ نلحظ كثافة في المادة خاصة في السنوات الأولى، حيث نعمل على الإيجاز والاختصار فلا نحمل المتعلم أبوابا نحوية تثقل كاهله بالتعقيد والحشو، وقد بينّا ما ينجرّ عنها في موضع سابق.

وهذه الدروس المقررة لسنوات الأولى والثانية متوسط تبيّن مدى كثافة المادة في التعليم المتوسط في الجدول(5):

الدروس المقررة في البناء اللغوي للسنة الأولى متوسط[228]		
– النعت الحقيقي	– كان وأخواتها	– حذف الألف
– أزمنة الفعل	– همزة القطع	– همزة ابن
– الضمير وأنواعه	– الهمزة في آخر الكلمة	– ألف التفريق
– علامات الوقف1	– إنّ وأخواتها	– الألف اللّيّنة1
– النعت السببي	– نائب الفاعل	– الألف اللينة 2
– أسماء الإشارة	– المفعول به	
– الأسماء	– ال الشمسية وال القمرية	
الموصولة	– المفعول المطلق	
– الفاعل	– المفعول لأجله	
– الجمع السالم	– التاء المفتوحة	
– جمع التكسير	– التاء المربوطة	
– همزة الوصل	– المفعول معه	
– علامات الوقف	– الحال	
– المبتدأ والخبر	– أنواع الحال	

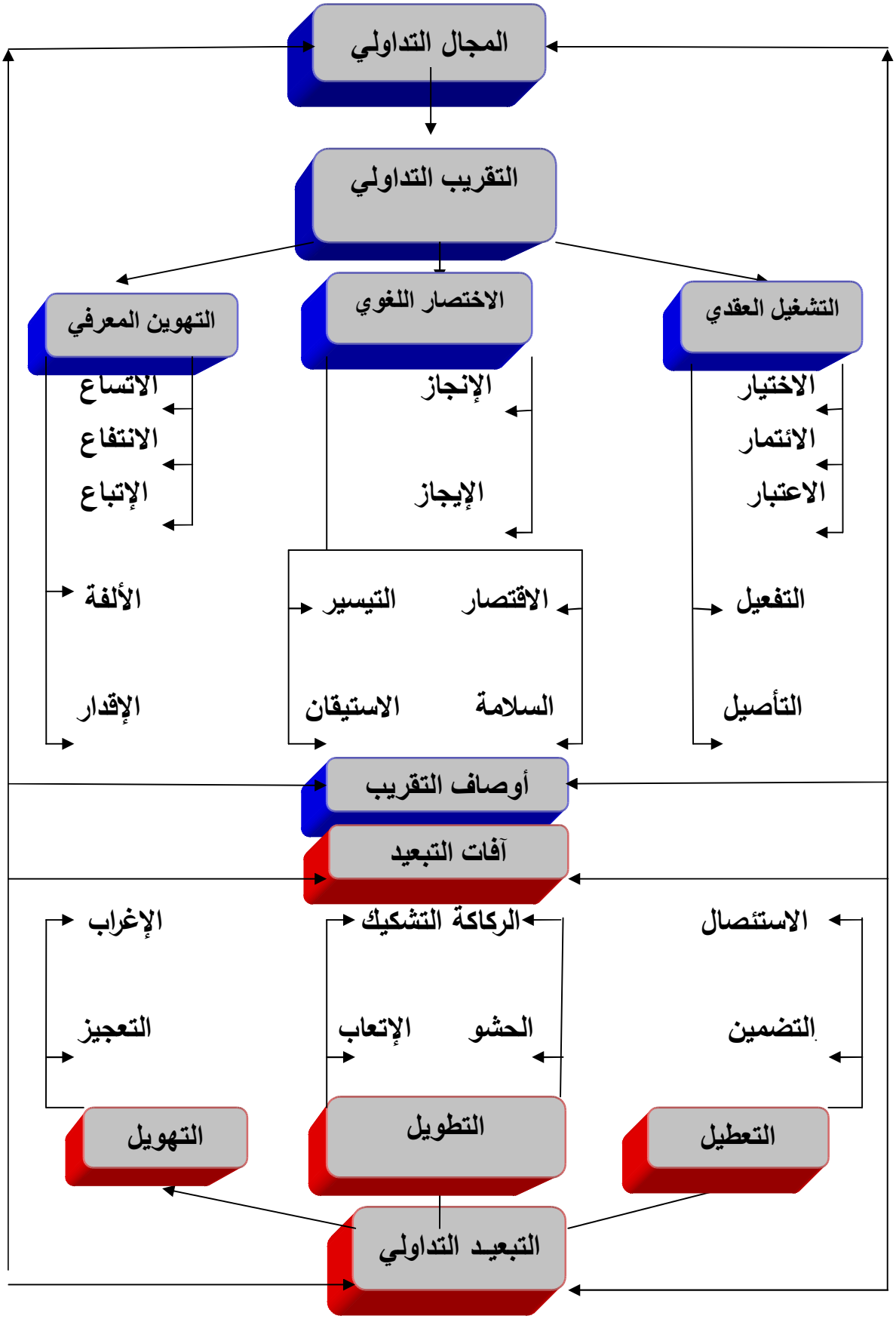
[228]- ينظر: محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص11/6.

جدول خاص بالبرنامج السنوي في الظواهر اللغوية للسنة الثانية متوسط في الجدول(6):[229]

الدروس المقررة في البناء اللغوي للسنة الثانية متوسط	
– الاسم الجامد والاسم المشتق	– نفي الفعل الماضي ب(ما ولا
– المقصور والمنقوص والممدود وتثنيتها	(نفي المضارع ب(ما،لا،لمّا ،لن)
– المقصور والمنقوص والممدود وجمعها جمعا مذكرا سالما	– المفعول المطلق
	– المفعول لأجله
– اسم الفاعل : عمله ومبالغته	– المفعول فيه
– اسم المفعول : عمله	– المفعول معه
– الصفة المشبهة	– الحال مفردة وجملة
– إسناد المهموز إلى الضمائر في الماضي	– التمييز
والمضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم)	– أنواع المبتدأ
والأمر	– الجملة خبر للمبتدأ
– إسناد المثال إلى الضمائر في الماضي	– الجملة خبر للفعل الناقص
والمضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم) والأمر	– الجملة خبر للمشبه بالفعل (إن وأخواتها)
– إسناد الأجوف إلى الضمائر في الماضي	– الاسم المجرور بالحرف والمضاف إليه
والمضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم) والأمر	– العدد المفرد(البسيط
– إسناد الناقص إلى الضمائر في الماضي	– العدد المركب
والمضارع (المرفوع والمنصوب والمجزوم) والأمر	– العدد المعطوف وألفاظ العقود والمئة والألف
– تعدية الفعل إلى مفعولين أو ثلاثة	والمليون والمليار
	– الألف اللينة والهمزة

و من خلال تطبيقنا للمجال والتقريب التداولي، فقد عملنا على رسم مخطوطة تبين المجال التداولي مع أصوله و قواعده التداولية، و التقريب التداولي و أوصافه ومقابله التبعيد التداولي وآفاته.

[229]- ينظر: الشريف مريبعي وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2015م، ص 10/8.



– مخطوطة تمثل المجال التداولي والتقريب التداولي مع أصوله و قواعده التداولية –

4- مبدأ التصديق:

بالنظر إلى ما نريد تطبيقه في العملية التعليمية، خاصة في تعليمية النحو العربي ، يكون مبدأ التصديق بجانبيه التبليغي والتهذيبي خادما للعملية التعليمية، ذلك أنّ مبدأ التعاون **لجرايس** والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من التخاطب، أمّا الجانب التهذيبي منه، فقد أُسقط اعتباره إسقاطا، وهو ما لا يتوافق في تطبيقنا ، لذلك تمّ التطبيق وفق مبدأ التصديق لاعتبارين اثنين هما:

- ولأنّنا نتعامل مع فئة من المجتمع أقلّها عمرا في سنّ الإحدى عشرة ، فلابدّ أن تكون اختياراتنا في تطبيق المناهج التعليمية وطرق التدريس في غاية الحذر والدقّة ، ولأجل ذلك، كان مبدأ التصديق طريقا يمكن أن يسلكه المتكلم و المخاطَب في بناء الخطاب التعليمي، يراعى فيه الجانبين معا التبليغ والتهذيب.

- عمل **طه عبد الرحمن** على استخلاص مبدأه التداولي من خلال الممارسة التراثية في إطار دعوى المجال التداولي، فهو مبدأ راسخ في التراث الإسلامي وهو ما لا يتعارض مع الجانب التهذيبي للمتعلم.

وعليه نكون قد وصلنا الجانب التبليغي بالجانب التهذيبي في خطاباتنا التعليمية.

إذا دققنا النظر في مراحل تقديم حصة الظواهر اللغوية فما يستحق التطبيق عليه في تعليمية النحو العربي، هي مرحلة تقديم الأمثلة التي من خلالها نستنتج القواعد النحوية، وطرق الشرح للوصول إلى تبليغ القاعدة النحوية، ولذلك سنعمل على تطبيق قواعد مبدأ التصديق على هذه الجزئية، بجانبيه التبليغي والتهذيبي:

عملنا على استخراج أمثلة من كتب القراءة والتربية الإسلامية للسنوات المدروسة لأحاديث، وآيات قرآنية، وحكم، وشواهد متداولة.

أمثلة منتقاة لدرس المبتدأ والخبر للسنة الأولى متوسط:

- قال الرسول صلى الله عليه وسلم:«العلمُ خزائنٌ ومفتاحها السؤال فاسألوا يرحمكم الله، فإنّه يُؤجر فيه أربعة: السائل والمعلم والمستمع والمجيب لهم ».[230].

[230]- أبو نعيم الأصفهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، د ط، 1996م، ج3، ص192.

- قال تعالى: ﴿ٱلۡحَجُّ أَشۡهُرٞ مَّعۡلُومَٰتٞ﴾.[231]

- الطهورُ شطرُ الإيمان.

- قال بعض الحكماء: العلم شرف من لا قدر له، والأدب مال لا خوف عليه.

- قال بعض البلغاء: العلم عصمة الملوك.

أمثلة منتقاة لدرس الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين للسنة الثانية متوسط:

- من كساه الحياءُ ثوبَه، لم ير الناسُ عيبَه.

- عن ابن مسعود رضي الله عنه عن النبي صلّى الله عليه وسلم أنّه كان يقول:« اللّهمّ إنّي أسالك الهدى والتقى والعفاف والغنى». رواه مسلم

أمثلة لدرس الاستثناء للسنة الثالثة متوسط:

- الركابُ نزلوا من الطائرة إلا شيخاً.

قال الله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ﴾.[232]

أمثلة لدرس تقديم المبتدأ للسنة الرابعة المتوسط:

- قال الله تعالى:﴿إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ﴾.[233]

- ما الفرق بين العالم الحقيقي والعالم الافتراضي.

أولا- قواعد التواصل المتفرعة على مبدأ التصديق:

1. **ينبغي للكلام أن يكون لداع يدعو إليه، إما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر،** فالقاعدة الأولى تقوم مقام مبدأ التعاون، فهي تشترط تحديد هدف معين للمخاطبة كما يشترطه المبدأ، وهو أنّها تتضمن الظاهرة اللغوية التي يُراد تعلّمها والمخاطَب على علم بذلك، ففي درس المبتدأ والخبر وفي قول رسول الله صلّى الله عليه وسلم، الذي يتضمن ظاهرة المبتدأ والخبر جملة خبرية تتكون من مسند ومسند إليه (العلمُ خزائنٌ) ، حيث حدّد المعلم الظاهرة في هذا القول وفي الكلمتين الأولى والثانية، غير أنّنا لا يمكن فهم الجملة على

[231]- سورة البقرة، الآية 197.
[232]- سورة البقرة، الآية 286.
[233]- سورة الحجرات، الآية 10.

بساطتها، إلا بقراءة التركيب كلّه، ومعرفة السياق الذي قيلت فيه، ولعلّ هذا من بين ما يتعمده المعلم لتمرير فعل إنشائي صريح وهو السؤال (فاسألوا) ، ليدرك المتعلم أنّ العلم مفتاحه السؤال، وكان بإمكان المعلم أن يدرج مثالا يتضمن ما يريده تلميحا غير أنّ المعلم اختار المثال الواضح الصريح.

2. وأما **القاعدة الثانية فهي أن يأتي بالكلام في موضعه،** تنزل منزلة قاعدة العلاقة، إذ تفضي على أنّ الكلام في غير حينه لا يُنتفع به، وما لا يُنتفع به يُعد هذيانا على قول **الماوردي،** فلا نقدم ما يجب تأخيره فنقدم مثالا لجزئية قاعدة نحوية على أخرى هي من أولويات المعرفة النحوية للظاهرة المدروسة، كأن نقدم الخبر على المبتدأ والأصل في معرفة ذلك معرفة الأصل في الكلام قبل التقديم والتأخير، وإن أخّرنا ما يجب تقديمه، وقعنا في العجز والتشتت، على المتعلم والمعلم معا، فلكل مقام مقال، فإن كان الدرس يُقدم لأول مرة لابدّ من اختيار المثال المناسب للمتعلم ، كأن نقدم مثالا فيه المبتدأ والخبر في إطار الاستثناء المفرغ، المبرمج بعد درس المبتدأ والخبر ، سيصعب عليه الفكرة وتفلت من بين يديه قدرة تطبيقها، وتختلط عليه القواعد النحوية ومواضع تصنيفها.

3. أما القاعدة الثالثة **ينبغي أن يقتصر الكلام على قدر حاجته،** تقوم مقام قاعدة الكم، فهي توجب الاكتفاء بما هو ضروري للمتعلم، فيقتصر منه على قدر حاجته، فيكتفي بالأمثلة عن القاعدة النحوية الهدف ولا يتطرق إلى موضوعات غيرها، حتى ينحصر كلامه إلا فيها فيركّز عليها، ويعطيها كلّ اهتمامه، ولهذا أثرٌ على المتعلم، إذ إنّه يركز بنفسه على ما ألقي عليه، فترسخ في الذهن، فلا يمكننا أن نتكلم عن موضوعين مختلفين في حصة واحدة، أو أن نخصص حصة واحدة لموضوع يستحق حصتين متتاليتين وهذا ما لجأت إليه المعلمة من خلال حديثنا إليها في درس الإدغام، فقسمت الموضوع إلى حصتين متتاليتين لعلمها مدى تعقيد الدرس ولا يكفيه زمن حصة واحدة، أمّا إذا قلّ المعلم في كلامه فقد قصّر، وإذا زاد وكثر على

حاجة المتعلم كان لغوا لا فائدة فيه، من شأنه أن يُهدر زمن الحصة ولا يتأتى للمعلم إكمال باقي مراحل الدرس.

4. والقاعدة الرابعة **يجب أن يتخير اللفظ الذي به يتكلم**، تنزل منزلة قاعدة الجهة، يراعى فيها صحة المعاني وفصاحتها، و وضوحها، ولهذا يجب أن تكون الأمثلة كستار شفاف من ورائه القواعد النحوية المستهدفة، فتتنزّل عليها، لتبدي خصائصها وشروطها، فتكون واضحة جلية للمتعلم، ويسهل عليه تطبيقها، لابد للمعلم أن يتخير الأمثلة ولا يورد منها إلا الواضح المتداول لمعرفة المعنى، ولعلّ أمر الشواهد النحوية يُطرَحُ في المرحلة التعليمية كأمثلة يلجأ إليها بعض المعلمين في المراحل الأولى من التعليم المتوسط ، « فلا أحد يشكك أنّنا لا نتكلم اليوم عربية عنترة أو امرئ القيس ، تبدلت تراكيب، وتغيرت معان، وتحولت استعمالات، واستحدثت أساليب ، وهُجرت بناءات تأليفية وحلّت محلّها أخرى جديدة»[234]، فلا يمكن إدراجها في مرحلة التعليم المتوسط، على الأقل في هذه المرحلة التي بالكاد يستطيع المتعلم أن يفهم لغته الحالية، فما بالك بمصطلحات مهجورة لا يفهمها، ليصبح المتعلم أمام عقبتين: الأولى عدم وضوح اللغة ينجرّ عنها الثانية وهي عدم القدرة على تطبيق القاعدة النحوية، ومثلما ينطبق هذا الكلام على الأمثلة، فإنّ القاعدة النحوية تأخذ نصيبها منه، فألفاظها بوابات تنفتح بها القاعدة أمام المتعلم، وكلّما كانت قريبة إلى عقله زاد يسرها والتحكم بها.

ثانيا– قواعد التعامل المتفرعة عن مبدأ التصديق:

تتفرع على مبدأ التصديق في جانبه التهذيبي قواعد ثلاث هي:

1. قاعدة القصد التي تقوم على وصل الجانب التبليغي بالجانب التهذيبي، فبعد قواعد التواصل التي تحققت بين المعلم والمتعلم في جانبها التبليغي، يروم المعلم من عبارات الأمثلة الحرفية قصدا آخر، فقول الرسول صلى الله عليه وسلم في قيمة العلم وطريق الوصول إليه وطلب السؤال، هو

[234]- زكريا أرسلان، إبستومولوجيا اللغة النحوية: بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، ص 472.

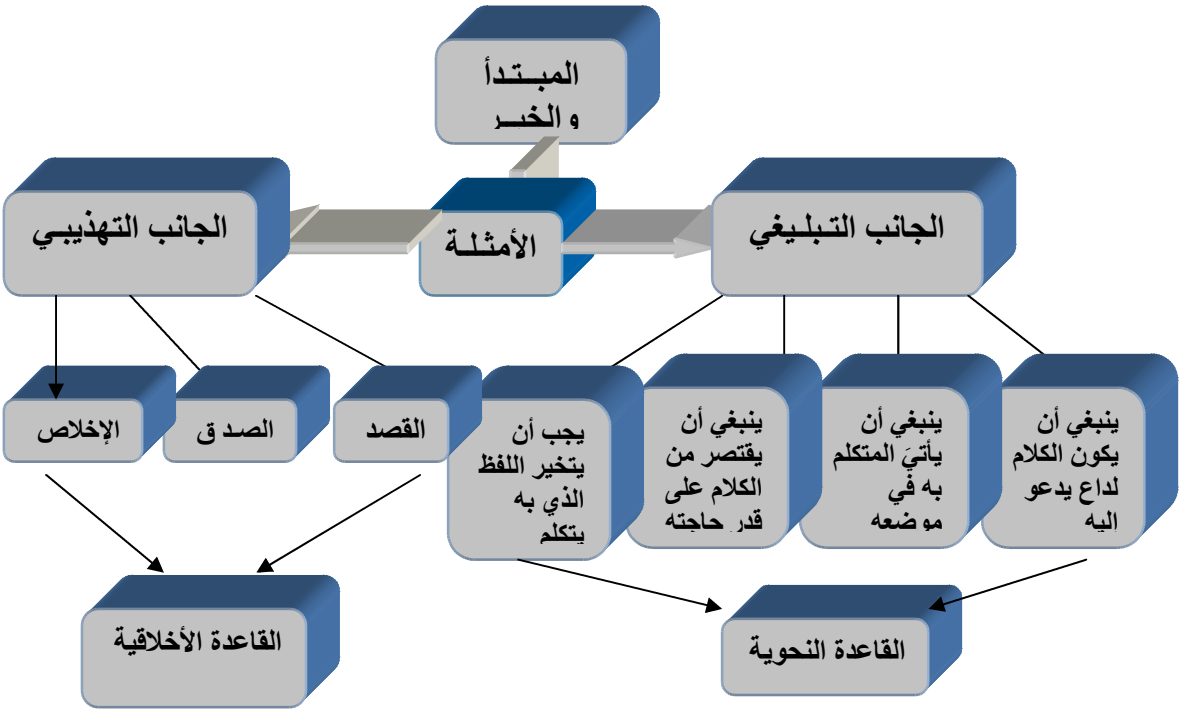
فعل لغوي إنجازي، يتم تصنيفه في الفعل الطلبي، وقوته كانت حرفية، ولعل المتعلم لن يجري عمليات ذهنية معقدة لفهم ما أراده معلم البشرية منه، ليكون طلب رسول الله صلّ الله عليه وسلم، وهو الحث على طلب العلم وكثرة السؤال، هو نفسه ما يريده المعلم في الحصة التعليمية، وقد يختلف الأمر في أمثلة أخرى ففي (الطهور شطر الإيمان)، بعد أن يتبين المعلم قصده من تبليغ للقاعدة النحوية المدروسة، فقد تدل في السياق على القوة الإنجازية الحرفية، وهي الإخبار، وقد تدل في سياق آخر على قوة مستلزمة ذات قصد آخر ليست الإخبار، بل طلب فعل أمر معين وهو أن يكون المؤمن طاهرا دوما، وهي مسائل أخلاقية تهذيبية، لجأ إليها المعلم عن طريق التلميح لا عن طريق التصريح.

2. أما قاعدة الصدق، فتقضي بممارسة الصدق في مستويات ثلاثة: الصدق في الخبر، والصدق في العمل، و مطابقة القول للفعل، ومن خلال سلامة العبارة فقد عمل المعلم على تبليغ رسالته النحوية السليمة بخبر لا يشك المتعلم الكذب فيه، فيكون صادقا في خبره التبليغي والتهذيبي ، لابد أن يكون المعلم صادقا لأنه تعَمّد ذكر المثال لغاية تهذيبية ولم يكن مجبرا على ذلك، وأمّا مطابقة القول للعمل، فلا يشعر المعلم المتعلم بوجود تفاوت بين القول والعمل، ليصبح المعلم هو القدوة الأولى للمتعلم.

3. أما قاعدة الإخلاص، فتظهر من خلال إخلاص المعلم لعمله ، فعمل على تقديم درسه الهدف وهي القاعدة النحوية، إلى جانب إخلاصه لعقيدته، ومجتمعه، فكان متجردا من أي غرض، وللآيات و الأحاديث و الأمثال موقع في الأسماع وتأثير في القلوب، تتعلق بها النفوس، وتتفق معها العقول، وتثق فيها القلوب، ليظهر المعلم أمام المتعلم كساع إلى الأخلاق يأمل في تطبيقها والتحلي بها.

وخلاصة ذلك، فإنّ مبدأ التصديق التراثي ينشد بتحقيق الجانب التبليغي و يرتقي بالجانب التهذيبي من المخاطبة، فيخرج من مرتبة التهذيب إلى مرتبة التخلق، ينشد الكمال في السلوك، وبذلك نكون قد أحطنا بالجانبين معا ، تبليغا وتهذيبا.

وهذه الخطاطة تلخص ما قلناه سابقا:



- مخطوطة تمثل درس المبتدأ والخبر وفق مبدأ التصديق -

وعلى هذا، فالطبيعة التوجيهية، أو التسديدية وفق تعبير **طه عبد الرحمن** لكل من المجال التداولي ومبدأ التصديق، لا تقبل المعرفة العقيمة، لتكون المنفعة بهذا التطبيق متعددة، انتفاع الذات والغير على المستوى العلمي، و المستوى الشرعي الأخلاقي.

5- اللّحن التداولي:

تتجلّى هذه الآلية في تعليمية النحو العربي من خلال الوقوف على كلّ ما يتلفظه المتعلم، للعمل على كشف صحة وخطأ ما يقوله في حصة الظواهر اللغوية، فذلك الوقت القصير من الزمن هو الأنموذج والقالب الذي يبني عليه المتعلم كلّ تطبيقاته وأمثلته، ولذلك فإن ورد اللّحن التداولي من دون أن يُعمل على تصحيحه أن يسبب خلطا في ذهن المتعلم ، و باهتمامنا به نجعل هذه المحطة التي تعد خرقا نحويا أو صرفيا، تصحيحا وتقويما و إفادةً للمتعلم.

أثناء دراستنا الميدانية، وفي درس تقديم المفعول به على الفاعل جوازا ووجوبا، طلبت المعلمة من المتعلمين تقديم أمثلة وفق القاعدة النحوية والتي تنص على تقديم المفعول به جوازا، فقال أحد المتعلمين: افترسَ الغزالُ الأسدَ.

كانت المعلمة شديدة الانتباه مع طلبتها، فلا تترك المثال يمرّ عليها من دون مناقشة، أو إعطاء ملاحظة عليه بعبارات الحسن والثناء، الأمر الذي زاد من تفاعل الطلبة، وأثناء سماعها لهذا المثال طلبت من المتعلم تصحيحه، بسؤالها:

- هل الغزالُ من يفترس الأسدَ؟

فأجاب المتعلم بعد لحظة من الزمن و باحترام القاعدة النحوية التي دُرّب عليها:

- افترسَ الغزالَ الأسدُ.

كان هذا المشهد التعليمي قد أثار ذاكرتي بالعودة إلى ما قاله **سيبويه** حول أحد أنماط الكلام وهو المستقيم الكذب (حملتُ الجبلَ) وهي عدم مطابقة النسبة الكلامية مع النسبة الواقعية الخارجية و النسبة العقلية، كما يعبّر البلاغيون و التداوليون وكيف للمتعلم أن صحّح المثال من دون عناء، أ بالعودة إلى القاعدة النحوية، أم برجوعه إلى الواقع؟ خاصة بعد سؤال المعلمة في أمر يخص العودة إلى الواقع وليس العودة إلى القاعدة النحوية.

فالجملة (افترسَ الغزالُ الأسدَ) مستقيمة نحويا لمراعاتها ما يقتضيه النحو على مستوى التركيب، غير أنّها لم تستوف شروط الوجود الواقعية، فهي كاذبة أي لاحنة تداوليا (مثلما ذهب **إدريس مقبول**)، لما هو معروف أنّ الأسدَ من يفترس الغزالَ وليس العكس.

هذه التطورات في معرفة الصدق من الكذب والرجوع فيها إلى الواقع قد أثبتها صاحب الدعوى و أشرنا إليها في قسمها النظري. لنظفر نحن والمتعلمون بآلية جديدة في تصويباتنا لأنفسنا، وهي آلية اللّحن التداولي ومعرفة الفاعل من المفعول به و الحكم بعد ذلك على صحّة الجملة نحويا ودلاليا وتداوليا، ويصبح اللّحن ليس منعطفا لتضييع الوقت بل محطة لترسيخ القاعدة و الأمثلة التي هي وجوه القواعد النحوية. ولا نقول أنّ كلّ الأمثلة تتطابق عليها هذه الآلية إلا حين معرفة صدقها من كذبها.

تصويب التلميذة للحنها التداولي من خلال مطابقته للواقع و القاعدة النحوية كان مؤثّرا حتى في زملائها الذين حذوا حذوها، فمن شأن اللّحن التداولي أن يبعث الحياة في القاعدة النحوية و أن يرسّخها في ذهن المتعلم ليُصبح آلية من آليات الفهم والإفهام، ولقد بيّنت الدراسة الميدانية عن طريق طريقة لعب الأدوار والقصة، كيف أنّ المتعلم له دور في المشاركة الفعلية الواقعية، إذ تحولت تلك القواعد الصمّاء، التي لم ير فيها البعضُ إلّا أنّها قواعد حفظ واستظهار، إلى قواعد عملية إجرائية، فأضحت قواعد حيوية ونشاط.

6- الإعراب التداولي:

يستطيع الإعراب التداولي أن يُيَسّر القاعدة النحوية في العديد من المواضع، فمن خلال الدراسة الميدانية، والمعلمة تطرح سؤالا على المتعلمين بخصوص الدرس السابق، حيث حدد المتعلمون مثالا سابقا : غزا العلم جميع نواحي الحياة.

تطرح المعلمة السؤال الآتي: هل اهتم المجتمع بالأخلاق أم أهمله؟ فردّ المتعلمون بالجملة الآتية:

- أهملَ المجتمعُ الأخلاقَ.

غير أنّ المعلمة حين كتابتها للمثال الخاص بالقاعدة النحوية عملت على تغيير عناصر الجملة فيها على النحو الآتي:

-أهملَ الأخلاقَ المجتمعُ.

انتبه المتعلمون لهذا التغيير، وتساءلوا لماذا عملت الأستاذة على تقديم المفعول به على الفاعل ، فكان رد المعلمة : و لأنّنا نريد أن نهتم بما أهمله المجتمع (الأخلاق)، وأن

نلفت انتباهكم فقدمنا المفعول به على الفاعل لإبرازه، ولفت الانتباه إليه، وهو القاعدة النحوية الثانية في درسنا.

وهو ما حققته المعلمة في الدرس بحيث لفتت انتباه المتعلمين إلى سبب تقديمها للمفعول به على الفاعل، وصاغ المتعلمون القاعدة النحوية بكل ارتياح.

– **يجوز أن يتقدّم المفعول به على الفاعل إذا أردنا إبرازه، ولفت الانتباه إليه، مثل: خلق الكونَ اللهُ.**

وبهذه الطريقة صنعت المعلمة المقام التخاطبي الذي من شأنه أن يوضح القاعدة النحوية، وبشكل عملي مع ربطه بالقاعدة النحوية المقصودة.

ومن خلال الدراسة الميدانية، أثبتنا كيف مزجت المعلمة بين طرق تدريس مختلفة، عملت على وضوح الدرس وتفاعله مع المتعلمين، وكيف بجعل درس الظواهر اللغوية حصة حيوية ونشاط، وكيف للمسرحية والمواقف التعليمية و القصة أن يسهموا في تعلم القاعدة النحوية، ولذلك فنجاح العملية التعليمية متوقف على الإستراتيجية المتبعة في توصيلها وكلما كانت مرتبطة بالواقع كانت أكثر يسرا وسهولة، فلذلك « الذي يجعل تعلم اللغة الأم بالنسبة للأطفال أكثر فعالية بالمقارنة إلى تعلم اللغة الأجنبية هو أنّ عملية تعلم اللغة الأم تتم كلّها في مواقف حقيقية وحية [...] فكلّما كانت المواقف التعليمية واقعية وحية، كان أثر التعليم أعمق وأثبت».[235] فما أراه وأسمعه وأدمجه في الواقع الحي يكون تأثيره أكبر، وهو ما وصفه **فان دايك** بانسجام الخطاب فكما« يكون الخطاب الداخلي مع النفس متسقا في عمومه، كذلك يكون الحوار متسقا نتيجة تخصيص مختلف العبارات لبنية موضوع كلي واحد».[236]

ومن خلال الفصل الثاني نخلص إلى النتائج الآتية:

– التداول جامع بين جانبين اثنين هما: التواصل والتفاعل.

– التداول متى تعلّق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم.

---

[235]- يوسف الخليفة أبو بكر، «أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي»، مجلة اللسان العربي، مكتب التنسيق والتعريب، الرباط- المغرب، العدد23، 1983م، ص55.

[236]- فان دايك، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، د ط، 2000م، ص196.

– يُفهم مصطلح التداولية لدى مؤلفين مختلفين بحسب المصادر المعرفية فهو ذو اتّساع لا يمكن حصره.

– يُعنى المنهج التداولي بدراسة مقاصد المرسل، وإلا أمكن إنتاج ما لا معنى له مع توفر صحته النحوية، أو إنتاج خطابات ذات صحة دلالية تكتفي بصدق أو كذب، وعليه فإنّ التكامل بين هذه المستويات الثلاثة بات ضروريا.

– رام طه عبد الرحمن إلى مشروع علمي تلفُّه نظرية تكاملية بين ركنين أساسيين هما: المجال التداولي والتقريب التداولي.

– المجال التداولي هو الحجر الأساس في المشروع العلمي للمفكر طه عبد الرحمن من خلال استثمار آليات لغوية، تجمع بين الاشتغال التداولي والتقريبي.

– مجال التداول محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث، من خلال أسباب عقدية ولغوية ومعرفية.

– من أهم خصائص المجال التداولي عند طه عبد الرحمن، أنّه يحقق درجات نافعة من التداخل بين عناصره، من خلال آلية الاستعمال وآلية الاستكمال.

– يتكون كل قسم من أقسام المجال التداولي من جملة من القواعد التداولية تستند إلى معايير ثلاثة هي: معيار التسليم، ومعيار التمييز، ومعيار التفضيل.

– يتكون الأصل العقدي من قواعد: الاختيار والائتمار والاعتبار.

– يتكون الأصل اللغوي من قواعد: الإنجاز والإيجاز.

– يتكون الأصل المعرفي من قواعد: الاتساع والانتفاع والاتباع.

– ميّز طه التقريب عن مفاهيم متاخمة مثل التوفيق والتسهيل والمقاربة.

– إذا كان التبعيد تطويلا في الأصل اللغوي ، فالتقريب التداولي اختصار في العبارة، بجعلها صحيحة الدلالة وسليمة التركيب، كما ينفع المخاطَب في وجدان اليسر في استعمالها واليقين في مضمونها.

– إذا كان التبعيد تهويلا في المعرفة، فالتقريب التداولي تهوين للمعرفة يفيد المضمون إلى المألوف من المعاني، كما يفيد المخاطَب بمقدرته على الإفادة العملية.

– إذا كان التبعيد تعطيلا في العقيدة، فالتقريب التداولي تشغيل للاعتقاد، إذ ينفع المحتوى العقدي بتفعيله عن طريق تأسيس المدلول الاصطلاحي على المدلول اللغوي،

كما يفيد المخاطَب بأن ينهض بتأصيله إذ إنّ المعاني العقدية توسع نطاق الأفعال لديه في مجاله التداولي.

– التشغيل عملية تختص بتقريب الاعتقاد، الاختصار عملية تختص بتقريب التعبير، التهوين عملية تختص بتقريب الفكر.

– مبدأ التعاون والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من التخاطب أما الجانب التهذيبي فقد أسقط إسقاطا.

– اقترح طه عبد الرحمن مبدأ التصديق باستلهام من تراث الثقافة الإسلامية، ينبني هذا المبدأ على عنصرين اثنين هما: الجانب التبليغي :« نقل القول » و الجانب التهذيبي : « تطبيق القول».

– اللحن التداولي هو اللحن الذي تنخرم فيه شروط المطابقة بين النسبة الكلامية والنسبة الواقعية.

– الحال والتوكيد والبدل والظرف والتمييز وغيرها دوال اصطلاحية ليست سلّما في بنائها لمستوى التركيب (أو النحو)، بل تظل وفية لبعدين آخرين تأخذ عنهما وتعكسهما بنصيب وافر، هما البعد الدلالي و البعد التداولي.

– تطبيق تقريب الاختصار اللغوي من شأنه أن يعمل على تقريب مادة النحو العربي إلى المتعلم، مع الحرص على خلق مجال تداولي مخصوص للمتعلم يمارس فيه مادته العلمية، مع المحاولة الشديدة على احترام القواعد التداولية لأصول المجال التداولي.

– تطبيق مبدأ التصديق المتضمن للجانبين التبليغي والتهذيبي، يفتح مجالا واسعا وملائما للبرامج التعليمية، ويثبت مدى ترابط المواد التعليمية، ومدى علاقتها الشديدة بالواقع.

– الاستفادة من اللحن التداولي كتقنية لتعلم القاعدة النحوية وتعلم اللغة العربية.

– الإعراب التداولي يصنع علاقة متينة بين اللغة والواقع.

الخاتـــــمة

في نهاية هذه الدراسة يمكننا رصد مجموعة من الملاحظات والنتائج يمكن تلخيصها في الآتي:

– اقتران مفهوم تيسير النحو العربي بمجموعة من المصطلحات زادته غموضا وتوترا أكثر ممّا بيّنته وأوضحته ، فأدخلته في دائرة لا ينتمي إليها مما سبّب في تشتت الفكرة واضطرابها.

– حركة التيسير تفتقد إلى وحدة البناء التصوّري فإذا جمعت أشتاتها لتكون نظريّة متكاملة ظهرت عيوبها وفقرها إلى التماسك، ولعلّ سبب ذلك هو الخلط الذي نشأ بين وصف العربية وتدريسها.

– تيسير المادة النحويّة ليس سبيلا إلى تدريسها، وهو خلط فاسد بين تعليم العربية وتعليم قواعدها من جهة، وبين تعليم النحو والنظرية النحوية من جهة أخرى.

– التسهيل والاختصار من مباحث النحو وهذا في الحق جزء من التيسير وجانب من جوانبه.

– لا يمكن في ضوء ما أثبتته المعرفة النحوية من نجاعة تفسيرية في أكثر من مناسبة، تحميلها مسؤولية ضعف المستوى اللغوي، أو أزمة تعليم اللغة العربية ؛ لأنّ تعليم اللغات الطبيعية، لا يتم بالقواعد وحدها، ممّا يوحي محدودية القواعد النحوية في تدريس اللغة العربية.

– تحديد وجهة البحث في موضوع التيسير خطوة ضروريّة لأنّ هناك فرق بين السعي لتبسيط القواعد الثابتة في العلم، وبين السعي لتبسيط الصورة التي يعرض بها هذا العلم ويبلغ للمتعلّمين.

– التيسير ينحصر في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته.

– لابدّ من التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي.

– النحو العلمي نحو تخصصي مجرّد يُدرَس لذاته، والعاملون فيه متخصصون غايتهم تحصيل الصناعة النحويّة.

– النحو التعليمي نحو وظيفي يُدرَس لتطبيق القواعد النحويّة، غايته اكتساب المهارة اللغويّة

– ينبّه بعض الباحثين عند الحديث عن علاقة النحو بتعليم اللغة إلى مسألة المنهج المتبع في تعليم المفاهيم والقواعد النحوية.

– ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية، لا يمكن أن نرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد ، وبعد عن أسلوب التفكير الحديث ، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل ، وسببها من غير شك ، الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية، والتي ترجع أصولها إلى المنهج المتبع في ذلك.

– يتطلب تعلم القواعد النحوية تهيؤا عقليا خاصا، يمكّن التلاميذ من الموازنة، والتعليل، والاستنباط، فهو مرتبط بسيكولوجية النمو عند المتعلم.

– يذهب الدّارسون إلى أنّ طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج التي هي الكتاب والمعلّم والمتعلّم. وهي مجموعة من الأساليب والفعاليات يشترك فيها أطراف العمليّة التعليميّة وهما المعلّم والمتعلّم.

– خَلُصَ أغلبُ الدارسين إلى أنّ أهم الطرائق الواسعة الانتشار في تعليميّة النحو العربي هي: الطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، والطريقة المعدلة، ومهما تعددت أساليب تدريس قواعد اللغة العربية وطرائقها فإنّها لا تتجاوز منحيين اثنين هما المنحى الاستقرائي والمنحى القياسي.

– تهدف الطريقة المعدلة إضافة إلى تحصيل القاعدة النحويّة، ربط تلك العلاقة التواصليّة بين اللغة والواقع، ومزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة.

– تنويع طرائق التدريس، والمزج بينها، والاستفادة من مميّزات كل طريقة، وتجنب عيوبها يفضي الحيوية والنشاط، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف.

– اطّلاع المعلم على الأساليب الحديثة في طرق التدريس، واستغلال أحدث الوسائل التعليمية من شأنه أن ييسر نشاط الظواهر اللغوية سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.

– ربط القاعدة النحوية بالواقع الخارجي يجعلها أكثر تجسيدا وحسّية، فترسخ في ذهن المتعلم.

– موازنة الموضوعات مع زمن الحصة التعليمية من شأنه أن يخلص المعلم من إشكالية الوقوع في عدم تغطية البرنامج المقرر.

– التداول جامع بين جانبين اثنين هما: التواصل والتفاعل.

– التداول متى تعلّق بالممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم.

– المجال، في سياق الممارسة التراثية، هو وصف لكل ما كان نطاقا مكانيا لحصول التواصل والتفاعل.

– رام **طه عبد الرحمن** إلى مشروع علمي تلفُّه نظرية تكاملية بين ركنين أساسيين هما: المجال التداولي والتقريب التداولي.

– المجال التداولي هو الحجر الأساس في المشروع العلمي للمفكر **طه عبد الرحمن** من خلال استثمار آليات لغوية، تجمع بين الاشتغال التداولي والتقريبي.

– مجال التداول محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث، من خلال أسباب عقدية ولغوية ومعرفية.

– من أهم خصائص المجال التداولي عند **طه عبد الرحمن**، أنّه يحقق درجات نافعة من التداخل بين عناصره، من خلال آلية الاستعمال وآلية الاستكمال.

– ميّز **طه** التقريب عن مفاهيم متاخمة مثل التوفيق والتسهيل والمقاربة.

– المجال التداولي الإسلامي العربي ينبني على أصول لغوية وعقدية ومعرفية تضبطها قواعد تقوم وظائف تداولية مخصوصة، وتؤدي مخالفتها إلى آفات تداولية تختلف درجة ضررها باختلاف أنواع هذه القواعد.

– تقريب علم النحو يحتاج إلى وصف عملي يحوّل قواعده المجردة إلى قواعد عملية بجعل عباراته راسخة في الاستعمال، وأدلته مرتبطة بما هو مستعمل عند المتعلم.

– إذا كان التبعيد تطويلا في الأصل اللغوي ، فالتقريب التداولي اختصار في العبارة، بجعلها صحيحة الدلالة وسليمة التركيب، كما ينفع المخاطَب بصفتي اليسر في الاستعمال واليقين في المضمون.

– إذا كان التبعيد تهويلا في المعرفة، فالتقريب التداولي تهوين للمعرفة يفيد المضمون إلى المألوف من المعاني، كما يفيد المخاطَب بمقدرته على الإفادة العملية.

– إذا كان التبعيد تعطيلا في العقيدة، فالتقريب التداولي تشغيل للاعتقاد، إذ ينفع المحتوى العقدي بتفعيله عن طريق تأسيس المدلول الاصطلاحي على المدلول اللغوي، كما يفيد المخاطَب بأن ينهض بتأصيله إذ إنّ المعاني العقدية توسع نطاق الأفعال لديه في مجاله التداولي.

– التشغيل عملية تختص بتقريب الاعتقاد، و الاختصار عملية تختص بتقريب التعبير، و التهوين عملية تختص بتقريب الفكر.

– لا سبيل إلى لغة كاملة ما لم تستند إلى عقيدة راسخة ومعرفة نافعة.

– مبدأ التعاون والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من التخاطب أما الجانب التهذيبي فقد أُسقط إسقاطا.

– اقترح **طه عبد الرحمن مبدأ التصديق** باستلهام من تراث الثقافة الإسلامية، ينبني هذا المبدأ على عنصرين اثنين هما: الجانب التبليغي :« نقل القول » و الجانب التهذيبي : « تطبيق القول».

– اللّحن التداولي هو اللّحن الذي تنخرم فيه شروط المطابقة بين النسبة الكلامية والنسبة الواقعية.

– تقريب النحو العربي إلى المتعلم يؤتي جدواه في إطار مجال تداولي.

– تطبيق تقريب الاختصار اللغوي من شأنه أن يعمل على تقريب مادة النحو العربي، مع الحرص على خلق مجال تداولي مخصوص للمتعلم يمارس فيه مادته العلمية، مع المحاولة الشديدة على احترام القواعد التداولية لأصول المجال التداولي.

– تطبيق مبدأ التصديق المتضمن للجانبين التبليغي والتهذيبي، يفتح مجالا واسعا و ملائما للبرامج التعليمية، ويثبت مدى ترابط المواد التعليمية، وتكامل العلوم والمعارف ، ومدى علاقتها الشديدة بالواقع.

– الإخلال بشروط دعوى التقريب التداولي تؤدي إلى الوقوع في التبعيد، وتترتب عليها آفات على مستوى كل أصول المجال التداولي.

- الاستفادة من اللّحن التداولي كتقنية لتعلم القاعدة النحوية وتعلم اللغة العربية.
- الإعراب التداولي يصنع علاقة متينة بين اللغة والواقع .

وبفضل أهم هذه النتائج المتوصل إليها، نكون قد عملنا على تقريب النحو إلى متعلم مرحلة التعليم المتوسط، بإخراجه من دائرة الوصف التجريدي إلى الوصف العملي المرتبط بالواقع، فتكون عبارته راسخة في الاستعمال، من نصوص العقيدة و الحياة، ونتائجه مرتبطة بالمعرفة النافعة، عن طريق نظام لساني متداول بالفعل داخل القسم التربوي و أدوات منهجيّة فرضتها الممارسة التداولية من دون حذف و لا إلغاء للأبواب النحوية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أولا: الكتب العربية

1. إبراهيم مشروح ، طه عبد الرحمن قراءة في مشروعه الفكري، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت– لبنان، ط1، 2009م.
2. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة – مصر، ط2، 1992م.
3. أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1986 م.
4. أحمد عبد الستّار الجواري، نحو التيسير، مطبعة المجمع العلمي العراقي، د ط، العراق، 1984 م.
5. أدراوي العياشي ، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م.
6. الأصفهاني (أبو نعيم أحمد بن عبد الله ت 430هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، د ط، 1996م.

– الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر ت 255هـ):

7. البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، د ط، د ت.
8. رسالة المعلمين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة– مصر، د ط، 1979م.
9. ابن حزم الأندلسي (أبو محمد علي بن أحمد ين سعيد ت456هـ) ، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق: أحمد فريد المزيري، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، د ط، د ت.

10. حسان الباهي ، الحوار منهجية التفكير النقدي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب، د ط، 2004م.
11. أبو حيان التوحيدي (محمد بن يوسف) ، تفسير البحر المحيط، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود الشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان ، ط1، 1993م.
12. ابن خلدون (عبد الرحمن ت808ه) ، المقدمة ، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق- سوريا، ط1، 2004م.
13. خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة- الجزائر، د ط، 2009م.
14. الذهبي (شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان ت748ه) ، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط11، 1996م.
15. راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2009م.
16. الزجاجي(أبو القاسم ت 337ه)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت – لبنان، ط3، 1979م.
17. زكريا أرسلان ، إبستومولوجيا اللغة النحوية (بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل) ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2016م.
18. الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر ت538ه) ، تفسير الكشاف، علق عليه خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط3، 2009م.
19. سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005م.

20. سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت180هـ)، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط3، 1988م .

21. السيرافي (أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان ت368هـ)، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 2008م.

22. الشريف مريبعي وآخرون ، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2015م.

23. الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2015م.

24. الشنتمري (أبو الحجاج يوسف بن سليمان بن عيسى الأعلم ت476هـ) ، النكت في تفسير كتاب سيبويه وتبيي الخفي من لفظه شرح أبياته وغريبه، تحقيق: رشيد بلحبيب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ط1، 1999م.

25. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة –مصر، ط6، 2013م.

26. صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق – سوريا، ط1، 2008م.

27. طارق محمد السويدان و محمد أكرم العدلوني، مبادئ الإبداع، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب، د بلد، ط3، 2004م.

– طه عبد الرحمن:

28. تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط2، د ت .

29. حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت – لبنان، د ط، 2011م.

30. في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2000م.

31. فقه الفلسفة 2 القول الفلسفي كتاب المفهوم و التأثيل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– المغرب، ط2، 2005م.

32. اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء– المغرب، ط1، 1998م.

33. طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2005م.

34. طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2004م.

35. عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية: بنية الجملة العربية– التراكيب النحوية والتداولية– علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2004م.

36. عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط2، 2008م.

37. عبد الرحمن قادة وآخرون، كتابي في التربية الإسلامية، السنة 1 متوسط ، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2016م.

38. عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة– قطر، ط1، 2014 م.

– عبد العليم إبراهيم:

39. النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة – مصر، ط 9، 1998م.

40. الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربيّة، دار المعارف ،القاهرة– مصر، ط14، د ت.

41. عبد الكريم خليفة ، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان– الأردن، ط1، 1986م.

42. عبد اللّطيف بن حسين فرج ، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2005م.

43. عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2004م.

44. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، د ط، 1979م.

45. عز الدين مجدوب ، المنوال النحوي العربي (قراءة لسانية جديدة) ، دار محمد علي الحامي، تونس، ط1، د ت.

46. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، د ط، 1991م.

– علي آيت أوشان:

47. السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء – المغرب، د ط، 2000م.

48. اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية و الديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء– المغرب، ط1، 1998م.

49. علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت– لبنان، ط2، 1984م.

50. الغزالي (أبو حامد محمد بن محمد بن محمد ت505ه) ، محك النظر في المنطق، تحقيق أحمد فريد المزيري، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، د ط، د ت.

51. الفارابي (أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان بن أوزلغ ت950ه) ، تحقيق: رفيق العجم، دار المشرق، بيروت– لبنان، د ط، 1986م.

52. الماوردي(أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري ت450هـ)، أدب الدنيا والدين، شرح وتعليق: محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت– لبنان، ط4، 1985م.

53. محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر ، د ط، 2016م.

54. محمد إبراهيم عبادة ، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية– مصر، د ط، 2000م .

55. محمد الطنطاوي ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة– مصر، ط2، 1995م .

56. محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، د ط، 2000م.

57. محمود أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، د بلد، د ط، 2002م.

58. مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2005م.

59. موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006م.

60. موسى صاري وآخرون، المفيد في التربية الإسلامية السنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2006م.

ثانيا: الكتب المترجمة:

61. جرهارد هلبش ، تطور علم اللغة منذ1970، ترجمة وتقديم: حسن البحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة– مصر، ط1، 2007م.

62. جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت– لبنان، ط1، 2010م.

63. روبير مارتان ، في سبيل منطق للمعنى، ترجمة وتقديم: الطيب البكوش صالح الماجري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت– لبنان، ط1، 2006م

64. فان دايك ، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، د ط، 2000م.

65. فرونسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة: السعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط– المغرب، د ط، د ت.

66. فيليب بلانشيه ، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية – سوريا، ط1، 2007م.

ثالثا: المعاجم

67. أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة– مصر، ط1، 2008م.

68. إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة– مصر، ط4، 2004م.

رابعا: المجلات والدوريات

69. أحمد حساني، « النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي»، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د ع، 2001م.

70. إدريس مقبول،« البعد التداولي عند سيبويه »، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد1، المجلد 33، 2004م.

71. الأمين ملاوي، « تيسير النحو العربي بين التنظير والتعليم»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد 25، 2012م.
72. خالد بن عبد الكريم بسندي، « محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)»، مجلة الخطاب الثقافي، جامعة الملك سعود، الرياض- السعودية، العدد3، 2008م.
73. سعاد شرفاوي و أبوبكر حسيني ، « تيسير النحو وتجديده ضرورة وخطورة»، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ورقلة- الجزائر، العدد 23، 2015م.
74. فؤاد بوعلي، « لغة التدريس: وجود لغة مشتركة أهم من وجود عملة مشتركة»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد 45، ديسمبر 2013م.
75. فيصل مفتن كاظم ، «التداولية في النحو العربي»، مجلة أبحاث ميسان، جامعة ميسان، العراق، العدد 4، المجلد الثاني، 2006م.
76. محمد حماسة عبد اللطيف،« العربية الفصيحة ودور النحو في تعليمها»، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق- سوريا، العدد 45، ديسمبر 2013م.
77. محمد صاري، « تيسير النحو: ترف أم ضرورة؟»، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد الثاني، المجلد الثالث، 2001م.
78. محمود أحمد السيد، « جولة في رحاب التجديد اللغوي»، مجلة التعريب ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق- سوريا، العدد51، ديسمبر 2016م.
79. محمود عوض بني ذياب ، « أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية »، مجلة رؤى إستراتيجية ، شركة أبو ظبي للإعلام، الإمارات، العدد الثاني، المجلد الأول، 2013م.

80. مكّي الحسني، « هل من سبيل لحل مشكلة تردّي مستوى اللغة العربية» ، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق- سوريا، العدد 44، جانفي 2013 م.

81. يوسف الخليفة أبو بكر، «أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي» ، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط- المغرب، العدد23، 1983م.

خامسا: الكتب الأجنبية

82. **Jaque Moeschler, Anne Reboul, Dictionnaire Encyclopedique de pragmatique, Edition Seuil, Paris, 1994.**

83. **Kempson.Ruth M , Sémantique Theorie , Cambridge universite press ,Textbooks, New York-USA ,1977.**

سادسا: الرسائل والمذكرات الجامعية

84. آكلي صورية، حركة تيسير النحو العربي في الجزائر ، رسالة ماجستير مخطوطة ، قسم اللغة والأدب العربي ، كليّة الآداب واللغات ، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012م.

85. ليلى كادة، المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام التخاطبي أنموذجا، رسالة دكتوراه مخطوطة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، باتنة- الجزائر،2012م.

سابعا: المواقع الالكترونية

86. همام محمد، مفهوم المجال التداولي في المشروع العلمي لطه عبد الرحمن: دراسة في جدل التداول والتقريب، http://www.mominoun.com/articles2167.17 سبتمبر 2014م.

الفهرس

الفـــــــــــهرس	الصفحة
مـــــقدمة	أ- هـ
مدخل: مفهوم تيسير النحو العربي	17-07
1- مفهوم تيسير النحو العربي	07
2- التيسير يخص الجانب التربوي التعليمي	14
الفصل الأول: أهم طرائق تدريس النحو العربي ونتائجها	52-19
المبحث الأول: أهم طرائق تدريس النحو العربي	19
1- الطريقة القياسية	23
1-1- خطوات الطريقة القياسية	24
1-1-1- التمهيد والمقدمة	24
1-1-2- عرض القاعدة النحوية	24
1-1-3- تفصيل القاعدة	24
1-1-4 التطبيق	25
1-2- درس أنموذجي لدراسة القواعد بالطريقة القياسية	25
2- الطريقة الاستقرائية	28
2-1- خطوات الطريقة الاستقرائية	28
2-1-1- تمهيد	28
2-1-2- العرض	29
2-1-3- الربط أو التداعي أو الموازنة	29
2-1-4- التعميم(استنتاج القاعدة)	30
2-1-5- التطبيق	30
3- الطريقة المعدلة(أسلوب النص)	31
3-1- خطوات طريقة النص	32
3-1-1- التمهيد	32

3-1-2- كتابة النص	32
3-1-3- تحليل النص	32
3-1-4- القاعدة أو التعميم	32
3-1-5- التطبيق	32
4- أساليب حديثة في تدريس القواعد النحوية	33
5- الدراسة الميدانية	34
5-1- الطريقة والإجراءات	34
5-2- منهج الدراسة	34
5-3- مجال الدراسة	35
5-4- أدوات البحث	35
5-5- أسباب اختيار مجتمع الدراسة	35
المبحث الثاني: نتائج تعليمية النحو العربي وفق هذه الطرائق	44
1- نتائج الدراسة النظرية	45
1-1- الطريقة القياسية	45
1-2- الطريقة الاستقرائية	46
1-3- الطريقة المعدلة	47
2- نتائج الدراسة الميدانية	48
2-1- بالنسبة للمعلم	48
2-2- بالنسبة للمتعلم	50
2-3- بالنسبة للمحتوى	50
الفصل الثاني: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية النحو العربي	54-100
المبحث الأول: مفهوم التداولية وأبعادها في تعليمية النحو العربي	54
1- مفهوم التداولية	55
أ. لغة	55
ب. اصطلاحا	56

2- أبعاد التداولية في تعليمية النحو العربي	59
2-1- المجال التداولي	60
2-1-1- خصائص المجال التداولي	61
2-1-2- قواعد المجال التداولي	62
2-1-3- التقريب التداولي	62
2-2- قواعد التخاطب	64
2-2-1- مبدأ التصديق	66
2-3- اللحن التداولي	68
2-4- الإعراب التداولي	70
المبحث الثاني: أثر المنهج التداولي في تيسير النحو العربي	73
1- علاقة التداولية باللسانيات التعليمية	73
2- العناصر التداولية في العملية التعليمية	74
3- المجال التداولي	75
3-1- التقريب التداولي	77
4- مبدأ التصديق	90
5- اللحن التداولي	96
6- الإعراب التداولي	97
الخاتمة	106-102
قائمة المصادر والمراجع	116-108
الفهرس	120-118

ملخص المــذكـرة

إنّ موضوع النحو العربي من الموضوعات الحاضرة في كُل أَزْمنة الحضارة العربيَّة الإسْلاميّة، ولذلك فهو من أهمّ مرتكزات اللّغة العربيّة، ومن أقوى قضاياها، فأولاه الدّارسون أهميّة خاصّة في المجالين العلمي والتطبيقي، والطالب لا يسلكه على هدى وبصيرة إلا إذا كان جادّا في تعلّمه، لذا تُطرح إشكالية تعليمية النحو العربي نظرا للضعف اللغوي الذي أصبح ظاهرة عامّة في الوطن العربي.

وبوصف تدريسه ذو طبيعة تواصلية تتصل اتصالا وثيقا بالمتخاطبين فقد تعالت أصوات باستحداث مناهج تدريسه، و سيتعرض البحث لبيان أثر أحد هذه المناهج وهو المنهج التداولي وأثره في تيسير النحو العربي انطلاقا مما أسهم به علماء التداولية في ضبط العملية الحوارية ، والتي تتمثّلها العملية التعليمية في أنجع سبلها فهي تواصل بين طرفين.

سيعالجُ البحث الموضوع المقترح من خلال قضايا محددة تشكل في مجموعها تصورا عن توظيف اللسانيات التداولية في تعليمية النحو العربي، بوضع المتعلم في مجال تداولي مخصوص لتقريب تداولي يحقق التواصل والتفاعل معا، و قواعد المحادثة الناجحة عن طريق مبدأ التصديق في بعديه التبليغي والتهذيبي، واللّحن التداولي بوصفه محطة يتجنبها المتعلم في معرفة القواعد النحوية، والإعراب التداولي بوصفه مرحلة ضرورية في فهم القواعد النحويــة، فتصبح الممارسة الحوارية عنوانا على فهم التراث، تصنع التواصل والتفاعــل و وعي الأمة وتقدمها، ولعلّ أرقى منهج للتواصل اللغوي السليم هو منهج من جنسه، لتكون هذه الدراسة هي ربط للحاضر بالماضي، فنجوّز لأنفسنا أن يكون الموضوع المدروس قديما في حين يكون المنهج المدروس به في غاية الجدّة.

Summary of Research

The subject of Arabic grammar is one of the topics that is present in all the times of the Arab Islamic civilization, it is one of the most important elements of the Arabic language and one of the most powerful of its issues. The scientists gave him their attention in the scientific and applied fields, and the student does not follow it with guidance and insight unless he is serious about learning it. This raises the problem of teaching Arabic grammar the problem of teaching Arabic grammar due to linguistic weakness which has become a general phenomenon in the Arab world.

And because teaching Arabic grammar is of a communicative nature are closely related to the interviewers. Voices have been called raised by the introduction of curricula The research will be presented to demonstrate the impact of one of these approaches is a pragmatic approach and its impact on the facilitation of Arabic grammar on the basis of what contributed by the scholars of pragmatics in controlling the dialogue process, is the educational process in its most effective ways

The research will address the proposed theme through specific issues Constitute a vision of the use of linguistic in the teaching of Arabic grammar, to develop the learner in a specific trading area to approximate the circulation to achieve communication and interaction together, by placing the learner in a field of pragmatics, and successful conversation rules by means of the principle of ratification in its Communication and disciplinary dimension , and pragmatic melody as a station avoids by the learner in the knowledge of grammatical rules, and the pragmatic expression as a necessary stage in understanding grammatical rules, to becomes dialogue a title for understanding heritage, Make communication and interaction and the nation's awareness and progress, to became this study is a relation between the present and the past .