الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــة الدكتور يحي فارس بالمدية
كليـــة الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

صناعة المثال في تعليمية النحو العربي
السنة الأولى من التعليم الثانوي -شعبة جذع مشترك آداب أنموذجا -
- دراســة وصفيــة تحليليــة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ﴿ل م د﴾

تخصص: تعليـمـيّة اللـغات

إعداد الطالبة:
زهرة العيدي

إشراف :
(د) عبد السلام بن علية

السنة الجامعية:2021-2022

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله أن يسّر لنا إتمام هذا البحث

كل التقدير والاحترام للأستاذ المشرف "الدكتور عبد السلام بن علية" -حفظه الله- والذي نَحسَبُ أنّنا تعلمنا شيئًا من أخلاقه قبل علمه. وله كل الشكر إذ أنّه لم يدخر جهدا في إرشادنا وتوجيهنا، والشكر له مرة أخرى على تفضّله بالإشراف علينا وعلى صبره علينا وتحمله أخطاءنا. فله منا شكر وتقدير واحترام الطالب لأستاذه.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث وتحملهم عناء قراءته.



إهـــــــداء

إلى من رافقتني دعواتها طيلة مسيرتي الحياتية والدراسية، وكافحت وضحّت من أجلي، وإلى من تعلّمت منها معنى العطف والحنان، وإلى من تُبهجني رُؤيتها "أمي" (حفظها الله).

إلى من مهّد لي الطريق من أجل المُضي قُدما، وتعلّمت منه معنى الصبر والكفاح، إلى "أبي" (حفظه الله).

إلى من كان ولا يزال خير سند لي في هذه الحياة، زوجي الكريم.

إلى ولديّ الحبيبين حفظهما الله ووفقهما لما يحبه ويرضاه "عبد الرحمان" و "آلاء".

إلى كل أفراد العائلة.

أُهدي هذا البحث المتواضع



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــة الدكتور يحي فارس بالمدية
كليـــة الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

صناعة المثال في تعليمية النحو العربي
السنة الأولى من التعليم الثانوي ـشعبة الآداب أنموذجاـ
ـ دراســة وصفيــة تحليليــةـ

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ﴿ل م د﴾

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة:
زهرة العيدي

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
(د) ولد دالي محمد	جامعة المدية	رئيسا
(د) بن علية عبد السلام	جامعة المدية	مشرفا ومقررا
(د)مداني محمد	جامعة المدية	عضوا مناقشا
(د)رحماني أم هاني	جامعة المدية	عضوا مناقشا
(د)بوزيدي اسماعيل	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	عضوا مناقشا
(د)بلحنيش عبد الرحمان	جامعة تيبازة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2022-2021


بسم الله الرحمن الرحيم

مـــــــقـــــــدمـــــــــــــة

مقـــدمـــة

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

يُعد النحو من أشرف العلوم التي أنتجها العقل العربي لارتباط نشأته بالحفاظ على كتاب الله المقدس ، كما أنه العلم المساعد في فهم الدين الإسلامي والعمل بأحكامه، ونظرا لعلو مكانته كثر التأليف فيه وانكبّ طلاب العلم على دراسته وتعلمه.

كما يشكل النحو حديثا جزءا رئيسا في تعليم اللغات وأساس كل الدراسات اللغوية والنقدية والأدبية والبلاغية، فهو العلم المعول عليه في بناء التواصل السليم وتحقيق الملكة التبليغية التواصلية عند المتعلمين.

ولما كان تعليم النحو يقوم على التجريد باعتباره علما ذهنيا، ولوضعه في صورة كليّة يؤخذ بالمثال الذي من شأنه تقريب المفاهيم ومساعدة المتعلم على تمثُّلها وتثبيتها، فهو الأداة الإجرائية التي تستعمل لتحليل الواقع اللغوي ووصفه، ذلك أنّ في الطبيعة البشرية ميلا فطريا للتمثيل على الذهني المجرد بالمدرك الحسي الناجز، فهو آنس للنفس وأوكد لها وأثبت.

غير أنّ المتصل بالوسط المدرسي يدرك أن معظم المتعلمين ينفرون من تعلم النحو العربي، ولعل من أهم الأسباب في ذلك طبيعة الأمثلة النحوية المضمنة في المناهج التعليمية ذلك أن" أزمة الطالب والنحو العربي في غالبيتها أزمة مثال، لا أزمة قاعدة نحوية، تشتبك قواعدها الجزئية والكلية بمقولات فلسفية أو مذهبية أو رياضية ومنطلقات مؤسسة إن يونانية أو هندية أو رومانية أو سريانية أو عربية، ذلك أنّ الموضوعات النّحوية التي يتعاطاها الطالب غير المتخصّص في العربية في مراحله الدراسية المختلفة إنما تنصب على القوانين النحوية المطّردة التي تمكنّه من الأداء اللّغوي السّليم المبين، وتنأى عن التفريعات الشاذّة والخلافيّة التي تشوش أداءه، ولكنّها تدور في فلك أمثلة نحوية

مصنوعة جافة لا آصرة حيّة تربطه بها من قريب أو بعيد إنْ في اللّفظ أو في المعنى ممّا جعل المتعلم اليوم لَيشعر بغربة قيميّة ثقافيّة اجتماعيّة حضاريّة فكرية شاسعة، ونمطيّة منفرة إزاء المثال النّحوي المصنوع المتداول إثباتا للقاعدة أو نفيا لها مقارنة مع واقعه المعيش، وهذه الغربة هي التي عمّقت شكواه وتململه من النّحو العربي ونعته بالتّخلف والجمود مقارنة بنحو اللّغات غير العربية"[1].

ومن هنا تظهر أهمية صناعة المثال النحوي، شريطة أن لا يوضع بشكل ارتجالي، بل يجب الاهتمام ببنيته السّطحية والعميقة، من خلال التّركيز على الغاية من وضعه وعلى جوانبه التّربوية والتّعليمية حتى يحقق الغاية من صناعته، ويحقق أهدافه البيداغوجية والمعرفية.

لذا نسعى في هذه الدراسة نحو البحث عن كيفية صناعة أمثلة نحوية جديدة لا تخرم القاعدة النحوية من جهة، وتكون في الوقت نفسه ظلا للحياة المعاصرة بما فيها من مستحدثات الحضارة والمدنية شريطة أن تهتم بالبعد التربوي البنّاء للمثال النحوي المصنوع واستغلاله للدعاية الفكرية الإيجابية في المجتمع . وبناءً على الطرح السابق ارتأيت أن يكون موضوع الدراسة مرتبطا بصناعة المثال النحوي فكان عنوانه" صناعة المثال في تعليمية النحو العربي، السنة الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية- حاولنا من خلاله الإجابة عن الإشكالية الرئيسية التالية:

- **ما أهم المعايير العلمية والبيداغوجية التي ينبغي أن تخضع لها صناعة المثال النحوي حتى يحقق الأهداف التعليمية ؟ وما مدى مراعاة هذه المعايير في المنهاج النحوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة؟**

وتتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسية تساؤلات فرعية هي:

1- نعجة سهى فتحي، المثال النحوي المصنوع؛ فلسفته النحوية وأبعاده التربوية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد26، دبي، 2008، ص2.

- ما المقصود بالمثال النحوي المصنوع؟ وما موقعه من الدرس النحوي التراثي، وما هي معايير بنائه وما هي أبعاده؟
- ما موقع المثال النحوي المصنوع في تعليمية النحو حديثا وما هي وأهداف توظيفه في تعليمية النحو حديثاً؟
- كيف يمكن الاستفادة من جهود نحاتنا القدامى والمحدثين، ومما توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة في تعليم اللغات من أجل مثال نحوي وظيفي يسهم في تحقيق الملكة اللغوية و الملكة التبليغية التواصلية عند المتعلم.

فرضيات الدراسة:

يعد موضوع المثال النحوي المصنوع ومسألة المعايير التي ينبغي أن تخضع لها علم النحو من المواضيع التي لم تحض بالكثير من الدراسات سواء في الدراسات التراثية أو في الدراسات الحديثة لذا فإن الفرضيات التي نقوم ببنائها حول مدى خضوع المثال النحوي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي للمعايير العلمية والتعليمية سيكون انطلاقا من الكتب المختلفة في كتب النحو والكتب التعليمية، ومن خلال الكتاب المدرسي أثناء تدريس نشاط النحو في الثانوية ويمكن إيجاز ذلك فيما يلي:

- إنّ المثال النحوي في الكتاب المدرسي لا يوضع في نشاط النحو بشكل ارتجالي، بل يخضع في صناعته لأسس علمية وتعليمية من أجل تحقيق الغرض من وضعه إلا في بعض الحالات الاستثنائية.
- إنّ المثال النحوي في الكتاب المدرسي لا يوضع عشوائيا في المراحل المختلفة لنشاط النحو بل يخضع في موقعه لأسس علمية بما يوافق المقاربة النصية.
- إنّ الهدف من الأمثلة النحوية المصنوعة في الكتاب المدرسي هو توضيح الأحكام النحوية المجردة دون تجاوز ذلك إلى أهداف تعليمية وتربوية تسهم في بناء شخصية المتعلم.

- لا يخضع إعداد المحتوى النحوي في الكتاب المدرسي لما توصلت إليه النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغات، ولا إلى جهودا لنحاة القدامى كمحاولات تيسير النحو الحديثة أو غيرها.

الدراسات السابقة:

من أهم الدراسات السابقة التي استعنّا بها في دراستي ما يلي:

1-**في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية(المثال في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية)**، بحث من إعداد الدكتور " حسن خميس الملخ "، نشر في مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية سنة2001، حيث حاول الباحث دراسة الأمثلة النحوية التي وظفها سيبويه وفق معطيات علم اللغة الاجتماعي من أجل توضيح العلاقة بين الدلالة الاجتماعية للمثال النحوي والقاعدة النحوية، وقد كان من أهم ما توصل إليه الباحث أنَّ اختيار سيبوبه لأمثلته في كتابه اختيار قصدي في بعده النحوي والاجتماعي، لذا فأمثلته النحوية تعد بمثابة الوثائق الاجتماعية التي تدل على مظاهر الحياة في عصره ووسيلة لتحليل بعض الظواهر النحوية كالحذف ودلالة الحركة الإعرابية على الوظيفة النحوية، كما بيّن الباحث تكامل مناهج الدراسة النحوية في الكتاب ودعا إلى الإفادة من تجربته في صناعة الأمثلة النحوية من خلال الجمع بين أبعادها النحوية والاجتماعية. وقد استفدنا من هذه الدراسة في استنتاج المعايير التي اعتمدها النحاة القدامى في صناعة أمثلتهم النحوية.

وقد اختلفت دراستنا من حيث أنها أضافت إلى الموضوع صناعة المثال في تعليمية النحو حديثا وكيف استفاد المحدثون من تجارب القدامى في خدمة تعليم النحو.

2-**المثال النحوي المصنوع؛ فلسفته النحوية وأبعاده التربوية:** وهو بحث من إعداد الدكتورة: " سهى فتحي نعجة "، حيث يتناول البحث مشكلة المتعلمين مع الأمثلة النحوية، من خلال قضية ملائمة المثال النحوي بين العصور القديمة والعصر الحديث، لذلك سعى البحث إلى إبراز جانب مهم في تفاعل المتعلم مع القاعدة النحوية، وآلية تقليص الفجوة بين الطالب والنحو العربي، من خلال المثال النحوي المصنوع المتداول.

كما قارنت الدراسة بين المثال النحوي المصنوع والشاهد النحوي، وفلسفة صناعة المثال في التعليم، و أوضحت موقف الباحثين من المثال المصنوع، ووضحت الأبعاد التربوية للمثال النحوي وضرورة وجود المعاني القيميّة في المثال بين المدرس والمتعلم، وأخيرا تناولت تجنب توظيف المثال في الدعاية الفكرية والنقد السلبي للمجتمع.[2] وقد اختلفت دراستنا من حيث كون الأولى نقد سلبي لبعض الأمثلة الموظفة في الكتب النحوية العامة في حين ركزت دراستنا على الأمثلة النحوية التعليمية الموظفة في المناهج التعليمية

3-الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة وشواهدهم في عصور الاحتجاج: وهي أطروحة من إعداد " محمد ناجي حسن دراغمة " لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في اللغة العربية، حيث بيّن دور الحياة الاجتماعية في الأمثلة والشواهد النحوية تطبيقيا وجاء البحث في مقدمة وستة فصول وخاتمة.

حيث كان الفصل الأول دراسة مصطلحية للمثال والشاهد، أما الفصل الثاني فقد خصصه للحديث عن أثر المعطيات الاجتماعية على اللغة، بما في ذلك العامل الاجتماعي في مسيرة اللغة، أما الفصل الثالث فقد تناول صورة الجنس ودورها في

بناء الجملة والدراسة النحوية وتفاضل الأجناس في النحو العربي، وقد بيّن في الفصل الرابع أثر السياق الاجتماعي في تعدّد الأوجه الإعرابية وظاهرتي الحذف والإضافة كما عني الفصل الخامس بالمذاهب الدينية الكلامية في القواعد النحوية الجزئي والكلية، ليبين الباحث في الفصل الأخير دور اللهجات في تعدد الأوجه الإعرابية والإعمال والإهمال والإثبات والحذف والتعدد الوظيفي.

أسباب اختيار الموضوع:

من أهم الدوافع والأسباب التي قادتنا لاختيار هذا الموضوع ما يلي:

- من خلال تدريسي لمادة اللغة العربية بالطور الثانوي صادفتني الكثير من الأمثلة التي تفتقر إلى الخصائص التعليمية التي تجعلها تصلح لتدريس النحو وإيصاله إلى أذهان المتعلمين، لذا يعد هذا السبب الرئيس لاهتمامي بهذا الموضوع واختياره كموضوعا .
- يعتبر المثال النحوي الجهاز التمثيلي الأساسي في تدريس النحو، كما أنه أهم عنصر في العملية التعليمية التعلمية، لذا فإن الوعي العلمي بالمواصفات التي ينبغي أن تخضع لها صناعة المثال أمر مهم بالنسبة للمدرس حتى يحسن توظيفه من أجل تحقيق الأهداف و الكفاءات المطلوبة.
- وقد اخترت كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب باعتباره نموذجا يقترب من استيفاء المقاربة التعليمية الجديدة، كما أن الشعبة الأدبية هي الشعبة الأكثر حظا في هذا المستوى بدروس النحو، كما أن مهنة التدريس التي أزاولها تجعلني قريبة من الكتاب المدرسي ومن الميدان.
- **خطة البحث:**

بهدف الإجابة عن التساؤلات السابقة والتأكد من مدى صحة الفرضيات فقد شمل البحث أربعة فصول؛ ثلاثة يغلب عليها الجانب النظري وفصل يغلب عليه الجانب التطبيقي، وقد افتتحنا البحث بمدخل يمهد للدراسة بوضعها في إطارها العام وذلك من خلال التعريف بمجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي تعد مفاتيح الولوج إلى الدراسة .

وبما أن دراسة المثال النحوي لا بد فيها من مراعاة جانبين مهمين يكتنفان مادة النحو ككل وهما أصالة المضامين ومحتويات المادة النحوية وكذلك الطريقة المتبعة في تدريس النحو لذلك رأيت أن أخصص الفصل الأول لدراسة صناعة المثال في الدرس النحوي التراثي

باعتباره الأصل الذي انطلقت منه الدراسات النحوية الحديثة، فخصصت المبحث الأول منه لأنواع الأمثلة الصناعية وموقعها في الدرس النحوي التراثي، فبالنسبة لأنواعها فقد جعلتها ثلاثة وهي: أمثلة وضعت لتوضيح القاعدة النحوية وأمثلة وضعت لما يتنافى مع القاعدة النحوية فلا يجوز استعمالها، وأخيرا الأمثلة المتخيلة التي وضعت لاستيعاب التقسيمات العقلية المختلفة، أما بالنسبة لموقع المثال فهو يراعي اتجاهات التأليف النحوي وهي أربعة اتجاهات؛ الاتجاه التجميعي والاتجاه التأصيلي والاتجاه التعليمي والاتجاه التطبيقي.

أما المبحث الثاني فقد جعلته لمعايير صناعة المثال في الدرس النحوي التراثي والعوامل المؤثرة في صناعته، كما خصصت المبحث الثالث لبيان أهداف المثال النحوي في الدرس التراثي وأبعاده المختلفة.

كما خصصت الفصل الثاني لدراسة صناعة المثال في تعليمية النحو العربي حديثا وقد استلهمت ذلك من مؤلفات تربوية وتعليمية مختلفة، وقد جريت في ترتيب هذه

المباحث على نحو ما فعلت في الفصل الأول فجعلت المبحث الأول لموقع المثال في درس النحو مراعية في ذلك الطريقة المتبعة في التدريس، وجعلت المبحث الثاني لمعايير صناعة المثال النحوي مراعية في ذلك الجانب العلمي والبيداغوجي وجوانب أخرى، وفي المبحث الثالث تطرقت إلى أهداف المثال النحوي وقد اتبعت تقسيم السلوكيين لا وقوفا عندهم بل من باب التقسيم العلمي فبدأت ببيان أهداف المثال النحوي في المجال الذهني المعرفي في المبحث الأول كما جعلت المبحث الثاني للمجال الوجداني والمبحث الثالث للمجال المهاري كما بينت أهم الأبعاد التربوية التي تخضع لها الصنعة النحوية.

أما الفصل الثالث فقد تناولت فيه ما ينبغي أن يكون عليه المثال النحوي في الكتب المدرسية حتى يحقق درس النحو أهدافه المتوخاة، فكان عنوانه" نحو منهاج نحوي وظيفي"، لذا فقد تحدثت في المبحث الأول منه لبيان أهمية تدريس النحو وأهم الإشكالات التي تعترض تدريسه في الوسط المدرسي، أما المبحث الثاني فتناولت فيه أسس بناء المنهاج النحوي وقد شمل كلا من الأسس النفسية والتربوية التي تتعلق بالمعلم والمتعلم إضافة إلى الأسس اللغوية التي تتعلق بالمادة النحوية المقدمة، أما المبحث الثالث فقد ارتأيت أن أتناول فيه كيفية الاستفادة من محاولات تيسير النحو المختلفة في خدمة تدريس النحو بمدارسنا.

أما الفصل الرابع والمتمثل في الفصل التطبيقي فموضوعه الكتاب المدرسي، فقد خصصت المبحث الأول منه لبيان بعض متعلقات العينة المختارة للدراسة، كالمقاربة المتبعة، والوثائق التربوية ذات الصلة بنشاط النحو، وقد تناول في المبحث الثاني منه موقع المثال النحوي من نشاط النحو في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وجعلت المبحث الثاني لمعايير صناعة المثال النحوي والأسس التي بُنيت عليها المضامين النحوية في المنهاج، وقد درجت في التطبيق على مسح أمثلة نشاط النحو المقرر في الكتاب المدروس من أجل الكشف عن مدى مراعاة المعايير والأسس من

إهمالها مستعينة بعمليات إحصائية أولية، واخترت نماذج من الأمثلة التي تفتقر لهذه المعايير بغية التنبيه عليها لدراستها ومن ثمة إصلاحها إن أمكن، أما المبحث الثالث فقد خصصته لأهداف المثال النحوي ومدى مراعاتها في العينة نفسها، وقد اتبعت في المباحث الثلاثة الأخيرة نفس العناصر المذكورة في الفصل السابق، كما ذكرت ما له علاقة بالجانب التعليمي من الفصل الأول.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّه ومن أجل الوصول إلى الهدف المرجو من البحث، اتبعنا منهجا عمليا تكامليا، يعتمد مجموعة من الأدوات:

كالوصف: وتمثل في عرض أهم ما ميز صناعة الأمثلة في الدرس النحو قديما وحديثا من طرائق تدريس وأهداف تعليمية، إضافة إلى وصف الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون النحوي.

والتحليل: ويظهر في تحليلنا للأمثلة النحوية المصنوعة المضمنة في الكتاب المدرسي ومدى مراعاة المؤلفين للمعايير والأسس التي ينبغي أن تقوم عليهاصناعة الأمثلة النحوية.

وفي ختام هذا البحث فقد عرضت جملة من النتائج التي كشفت عنها الدراسة، وحاولنا تقديم بعض التوصيات التي يمكن الاستعانة بها في مجال التعليمي والتي قد تسهم في تخفيف الأزمة التي يعاني منها تعليم النحو بالطور الثانوي.

صعوبات البحث:

من أهم الصعوبات التي وجهتنا هي قلة المادة التي تخدم موضوع الدراسة باعتبار موضوع الأمثلة النحوية لم يحظ بالكثير من الدراسات التي تصب في ميدان تعليم اللغة العربية، إضافة إلى ضيق الوقت نظرا لمزاولتنا مهنة التدريس بالطور الثانوي، يضاف

إلى ذلك عبء المقال العلمي ونشره في الوقت المناسب والتي أصبحت هما يؤرق كل باحث علمي.

وفيما يلي عرض للعمل مفصلا وليعذرنا القارئ له على التقصير والخطأ، ونسأل الله الكريم أن ينفع به إنه خير معين.

مدخل مصطلحي

يُعتبر المثال الأداة الإجرائية المهمة التي يعتمد عليها المدرس في توصيل المفاهيم المجردة للمتعلمين، " فالمثال حاضر في التعليم مهما اختلف طابع العلم، بل إنه موجود في المحاججة والمحادثة، فكل عملية تواصلية إلا وكان فيها المثال موجودا لأهميته ودوره التبسيطي، الذي يَعضُدُ كل قول"[1]، لذلك فإن حضور المثال في تعليمية النحو العربي يعد أمرا ضروريا خاصة أنّ المثال يمثل أساسا في نشأة السؤال العلمي في اللغة، ومحورا في تأسيس مفاهيم العلوم وبناء القواعد.

كما يعتبر المثال الركيزة الأساسية في الممارسات التطبيقية(التعليم)، بل إن" المثال رأس كل عملية تعليمية، ينطلق منه المعلم في بناء خطته في تحقيق الفهم والإفهام لكل معلومة يراد أن تكون في مستودع أدمغة المتكلمين"[2]، ذلك أنّ" الاهتمام بتمثّلات المتعلم يخلق تفاعلا كبيرا بين معارف المتعلم والمعارف المستهدفة، ويتم ذلك عن طريق أمثلة تساعد على ترسيخ معارفه"[3].

ونظرا لهذا الدور المحوري للمثال؛ فقد عُني النحاة به كثيرا، وشغل حيزا كبيرا من مدوناتهم النحوية، وليس هذا فحسب، بل اشترطوا معايير خاصة لصناعته حتى يحقق الغاية من وضعه كما عنيت به الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات وتعلمها وحددت معاييره وشروطه، وقبل النفاذ في عمق الإشكالية ومحاولة الخوض في الموضوع، وجب علينا عرض بعض المفاهيم ذات الصلة بالموضوع، خاصة ما ورد منها في العنوان بغية التمهيد للبحث، ووضعه في إطاره العام.

1- عمار عشماني، فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي، مجلة العربية، العدد01، المجلد6، 2019/06/15.ص202، الشلف، الجزائر.

2 - المرجع نفسه، ص203.

3- خديجة بوساحة، بيداغوجيا التمثيل في كتاب سيبويه، مجلة العربية، العدد1، المجلد06، جوان 2019، بوزريعة، الجزائر ص82.

1. مفهوم الصناعة:

يُعرف التهانوي الصناعة بقوله" الصناعة بالكسر في الأصل الحرفة...وعلى هذا مثل الصناعة في عُرف العامة هي العلم الحاصل بمُزاولة العمل كالخياطة والحياكة والحجامة ونحوها، مما يتوقف على المزاولة والممارسة، ثم الصناعة في عُرف الخاصة هي العلم المتعلق بكيفية العمل ...وقد يقال كل علم مارسه الرجل حتى صار كالحرفة له يسمى صناعة له" [1]

كما عرفت الصناعة بأنّها: " ملكة نفسانية يقتدر بها الإنسان على استعمال موضوعات ما، نحو غرض من الأغراض على سبيل الإرادة، صادرة عن بصيرة بحسب التمكن منها"[2].

كما جاء في الكليات: " كل عمل لا يسمى صناعة حتى يتمكن فيه ويتدرب وينسب إليه "[3]، وفي موضع آخر" وأما الصناعة فإنها تستعمل في العلم الذي تحصل معلوماته بتتبع كلام العرب"[4]، حيث يقرّ صاحب الكليات أنّ النحو صناعة لأنها تتطلب من صاحبها تدربا ومرانا مستمرين حتى يتمكن الفرد من تتبع طريقة العرب في الكلام والسير على منوالهم، وهو بهذا يتبع ما ينصُّ عليه النحو من قواعد وقوانين.

كما نقل السيوطي: " أنّ النّحو صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح ويفسد في التأليف، ليعرف الصحيح من الفاسد"[5]، ثم قال: " وبهذا يعلم أن المراد بالعلم المصدر به حدود العلوم: الصناعة "[1].

1- التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج3، ص42.

2- السيوطي، معجم مقاليد العلوم والرسوم، تحقيق: محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، ط1، مصر، 2004، ص93.

3- أبو البقاء الكفوي، الكليات، ص544.

4 - المرجع نفسه، ص130.

5 - جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو وجدله، ص33.

يتبين مما سبق أن هناك علاقة وطيدة بين النحو والصناعة وأن الصناعة علم كعلم النحو ، ولعل السبب الرئيس في ذلك أن كليهما يهدف إلى الحفاظ على سلامة المعنى وقد بين ابن جنى ذلك في قوله: " فإذا رأيت العرب قد أصلحوا ألفاظها وحسّنوها وحموا حواشيها وهذّبوها، وصقلوا غروبها(أطرافها) وأرهفوها، فلا ترينّ إذ ذاك إنما هي بالألفاظ، بل هي عندنا خدمة للمعاني وتنويه بها وتشريف منها..."[2]، حيث أن الأمثلة النحوية تخضع لمقتضيات الصنعة النحوية مع مراعاة معايير خاصة في صناعتها وهو ما سنفصل فيها لاحقا.

2-مفهوم المثال:

1.2 لغة: اقترنت دلالة المثال في اللغة بالتصوير وإعطاء الشيء بُعْدا محسوسا، حيث جاء في المقاييس:" الميم والثاء واللام أصل صحيح يدل على مناظرة الشيء للشيء وهذا مثل هذا، أي نظيره، المثَل والمثال في المعنى واحد"[3].

كما جاء في لسان العرب في مادة مثل " المَثَلُ كلمة تَسْوية، يقال هذا مَثله ومثلُه كما يقال شَبِهه وشبهُه...والمَثل والمَثيل: كالمُثل والجمع أمثال ...والمَثل: الشيء الذي يضرب لشيء مثلا فيجعل مثله...ويقال: مثل زيد مثل فلان، إنّما المثل مأخوذ من المثال والحذو... وتَمثّل بالشيء ضربه مثلا...وقد يكون المثل بمعنى العبرة...ويكون المثل بمعنى الآية...والمثال: المقدار وهو من الشّبه، والمُثل: ما جعل مثالا أي مقدارا لغيره يُحذى عليه والجمع المُثُل... والمثال: القالب الذي يقدَر على مثله...ومثّل له الشيء: صوره حتى كأنه ينظر إليه...ومثّلت له

---

1 – المرجع نفسه، ص33.

2 – أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص ، ج1، ص218.

3 – أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1997، ج5، ص 238.

كذا تمثيلا إذا صورت له مثاله بكتابة وغيرها...ومثل الشيء بالشيء: سوّاه وشبّهه به وجعله مثله وعلى مثاله"[1].

يتبين من خلال هذه التعريفات أن للمثال عدة دلالات لغوية منها:

– الأولى: التصوير باعتبار أنّ المثال صورة لغوية للقواعد النحوية الذهنية بتراكيب كلامية مختلفة منطوقة أو مكتوبة.

– الثانية: المقدار باعتبار أنّ الأمثلة النحوية " نماذج كلامية مثالية تمثل خصائص النظام النحوي، تأخذ النماذج الكلامية الأخرى في ضوئها أبعادها النظامية "[2].

–كما قد يكون المثال للتوضيح والإقناع وهو ما تظهره أمثلة القرآن الكريم التي يضربها الله سبحانه وتعالى لأخذ العبر والإقناع.

2.2اصطلاحا:

اشتملت كل العلوم على تعريف للمثال باعتباره الأداة التي يؤخذ بها في تجسيد المفاهيم وتقريبها إلى الذهن، وقد ذكر المنّاوي تعريفا للمثال شاملا لكل العلوم حيث تناوله من جهة حقيقته وماهيته فقال: " المثال مقابلة الشيء بالشيء وهو نظيره، أو وضع شيء ليُحتذى فيه بما يفعل، والمثَلان كلٌّ غَيران يقوم أحدهما مكان الآخر، والخلافان ما لا يقوم أحدهما مقام الآخر، المَثل إن كان من الجنس فهو ما سدّ مسد غيره في الجنس وإن كان من غيره فاطّرد ما كان فيه معنى يقرب به غيره كقربه من جنسه، وقال الرّاغب: المثل عبارة عن قول في شيء قولا في شيء آخر بينهما مشابهة ليبين أحدهما الآخر ويصوره، وقال الحرّاني: المثل أمر ظاهر للحس ونحوه يعتبر به أمر خفي يطابقه فيفهم معناه باعتباره، وقال في موضع آخر: المثل ما

1– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر ،ج14، مادة (مثل)، بيروت، ص134–135.

2 – علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه، رسالة ماجستيير، كلية الآداب وعلوم التربية، جامعة القادسية، العراق، 2007، ص 5.

يتحصل في باطن الإدراك من حقائق الأشياء المحسوسة، فيكون الطلب من الشيء المحسوس فيقع لذلك جليا المعنى مثل المعنى المعقول و يكون الأظهر منهما جليا للمعنى"[1].

يظهر من خلال هذا التعريف أنه يشتمل على قدر كبير من التعميم؛ فهو يعالج المثال باعتباره موجودا في كل علم من العلوم، كما ركز صاحب التعريف على بعض التفاصيل التي تعتبر أهم الخصائص التي تميز المثال عن غيره من الأدوات الإجرائية المستخدمة في العلوم ففي قوله: "**هو مقابلة الشيء بالشيء وهو نظيره**" إشارة إلى الخصائص المشتركة في الأمثلة وهي التشبيه والمناظرة بين الشيئين، وهي الغاية الأساسية لتوظيف الأمثلة في مختلف العلوم.

أما في قوله " **وضع شيء ليُحتذى به** " فهي توضيح لخاصية المثال التعليمية في الاقتفاء والتصوير والمحاكاة "، أما ما بقي من التعريف فهو توضيح لدور المثال في ما كان من الجنس نفسه أو متقاربان في الجنس، كأن يسد أحدهما مسد الآخر.

أما تعريف الراغب للمثال فهو أقرب للمثال النحوي وهو ما سنفصل فيه لاحقا، في حين ركز الحرّاني على خاصية أساسية للمثال وهي كونه حسيا حتى يسهم في مساعدة المتعلمين على تمثل المعاني المجردة وتقريبها من أذهانهم، مما يؤكد على وعي علمائنا بالدور الرئيس الذي يؤديه المثال في العملية التعليمية والممثل في خاصية التجسيد والتشخيص.

فإذا فصلنا في بعض العلوم نجده في **علم الجمال** " النموذج المتكامل المحتذى، والشخص الوافي الصفات والأخلاق نقول: حاتم مثال يُحتذى في الكرم، وعنترة مثال يُحتذى في الشجاعة أي الشيء الذي يجعل أمثلة تستحق التقليد وهو الفكرة المجردة التي تكون نموذجا يأتي على

1- محمد عبد الرؤوف المناويل، توقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: د.محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت، 1410ه، ص636.

غراره أفراد النوع الواحد"[1]، فالمثال في علم الجمال مرادف للنموذج أو الأنموذج الذي يكون قدوة للآخرين وذلك لاكتمال الصفات المطلوبة في شخصه.

أما في **مجال الفلسفة**" هو إلحاق جزء بجزء آخر في حكمه المشترك بينهما"[2]،" والمثال عند أرسطو أحد نوعي الحجج المشتركة بين أنواع الخطابة، ولا يسعى إلى بناء قاعدة عامة، ولكنه ينطوي عليها دون أن يتلفظ بها وكأنها مسلمة أو قضية عامة بديهية ومقبولة، وهي الفكرة التي جعلت أرسطو يرى في المثال وظيفتين: الأولى استقرائية ذات قيمة استدلالية منطقية تتمثل في بناء القاعدة، وهذا ما يسمّه بالاستقراء، والثانية وظيفة بيانية تأكيدية تتمثل في تقوية القاعدة المقبولة وتوضيحها بناءً على ما يتملكه المثال من خصائص إقناعيه"[3].أي أنّ أرسطو يؤكد على البعد الحجاجي للأمثلة وما تحمله من خصائص إقناعية موجودة في بنيتها التركيبية وهو ما يسمى بحجاجية اللغة في التداوليات الحديثة، حيث يمكن لصانع المثال أن يضمنه بعض القرائن اللغوية التي تجعل منه حجة على كل قضية يوظف فيها .

أما المثال **في المعجم** فهو:" لفظ يتضمن الكلمة المدخل، يستعمل بطريقة تجعله جزءا من نص قيد التداول"[4]، فالمثال المعجمي هي ما يوظف من أمثلة صناعية توضح السياقات المختلفة التي ترد فيها الكلمة المراد شرحها معجميا، ويكون الهدف منها بيان التنوع الدلالي الذي تحيل عليه الكلمة الواحدة حسب السياق الذي ترد فيه، كما قد تستعمل الأمثلة النحوية المصنوعة في المعجم كتعريف مباشر للكلمة المدخل، وهو ما يسمى التعريف بالمثال.

1- محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، ، ط2 ، بيروت، لبنان ، 1999، ج2، ص756.

2 – المرجع نفسه، ص756.

3 – أرسطو، فن الخطابة، ترجمة عبد الرحمان بدوي، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، ط2، القاهرة، 2003، ص154.

4-Josette Rey- Délove ;étude linguistique et sémiotique des dictionnaire français contemporains, p258.

فإذا انتقلنا إلى خصوصية المثال في علم النحو وجدنا التهانوي يعرفه بقوله: "والمثال بالكسر يطلق على الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة، وإيصالها إلى فهم المستفيد، كما يقال الفاعل ومثاله (زيد) في ضرب زيد"[1]، إنه " كل تركيب مصنوع يضعه النحاة تطبيقا للقاعدة النحوية ومثالا عليها"[2]، فكل مثال يدل على انطباق القاعدة على التركيب المستعمل يعد مثالا نحويا.

كما عرفته **سهى نعجة** بقولها: " هو تمثيل مفتعل تطبيقا لقاعدة نحوية ما غير خاضع لحتمية زمانية أو مكانية، فقد تحتضنه عصور الاحتجاج أو يتجاوزها إن دالا أو مدلولا، فيكون أكثر حميميّة لروح العصر الذي قيل فيه"[3]. حيث تؤكد سهى نعجة بقولها " مفتعل" على الصنعة النحوية؛ إذ أنّ الضرورة النحوية وما يتطلبه علم النحو تدفع النحوي في صناعة التراكيب التي تتوافق مع الأحكام النحوية، كما حاولت من خلال التعريف الفصل بين مصطلحين متلازمين هما المثال والشاهد باعتبار أن كليهما يعد مؤشرا على الحكم النحوي وممثلا له، غير أنها بينت أن الشاهد يربط بفترة زمنية محددة هي عصور الاحتجاج، وبهذا يكون المثال أعم من الشاهد باعتباره غير مقيد بفترة زمنية محددة وهو ما سنبينه في الفرق بين المصطلحين.

أما قولها أكثر" حميمية لروح العصر" فهو تأكيد على ضرورة مراعاة المضمون الدلالي والاجتماعي الذي يحيل عليه المثال وهو ما سنتناوله في معايير صناعة المثال النحوي.

1- التهانوي محمد بن علي بن القاضي، كشاف اصطلاحات الفنون، تح علي دحروج، مكتبة ناشرون، ط1، ج2، بيروت، 1996، ص1447.

2 – حسن خميس الملخ، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية ، ص255.

3- سهى فتحي نعجة، المثال النحوي المصنوع: فلسفته النحوية و أبعاده التربوية ، ص7.

يتضح من خلال هذا أنّ " المثال غايته إيضاح القاعدة النحوية، وهو كما في التعريف يفترض متعلما للغة يراد إيصال قوانين اللغة إلى ذهنه، فهو إذن محاكاة الكلام العربي الفصيح عن طريق الاستعانة بقوانينه وأنظمته "[1].

ولا يمكن تناول مصطلح المثال النحوي دون الحديث عن الشاهد النحوي- كما أشرنا سابقا- " حيث يعد الشاهد النحوي مكسبا للدرس النحوي في حد ذاته، وتزداد قيمته في فهم القاعدة النحوية إذا ما تم استغلاله استغلالا تعليميا، فيكون بذلك من عوامل تحصيل الملكة اللغوية عند المتكلمين وزيادة ثروتهم اللغوية مما ينعكس على أداءاتهم في مختلف المواقف التعليمية"[2]، وبما أنّ كلا من المثال والشاهد صورة فعلية للقاعدة والأحكام النحوية وجب علينا التعريف بالشاهد النحوي وبيان أهم الفروق بينه وبين المثال النحوي.

3-مفهوم الشاهد:

لغة: ترتبط دلالة الاستشهاد لغة بما يفيد العلم على سبيل القطع و اليقين، فقد جاء في لسان لعرب:" الشَّهيد: الحاضر والشَّاهد: العالم الذي يبيّن ما علمه، واسْتَشْهده: سأله الشَّهادة واسْتَشْهدْتُه على كذا فشَهدَ عليه: صار شَاهدا، وشَهد له كذا بكذا شَهادة أي: أدىَ ما عنده من الشَّهادة، فهو شَاهدٌ، والشَهادة: الخبر القاطع، والمُشُاهدة المُعاينة"[3].

كما جاء في مقاييس اللغة: " الشين والهاء والدال أصل يدل على حضور وعلم وإعلام، لا يخرج شيء من فروعه عن الذي ذكرناه، من ذلك الشَّهادة بجمع الأصول التي ذكرناها من

1 – علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه ، ص6.

2 – عامر يحياوي، الشاهد النحوي و أثره في تعليمية النحو، مجلة ممارسات اللغوية، العدد1، المجلد06، الجزائر، 2017، ص191.

3 –ابن منظور، لسان العرب، ، مادة(شهد).

الحضور، والعلم والإعلام، يقال شَهد يَشْهَدُ شهَادةً والمَشْهَدُ: محضر الناس ....كما يقال: شَهد فلان عند القاضي، إذا بيَّن وأعلم لمن الحق وعلى من هو"[1].

يظهر من خلال التعريفات السابقة أنّ المعنى اللغوي للاستشهاد " قائم في الأصل على الإدراك الحسي للمشهود من خلال المعاينة، ومنه اكتسب دلالته على القطع واعتمد في إقامة الدليل على إثبات الشيء أو نفيه"[2]. ولهذا تعد الشواهد النحوية أدلة وبراهين على صحة الأحكام النحوية أو بطلانها، فهي بذلك بمثابة القوانين والحدود التي تنظم صحة الاستعمال اللغوي عند أفراد المجتمع اللغوي الواحد.

اصطلاحا:

إذا كانت الدلالة الاصطلاحية للشاهد واضحة المعالم في الأذهان، ومترجمة على أرض الواقع منذ أن دعت الضرورة إلى الاحتجاج والاستشهاد، فإنّ الشاهد كمصطلح لم يكن معروفا ولا مستخدما من قبل النحاة ولا من غيرهم خاصة في بداية ظهور علم النحو" وهناك من يروي أن **أبا إسحاق** (110ه) هو أول من استخدم هذا الرمز اللغوي فقد رُوي أنَ الحجاج سأل سمرة بن الجعد الشيباني إن كان يروي الشعر فقال: إني لأروي المثل والشاهد، فقال الحجاج: المثل عرفناه، فما الشاهد؟ قال: اليوم تكون العرب من أيامها عليه شاهد من الشعر فأني أروي ذلك الشاهد"[3].

والشاهد" قول عربي لقائل موثوق بعربيته يُورد للاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي"[4]، إنّه كما يرى التهانوي " الجُزئي الذي يستشهد به في إثبات القاعدة، لكون ذلك الجزئي من التنزيل ومن كلام العرب الموثوق بعربيتهم، وهو أخص من المثال"[1].

1- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، ج3، ص221.

2- علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه ، ص6.

3 – المسعودي، مروج الذهب، تح كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، ط1، ج3، بيروت، 2005، ص114

4 – محمد سمير اللبدي، معجم المصطلحات النحوية و الصرفية، دار الرسالة، ط1، بيروت،1985 ، ص119.

ففي قوله "الجزئي" يقصد به الشاهد لأنه عادة يؤخذ من نص كامل، كما يقصد به أنه جزء مما بعده من شواهد العرب(التنزيل و كلام العرب كأن يكون آية من القرآن أو بيتا من قصيدة شعرية أو مثلا أو حكمة).

أما قوله" الموثوق بعربيتهم "، فهو يقصد العرب الأقحاح الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية زمن الاحتجاج، وهو بذلك يحصر رقعة الاحتجاج في فترة زمنية محددة أو ما يعرف بعصر الاحتجاج، أما قوله " فهو أخص من المثال" إشارة إلى قدسيّة الشاهد على المثال الذي يعتبر المستوى العام من الكلام العربي.

وبهذا يكون الشاهد النحوي نصا من النصوص التي تستخدم لتأكيد صحة استعمال لغوي معين، لذلك فهي تستعمل في بناء القواعد النحوية باعتبارها تمثل مرحلة النقاء اللغوي.

وقد وضع علماؤنا معايير للنصوص حتى يمكن اعتبارها شواهد يحتج بها، حيث نجد دائرة الاحتجاج محصورة في قول السيوطي في حديثه عن الدليل النقلي(السماع) حيث يقول: " وأعني ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته، فشمل كلام الله تعالى وهو القرآن وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل بعثته وفي زمنه وبَعده، إلى زمن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما ونثرا، عن مسلم وكافر فهذه الثلاثة أنواع لابد في كل منها ثبوت "[2].

حيث يظهر من خلال القول السابق أنّ هناك خمسة مصادر استقى منها النحويون شواهدهم وهي:

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف على اختلاف في النحاة بين حجيته لإثبات الأحكام النحوية.

---

1 – التهانوي محمد بن علي القاضي، كشاف اصطلاحات الفنون ، مج3، ص1341.

2 – جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تحيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 2006، ص24.

- الشعر، وآخر الشعراء الذين يحتج بشعرهم إبراهيم بن هرمة وقيل بشار بن برد(ت:168ه).
- نثر العرب وكانت الفترة الزمنية التي حددت هي نهاية القرن الرابع هجري لأعراب البادية ونهاية القرن الثاني هجري لأعراب الحواضر.[1]

غير أنّ مفهوم الشاهد عند العرب يختلف عن مفهومه في الثقافة الغربية، " فليس مصطلح الشاهد في العربية مساويا للمصطلح الفرنسي الموضوع بإزائه (citation)، ولا مطابقا له تمام المطابقة"[2]، حيث عرف معجم روبير الصغير الشاهد على أنه:" نص مأخوذ من كاتب أو شخص مهم تكون الغاية منه عموما دعم رأي أو التمثيل له"[3]، فلا يشترط في الشاهد عند الغرب الفصاحة أو النقاء اللغوي، بل يكفي أن يكون الشاهد مطابقا للحكم النحوي، وهو بذلك مثال من نوع خاص لمؤلف أو كاتب معين" غير أنه في الثقافة العربية ليس مجرد مثال من نوع مخصوص، فليس الشاهد مجرد قول حقيقي موثّق منسوب لقائل محدد كما هو الحال في الفرنسية، إنه هو الذي يؤسس لكل قاعدة نحوية، وهو الذي يحدد معنى كل وحدة لغوية، وكل قاعدة دون شاهد فإنما هي قاعدة باطلة لا أساس لها "[4].

يتبين مما سبق أنّ مفهوم الشاهد في الثقافة الغربية يقترب كثيرا من مفهوم المثال عند العرب، باعتبار أن الغاية الأساسية له هي الشرح و التمثيل وهو ما سيظهر جليا من خلال بيان أهم الفروق بين الشاهد والمثال.

.بين المثال و الشاهد:

1- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعارف الجامعية، دط، 2001، ص81.

2- حسن حمزة و بسام بركة، المثال و الشاهد في كتب النحويين و المعجمين العرب، وقائع ندوة ليون الفرنسية، دار ومكتبة الهلال ، ط1، 2010، ص19.

3" Passage cite d un auteur d un personnage celebre et donne comme tel generalement pour illustrer ou appuyer ce que lon avance "

4 - المرجع السابق، ص11.

من الأمور التي ينبغي الوقوف عليها هي مسألة الشاهد والمثال في العربية " مخافة أن يجّر اللّبس بينهما إلى نوع من الخلط وإصدار الأحكام دون رويّة "[1]، حيث يتداخل مصطلح الشاهد مع مصطلح المثال لاشتراكهما في الدلالة على القاعدة النحوية غير أنّ بينهما فروقا جوهرية يجب على الباحث الإلمام بها.

إنّ" التفريق في المادة اللغوية بين ما يندرج تحت الاستشهاد والاحتجاج وبين ما يندرج تحت التمثيل يعود إلى نوع النص ومن أنتجه، فإذا كان النص من النوع الذي يعدّ أساسا للقواعد شعرا ونثرا، منسوبا إلى شاعر موثوق به في الاستشهاد، أو إلى قبيلة من القبائل التي وثقت لغاتها، فهو من النوع الأول، أي يندرج تحت ما يعرف بالاستشهاد أو الاحتجاج، ولذلك يجب تقديسه واحترامه، أما إذا كان النص مصنوعا أو غير موثوق بأن ساقه النّحوي بنفسه أو ساقه عمّن لا يحتج بكلامهم فهو تمثيل للقاعدة وهو غير ملزم، هدفه الإيضاح والبيان فقط "[2]، لذا فإن أهم الفروق بينهما هي:

الخلاف في الغرض:

ويعتبر أهم فرق بينهما، " فالغرض من الأمثلة إيضاح القاعدة لتصور فَصْحا بكل كلام والغرض من الشّاهد تقريرها وتثبيتها فلا يصح إلا من كلام من يستشهد به، ويلزم من التقرير التمام دون العكس"[3] وهو خلاف أيضا " بين الشّاهد في العربية وما يقابله في الفرنسية... فلا يأتي الشاهد في العربية كما يأتي المثال، وكما يأتي الشاهد الفرنسي للشرح والإيضاح و التمثيل، وإنما يؤتى به للإثبات وإقامة الحجة"[4]، فهُما إذن بالنظر إلى الغرض متباينان، وقد بيّن

1- المرجع نفسه ، ص19.

2- عبد الجبار علوان النايلة، الشواهد والاستشهاد في النحو، مطبعة الزهراء، ط1، 1979، ص22.

3 - أبو يعقوب المغربي، شرح مواهب الفتاح على تلخيص المفتاح، منشورات دار الكتب العلمية ، دط، ج1، 1999، ص44.

4 - حسن حمزة وبسام بركة، المثال و الشاهد في كتب المعجميين و النحاة القدامى، ص20.

التهانوي هذا الفرق من خلال حدّيهما، فالمثال عنده" الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة و إيصالها إلى فهم المستفيد....أما الشاهد فهو الجزئي الذي يستشهد به في إثبات القاعدة"[1].

كما أقرّ صاحب الكليات ذلك في قوله: " المثال فرق بينه وبين التمسّك، لأن التمسّك مشروط بكونه نصا في المقصود لا يحتمل لغيره لأنه دليل مثبت، فلو كان فيه احتمال لما كان مثبتا وحجة وبرهانا، وأما المثال فالمقصود منه التوضيح في الجملة فلا يضره احتمال فلهذا السّر شرطوا في التمسك النّصوصية دون المثال "[2].

الخلاف في العموم والخصوص:

حيث إنّ كل ما يصلح شاهدا يصلح مثالا ولا يصلح العكس وهذا راجع لأن الشاهد محصور في مصدرين اثنين فلا يكون إلا من " التنزيل أو من كلام العرب الموثوق بعربيتهم"[3]، أما المثال فهو عام فقد يشمل الأمثلة التعليمية المصطنعة كما قد يشمل القرآن و الحديث وفصيح الشعر والنثر فهو غير محدد بمستوى معين من الأداء "[4]، وبهذا يصبح كل شاهد مثالا ولا يصح العكس.

الشعر والنثر:

إنّ المطلع على الدراسات الحديثة يجد الباحثين المعاصرين يضيفون وجها ثالثا من أوجه الاختلاف بين المثال والشاهد، ففي الوقت الذي استشهد القدامى بكل ما وُجد عند السابقين شعرا ونثرا، وهو ما يوضحه التهانوي في قوله: " من التنزيل أو من كلام العرب "[5]، نجد المعاصرين يحصرون مفهوم الشاهد في الشعر دون النثر، ولعل بعض المعاجم العربية كشواهد " الفيروز أبادي" وشواهد خزانة الأدب للبغدادي خير دليل على ذلك، بل " يكفي للتأكد

---

1 – التهانوي محمد بن علي بن القاضي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج2، ص1447.

2 – أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، كتاب الكليات، تحقيق عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، دط، 2007، ص1428.

3 – التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج1، ص1002.

4 – علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه، ص 8.

5 – التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج1، ص1002.

من هذا التوجه إلى مطالعة فهارس كتب التراث المحققة في أيامنا حيث يشار إلى الشواهد ويعنى بها الشواهد الشعرية دون ما عداها، وتصفح أسماء الكتب والدواوين التي تحمل عناوينها اسم الشاهد والتي ليس فيها إلا أبيات الشعر"[1].

نخلص من هذا أن الاستشهاد هو مصدر استنباط القواعد النحوية وإثباتها باعتباره يمثل مرحلة النقاء اللغوي، أمّا التمثيل فهو المستوى الكلامي الموضح والمفسر للقواعد النحوية، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنّ الشواهد تبني القواعد والأمثلة توضحها للمتعلم " فللأول وظيفة البناء عند العلماء، وأما الثاني فوظيفته التوضيح عند المعلمين. وهذا الكلام يستلزم أن المثال في العرف التربوي يوضح المفاهيم الخاصة بقواعد العلم، فمهمة الأمثلة أن يستند عليها المعلم في إيراد المعاني والمفاهيم بالطريقة المختلفة التي يراها مناسبة لحال ومقام المتعلمين. وبالتالي فهي خاضعة لشروط في بنائها، ومواصفات في حضورها لكي تعضد القول، وتوفر الحجة التي تقنع المتعلم[2].

ومن هنا وجب على صانعي المناهج التعليمية وكذا منفذي البرامج التعليمية من أساتذة ومفتشين الانتباه إلى هذا الدور الوظيفي للأمثلة، خاصة وأنّ كثيرا منهم يعتمدون على الشواهد بصفتها أمثلة في دروس النحو بل قد توظف في تثبيت التعلمات عند المتعلم من خلال توظيفها في التطبيقات النحوية، " فالذي ينبغي التأكيد عليه أنه لا يجوز من الناحية التربوية تأويل الشاهد على أنه مثال، ولو كان هذا المثال من عصر الاحتجاج، فللشاهد قواعد بناء خاصة تحدث عنها العلماء"[3]، كما يستحسن توظيف الأمثلة الصناعية لما تتميز به من بساطة وسهولة، تُلائم النحو التعليمي باعتباره نحوا يقتصر على الظواهر النحوية البسيطة والمطردة التي يحتاجها المتعلم ويوظفها في حياته اليومية.

---

1 – حسن حمزة وبسام بركة، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب ، ص22.

2– محمد مشيال، في بلاغة الحجاج– نحو مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات– ، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان ، 2017، ص95.

3– عمار عثماني، فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي، ص206.

5. مفهوم النحو:

إن النحو العربي هو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتضح بها المفاهيم، وهو العلم المبلّغ للمقاصد، ولقد أدرك علماء اللغة هذه الحقيقة منذ زمن بعيد لذلك حاولوا جاهدين وضع قواعد اللغة حفاظا على الألسنة من الفساد واللحن وتمييزا لتلك المقاصد.

كما أنّ مصطلح النحو قد استعمل بعدة معان عند القدماء والمحدثين، ثم تطور دلاليا حتى أصبح صناعة أو علما قائما بذاته، وسنبين فيما يلي هذه التطورات من خلال تتبع حد النحو لغة واصطلاحا.

لغة:

النحو في اللغة: القصد والسبيل، يقال " سرْ علَى هَذَا النَحو" [1]، بمعنى سر في هذا المنهاج والطريق، ومنه قولهم: نَحَاهُ، يَنْحُوه، وانْتحاءً ونُحُوا. قال الأزهري: قال الليث" النَحْو القَصدُ نَحْوَ الشَيء، نَحوْتُ حَوْل فُلان إذا قصدت قصده، قال: وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية وقال للناس: انْحُوا نحوه فسُميَ نحوا" ونَحو الشيء هي جهته المقصودة، لذلك " فالنحو في كلام العرب هو القصد"[2].

كما جاء في لسان العرب: النحو هو" القَصْدُ والطَريق، يكون ظرفا، ويكون اسما، نَحاه يَنْحُو ويَنْحاهُ نَحُوا وانْتَحاه والجمع أنْحاءٌ ونُحوٌ شبّهُوها ب:(عُتُو) على حدّ قول سيبويه وهذا قليل، وفي بعض كلام العرب: إنّكم لتنظرون في نُحُو كثيرة أي في (ضُروب) من النُحو، ويذهب (ابن السّكيت)إلى أن: نَحا الشَيء يَنْحاه و يَنْحُوه إذا (حَرَفه)".[3]

---

1 – عبد البديع النيرباني، الخلاصة في النحو، مكتبة نور الهداية، ط1، حلب، 2010، ص5.

2 – ابن رشد، الضروري في صناعة النحو، تح، منصور علي عبد السميع، دار الكتب العلمية، ط1، القاهرة، 2010، ص99.

3– ابن منظور، لسان العرب ، ج15ص309–310، مادة(نحو).

وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحوَ سَبْعُ مَعَاني قَدْ أَتَتْ لُغَةً جَمَعـــــــــــتُها ضمْنَ بَيْت مُفْرَد كَمُـــــــــــلَا

قَصْدٌ وَمِثْلٌ، ومقْدارٌ، ونَاحيَةٌ نَوعٌ وبَعْضٌ، وحَرفٌ فاحْفَظ المَثَلا [1]

وهناك من يرى أنّ تسمية النحو قد وردت من المقرئين والمعلمين، حيث وظفوا كلمة النحو ليدلوا على طريقة العرب في التعبير عن شيء ما، كأن يقال مثلا " العرب تَنْحُو في هذا كذا، ونَحْوُ العرب في هذا كذا، أو يسأل: كيف تَنْحُو العرب في هذا؟ أو من قولهم: فلان يَنْحُو في كلامه نحو العرب"[2]، ثم انتقلت الدلالة اللغوية لكلمة النحو إلى المعنى المعجمي أو الاصطلاحي.

اصطلاحا:

تعددت تعريفات النحو عند العلماء، حيث عرفه ابن جني بقوله: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب...وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحوت نَحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"[3]، حيث يؤيد هذا التعريف الرأي السابق من كون التسمية مأخوذة من طريقة العرب في التعبير عن الأشياء المختلفة .

1- سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2001، ص7.

2 - عبد الله بن حمد الخثران، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، 1993، ص64.

3- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ، دط، ج1، ص34.

أما الجرجاني فقد عرفه بقوله:" هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل النّحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال: وقيل علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام وفاسده"[1].

كما عرّفه أبو علي الفارسي:" النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب. وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما يلحق أواخر الكلم، و الآخر تغير يلحق ذوات الكلم وأنفسها"[2].

يلاحظ من خلال ما سبق أنّ المعنى الاصطلاحي للنحو منقول من المعنى اللغوي الذي هو القصد، يقول الكفوي في ذلك: " وهكذا انتقل اصطلاح النحو من المعنى اللغوي وهو القصد والطريق إلى المعنى الاصطلاحي كعلم قائم بذاته له قواعده وضوابطه وأقْيسَته الخاصة"[3].

أما حديثا، فقد تطور مصطلح النحو، حيث يرى مهدي المخزومي مصطلح النحو معبّرا عن مفهوم شامل يعالج صرح اللسان العربي وينبني على دراسة متكاملة لمستويات اللغة مثل الصرف والتركيب والأسلوب والدلالة وغيرها وكذلك دراسة مختلف الأساليب النحوية التقليدية من توكيد وشرط ونفي واستخدام هذه الأساليب على النحو الذي يتّفق مع ما تتطلبه مناسبات القول أو حال الخطاب "[4]، أي أنّ النظرة إلى علم النحو قد توسعت حيث انتقلت من التغيرات التي تطرأ على أواخر الكلم لتتوسع فتشمل كلا من النحو والصرف تطبيقا لمبدأ تكامل مستويات اللغة، بل أصبح مفهومه يتوافق مع علم التراكيب في الدراسات الغربية الحديثة.

1 – عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار صادر، ط3، بيروت، 2003، ص14.

2– أبو الحسن أحمد ين فارس، معجم مقاييس اللغة ، ص313.

3- طليمات غازي مختار، المفهوم النحوي في كليات الكفوي بين المصطلح والتعريف، بحث مقدم إلى مؤتمرا النقد الخامس، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 1994، ص3.

4 – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص47.

إذن، فالنحو علم ضروري جدا في حياة الأفراد لأنه يمكّن المتعلم من اكتساب ملكة التعبير السليم لا " كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطّردها وشاذّها، ولكن كمُثل وأنماط عمليّة تكتسب بالتدريب والمران المستمرين"[1].

ولا يمكن الحديث عن مفهوم النحو دون التعريج على مفهوم الصّناعة، حيث يعد النحو صناعة كباقي الصناعات التي لها قوانينها واصطلاحاتها، بل إن من العلماء من عرّف النحو على أنه صناعة وسنبين ذلك فيما يأتي.

7. مفهوم التعليمية:

1.6 لغة: توصف التعليمية بأنها مصطلح حديث لعلم عريق، وهي **لغة** مشتقة من مادة(ع ل م) و"هي مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من علم، أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدلالة على الشيء دون إحضاره[2]، أو اشتقت من التعليم بمعنى التدريس.

اصطلاحا:

تعددت التعريفات التي حاول من خلالها خبراء التربية تحديد مفهوم نهائي للتعليمية، " فهي ترجمة للكلمة didactique التي اشتقت من الكلمة اليونانية Didaktikos والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية"[3]، وهو ما يصطلح عليه في الثقافة العربية بالشعر التعليمي أو المتن المنظوم، حيث عمل العرب على نظم مختلف العلوم على شكل قصائد شعرية لتسهيل حفظها واستظهارها على المتعلمين، غير أنّ المصطلح لم

1- عبد القادر شارف، تعليمية النحو في الجامعة ، المنهج الطالب الأستاذ، مجلة جسور المعرفة، العدد7، مج2، 2014، ص8.

2 - محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو مفهوم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد47، مج1، المغرب، 2011، ص2.

3- خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير، دط، الجزائر، 2004، ص131.

يظهر عندهم، أما " إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللّساني والتّعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى (M.F.Makay)الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التّعليمي، وهنا يتساءل بعض الدّارسين قائلا:" لماذا لا نتحدث أيضا عن تعليمية اللغات Didactique des langues بدلا من الحديث عن اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها"[1].

وقد رافق ظهور مصطلح التعليمية حديثا مجموعة من التحولات وأهمها تحول النظرة من المدرس إلى المتعلم، واعتباره محور العملية التعليمية التعلميّة وهو المسؤول الأول عن بناء معارفه، أما دور المدرس فيقتصر على التوجيه والإرشاد، كما أصبح التركيز منصبا على المعارف والكفاءات التي يستفيد المتعلم منها في حياته اليومية لا مجرد معارف ومعلومات نظرية التي تحفظ وتنسى بمرور الوقت.

ثم توسع مفهوم التعليمية حتى أصبح مرادفا لفن التعليم حيث زاد الاهتمام بكل ما يتصل بالعملية التعليمية من مدرسين ومتعلمين وإمكانات وإجراءات وطرائق ومنهاج، بل قد يصل الاهتمام إلى خارج الوسط المدرسي كالأسرة و المحيط الاجتماعي ووسائل الإعلام...وبناء على ذلك أصبحت التعليمية تعني:" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وتعد علما قائما بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، ودراسته دراسة علمية، وتقديم الأبحاث العلمية عنه، وذلك من خلال البحث في محتوياته، وطرائقه، ونظرياته"[2]، ويمكننا حصر موضوع التعليمية في دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين فهي تمثل في آن واحد تفكيراً وممارسة يقوم بهما المدرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته

1 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر ، 2000، ص130.

2 – محمد سيف الاسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية – نحو مقاربة معرفية جديدة– www.albassair.org //conslt le17/05/2020.

كما أصبحت التعليمية علما جديدا يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية، ليكسبه طابعا علميا تحليليا وذلك من خلال السعي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- وضع الأسس العلمية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي.
- تطوير طرائق التدريس وفق استراتيجيّة تعليمية- تعلميّة تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.
- توضيح الرؤيا لدى المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية و المهنية.
- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات و القدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.
- مواكبة المستجدات في عالم التربية مما يجعل العملية التعليمية في تطور مستمر.[1]

7. لمحة عن نشأة صناعة المثال في الفكر النحوي:

يعد علم النحو من أشرف العلوم التي أنتجها العقل العربي لارتباط نشأته بفهم كتاب الله تعالى وسنة نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم، وقد مرّ النحو في نشأته بالعديد من الأطوار، أثّرت في كل طور عوامل عدة، ساعدت على ارتقائه حتى صار علما مستقلا بذاته له اصطلاحاته ومفاهيمه الخاصة، بل وقد ألفت على منواله العديد من الشعوب نظرا لدقة التأليف فيه.

"ولما كانت عملية البحث العلمي تتطلب من الباحث وعيا وإدراكا بطبيعة مجاله الذي يبحث به، وما يستلزمه من معرفة بالأداة التي يستعين بها في عملية البحث، فإنّ هذه الحقائق لم تكن لتخفى على النحاة في سعيهم لاكتشاف النظام اللغوي الذي يحكم الكلام ويحول الكلمات

1- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص433.

المبعثرة التي لا رابط بينها إلى نص لغوي يؤدي وظيفة معينة في الدائرة الاجتماعية... فقد برع النّحاة في إيجاد الوسائل التحليلية التي تساعدهم على وضع قواعد الكلام العربي للحفاظ على هذه اللغة التي شرفها الله تعالى بأن جعل كتابه الكريم ينطق بها"[1]، ولعلّ نص الخليل في حديثه عن علل النّحو يكشف لنا وعي علمائنا بالعديد من القضايا حول طبيعة اللغة العربية حيث قال: " إنّ العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتللت أنا بما عندي أنه علّة له، فمثلي في ذلك مثل رجل حكيم دخل دارا محكمة البناء عجيب النظم والأقسام، وقد صحت عنده بانيها بالخبر الصادق أو البراهين الواضحة والحجج اللائحة، فكلما وقف هذا الرجل في الدار على شيء منها، قال: إنّما فعل هذا كذا الذي دخل الدار، وجاز أن يكون فعله لغير تلك العلة، إلاّ أنّ ما ذكره الرجل محتمل أن يكون علة لذلك، فإن صح لغيري علة لما اعتللتُه من النحو هي أليق بالمعلول فليأت بها "[2].

إن المتأمل لنص الخليل يكتشف تصوره المبكر له للعديد من القضايا حول طبيعة النظام اللغوي، أهمها إدراكه أن اللغة نظام ذهني موجود في عقول الجماعة اللغوية الواحدة ويظهر ذلك في قوله: **وقام في عقولها علله**، أي علل الكلام، غير أنّ التّسليم بأنّ اللغة نظام ذهني يستدعي أن يتكون هذا النظام – كبقية الأنظمة اللغوية – من عناصر متكاملة تشكل وحدة النظام، ولعل قول ابن السّراج يكشف لنا ذلك في حديثه عن علم النحو حيث قال: " النحو إنما أريد به أن يَنْحوَ المتكلم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة وباستقراء كلام العرب، فاعلم أن الفاعل رفع والمفعول به نصب وأن فعل مما عينه: ياء، أو واو تقلب عينه من قولهم: قام وباع، واعتلالات النحويين على ضربين: ضرب منها هو المؤدي إلى كلام

1- علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه ، ص2.

2 – الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، تح: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، 1959، ص45.

العرب ، كقولنا: كل فاعل مرفوع، وضرب آخر يسمى علّة العلة، مثل أن يقولوا: لما صار الفاعل مرفوعا، والمفعول به منصوبا، ولما إذا تحركت الياء والواو، وكان ما قبلهما مفتوحا قلبتا ألفا، وهذا ليس يكسبنا أن نتكلم كما تكلمت العرب، وإنما تستخرج منه حكمتها في الأصول التي وضعتها، وتبين بها فضل هذه اللغة على غيرها من اللغات، وقد وفر الله تعالى من الحكمة بحفظها وجعل فضلها غير مدفوع، وغرضي في هذا الكتاب ذكر اللغة التي إذا اطّردت وصل بها إلى كلامهم فقط وذكر الأصول والشائع "[1].

لقد وضح ابن السراج طريقة الوصول إلى حقيقة النظام اللغوي، حيث يتم ذلك عن طريق" إعادة تفسير الكلام على وفق نسق مثالي يمكن من اكتشاف ما اطّرد من الظواهر المنطوقة لوضعه في حكم خاص به يعبر عنه، دون ذلك لا يمكن الإمساك بالنظام اللغوي لأن الكلام يعبر به عن حاجات مختلفة بجمل وتراكيب غير محددة، وإزاء الاختلاف الشديد بين المنطوق، يصعب اكتشاف ما هو منتظم ومطرد من أحكام النظام اللغوي "[2].

والنحاة باستعمالهم التمثيل النحوي بوصفه وسيلة تحليلية للكلام الغاية منها اكتشاف النظام اللغوي، لا ينطلقون من نظرة معيارية للغة قائمة على فرض القواعد على نصوص الاستعمال وتقومها في ضوئها، لأنه لا يعدو أن يكون وسيلة ذهنية لا تمت إلى الواقع بصلة[3]، وقد حرص النحاة على التنبيه على أن ما ذكروه من صيغ وتراكيب في التحليل النحوي للكلام لا يعدو أن يكون تصورا ذهنيا للمنطوق أو المكتوب دفعت إليه طبيعة دراسة اللغة التي اعتمدت على تحليل المحسوس وهو الكلام للوصول إلى المعقول وهو النظام"[4].

1 – ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط4،ج1، بيروت، 1999، ص35–36.

2 – جوانب من نظرية النحو، نعوم تشومكي، تر: مرتضى جواد باقر، دت، دار المعارف الجامعية، ط2، 2008، ص35.

3 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، دط، القاهرة، 2000، ص26.

4 – علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه ، ص24.

ولعل هذا ماد دفع علماءنا للجوء إلى صناعة أمثلة نحوية تحاكي الكلام العربي الفصيح المتداول في البيئة العربية، مراعين في ذلك العديد من المعايير التي تجعل هذه الأمثلة مقبولة عند السامع ومساعدة له على تمثل نظامه اللغوي، " هذه الأمثلة النحوية التي ابتدأها النحاة ب (ضرب زيدٌ عمرا)، ووصل بها المحدثون إلى(التدخين ضار) قد أسهمت في تشكيل علم النحو العربي الذي أسهم في الحفاظ على اللسان العربي وصونه من الخطأ واللحن بعد التغيرات الهامة التي عرفها المجتمع العربي .

ويُعدُ القياس العامل الرَّئيسي لنشأة هذا النوع من الأمثلة، " فلما كان النحو نظاما ذهنيا غير مقتصر على الواقع المنطوق؛ كان من الضّروري أن يعتمد بقدر كبير على القياس فلا يكاد نحوي يدلي بدلوه في مسألة ما إلا وللقياس دوره في إطلاق الحكم في هذه المسألة"[1]. والقياس نوعان: " القياس الاستعمالي، ويعني أن يحذو المتكلم حذو غيره من أبناء الجماعة اللغوية، وهو نفسه الذي يسعى المعلم إلى تدريب تلاميذه عليه، لأنه وسيله كسب اللغة منذ الطفولة، ومن طبيعة هذا القياس أن يفتح أمامنا للنمط الواحد جملا لا حصر لها مما يدل على القوة الإنتاجية للنحو، ويوضح أنه صناعة ومعرفة فمثلا يمكن أن نحضر مئات الأمثلة على الفاعل المرفوع، ومئات أخرى على اسم كان وخبرها... "[2].

وفي هذا المعنى يقول عبد الرحمن الحاج صالح:" القياس هو تكافؤ رياضي بين أفراد فئة ناتج عن المجرى المشترك أو البنية المشتركة الحاصلة

أما العلامة عبد الرحمن الحاج صالح فيرى أن القياس هو"

1 – منى عبد الله السويلمي، الأمثلة المتخيلة في مؤلفات النحاة، أطروحة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2009، ص6.

2 – منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، دمشق، 1985، ص9.

أما النوع الثاني فهو القياس الوضعي وهو" حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه"[1]، وهو النوع الذي اهتم به النحاة اهتماما كبيرا، يقول ابن جني عن أستاذه أبي علي الفارسي:" أخطئ في خمسين مسألة في اللغة، ولا أخطئ في واحدة من القياس"[2].

وقد استفاد النحو العربي بشكل كبير من القياس " كقياس الأحكام النحوية بعضها على بعض، وكقياس بعض التراكيب على بعض مما يؤدي إلى إنشاء استعمالات جديدة تساعد على توسيع أفق اللغة وتعدد تراكيبها، وهذا ما يمكن تسميته بالقياس الشكلي، وقد كان من نتائج هذا النوع من القياس تلك الأمثلة المصنوعة التي لم تكن إلا صورة عملية ونتيجة حتمية للقياس الشكلي"[3].

وقد تنوعت هذه الأمثلة بحسب الأغراض التي وظفت من أجلها كما عمل نحاتنا القدامى على صناعتها وفق معايير خاصة مراعين في ذلك شروط الفصاحة العربية وهو ما سنفصل فيه القول في الفصل الأول من الدراسة.

1 –جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو وجدله، ص38.

2– أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري، لمع الأدلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط2، بيروت، 1981، ص93.

3– منى عبد الله السويلمي، الأمثلة المتخيلة في مؤلفات النحاة، ص10.

الفصـــــــــــــل الأول

صناعة المثال في الدرس النحوي التراثي

1. **المبحث الأول:** أنواع الأمثلة النحوية المصنوعة وموقعها من الدرس النحوي التراثي.
2. **المبحث الثاني:** معايير صناعة المثال النحوي والعوامل المؤثرة فيه.
3. **المبحث الثالث:** أهداف صناعة المثال النحوي وأبعاده التربوية

شكّلت الأمثلة الصناعية مادة أساسية في كل كتب النحو بدءا من سيبويه إلى أيامنا هذه، وهي الأمثلة التي وضعت قياسا على نظائر لها من الشواهد المستعملة، أو التي وضعت وليس لها نظائر في الاستعمال، وهي الأمثلة المتخيلة أو المفترضة عقلا، والتي قُصد بها استيعاب التقسيمات النحوية العقلية واستكمال صورة النحو العربي، وهي تضاهي في حجمها حجم الشواهد النحوية الأخرى من قرآن وحديث نبوي وشعر عربي.

قد سارت هذه الأمثلة في خط شبه مستقيم، حاملة معها مضامين دلالية وأبعادا تربوية، أسهمت بذلك في تيسير القواعد النحوية ورسمها بكل فروعها، مما أدى إلى تقريب النحو العربي من أذهان المتعلمين وتحبيبه إلى نفوسهم، وهي كما أشرنا سابقا على أنواع عديدة، كما تتخذ مواقع مختلفة في كتب النحو التراثية وسنفصل ذلك في المبحث الآتي:

المبحث الأول: أنواع الأمثلة الصناعية وموقعها من الدرس النحوي التراثي

أولا- أنواع الأمثلة الصناعية:

1.أمثلة وضعت لتوضيح القواعد النحوية وهي ثلاثة أقسام:

1.1 ما قيس على الشواهد المطردة:

وهي أكثر أنواع الأمثلة الصناعية توظيفا في الكتب النحوية، حيث " جاءت هذه الأمثلة لتفصيل القواعد النحوية وتوضيحها بحيث يسهل فهمها على السامع والقارئ، وهي متتابعة متلاحقة بحسب ما في القاعدة النحوية المعنية من تفصيلات وتفريعات، وإنها لتكثر كثرة لافتة للنظر في التفريعات والحدود وهي تمثل غالبية الأمثلة عند النحاة، ويمكن أن نمثل لذلك بالعدد الكبير من الأمثلة التي وضعها النحاة للتأكيد على أن المفعول به منصوب والفاعل مرفوع؛ وقد قيست هذه الأمثلة على الشواهد النحوية المطردة التي

سمعت عن العرب نحو:" مررت بأخيك عبد الله"[1] نظير بدل المعرفة من المعرفة وهم بذلك قد نحوا قوله تعالى﴿ أَهْدِنَا الصِّرَاطَ المُسْتَقِيم، صِرَاطَ الّذِين أَنْعَمْتَ عَلَيْهِم ﴾{الفاتحة، الآية6-7}، ونحو قولك " مَرَرْتُ بزيد رجل صالح"[2]، حيث وضعت الرجل في موضع زيد لأنه هو في المعنى، وهم بذلك يتبعون قوله تعالى﴿ لنَسْفَعًا بالنَّاصِيَةِ، نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ﴾{العلق، الآية15-16.

كما قد تُساق الأمثلة دون ذكر الشاهد الذي صنعت على منواله، وذلك لأن القاعدة معروفة لكثرة الشواهد التي تؤيد الحكم النحوي الذي تتضمنه، ويمكن أن نمثل لذلك بما أورده سيبويه في باب الابتداء ليبين حده حيث يقول" المبتدأ هو كل اسم ابُتدئ ليُبنى عليه الكلام، والمبتدأ والمبني عليه رفع، فالابتداء لا يكون إلا بالمبني عليه، فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه وذلك قولك:(عبدُ الله منطلقٌ) ارتفع عبد الله لأنه ذكر ليُبنى عليه المنطلق، وارتفع المنطلق لأن المبني عليه المبتدأ بمنزلته، وبيّن المثال أنّ المبتدأ الذي يُبنى عليه شيء هو هو فإن المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء"[3].

2.1 ما قيس على الشاذ:

إنّ المتفحص للكتب النحوية القديمة يجد الكثير من الأمثلة النحوية قد قاسها النحاة على لغات قليلة أو نادرة، وبالرغم من أنها كانت محور خلاف بين الكثير من النحاة إلا أنها قد تكون مفيدة في بعض الأمور النحوية التي كانت موضع خلاف النحاة أنفسهم، وقد يكون بعضها مثيرا للتفكير عند المتعلمين، كما أن هذه الأمثلة التي قاسوها على

1- المبرد محمد بن يزيد، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، ج1، بيروت، لبنان، 1996 ص26.

2- المصدر السابق، ج1، 27

3 - سيبويه ، الكتاب ، ج2، ص126.

اللغات القليلة الشاذة لا يستغني عنها النحو العربي لأن اللغات مهما كانت شاذة فهي تمت بصلة كبيرة للعرب الفصحاء.

ويمكن أن نمثل لذلك بما أورده سيبويه في باب إضمار المفعولين اللذين تعدى إليهما فعل الفاعل،" اعلم أن المفعول الثاني قد تكون علامته إذا أضمر في هذا الباب العلامة التي لا تقع إيَّا موقعها، وقد تكون علامته إذا أضمر إيَّا، فأما علامة الثاني التي لا تقع إيّا موقعها فقولك: أعْطَانيه وأعْطَانِيك، فهذا هكذا إذا بدأ المتكلم بنفسه، فإذا بدأ بالمخاطب قبل نفسه فقل: أعْطَاكَنِي، أو بدأ بالغائب قبل نفسه فقال: قد أعْطَاهُونِي، فهو قبيح لا تَكلَّم به العرب ولكن النحويين قاسوه"[1].

3.1ما قيس على الضرورات الشعرية:

هناك اختلاف كبير حول مفهوم الضرورة الشعرية، فمنهم من يرى" أنَّها ما ليس للشاعر عنه مندوحة وهو مأخوذ من كلام سيبويه وغيره"[2]، ومنهم من قال: " يجوز للشاعر عند الضرورة من الزيادة والنقصان والاتساع في سائر المعاني من التقديم والتأخير، والقلب والإبدال، وما يتصل بذلك من الحجج عليه، وتبين ما يمر من معانيه، فأردّه إلى أصوله، وأقيسه على نظائره، وهو باب من العلم لا يسع الشاعر جهله ولا يستغني عن معرفته، ليكون له حجة، لما يقع في شعره مما يضطر إليه، من استقامة القافية، أو وزن البيت، أو إصلاح

1 – سيبويه، الكتاب، ج3، ص263.

2– محمود شكري الألوسي البغدادي، الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، تحقيق: محمد بهجت الأثري البغدادي، طبع على نفقة المكتبة العربية ببغداد ومطبعة السلفية بمصر، 1922، ص6.

الإعراب.[1] وذهب الجمهور أنّ الضرورة " ما وقع في الشعر ممَّا لا يقع في النثر، سواءً كان للشعراء عنه مندوحة أم لا "[2].

أما عند المحدثين فإن الضرورة الشعرية " لغة خاصة بالشاعر يجوز له استعمالها وإن كان فيها مخالفة للقياس، وللأصول التي وضعها النحاة للمتكلم والناثر، وذلك لأن الشعر موطن اضطرار فما جاء فيه مما استعمله الشعراء الذين يحتج بشعرهم في قواعد النحو والصرف واللغة وأصولها خارجا عمّا وضعوه وأجازوه اعتبر ضرورة خاصة بالشاعر، فإن وقع بعضها في الكلام المنثور اُعتبر شاذّا خارجا عن القياس يحفظ ولا يقاس عليه"[3].

ويعتبر الخليل بن أحمد الفراهيدي من الأوائل الذين أجازوا للشّعراء استعمال الضرورات الشعرية حيث قال: " فالشعراء أمراء الكلام يصرفونه أنى شاءوا، ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى وتقييده، ومن تصريف اللفظ وتعقيده، ومدّ المقصور وقصر الممدود، والجمع بين لغاته والتفريق بين صفاته، واستخراج ما كلت الأنفس عن وصفه ونعته، والأذهان عن فهمه وإيضاحه..."[4].

ومن الأمثلة التي قيست على الضرورات الشعرية :" أَفْعَل مِنْكَ" حيث ذهب الكوفيون إلى أنه لا يجوز صرفه في الضرورة الشعرية، في حين أقر البصريون بجوازه وقد احتجوا في ذلك أنّ الأصل في الأسماء كلها الصرف وإنما يمنع بعضها من الصرف لأسباب عارضة فإذا أضطر الشاعر ردها إلى الأصل وتجاوز الأسباب العارضة التي طرأت عليها، قال أبو بكير الهذلي:

---

1 – أبو عبد الله بن جعفر القزاز، ما يجوز للشاعر في الضرورة، تحقيق وتقديم: المنجي الكعبي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1981، ص32.

2– محمود شكري الألوسي البغدادي ، الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر ، المصدر السابق، ص6.

3– خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيبويه، وكالة المطبوعات، دط، الكويت، 1980، ص93.

4 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ممَّنْ حَمَلْنَ بهِ وَهُنَ عَوَاقدُ حُبُكَ النِّطاقُ فَشَبَّ غيرَ مُهَبَلُ[1]

2.أمثلة وضعت لما ينافي القاعدة النحوية فلا يجوز استعمالها هي وأضرابُها:

هي الأمثلة التي صيغت لإظهار الحالات التي لا يجوز فيها إعمال القاعدة، ويكثر معظمها في التفريعات والحدود، وفي توضيح القواعد النحوية، فقد كان النحاة مولعين بالتعريفات الجامعة لكل ما يتصل بالمعرّف، والمانعة لما لا يدخل في حده، وكانوا في ذلك يكثرون من الأمثلة لما لا يجوز لتوضيح ما يجوز، وما ينطبق على التعريف لما لا ينطبق عليه، وفيه دليل سلبي، وقد وردت هذه الأمثلة بتسميات عدة في كتب النحو مثل " لم يجز[2]، ولا يستقيم[3]، ومحال"[4] وغير ذلك.

ويمكن أن نمثل لذلك بإعمال ضمير المصدر؛" فلا يجوز أن نقول: سَرَنِي ضَرْبُك عمرًا وهو زيدا، وأنت تريد وضربك زيدا، لأنه إنما يعمل إذا كان على لفظه الذي تشت الأفعال منه"[5].

ومن هذه الأمثلة كذلك" قولك: زيدٌ أخوك قائمَا وعبد الله أبوك ضاحكا؛ وذلك أنه ليس هاهنا فعل ولا معنى فعل، ولا يستقيم أن يكون أباه وأخاه من النسب في حال، ولا يكون أباه وأخاه في أخرى" [6].

4. **أمثلة وضعت لاستيعاب التقسيمات النحوية العقلية:** وهي الأخرى نوعان:

1- محمد محي الدين عبد الحميد، الانتصاف من الإنصاف، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1998، ج2، ص474.

2- ابن السراج، الأصول، ج1، ص12

3 – ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف محمد الخطيب، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، مصر، 2005، ص598. .

4 – المبرد، المقتضب، ج1، ص19

5- ابن السراج، الأصول، ج1، ص162.

6 – المبرد، المقتضب، ج1، ص31.

1.3أمثلة وضعها النحاة ولم يسمع عند العرب مثلها:

وقد أطلق عليها البعض الأمثلة المتخيلة، ويقصد بها تلك الأمثلة التي اخترعها النحاة دون أن يكون لها نظير من كلام العرب وقد ذكرت في مباحث الممنوع من الصرف فيما يتعلق بالتسمية، وفي مسائل التنازع في باب ظن ومسائل الإخبار وغيرها من المسائل التي اشتملت على بعض الأمثلة المتخيلة، وتعكس هذه الأمثلة مهارة النحاة في وضع الأمثلة الملائمة للمواضيع النحوية المختلفة.

ويعتبر كتاب سيبويه حقلا خصبا لهذا النوع من الأمثلة، حيث أوردها سيبويه بعبارات مختلفة منها " هذا تمثيل وإن لم يتكلم به" ، " هو شيء قاسوه ولم تتكلم به العرب".

ومن أمثلة ذلك قولهم (زيدا لقيتُ أخاه) فكأنه قال: (لابست زيدا لاقيت أخاه. وهو تمثيل لا يتكلم به، فجرى هذا على مجرى عليه قولك أكرمت زيدا، وإنما وصلت الأثرة إلى غيره.[1]

2.3الأمثلة الرياضية العقلية والتقسيم المنطقي:

شغف النحويون وعلى رأسهم المبرد برياضة العقل حيث قاموا بعمل تمارين عقلية طويلة قاسوها على نظريات عقلية بحتة، إذ وجدوا أن هناك مسائل لم يثبت فيها القدماء شيئا، ولم تسمع عنهم، وتحتاج إلى مناقشة، وأن العقل يستوعبها ويفترضها، وأنه لابد من هذه التمارين لأنها تكمل صورة النحو العربي، وتلبي حاجات العقل عند المتعلمين، وإن كانت العلاقات النحوية في التمارين غير العملية صعبة ومتشابكة وتحتاج إلى فهم دقيق وعميق[2]، ولعلّ هذا ما جعل ابن مضاء يقف موقفا سلبيا من هذه التمارين، ويرى أنه " لا ضرورة لها، وأنها تزيد النحو تعقيدا وصعوبة، وأن هذه التمارين فضلة في النحو، لسنا

1- سيبويه، الكتاب، ج1، ص103.

2- منى عبد الله محمد السويلمي ، الأمثلة المتخيلة في مؤلفات النحاة، ص49.

في حاجة إليها، فهي لا تفسر صيغا عربية، وإنما تفسر صيغا للنحاة أنفسهم، يكثر خلافهم، وجدالهم حولها، وإن هذا كله ليحيل النحو ألغازا "[1].

غير أنّ المطلع على هذا النوع من التمارين يجدها تعكس عبقرية علمائنا القدامى وسعة تخيلهم، وذلك من خلال استغلالهم النحو العربي في تغذية عقول المتعلمين وتوسيع أفق اللغة.

ومن بين هذه الأمثلة المسألة السادسة المشهورة:(سَرَّ دَفعُك إلى المُعطي زَيْدًا دينارا درهما القائمَ في دَاره عَمْرُو) جاء هذا في باب " مسائل الفاعل والمفعول به" وهذه هي المسألة السادسة من تفسير الفارقي، فقد تناولها بالشرح والتفصيل، ويرى صاحب المقتضب أنك نصبت (القائم) بسرّ، ورفعت (عمرا) بقيامه، ولو قلت (سر دفعُك إلى زيد درهما ضربُك عمرا) كان محالا، لأن الضرب ليس مما يسُر، وكذلك لو قلت : (أعْجَبَك قيَامَك قُعُودَك)، كان خطأ، ولو قلت: (وافق قيَامَك قَعُود زَيْد لصلُح، ومعناه أنهما قد اتفقا في وقت واحد، فلو أردت معنى الإعجاب لم يصلح إلا في الآدميين).[2]

أما أمثلة التقسيم المنطقي فيمكن أن نمثل لها بقول أبي العباس –رحمه الله–: عبد الله الضارِبُه، والضارِبك، والضارِبي، فالإجماع أنَ موضع الكاف والهاء خفض، وهذا يُوجب قولك: الضَاربٌ زَيْدٌ، لأن المكنى على حد الظاهر، ومن قول أبي العباس أيضا: أن كل ما عمل في المظهر جائز أن يعمل في المضمر، وكذلك ما عمل في المضمر جائز أن يعمل في المظهر نحو قول سيبويه : أنّ هذه الحروف يعني حروف الإضمار قلَت وصارت بمنزلة التنوين، لأنها على حرف، كما أنّ التنوين حرف، فاستخفوا أن يضيفوا إليها الفاعل، لأنها تصير في الاسم كبعض حروفه، وقال أيضا: الضاربَه بالهاء في

1 – ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، دط، 1982، القاهرة، ص44.

2– ياقوت الحموي، المقتضب، ج1، ص20.

موضع النصب لأن لا تنوين هاهنا، تعاقبه الهاء والضارباه فالهاء في موضع الخفض، فإذا أردت النصب أثبت النون بناء على الظاهر، وبه اختلف النحاة في المضمر، فأما الظاهر فلا أحد يجيز الخفض إلا الفراء، وقال: إنه ليس من كلام العرب، إنما هو قياس"[1].

إنّ هذه الأمثلة على اختلاف أنواعها قد أسهمت في تصوير الأحكام النحوية المجردة كما لبّت في الوقت نفسه رغبة النحويين العقلية وقد حفلت بها المصنفات النحوية على اختلافها غير أنّ توظيفها كان متباينا من مصنف إلى آخر بحسب هدف النحوي ومنهج تأليفه وهو ما سنفصل فيه كالآتي.

ثانيا-موقع المثال النحوي المصنوع من الدرس النحوي التراثي

ظهرت حركة التأليف في شتى العلوم في أواخر القرن الثاني هجري، لكنّها اتسمت بالبساطة، وقد كان من بواكرها كتاب سيبويه " ذلك السّفر القيّم الذي أبهر معاصريه، فنوّهوا به تنويها فاق كلّ التقدير"[2]، غير أنها بلغت أوجّها في القرن الرابع هجري الذي يعد" أزهى عصور الابتكار في تأليف النّحو واللّغة، فقد استبحر فيه العمران ببغداد، واتسعت فيه آفاق الحياة العلمية ونشطت الدّراسات اللّغوية المبتكرة نشاطا كبيرا "[3]، وقد نتج عن هذه النهضة اللّغوية الكثير من المؤلفات النحوية التي اختلفت من حيث مادتها ومناهج تأليفها؛ حيث ظهرت الكتب والمتون كما ظهرت شروح المتون والحواشي إضافة إلى التّقريرات والتّعليقات والألغاز النحوية...، وقد شكلّت كلها لبنات أساسية في بناء مدوّنة النّحو العربي الذي كانت غايتها الأساسية " صون اللسان من اللحن لاسيما في

1 - ابن السراج، الأصول، ج1، ص14.

2- مسعود غريب، منهج ابن سراج في كتابه الأصول، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011، ص123.

3 -محمد الطنطاوي، نشاة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط1، القاهرة، 2005، ص117.

كتاب الله، وكذلك الاستعانة به على فهم نصوصه"[1]، ولقد أقبل العلماء على التأليف فيه وكثرت المؤلفات النحوية حتى إنّ الدارس يعجز عن الإحاطة بها، غير أن المطلع على أهمها يجدها تُصنف في أربعة اتجاهات هي: الاتجاه التجميعي والاتجاه التأصيلي والاتجاه التعليمي والاتجاه التطبيقي.

وقد كان المثال النحوي المصنوع الأداة الإجرائية الأساسية التي وظفها النحاة في كل اتجاهات الأربعة، كما كان موقعه حسب منهجية التأليف المعتمدة عند أصحاب الاتجاه الواحد، وفي ما يأتي بيان لهذه الاتجاهات وموقع المثال النحوي المصنوع منها بإيجاز.

1.موقع المثال النحوي المصنوع في كتب الاتجاه التجميعي:

لقد كانت كتب هذا الاتجاه أولى المؤلفات التي اشتهرت في الدرس النحوي التراثي حيث" يقصد بالاتجاه التجميعي طائفة الكتب والرسائل التي اهتمت بجمع المادة النحوية وتعرضت لعناصر كثيرة تتصل بها من الآراء النحوية والأحكام والأدلة والشواهد والتوجيهات والمناقشات، وقد تتعرض لبعض القضايا الصرفية والبلاغية والعروضية، وتهتم – في بعض الأحيان – بنسبة المأثور لذويه وتعدد الروايات فيه، وقد تستطرد إلى ذكر بعض المسائل الأدبية "[2]، أما عن أهم مميزاتها فهي:

- الاهتمام بكل الظواهر اللغوية في القواعد سواء ما يتصل بالإعراب والبناء، أو ما يتصل بالترتيب.
- الاهتمام بالإشارة إلى المسائل الخلافية وعرض الآراء والاستدلال عليها ومناقشتها والموازنة بينها والترجيح، وقد تقدم بعض الآراء الخاصة.
- الاهتمام بالاستشهاد والأمثلة المسموعة من الناحية، والعقلية من ناحية أخرى.

1- محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، مكتبة الرشيد ناشرون، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005، ص514.

2- مسعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005، ص21.

- الاهتمام بالتعليل بشقّيه، تعليل الظواهر والأحكام بمعنى تسويغها وبيان الحكمة منها، والعلة الجامعة بين طرفي القياس.[1]

ومن أهم المؤلفات النحوية التي تنتمي إلى هذا الاتجاه(ما ينصرف وما لا ينصرف للزجاجي، شرح كتاب سيبويه للصيرافي، المُحتسب لابن جني).

غير أنّ هذا النوع من الكتب النحوية يكثر من توظيف الشواهد بدلا من الأمثلة النحوية المصنوعة، لأن الغرض منها هو جمع المادة النحوية وتدوينها وإثبات حجيتها ولا يوظّف المثال إلاّ في بعض التفسيرات أو التوضيحات للقواعد النحوية، كما قد توظف في بعض المسائل الفرعية كالترجيح في المسائل الخلافية أو بيان ما لا يجوز في العربية.

أما عن موقع المثال المصنوع في هذا الصنف من المؤلفات فهي تعقب الحكم النحوي مباشرة، وتكون غايتها هي بيان القواعد النحوية وتوضيحها وتفسيرها دون الاهتمام بطبيعة المتلقي ومستواه العقلي.

2.موقع المثال النحوي المصنوع في كتب الاتجاه التأصيلي:

" يقصد بهذا الاتجاه المؤلفات النحوية التي تهتم بالأصول في الدراسة النحوية ونعني بالأصول الأدلة النّقلية والعقلية التي اعتبرها النحاة مصدرا حقيقيا للقواعد والأحكام النحوية لكونها مستوحاة من أدلتها وهي: السماع بأنواعه والقياس بأنواعه والاستصحاب والعلة وعدم النظير والسبر والتقسيم".[2]

ومن الخصائص المشتركة بين المؤلفات التي تنتمي إلى هذا الاتجاه ما يلي:

1 – سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ، ص21.

2 – المرجع نفسه، ص145.

- الاهتداء بأصول الفقه وبراهين المتكلمين في استخراج أصول النحو وتأسيسها.
- الاهتداء بالأدلة المختلفة لتأصيل الأصول سواء كانت عقلية أو نقليّة، ويتراوح أسلوبها بين الإيجاز والإطناب، لأن شرح الأصول ومناقشتها يقتضي الوصول إلى القاعدة المختصرة.
- تتصف مؤلفات هذا الاتجاه في الغالب بالتبويب والترتيب، وحسن التنسيق المنهجي حتى لا تختلط المباحث.
- كثرة الجدل وتعدد الاحتمالات والمناقشات والتخطئة والتبويب من أجل تحديد الأصل الذي يؤخذ الحكم منه.
- بيان الشاذ وبيان أسباب الشذوذ وأثرها في التقعيد النحوي.
- عدم التعصب المذهبي في تقنين الفصول وتحديدي سماتها.
- كثرة الشواهد من القرآن وفصيح الكلام العربي لكي يعطي الأصل صفة القبول ولتتأكد الأصول النحوية المعمول بها.
- فتح باب الاجتهاد في استنباط الأحكام وتعليل الظواهر، وفتح باب الاستشهاد بكلام المولدين وأشعارهم إذا علمت فصاحتهم، لتثرية الحكم وتثبيت القاعدة.[1]

ومن أهم الكتب التي تنتمي إلى الاتجاه التأصيلي: الأصول لابن السراج، والإيضاح في علل النحو للزجاجي.

ويكثر توظيف المثال النحوي المصنوع في كتب هذا الاتجاه في الأصل الأول من الأدلة العقلية وهو القياس وذلك في استنتاج المَقيس انطلاقا من المقيس عليه الذي يمثل الأصل المنقول عن العرب أي الشاهد، "وما لم يكن من كلامهم وألحق به فهو المقيس، وهو غير منقول لذا تجدهم يمثلون له من كلام غير مسموع عن العرب وإن كان المقيس

1 – المرجع السابق، ص226.

كله غير مسموع، بل قد يقاس الأمر المسموع على المسموع من باب تعليل الظاهرة اللغوية التعليلات الجدلية من نحو قياس نائب الفاعل على الفاعل في حكم الرفع بعلة الإسناد إليه، وإن كان في كلام العرب نائب الفاعل على حد سواء مع الفاعل غير أنهم في بيان ذلك يعمدون إلى إنشاء أمثلة يبنون بها القياس ويفسرون علله".[1]

3.موقع المثال النحوي المصنوع في كتب الاتجاه التّعليمي:

كثرت المؤلفات النحوية ذات الطابع التعليمي و " نقصد بهذا الاتجاه المؤلفات النحوية التي ألفها أصحابها لغرض التعليم، وهي غالبا تبدأ بذكر القاعدة النحوية وتكتفي بقدر محدود من التفصيلات وبقدر جد محدد من الشواهد، ولا تتعرض لذكر الخلافات أو قد تستغني بذكر القليل منها، الأمر الذي يؤكد أنّ مؤلفيها إنما يهدفون من تأليفها بصورة مباشرة إلى تعليم تلامذتهم مادة النحو العربي ومساعدتهم على فهم تلك القواعد والتدريب عليها والتمرس فيها على قدر مستوياتهم ومدركاتهم "[2].

أما عن أهم المواصفات التي تميز مؤلفات هذا الاتجاه فأهمها:[3]

- العدول عن التعريفات الذهنية.
- عدم الإسراف في التقسيمات والتعليلات.
- الاكتفاء بالقاعدة مجملة دون التفصيل.
- البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية.
- عدم العناية بالشواهد والأصول.
- انتقاء أيسر المذاهب النحوية للطالب.

---

1 – محمد غياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص23.

2 – سعود بن غازي أبو تاكي، التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، ص95.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويعتبر هذا النوع من المؤلفات النحوية مجالا خصبا للأمثلة النحوية المصنوعة لأن الغاية الرئيسية من تأليفها هي تلقين المتعلمين القواعد النحوية حتى تصبح عادات سلوكية في كلامهم، لذا حرص أصحابها على انتقاء أبسط الأمثلة وأيسرها حتى يتسنى لهم من خلالها شرح القواعد النحوية وإيصالها إلى المتعلمين، في حين تغيب عادة الشواهد النحوية باعتبارها تمثل أرقى النماذج اللغوية الموروثة والتي قد لا تناسب فئة المتعلمين لبلاغتها وجودة سبكها.

أما عن موقع المثال المصنوع في هذا النوع من المصنفات فيكون في معظم الأحيان بعد بيان الحكم النحوي حتى يكون المثال صورة توضيحية تجسد الحكم النحوي.

4.المثال النحوي المصنوع في كتب الاتجاه التطبيقي:

" يقصد بهذا الاتجاه المؤلفات النحوية التي تعتمد في تأليفها على النص اللغوي من القرآن الكريم أو الشعر العربي الفصيح أو الأقوال والأمثال المأثورة عن العرب، وذلك من أجل تطبيق القواعد النحوية من خلال النصوص أو معالجتها في ضوئها"[1]، حيث تعد النصوص معيارا لإثبات حجية الأحكام النحوية، كما قد تتعرض لبعض المسائل الخلافية الموجودة في الشواهد النحوية مع الاكتفاء بذكر الآراء المختلفة دون التوسع في مناقشتها لأن غايتها الرئيسية هي التطبيق لا الجانب النظري الذي تهتم به مؤلفات الاتجاه التجميعي.

1- سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ، ص96.

أما عن أهم المؤلفات التي تندرج تحت هذا الاتجاه فأهمها كتاب معاني القرآن للزجاج، شرح القصائد المشهورات للنحاس، إعراب الثلاثين سورة من القرآن لابن خالويه.

ومن أهم مميزاته فهي:

- الانطلاق من النص اللغوي بتطبيق القاعدة النحوية عليه ومعالجته من خلالها.
- توجيه الإعراب بما يؤدي إلى فهم المعنى والإحاطة به.
- الاعتماد في الشرح القاعدة النحوية من خلال النص على طريقة الأسئلة والأجوبة والرد على المختلفين حول القاعدة بنفس الطريقة.

غير أنّ ما يميز هذا النوع من المؤلفات اعتمادها على تحليل الشواهد النحوية تحليلا نحويا ومعالجتها معالجة تطبيقية لا معالجة نظرية من خلال التعرض إلى كل الظواهر الموجودة في النص المحلل من توجيه الإعراب والتطرق إلى اللغات واختلاف الآراء؛ مما يجعل هذا الاتجاه مكملا للاتجاه التعليمي، باعتبار أن التعليم يشمل إدراك المتعلم للمعارف النظرية وقدرته على تطبيقها في حياته اليومية.

وبما أن الغاية الأساسية من المؤلفات النحوية التطبيقية هي التعليم وتقريب القواعد النحوية من المتعلمين، كانت عامرة بالأمثلة النحوية المصنوعة التي توظف لشرح الأحكام المستخرجة من النصوص الشعرية أو النثرية، حيث يُنطلق في الشرح من شاهد نحوي تجري عليه عملية التحليل واستنباط الأحكام النحوية المختلفة؛ ويرافق كل حكم مثال نحوي مصنوع يقاس على الشاهد المحلل مما يجعل الأحكام ترد مقترنة بأمثلتها التي هي تلك النصوص النموذجية على صورة فعلية في آن واحد مما يسهل علمية الإدراك على المتعلم.

المبحث الثاني: معايير صناعة المثال النحوي في الدرس التراثي والعوامل المؤثرة في صناعته:

أولا-معايير صناعة المثال النحوي:

إنّ المطّلع على المدونات النحوية التراثية على اختلافها يلاحظ عدم تسجيل النحاة القدامى لأي مواصفات أو معايير للأمثلة النحوية التي وردت في مؤلفاتهم وإنما كانت هذه المعايير والآليات عندهم إجرائية يمكن استنتاجها من خلال تتبع أمثلتهم، باستثناء بعض الإشارات المتفرقة في ثنايا كتبهم، لذا ما سنعرضه مجرد استقراء بسيط لما ورد في كلامهم ومن ذلك ما يلي:

1-المطابقة:

يقصد بالمطابقة توافق المثال مع القاعدة أو الحكم النحوي من جهة التمثيل فيؤتى بالمثال المتضمن للصورة الفعلية للحكم خصوصا في محل التمثيل[1]، ويعتبر هذا المعيار شرطا رئيسيا في صناعة المثال عند النحاة، حيث يؤدي الإخلال به إلى إلغاء وظيفة المثال المتمثلة في الشرح والتوضيح – كما أشرنا سابقا– وقد بيّن صاحب الكليات ذلك في قوله: " الشرط في المثال أن يكون على وفق الممثل له من الجهة التي تعلق بها التمثيل "[2]، حيث يتضح من خلال القول أن التوافق بين المثال والممثل له شرط أساسي، بل إنّ هذا التوافق ينبغي أن يكون في موضع تعلق المثال بالممثل له لأن المثال قد يكون شاملا للممثل له ولغيره، وهذا قد يؤدي إلى استنباط أحكام زائدة عن الحكم المقصود مما يشوش على ذهن القارئ وقد يبعده عن الحكم المقصود .

2.تعدُد الأمثلة وتنوعها:

ويقصد بتعدد الأمثلة إرفاق الحكم الواحد بعدد من الأمثلة المختلفة وذلك لتوضيح أوجهه وصوره واستقصاء أفراده، حيث جاء في الكليات: " المثال الواحد لا يكفي في إثبات الحكم العام "[3].

وتعتبر الكتب التعليمية أكثر المؤلفات التي توظف هذا النوع من التمثيل، كما نجده في المتون المنظومة أو ما يصطلح عليه بالشعر التعليمي حيث يقول ابن أجروم في تعريف **باب المفعول الذي لم يسم فعله:** " وهو الاسم المرفوع الذي لم

1- محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي ، ص27.

2- الكفوي أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني ، كتاب الكليات، ص1648.

3- محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، مكتبة الإيمان بالمنصورة ، ط1، 2008، ص212.

يذكر معه فاعله، فإن كان الفعل ماضيا ضُم أوله وكُسر ما قبل آخره، وإن كان مضارعا ضُم أوله وفُتح ما قبل آخره، وهو على قسمين: ظاهر ومضمر، فالظاهر نحو قولك: ضُرب زيد ويَضرب زيد، وأُكرم عمرو، ويُكرم عمرٌو، والمضمر اثنا عشر، نحو قولك: ضُربت، وضُربنا، وضُربتَ، وضُربت، وضُربتما، وضُربتم، وضُربتنَ، وضُرب، وضُربت، وضُربا، وضُربوا، وضُربن "[1].

نلاحظ أنّ ابن أجروم عرف الظاهرة النحوية ثم انتقل إلى التمثيل له بعدد معين من الأمثلة، وكانت الغاية من كثرة الأمثلة التأكيد على أنّ نائب الفاعل معربٌ مهما اختلف ضمير الفعل، كما بيّن من خلالها تنوعه من جمع مذكر سالم أو جمع مؤنث سالم أو جمع تكسير...وكل هذا كان بهدف التفصيل والتوضيح للمتعلم.

3.الإيجاز والاختصار:

حيث جاءت أمثلة النحاة تراكيب نحوية بسيطة بعيدة عن التعقيد والتطويل، وذلك بغية تسهيل تمثلها عند المتعلم وبالتالي التمكن من تحصيل الحكم النحوي، ذلك أنّ

" الإطالة في المثال تذهب المقصد من ضربه إذ يضل التمثيل في ثنايا الكلام الطويل، ويكون إطنابا بلا فائدة ينصرف الذهن معه دون طائل"[2]، وقد جاءت أمثلة كل المدونات النحوية على هذا المنوال باستثناء المصنفات التطبيقية التي تستوجب نصوصا وشواهد معينة فيكون الحكم تابعا للمثال لا وفق ما تقتضيه صناعة النحو.

4.المرونة:

1- المرجع نفسه، ص139.

2- محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص29.

ونقصد بها قدرة النحوي على التحكم في هذه الأمثلة وتأليفها على النحو الذي يخدم الفكرة التي يريدها ويصوغها بحسب القاعدة التي يستنبطها [1]، ومن ذلك قدرة المثال على أن يصور اجتماع مميزات الاسم في مثال واحد قول ابن مالك:

بالجَر وَالتنْوين والنَدا وَأَل ومُسْند للاسم تَمْييزٌ حَصَلْ [2]

حيث جمع في مثاله كل ما يميز الاسم عن الفعل والحرف وهي كون الاسم مجرورا ، كما أنه ينون وتدخل عليه أدوات النداء، وهو كذلك يعرف بالألف واللام، كما أنّ الاسم هو المسند للفعل.

5.الجانب الفنّي:

ونعني بها الصياغة الفنية الراقية للأمثلة المصنوعة من خلال مراعاة شروط الفصاحة وانتقاء المثال من خلال محاكاة النماذج الأدبية الراقية، يضاف إلى ذلك حسن سبك المثال من خلال" الأخيلة وجمال الصور والتعبير الجاد في المثال وما يظهر من طلاوة وجمال ومعنى يتصل بمواقف الحياة "[3].

6.مراعاة المضمون الدلالي والاجتماعي:

إنّ اللّغة مسلك اجتماعي موصول بأعراف المجتمع وعاداته وتقاليده يتأثر بها، ويدل عليها وإنّ هذه اللغة للإنسان ظاهره وباطنه[4]، " فأصل اللغة عامة يعود إلى الطبيعة

1- حسن محمود الربيعي، المثال النحوي المصنوع – دراسة تقويمية-، ص55.

3- أبو عبد الله محمد بن مالك الأنصاري، ألفية ابن مالك، دار الإمام مالك، ط1، الجزائر، 2002، ص15.

3- كريم عبد الحسين حمود الربيعي ، المثال النحوي المصنوع- دراسة تقويمية- ص56.

4- بركات إبراهيم، التأنيث في اللغة العربية، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1988، ص18.

الاجتماعية للإنسان، وترتبط وظيفة اللغة والتغيرات التي تطرأ عليها ارتباطا وثيق بالبنى الاجتماعية من جهة وديناميةالعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمع من جهة أخرى[1].

وبما أنّ نحاتنا القدامى كانوا على اتصال شديد ببيئتهم، فإن هذا قد جعلهم يصورون هذه البيئة تصويرا دقيقا، وقد امتثلوا لمعطيات الوقائع الاجتماعية واستنطقوها على نحو فاعل في تأسيس أصولهم النحوية، بل لقد " كان لاندماج النحاة بمجتمعاتهم وتأثرهم بالمجريات السائدة فيه أثر فعل في اختيار الأمثلة التي تسير وفق العرف العام عندهم "[2].

لقد جاءت جلّ أمثلتهم ذات مضمون دلالي واجتماعي، من خلال تضمين التركيب النحوي معان تتصل بواقع الحياة والقيم والأخلاق، ذلك أن " اختيار القدامى لأمثلتهم اختيار قصدي في بعده النحوي والاجتماعي"[3]، حيث استفادوا من العلاقة المتبادلة بين البعدين فأصبح المثال وثيقة اجتماعية يمكن من خلالها الاطلاع على مظاهر الحياة الاجتماعية في زمنهم، كما أنها وسيلة لشرح وتوضيح الظواهر النحوية المختلفة.

وقد لا نبتعد عن الحقيقة إذا ذهبنا أن المثال النحوي إشارة ورسالة فهو إشارة لأنه يحمل دلالة تاريخية اجتماعية على عصر معين أحيانا....وأما المثال النحوي رسالة فلأنه يرتبط غالبا بالقيم والمعاملات أي الحياة بتعبير أعم[4]، " فقارئ كتاب سيبويه ولو متصفحا يلحظ بجلاء حركة الحياة في زمانه بأبعادها المختلفة في ضوء أمثلته النحوية المصنوعة"[5]، حيث نكتشف من خلالها تركيبة المجتمع البصري كوجود الجارية والعبد

1 – توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، مكتبة لسان العرب، ط1، الكويت، 1995، ص11.

2– الملخ حسين خميس، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ص183.

3– المرجع نفسه، ص347.

4 – الملخ حسن خميس، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية، ص356.

5– الملخ حسن خميس ، المثال النحوي بين الدلالة الاجتماعية و القاعدة النحوية، ضمن رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ص311.

والغلام ويظهر ذلك في قوله" كم لك غلمانا "[1] وقوله " عندي غلام وقد أتيت بجارية فارهين"[2].كما يمكننا اكتشاف الطعام والشراب كقولهم" لي ملؤه عسلا "[3]و" ألا طعام ولو تمرا"[4] ، وغيرها من مظاهر الحياة المختلفة وهو ما يدل على استحضار السياق عند سيبويه وغيره من النحاة .

ثانيا-العوامل المؤثرة في صناعة المثال النحوي:

أشرنا سابقاً إلى أنّ النحاة قد عكسوا في أمثلتهم المصنوعة مظاهر الحياة بأشكالها المختلفة، لذا فمن البديهي أن يتأثر تمثيلهم للأحكام بما يوجد في بيئتهم من مؤثرات خارجية وفيما يلي عرض لأهم المؤثرات بإيجاز:

1.مقتضيات الصنعة النحوية:

" إنّ صنعة النحو تجعل النحوي يختار المثال بما يتوافق مع مادة النحو، بحيث يكون المثال لغويا مناسبا لبيان الأحكام لنحوية مراعيا فيه مقاصد النحو وخصائصه "[5]، وقد اعتمد معظم النحاة هذا المبدأ في محاولة منهم للتعبير عن كل المعاني والاستعمالات التي سمعت عن العرب، ، مما يجعلهم يلجأون أحيانا إلى أمثلة يغلب عليها التصنع حتى تجمع أحكاما كثيرة لمسائل في باب من أبواب النحو؛ وذلك من أجل تسهيل فهمها وتذكرها للمتعلم.

ولعل أحسن مثال على ذلك ما جاء في التمثيل على المفعولات الخمسة:

---

1 – سيبويه، الكتاب ، ج2،ص159.

2 – المصدر نفسه، ، ص80

3– المصدر نفسه ، ص44.

4– المصدر نفسه، ص229.

5– محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي ، ص30.

ضَرَبْتُ ضَرْبًا أَبَا عَمْرٍ غَدَاَةَ أتى *** وَسرْتُ والنيلَ خَوفاً من عقَابك لي[1]

حيث مثل للمفعول المطلق ب" ضرب ضربا"، وللمفعول به بأحد من الأسماء الخمسة في قوله " أبا عمر" وذلك من أجل تبيين علامة النصب فيها وهي الألف، كما مثل للمفعول فيه بقوله" غداة أتى"، وللمفعول معه بقوله " سرت والنيل" وللمفعول لأجله بقوله " خوفا من عقابك"، فقد جمع المثال المفعولات الخمسة دون أن تكون له فائدة معنوية للمتعلم، كما أن ترتيب أبواب النحو جعلته يخل بترتيب المفعولات في المثال تماشيا مع الصنعة النحوية في باب المفعولات.

وليس هذا فحسب بل إنّ النحاة أحيانا يمثلون بأمثلة بعيدة عن الذوق العربي من أجل تيسير فهم الحكم النحوي، وقد أشار ابن جني إلى ذلك في خصائصه حيث قال: باب في احتمال اللفظ الثقيل لضرورة التمثيل: هذا موضع يتهاداه أهل الصناعة بينهم ولا يستنكره – على ما فيه– أحد منهم وذلك كقولهم في التمثيل من الفعل في حَبَنْطي: فَعَنْلي، فيظهرون النون الساكنة قبل اللام، وهذا الشيء ليس موجودا في شيء من كلامهم ألا ترى أن صاحب الكتاب قال: ليس في الكلام مثل قنْر وعنْل، وتقول في تمثيل عُرُنْد: فُعُنْل وهو كالأول"[2].

ولعل هذا ما جعل بعض الدارسين يميز بين نوعين من النحو؛ نحو الصنعة وهو" ذلك النحو الذي يصطنع أمثلة لا حياة فيها، ولا نبض في عروقها "[3]، ونحو الطبع وهو الذي" يمثل بالشواهد ويحتجّ بالنّصوص القرآنية والشعرية والنثرية التي تنبض بالحياة[4]، غير أن هذا لا يمنع من أن يصنع النحوي أمثلة بسيطة تسري فيها الحياة بمجالاتها المختلفة من

1 – محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، ص514.

2– أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج3، ص96.

3– مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية،htt//www.m-a-arabia.com/vb/shwthread.php ?t39463

4– المرجع نفسه، ص5.

خلال حرصه على مراعاة خصائص البيئة التي قيل فيها المثال وشحن المثال بدلالات اجتماعية وقيميّة مختلفة.

2.العامل التعليمي:

ذكرنا سابقا أنّ المثال هو رأس كل عملية تعليمية مهما اختلف طابع العلم، وهذا ما يجعل الكتب النحوية التعليمية عامرة بالأمثلة النحوية، والتي يتفاوت عددها وطريقة صناعتها بحسب الفئة العمرية الموجهة إليها، ولعل السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى " إلى طبيعة الشاهد النحويّ من جهة وطبيعة المثال النحويّ من جهة أخرى ، فالشواهد بمستوياتها المختلفة من قرآن وحديث وشعر وأقوال العرب المأثورة تكون سببا في تشتيت فكر المتعلم لطولها ولما تزخر به من حياة ومعان بخلاف المثال المصنوع الذي يرد بجمل قصار لا يزاد فيها على ما يريد أن يقوله المعلم للمتعلم، ومن هنا فان الشواهد لا تمكن النحوي من التلاعب بألفاظها ولا تتيح له القدرة على إعادة تأليفها بحسب ما تقتضيه قواعده.[1]

كما أنّ الكثير من المسائل النحوية تفتقر إلى الشاهد النحويّ، مما يجعل النحاة يعتمدون في تلقينها للمتعلمين على أمثلة صناعية بغية إعطائها صفة الواقعية وتسهيل تمثلها للمتعلم.

أما عن أثر العامل التعليمي في أمثلة النحاة فهو حرصهم على إيراد الأمثلة الكثيرة للحكم الواحد- كما أشرنا في معايير بناء المثال النحوي-، وكل هذا لأن المثال يساعد المتعلم خاصة في مراحل تعلمه الأولى على تمثل الأحكام النحوية المجردة وإدراكها في صورة محسوسة.

1 – كريم عبد الحسين حمود الربيعي، المثال النحوي المصنوع في العربية ، ص17.

3.تأثير النزعة المنطقية:

إنّ العلاقة بين العلوم الإنسانية علاقة جدلية، حيث تتأثر العلوم فيما بينها وهو حال النحو العربي والمنطق، فالمنطق باعتباره" قوانين يعرف به الصحيح من الفاسد في الحدود المعرفة للماهيات"[1]، قد أصبح أحد أهم الركائز التي يعتمد عليها النحاة العرب خاصة في مرحلة النضج الفكري، ذلك أنّ" النحو العربي نوع من التفكير المنطقي الذي يقوم على مجموعة من القوانين العقلية الثابتة، وهو بذلك يتفق مع المنطق الذي يبث في القوانين العقل العامة، غير أن النحو يعبر عن هذه القوانين بضوابط لسانية تختلف من أمة إلى أخرى"[2] .

ويظهر أثر المنطق في النحو من خلال صناعة الأمثلة النحوية التي يغلب عليها الجانب العقلي، ويمكن أن نستدل على ذلك بما قرره النحويون في باب الفاعل ووجوب تقديمه على المفعول به خشية الالتباس في قولهم" ضرب موسى عيسى " حيث قال ابن عقيل في شرح ألفية ابن مالك: " يجب تقديم الفاعل على المفعول إذا خيف التباس أحدهما بالآخر كما إذا خفي الإعراب فيهما ولم توجد قرينة تبين الفاعل من المفعول، وذلك نحو ضرب موسى عيسى فيجب كون موسى فاعلا وعيسى مفعولا وهذا مذهب الجمهور"[3]، فجعلنا الفاعل في موضعه الأصلي والمفعول كذلك بدلا من التقديم والتأخير من باب المنطق وتفاديا للبس.

4.تأثير العقيدة وعلم الكلام:

1- ابن خلدون، المقدمة، دار المعارف الجامعية، ط2، القاهرة، ص88.

2- مصطفى أحمد عبد العليم بخيت، ، أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو، دار البصائر، ط1، االقاهرة، 2011، ص47.

3- بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط2، ج2، دمشق، 1985، ص99.

لقد حاول النحاة التمثيل للأحكام النحوية بما يتوافق مع معتقداته الإسلامية؛ متحرزين من الخطأ فيها ويمكن أن نمثل على ذلك بما أورده سيبويه في باب ما ينتصب على التعظيم والمدح: " وليس كل شيء في الكلام يكون تعظيما لله عز وجل يكون تعظيما لغيره من المخلوقين، فلو قلت الحمد لله لزيد لم يجز، وكان عظيما، وقد يجوز أن تقول: مررت بقومك الكرام، إذا جعلت المخاطب كأنه قد عرفهم، كما قال مررت برجل زيد، فتنزله منزلة من قال لك: من هو وإن لم يتكلم به، فكذلك هذا تنزله هذه المنزلة وإن كان لم يعرفهم"[1].

وقد مُنع هذا الاستعمال لا من باب عدم جوازه لغته، بل من باب التسوية بين الخالق والمخلوق في التعظيم، وتكلم بهذا المثال لبيان فساده من الناحية الشرعية.

كما كانت توجهات النحاة الكلامية تؤثر تأثيرا طرديا على آرائهم النحوية، ولعل السبب في ذلك أن " النحو العربي له فلسفة ذاتية خاصة، وهي تحتاج في فهمها إلى منهج أو نظر فلسفي، وأن كثيرا من النحاة كانوا من الأعاجم أو من في معناهم من الموالي، وقد كان أكثر هؤلاء ذوي صلة بالثقافات الأجنبية والمعارف العقلية، كما أن النحو العربي يتسم بسمتين أساسيتين: أولهما أنه نحو تعليمي يعتمد على عرض المادة النحوية في ضوء الخلفية الثقافية للمتعلمين، وثانيهما أنه كان نحوا تفسيريا لا يكتفي بوصف الظاهرة النحوية كما هي، وإنما يحاول أن يفسرها في ضوء العلاقات المتشابكة بينها وبين غيرها من الظواهر"[2].

ويظهر تأثير علم الكلام من خلال المصطلحات الكلامية التي تحفل بها المصنفات النحوية التي تنتمي إلى علم الكلام...والتي كانت تساق على سبيل التوضيح والتفسير

1 – سيبويه ، الكتاب، ج2، ص69.

2– مصطفى أحمد عبد العلي بخيت، أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو، ص17.

لبعض المعاني الخارجية التي تحتاج إلى التعبير عنها في الدراسة النحوية، بل" لا نكاد نقترب من نهاية القرن الرابع الهجري حتى نرى وفرة في المصطلحات الفلسفية والكلامية التي انتقلت بلفظها ومعناها إلى البيئة النحوية، أو اكتسبت معنىً نحويا جديدا، كذلك نلتقي بالألفاظ النحوية الأصل التي اكتسبت بعدا كلاميا معينا، أو أصابتها بعض سمات المصطلح الكلامي، إما على مستوى اللفظ، أو على مستوى اللفظ والمعنى معا"[1]، وقد استعمل سيبويه بعض هذه المصطلحات منها: الجوهر والحدث والمحال...

ويمكن أن نمثل لذلك بما يظهر ذلك في أمثلتهم من نحو اختلافهم في إعراب قوله تعالى:﴿إِنَّا جَعَلْنَاه قُرْآنًا عَرَبِيًا﴾ {سورة يوسف،الآية:4} حيث يرى النحاة المعتزلة أن قرآنا حال، وعلى مذهب أهل السنة يعرب مفعولا ثانيا لجعلنا، ظهر هذا في قول سعيد الفارقي الذي يميل إلى مذهب أهل السنة، ويؤيده باعتباره الأوفق للسياق والأصح في اللغة ثم ضرب أمثلة لبيان صحة رأيه وضح من خلالها عمل جعل إذا تعدى إلى مفعولين أنها تأتي بمعنى التصيير لا الخلق والعمل، وأنها لها وجهان في هذا المعنى، الأول أن تكون بأثرها تصل إلى المجعول ومثل بقوله: جعلت الطين خزفا، والثاني أن تكون بغير أثره بل بالكم على الشيء أن (صير)، ومثل لهذا الوجه بقوله تعالى: ﴿ وجَعَلُوا المَلَائِكَة الّذِينَ هُم عِبَادُ الرّحْمَن إِنَاثًا ﴾ { سورة الزخرف، الآية19}.

1 – مصطفى أحمد عبد العلي بخيت، أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو، ص311.

المبحث الثالث: دور المثال ووظيفته في الدرس النحوي التراثي وأبعاده التربوية:

أولا: دور المثال في الدرس التراثي

جاءت كتب المتقدمين من النحاة مليئة بالأمثلة النحوية، وقد كانت توظف بطريقة علمية وتربوية حسب منهجية تأليف المدونات النحوية من جهة، والفئة الموجهة إليها من جهة أخرى، غير أننا لا نجد إشارة واضحة لوظيفة المثال أو دوره بل يمكننا استنتاج ذلك من خلال تتبع مصنفاتهم وفي ما يلي أهم هذه الوظائف:

1.توضيح الأحكام وشرحها:

تعد وظيفة الشرح والتوضيح أهم وظيفة للمثال النحوي المصنوع، لذا حرص النحويون على أن يذكروا ذلك في حد المثال النحويّ، فهو" الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة وإيصالها إلى فهم المستفيد"[1]، كما أن المثال النحوي " يفتح المغلق من الكلام فهو يعد بمثابة المفسر والشارح والكاشف لكلام صاحبه"[2] مما جعله الأداة الإجرائية التي تقوم عليها الكثير من العلوم.

وتبرز هذه الوظيفة خاصة في المؤلفات التعليمية باعتبارها تهدف إلى تقريب الأحكام النحوية من أذهان المتعلمين، يقول سيبويه في تعريف الفعل: "وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، والأحداث نحو الضرب والقتل والحمد، فمن هذه الأمثلة ما اشتق لما

1 – التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج2، ص1447.

2– محمد الحسين دراغمة، الحياة الاجتماعية وأثرها على أمثلة النحاة، ص33.

مضى، وهو الفعل الماضي، وما اشتق لما يكون ولم يقع وهو فعل الأمر، وثالث اشتق لما هو كائن لم ينقطع، وهو المضارع، وكل مثال من هذه الأمثلة قد صيغ لزمن من الأزمنة"[1].

2.تفسير الظواهر اللغوية:

يقصد بتفسير الظواهر اللغوية " إيضاح زائد على مجرد بيان القاعدة أو الحكم النحوي أو الصرفي، بل يتجاوز مجرد وصف الظاهرة اللغوية، وإنما هو خلاصة التحليل والاستنتاجات العقلية للمنقول اللغوي"[2].

ولقد أشار ابن جني إلى هذا في خصائصه حيث قال:" ومن وجد مقالا قال به وإن لم يسبق إليه غيره، فكيف به إذا تبع العلماء فيه وتلاهم على تمثيل معانيه، ومن ذلك أنهم جعلوا تكرير العين في المثال دليلا على تكرير الفعل فقالوا كسَّر وقطَّع وفتَّح وغلَّق، وذلك أنهم لما جعلوا الألفاظ دليلة المعاني فأقوى اللفظ ينبغي أن يقابل به قوة الفعل، والعين أقوى من الفاء واللام وذلك لأنها واسطة لهما ومكنوفة بهما، فصارا كأنهما سياج لها ومبذولان للعوارض دونها، ولذلك تجد الإعلال بالحذف فيهما دونها فأما حذف الفاء ففي المصادر من باب وعد نحو العدة والزنة والطدة والتدة والهبة والإبة، وأما اللام فنحو اليد والدم والفم والأب والأخ والسنة والمائة والفئة، وقلما تجد الحذف في العين فلما كانت الأفعال دليلة المعاني كرروا أقواها وجعلوا دليلا على قوّة المعنى المحدّث به وهو تكرير الفعل، كما جعلوا تقطيعه في نحو صرصر وحقحق دليلا على تقطيعه، ولم يكونوا ليضعّفوا الفاء واللام لكراهية التضعيف في أول الكلمة والإشفاق على الحرف المضعف

1- سيبويه، الكتاب، ج01، ص09.

2 – الملخ حسن خميس ، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية، ص26.

أن يجيء في آخرها وهو مكان الحذف وموضع الإعلال، وهم قد أرادوا تحصين الحرف الدال على قوة الفعل، فهذا أيضا من مساوقة الصيغة للمعاني "[1].

كما يمكن أن نمثل لذلك بما ذكره الخليل في تفسير التعجب بما أفعل حيث جاء في الكتاب: " هذا باب ما يعمل عمل الفعل ولم يجر مجرى الفعل، ولم يتمكن تمكنه وذلك قولك ما أحسن عبد الله، زعم الخليل أنه بمنزلة قولك: شيء أحسن عبد الله، ودخله معنى التعجب، وهذا تمثيل لم يتكلم به"[2].ويمكن أن نمثل له بالفعل قال فمضارعه يقول واسم الفاعل الأصل فيه قاول لكن لم يتكلم به وجاء منه اسم الفاعل قائل.

3.التمثيل للممتنع من النحو:

حيث تُوظف الأمثلة في هذه الحالة لبيان فساد بعض الصور في الكلام لاختلال أحد الشروط فيه، ويكثر معظمها في التعريفات والحدود وفي توضيح القواعد النحوية، ويمكن أن نمثل لذلك بما يورد في بيان الفرق بين اسم الفاعل والصفة المشبهة حيث أورد صاحب المغني مجموعة من الأمثلة في الصفة المشبهة لبيان ما يجوز في اسم الفاعل، وما لا يجوز في اسم الفاعل لبيان ما يجوز في الصفة المشبهة، فمن طريق ما لا يجوز عرفنا بما يجوز في الاستعمال من ذلك أن اسم الفاعل يجوز أن يتقدم نحو (زيدٌ عمرا ضاربٌ)، ولا يجوز هذا في الصفة المشبهة فلا يُقال: (زيدٌ وجهه حسنٌ)، وأنّ معمول اسم الفاعل يكون سببيّا وأجنبياّ نحو: (زيد ضاربٌ غُلامَهُ وعَمرا)، ولا يكون معمولها أي الصفة المشبهة إلا سببياّ تقول: (زيدٌ حسنٌ وجهَه)، أو الوجه ويمتنع (زيدٌ حسن عمراً)،

1- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ص155.

2 – سيبويه، الكتاب، ج02، ص50.

وأن اسم الفاعل لا يخالف فعله في العمل، والصفة المشبهة تخالفه، تقول(زيد حَسَنٌ وجهَهُ) ويمتنع (زيدٌ حَسُن وجهه) خلافا لبعضهم.[1]

4.التعريف بالمثال النحوي: كثيرا ما نجد العلماء لاسيما علماء الأدب يستعينون على " بيان المعرف بذكر مثاله دون ذكر أوصافه الذاتية. كقولنا في تعريف الإنسان: مثل محمد وخالد وعبد الله. والتعريف بالمثال إنما يكون لما له أفراد في الخارج، أو شبيه، فلا يمكن تعريفه بالمثال[2] .

ولقد أشار أبو علي ابن سينا عند تناوله أنواع التعريف إلى مفهوم التعريف الذي يكون على سبيل التمثيل، كأن يقول قائل: الحيوان مثل الفرس والإنسان والطائر، واعتبر أن هذا الضرب الذي يعده الناس تعريفا لا يمكن بأي وجه من الوجوه أن يكون تعريفا حقيقيا، حيث قال:" أما التمثيل فليس بتعريف حقيقي، بل هو كالتعريف ويقع فيه الغلط الكثير"، ولا يقصد ابن سينا بالغلط ما يمكن أن يتسرب إلى التعريف من "تهاون وتسامح"، يؤدي كما في الحدود الناقصة أو الرسوم إلى إقحام ما ليس من المعرف أو إخراج ما هو منه، بل يعني أن التمثيل قد يوحي بمحدودية الأمثلة التي يحويها بأن المعرف على حقيقة ضعيفة أو محصورة بشكل من الأشكال، فإذا الأمر على عكس ما توحي به الأمثلة الضيقة التي يختارها الممثل على الشيء.[3]

ورغم هذا التقصير الذي يشتمل عليه هذا النوع من التمثيل إلا أنّ الكثير من النحويين قد اعتمدوه في بعض مواضع التعريف يقول ابن مالك:

1- محمد جعفر الكرباسي النجفي، شرح قطر الندى وبل الصدى، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1998، ص85.

2 – التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ج1، ص482.

3- محمد صلاح الدين علي لمجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، الجزائر، ط1، 1998، ص158.

مُبْتَدأٌ زَيْدٌ، وَعَاذِرٌ خَبَرْ إِنْ قُلْتَ زَيْدٌ عَاذِرٌ مَنْ اعْتَذَرْ[1]

5.تقريب التصورات بضرب الأمثلة غير اللغوية:

من الطرق النادرة في تعريف المتصور النحوي طريقة الوصف التمثيلي، وذلك أن يعمد النحوي إلى استعمال صورة فنية قائمة أساسا على ما يسميه البلاغيون بالتشبيه التمثيلي تكون فيه الصورة المشبهة هي المتصور وتكون الصورة المشبه بها شيئا غريبا عنه، والهدف من هذا التشبيه تقريب المعنى وتيسير إدراكه، ومن أكثر الصور التمثيلية تواترا في مدونة النحاة صورة القدر والنار التي يعتمدونها في بعض وجوه العمل النحو وخصوصا العمل بواسطة، وهو ما يوضحه السيرافي في هذا السياق فيقول:" إنّ العوامل تختلف أعمالها ومعمولاتها فمنها ما يعمل فيه بأن يكون إلى جنبه وملاصقا له ومنه ما يعمل فيه بواسطة بينهما، وقد كان بعض أصحابنا يشبه هذا بالنار التي تعمل فيما في القدر بتوسط القدر بينهما وتؤثر فيه تأثيرا ما وتؤثر في القدر الإحماء والتسخين فقد أثرت في القدر بلا واسطة وأثرت فيما فيها بواسطة وهي القدر وهذا تقريب"[2].

ومن الأمثلة المجسدة لهذه الصورة الفعل الذي يعمل في الفاعل مباشرة عمل النار في القدر، ويعمل في المفعول بالتوسط عمل إحماء القدر ما بداخله.[3]

6.التمثيل للشاذ في القياس المطرد في الاستعمال:

حيث يلجأ النحاة إلى التمثيل للأحكام المطردة في الاستعمال الشاذة في القياس، ومن ذلك ما ذكره ابن جني " قولهم: أَخوَصَ الرّمثُ واستصوب الأمر أخبرنا أبو بكر أحمد بن

1 – محمد بن صالح العثيمين، شرح ألفية ابن مالك في النحو والصرف، ج2، ص165.

2 – محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، ص163

3– المرجع نفسه، ص153.

يحي قال: يقال: استَصوبت الشيء ولا يقال استَصبت. ومنه استحوذ وأغيلت المرأة واستنوق الجمل.[1]

7.ترك التمثيل لتجنب توهم كونه من كلام العرب:

وهنا تظهر وظيفة المثال من باب الترك لا من باب الذكر لأن ترك المثال في الموضع الذي يطلب فيه التمثيل لم يكن عبثا وإنما تركوه لئلّا يظن ضان أن هذا من كلام العرب[2].

وقد أشار إلى ذلك ابن أمّ قاسم المرادي في باب لكن بالتخفيف:" واستدل من قال بأن لكن غير عاطفة، بلزوم اقترانها بالواو قبل المفرد، وقال ابن مالك: وما يوجد في كتب النحويين، من نحو ما قام سعد لكن سعيد، فمن كلامهم لا من كلام العرب، ولذلك لم يمثل سيبويه في أمثلة العطف إلا بلكن، وهذا من شواهد أمانته وكمال عدالته، لأنه يجيز العطف بها غير مسبوقة بالواو، وترك التمثيل به لئلا يعتقد أنه مما استعملته العرب"[3].

ثانيا-الأبعاد التربوية للأمثلة النحوية:

إنّ المتفحص للأمثلة النحوية المضمنة في الكتب النحوية منذ سيبويه إلى يومنا هذا يجدها من حيث القيمة أو الدلالة على نوعين: منها ما جاء خاليا من أي قيمة دلالية أو مضمون تربوي لأن الغاية الوحيدة منها هي بيان الحكم النحوي وتثبيته في أذهان المتعلمين، ولعل أشهر الأمثلة النحوية التي تمثل هذا النوع ما نسب إلى اسمي العلم (زيدٌ وعمرو) حيث شاع هذان الاسمان على ألسنة النحاة " وربما كان كثير منهم قد نقل هذا

1 – جلال الدين السيوطي، المزهر في اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1998، ج1، ص182.

2 – محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص47.

3 – أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي، الجانى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1992، ص588.

المثال تواترا دون إضافة أو تعديل على من سبقه من النحويين، حتى أصبح المثال بمنزلة المصطلح المتعارف عليه" [1] .

ومن الأمثلة النحوية التعليمية التي لا تحمل أبعادا تربوية قول النحاة(مررت برجل عُريان، ولقيت غُلاما خُصمان)[2]، (زيد ضربتُه، وعمرو لقيتُه وأخوك شتمته)[3]، و(ضربت زيداً ضرباً شديدًا)[4]، و(زيدٌ دون عمرو في الشَّرف والعلم والخير)[5]، حي يتضح أنّ النحويين قد عبروا عن صور متنوعة لاسمي العلم زيد وعمرو عن طريق زيادة كلمة أو حرف أو أكثر إلى الأمثلة المصنوعة حتى يحقق المثال الغاية التي يصلح بها في أبواب النحو المختلفة، وهو بذلك يخضع للصنعة النحوية التي تحقق الأحكام النحوية لا غير .

ولعل هذا يدفعنا إلى السؤال عن السبب الذي جعل نحاتنا القدامى يقتصرون في تمثيلهم النحوي على أسماء معينة دون غيرها، بل إنّ هذه الأسماء أصبحت تقليدا عند النحاة مما جعلها جزء من علم النحو، غير أن المتفحص لهذا النوع من الأمثلة يستنتج أن شيوع أسماء محددة كعمر وزيد في أمثلة النحاة له سببان:

- **المعياريّة الطبيعيّة نحوا وصرفا:**

ذلك أنّ كل اسم من هذه الأسماء قليل عدد الحروف، ثاني ساكن الوسط، سهل مخارج الأصوات، منساب في سباق الكلام يسير التمثيل به، معرب منصرف متمكن.

- **مخافة تشتيت المتعلم والسامع:**

1- عبد المحسن أحمد الطبطبائي، ظاهرة تكرار المثال النحوي المصنوع في كتب التراث، مجلة كلية الآداب، ع83، مج2، جامعة الاسكندرية، 2016، ص95.

2- جلال الدين السيوطي، المزهر في اللغة ، ص157.

3- المصدر نفسه، ص172.

4- المصدر نفسه، ص34.

5- ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، ج2، ص124.

وذلك أنّ كثرة التمثيل بهذه الأسماء في التطبيقات ومسائل التمارين كانت تميل بالنحويين إلى الاحتفاظ بالأسماء ذاتها، حتى لا يضيع انتباه السامع مع تعدد الأسماء الممثل بها، وتكاثرها وتنوعها فالاحتفاظ بثلاثة أسماء أو أربعة يرعى الانتباه من التشتت، ويحمله على التركيز على القضايا دون الأسماء، ولذلك" فإننا ندرك الآن لم احتفظ بقية النحاة بأمثلة سيبويه وغيره من الأولين، فكثر في كتبهم:(قام زيدٌ)[1]، و(ضَرب زيدٌ عَمْرا)[2]، و(وزيدٌ أمامك)[3].

أما النوع الآخر من الأمثلة فهو يحمل في مضمونه أبعادا تربوية وتعليمية مختلفة استفاد منها الدارسون وأهل العلم، زيادة على توضيحه للأحكام النحوية، فقد كان هذا النوع من الأمثلة سريعا وعفويا إلا أنه أظهر تأثر النحاة ببيئتهم الاجتماعية وتمثلهم لمعطيات المحيط الذي عاشوا فيه مما جعل أمثلتهم النحوية كالوثائق التاريخية التي تنبئ عن عصرها من خلال ما تحمله من أبعاد مختلفة أهمها:

1.البعد الديني:

لقد راعى النحاة في صناعتهم للأمثلة النحوية مبادئ ديننا الحنيف، ويظهر ذلك من خلال حسن اختيارهم للألفاظ التي تشكل المثال من جهة، واحتراسهم في انتقاء المعاني والدلالات التي يتضمنها المثال النحوي من جهة أخرى.

لقد شاع في أمثلة سيبويه اسم عبد الله وهو اسم له دلالة دينية لإضافته إلى لفظ الجلالة، لذا" لا يكاد سيبويه يستعمله في موطن الذّم أو التّحقير في الجملة بل يأتي به في

1 – المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1994، ج1، ص8.

2– سيبويه، الكتاب، ج1، ص80.

3– أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط2، ج1، القاهرة، 1983، ص244.

السياق المقبول اجتماعيا"[1] ومن ذلك قوله(عبد الله أخوك)[2] و(أعطى عبد الله زيدا المال إعطاء جميلا)[3]، كما قال سيبويه(لقيت القوم كلهم حتى عبد الله لقيته....وهلك القوم حتى زيدا أهلكته)[4]، " فقد جاء اسم عبد الله في موضع محمود وهو اللقاء، لكن اسم زيد جاء في موضع مذموم وهو الإهلاك في احتراس اجتماعي ديني من سيبويه من دلالة الإضافة إلى لفظ الجلالة "[5].

كما استمدت بعض الأمثلة النحوية ألفاظ العبادات من الدين نحو" تزوج هِنْدا أو أختها"[6]؛ حيث يبّين المثال الحكم الشرعي وهو تحريم الجمع بين الأختين للرجل الواحد.

ومنها أيضا قولهم" يومُ الجمعة مباركٌ" و" يوم الجمعة صمت فيه"[7]، حيث يبين المثالان فضل يوم الجمعة وأنه يجوز للمسلم صيامه بالشروط المعروفة.

2.البعد الاجتماعي:

لقد كان نحاتنا القدامى على اتصال شديد ببيئتهم، مما جعلهم يصورون هذه البيئة تصويرا دقيقا وقد امتثلوا لمعطيات الوقائع الاجتماعية واستنطقوها على نحو فاعل في تأسيس أصولهم النحوية، بل لقد " كان لاندماج النحاة بمجتمعاتهم وتأثرهم بالمجريات السائدة فيه أثر فاعل في اختيار الأمثلة التي تسير وفق العرف العام عندهم "[8]، لذا جاءت

1- الملخ حسن خميس، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية، ص356.
2 – سيبويه ، ج1، ص23
3- المصدر نفسه، ص41.
4- المصدر نفسه، ص96.
5 – الملخ حسن خميس، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية، ص357.
6 – محمد جعفر الكرباسي النجفي، شرح قطر الندى وبل الصدى ، ص129.
7- ياقوت الحموي، المقتضب ، المصدر السابق، ج3، ص103.
8 – الملخ حسين خميس، في التحليل الاجتماعي للظاهرة النحوية، ص183.

جلّ أمثلتهم ذات مضمون دلالي واجتماعي، يقصد بذلك تضمين التركيب النحوي معان تتصل بواقع الحياة والقيم والأخلاق، فقد أولى نحاتنا اهتماما كبيرا لهذا البعد في أمثلتهم على اختلاف المصنفات التي وظفت فيها، إذ أن " إن اختيار القدامى لأمثلتهم اختيار قصدي في بعده النحوي والاجتماعي"[1] حيث استفادوا من العلاقة المتبادلة بين البعدين فأصبح المثال وثيقة اجتماعية يمكن من خلالها الاطلاع على مظاهر الحياة الاجتماعية في زمنهم من جهة، كما أنه وسيلة لتوضيح الظواهر النّحوية المختلفة من جهة أخرى.

وقد لا نبتعد عن الحقيقة إذا ذهبنا أن المثال النحوي إشارة ورسالة فهو إشارة لأنه يحمل دلالة تاريخيّة اجتماعيّة على عصر معين أحيانا....وأما المثال النحوي رسالة فلأنه يرتبط غالبا بالقيم والمعاملات أي الحياة بتعبير أعم"[2]، وخير دليل على ذلك كتاب سيبويه " فقارئ كتاب سيبويه ولو متصفحا يلحظ بجلاء حركة الحياة في زمانه بأبعادها المختلفة في ضوء أمثلته النحوية المصنوعة[3]، حيث كان المثال الذي وظفه سيبويه في كتابه " قريبا من واقع المتعلم ومن الواقع الاجتماعي في ذلك الوقت، فهو يستسقي أمثلته من البيئة التي يعيش فيها لأنه أدرك أن المثال كلما كان قريبا من واقع المتعلم أسهم في توضيح القاعدة النحوية وترسيخها في ذهن المتعلم ...فقد كان سيبويه مراعيا في استعماله المثال النحوي المصنوع الجانب الاجتماعي والديني والاقتصادي"[4].

1 – المرجع نفسه، ص347.

2 – المرجع السابق، ص356.

3– المرجع نفسه، ص358.

4 – بان صالح مهدي وحيدر عبد الزهرة التميمي، إسهام المثال في تيسير القواعد النحوية، منشورات جامعة بغداد، ماي2018، ص6.

ويمكن أن نمثل لذلك بقولهم" أهلك الناس الدينار والدرهم"[1]، حيث تبين (ال) أيضا الجنس للتعريف، أي أهلك الناس جنس الدينار والدرهم، ويبين هذا المثال حال المجتمع وانشغال الناس بالأمور الدنيوية والمال على حساب الدين.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ نحاتنا القدامى كانوا على وعي بأن الأديب ابن بيئته، وأنّ الأدب موجّه لأبناء هذه البيئة، لذا لا يوجد أحسن من رسم معالم هذه البيئة في إنتاجاتهم المختلفة، مما جعل التراكيب النحوية صورا بسيطة للأحكام النحوية وواقع الحياة على حد سواء.

3. البعد الثقافي:

لقد تضمنت أمثلة النحاة القدامى الكثير من الأمور الثقافية التي أفاد منها المتعلمون، حيث كانت أمثلة حية تعكس في معظمها الواقع المعيش للمتعلم وتقدّم له النصائح والإرشادات والمعلومات التي يجهلها، فالمثال يحاكي بيئة المتعلم ويعطيه معلومات ثقافية مختلفة حول التاريخ والصحابة والعلماء وغيرها.

ومن أشهر الأمثلة المصنوعة التي تحمل الطابع الثقافي والنحاة :" كل السّمك أو اشْرَبِ اللّبن"[2]، حيث جاء هذا المثال لتوضيح معنى حرف العطف وهو التخيير وعدم الجمع بين السمك واللبن، وقد يكون لحرف العطف أو معنى آخر وهو الإباحة ويظهر في قولهم: " جَالِسِ العلماء أو الزُهادَ"[3]، حيث يجوز الجمع بين المتعاطفين في هذا المثال على عكس المثال الأول الذي امتنع فيه الجمع.

1- محمد جعفر الكرباسي النجفي ، شرح قطر الندى وبل الصدى، ص121.

2- ياقوت الحموي، المقتضب، ص11.

3- المصدر نفسه، ص11.

كما جاءت بعض الأمثلة دالة على أسماء بعض العلماء أو الخلفاء أو الحكام وموضحة لصفاتهم، ومن ذلك قول النحاة: " نعم العمر عمر بن الخطاب، وبِئْسَ الحجاج الحجاج بن يوسف"[1]، حيث جاء هذا المثال في باب المدح والذم، وهو من حيث المعنى يعيدنا إلى زمن الخلافة الإسلامية وبالتحديد إلى زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فقد كان نعم الرجل لسياسته وإدارته الرشيدة، أما إذا تطلعنا على فترة الحجاج بن يوسف وحكمه في العراق فقد كان فيها بئس الوالي لاتباعه أسلوب البطش والشدة في الحكم.

ومنها أيضا ما ورد في باب الحال " أنت زهير شعرا ، أنت حاتم جودا، والأحنف حلما ، ويوسف حسنا"[2]، حيث جمع المثال مجموعة من الشخصيات التي انفردت بصفات خاصة حتى صارت مثلا يضرب في كمال هذه الصفات، وهو ما يجعل المتعلم يتعرف على هذه الأعلام –إن كان يجهلها– ويحاول اقتداء بها في صفاتها الحسنة.

وبهذا أسهم هذا النوع من الأمثلة في توضيح الأحكام النحوية التي وُضع لها من جهة وشحن ذهن المتعلم بمعلومات وأفكار أسهمت في إثراء رصيده الفكري.

4.البعد الجغرافي:

جاءت بعض أمثلة نحاتنا القدامى موضحة لمعالم البلدان، والعواصم، وتعدد ذكر الأماكن فيها خاصة في بابي حروف العطف والجر وقد استفاد منها طلاب العلم ومن ذلك قولهم:" سرت من مكة إلى المدينة"[3]، حيث وظف هذا المثال في بيان معاني حروف الجر(من وعلى)، فمن في المثال لابتداء الغاية المكانية وإلى لانتهاء الغاية المكانية.

1– ابن السراج، الأصول، ص120.

2– المصدر نفسه، ص16.

3– ياقوت الحموي، المقتضب، ص44.

ومنها أيضا " خرجت من بغداد إلى دار الكوفة"[1] حيث يوضح المثال بعض المدن التي عرفت شهرة في الخلافة العباسية كبغداد العاصمة والكوفة دار العلماء والنحويين وغيرها.

ولعل هذا الذي جعل المحدثين يسيرون على المنوال نفسه؛ حيث ذكر بعضهم الأماكن في أمثلتهم بل وقد بين أهميتها وأحوالها المناخية وغيرها من الأمور التي تنسب إلى هذه الأماكن ومنها قولهم: " يصدّر الأردن الفُسْقَات، وفي الخليل وعمّان مصنعان للنسيج"[2].

نستنتج من خلال ما سبق أنّ أمثلة النحاة –وعلى الرغم من عفويتها وبساطتها– قد عمت فائدتها على المتعلمين، حي حققت أبعادا مختلفة منها ما هو تربوي، ومنها ما هو معرفي فكري، كما عرّفت المتعلم بالمجتمع وما يدور فيه من أحداث وطبائع مما جعل المتعلمين يتوسعون في فهم القاعدة النحوية وما يحتويه المثال من أمور أخرى غير الأحكام النحوية المبثوثة فيه.

وخلاصة هذا الفصل أنه مع ضعف ابستيمولوجيا العلوم في تلك الفترة، وعدم نضج تعليمية اللغة العربية كعلم قائم بذاته، إلا أنّ نحاتنا كانوا على دراية بقيمة المثال النحوي وموقعه ووظيفته وأبعاده النحوية والتربوية سواء في علم النحو أو تعليمه لذا لا يمكن أن نتجاهل ما استطاعوا تحقيقه من فوائد عادت على الدرس النحوي والمتعلمين، لكن هذا لا يمنع من تهذيب هذه النتائج بما يتوافق مع تعليمية اللغة العربية حديثا وهو ما سنفصل فيه القول في الفصل الثاني من الدراسة.

1– المصدر نفسه، ص45.

2– نهاد الموسى وعلي أبي هلالة، مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الأول ثانوي ، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، ط15، ص25

الفصل الثاني: صناعة المثال في تعليمية النحو حديثا

المبحث الأول: موقع المثال النحوي المصنوع في تعليمية النحو حديثا.

المبحث الثاني: معايير صناعة المثال النحوي والعوامل المؤثرة فيه.

المبحث الثالث: أهداف صناعة المثال النحوي في تعليمية النحو حديثا.

المبحث الأول: موقع المثال النحوي المصنوع في الدرس النحوي الحديث

إنّ المثال النحوي المصنوع يتموقع في درس النحو الحديث بحسب الطريقة المتبعة في التدريس، إضافة إلى المقاربة المتبعة، لأن المدرس يحدد أهداف المثال النحوي وطريقة توظيفه أثناء الدرس بحسب مزايا كل من الطريقة والمقاربة التي يتبعها، وإذا أردنا تقصي هذه الطرائق فإننا نجد الأشهر منها والأكثر تداولا في تدريس النحو العربي خمسة طرائق حيث تتميز كل واحدة منها بصناعة معينة للمثال النحوي وتوظيف خاص له، وقبل الحديث عن الطرائق والأساليب التي ينبغي أن تُتَّبع في تدريس النحو فمن الأنسب أن نقوم بتعريف الطريقة في التدريس.

1. مفهوم الطريقة:

1.1 لغة: الطريقة في قاموس الصحاح وفي تاج العروس(المذهب أو المسلك وجمعها طرائق)[1]، وقد وردت هذه الكلمة في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾ سورة الجن الآية11، أي كنا طرائق متعددة، ثم شاع استعمال هذه الكلمة في التربية بمعنى الكيفية التي تنتظم بها وتستخدم فيها مواد التعليم والتعلم بقصد الوصول إلى الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها.

2.1 اصطلاحا: تعددت تعريفات الطريقة بحسب هدف وفلسفة وثقافة كل مربي; والمقاربة التي يتبعها، فقد عرفها محمد عطية الأبراشي بقوله" هي الوسيلة التي نتبعها لتفهيم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، هي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها"[2].

---

1 – زين الدين محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: حمزة فتح الله، دار ابن حزم، دط ، القاهرة، 1996، ص132.

2 – محمد عطية الأبراشي، التربية والتعليم، مطبعة عيسى البابي الحالبي وشركاؤه، ط5، القاهرة، 2004، ص207.

أما الدكتور عمر التومي الشيباني فقد عرفها بقوله: " هي جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة تدريسه وخصائص نمو تلاميذه، وظروف بيئتهم بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التعلم المرغوب والتغير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة "[1].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أنّ مهنة التدريس ينبغي أن تقوم على أصول التربية وعلم النفس وتجارب المربين، كما تحتاج إلى مهارة ومواهب حتى تكون لها نتائجها المرموقة في النهوض بالحياة الاجتماعية للمتعلم، لذا فهي تحتاج إلى رسم الخطط قبل تنفيذها لأن الارتجال في العملية التعليمة دون اعتماد الخطط ووضع الحلول للمشاكل التي قد تواجه المدرس أثناء درسه مما يؤدي إلى الفشل في الدرس وفي تحقيق أهدافه.

وفي هذا الصدد يقول الحاج صالح:" أما البحث الخاص بمضاعفة مردود تعليم اللغة العربية فقد يقتصر بعض الإخوان على المحاولات التي صدرت من بعض العلماء في القرن الماضي كالرجوع كما يقولون إلى الطريقة الاستقرائية وترك غيرها، والحق أن الطريقة التي نريدها ناجعة لا يكتفى فيها بمنهج واحد كما تبينه التجارب التي أجريت في تعليم عدة لغات غير العربية ...وأنجع منهج في ذلك هو التجربة المقارنة لأكثر من طريقة "[2]

2. صناعة المثال في طرائق تدريس النحو:

1.2 صناعة المثال وفق الطريقة القياسية:

1 – عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، طرابلس 1975، ص405.

- عبد الرحمن الحاج صالح، إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، العربية الراهن والمأمول، عدد خاص، ²ص72.

تعتبر الطريقة القياسية أقدم الطرق المستخدمة في تدريس النحو منذ مطلع القرن العشرين، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما وتسير في خطوات ثلاث: " يستهل في أولها المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضح هذه القاعدة بذكر الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة."[1]

وتميل هذه الطريقة إلى إستراتيجية الشرح النحوي وتحفيظ القواعد، وفيها يقدم التركيب اللغوي الجديد للتلاميذ ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها وتعميمها.

أمّا الأساس الذي تقوم عليه فهو القياس الاستدلالي حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الجزئية ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي ومن المبادئ إلى النتائج، أما عن خطواتها فهي:

أولا- المقدمة:

تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة المتعلم نفسيا وفكريا بخلق الدافعية وشدة الانتباه للدرس الجديد وذلك بمراجعة الدرس السابق مثلا أو بأي توطئة تحقق الغرض من المقدمة وتجعل المتعلم على استعداد لتلقي الدرس.[2]

ثانيا- القاعدة النحوية:

حيث يعرض المعلم القاعدة النحوية على المتعلمين ويكتبها كاملة ومحددة بخط واضح، ويوجه انتباه المتعلم فيشعره أن هناك مشكلة تتحداه وأنّه يجب عليه أن يجتهد في

1 – زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الأزريطية، دط، 1999، ص227.

2- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان، 2010، ص310.

إيجاد الحل لها، ويقوم المعلم بالدور الأكبر في توصيل المعلومات وتوضيح المفاهيم النحوية وبيان حدودها وتعليلاتها.[1]

ثالثا- الأمثلة:

يقدم المدرس الأمثلة والشواهد التي تتطابق مع القاعدة النحوية قصد توضيحها ثم يطلب من التلاميذ تقديم أمثلة تنطبق على القاعدة انطباقا سليما كي يتأكد من فهمهم لها وتثبت في أذهانهم بشكل أكبر ومدة أطول،[2] " ويظهر المثال النحوي في الخطوة الثالثة بعد القاعدة وهو وسيلة توضيح للقاعدة النحوية، يتم من خلاله استظهار نماذج تطبيقية للتفصيلات النظرية للقاعدة النحوية إما بذكر كل مثال عقب الجزء المنصوص عليه في القاعدة النحوية، أو أن تترك الأمثلة في الأخير لتسرد تباعا".[3]

وتظهر أهمية المثال النحوي المصنوع في هذه المرحلة من الطريقة الاستقرائية، حيث يوظف المدرس مجموعة من الأمثلة التوضيحية التي تساعد المتعلم على تمثّل الأحكام النحوية، كما يحاول المتعلم بدوره محاكاة الأمثلة المقدمة له بنماذج ذاتية تظهر مدى استيعابه للتقسيمات النحوية المختلفة.

رابعا- التطبيقات:

إنّ إجراء التطبيقات يساعد على تعزيز القاعدة وتأكيدها بتطبيقها قياسا على الأمثلة المقدمة في المرحلة السابقة، كشفا للظاهرة النحوية المدروسة أو بمحاكاة الأمثلة المأخوذة لتوضيح القاعدة.[4]

---

1 - المرجع نفسه، ص311.

2- المرجع السابق، ص311.

3 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص265.

4- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، ص311.

ولقد سارت على هذه الطريقة الكثير من المؤلفات النحوية التعليمية منها: النحو الوافي لعباس حسن، وجامع الدروس العربية لمصطفى الغلاييني، كما توظف أحيانا في الكتب المدرسية ضمن مناهج اللغة العربية خاصة في المرحلة الثانوية ضمن الدروس النحوية التي تتميز بكثرة التقسيمات النحوية.

مزايا الطريقة القياسية:

تساعد الطريقة القياسية في استثمار الوقت لأنها تستغني عن استقراء جزئيات الأمثلة " كما أنّها تساعد على تنمية عادات التفكير الجيدة وذلك من جهة إمداد ذهن المتعلم بالمادة التي تساعده على استثمار طرائق التفكير في حل المشكلات"[1]، لأن العقل لا ينطلق من فراغ، بل يحتاج إلى مادة أولية يوظفها في تطبيق وظائفه.

عيوب الطريقة القياسية في التمثيل:

لهذه الطريقة العديد من السلبيات التي تنعكس على المتعلم بالدرجة الأولى أهمها:

- أنّ المثال لا يتجاوز في هذه الطريقة دور الصورة التوضيحية بعيدا عن نسق اللغة الفعلي وفي حالتها البعيدة عن التواصلية، إذ لو تتبعنا الكتب المؤلفة وفق هذه الطريقة لوجدت أمثلتها مفرغة من المحتوى الدلالي ذي القيمة التواصلية حيث يراعى في هذه الطريقة تطابق القاعدة مع المثال خصوصا في الجانب الشكلي.[2]
- أنّها تقتل في التلميذ روح الإبداع لكونها تقوم على المحاكاة العمياء فإنّ أمثلتها تعطى كنماذج تستظهر مع قواعدها حفظا في الكثير من الأحيان.[3]

1- محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص53.

2 - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص300.

3- المرجع نفسه، ص310.

- تشتّت ذهن المتعلم لكونها تفصل بين النحو واللغة مما يشعره أنها غاية لا وسيلة كما أن أمثلتها مفروضة على المتعلم فرضا.[1]
- ومن مساوئها أيضا أنّها تُغفل الجانب الإنتاجي للغة فلا يحفز التلميذ من خلالها إلى إنتاج أمثلة من ابتكاره، وإنّما يتقيّد في الغالب بأمثلة الدرس المعطاة من قبل الأستاذ، ومعلوم أن الغاية الأولى من تدريس النحو هي إقامة اللسان العربي وتجنب اللحن في الكلام، وبعيدا عن التطبيقات الإنتاجية لا يمكن تحقيق هذه الغاية.[2]

2.2.صناعة المثال وفق الطريقة الاستقرائية الاستنباطية:

وهي طريقة استدلالية تشمل الاستنباط والقياس معا، وتنسب هذه الطريقة إلى المربي الفيلسوف الألماني فريدريك هاربارت Frederick Herbart وهي تعتمد على نظريات علم النفس وعلى الأخص نظرية الكتل المتآلفة التي تعنى بترابط الخبرات واتساقها واعتمادها على خبرات سابقة.[3]

وقد نشأت هذه الطريقة في العالم العربي في مطلع القرن العشرين بعد الانفتاح على ثقافة العالم الغربي في الجوانب الفكرية والتعليمية على حد سواء.[4] أما عن خطواتها فهي كالآتي:

أولا-المقدمة:

1- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص265.

3- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص232.

4 - يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس، لبنان، ص302.

وتتم فيها استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من أجل إقحامهم في جو الدرس، ويتم ذلك " باستثمار القواعد التي درسها التلاميذ وهي موصولة بموضوع الدرس وممهدة لطرقه"[1] حيث يهيئ المدرس تلاميذه للدرس الجديد من خلال قصة أو حوار أو شرح فكرة لها علاقة بالموضوع المتناول مما يحرر المتعلم من المؤثرات الخارجية دون إكراه، وبهذا تكون المقدمة أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح ووسيلة لفهم الدرس وتوضيحه.

ثانيا- العرض:

وهو لبّ الدرس وعليه يتحدد الموضوع، وهنا " يظهر المثال من الطريقة الاستقرائية حيث يعرض المعلم الأمثلة المختلفة ويقوم بتدوينها على السبورة، وقد اقترح بعض الدارسين أن تكون الأمثلة من إنتاج الطلبة أنفسهم على أن يقوم المعلم بخلق مواقف معينة تساعد المتعلمين على الوصول إلى الأمثلة ثم يثبت ذلك على السبورة"[2]، ويستعين في ذلك بقراءته النموذجية للأمثلة المصنوعة التي يحاول من خلالها التركيز على الكلمات المفتاحية، أو من خلال كتابتها بلون مغاير حتى يساعد المتعلمين على الوصول إلى أحكام الدرس.

ثالثا- الرّبط:

حيث يوجّه المدرس المتعلّمين إلى النظر في هذه الكلمات المحددة في المثال والتي تعتبر موضوع الشاهد للقاعدة، ثم يناقشهم فيها من خلال الموازنة، وتكون دراسة الأمثلة بدراسة الكلمات المطلوبة، والربط بينها بالصفات المشتركة أو المختلفة بقصد الوصول إلى أساس أو علاقة ثابتة أو ضابط يمكن اللجوء إليه ويكون بمثابة إطار فكري ينظم هذه

1- فخر الدين عامر، طرق التدريس باللغة العربية والتربية الإسلامية، علا للكتاب، دط، القاهرة، 2006، ص129.
2 - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص315.

الناحية.[1] ليَصِل المتعلم إلى ربط ما تعلمه اليوم بما تعلّمه سابقا حتى تُرتب المعلومات في ذهنه وترتبط وفق تسلسل محدد.

رابعا- القاعدة:

ويتم فيها استنتاج القاعدة من طرف المتعلمين بمساعدة المدرس انطلاقا من الأمثلة التي يصنعها المتعلمون أنفسهم، إضافة إلى الأمثلة التوضيحية المقدمة من طرف المدرس.

خامسا- التطبيق:

وتُعتبر هذه المرحلة أهم خطوة لأن دراسة القواعد لا تؤدي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الأبواب التي يدرسونها[2]، لأن التطبيق" يكشف للطلبة عن صحة التعميم والقاعدة وعن صحة فهمهم فإذا فهموا جيدا استطاعوا أن يطبقوا جيدا، ويظهر المثال في التطبيق على شكل شفهي أو كتابي، حيث يطبق التلاميذ ما وصلوا إليه في القاعدة أو الخلاصة على هذه الأمثلة من جهة اكتشاف الظاهرة النحوية المدروسة بتفصيلاتها أو بشكل أمثلة ينتجها التلاميذ أنفسهم تكون تطبيقا لما تعلمه في الدرس"[3].

ومن أهم الكتب التعليمية التي ألفت على هذا المنوال النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين.

مزايا هذه الطريقة في التمثيل:

1 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2 – زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص275.

3- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها ، ص313.

للطريقة الاستقرائية عدّة مزايا التي تعود بالنّفع على المتعلم منها:

- إنّ الطريقة الاستقرائية قائمة على الانتقال من الجزئيات إلى القانون العام حيث يستنبط التلميذ الأحكام العامة بنفسه انطلاقا من الأمثلة، وهذه الطريقة توافق طريقة إدراكها المعرفة بالتجريد والتعميم وهي من أهم طرائق التفكير البشري.[1]
- إنّ إشراك المتعلم في عملية بناء معارفه من خلال توجيهه إلى استقراء الأمثلة واستنباط القاعدة بنفسه يؤدي إلى ضمان بقاء المعارف والمعلومات التي يستنبطها مدة أطول في الذاكرة، " والمتعلم الذي يتعلم كيف يفكر بواسطة الطريقة الاستقرائية والتي تتخذ الأمثلة النّحوية المصنوعة مادة للاستقراء ويتقن طريقة التفكير في الوصول إلى التعميمات يصبح مستقلا في تفكيره واتجاهاته في حياته المدرسية وفي جوانب حياته الأخرى"[2].
- كما أنّ التسلسل المنطقي في عرض المادة المعرفية من خلال الترتيب المنطقي للأمثلة النحوية يساعد على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا وربطها بالمعلومات القديمة فيبنى على ذلك وضوح في المعنى وسهولة في الاسترجاع.[3]

ومن المآخذ على هذه الطريقة في التمثيل:

- أنّها تختار أمثلة متقطعة ليست بينها صلة فكرية ولا لفظية فهي عبارة عن جمل مبتورة في موضوعات مختلفة ليس فيها خَصِيصَة لغويّة إلاّ أنّها تحمل

1- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص268.

2- محمد الغيّاط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص57.

3 - علي السامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص312.

تمثيلات خاصة أو أنّها تشرح فكرة معينة ولا ترمي إلى غاية تعبيرية مقصودة.

- كما يرى سامي الحلاق أنّ عملية استنباط القاعدة من مجموعة من الأمثلة طريقة عقيمة لأنها قائمة على المقارنة بين اللغات والعلوم الدقيقة .[1]

3.2 صناعة المثال وفق الطريقة المعدلة أو النص الأدبي:

وهي أحدث الطرائق الثلاث في تدريس النحو من جهة التدريب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل طريقة التدريس السابقة لذلك أطلق عليها الطريقة المعدلة،" وقد ظهرت هذه الطريقة تحت تأثير النظرية الجيشطالتية التي ترى أن إدراك الإنسان للأشياء يكون بصفة كلية متصلة في شكل وحدة متكاملة لا عن طريق الجزئيات ثم تركيبها في الكل، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال قراءة قطعة أدبية أو نص من النصوص يعرضه المعلم فيقرأه، ويقرأه المتعلمون ويفهمونه جيدا، ثم يشير إلى الجمل موضوع القاعدة النحوية التي يراد دراستها ويتم بذلك استنباط القاعدة "[2]، فهي تختلف عن الطريقة الاستنباطية في أنها لا تتناول الظاهرة النحوية في ظل الأمثلة المتكلفة المبتورة التي تنتزع من أودية مختلفة لا يجمع شتاتها جامع ولا تستثير الطالب، بل يجب أن تدرس في ظل اللغة والآداب من خلال عبارات قيّمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة حيث تختار من كتبهم في المطالعة أو من دروسهم في التاريخ أو غيره من المواد الدراسية أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعه وبصرهم.

أما عن خطواتها فهي كالآتي:

أولا- التمهيد:

1- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص304.

وتتم فيه تهيئة المتعلّمين للدرس الجديد ومحاولة ربطه بالدرس السابق عن طريق مراجعته.

ثانيا- قراءة النص ومناقشته:

حيث يقوم المدرس مع تلاميذه باكتشاف النص وما يحتوي عليه من أفكار وأساليب ومفردات لغوية بشكل موجز من خلال قراءته وتفكيك فقراته.

ثالثا- استخراج الأمثلة والشواهد:

حيث يوجه المعلم من خلال بعض الأسئلة المتعلمين إلى استخراج الأمثلة التي تتصل بالقاعدة من النص، ويرتبها ويتم استنباط القاعدة انطلاقا من تلك الأمثلة [1].

رابعا- تسجيل القاعدة:

يقوم المعلم بتسجيل القاعدة كلما تم استنتاج جزء منها إلى أن ينتهي النّص .

خامسا- التطبيق:

ويكون على نحو ما هو في الطريقة الاستقرائية دون تغيير يذكر[2]، أي أنّ الاختلاف بينهما يكمن في كيفية انطلاق الدرس من بنية نحوية متكاملة تنتمي إلى سياق واحد، لا من أمثلة متفرقة ومشتتة.

مزايا هذه الطريقة في التمثيل:

- تساعد في تعلم اللغة وقواعدها من خلال وضعية تعليمية تعلميّة واقعية، وذلك من خلال النصوص الأدبية التي تختار بعناية لتعلم الأحكام النحوية من جهة وترسيخ ملكة التعبير من جهة أخرى.

1 - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص316.

2- المرجع السابق، ص304.

- كما يضاف إلى ذلك أنها تجعل النحو جزءا من النشاط اللغوي فهو يدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى لأن عينة الدراسة مأخوذة من لغة عذراء لم تطلها يد الصنعة النحوية، كما أنها تدربهم على الاستنباط وتوسع دائرة معارفهم بما تحمله تلك الأمثلة من قيمة معرفية.[1]
- إنّ تعليم القواعد انطلاقا من أمثلة تأخذ من نص متكامل يجاري اللغة نفسها فيسهّل عملية التعليم، لأنّ تعليم اللغة عندما يكون عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها وعرضها في صورتها الطبيعية على الأنظار والأسماع وهو أمر محبب للمتعلمين للشعور باتصال قواعد اللغة بالحياة.[2]

ومن المآخذ على هذه الطريقة في التّمثيل:

- قد لا يستوفي المعلم خطوات طريقة النص جميعا خصوصا إذا كان النص طويلا فيضيع وقت الدرس دون الوصول إلى القاعدة وتحصيل الفائدة.[3]
- كما أنّ النصوص المستعملة في تدريس النحو قد لا تكون متكاملة وتخدم الأحكام النحوية المستهدفة، كما أننا قد لا نجد في النص الواحد جميع الأمثلة المتعلقة بالحكم النحوي الواحد، كأنواع المنادى مثلا أو مسوغات تقديم المبتدأ وتأخيره... لأنّ كاتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة، كما أن إنتاج نصوص لغوية مصطنعة تراعي الظواهر اللغوية المراد تدريسها قد يقتل خاصية الإبداع في النصوص.

4.2 صناعة المثال وفق أسلوب تحليل الجملة:

1 – المرجع نفسه، 314.

2 – محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص304.

3– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص315.

تعتمد هذه الطريقة على أسلوب جديد في تدريس القواعد يقوم على تحليل الجملة، وهي تعتمد على فهم المعنى أساسا، أي أنْ يحلل التلاميذ بالتعاون مع المعلم النص، سواءً كان ذلك النص آية قرآنية أو حديثا نبويا أو بيتا شعريا، أو قولا أو جملة مصنوعة، تحليلا يقوم على فهم المعنى، وهذا ييسّر للمتعلم الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب، وهذا ما يجعله يتوصل بشكل سريع إلى استنتاج القاعدة النحوية .

إنّ التحليل سوف يحمل المتعلم على التركيز والدقة في فهم النص، وإعمال الفكر فيه وتحريك قدرة النّقد لديه، مما يؤدي بتكرار هذه العملية إلى النظر إلى الجمل النحوية بعناية أكثر، واهتمام أفضل وبالتّالي الفهم الصحيح، وبإطلاق الأحكام السليمة للغة[1]، كما يؤدي ذلك إلى خلق القدرة لدى المتعلمين على صناعة أمثلة نحوية صحيحة نحويا وتركيبيا وبالتالي التحرير والكتابة دون أخطاء.

وتُتبع في هذه الطريقة الخطوات التالية:

أولا- تحليل النص:

حيث يكتشف المعلم المغزى العام للنص وأفكاره الأساسية من خلال قراءته و الإجابة عن بعض الأسئلة التي يطرحها المدرس.

ثانيا- تحديد الأمثلة وعرضها:

تُؤخذ الأمثلة من خلال أسئلة تكون إجاباتها أمثلة للدرس النحوي، كما يحاول المدرس ترتيبها وفق القاعدة لا على نحو ورودها في النص، ثم يقوم بتحليلها رفقة تلاميذه على النحو الآتي:

1- فكرى حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، عالم الكتب، ط3، القاهرة، مصر، 1984، ص62.

- **تناول كل مثال بشكل منفصل عن الآخر:** وذلك لينصرف ذهن التلميذ إلى إدراك الأحكام النحوية ولا ينشغل بالربط الدلالي بين الأمثلة إذ إن الهدف من هذه الأمثلة ابتداءً هو إدراك الأحكام النحوية.
- **شرح المعنى العام للمثال:** وذلك لأن الأمثلة اللغوية قوالب للمعاني ليست مفرغة منها فيؤخذ منها قدر الحاجة بما يتضح به المعنى الذي يساعد على تحليله، ولا يستنزف جهد التلميذ كله وراء الدلالة على حساب إدراكه للقاعدة النحوية.
- **تحليل كل مثال:** بتحديد الموقع الإعرابي لكل مفردة فيه على أساس المعنى الذي تؤديه هذه المفردة أو الدور الذي تمثله في التركيب.
- **تحديد خصائص المفردة التي تتصل بالقاعدة النحوية:** فإذا كان حول الفاعل على سبيل المثال ينبغي التّشديد على خصائص المفردة، التي وقعت فاعلا من حيث كونها اسما دلت على أنه قام بالفعل وأن علامته الإعرابية الرفع، وكذلك توضيح نوع العلامات الإعرابية في جميع الأمثلة حتى يسهل الاستنتاج.

ثالثا- استنتاج القاعدة النحوية:

يتوصّل المدرس وتلاميذه إلى استنتاج القاعدة النحوية انطلاقا من الأمثلة النحوية المرتبة سابقا، ويكون ذلك بالاعتماد على التحليل العلمي وتحديد خصائص المفردات ذات العلاقة بالأحكام النحوية المستهدفة.

رابعا- التطبيق على القاعدة النحوية:

وهذا الأسلوب يلتقي مع الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية أيضا ولا يختلف عنها إلا في طريقة تحليل الأمثلة وتحديد الموقع الإعرابي من خلال المعنى، ثم يعود المعلم فيسلك

طرق الاستقراء فيما تبقى من درسه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم من خلال هذا الأسلوب يمنح فرصة لفهم المثال والتشديد على مكوناته فيتوصل إلى استنتاج القاعدة بيسر فضلا عما يكتسبه من القدرة على التحليل والنقد، ويوفر له أيضا خبرة تركيب الجمل وصياغتها وضبط ألفاظها.[1]

5.2- صناعة المثال وفق طريقة البدء بالأخطاء لجون ديوي John Dewey :

وتُأخذ أمثلة الدرس النحوي في هذه الطريقة من أخطاء التلاميذ التعبيرية أو القرائية وتعطى في مشكلة ثم تقابل هذه النماذج الخاطئة بنماذج صحيحة وتكون من روائع الكلام ويعرض النموذجان ثم تتم المناقشة بالمقارنة بين النموذجين فيتعلم المتعلمون بذلك الصواب والخطأ في آن واحد، ثم يضع المعلم المتعلمين في مواقف لغوية ويحثهم على توظيف أمثلة تتطابق مع القاعدة، ثم يضع في التطبيق عددا من الأسئلة عن المواقف اللغوية لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من القاعدة وفهمهم للأخطاء وأسبابها ومعرفتهم للأساليب الصحيحة ومدى قدرتم على تطبيق ما تعلّموه.[2]

وخلاصة الأمر أن الأمثلة النحوية المصنوعة هي جزء من مُدخلات العملية التعليمية التّعلميّة، كما تعد جزءا من الأهداف المراد تحقيقها، لذا لا يمكن استحسان طريقة أو مقاربة معينة للأمثلة النحوية دون الأخرى، بل يمكن للمدرس أن يختار في تدريسه ما يناسب الموقف التعليمي الذي يصادفه، وما يؤدي إلى غايته المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والمتعلم، كما يجب عليه أن ينتقي ما يشجع على العمل

1- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها ، ص315.

2 - ينظر راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص269-270.

الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس، إضافة إلى التشجيع على التفكير الحر والحكم المستقل كما يطلب في استنتاج الأحكام النحوية.

كما أن الطريقة الناجحة هي الطريقة التكاملية التي قد تتداخل فيها جميع الطرائق السابقة كالمناقشة والتحليل والحل المشكلات، ذلك أنّ استمرار طريقة واحدة والتزامها في جميع الأحوال تتحول مع مرور الزمن إلى طرية شكلية مما يسبب نفور المتعلمين من الدرس النحوي والشعور بالسأم والملل.

كما يراعي المدرس المقاربات التي تصادق عليها المنظومة التربوية التي ينتمي إليها– دون إقصاء اجتهادات المدرس الفردية، غير أن الطريقة الاستقرائية تبقى الأمثل لتدريس القواعد النحوية وتوظيف الأمثلة النحوية المصنوعة مع مراعاة خصوصية الموقف التعليمي وطبيعة المادة والتلاميذ والموضوع المدرس كما ذكرنا سابقا.

المبحث الثاني: معايير صناعة المثال النحوي في تعليمية اللغة المعاصرة المثال النحوي

1.المعايير العلمية في صناعة المثال وأثرها في تعليم النحو:

يقصد بالمعايير العلمية " المواصفات التي ينبغي توفرها في المثال النحوي بمقتضى علم النحو كعلم محض بغض النظر عن كونه مادة تعليمية"[1]، فكل علم من العلوم له قواعده وقوانينه وهو حال علم النحو باعتباره من أشرف العلوم التى أنتجها العقل العربي؛ فقد قام على معايير علمية دقيقة ينبغي على صانع المثال مراعاتها، ومن أهم هذه المعايير التي ينبغي أن تتوفر في الأمثلة النحوية المصنوعة ما يلي:

1.1.خلو المثال من الخطأ:

لما كانت وظيفة النحو الأساسية هي صون اللسان عن اللحن لاسيما في كتاب الله وكذلك الاستعانة به على فهم نصوصه ، كان واجبا على صانع المثال النحوي تجنب الخطأ سواء أكان نحويا أو صرفيا أو تركيبيا...حتى لا يعلق بأذهان المتعلمين فيقعون فيه ويصعب تصحيحه، لأن تلقي المتعلم لهذا النوع من الأخطاء – خاصة في مراحل تعلمه الأولى– يؤدي إلى إحداث اختلالات في نظام التعلم والعمليات العقلية التي تتبعه، مما

1 – محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص67.

يجعل المتعلمين يرتكبون أخطاء كتابية أو يلحنون في قراءة الكثير من النصوص بسبب تلقيهم تراكيب وأمثلة نحوية خاطئة ، لذلك حري بالمعلم تحري الدقة في وضع أمثلته حتى يجنب المتعلم التمثل الخاطئ للأمثلة النحوية وبالتالي تفادي تعطل تسارع العملية التعليمية التعلميّة بسبب الأخطاء المتكررة.

2.1 توافق المثال مع القاعدة النّحوية:

كما يجب أن يتوافق المثال مع أحكام القاعدة النحوية ويكون موضع الشاهد منها جليا لأن المثال جيء به لبيان الحكم النحوي، وكما قيل بالمثال يتضح المقال فإن كانت الأمثلة لا تتوافق أحكامها مع أحكام القاعدة فإنها تكون ضربا من العبثية، وتوظيفها يكلّ ذهن التلميذ بما لا فائدة منه[1]، وقد راعى نحاتنا الأوائل هذا المعيار كثيرا، بل حرصوا كما أشرنا سابقا على تعدد الأمثلة للحكم الواحد حتى يتضح بجلاء للمتعلم كتمثيلهم للفاعل في صور وعبارات متعددة حتى تتضح كافة أفراده وجزئياته .

3.1 اجتناب الشذوذ:

يجب تجنب الشّذوذ في الأمثلة النحوية و" ذلك لأن القاعدة النحوية تستخرج من الظواهر اللغوية المطردة، والتمثيل بالشاذ يتعارض مع اطراد الحكم"[2]، –فالشاذ يحفظ ولا يقاس عليه– ، كما أن التمثيل بالظواهر النحوية الشاذة قد يجعل المتعلم عاجزا عن إدراك الأحكام العامة أو قد يعمم الشاذ على الحكم العام لذلك لا ينبغي أن تكون الأمثلة من الشواذ خاصة في موضوعات النحو التعليمي.

1– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص306.

2– معروف رزيق، كيف تلقي درسا، دار الفكر، ط4، بيروت، لبنان، 1971، ص152.

4.1 مراعاة شروط الفصاحة:

بما أنّ الغاية من درس النحو و أمثلته هي تكوين رصيد لغوي فصيح لدى المتعلم وصقل ملكته اللغوية حتى يتمكن المتعلم من تكوين استعمالات لغوية سليمة ووظيفية في حياته اليومية أي من الرصيد اللغوي الوظيفي، وجب على المعلم إتقان صناعته للمثال النحوي حيث" ينبغي أن تتوفر فيه شروط الفصاحة في مفرداته وتراكيبه من اجتناب الغرابة وتنافر الحروف ومخالفة القياس في المفرد وكذا تنافر الكلمات مجتمعة وضعف التأليف والتعقيد اللفظي والمعنوي وكثرة التكرار وتتابع الإضافات في الكلام المركب مع فصاحة مفرداته"[1]، لأن الحكم النحوي الذي يقترن بالمثال النحوي الذي يستحسنه المتعلم يثبت في النفس ويكون أكثر قابلية للاستعمال عنده.

2.المعايير التعليمية و التربوية في صناعة المثال النحوي:

يقصد بالمعايير التعليمية والبيداغوجية كل ما ينبغي أن يكون عليه المثال بوصفه مادة تعليمية تقدم للمتعلم ومن بين هذه المواصفات ما يلي:

1.2الوظيفية:

لقد كان علماؤنا الأوائل على وعي بوظيفيّة اللّغة، فهذا ابن جني يرى أن اللغة " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، ثم تطور هذا المفهوم حتى أصبح اتجاها لغويا تعليميا معاصرا قائما بذاته يهدف إلى إبراز الوظيفة التواصلية ويهتم بدراسة الدّلالة من حيث إنّها قيمة تتطلب تنظيما خاصا في المبنى، فاللغة ليست مجموعة من القواعد تلقّن للمتعلم حتى يحفظها ويستظهرها، بل هي مجموعة من المهارات على المتعلم

1- السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، قراءة وتقديم: يحي مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2006، ص74.

2- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، الخصائص، ص33.

اكتسابها، وقد استتبع ذلك النظرة إلى وظيفية اللغة واستعمالاتها في الحياة اليومية والوقوف على أكثر المهارات شيوعا وانتشارا وتواترا في مواقف الحياة ليركز عليها في المناهج التعليمية وهي المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

وقد أوضح **كلابارید** أنّ التعليم يجب أن يستجيب لحاجات التلاميذ، اعتمادا على مفهوم وظيفي بينه في خمسة قوانين هي:

- قانون التّتابع التّكويني: ويعني أن المتعلم يمر بمراحل عمريّة، وينبغي معرفة خصائص كل مرحلة لمراعاتها في العملية التعليمية.
- قانون التدريب الوظيفي: وينّص على أنّ التدريب شرط أساس لإتقان وظيفة أو مهارة أو لإتقانهما معا.
- قانون التّكيف الوظيفي: يعني أنه من أجل حمل الإنسان على العمل ينبغي وضعه في ظروف قابلة لتوليد الحاجة لديه ويتم إشباعها بذلك العمل.
- قانون الاستقلال الوظيفي: وهنا ينبغي تعويد التلميذ على التكيف مع الظروف والاعتماد على نفسه في حل مشكلاته ومواجهة الصعوبات.
- قانون الفردية : يعني أن لكل تلميذ خصائصه الجسمية والنفسية التي تجعله يختلف عن غيره من التلاميذ، وتشكل القوانين السابقة أساسا مهما اعتمد عليه مؤلفو الكتب التعليمية لأنها تراعي ميول التلاميذ وتتناسب وحاجاتهم النفسية والعقلية والبيئية.[1]

ومن هنا تتضح أهمية الأمثلة النحوية باعتبارها تمثل المحتوى التعليمي اللغوي الذي ينبغي أن يرتبط بالبيئة الاجتماعية للمتعلم و يحقق وظائف اللغة الأساسية وهي التبليغ و التواصل.

1- مطيع الله بن عواض السلمي، عماد فاروق العمرانه، تدريس اللغة العربية ، ص 48-49.

أما فيما يتصل بمتطلبات المادة التعليمية بوصفها أساسا من أسس اختيار المحتوى التعليمي اللغوي، " فإنه ينبغي مراعاة طبيعة المادة اللغوية ومنطقها وخصائصها؛ لأن ذلك يعد من الأسس المهمة ذات الصلة بالنحو العربي، لذا فإنه ينبغي مراعاة بعض السمات والخصائص المتعلقة به عند إعداد المحتوى التعليمي اللغوي؛ ومن أهمها أنه وسيلة وليس غاية مما يجعل من الضروري معالجة موضوعاته في ظلال اللغة لا عن طريق الجداول باستخدام أمثلة جافة ومبتورة، ومن خصائص أيضا أنه لا ينفصل عن المعنى فهما جزءان يكمل بعضهما بعضا إذ إن علم المعاني قمة الدراسة اللغوية [1]، ولا يمكن أن يتحقق هذا في الدرس النحوي إلا من خلال ما يسمى بالمقاربة النصية التي تجعل النص المشروح والمحلل محورا لدراسة كافة الظواهر اللغوية، حيث يستعين المدرس بالمعنى لإيصال الحكم النحوي للمتعلم وهو ما سنفصل فيه في الجانب التطبيقي من الدراسة.

ومن الأسس التي ينبغي أن نعتمد عليها في بناء المحتوى التعليمي للمثال النحوي أن اللغة في شكليها الملفوظ والمكتوب ووسيلة اتصال عجيبة، وهذه الأداة يتجسد فيها نظام الكلام الذي يجري على ألسنة الجماعة اللغوية، وفق قواعد أدائية متعارف عليها، وهذه القواعد منبثقة من كفاية لغوية لدى الأفراد، ومن ثمة فإن المظهر الأول من مظاهر إتقان اللغة يقوم على أساس الاكتساب. ومن هنا نجد أن الحالة الطبيعية لتعلم اللغة أو في بناء محتوى تعليمي لغوي ينبغي أن يهتم بهذا الأساس، لأن أفضل الطرق للوصول إلى مستوى الإتقان الأدائي للغة يقوم على المظهر الأول الذي تم فيه تعلمها، وفي ضوء هذا التصور نستخلص جوانب أساسية في بناء المحتوى التعليمي اللغوي لتعليمه:

- الأداء اللغوي.
- طبيعة العلاقة بين الكفاية والأداء.
- جوانب اجتماعية لغوية.

1- المرجع نفسه، ص51-52..

- عوامل نفسية للغة.[1]

كل هذه الجوانب ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء بناء المناهج التعليمية اللغوية حتى تحقق هذه الأخيرة الأهداف والغايات الكبرى من تعلمها.

2.2.مراعاة سن المتعلمين وعمرهم العقلي:

أثبت علم النفس أن العمر العقلي للمتعلم يتناسب طرديا مع سنه، لذلك وجب على المعلم أن يكون على دراية بمبادئ علم نفس النمو وعلم النفس التربوي وأن يحاول تكييف أمثلته حسب خصائص كل مرحلة عمرية "و ذلك بأن يكون محتوى الأمثلة النحوية وما تضمنته الأمثلة من معان يتناسب مع سن المتعلمين و عمرهم العقلي ولا تكون أقل من ذلك فيزدرونها ولا أرفع من مستواهم فيصعب عليهم إدراك معانيها وتفقد بذلك الأمثلة وظيفتها الدلالية ويفقد المتعلمون الدافعية نحو التعلم"[2].

3.2مراعاة الترتيب المنطقي والبيداغوجي في عرض أمثلة الدرس النحوي:

ينبغي على المدرس أن يراعي الترتيب المنطقي في عرض أمثلة الدرس النحوي بما يتوافق مع أحكام القاعدة[3]، خاصة وأن المناهج التعليمية الحديثة تدعو إلى جعل المتعلم يستنتج القاعدة النحوية بمفرده، لاعتماد معظمها على الطريقة الاستقرائية في تعليمية النحو، لأن إعطاء الأمثلة بطريقة غير منظمة يؤدي بالمتعلم إلى استنتاج أحكام مبعثرة، مما " يصعب عليه بناء قاعدة متكاملة فيختل تصوره للظاهرة النحوية المدروسة،

1- ينظر مطيع الله بن عواض السلمي، عماد فاروق العمرانة، تدريس اللغة العربية ، ص52-53.

2 - علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها ، ص307.

3 - المرجع نفسه، ص307.

ويصعب عليه من جهة أخرى استرجاع الأحكام بعد نسيانها بمرور الزمن لسقم الإدراك الأول وعملية التثبيت[1].

4.2 التدرج من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب:

إنّ طبيعة التفكير البشري تتفاعل بشكل تصاعدي مع المعطيات العلمية، لذا ينبغي على المعلم أن يراعي مبدأ التدرج في صنع الأمثلة وعرضها على المتعلم؛ حيث يبدأ بالأمثلة التي تخدم الأحكام النحوية البسيطة لينتقل إلى الحالات الخاصة التي تتطلب تركيزا خاصا من المتعلم، وبهذا يكون بناء المعارف متوازنا وسليما وقابلا للتوظيف في الحياة اليومية.

5.2 التّدرج من الحسي إلى المجرد في صنع الأمثلة خاصة في المستويات الأولى من التعليم:

أشرنا سابقا إلى أن مضامين المثال النحوي ينبغي أن تكون وظيفية عن طريق صنع تراكيب نحوية لها علاقة بالجانب الاجتماعي للمتعلم لذا، " فمضامين الأمثلة ينبغي أن تكون من الخبرة المباشرة للمتعلمين خصوصا إذا تعلق الأمر بالمراحل التعليمية الأولى وذلك لأن ملكة التجريد لم تنضج بعد وإذا أنهكنا أذهان المتعلمين بأمثلة قد لا يدركون معانيها تكون دلالة المثال قد فقدت قيمتها، وتؤدي بذلك إلى تشتيت أذهان المتعلمين وصرفهم عن الأمثلة على المعاني التي استشكلوها ومن ثمة تنصرف أذهانهم عن القاعدة النحوية"[2].

6.2.إيجاد روابط بين الأمثلة النحوية:

1 – محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص73.

2 – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس فنون اللغة العربية وعلومها، ص313.

أثبتت الدراسات أن الأمثلة النحوية التي لا توجد بينها روابط فكرية " لا تكون لها أهمية دلالية في نظر المتعلمين ولا تثير لديهم عنصر التشويق، بل إنّ خلوها من أي غاية تعبيرية أو فائدة فكرية تجعل انتباه التلميذ متقطعا"[1]، كما يؤدي ذلك إلى" جعل نظامه الفكري وبناء الأفكار عنده متقطعا أيضا، بل يتعداه حتى إلى إنتاجاته اللغوية، لأن لغته يستسقيها مما يدركه في واقع الاستعمال التواصلي وما يأخذه من نماذج لغوية تعرض عليه في حجرة الدرس والتي تعتبر الصورة الأمثل في استعمال اللغة "[2] ، ولعلّ هذا الذي جعل المناهج التعليمية المعاصرة تتبنى المقاربة النصية –كما أشرنا سابقا– في تدريس القواعد لأنها تضمن انتماء معظم الأمثلة إلى السياق نفسه وهو النص الأدبي المدروس، حيث يتمكن المتعلم من إدراك المعنى العام الذي تدور في فلكه الأمثلة النحوية سابقا، مما يجعل عملية إدراكها واستنباط ما فيها من أحكام نحوية أمرا سهلا.

7.2.اجتناب النمطية في صنع الأمثلة:

ينبغي على المدرس التنويع في صناعة المثال النحوي وتجنب الرتابة في صناعة التراكيب النحوية كملازمة الفاعل نفسه أو المفعول نفسه في التركيب لأن " النمطية في بناء الأمثلة تفقدها صورة الجمال ومن ثمة التشويق فتقتل في المتعلم روح الإبداع وترسم اللغة لديه في قوالب محددة وضيقة، لا تساعده إذ ذاك على مجاراة حاجياته اللغوية وما تقتضيه الحياة الاجتماعية من وظائف اللغة"،[3] لذلك عليه أن يعرض الأمثلة أو أن يختارها من إنتاجات التلاميذ بأساليب وتراكيب مختلفة حتى يتعلم التلاميذ الحكم النحوي في صور وأشكال متنوعة.

8.2.تجنب التصنع واعتماد المرونة في التراكيب اللغوية:

1- معروف زريق، كيف تلقي درسا، ص153.

2- محمد الغياط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص74.

3 – محمد الغيّاط، المواصفات التعليمية للمثال النحوي، ص73.

تخضع صناعة المثال لسلطة المدرس، لذلك ينبغي التزام البساطة في صناعتها، حيث يحرص المعلم على توظيف الألفاظ الأساسية وهي الألفاظ الأكثر تداولا في البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يتكلف في توظيف الألفاظ المعقدة لأن ذلك يؤثر على فهم دلالة المثال والتي قد تؤدي إلى عجز المتعلم عن تحصيل الأحكام النحوية المضمنة فيها، وذلك لانشغاله بتحصيل دلالة المفردات بدلا من الأحكام النحوية.

كما ينبغي أن يكون المثال النحوي المصنوع في عبارات قصيرة لتسهل بذلك الإحاطة بمفرداته ومعرفة خصائصها، لأن طول الأمثلة النحوية قد يؤدي إلى تداخل الظواهر اللغوية في المثال الواحد مما يصعب على المتعلم إدراك الحكم في موضع الشاهد من المثال النحوي.

لذا يستحسن للمدرس إنشاء وضعيات تعلمية تدفع المتعلمين إلى إنتاج أمثلة مرنة وأن يوجه الأمثلة التي يعرضونها والتي تفتقد شرط المرونة دون أن يرفضها ما أمكنه ذلك حتى لا يشعر المتعلم بالعزوف، ويعزز في الوقت نفسه ثقة المتعلم بنفسه و قدرته على التعلم ذاتيا.

المبحث الثالث: الأهداف التربوية للمثال النحوي في تعليم النّحو حديثا وأبعاده التربوية

أولا- الأهداف التربوية للمثال النحوي المصنوع في تعليم النحو حديثا:

إنّ التعليم عملية هادفة ترمي إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات لدى المتعلم، لذا أصبحت الأهداف التربوية على اختلاف أنواعها مظهرا مميزا للمناهج التعليمية وذلك لدورها التنظيمي والتوجيهي للعملية التربوية، كما أن الأهداف الواضحة تمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف والمصدر الرئيسي لتوجيه النشاط التربوي نحو ما يسعى إليه من نتائج مرغوب فيها.

ومن هنا فإن كل عنصر من عناصر العملية التعليمية لا يوضع بشكل ارتجالي؛ بل يراعى في وضعه مجموعة من الأهداف التي تتماشى مع طبيعة المادة التعليمية من جهة، ومع احتياجات المتعلمين من جهة أخرى.

ويعدّ المثال النحوي المصنوع أحد العناصر التعليمية التي تشكل محورا في تدريس النحو، وبالرغم من أن وظيفته الأساسية هي شرح الأحكام النحوية وتوضيحها من خلال تجسيدها في قوالب لغوية حسيّة مدركة، إلاّ أن هذا الدور الرئيسي لا ينفي وجود أهداف أخرى للمثال النحوي ترتبط بالمحتوى التعليمي أو الموقف التعليمي؛ وقبل محاولة تقصي

هذه الأهداف ينبغي التعريج على مفهوم الأهداف وأنواعها حتى يتسنى لنا بوضوح المجال الذي تنتمي إليه أهداف المثال النحوي المصنوع .

1. تعريف الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية العديد من التعريفات نظرا لأهميتها في العملية التعليمية، وقد أجمع خبراء التربية على أن الهدف " عبارات تصف تغيرات أو نواتج مرغوبة أو مرتقبة من خلال برنامج تربوي"[1]، فكل تغير يُنشد إحداثه لدى المتعلم في ضوء حصة تعليمية أو برنامج دراسي يسمى هدفا، لذا قد تكون الأهداف قصيرة المدى كأن تكون نتاجا خاصا، وقد تكون بعيدة المدى كنتائج التعليم العام، لذا فإن مستويات الأهداف التعليمية هي كالآتي:

1.1 الغايات التربوية:

تعتبر الغايات التربوية أعلى مراتب الأهداف، فهي" عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة تستند إلى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، وهي عريضة، بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد تتصل بالحياة أكثر مما تتصل بما يجري في الفصل أو بالممارسات اليومية في المدرسة أو التعامل اليومي بين المعلم وتلاميذه"[2].

يتضح مما سبق أن الغايات تتصف بدرجة عالية من العمومية، كما يتطلب تحقيقها إشراك جميع الأقطاب الاجتماعية التي لها صلة مباشرة بالتربية في عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمساجد ووسائل الإعلام...لذا فهي لا تخضع للقياس المباشر، كما تتصف بالتكامل والشمول والاستمرارية حيث لا تتحقق إلا بعد زمن طويل. ومن أمثلة

1 – محمد السيد علي الكساني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، ط1، الإسكندرية، 2010، ص32.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الغايات التربوية: إعداد فرد قادر على مواكبة التطور، وتكوين المواطن الصالح المنتمي لوطنه.

2.1 الأهداف التعليمية العامة:

وتسمى أيضا المقاصد التربوية، وهي تشمل الأهداف التي يضعها مصممو البرامج والمناهج التعليمية بوزارات التعليم، وهي عادة تتحقق بعد مرحلة تعليمية معينة في أي صف من الصفوف المدرسية، لذا فهي أقل عمومية من الغايات التربوية وأكثر اتساعا من الأهداف السلوكية، ومن أمثلتها: تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، وتنمية الذوق الجمالي لديهم. **3.1 الأهداف الإجرائية السلوكية:**

وتمثل عادة مخرجات العملية التعليمية، حيث يمكن ملاحظتها وقياسها في سلوكيات المتعلمين بعد اجتيازهم للوضعيات التعليمية المختلفة، فهي قصيرة المدى ويمكن أن تتحقق في نهاية كل حصة أو وحدة تعليمية، لذا فإن الهدف السلوكي هو" أصغر ناتج تعليمي سلوكي لفظي أو غير لفظي متوقع لعملية التعلم ويمكن قياسه"[1]، فلا بد من مرور المتعلم بخبرة معينة، كما يشترط أن تكون الخبرة التعليمية قائمة على التعلم الذاتي حتى يتحقق الهدف السلوكي المنشود.

ويصنف الهدف السلوكي إلى ثلاثة مجالات كبرى يمكن أن تظهر في نتاجات التلاميذ هي:

- المجال المعرفي أو الإدراكي: وهو يشمل الأهداف والنتاجات العقلية والمعرفية.
- المجال الوجداني: وهو يشمل الأهداف المتصلة بالاهتمامات والمشاعر والقيم والاتجاهات.

1- المرجع السابق، ص40.

- المجال المهاري (النفس حركي): وهو يشمل الأهداف التي تعبر عن الحركية.

وتقدم هذه التصنيفات مساعدة كبيرة للمدرس في تحديد أهدافه وبناء اختباراته لذا ينبغي على المدرس الاهتمام بالأنواع الثلاثة، والحرص على تحقيقها باستمرار من خلال التخطيط لها والتقويم والقياس الجيد لها، حتى يضمن فعالية التدريس.

ومما لا شك فيه أنّ تعليم اللغة عموما والنحو العربي خصوصا يتصل بهذه المجالات الثلاثة ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال حسن اختيار المضامين الدلالية للأمثلة النحوية المصنوعة، وذلك من خلال شحن بنيتها التركيبية بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة على مختلف مستوياها، وعليه فإن أهداف المثال النحوي حسب التصنيف المذكور سابقا هي كالتالي:

2.أهداف المثال النحوي المصنوع في المجال المعرفي:

يشمل هذا التصنيف السلوكيات التي تختص بنمو القدرات والمهارات العقلية للمتعلم ، وبما أنّ المثال النحوي هو الأداة الإجرائية الرئيسية المعول عليها في مساعدة المتعلم على تمثل المفاهيم النحوية المجردة فإن ذلك يتطلب توظيف العديد من العمليات العقلية والذهنية لديه، لذا وجب على المثال النحوي أن يثير في المتعلم مهارات التفكير التالية:

1.2.مهارة التركيز:

" إن مهارات التركيز أو التحديد تمارس عندما يشعر المتعلم بمشكلة أو قضية أو غياب معنى في مجال معين، ويلجأ إلى التركيز على بعض المعلومات المنتقاة وتجاهل البعض الآخر، وتتضمن مهارة التركيز أو التحديد؛ تحديد المشكلات وتحديد الأهداف، وتستخدمان في الغالب في بداية التفكير، ومع ذلك تستخدمان في أي وقت أثناء التفكير، مثل توضيح

شيء أو تأكيده، أو تحديده أو تركيز جهود شخص، أو في نهاية حل مشكلة أو حين الانتقال من خطوة إلى أخرى أثناء إجراء عملية أو عمليات أو إجراء التفكير".[1]

حيث أن استدراج المدرس يكون عن طريق أسئلة محددة تماري ما يسمى العصف الذهني الذي يدفع المتعلم إلى التركيز لإيجاد الحلول التي تزيل الحالة الذهنية التييحس بها وهي الرغبة في الحصول على الإجابات.

2.2 مهارة جمع المعلومات:

حيث تستخدم مهارة جمع المعلومات حتى يسترجع المتعلم عناصر المحتوى المستخدم في تحليل الأمثلة النحوية، سواء أكانت عناصر المحتوى مطروحة بين يدي المتعلم، أو يسعى المتعلم إلى استخلاصها والكشف عنها بنفسه، لذا فإن هذا يتطلب من المتعلم توظيف العديد من المهارات الأخرى أهمها مهارتا الملاحظة والتساؤل .

3.2 مهارة الفهم:(الاستيعاب):

ويقصد به تكوين القدرة لدى المتعلم على تحويل الموضوع من صيغة إلى أخرى مع الحفاظ على المعنى الأساسي فيها" ويتضمن ذلك السلوك الذي يدل على قدرة الفرد على التفسير وتوضيح وبيان المقصود أو تلخيصه والتمييز بين الاستنتاجات المتناقضة وإعادة ترتيب وتنظيم المادة والترجمة ونقل المعنى من شكل إلى آخر أو التعرف على صيغة جديدة له، أو تقديمه بصيغة مرنة"[2].

ويقصد بالفهم كهدف في تدريس النحو:

---

1 – صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مؤسسة حورس الدولية، ط2، 2010، ص200.

2 – أمطانيوس ميخائيل، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ط1، ليبيا، 1995، ص194.

. أن يفسر المتعلم المفاهيم التي قُدمت له في النص الأدبي بلغته الخاصة.

. يستعرض المتعلم الأفكار الواردة في النص ويميز الخصائص المشتركة بينها.

. يميز بين ما هو صحيح وغير صحيح في التطبيقات الخاصة بالقاعدة النحوية.

4.2 مهارة التذكر:

" هي نشاطات ينغمس فيها المتعلم لتخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى والاحتفاظ بها واسترجاعها[1]، والمحور الرئيس الذي تستند إليه مهارات تحسين أداء الذاكرة يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات والمادة المتعلمة بشكل يسمح بإحداث تكامل وترابط من نوع ما بين مكوناتها، حتى يمكن استعادتها واسترجاعها ثانيا عند الحاجة، وتقوم هذه المهارات على العلاقات الارتباطية من خلال التجميع المترابط للمادة المتعلمة، أو تصنيفها إلى وحدات من مجموعات فئوية تكون البناء المعرفي للمتعلم مع توظيف تلك المعلومات توظيفا قابلا للاستخدام المتكرر"[2].

5.2.مهارة التنظيم:

قد يواجه المتعلمون مشكلة ليست سهلة بعد جمعهم المعلومات حول الأمثلة النحوية المدروسة، وتتمثل في عرض تلك المعلومات، وليس أمامهم طريقة للخروج باستنتاجات واضحة وعرض مدقق سوى إعادة تنظيم تلك المعلومات، لترتيب أحكام القاعدة النحوية بحيث يمكن فهمها، أو عرضها بفاعلية أو بصورة أكثر كفاءة وذلك بمقارنة المتشابهات وملاحظة الفروق وتوضيح السياقات وتحديدها اعتمادا على المعلومات والخبرات السابقة[3].

1 – محمد السيد الكساني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ص207.

2– المرجع السابق، ص207.

3 – صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص204.

6.2 مهارة المقارنة:

ويقصد بها استخدام المتعلم لمكتسباته القبلية في اكتشاف ما يتعلمه المتعلم من جديد، حيث يحاول من خلال هذه المهارة البحث عن نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بين عنصر جديد وآخر قديم، فيقوم أولا بتحديد السمات البارزة التي ينبغي أن تتوفر في العنصر المتناول، ثم يحاول بعدها مقابلتها بما يوجد في العنصر القديم ليصل إلى أوجه التشابه والاختلاف.

ولعلّ عنصر المقارنة في تنظيم المعلومات من أهم ما يحتاجه المتعلم في تحليله للأمثلة النحوية خاصة ما يندرج منها في الموضوع الواحد؛ فلا يمكن له أن يدرك حكما نحويا جديدا في مثال معين إلا إذا استطاع تبيّن الفرق بينه وبين ما يسبقه، وتزيد فعالية هذه الطريقة إذا أحسن المدرس ترتيب الأمثلة المصنوعة ترتيبا منطقيا بما يسهل على المتعلم حسن تحليلها.

7.2مهارة التحليل:

" ونعني بها تحليل قدرة المتعلم على الفحص الداخلي لمحتوى مادة أو موقف تعلمي جديد لم يسبق للطالب دراسته ومعالجته من قبل، بهدف التوصل لمعلومات أو نتائج غير واردة بصورة صريحة في نص معين، وهذا ما يقوم به المتعلم من خلال تحليله للأمثلة النحوية ودراستها وهو بعينه ما يحصله من فائدة في بنائه الفكري بغض النّظر عن الفوائد العلمية"[1].

كما نعني به في تعليم النحو قدرة المتعلم على اكتشاف الأجزاء والمكونات والمبادئ التي يتكون منها تركيب ما، ومن أمثلة التحليل في درس النحو: قدرة المتعلم على التعرف على الظواهر النحوية في النصوص الأدبية التي يتناولها في المحتوى التعليمي.

1 – محمد السيد علي الكساني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ص35.

والتحليل وفقا لما سبق ليس خصيصة ظاهرة يتم بمقتضاها تجزئة الأمثلة النحوية للتعرف على العناصر والعلاقات الأساسية المكونة لبنيتها، والواردة صراحة أو بشكل ظاهري في تلك الأمثلة، وإنما هو تحليل يتجاوز ذلك الوصف الظاهري أو المضمون الصريح لها إلى البحث عن المضامين، والافتراضات والعلاقات والتوجيهات والأسس التنظيمية المضمرة بها ونحوها"[1]، ويتطلب تحليل الأمثلة النحوية استهداف العناصر التالية:

- تحديد العناصر المكونة للأمثلة النحوية والمفاهيم والقواعد وغير ذلك من عناصرها.
- اكتشاف علاقات جديدة بين تلك العناصر لم ينص عليها صراحة في الأمثلة النحوية مثل علاقة السبب والنتيجة والجزء والكل وعلاقة التشابه أو التماثل والعلاقات الكمية وعلاقة التعاقب الزمن أو المكاني.
- استنتاج المبادئ التنظيمية الحاكمة للأمثلة النحوية والمتمثلة في الأسلوب أو النمط أو الشكل الذي تتم على أساسه بناء مادة المثال النحوي[2].

8.2 التركيب:

يقصد بالتركيب قدرة المتعلم على وضع العناصر والأجزاء معا بحيث يكون كلا جديدا متكاملا ومن أمثلة ذلك في الدرس النحوي قدرة المتعلم على كتابة موضوع إنشاء بتوظيف الظواهر النحوية التي درسها أو قدرته على توظيفها في خطاب معين، ولعل أفضل مثال يمكن أن نضربه على هذا الهدف هو ما يطلب من المتعلم أثناء إدماج الأحكام النحوية المتناولة في وحدة معينة ضمن وضعية إدماجية أو تعبير كتابي في نهاية الوحدة

1 – صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص210.

2– المرجع السابق، ص218.

كأن يطلب من المتعلم توظيف أسلوب الإغراء والتحذير في نصح صديقه حول الابتعاد عن رفقاء السوء.

9.2التطبيق:

ويعني قدرة المتعلم على استخدام الأحكام النحوية التي تحصل عليها في حل المشكلات النحوية التي مرّ بها، لذلك هناك فرق بين الاستيعاب والتطبيق، فالموقف من الاستيعاب يكون محددا ومعطى له، أما في التطبيق فإن المشكلة تعطى للمتعلم ويترك له أن يختار التعميم المناسب من غير أن تحدد له كيفية استخدامه.

ويمكن أن نمثل لذلك بما يطلبه المدرس من التلميذ إعطاءه مثالا جديدا على الحكم النحوي المتناول كالفاعل أو الصفة... حيث يقوم المتعلم بصناعة مثاله الخاص قياسا على استيعابه لقاعدة الحكم النحوي المتناول، أما إذا كلفه بإعراب جملة تحتوي على الفاعل مثلا فإنه يكون بذلك يقيس قدرة المتعلم على تطبيق قاعدة الفاعل .

10.2مهارة التقويم:

تعني مهارة التقويم تمكن المتعلم من إصدار أحكام بحسب معايير داخلية أو خارجية على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول... ولا شك أن الأمثلة النحوية المصنوعة بما تحمله من أبعاد نحوية وغير نحوية وما يصاحب ذلك من تحليلات ومحاولة استنباط الأحكام النحوية منها يذكي ملكة التقويم عند المتعلم.

ويندرج ضمن فئة مهارات التقويم مهارات منها تحديد المحاكاة، اتخاذ معايير للحكم والإثبات، تقديم البرهان على صحة الحكم[1].

11.2.تنمية القدرة على التجريد والتعميم:

1- المرجع السابق، ص218

يقصد بالتعميم الربط بين مفهومين أو أكثر ويتمثل هدفها في توضيح العلاقة بين المفاهيم، وتتلخص أهمية هذا الهدف في توضيح العلاقة بين المفاهيم المترابطة، كما تتلخص أهميته في " تزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها استخدام هذه التعميمات في تشكيل أو طرح فرضيات، فتعمل على إيجاد الحلول للمشكلات العديدة التي تواجههم، وتكون قيمة التعميم في المثال النحوي واضحة للغاية كوننا نبني التراكيب والجمل الجديدة على منوال الجمل المسموعة سابقا"[1]، حيث يتمكن المتعلم من تجريد الأمثلة النحوية المصنوعة من النماذج اللغوية التي تقدم له في دروس النحو وغيرها.

3.أهداف المثال النحوي في المجال الوجداني:

يشير هذا التصنيف إلى السلوكيات التي ترتبط بالعواطف والشعور والعمليات الداخلية التي ينبثق عنها التعلم ويندرج تحته الاهتمامات والاتجاهات، والميول والقيم، وهي تشمل حسب بلوم المستويات الخمسة التالية:

1.3الاستقبال: يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال الانفعالي ويتوقع من المتعلم أن يبدي وعيه بقضية معينة أو رغبته في الاهتمام بموضوع أو نشاط معين.

2.3الاستجابة: تشير إلى المشاركة الفعّالة من قبل المتعلم ويتضمن الرغبة في الاستجابة والشعور بالرضا والسرور نتيجة القيام بها.

3.3.التقييم: يعني أن يعطي المتعلم قيمة لشيء ما، كالمبادرة والعمل الجماعي واحترام الكبار...وتتبلور في هذا المستوى الاتجاهات والمعتقدات والقيم.

1 – محمد الغياط ، المواصفات التعليمية للمثال النحوي ، ص90.

4.3.التنظيم: ويقصد به أن يتمكن المتعلم من تنظيم عدد من القيم المختلفة، وحل بعض التناقضات إن وُجدت وصهرها في قالب واحد لتكوين نظام متماسك من القيم .

5.3.التذويب أو التجسد: ويمثل أعلى مستويات المجال الانفعالي، ويشير إلى المرحلة التي يستطيع الفرد فيها السيطرة عل سلوكه الشخصي بحيث يصبح سلوكه منسجما ويمكن التنبؤ به وفيه يختار الشخص طريقه في الحياة ومعتقده ونظامه القيمي وهو يتعدى الحياة المدرسية ولا يصله الفرد إلا في سن الرشد[1].

وبما أن الأمثلة النحوية المصنوعة وما تتضمنه من شحنات دلالية مختلفة تلعب دورا أساسيا في بناء شخصية المتعلم وتحقيق الاتزان العاطفي لديه، كما تمكن المدرس من توجيه الطاقة الوجدانية للمتعلم نحو تعلم لغته بقواعدها، لذا فإن أهم الأهداف التي تحققها الأمثلة النحوية المصنوعة في هذا المجال هي:

أولا-التربية الروحية والإسلامية للمتعلم:

إنّ تنشئة المتعلم على مبادئ ديننا الحنيف وتزويده بالقيم الدينية والإنسانية من الغايات الأولى التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، ذلك أن" بناء الروح الإسلامية والإنسانية في المتعلم لا تقل أهمية عن تنمية الجانب العقلي والمادي فيه، حتى يتحقق التوازن في بناء شخصية المتعلم بالتوفيق بين مطالب الروح والجسد من جهة ومطالب الحياة الآخرة ومطالب الحياة الدنيا من جهة أخرى[2].

وتعد الأمثلة المصنوعة وسيلة مهمة في يد المدرس لتحقيق هذه الغاية، وذلك من خلال ما تحمله من معان وتوجهات دينية، حيث تعمل هذه الأمثلة على أن تترك أثرها في

1- أمطانيوس ميخائيل، التقويم التربوي الحديث، ص10.

2- محمود سيد سلطان، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار المعارف، دط، لبنان، 1983، ص91.

شخصية المتعلم خصوصا إذا أحسن المدرس استغلال سياق الموقف وتحليل أبعاد المثال النحوي وشرح جزئياته.

ثانيا-البناء الخلقي:

تعد التربية على الأخلاق أساس كل المناهج التعليمية قديما وحديثا، حيث يسعى كل مجتمع إلى تكوين الفرد الصالح المتشبع بالقيم والمثل العليا والأخلاق الفاضلة، ولعلّ أحسن وسيلة لهذه التنشئة الاجتماعية هي اللغة وما تحمله من دلائل وإشارات،" فاللغة اجتماعية تعيش بالمجتمع ويعيش المجتمع بها، ولكن المجتمع يصنعها كذلك، فهي في أساسها عملية اجتماعية وفي ضوء قيم المجتمع ومثله وعاداته وتقاليد وفلسفته واتجاهاته يكون فهمنا وتفسيرنا لما تعبر عنه اللغة، وبفهمنا للغة ومعانيها ندرك قيم المجتمع ومُثله ونقف على قوانينه ونُظمه، فهي التي تصنع هذا التفاعل في المجتمع وتمكن الفرد من هذا التفاعل"[1].

ومن هنا تصبح الأمثلة النحوية المصنوعة باعتبارها تراكيب لغوية وما تمتاز به من قصر العبارة والبعد عن التعقيد أداة إجرائية فعالة في توجيه المدرس لرسائله التربوية والخلقية بأسلوب مباشر مستعملا في ذلك تقنية التلقين الهادف إلى النصح والإرشاد.

ثالثا-تنمية الدافعية عند المتعلم:

يشتكي معظم المتعلمين من جفاف المادة النحوية المشكلة للمحتوى التعليمي المتناول، غير أن المدرس يمكنه أن يغير هذا الوضع إذا أحسن استغلال خاصيتي المرونة والجانب الفني اللتين تتصف بهما الأمثلة المصنوعة وتطويع المثال وصناعته حسب ما يشبع ذوق المتعلم من جهة ويوضح الحكم النحوي من جهة أخرى؛ " ذلك أن الأمثلة إذا تضمنت

1 – محمد صلاح الدين علي المجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، ط1، 1998، ص338.

معاني جميلة وأساليب راقية، وكذلك الأسئلة المطروحة حولها مبنية بناء علميا فإنها تجعل النحو محبّبا للمتعلمين كونها تركز على عنصر التشويق في عرض المادة التعليمية، فمقدمات الدروس وما تتضمنه من عناصر تشويقية ما تزال تستخدم في معظم طرائق التدريس"[1]، وهو ما يشد انتباه المتعلمين ويجعلهم يتطلّعون لبقية أمثلة الدرس النحوي.

رابعا-تنمية ملكة التذوق:

تقوم صناعة الأمثلة النحوية على محاكاة الأساليب اللغوية الفصيحة والنماذج الأدبية الراقية مما يدفع المتعلم إلى تحسس وتذوق لمسات الإبداع اللغوي ومحاولة فهم العلاقات التركيبية بين المفردات وهذا ما يسهم في اكتشافه لجمال الأسلوب مما يكسبه القدرة على التذوق والنقد العلمي والموضوعي للأمثلة النحوية.

4.أهداف المثال النحوي في المجال المهاري:

ويغطي هذا المجال المهارات الحركية كالكتابة والعزف والرسم والتلوين والتربية البدنية وقد قسم "سامبسون" هذا المجال إلى التصنيفات التالية:

1.3.الإدراك:

هو أدنى مستويات هذا المجال، ويركز الاهتمام فيه على أعضاء الحس المختلفة.

2.3الميل: ويدل هذا المستوى على استعداد المتعلم إلى نوع معين من العمل.

3.3.الاستجابة الموجهة: وتدل على بداية تعلم المهارة، وتشمل التقليد والتجربة والخطأ.

4.3.التعويد: ويعني أن المتعلم قد تمكن من أداء مهارة واعتادها بشكل آلي.

1 - المرجع نفسه، ص339.

5.3. الاستجابة الظاهرية المعقدة: ويدل هذا على الأداء الماهر للحركات التي تشمل أنماطا معقدة وتقاس الكفاءة بالسرعة والدقة في الأداء، حتى يتم أداء الحركات بسهولة وبتحكم جيّد في العضلات.

6.3. التكيف: في هذا المستوى يتمكّن المتعلم من تطوير وتعديل أنماط الحركة بحيث تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها أو تناسب وضع مشكلة معينة مع المشكلات.

7.3.الإبداع: ويتمكن فيه المتعلم من إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المهاري.[1]

أما عن الأهداف الحركية المراد تحقيقها من خلال الأمثلة المصنوعة فهي تشمل مجالي النطق والكتابة، حيث تسهم الأمثلة النحوية ودراستها وتحليلها في تحقيق تغيرات في المجالين السّابقين، لذا فإن أهمّ الأهداف الحركية التي تركز عليها تعليمية النحو هي:

أولا–تقويم ألسنة المتعلمين من خلال تصحيح المعاني والمفاهيم في أذهانهم:

حيث يحرص المدرس على تدريب المتعلمين من خلال ما يقدمه من أمثلة مصنوعة على استعمال الألفاظ والعبارات استعمالا صحيحا؛ وذلك من خلال مراعاة العلامات الإعرابية وعلامات الوقف المختلفة، كما يحاول المدرس كذلك تدريب المتعلمين على النطق السليم من خلال مراعاة مخارج الحروف بصورة صحيحة وغيرها من شروط الفصاحة العربية.

ثانيا–تمكين المتعلّمين من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من الأخطاء اللّغوية:

حيث يحرص المدرس على استغلال الأمثلة المصنوعة في تكوين عادات لغوية وسلوكية سليمة عند المتعلمين "وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب

1 – أمطانيوس ميخائيل، التقويم التربوي الحديث، ص75.

عند معالجة الأمثلة النحوية حتى تكون تلك الأساليب والتراكيب خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وإن كان هذا الأمر يتأتى بشكل أوسع في حصص النصوص والقراءة، غير أن الأمثلة النحوية مع قلتها بالمقارنة مع النصوص إلا أن مناسبة المقام للأمثلة النحوية يجعلها أكثر فائدة ونجاعة، وذلك من جهتين؛ الأولى مناسبة الوقت من جهة الحجم، والثانية الحضور الذهني للمتعلمين من أجل تلقي أو استنباط الأحكام النحوية لوجود الاستعداد والقابلية كون الحصة مخصصة لدروس النحو"[1].

ثالثا–تيسير إدراك المتعلمين للمعاني والتعبير عنها بوضوح:

وذلك بجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة الذي يسمعونه أو يقرأونه مبنيا على أسس مفهومة بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية، فإن الأمثلة ترتبط غالبا في ذهن المتعلم بالأحكام النحوية المستنبطة منها مما تجعل المتعلم " يستدعي تلك الأحكام والتحليلات في العبارات المحاكية للمثال النحوي المسموع أو المقروء، كما أنها تمكن المتعلمين من الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد اللغة إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان للتغيرات التي تحدث، لاسيما إذا عمد المعلم إلى تغير تلك الصيغ والتراكيب وتحفيز المتعلمين على الانتباه إلى تلك التغيرات مع اكتشاف الخطأ والصواب من ذلك كله وتمييز الاختلافات في المعاني بين التراكيب الصحيحة"[2].

رابعا–التعرف على المشتقات في اللغة ودلالة كل منها في الاستعمال:

حيث يحاول المدرس توظيف الأمثلة المصنوعة في سياقات لغوية مختلفة، كما يحاول توجيه المتعلمين إلى صناعة أمثلة نحوية من خلال وضعهم في مواقف تعليمية تدفعهم إلى

1– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تطبيقها بين النظرية والتطبيق، ص260.
2– المرجع السّابق، ص260.

التعبير بتراكيب لغوية مصنوعة بغية الوصول إلى حلول معينة، وهذا ما يجعلهم يميزون بين الصحيح والخاطئ ودلالة المشتقات اللغوية.

وبالرجوع إلى الأهداف السابقة مستعرضين مجالاتها نجد أنها بيّنت تكاملية المهارات في عملية تصميم المحتوى التعليمي اللغوي والمعنوي الذي يمكن اعتماده في درس النحو من جهة، وأظهرت اهتماما منقطع النظير بالكفاية اللغوية للمتعلمين، وهذا يعني أن المحتوى المعد لتحقيق هذه الأهداف ينبغي أن يهتم بالمواقف الحيوتية المنتزعة من بيئات وحياتهم، حتى تتوثق عرى الاتصال بين تعليم اللغة ومُتعلّميها[1].

إنّ أهم ما يمكن قوله في نهاية هذا الفصل إن صناعة الأمثلة النحوية لا يمكن أن تتم بتلك العفوية أو بشكل ارتجالي، بل يجب أن يكون ذلك خاضعا للوعي التعليمي من خلال مراعاة ما تم ذكره سابقا من أهداف ومعايير، لذا فإن صناعة المثال في تعليمية اللغة حديثا يفتقر إلى دراسات معمّقة تكشف حقيقة هذه الأداة العلمية حتى تؤدي دورها بشكل فعال، كما أن الصنعة النحوية لا تكفي وحدها ما لم يتم إدراج هذه الأمثلة في دروس نحوية تناسب المتعلمين وتخضع في انتقائها لأسس علمية دقيقة وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في الفصل الموالي من خلال الكشف عن معايير بناء محتوى نحوي تعليمي وفق المعايير العلمية.

1- مطيع الله بن عواض السلمي، عماد فاروق العمرانه، تدريس اللغة العربية ، ص66.

الفصل الثالث: نحو منهاج نحوي تعليمي وظيفي

1. **المبحث الأول:** أهمية تدريس النحو بالمرحلة الثانوية وإشكالات تدريسه.
2. **المبحث الثاني:** أسس بناء المناهج النحوية.
3. **المبحث الثالث:** مبادئ تيسير النحو وكيفية الاستفادة منها في إعداد منهاج نحوي وظيفي.

تشغل قضية تعليم النحو عقول المدرسين ومصممي برامج تعليم اللغة العربية وهي " من القضايا التي اتسمت – وتتسم– بالأهمية البالغة... وما ذلك إلا لأن النحو صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصرفها"[1] ، ذلك أن واقع تعليم اللغة العربية اليوم يعاني من عدة مشكلات تنعكس في الضعف اللغوي الملحوظ عند المتعلمين؛ فعلى الرغم مما قدمه علماء اللغة القدماء والمحدثون إلا أن هناك عدة إشكاليات ولعل أهمها صعوبة النحو وتعقيده لدى المتعلمين، حيث يعد النحو من أصعب العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية، ويظهر ذلك جليا من خلال ضعف الآداء المنطوق والمكتوب عند المتعلمين، إضافة إلى كثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءتهم ولتجاوز ذلك تعددت اجتهادات اللغويين في تبسيط النحو وتيسيره وذلك من خلال إعادة النظر في النحو الذي يقدم للمتعلمين في المدارس، كما اتجهت الأنظار إلى " مسايرة المستجدات العالمية في مجال تعليم اللغات ومحاولة صياغة نحو تعليمي يفيد بالدرجة الأولى من نظريات الاكتساب ونظريات التعلم ويسترشد بضوابط صياغة قواعد النحو التعليمي وانتقاء الأمثلة التي تتماشى مع هذه المعايير"[2]، كما اتجهت الأنظار إلى الاستفادة مما قدم من جهود تعليمية في تراثنا اللغوي العربي تحت ما عُرف بتيسير النحو أو تجديد النحو أو النحو الوظيفي وغيرها، بل وأصبح من الضروري " قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟ هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟ هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس

1 - علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، 2007 ، ص.9

2 – نورة خليفة آل الثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2014/2013، ص8.

النحو بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟[1] وهي أسئلة جوهرية سنحاول الإجابة عنها من خلال مباحث هذا الفصل.

المبحث الأول:أهمية تعليم النحو العربي وإشكاليات تدريسه.

أولا: أهمية تعليم النحو العربي

مما لاشك فيه أنّ للنحو أهمية كبرى بين مختلف العلوم اللّسانية " فلا يمكن أن يستغنى عن معرفته، ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادراً على التمييز بين الألفاظ المتكافئة اللفظ كما أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع، والتعبير السليم، شفهياً كان أو كتابياً"[2].

وقد نوّه كثير من العلماء القدماء والمحدثين بأهمية النحو، فهذا ابن فارس يقول: " من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد"[3].

أما عبد القاهر، فيرى أنّ " الألفاظ وهي عارية من الإعراب مغلقة على معانيها، حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها"[4]، فالحركات الإعرابية هي بمثابة المفاتيح التي بها يلج المستمع إلى عالم الدلالات والمعاني التي تختلج في ذهن المتكلم.

1- محمود كامل ناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه-مداخله-طرق تدريسه، جامعة أم القرى، 1985، ص285.

2- لحسن عمر، النحو العربي وإشكالات تدريسه، ندوة تيسير النحو، الجزائر، 2001، ص505.

3- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ت د: عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، ط1، بيروت، 1993، ص75.

4- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح: محمد التنجي، دار الكتاب العربي، ط3، بيروت، 1999، ص42.

ويَعْتبر ابن خلدون النحوَ من أهم علوم اللسان قاطبة حيث يقول: " أركانه أربعة وهي : اللغة والنحو والبيان والأدب...والذي يتحصل إن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة"[1].

إن هذه الآراء تبرز المكانة المرموقة التي احتلها النحو عند القدماء، فقد كانوا حريصين في بيان الغاية من تعليم النحو، فهذا خلف الأحمر يقول مطرياً مقدمته" فمن قرأها وحفظها وناظر عليها عَلم أصول النحو كله، مما يصلح له لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألّفها"[2].

أما الزجاجي فقد طرح سؤالا مازال يتردد على ألسنة كثير منا فيقول: " فإن قال قائل: فما الفائدة من تعليم النحو وأكثر الناس يتكلّمون بغير إعراب ولا معرفة منه به، فيفهمون ويفهِمون غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب أن يقال له : الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صواباً غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عز وجل الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفّيتها حقوقها من الإعراب"[3].

وفي العصر الحديث لا زال النحو يحتل مكانة مرموقة بين الدراسات اللسانية " فلا غرابة أن يحظى النحو من المؤتمرات والندوات على مدى نصف القرن الأخير بما لم يحظ به أي فرع من فروع العربية"[4]، إذ إنّه كان محط أنظار الباحثين ودعاة التيسير منذ الثلاثينات وحتى يومنا هذا.

---

1 – ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة ، 624 .

2 – عبادة محمد إبراهيم، النحو التعليمي في التراث العربي، دار المعارف الإسكندرية، دط، دت، ص11.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 – لحسن عمر، النحو العربي وإشكالات تدريسه، ص 507، 508.

ويشير عباس حسن إلى أهمية النحو قائلا: " إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، وهو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته أو يسترشد بغير نوره وهداه"[1].

يتضح مما سبق أن المتعلم اليوم بحاجة ماسة إلى تعلم النحو، بل هو محتاج إلى إتقانه خاصة مع ما يشهده الوسط المدرسي من تداخل لغوي بين اللغة الأم واللغات الأجنبية والعاميات المختلفة، مما أدى إلى تدني المستوى اللغوي وضعف الأداء- كما أشرنا سابقا- نطقا وكتابة مما أدى إلى العديد من الإشكالات في تدريس النحو وهو ما سنفصل فيه في العنصر الموالي.

ثانيا: إشكالات تعليم النحو العربي

يشيع بين العامة والخاصة أنّ النحو من المواد التي يجد المتعلمون من جميع المستويات صعوبة في التعامل معها حتى صار مشكلة من مشكلات التعليم في معظم البلاد العربية "حيث وقع بين طرفين متناقضين، إما دراسة ضحلة مهلهلة لا يعني فيها المدرس ما يقول وإنما تلفيق من آثار القدماء لا أصالة فيه ولا تطور ولا تطوير، ونُتف مبتورة من كتبهم لا تغني الدارس ولا تفتح ذهنه، ولا تربي فيه ملكة التعبير الصحيح، وإما دراسة تقليدية مرهقة مضنية لا ماء فيها ولا رونق، ولا ارتباط وثيقا بينها وبين واقع الحياة العقلية، وإنما هي بالنسبة للدارسين أشبه بازدراد الصخر الصلد، لا طعم فيه ولا غذاء ولا فائدة تنتظر منه" .[2]

1- حسن عباس، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، ط1، القاهرة، 1999، ص 60.

2 - ينظر الجواري أحمد عبد الستار ، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، د ط ،1984، ص16.

وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقتها مادة النحو إلاّ أنّ البحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن[1] والتقارير العلمية[2] تشير إلى ضعف التلاميذ في اللغة العربية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب، وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءتهم وكتابتهم في جميع مراحل التعليم العام، وقد حاول كثير من الباحثين تشخيص أسباب هذه المشكلة والبحث عن أسبابها، والحقيقة أن مشكلات النحو متعددة متشعبة، يتصل بعضها بالمنهج والمصدر اللغوي، وبعضها بالمعلم والمتعلم، وكثير منها بالواقع المعيش والمحيط التربوي والاجتماعي. ولعل أهم أسباب هذا الضعف النحوي تمثلت في العناصر التالية:

– شبه الانقطاع إن لم يكن تمامه بين اللغويين في أقسام اللغة العربية وأعضاء هيئة تدريسها.

– الحفاظ على هيكل النحو العربي وتنظيمه المنطقي الموروث من دون التصرف تربويا وسيكولوجيا في تقديمه للدارسين[3].

-كثرة القواعد المفروضة على المتعلم حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه جهدا كبيرا، وإن حفظها فإن مصيرها النسيان.

-سوء اختيار القواعد النحوية التي يدرسها الطلاب في المدارس ورداءة عرضها.

-الاعتناء بالجانب الشكلي في تدريس القواعد ، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

-قلة المران والتدريب على قواعد اللغة، وجهل دورهما في اكتساب المهارات عن طريق الدربة والتكرار في المواقف التعليمية المختلفة.

-قصور المناهج واضطرابها في اختيار القواعد ، وازدحامها بموضوعات غير وظيفية.

---

1 – البجة عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، ط1، عمان، 1999، ص123.

2 – ينظر: تقرير ندوة تيسير تعليم النحو، اتحاد المجامع اللغوية العربية، الجزائر، 1976.

3 – محمد جاهمي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد7، جامعة محمد خيضر بسكرة، فيفري2005، ص22.

-عدم التزام المعلمين بالطرق السليمة في تدريس القواعد.

-إغفال المقاصد الحقيقية للنحو، ووظيفة قواعده، إذ إن الطلاب يحفظون القواعد دون تبيين الهدف الصحيح من دراستها.

-الازدواجية في اللغة أثناء الدراسة بين حصص اللغة العربية وبين حصص المواد الأخرى ومن جهة ثانية بين المدرسة والمجتمع[1] .

– عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة، والمواد الدراسية الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذا فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتماماته على وجه الخصوص.

– عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تيسير النحو التعليمي، وكذلك قراءات المجامع في قواعد الإملاء والكتابات، وقلة المواءمة عند وضع قواعد منهجي النحو والصرف بين الموروث اللغوي القديم والنظر اللغوي الحديث.

– عدم الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد[2]، حيث يقدم النحو كمادة جافة يعتمد فيها المدرس على الكتاب المدرسي ومراجعه الخاصة لا غير.

– مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تلعب الظروف الاجتماعية والنفسية دورا كبيرا في قابلية المتعلم للتعلم أم لا.

إن الباحث في تعليمه اللغة العربية لا يحتاج إلى دلائل تربوية ولا إلى إحصاءات لكي يستنتج أن مسألة تدريس النحو وما تثيره من صعوبات مازالت قائمة بالرغم ممّا بذل في سبيل تيسير النحو، وبالرغم من أنّنا نعترف أنّ " المشكلة اللغوية موجودة وقائمة،

1– البجة عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص247.

2 - محمد عبد الرحمان، البيع عطاء كفافي، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي، ص179.

ولكنها- كما ينبغي أن نصر دائما- قابلة للحل، ولا يمكن أن نستنتج من الاعتراف بوجودها أنّ الحل هو التخلي عن اللغة العربية أو إبدالها بالعامية أو الأجنبية[1]، وذلك أنّ أية لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها ممكنة التعلم والإتقان، حيث توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلمها واكتسابها، خاصة و " اللّغة العربية غير مخدومة تربويا، وطرائق تعلمها متخلفة، وهي في هذا المجال من أتعس لغات العالم وأقلها حظا"[2]، ولعل السبيل إلى الارتقاء بتعليم النحو هو بناء مناهج تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية دقيقة وهو ما سنفصل فيه في المبحث الموالي.

1- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، ص 15.

2- حسام الخطيب، ملامح في الأدب والثقافة واللغة، مطبعة وزارة الثقافة، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص373.

المبحث الثاني: الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج النحوي

أشرنا سابقا إلى أنّ المحتوى النحوي لا يمكن أن يوضع بشكل عشوائي، بل ينبغي أن يراعى في بنائه مجموعة من الأسس النفسية والتربوية واللغوية حتى يحقق الأهداف المتوخاة من تدريس النحو؛ فإذا كان الهدف من تعليم النحو يتمثل في إكساب المتعلمين مادة لغوية كافية ومناسبة تمكنهم من تأدية الأغراض التبليغية عموما والأغراض المتعلقة بهم خصوصا... فإن مراعاة فعالية الطريقة ونجاحها في التطبيق يرتبطان ارتباطا وثيقا وكليا بالتصور النظري الذي يكون لواضع الطريقة عن اللغة ومطبقها... ويقودنا هذا الكلام للتميز -في قضايا البحث الخاصة بطرق تعليم اللغات - بين ما يرجع لمحتوى هذه اللغة التي يراد إكسابها للمتعلم، وما يرجع لمحتوى الطريقة ذاتها المعدة لتبليغ المادة اللغوية، وما يعود لتقنيات التدريس التطبيقي الذي يقوم به المعلم داخل قاعة الدرس.[1]، ومن هنا وبعد عملية تشخيص مشكلات تعليم النحو فإن أهم الأسس التي يقوم عليها تدريس النحو هي كالآتي

أولا-الأسس النفسية والتربوية:

يقصد بالأسس النفسية والتربوية كل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية التعلمية من متعلم ومدرس وبيئة محيطة وطرائق التدريس وهى كالآتي:

1.تحديد وظيفة النحو وغاياته:

لقد حدّدت وظيفة النحو قديما في " بيان قواعد اللغة وضوابطها، وغايته غرس المقدرة على التمكن منها، فهما لأساليبها وتعبيرا بها. ومقتضى ذلك أنّ تعليم النحو ليس

1 – سالمي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة الأدب، ع5، جامعة الجزائر، 1994، ص137.

غاية تطلب لذاتها، بل وسيلة لغايات أخرى غيرها[1]، أي أنّ وظيفة النحو قد حُصرت في تكوين عادات لغوية صحيحة عند الفرد نطقا وكتابة، غير أنّ هذه النظرة إلى النحو قد تغيرت حديثا، حيث أصبحت" وظيفة النحو المباشرة هي دراسة مستوى بعينه من مستويات اللغة ومعرفة نظمه وضوابطه، وصياغة هذه النظم والضوابط في شكل قواعد كلية تستخلص مما كان من مأثورات لغوية وتحكم ما يكون من مقولاتها، هذا المستوى هو الجملة العربية بكل ما فيها من ظواهر، وما لها من جوانب، وما يؤثر فيها من عوامل، وما يتصل به من مجالات وليس من شك في أنّ الجملة لا يمكن أن تفرغ وظيفيا مما لها من معان ودلالات"[2].

كما أنّ " النّحو حين يدرس الجملة العربية ونظمها لا ينحصر في ظاهرة بعينها من ظواهرها، بل يستقي كافة ظواهرها، ويحلل كل خصائصها ويصنف جميع علاقاتها "[3]، أي أن الغاية من تدريس النحو قد توجهت إلى تحقيق الملكة النحوية عند المتعلم، ذلك أنّ " الغاية من تعليم هذه المادة أو هذا العلم باعتباره الأهم المقدم هنا ليست معرفة قواعد النحو العربي واستظهار مسائله أو معرفة قوانين اللغة ومقاييسها الخاصة، أو صيانة اللسان من الخطأ، وإنما هي إكساب المتعلم الملكة اللغوية النحوية؛ أي إحكام المتعلم التصرف في مختلف البُنى اللغوية، وفي تفريع الفروع من الأصول على شكل مثل وأنماط لغوية"[4]، وهي بذلك تختلف تماما عن مطالبة المتعلمين بحفظ قواعد النحو عن ظهر قلب، " وهذه الملكة تختلف عما يسمى بالملكة اللغوية التبليغية وهي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل

2 – علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، ص13.

1 – المرجع السابق، ص14.

2 – المرجع نفسه، ص15

3 – عبد الرحمن الحاج صالح، الأصالة والبحوث اللغوية الحديثة، مجلة جامعة الجزائر، العدد1، مج06، ص33.

اللغة[1] ؛ وذلك لأن الملكة النحوية وتسمى أيضا الملكة اللغوية الأساسية تمكن المتعلم من التعبير السليم العفوي بعيدا عن كل أنواع التعبير الفني البليغ، بينما تمكنه الملكة التبليغية من القدرة على التعبير الفني البليغ[2]، أو التواصل باختيار اللفظ السليم المناسب بما يقضيه الوضع اللغوي.

2.تحديد اللغة التي يقوم النحو بتدريسها:

يُحدد النحو عادة على أنّه العلم الذي يدرس اللغة العربية، غير أنّ هذه المقولة تحتاج إلى " تحديد علمي بعد أن صرنا على يقين أن لدينا في التحليل اللغوي عربيات شتى، قد تلتقي في بعض ظواهرها وخصائصها لكن لا تطابق بينها"[3]، فاللغة ظاهرة اجتماعية قابلة للنمو والارتقاء، هذا الارتقاء ينتج عنه تطور في ذات اللغة، فنجدها دائمة التّفرع والتشعب إلى لهجات ولغات مختلفة...يؤدي ذلك إلى ظهور أنماط متعددة في استعمال اللغة الواحدة، ولدى الفرد الواحد وداخل المجتمع الواحد، هذه الأنماط تدور في فلك اللغة الأصل تشابهها في كثير من الصفات والخصائص، وتبتعد عنها في صفات وخصائص أخرى وهذا ما يجعل الفرد في المجتمع يعرف نوعين مختلفين للغة الأم[4]، يتمثل النوع الأول في اللغة الأصلية الراقية، وهي عادة لغة التعليم والكتابة أو ما يطلق عليها اللغة الرسمية أو الفصحى، أما النوع الثاني فهو الجانب المتطور للغة، وعادة ما يستخدمه الأفراد في المجتمع في مخاطباهم اليومية العفوية، أي أن اللّغات كلها تعرف ما يسمى بالازدواجية اللغوية والتي عادة ما تكون بين اللغة المكتوبة وهي أقل عرضة للتغيير

4 – المرجع نفسه، ص8.

1 – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر، 1973–1974، ص62.

2 – علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، ص16.

3 – ربيع كيفوش، جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية، مجلة النص، العدد11، مج،03، 2012، الجزائر، ص197.

والتحول، واللغة الشفوية التي تكون أسرع تحولا في الألفاظ والدلالات والأصوات... فتنتج التعارض بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة. وقد يغيب عن أذهان الكثير من اللغويين أن الأداء والتحصيل يختلف باختلاف المقام أي باختلاف المخاطب وحال الخطاب[1].

ما يمكن قوله في هذا الموضوع هو إنّ اللغات جميعا لها مستويان في التعبير؛ مستوى الحياة اليومية، وهو المستوى الذي يلجأ فيه أصحاب اللغة إلى الكثير من التساهل في التعبير كالحذف والإدغام والتسهيل، ميلا مع مبدأ الاقتصاد الذي يشيع في هذا المستوى، ومستوى التعبير الرفيع الذي يعتمد فيه على اختيار الألفاظ وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية والمحافظة الشديدة على القواعد النحوية والصرفية للغة، وبالجملة ففي هذا المستوى يلجأ الناطقون إلى مبدأ التحقيق الذي يقابل مبدأ الاقتصاد[2].

واللّغة العربية ليست استثناءً بين اللغات، حيث إنّ الواقع الحقيقي الذي كانت عليه اللّغة العربية في عهد الفصاحة العفوية يختلف اختلافا كبيرا عما هو عليه في زماننا هذا...فقد كانت العرب في مخاطباتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى ذلك الإدراج، وجاء أيضا في القراءات القرآنية المشهورة وغيرها، وكل ذلك له مقابل وهو الإتمام والتحقيق والبيان في القرآن والترتيل، فهذا يدل على أن للعربية الفصحى مستويين –ككل لغة حية في الدنيا– التعبير الاسترسالي والتعبير الإجلالي"[3]، حيث يتسم الاستعمال العفوي للغة بالاقتصاد في تأدية الحروف، والمقصود بالاقتصاد هو "ما كان يعنيه العلماء العرب قديما من كلمة الاستخفاف؛ وهي عبارة عن نزعة المتكلم

1– عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، (بحث قدم لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام 1990 ونشر في محاضر هذا المجمع عام 1992)، ضمن بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،ج1، الجزائر، ص72.

2 – المرجع نفسه، ص290

3 – المرجع نفسه، ص72.

الطبيعية إلى التقليل من المجهود العضلي أو الذّاكري عند إحداثه لعباراته في حالة الاستئناس وعدم الانقباض. فكلما كان المقام مقام أُنس كان المتكلم إلى حذف ما هو غنيّ عنه لإبلاغ مراده أميل وأكثر ارتياحا. وهذا هو بالذات ما يمنح للغة حيويتها"[1].

"وقد كانت الفصحى التي دوّنها العلماء العرب الأولون تتّصف بهذه الصفة. وأكبر دليل على ذلك هو كثرة ما سجلّه أولئك اللغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتسكين والتخفيف للهمزة وحذفها والإدغام والإبدال والقلب، غير أنّ وجود هذين المستويين في اللغة العربية لا يعني انفصالا وقطيعة بينهما، بل هناك اختلاف بسيط في بعض التأديات تفرضه مقامات الأنس دون الخروج عن الأصول المعروفة في اللغة الأدبية المشتركة، وهذا ما يدفعنا إلى التسليم بأن هذه التأديات هي لغات فصيحة يمكن الاعتداد بها والنسج على منوالها.

ومن هنا فحري بنا قبل تعليم النحو للناشئة أن نحدد بدقة المستوى اللغوي الذي يقوم الدرس النحوي بتحليل مادته واستخراج ظواهره ونظم الجملة فيه، ولا ضير من الجمع بين المستويين السابقين خاصة وأن المستوى الاسترسالي وما يتميز به من اقتصاد وخفة قد يساهم في حل الكثير من المشاكل التي يعاني منها تعليم لنحو، كما قد يساهم في التقليل من النفور الذي يعاني منه المتعلمون اتجاه القواعد النحوية، بل قد يكون بديلا لاستخدام العاميات المختلفة في الوسط المدرسي.

3.التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة:

1 – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، ط1، ج1، الجزائر، 200، ص68.

إذا كان تعليم النحو مهمة يضطلع بها المدرسون في المؤسسات التعليمية، فإن تعليم اللغة العربية هي مهمة موجهة إلى المجتمع بأسره كالأسرة والمسجد ووسائل الإعلام... وهي قضية تتطلب منا الكثير من الوعي والتخطيط وإعادة النظر في اللغة المستخدمة في مختلف جوانب حياتنا، لذا فإن " تعليم النحو قد يكون من بعض الجوانب أيسر من تعليم اللغة بحكم أنّ هدف النحو المباشر منح نوع من المقدرة على التحليل، أما الغاية من تعليم اللغة فاكتساب المقدرة على التركيب، بما يعنيه ذلك من إطلاق لقدرات المتعلم في إبداع ما يريد من أشكال التراكيب"[1].

لذا فإن التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة يتطلب منا ما يلي:

- " عدم الخلط بين الغايات الموجودة بينهما، والأساليب المتبعة فيهما. ولقد يبدو تعليم اللغة غاية شديدة الأهمية، عظيمة الجاذبية فيشدو إليه جهود النحاة ومعلمي النحو على السواء، ولكن بالرغم من أهمية هذا التعليم وجاذبيته فإن من الخير الاعتراف بأن الطريق إليه لا يكون إلا عبر تعليم النحو ووسائله .
- نظرا لغياب رؤية شاملة لتعليم العربية الفصحى، رؤية يكون فيها تعليم علومها بما فيها النحو بمثابة خطوات مرحلية فيها، فلا مفر من الاعتراف بأن أقصى ما يمكن الوصول إليه في مجال تعليم النحو هو تحقيق الاتساق بين الوسائل التعليمية والمقولات النحوية الأساسية، على نحو متكامل في إطار مراحل التعليم وأزمنته الواقعية.

1 – علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، ص20.

- توظيف معطيات هذه الفروق في تحيد موقف واضح اتجاه المسائل والقضايا التي يمكن أن تكون مجالا مشتركا بين النحو وغيره من علوم العربية.حتى يت فك ما بينهما من اشتباكات في هذه المجالات ".[1]

4.التفرقة بين تعليم النحو والبحث فيه:

إنّ الغاية من البحث النحوي رصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال " تحليل استقرائي لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها. مع ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير. وقد يلجأ البحث النحوي إلى بعض الأدوات المستعملة في بعض فروع المعرفة الأخرى لاستكمال أهدافه، كما يفعل في الأخذ بأسلوب الإحصاء الرياضي"[2].

أمّا التعليم فأمره مختلف، إذ أن مهمته تحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها، ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات، أي أن للتعليم إطارا محددا لما يعرض له من ظواهر لغوية وأساليب تقعيدية، وأما فيما يتصل بالظواهر فإنه يجب أن ينحصر في إطار وصف ما هو مطرد وشائع ولازم دون أن يتجاوز ذلك إلى عملية تعليله أو تفسيره أو تأويله أو تأصيله. وأما فيما يتصل بالقواعد فإنها ينبغي أن تدور حول محور ما يجب الأخذ به في بناء الجملة سلبا أو إيجابا[3].

2 – المرجع نفسه، ص20–21.

1 – المرجع السابق، ص21.

2 – المرجع نفسه، ص21.

وبناء على ما سبق فإن تعليم النحو لا يعني التركيز على قضايا البحث النحوي، وإنما هو تمكين المتعلم من توظيف ما تعلمه في تحليل التراكيب اللغوية التي يصادفها وكشف ما فيها من علاقات.

5.الفصل بين الصعوبات الجوهرية والصعوبات العرضية:

أشرنا سابقا أن تعليم النحو العربي يعاني من عدة مشكلات متعددة ومتشعبة، يعود البعض منها إلى أن كثرة مصادر النحو ومراجعه وتعقيد منهجها وأسلوبها، كما يعود ذلك إلى اتساع أبواب النحو ومواضيعه وتعدد مُصطلحاته وحدوده، وهذا ما أدى إلى نفور المتعلمين منه وعدولهم عن تعلمه، كما يعود جزء منها إلى ضعف إعداد المعلمين وتباين طرقهم في التدريس، فبعضهم يغلب الجانب النظري على التطبيقي، والبعض الآخر يغلب الجانب التطبيقي على النظري، يضاف إلى ذلك الواقع اللغوي الذي يعيشه كل من المعلم والمتعلمين وما يتميز به من تعدد لغوي وازدواجية لغوية وغيرها من الظواهر التي تؤثر على تأدية المتعلم للغته الأم.

وتُقسّم إشكالات تعليم النحو وصعوبات تدريسه إلى صعوبات جوهرية وأخرى عرضية حيث أن المصدر الرئيسي للصعوبات الجوهرية التي قد تصيب درس النحو تتعلق أساسا بالمنهج المتبع في هذه العملية، حيث يلعب المنهج دورا رئيسيا في العملية التعليمية التعلمية إذ يتم بواسطته تحديد المحتوى التعليمي ومواصفات الكتاب التعليمي، إضافة إلى طرائق النقل الديداكتيكي للمادة التعليمية، لذا فإن التوظيف الخاطئ للمنهج" أشد خطرا وأعمق أثرا، لأنه يعتمد على أسس التفكير وطرائقه، وما يترتب عليها من رؤية للظواهر موضوع الدراسة والقدر على تحليلها، ثم صياغة ما يترتب عن ذلك من نتائج تعبر بدقة عنها، ومن ثمة فإن الخطأ في أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يحدثه من

اضطراب في العملية التعليمية بأسرها[1]، لذا ينبغي إعطاء" الأهمية القصوى للمنهج التعليمي والتحديد الدقيق لطبيعة هذا المنهج ومقوماته وخصائصه وأهدافه المرحلية والنهائية"[2]، لأنه لو" تمكنا من إعداد منهاج يناسب ميول واهتمامات التلاميذ، ويجعل من اللغة أداة حية صالحة لاستخدامات المتعلم وليس مجرد عملية آلية تنحصر في حفظ القواعد، واستظهار بعض الأنماط اللغوية التي لا تعني شيئا بالنسبة للمتعلم، فإننا نكون قد قطعنا شوطا بعيدا في سبيل تناول قضية تعليم اللغة بطريقة علمية سليمة"[3].

أما الصعوبات العرضية فتتصل عادة بالعناصر الأخرى المشكلة للعملية التعليمية ولعل أهم هذه العناصر المعلم حيث يعد المعلم" جوهر العملية التعليمية إذ هو الموجه والمرشد الذي به تنجح العملية أو تفشل، فليس كل معلم بقادر على إنجاز مهمة التعليم فالمنهج المعد إعدادا فنيا تربويا يصبح لغوا في يد المعلم غير المؤهل[4].

إنّ دور المدرس باعتباره القطب الأساسي في العملية التعليمية هو توجيه المتعلم وتلقينه الخبرات،حيث " يعمل باتباعه طرقا وأساليب معينة على مساعدة المتعلمين لحصول المعرفة والملكة لديهم[5]، فهو الذي يقع على عاتقه مسؤولية نجاح العملية أو فشلها . لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متبعا حتى يحقق الأهداف المرجوة من التعليم، وهو ما نجده غائبا في الواقع التعليمي، حيث نجد " جهود التيسير والإصلاح قد ركزت على منهج الدراسة النحوية حذفا وتبديلا وتحويرا،

---

2 – علي أبو المكارم ، تعليم النحو العربي، ص23.

3 – المرجع نفسه، ص23.

1 – شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق،2011 ، ص95.

2 – صورية بوصوار، المعوقات البيئية للعملية التواصلية في الوسط التعليمي، مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد12، مج03، 2016، ص254.

3 – لحسن عمر ، النحو العربي وإشكالات تدريسه، ص515 .

وهذا كله لم يكف لتحقيق الغايات وبلوغ الهدف المقصود، إنما ينبغي أن يقترن بتلك الجهود جهود أخرى تتجه إلى إعداد الذي من يقومون على تدريسه وتعليمه، إعدادا يشمل على فقه ومعرفة واعية بالنحو وبسائر علوم العربية."[1]

ولعل هذا الجانب أهم وأخطر من تيسير المنهج وتجديده " لأن التدريس في حقيقة أمره ليس محض تلقين وإلقاء، وإنما هو قبل كل شيء تواصل فكري، ينبغي أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ، ويفهمه فهما عميقا، ويدرك الغرض الذي يعمل من أجله والغاية التي يريد أن يصل إليها "[2].

وفي هذا المضمار يقول الدكتور جودت الركابي:" إنّ لإعداد الدروس أهمية كبرى في نجاح المدرس، ولا يغني عن الإعداد أن يكون المدرس متمكنا من مادته، واسع التجربة قديم العهد بالتدريس، فقد دلت التجارب على أن إعداد الدروس ضروري لجميع المدرسين في جميع مراحل التعليم . وكثير من المدرسين الذين أهملوا هذا الإعداد قد وقعوا في مواقف حرجة أمام تلاميذهم، وأصبحوا عرضة للنقد من قبل مفتشيهم، وأدى ذلك إلى زعزعة منزلتهم وانهيار مكانتهم التعليمية...والمدرس الذي يعرف قدر نفسه لا يدخل الدرس - مهما علت منزلته وسمت معرفته- إلا بعد أن يكون قد أعدّ درسه إعدادا كافيا ، لأنه بذلك إنما يدرأ عن نفسه الصعوبات التي قد تعترضه، كما يكون واثقا من أن الفائدة التي سيقدمها إلى تلاميذه محققة لأنها جاءت بعد دراسة وتمحيص، وبذلك يكون وفيا لمهنته من ناحية ومكرما لنفسه وشخصيته من ناحية ثانية، ويظهر عندئذ كالطود الراسخ في معلوماته، ينتقل من مرحلة إلى أخرى من مراحل درسه بخطى ثابتة، وِفاق خطة معينة لا أثر فيها للارتجال أو التردد أو التخبط.[3] حيث يظهر ن خلال ما سب أن إعداد الدرس يمكن المدرس من توقع الصعوبات التي تواجهه أثناء الأداء الفعلي لدرسه، كما

4 – الجواري عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص 15.

1 – المرجع السابق، ص15.

2 – الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، ط10، بيروت، 2005، ص53.

يساعده على توقع الأسئلة التي قد يطرحها المتعلمون والتي تدل على مدى استيعابهم للأحكام المتناولة أم لا، وبذلك يتفادى المدرس الكثير من الهفوات بهذا الإعداد.

كما تتعلق الصعوبات الجوهرية بالمتعلم حيث يمثل المتعلم القطب الثاني في العملية التعليمية، باعتباره المستفيد الأول من النشاط التعليمي الذي يهدف إلى جعله يحصل على مضامين معرفيه أو مهارات معينة.

وللمتعلم احتياجات لابد من تحليلها كخطوة أساسية تؤدي إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية، فتدريس النحو ، بل اللغة بشكل عام يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو(س) ومن هو(ع)، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة ؟ ولماذا ؟[1]

بالنسبة لتدريس النحو فإن هدفه الأساسي هو إكساب المتعلم ملكة سليمة تبليغية خاصة في التعليم العام ، أما في التعليم الجامعي – في أقسام اللغة العربية– فيتجاوز هذا المستوى إلى النحو العلمي . ذلك أن هذا التكوين يجعل الطالب متخصصا في اللغة العربية قادرا على التدريس بها . فهو بحاجة إلى تكوين نظري معرفي متين وتكوين تطبيقي عملي[2].

ولهذا يوصي العلماء والباحثون في تعليم اللغات بالتركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه، وذلك بمعرفة احتياجاته الحقيقية على اختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع أنشطته وغير ذلك، ولا يحصل هذا إلا في النظر في أحوال الحديث غبر المتناهية العدد لحصرها واستنباط مثلها ومقاييسها وقوانينها[3].

وهذا الأمر ضروري يجب أن يوضع في أولوية بناء المناهج وتجديدها، " فعلى واضعي مناهج التعليم العام أن يطلعوا على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال

1 – محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، منشورات جامعة عنابة، ط1، 2011، ص205.

2 – لحسن عمر، النحو العربي وإشكالات تدريسه، ص515.

3 – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 185.

التحريات العلمية التي تجري في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية. فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب، ولا يزيد على ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل ".[1]

كما تنتج الصعوبات العرضية من الظروف غير الملائمة التي تحيط بالعملية التعليمية مما قد يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، حيث يعد الوسط التعليمي المسؤول الأول عن ارتفاع المستوى التّحصيلي للمتعلم أو انخفاضه باعتبار أن المتعلم يتأثر بكل ما يلاحظه أثناء تعلمه، لذا فإن تهيئة الوسط التعليمي المناسب تؤدي إلى تحصيل علمي ذي كفاءة.

ولا تشمل الصعوبات العرضية هذه العناصر فقط، بل تتعداها إلى كل العناصر المشاركة في العملية التعليمية، لذا ينبغي الاهتمام بها عن طريق" تحديد دقيق ومفصل للمواصفات الضرورية لها، وتحري التنسيق فيما بينها دون الاكتفاء بالتوصيات العامة غير الواقعية التي توشك أن تكون مبتورة الصلة بالحقائق الأساسية في أساليب نقل المعرفة البشرية وفي ضوء هذه الحقيقة فإنه يجمل بنا الاعتراف بأن الكتاب النحوي وخطوات البحث معنيان بالحقائق النحوية أكثر من عنايتهما بالإنسان الذي يصلانه بها... مع أن الثابت أنه لا يمكن نقل المعرفة منفصلة تماما عن بقية الخبرات الإنسانية[2].

6.الأخذ في تعليم النحو بمبدأي فصل المجالات وتكامل المستويات:

4 – المرجع نفسه، ص515.

1 – علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، ص23–24.

يستند هذان المبدآن إلى النتائج التي أثبتتها الدراسات الحديثة في مجال التعليم، وعلى رأسها ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في صناعة المناهج التعليمية من جهة ومراعاة تكامل الخبرات الإنسانية من جهة أخرى.

حيث ينتج المبدأ الأول-فصل المجالات- كنتيجة حتمية لمسألة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أو ما يطلق عليه البيداغوجيا الفارقية، فالتلاميذ في الفصل الدراسي الواحد ليسوا متجانسين ولا متساويين فيما يملكونه من صفات وخصائص، رغم أنهم متقاربون في أعمارهم الزمنية، وهذه الفروق أمر طبيعي بين الأفراد، لذا فإن الفروق الفردية هي " الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة "[1]، إنها تلك الصفات التي تميز متعلما عن الآخر ولعل أهم ما يختلف فيه المتعلمون " اختلافهم في اللغة الأم وتفاوتهم في الخبرة كمّا ونوعا، وتعدد مستوياتهم العقلية نظريا وعمليا، وهي جميعا أمور يلزم لحظها بعين الاعتبار في العملية التعليمية حفاظا على التجانس الواجب فيها لا لتسهيل سبلها وتيسير صعابها فحسب، بل لما لذلك كله من أثر في تحديد شكل المادة العلمية ومستواها ونوع الأساليب والطرق المتبعة فيها"[2].

أما مبدأ تكامل المستويات في صناعة البرامج التعليمية فهو راجع إلى اختلاف مستويات المتعلمين من مرحلة تعليمية إلى أخرى " فهناك مستوى المبتدئين الذين لا علم لهم بالنحو ولا معرفة لديهم بقضاياه ومسائله، وهناك مستوى المتقدمين الذين عرفوا موضوعه وألموا بمادته ووقفوا على كثير من مسائله ولكنهم لم يحيطوا بعد بالجوانب المشكلة فيه والاحتمالات الواردة لها وبين الفريقين مستوى وسيط ألم بطرف من مادة النحو وعلم شيئا من مسائله لكن ما علمه لا يؤهله لفهم مشكلاته ولا يمكنه من إدراك ما

2 - الفروق الفردية،www.alukah.net اطلع عليه بتاريخ2020/12/22.

1 - علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي ، ص24.

يدور حولها"[1]، لذا ينبغي أن يقوم تعليم النحو على خطة تراعي تكامل الكفاءات النحوية المنتظرة عند المتعلمين في المستويات المختلفة، وهذا " حتى تتجنب العملية التعليمية ما يصطلح عليه بالفاقد التعليمي، سواء في نطاق المادة العلمية أو في إطار الزمن المخصص لهذه المادة"[2] .

7.التفرقة بين تعليم النحو للمتخصصين وتعليمه لغير المتخصصين:

يعتبر المحتوى النحوي مادة تعليمية محددة يكلف المدرس بتوصيلها إلى المتعلم. وحاليا تميز التعليمية بين مستويين من النحو : النحو العلمي النظري والنحو التعليمي التربوي الوظيفي.

فالنحو العلمي التحليلي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا ، يدرس لذاته وتلك طبيعته، وهذا المستوى من النحو يعد نشاطا قائما برأسه، له أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع ".[3]

أما النحو التربوي التعليمي " فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية " [4].

فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط، إذن فالنحو العلمي

---

2 – المرجع نفسه، ص25.

3 – المرجع نفسه، ص25

1 – محمد الصاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، ص185.

2 – المرجع نفسه، ص185.

شيء والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يتكون من مادة مختارة على غرار أسس ومعايير تراعي أهداف التعليم وحاجات المعلمين ومستوياتهم وظروف العملية التعليمية: " لأن القواعد وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظنا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان"[1].

لذا يجب علينا ضبط حاجيات التلاميذ بمختلف مستوياتهم مبتدئين أو شادين أو متخصصين والذي يطلق عليها حديثا : ابتدائي، ثانوي، جامعي هو الذي يساعدنا على تحديد مستوى التعليم والبرامج الدراسية والمناهج الواجب اعتمادها في العملية التعليمية مهما كان العلم ومهما كان التخصص.

وعليه فالتلاميذ في التعليم العام -دون الجامعة -في حاجة إلى نحو وظيفي متدرج تقوم به ألسنتهم ويمكنهم من التعبير عن أفكارهم وتجاربهم ببساطة مراعين قواعد السلامة اللغوية في كلامهم وكتاباتهم، أما النحو في الجامعة، فلا يجب أن يقتصر محتواه على المستوى الوظيفي، بل يجب أن يتعداه إلى المستوى العلمي الملائم لطرح الموضوعات الصعبة والمعقدة، التي لا تناسب مستوى تلاميذ المراحل السابقة ، وهو ما يراه الدكتور نايف معروف في قوله: " حينذاك سنجد أن هناك موضوعات صعبة ومعقدة يحسن تركها لذوي الاختصاص في المرحلة الجامعية، ولا يجوز الإبقاء عليها في المناهج الدراسية، على أن يعاد النظر في هذه الموضوعات في مرحلة الاختصاص أيضا، فما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص، فيجب الإبقاء عليه، أو أن يشد عليه بالنواجذ، أما الموضوعات غير الوظيفية، فلا نقول بإسقاطها من القواعد النحوية، بل يحجز عليها في

3 – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، ط8، القاهرة، ص203.

مصادرها الخاصة بها، يسعى إليها ذوو الحاجة من الباحثين الذين يرغبون في مزيد من الاستقصاء اللغوي والترف الفكري"[1].

إنّ المنهج النحوي ينبغي أن يقتصر على الدروس الضرورية للمتعلمين في مرحلة معينة وفق ما يتماشى مع مستويات التعليم المختلفة، لذا ينبغي استبعاد الموضوعات النحوية التي لا يستثمرها المتعلمون في تلك المرحلة في الكلام أو الكتابة، وتأجيلها إلى مراحل أخرى، لأنه في" مرحلة تعلم اللغة ينبغي أن يقدم للطلبة النحو الأساسي حتى يستطيعوا تطبيقه بطريقة صحيحة، سواء في الكلام أو في الكتابة"[2]، وبناء على ما سبق فإن تعليم النحو للمتعلمين ينبغي أن يستهدف ما يلي:

- صون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، ولعل هذا من الأهداف التي دعت العرب إلى وضع قواعد النحو.
- تعويد التلاميذ قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب، وتربية ملكة الاستنباط والحكم والتعليل إلى غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها التلاميذ لاتباعهم أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد.
- يعين على فهم الكلام على الوجه الصحيح، بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.
- يشحذ العقل ويصقل الذوق، وينمي ثروة التلاميذ اللغوية.
- إكساب التلاميذ على استخدام القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة، فالثمرة التي ننتظرها من تعليم النحو تمكين التلاميذ من تطبيق القواعد على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية.

1 – نايف معروف، خصائص العربية وطرائق التدريس، دار النفائس، دط، بيروت، 1985، ص180.

2 – ناصر بن إبراهيم الراجح، النحو الوظيفي وكيفية الإفادة منه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1434ه.

- تضع القواعد أسسا دقيقة للمحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التدريب إلا إذا تمت المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام وأصول تقيد الكلام وتضبطه".[1]

8. التكامل بين المواضيع النحوية:

يقصد بالكامل تنظيم الدروس النحوية بربطها بالفروع اللغوية الأخرى كقراءة النصوص الأدبية والمطالعة الموجهة والعروض...، وألاّ ندرس القواعد كمادة مستقلة عن روافد النص الأدبي المختلفة لأن تعلم اللغة إنما يتحقق " كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة وفرع القواعد، وفرع الإملاء وفرع التعبير، وفرع الخط. وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي؛ لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان، وبالتالي فإن طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب معد لهذه الغاية "[2].

9. التدريبات والتطبيقات:

إنّ دروس القواعد لا تؤتي ثمارها إلا إذا أكثر من التطبيق عليها، لأن مجرد استيعاب المتعلمين للقواعد لا يؤدي بهم إلى جعل القواعد عادات لغوية، لأن هذه الأخيرة لا تتثبت إلا بالممارسة والمران، حيث ينبغي على المدرس أن يدعم درس القواعد الذي يقدمه بمجموعة من التطبيقات، والتي تسهم في ترجمة التّنظيرات النحوية إلى معارف عملية إضافة إلى تثبيت التعلمات، وأن لا " يقتصر في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من أمثلة واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان التلاميذ، بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المتركزة من أسس منظمة من المحاكاة والتكرار؛ حتى تكون العادة

1 – أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، دط، القاهرة، 1984، ص167-168.
2 – داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979، ص67.

اللغوية صحيحة عند التلاميذ"[1]، ذلك أن النحو الذي نريد أن نقدمه للطلبة هو نحو تطبيقي، وليس نحوا افتراضيا ونظريا إعرابيا، لذا يجب على المدرس أن يحاول رفقة المتعلمين تطبيق القواعد النحوية كممارسات لغوية داخل الوسط المدرسي وخارجه.

إنّ الهدف من التدريبات هو تثبيت القواعد النحوية ونقلها إلى الاستعمال الواقعي نطقا وكتابة، ويمكن أن نحدد المواصفات العامة للتدريبات اللغوية كتّالي:

- أن تتعدد أشكال التدريبات.
- أن تكون التدريبات تثير المتعلم إلى العمل الإضافي كالواجب المنزلي والاعتماد على النفس في عملية التعلم الذاتي.
- أن تصمم التدريبات في كل درس بحيث تصل بالدرس إلى استخدام محتواه اللغوي بشكل فعال.
- تركز التدريبات على المشاكل الأخرى الناتجة عن دراسة الأخطاء.[2]

والتطبيق النحوي نوعان: الشفهي والكتابي، لذا يجب على المدرس أن يهتم بكلا النوعين، فالنتيجة التي ننتظرها من التطبيق الشفهي قدرة الطالب على تطبيق القواعد في أساليب الكلام التي يستخدمها طول يومهم، والنتيجة من التطبيق الكتابي قدرتهم على تطبيق القواعد في أساليب الإنشاء التحريري، غير أن " التطبيق الشفهي هو أجدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد عادة للتلاميذ، لذلك ينبغي أن يكون له نصيب في كل حصة من حصص القواعد. وفي الدروس التي تتناول أكثر من قاعدة لا يحسن بالمدرس أن ينتقل من قاعدة إلى قاعدة جديدة إلا بعد أن يطبق على القاعدة السابقة تطبيقات كافية. ومن المستحسن أن يطالع التلاميذ أحيانا قطعا متصلة لتطبيق القواعد

1 – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية ، ص135.

1 – محمود كامل ناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985، ج2، ص272.

عليها، ويعنى في هذه الحالة بالشرح والمناقشة في أسباب الضبط، كذلك من المستحسن أن تتخذ بعض النصوص الأدبية المدروسة مادة للتطبيق الشفهي، وفي التطبيق الكتابي: ينبغي أن تكون مادة التطبيق من النصوص الأدبية أو العبارات الجيدة لا من الجمل المبتورة، ليتمرس الطلاب بجمال العبارات بجانب صحة التراكيب.[1]

ومما يساعد في زيادة الفهم هو طبيعة الأسئلة التي يوجهها المدرس للمتعلمين، حيث ينبغي أن تكون هذه الأخيرة مباشرة بعيدة عن التعقيد، كما ينبغي البعد عن الأسئلة التكوينية التي تكون الغاية منها اختبار التلاميذ في حفظ القواعد.

10.مراعاة السياق والمواقف التعليمية:

ينبغي على المدرس وضع الأمثلة النحوية في سياقاتها اللغوية أوفي جمل مناسبة، لأن بتر الأمثلة عن سياقاتها الأصلية يؤدي إلى عجز المتعلم عن الإحاطة بأبعادها غير النحوية كالمعاني الخفية المضمنة فيها فينشغل بذلك مما يحول بينه وبين إدراك الحكم النحوي.

كما يستحسن أن تستنبط الأمثلة من واقع المتعلم الذي يعيشه داخل الوسط المدرسي وخارجه، وذلك من خلال إيجاد المدرس" المواقف الحقيقية في التعلم، ويجب أن يرشد الطلاب حتى يكونوا واعيين أن التعليم والنشاطات المدرسية جزء من الحياة"[2].

12.الشّيوع:

2 – جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص104.

[2]- Atan Long,PedagogiKaedah Am Mengajar, Selangor:Fajar Bakhti;SND ,Bhd,1980,p29.

ويقصد بالشيوع" نسبة كثرة تكرار استخدام موضوع النحو في لغة الكتابة والحديث، وإن نسبة كثرة استخدام موضوع معين تعتبر معيارا؛ حيث يمكننا أن نضع هذا الموضوع في قائمة أولويات النحو التي لابد من تدريسها ويعني هذا أيضا أن نؤجل تدريس النحو الذي هو أقل شيوعا وأقل استخداما؛ لتجنب صعوبة النحو وكثرة الموضوعات في الكتاب المقرر"[1]، لذا فإن اختيار الموضوعات النحوية المدرجة في المنهج ينبغي أن يقوم على أساس مبدأ الشيوع، لأنه ليس بمفيد أن نختار قاعدة أو أسلوبا أو مركبا يقل استخدامه أو أن استخدامه نادر، وبهذه الطريقة نستطيع أن نجعل المواد المقررة أكثر تقبلا لدى الطلبة، لأننا نقدم شيئا مفيدا ونعطي لهم فرص التطبيق والممارسة للغة.

ثانيا-الأسس اللغوية في تعليم النحو العربي:

لقد كشفت الدراسات اللغوية بصفة عامة واللسانيات بصفة خاصة عن مجموعة من المبادئ اللغوية التي يمكن استثمارها في تعليم اللغات، وهي مبادئ كثيرة ولعل أهم مبدأين عامين هما:

المبدأ الأول: اللغة هي قبل كل شيء أداة للتبليغ والتخاطب، وقد ترتب عن ذلك:

- اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها، ولهذا يجب لاكتساب الملكة اللغوية أن ننطلق من اللغة المنطوق بها بالفعل ثم المكتوب، وأن نركز على اكتساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي أولا ثم مهارة الكتابة.

2 – محمود كامل ناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ص23-24.

- اللغة مستويات مختلفة من حيث تأديتها، أو هي ممارسة فعلية للحدث اللغوي تختلف من فئة اجتماعية إلى أخرى ومن مقام إلى آخر، ومن ثمة لكي يحقق الفرد أو المتعلم الدور الأساس الذي تؤديه اللغة، وهو التواصل بين أفراد المجتمع البشري عليه أن يندمج وأن ينغمس في هذا الوسط اللغوي، أو في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها.

المبدأ الثاني: ويتمثل في الطابع الاستقلالي لكل نظام لغوي وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية ينماز بها عن سائر الأنظمة اللغوية الأخرى أي أن لكل لغة خصائصها الصورية والتداولية ولذلك تقتضي العملية التعليمية الناجحة وضع منهج تعليمي انطلاقا من هذه الخصائص[1].

ويمكن استغلال هذا المبدأ في تعليم علوم اللغة العربية خاصة علم النحو، حيث ينبغي استغلال خصائص اللغة العربية –كما أشرنا سابقا– في بناء منهج نحوي وظيفي يسهم في تحقيق الملكة التبليغية والتواصلية، من خلال مراعاة المقاييس اللغوية التالية:

1.اختيار المادة اللغوية من مفردات وتراكيب ونصوص:

يخضع اختيار المادة التعليمية للعديد من الجوانب أهمها الجانب النفسي التعليمي " وهي قابلية المادة التعليمية للتعلم والتعليم والاستدعاء"[2]، أما من حيث الجانب اللغوي فيشترط في المادة أن تكون شائعة ووظيفية وأن تكون الألفاظ أساسية، وذلك أن " الغرض من تعليم هذه المادة اللغوية هو إكساب المتعلم مهارة معينة، وهي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية، فإنه يحتاج تحقيقا لهذا الغرض إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع

1 – ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص134.

1 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر، 1995، ص69–70.

فنون المعرفة[1]، غير أن البحث في قوائم المفردات العربية الأساسية الوظيفية ظل غائبا، خاصة المفردات التي يحتاج إليها المتعلم في كل مرحلة دراسية، مما يجعل هذا المبدأ اللساني نظريا إلى حد ما.

2.تنظيم المادة اللغوية وترتيبها لتحصيل القدرة على استعمالها:

حيث إن المادة العلمية تخضع للانتقاء للتخطيط والترتيب، ويراعى في ذلك المقاييس اللغوية الآتية:

- **التدرج من السهل إلى الأقل سهولة:** حيث يقدم للمتعلم العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها، ثم العناصر التي تتطلب منه نضجا فكريا كالألفاظ الدالة على المحسوسات قبل الألفاظ الدالة على المعاني المجردة، كما تقدم التراكيب اللغوية البسيطة قبل التراكيب اللغوية المعقدة وبالتالي القاعدة البسيطة قبل القاعدة المركبة.
- **التدرج من العام إلى الخاص:** ويرتبط هذا التدرج بطبيعة العناصر اللغوية المراد تدريسها، فمثلا طبيعة التدرج في ترتيب عناصر المادة النحوية هو تقديم الأولوية للمطرد على الشاذ وأسبقية الأصلي على الفرعي " وأما ما يطرد اطرادا تاما ثم ما يقل فيها الشواذ فذلك كي يتلافى المدرس ما يسميه علماء النفس بالكبت العكسي؛ أي اعتراض الاكتساب الجديد مع الاكتساب السابق، إذ لا يمكن أن نتخيل المتعلم يكتسب المفردات والتراكيب التي تنتمي إلى باب واحد وهي مع ذلك خارجة عن قياس ذلك الباب فإذا بذل الجهد بعد ذلك لاكتساب هذا القياس اضطربت ذاكرته

2 – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص47.

وعجز عن التمييز بين ما هو شاذ وما هو موافق للقياس، وأما تقديم الأصول على الفروع فلأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظا ومعنى"[1].

3.مستوى التبليغ التعليمي أو إيصال المادة التعليمية إلى ذهن المتعلم:

وتتداخل في هذا المستوى العديد من العناصر هي:

- مراعاة خصائص كل مرحلة عمرية من مراحل التعليم " وترتبط ارتباطا وثيقا بالمادة اللغوية المراد تعليمها، ومنها على سبيل التمثيل أنه في المراحل التعليمية الأولى تكون الأسبقية للمشافهة على القراءة والكتابة وللإدراك على التعبير[2].
- حسن اختيار الوسائل التعليمية التي تساعد على توصيل المادة التعليمية إلى المتعلمين وتوضيحها في أقل وقت ممكن، " ومقياسها العام أنها تتحدد بالنظر إلى طبيعة المتعلم والمادة اللغوية المراد تعليمها[3]، لذا ينبغي أن تكون الوسائل التعليمية في المراحل الأولى من التعليم سمعية بصرية تسهم في محاكاة الاستعمال الحقيقي للغة، كما يمكن الاستعانة بالصور والرموز والأشكال، بينما يمكن في المراحل التعليمية الموالية استخدام وسائل أخرى كالكتب والخرائط والتسجيلات الصوتية..

4.الطريقة المعتمدة في التعليم:

من البديهي أن تدريس النحو مفيد جدا في زمان يتلقى فيه الناشئة والمتعلمون العربية صناعة وتعلما، لا طبعا واكتسابا، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها

1 – المرجع السابق، ص63–64.

2 – المرجع نفسه، ص64–65.

3 – عاشور بن لطرش، الأسس اللغوية لتعليم النحو، مجلة ممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، العدد06، مج9، الجزائر، ص6.

وشاذها ، بل كمثل وأنماط بنيوية تكتسب بالدراسة والمران ، لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام ، وإنما الهام مراعاتها واستعمالها.[1]

أما طريقة حفظ ملخصات القواعد والمتون، دون تمثلها على لسان الاستعمال ودون الوقوف على أماكن تطبيقها الصحيح ، فقد أثبت التاريخ فشلها ،وهجرها الفكر التربوي الحديث." ففي الماضي كان الأقوام يتباهون بحفظ المتون النحوية ولا يكلفون أنفسهم عنت البحث والاجتهاد ، فهم في منأى عن ذلك ، قابعين في زوايا المساجد، أو على هضبات الرمال أو قمم الجبال يرتلون ما حفظوا ناسين أن النحو هو انتحاء كلام العرب، وأنه كلامي وكلامك وكلام الآخرين نتعامل به يوميا في حياتنا اليومية[2].

إن أفضل طريقة تقترحها التعليمية على المعلم هي التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها . ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا وأن يختار اختيارا ناجحا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة ، وحتى تحقق هذه القدرة على التحكم والاختيار تتطلب نموذجا جديدا من المعلمين الذين يدركون أن كل متعلم شخص فريد، وكل معلم شخص فريد كذلك ، وكل محتوى تعليمي مادة فريدة ، وكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة ، ومهمته أن يفهم خصائص هذه العلاقات، هذا النوع من المعلمين أطلق عليهم اسم المعلم الباحث الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق قادرا على الاكتشاف والإبداع، يدرس، يقيم، ويعدل، ويضيف، ويكتشف ويجدد باستمرار[3]ويمكن تحديد معالم الطريقة الناجحة لتعليم مادة النحو في أسس أهمها:

أولا-مراعاة أصول التدريس : ويتمثل ذلك في تجديد المعلم نفسه وتنميتها عن طريق الاطلاع ومداومة القراءة والتزود من العلم والمعرفة والوقوف على المؤلفات الحديثة بما تتضمن من آراء مبتكرة ، وبالتالي مسايرة للتطور الثقافي ، وبخاصة فيما يتعلق بالمادة

1 – محمد الصاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة ، ص206.

2 – علوي سالم، وقائع لغوية وأنظار نحوية، دار هومة، دط، الجزائر، 2000، ص88.

1 – محمد الصاري ، المرجع السابق، ص210.

التي يدرسها، كما يتجلى ذلك في دراسة علم النفس التربوي ونظرياته ، وأساسيات أصول التربية وقواعد الطرق العامة للتدريس والطرق الخاصة بتدريس مادته نظريا وتطبيقيا[1].

-أن تحفز التلاميذ على التفكير الحر والحكم المستقل ، وبخاصة في دروس نشاط التعبير والتذوق الأدبي.

-أن تؤدي هذه الطريقة إلى الغاية المنشودة من التدريس في أقل وقت، وأيسر جهد يبذل من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء.

-أن تحقق الخطة اهتمام التلاميذ، وتثير ميولهم، وتشجعهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة

-أن تبتعد ما أمكن عن طريقة التلقين والإلقاء ، وبخاصة في المستويات الدنيا.

-أن تتصف بالمرونة والتنوع ، فتتخذ تارة المناقشة ، وتارة أسلوب التعيينات، وتارة أخرى صورة المشكلات.

-أن تتسم بالمتعة والمنفعة، وأن تراعي النمو الجسمي والاستعداد العقلي للتلاميذ[2].

ثانيا-إكساب المتعلم الملكة اللغوية : إن الواقع يثبت أن المعرفة النظرية للقواعد واستظهارها بعيدا عن الممارسة والاستعمال قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظا للقواعد واستظهارا لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء فاحشة، وأنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير ، فكثير منهم يحفظون القواعد ، ولكن أسلوبهم ركيك وإنشاءهم ضعيف بوجه عام[3] ، " وما النحو إلا وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، هذه غايته بحيث يشعر الطالب أن المقرر ظهرت آثاره التعليمية التي أقرها العلماء منذ القديم عمليا في لغته كلاما وكتابة وتطبيقا، وأما حفظ القاعدة كما

---

2 – البجة عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللغة العربية، ص10.

3 – السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، دط، القاهرة، ص64.

1 – إبراهيم عبد الحليم، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية، ص204.

هي في كتابه ووضعها في ورقة الامتحان، وأخذه عليها درجة الامتياز إذا لم يغادر حرفا من كتابه ثم فقدانها من ذهنه بعد شهر، فليس ذلك من التعليم الصحيح في قليل أو كثير"[1] .

إذن فالنحو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة ، ولكن ليس كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب وهذه بالتدريب والمران المستمرين، وقد أكد العلامة ابن خلدون على ذلك بقوله" الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك ...فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها وقد وسع ابن خلدون مفهوم هذه الملكة ووضحها تمام الوضوح من خلال تركيزه على الجمل والتراكيب في اللغة ولا بسماع هذه الجمل والتراكيب فقط، وإنما بتكرارها مرات عديدة حتى تصير صفة راسخة ، ثم بالبناء عليها بإبداع جمل عديدة من خلال هذا السماع المتكرر بقوله" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكتة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات فيلقنها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"[2]، أي أن التكرار يكون عاملا أساسيا في تحيق الملكة اللغوية إضافة إلى الانغماس اللغوي وسط المجموعة اللغوية، وتتحقق الملكة اللغوية بأدوات على رأسها:

-الأداة الأولى: الممارسة الفعلية للغة داخل الوسط المدرسي وخارجه ، لأنه " قد آن لنا أن نوقن يقينا لاشك فيه بالبديهة التي سلم بها كل أصحاب الألسنة وهي أن اللغات

2 – سعيد بن محمد الأفغاني، حوار مع الأفغاني في تعليم النحو، مجلة الفيصل، العدد2، مج06 ، ص40.

3 – ابن خلدون، المقدمة، 632 –633.

تكتسب بالممارسة سماعا ونطقا لا بحفظ القواعد"[1]، حيث " إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة وكتابة . وعلى هذا الأساس كما يقول ابن خلدون هو محاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا ، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية.[2]

-الأداة الثانية : إحياء القواعد بالأمثلة الشارحة والتطبيقات المتنوعة فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الأبواب التي يدرسونها فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيقات تمثل الجانب العملي التي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم ، والتطبيق الشفوي يثبت القواعد في أذهان التلاميذ، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة .وهو -كذلك -مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم وعن نواحي القصور فيهم[3].

-الأداة الثالثة : التدرج بالمتعلم عمليا بالفصحى السليمة السهلة وتجنب اللهجات العامية في درس اللغة العربية وفي كل المواد الأخرى، كما يفعل الألمان والأمم الحية.

ويشخص سعيد الأفغاني أعراض المرض ويبين أسباب فشل التعليم العربي فيقول: " إن ما يذكر من إخفاق التعليم العربي في أقطارنا سببه أننا ندرس بغير اللسان العربي القويم فخالفنا طبيعة الأشياء في تعليم اللغات ... سببه أننا نعالج بالكينا والإسبرين، ومولدات المرض ملأت من حولنا الأجواء، فالذنب ذنبنا لا ذنب النحو والقواعد ولا ذنب

1 – الأفغاني سعيد بن محمد ، مزاعم الصعوبة في لغتنا، العيد الخمسيني لمجمع اللغة العربية ، بحوث ومحاضرات، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة ، 1989 ، ص:84.

2 – مدكور علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي د ط ، 2000 ، ص293.

3 – ينظر، إبراهيم عبد العليم ، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية ، ص255.

الطلاب[1]، ثم يحاول اقتراح الحلول قائلا " علينا أولا أن نردم المستنقع، علينا ألا تشهد مدارسنا شيئا من العاميات السوقيات، علينا أن نأخذ أنفسنا وأبناءنا بالفصحى السليمة السهلة الواضحة حتى في درس الرياضة، أن يكون تعليمنا اللغة العربية على أقوم الأساليب في التربية وأصول التدريس، ولن نحتاج بعد هذا إلى النحو أو القواعد النظرية لأنا نكون قد ملكنا اللغة عمليا[2].

وعليه فإن التزام المعلمين في جميع المواد باستعمال العربية الفصحى داخل القسم وحث الطلبة على الالتزام بها كذلك قد أثبت نجاعته، وهذا من شأنه أن يجعل الطالب في انغماس لغوي دائم في مجال اللغة العربية الفصحى فيؤدي ذلك – لا محالة – إلى ترسيخ القواعد التي أخذها في درس النحو وهذا ما يؤكد عليه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في قوله: " فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات ، فلا بد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة[3].

5.مستوى ترسيخ المادة التعليمية:

ويُطلق عليه مستوى الترسيخ وهو" مستوى المحافظة على المعلومات وترسيخها في الذهن لاسترجاعها عند الحاجة، أو بتعبير آخر، هو مستوى تمثّل اللغة. وهذه العملية في الأصل هي مجموعة من الممارسات اللغوية أهمها الحكاية المتكررة والتمارين اللغوية بمختلف أنواعها[4]، وتختلف هذه التمارين باختلاف العناصر اللغوية المراد تعليمها، وباختلاف " الملكة اللغوية المراد إكسابها للمتعلم، فبعض التمارين اللغوية كالتمارين البنويّة تعمل على إكساب المتعلم الملكة اللغوية النحوية، وبعضها الآخر وهو التمارين

1 – الأفغاني سعيد بن محمد ، مزاعم الصعوبة في لغتنا، ص89.

2 – المرجع نفسه، ص89.

3 – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

4 – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، درا هومة، دط، الجزائر، ص98.

التواصلية أو التبليغية مع الحكاية المتكررة تعمل على اكتساب المتعلم الملكة اللغوية التبليغية" [1].

6. اعتماد الميزة البنوية دون الميزة الإفرادية:

وذلك خلافا لما اعتمده واضعو البرامج من ترتيب للمحتوى بناء على النظرة الإفرادية التصنيفية؛ أي ترتيب الوحدات التعليمية وهي منفردة ومعزولة بعضها عن بعض وتخصيصها بتسمية أو مصطلح، وبتحديد جنس كل منها كالاسم والفعل والحرف، وما يندرج تحته من فصل أو قسم كالفاعل والمفعول به والحال والصفة، الفعل الماضي والمضارع وأسماء الفعل... ويمكن أن نمثل لذلك بما تضمنه التوزيع السنوي لمقرر النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي حيث خصصت الوحدات الأولى للفعل، فتتابعت نتيجة لذلك مجموعة من الدروس وهي الفعل المضارع المرفوع ثم الفعل المضارع المنصوب، ثم الفعل المضارع المجزوم وهكذا.

7- عدم الاعتماد على مقياس الحالة الإعرابية كميزة تخص الوحدات اللغوية:

حيث إنّ كلا منها وضع بمعزل عن الأخرى بعيدا عن النظرة البنويّة التي أقيم عليها نحو النحاة الأوائل بالربط المباشر بين بنية الكلام وما يتصل به من أحكام إعرابية، مع التركيز أساسا على عملية انتماء العناصر مع بعضها البعض[2]، " ومن ذلك اعتماد الحالات الإعرابية التي تخص الاسم في ترتيب الوحدات التعليمية كالنصب مثلا الذي تخص المفعول المطلق والمفعول لأجله والحال والتمييز والمفعول فيه والمفعول معه.

1 - المرجع السابق، ص40.

2 - صليحة مكي، دراسة تحليلية نقدية لبرامج القواعد المقرر في الطور الثاني من التعليم الأساسي على ضوء مبادئ النظرية الحديثة، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد5، الجزائر، 2007، ص31.

لعلّ أهم الأسباب التي أدت إلى هذا التوجه في تصنيف المادة التعليمية هو إتباع منهج المتأخرين في كتبهم والمتمثل في النظرة الإفرادية التصنيفية المبنية على نظرية العامل والحركات الإعرابية، غير أن هذا المنهج في التصنيف لا يصلح لمنهاج النحو التعليمي، بل يمكن أن تصلح للنحو العلمي المجرد ، ذلك أن المادة النحوية الموجودة في الكتب لا تصلح كلها كمادة تعليمية " أضف إلى ذلك أن هذه المادة تبين أو تصف–إن صح التعبير– بنية اللسان العربي، وهذا شيء وكيفية استعمال هذا النظام هو شيء آخر يختلف عنه "[1] . وقد أيد ابن خلدون هذا التوجه بقوله " إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عليها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عقلا... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل؛ ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سُل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظُلامة، أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة فيه عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة"[2]. ومن هنا بات واجبا التميز الملكة اللغوية وتعليم النحو" أي التميز بين المعلومات اللغوية التي تخص المتكلم أو المخاطب، وهي راجعة إلى الملكة اللغوية التي تمكنه من الاتصال مع غيره

1 – عاشور بن لطرش، الأسس اللغوي لتعليم النحو، ص10.

2 – ابن خلدون، المقدمة ، ص560.

والمعلومات اللغوية التي تخص العالم بأسرار اللسان وهي المعرفة العلمية المحضة، ثم التمييز بين التدرج النحوي والتدرج الوظيفي في تعليم النحو"[1].

8-اجتناب الاعتباطية في ترتيب الموضوعات النحوية:

حيث يغلب على المناهج النحوية التعليمية خاصية الانفراد والانفصال من خلال فصل الفروع عن الأصول ذلك أن "واضعي البرامج اعتمدوا على نظرية تتناول العناصر اللغوية في ذاتها أكثر مما تتناولها في نظامها وبنيتها وبهذا ابتعدوا عن إحدى الحقائق العلمية مما أثبتته اللسانيات الحديثة، وهي أن اللسان لا يمثل قائمة من المفردات التي ينتمي كل قسم منها إلى قسم أو جنس أو صنف خاص وإنما هو في جوهره نظام ذو بنية"[2]، وقد أكد على ذلك الباحث الحاج صالح بقوله" هو في حد ذاته نظام من الأدلة المتواضع عليها، فاللسان على هذا ليس فقط مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات يسجلها في حافظته، كما أنه أيضا ليس مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ، بل نظام من الوحدات يتداخل بعضها في بعض على شكل عجيب، وتتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة"[3] ، أي أن تعليم النحو ينبغي أن يقوم أساسا على التدرج في عرض الوحدات ومحاولة ترتيبها على أساس أنها بُنى متداخلة على شكل أصول وفروع في كل متكامل؛ وهذا كله لأن" المراد في تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا متفرقة ومختلفة".[4]

1 – عاشور بن لطرش، الأسس اللغوي لتعليم النحو ، ص10.

2 – المرجع نفسه، ص11.

3 – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 34.

4 – إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني في تدريس اللغة العربية، ص50.

من هنا يمكن لتعليم النحو أن يفيد من بعض المبادئ والأسس اللغوية التي ترتبط بنظام اللغة العربية مثل الأصل والفرع والقياس والمثال، وهي مبادئ تنسجم إلى حد كبير مع المبادئ التربوية والنفسية والطرائق التعليمية الحديثة وتساعد على ترتيب المادة النحوية وتدرجها بما يسهل النشاط التحصيلي لهذه المادة عند المتعلم، وهذه المبادئ هي كالتالي:

أولا مفهوم القياس:

يعرف القياس بأنه حمل الكلمات أو الجمل (المفردات والتراكيب) بعضها على بعض، فهو" بناء كلمة أو كلام باستعمال مواد أولية هي كالمعطيات واحتذاء صيغة الباب الذي ينتمي إليه العنصر المحدث، وهذا التفريع لا يجوز إلا إذا اطرد الباب وإذا لم يطرد فيقاس على الأكثر؛ أي على الصيغة الغالبة في الباب وفي الاستعمال"[1]، حيث يمكن للمدرس استغلال هذا المبدأ اللغوي في تعليم النحو لأنه يساعد على إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال قياس الأنماط اللغوية والتدرب عليها لإنتاج أنماط ومُثل لغوية جديدة، كما يمكن استخدامه في ترسيخ المادة اللغوية وفهمها من خلال تمثل المتعلم للبنية التي تجمع كل المثل اللغوية التي تحصل عليها عن طريق القياس.

ثانيا- مفهوم المثال:

1 – عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص323.

المثال جمع المُثل هو حد تتحدد به العناصر اللغوية، أو هو حد صوري إجرائي تتحدد فيه جميع العمليات التي بها يتولد العنصر اللغوي في واقع الخطاب[1]، حيث يمكن لكل مستوى من مستويات اللغة أن يتحدد بمثال معين؛ فمثال الكلمة في العربية هو وزنها، أي مجموع حركاتها وحروفها الزائدة والأصلية، أما مثال اللفظة فهو مجموع الكلمات العمدة والفضلة مع مراعاة دخول هذه الزوائد وعدم دخولها(العلامات العدمية) أما مثال البنى التركيبية فهو ما تتشكل منه من وحدات لغوية والتي تظهرها المعادلة التالية:

{(ع+م1)+م2}+أو-خ[2] وهي الأصل ولها مجموعة من الصيغ الفرعية تمثل مختف البنى التركيبية الفرعية.

ع:العامل اللفظي أو المعنوي.

م1: المعمول الأول.

م2: المعمول الثاني.

خ: مخصصات.

(ع+م1): العامل والمعمول وهو مثال الجملة الفعلية من فعل وفاعل.

{(ع+م1)+م2} أي عامل ومعمول أول ومعمول ثاني وهو مثال الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر أو الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به.

2 - صليحة مكي، دراسة تحليلية نقدية لبرنامج القواعد المقرر في الطور الثاني من التعليم الأساسي على ضوء مبادئ النظرية الخليلية الحديثة، ص39.

1 - عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية ، كراسات المركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد4، الجزائر، 2007، ص79-82.

انطلاقا من مفهوم المثال يمكن تحديد الحد الإجرائي للفظة الاسمية والفعلية ويمكن أن نمثل للاسم كما يلي:

حروف الجر	أداة التعريف	النواة الاسمية	علامات الإعراب	التنوين والمضاف إليه	الصفة
2	1	0	1	2	3

أما حدّ الفعل الماضي من الشكل الصوري فهو:

قد	النواة الفعلية للفعل الماضي	علامات البناء	الضمائر المتصلة
1	0	1	2

حيث يمكن استغلال هذا المبدأ في ترتيب المادة التعليمية على أساس تفريعي بالانطلاق من الأصل أو النواة إلى ما يدخل عليها بكيفية صورية محضة من الزوائد اللفظية المتدرجة من اليمين إلى اليسار أي توزيع الأنظمة البنوية الجزئية من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية[1] .

ثالثا- مفهوم الأصل والفرع:

1 - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص65.

يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن النحاة العرب جعلوا نظام اللغة العربية كله أصولا وفروعا، فكل كيان لغوي بالنسبة لهم، إما أصل يبنى على غيره أو فرع يبنى على أصل أو أصول. والأصل عندهم هو ما يبنى عليه ولم يبن على غيره، وهو ما يستقل(أي يمكن أن ينجز في الكلام وحده) ولا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه، أو هو العنصر الثابت المستمر الذي لا زيادة فيه، أو هو النواة وهو أيضا ما يستقل بنفسه في الكلام. وأما الفرع فهو الأصل مع زيادة؛ أي مع شيء من التحويل والتحويل يحصل إما بالانتقال من الأصل إلى الفرع فيكون طرديا، وإما برد الفروع إلى الأصول فيكون عكسيا[1].

يمكن استثمار هذا المبدأ في توزيع الدروس الواردة في البرنامج بحيث كل درس يرتبط بالآخر على شكل أصول وفروع، بدءا من أول درس أو أول وحدة تعليمية إلى آخرها؛ أي أن نبدأ من مستوى اللفظة الإسمية والزوائد الداخلة عليها باعتبار الاسم هو الأصل في العربية، ثم ننتقل إلى اللفظة الفعلية، وبما أن لهذه الأخيرة ثلاثة حدود، فإنه ننطلق من الأصل وهو الماضي ثم المضارع فالأمر وننتقل بعد ذلك إلى مستوى التراكيب، وهنا ينبغي كذلك مراعاة هذا المفهوم، بالانطلاق من أقلها عنصرا، وهي الجملة الاسمية وما يعترضها من عمليات تحويل بزيادة العوامل اللفظية من الحروف الناسخة(إن وأخواتها) والأفعال الناسخة(كان وأخواتها)، أو عناصر لغوية أخرى، ثم ننتقل بعد ذلك إلى التركيب الفعلي المكون من فعل وفاعل أو مفعول به وهو الأصل، ثم التركيب الذي يتفرع عنه بزيادة المخصصات.[2]

إنّ استغلال هذه المبادئ الثلاثة يساعد على بناء محتوى نحوي متدرج، وهو كما يقول-عبد الراجحي- مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أن اللغة نظام من الأنظمة

1 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، ط1، 2012،، 217.

2 - عاشور بن لطرش، الأسس اللغوية لتعليم النحو ، ص16-17.

أو هي شبكة من العلاقات بحيث لا تستطيع أن تعرف شيئا ما منها إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، إذ العناصر اللغوية هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملا، وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لعناصر لغوية أخرى، ثم يقدم منها الجانب الثاني ثم الثالث، وهكذا وبذلك يألف المتعلم هذه العناصر ويتدرج من مكوناتها الأساسية أو الأصلية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها[1].

إن مراعاة الأسس اللغوية السابقة يسهم في انتقاء المادة النحوية وتدرجها مما يسهلها للمتعلم وبالتالي تتحقق لديه الملكة اللغوية النحوية وهي الهدف من تعليم النحو ولعل ما يساعد في ترسيخ هذه الملكة هو الاستعانة بتجارب علمائنا القدامى ومحاولة الاستفادة من محاولات تيسير النحو وهو ما سنتناوله في المبحث الموالي .

المبحث الثالث: مبادئ تيسير النحو وكيفية الاستفادة منها في إعداد منهاج نحوي وظيفي.

1 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص74.

لقد شغلت مسألة تيسير تعليم النحو بال علماء النحو وباحثيه ومدرسيه منذ القدم، فما المقدمات النحوية الموجزة كإيضاح الفارسي ولُمع ابن جني وجمل الزجاجي إلا أسلوب من أساليب تيسير تعلم النحو وتعليمه، حيث حاول نحاتنا القدامى حل مشكلة تعليم النحو للمتعلمين منذ القرن الثاني للهجرة ، فوضعوا مختصرات ومتونا يضم الواحد منها موضوعات النحو الأساسية في صفحات معدودة تلبي حاجات المتعلمين في عبارة موجزة، معتمدين على مبدأ التدرج والانتقاء ، وهكذا خلت مؤلفاتهم من الإسراف في التفصيل والتفسير، والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتعليل، ذلك أن همهم الوحيد هو تقريب النحو من المتعلمين.

فقد روي أن " أن أبا علي الفارسي عندما صنف كتاب الإيضاح لعضد الدولة وأتاه به قال له: هذا الذي صنعت له يصلح للصبيان، وزاد بعضهم أن عضد الدولة استقصره وقال له: ما زدت على ما أعرف شيئا"[1]، " فمضى أبو علي وصنف التكملة وحملها إليه، فلما وقف عليها عضد الدولة قال: غضب الشيخ وجاء بما لا نفهمه نحن ولا يفهمه هو"[2]، ولعل هذه الحادثة تبين أن تأليف النحاة لكتبهم كان على مستويين؛ مختصر بسيط يفيد منه المتعلمون والمبتدئون، ومبسوط واسع موجه للمتخصصين من طلاب العلم والباحثين.

.

أما حديثا فقد اجتاحت النحو العربي في العصر موجات الحداثة بعضها يهدف إلى التيسير وبعضها يهدف إلى الإصلاح والتجديد . وقد تباينت اتجاهاتها بين الجهود الجماعية كحلقة تيسير النحو في مصر سنة 1938 ، وبين الجهود الفردية كمحاولة إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو سنة : 1937 وجهود الدكتور مهدي المخزومي في كتابيه : في النحو العربي نقد وتوجيه، وفي النحو العربي قواعد وتطبيق، وكذلك

1 – كمال الدين عبد الرحمن بن محمد الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1996، ص389.

2 – أبو علي الفارسي، التكملة للفارسي، تح: كاظم بحر المرجان، العراق، 1981، ص22.

محاولة الدكتور شوقي ضيف في كتابيه:تجديد النحو، وتيسير النحو التعليمي وغيره، وما يلاحظ على كل تلك المحاولات

أنها لم تدرس أزمة النحو التربوي في ظل التعليمية ولم تبحث عن حل لهذه المسألة في إطار دراسة تسهيل تعليم وتعلم اللغة ككل، وأنها في تيسيرها للنحو وقع عندها خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد، والنحو التعليمي الوظيفي، والأغرب من ذلك كله أنها أرجعت مسألة تعقد القواعد إلى المادة النحوية في حد ذاتها، ولم تشر إلى الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين، فلغتنا العربية غير مخدومة تربويا وطرائق تدريسها متخلفة جدا وغير علمية ومن هذا المنطلق يجب علينا أن نحدد المفهوم الإجرائي لتيسير النحو، وهذا المفهوم يتفق وما يحدده العلماء الذي هو" تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو ذاته"[1].

وإذا كان تيسير النحو يهدف إلى جعل المعرفة النحوية العلمية قابلة للتعليم" فإنه لن يتجسد تيسير إجرائي نفعي إذا لم ننظر في طبيعة العملية التعليمية التعلمية ومقوماتها والنقل الديداكتيكي وهذا مع التأكيد أن طريقة تقديم النحو للمتعلم هي القابلة للتطوير والتيسير وليس النحو ذاته"[2] .

كما أنّ المتعلم يحتاج إلى النحو من أجل تحقيق السلامة اللغوية لديه نطقا وكتابة، لذا ينبغي أن نعدّ منهاجا نحويا ميسّرا يسهل تحقيق الهدف السابق ويغني المتعلم عن الوقوع في الصعوبات، ومنه " ليس يلزمنا في النحو إلا أن نقتصر من علمه على أبسطه وأدخله في شائع الاستعمال، دون ما وراءه ونختار من مذاهب النحاة ما ينتهج وذوق العرب اليوم ودونما نظر إلى كبير موافقتها للآثار الأدبية المحفوظة ما دامت لغة عربية وحفظت على

1 –محمد الصاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، ص203.

2 - المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

أنها كذلك لا نكر فيها ولا دخل [1]، لذا فإن أهم ما يمكن الاستفادة منه من محاولات تيسر النحو ما يلي:[2]

أولا-توحيد حد المصطلح النحوي:

إنّ المطّلع على المصطلحات النحوية في النحو العربي يجدها قد تتعدد للمفهوم الواحد مما يؤدي إلى إرباك المتعلم وتشتيت ذهنه؛ حي لا يستطيع إدراك العلاقة بين المصطلح الواحد والمفاهيم التي يطلق عليها، خصوصا وأن الكثير من هذه التعريفات والحدود غير متوافقة، ومن أهم هذه المصطلحات التي يكثر ورودها في المناهج النحوية التعليمية ما يلي:

1. **الإعراب** : ويعتبر أهم مصطلح نحوي يطالب المتعلم بتحصيل معناه، لذا نجد الكثير من المتعلمين يجعل دراسة العربية مرادفة لمفهوم الإعراب، غير أن هذا المفهوم قد عرف في النحو العربي ثلاثة حدود هي:

أ- أثر ظاهر أو مقدر يجليه العامل في آخر الكلمة، ويعنون به حالات الرفع والنصب والجر والجزم الناجمة عن العامل[3].

ب- عدم لزوم آخر الكلمة حالة واحدة وتأثرها بالعوامل، أي اختلاف حركة آخر الكلمة باختلاف العوامل[4]، وهو يقابل البناء وتنقسم الكلمات بناء على ذلك إلى معربة ومبنية.

ت- الوظيفة النحوية للكلمة في الجملة أو للجملة في النص كأن تكون فاعلا أو مفعولا به أو حالا...[1]

---

1 – عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب، المطبعة العصرية، دط، دس، ص46.

2 – ممدوح خسارة، مبادئ عامة في تيسير النحو، مجلة اللسانيات، مركز الجزائر، العدد8، 2005، ص12.

3 – ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج1، ص28.

4 – ابن مالك الطائي، شرح الكافية الشافية لابن مالك، دار الكتب العلمية ط1، ج1،2000، ص17.

كثيرا ما يحتار المتعلم بين هذه الدلالات عندما يطلب منه إعراب كلمة من الكلمات ففي قولنا (يا رجلُ أبشر) يدرك المتعلم أن كلمة رجل اسم معرب بحسب الحد الثاني من الإعراب ويقابله البناء، ولكننا نطلب منه في الوقت نفسه إعرابه بحسب الحد الثالث للمصطلح وهو بيان وظيفته النحوية في الجملة التي بين يديه فلا يستطيع أن يتبين أن الكلمة لا تتأثر بالعوامل من جهة وكونها قابلة للإعراب أي تتأثر بالعوامل من جهة أخرى فإذا علل المدرس أن الإعراب في هذه الجملة محلي وجد نفسه مجبرا أن يبين للمتعلم أن الأسماء والأفعال كلها معربة ولكن بعضها يظهر إعرابه على آخره والبعض الآخر محلي مما يسقط قاعدة البناء والإعراب أصلا.

من هنا وجب على المدرس أن يستعمل " مصطلح التحليل النحوي أو الوظيفة النحوية بدلا من الإعراب بالمفهوم الثالث، وترك مصطلح الإعراب لدلالته الأصلية المنسجمة مع دلالته الثانية وهي أنه ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة المعربة"[2].

2. **الجملة:** يعتبر مفهوم الجملة من المفاهيم الأولى التي يتعلمها المتعلم في مشواره الدراسي، حيث يعد التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية من الأساسيات التي ينبني عليها إدراك الكثير من الوظائف النحوية الأخرى كالمبتدأ والخبر وعمل النواسخ...

غير أن مصطلح الجملة لم يرد متوافقا في أمهات الكتب؛ فهذا سيبويه يسمي الجملة " كلاما أو الكلام المستغني"[3]، أي كل كلام يستغني عن غيره في الإفادة.

أما شارح المفصل فيرى الجملة مرادفة للكلام إذ يقول:" وهذا – أي الكلام- لا يتأتى إلا في اسمين أو فعل واسم ويسمى جملة"[1] .

---

5 – ممدوح خسارة، مبادئ عامة في تيسير النحو، ص16.

1 – المرجع السابق، ص17.

2 – عبد الرحمن الحاج صالح، الجملة في كتاب سيبويه، ندوة النحو والصرف بدمشق، 1994، ص205.

ولا يحدها ابن عقيل، بل يشير إليها في حديثه عن الخبر وأنواعه في وقوله: " ينقسم الخبر إلى مفرد وجملة"[2].

نستنتج من خلال ما سبق أن مصطلح الجملة وبالرغم من أنه أهم مصطلح نحوي لا نجد له حدا واحدا في أهم المدونات النحوية، ولعل هذا ما يدفعنا إلى التركيز على خاصية الإفادة والعلاقة الإسنادية بين العناصر التركيبية الرئيسية في الجملة كوسيلة تسهيل إدراك المتعلم لمفهوم الجملة .

3. **التمييز:** يعرف التمييز بأنّه اسم نكرة جامد بمعنى (من) يزيل إبهام ما قبله سواء كان اسما أو نسبة... وحكم التمييز النصب، لذا كثيرا ما يدرس التمييز ضمن المنصوبات، غير أن الكثير من كتب النحو تضيف: " ولك في التمييز أن تجره بإضافة الاسم إلا إذا كان الاسم عددا"[3]، والمقصود بالعدد هنا الأعداد المركبة والمعطوفة وألفاظ العقود . كما ترى كتب أخرى أنه " يجوز جر التمييز(بمن) إلا في ثلاث مسائل"[4].

نستنتج مما سبق أنّ التمييز له ثلاث حالات النصب والجر بالإضافة والجر بحرف الجر (من)، ولعلّ هذا ما يجعل المتعلم في حيرة كبيرة، فكيف له أن يعرب التمييز على أنه مجرور وقد سبق له وأن تعلم في حد التمييز أنه من المنصوبات؟ ومن هنا فحري بنا في دروس النحو التعليمي أن نتجنب مثل هذه التفصيلات وأن نكتفي بأن التمييز من المنصوبات ونترك ما بقي للمتخصصين في دراسة النحو في مستويات أعلى كالجامعة .

---

3 – الزمخشري، شرح المفصل، ج1، ص20.

1 – ابن عقيل، شرح ابن عقيل، دار الكتب العلمية، ط2، ج1، ص202.

2 – ابن هشام الأنصاري ، أوضح المسالك، ج2، 108.

3 – المصدر نفسه، ص111.

ثانيا- توحيد المصطلح النحوي وفصله عن المصطلح الصرفي:

يعد تعدد المصطلح من أهم المشكلات التي تعرض تقدم العلوم ومنها علم النحو، حيث أنّ " تعدد المصطلح النحوي للدلالة على مفهوم نحوي واحد يمثل عقبة من عقبات تمثل الدرس النحوي"[1] .

كما تعرف معظم المناهج النحوية التعليمية تداخلا بين المصطلحات النحوية والصرفية باعتبار أن النحو والصرف علمان متلازمان، بل إن الكثير من اللغويين يعدانهما علما واحدا ومن بين المصطلحات التي تعتبر مشتركة بين العلمين ما يلي:

1- النعت والصفة:

(النعت) مصطلح نحوي يطلق على كل اسم يبين موصوفه أو يخصصه، لكن النحاة يطلقون عليه مصطلح(الصفة كذلك)، حيث يقول ابن هشام" الصفة والنعت واحد"[2]، غير أنهم لا يستعملون في إعراب الجمل إلا مصطلح الصفة لذا يفرقون بين جملة الصفة وجملة الحال بالمقولة التالية " بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات"[3].

فإذا انتقلنا إلى علم الصرف وجدنا مصطلح الصفة يدل على (اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة باسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم التفضيل) ..."

1 - ممدوح خسارة، مبادئ عامة في تيسير النحو، ص20.

2 – الزمخشري، شرح المفصل، ج3، ص47.

3 – ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، ص478.

والذي نقترحه هنا أن يستعمل مصطلح النعت في النحو وأن يترك مصطلح الصفة لعلم الصرف [1].

4- الصرف والممنوع من الصرف:

الصرف هو مصطلح يدل على علم الصرف الذي يختص بدراسة التغيرات في بنية الكلمة، وقد يلتبس هذا المصطلح كثيرا مع الاسم الممنوع من الصرف وهو الاسم الذي لا يقبل التنوين ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة، حيث يجد المدرس نفسه ملزما بشرح الأسباب التي من أجلها سمي الممنوع من الصرف بهذا الاسم، فالصرف هو الصوت، " وأنه لما كان التنوين صوتا قلنا ممنوع من الصرف"[2]، أي ممنوع من التنوين، ولعل هذا ما يشوش ذهن المتعلم ويجعله للوهلة الأولى يفهم من مصطلح المصطلح الممنوع من الصرف ما يتعلق بتصريف بنية الكلمة، " فلماذا لا نزيل هذا اللبس بين الصرف والممنوع من الصرف فنبقي الصرف علما على ذلك العلم من علوم العربية ونأخذ بمصطلح الممنوع من التنوين؟[3].

ثالثا- التخفيف من الشواهد الشعرية والتنويع في الشواهد النحوية من خلال الجمع بين مستويي اللغة الإجلالي والاسترسالي

أشرنا سابقا إلى أنّ اللغة العربية لها مستويان هما المستوى الإجلالي والمستوى الاسترسالي وأن كليهما يمثل نموذجا متكاملا من الفصاحة العربية، مما يجعلها تتميز بوفرة في شواهدها النحوية التي تتنوع بين الكلام الخاص البليغ المتمثل في القرآن

4 – جميل علوش، المصطلح النحوي بين النعت والصفة، مجلة مجمع دمشق، مج4، العدد72، ص682

1 – ممدوح خسارة، مبادئ عامة في تيسير النحو ، ص22.

2 – المرجع نفسه، ص23.

والشعر العربي والنثر الفني إضافة إلى الكلام العام المتمثل في كلام العرب ومحاوراتهم في حياتهم اليومية.

غير أنّ المستوى الاسترسالي قد أُهمل في المناهج التعليمية الحديثة، حيث إن المتفحص للشّواهد المضمنة في الكتب المدرسية يجدها تنحصر في نوعين منها هما الشعر العربي والقرآن الكريم، بل ونجد غيابا شبه كلي للنصوص النّثرية والخطابات العفوية التي سمعت عن العرب، والتي تعتبر هي الأخرى مستوى جوهريا من اللّغة الفصحى التي ينبغي أن يستخدمها المتعلمون لقربها من لغة الخطاب اليومي، أي أن تعليم النحو قد أصبح مقتصرا على الجانب الإجلالي للغة؛ وهو المستوي الذي يمثل أعلى درجات البلاغة والبيان، وقد كان لهذا نتائجه السلبية داخل الوسط المدرسي وخارجه، حيث أدى ذلك إلى نفور المتعلمين من اللغة العربية الفصحى واعتبارها لغة أدبية لا تصلح للاستعمال إلاّ في المناسبات الرّسمية أو الدّينية مما ضيق من رقعة انتشارها وحلت مكانها العاميات المختلفة.

ومن هنا أصبح من الضروري إعادة النظر في الشواهد المضمنة في الكتب التعليمية ومحاولة إثرائها بنماذج من الخطابات العفوية والتي قد تكون الحل للكثير من المشاكل التي يعاني منها المتعلم وأبرزها نفوره من النحو.

رابعا- تخليص النحو مما علق به من آثار العلوم الأخرى كالمنطق وعلم الكلام والفقه:

أشرنا في الفصل الأول من الدراسة إلى أنّ النحو العربي قد تأثر بمجموعة من العلوم كالمنطق والفلسفة وعلم الكلام خاصة في القرن الثالث الهجري، ولعلّ أبرز مظهر لهذا التأثر بين النحو العربي وبقية العلوم هو نظريتا العامل والعلة، حيث تعد هاتان النظريتان من أعظم وأثرى ما أنتجهما العقل العربي لكن " مجالهما ليس النحو بل فلسفة النحو أو فقه النحو إن جاز التعبير، ونحن لا نريد أن نخلط في تدريسنا للنحو ما بين

النحو وهو علم لغوي تطبيقي حاجي وبين فلسفة النحو التي هي علم لغوي نظري كمالي، وإذا ألجأتنا ضرورة التعليم إلى ذكر العامل وبعض التعليل فيجب أن لا نتجاوز العلل الأولى التي هي علل تعليمية. إن من المقبول أن يشار إلى علة نصب اسم(إن) ورفع خبرها بعد وقوعها بعد الحرف المشبه بالفعل، ولكن ليس من المقبول في كتاب للنحو الميسر أن نعلل لعمل(إن) النصب والرفع، ولا أن نعلل لماذا سميت إن وأخواتها أحرفا مشبهة بالفعل، ولا بماذا أشبهت الفعل– ولا لماذا وقد أشبهت الفعل –تقدم منصوبها على مرفوعها؟[1]

لذا فإنه من باب تيسير النحو للناشئة ينبغي الاكتفاء بالعلل الأولى باعتبارها عللا تعليمية كأن يقال رفع الاسم لأنه فاعل وجر الاسم لأنه سُبق باسم مجرور، وترك ما دون ذلك لمراحل لاحقة من التعليم.

خامسا –تقييس ما أمكن من الصيغ النحوية:

يحتوي نحونا العربي على العديد من الصيغ النحوية التي لها تعريفات قد تشكل عقبة أمام قارئ النحو، كما يواجه المدرس عقبة أخرى أمام تطبيق الأحكام النحوية المجردة لهذه الصيغ النحوية وفيما يلي " بعض وجوه التقييس التي يمكن أن تعد نوعا من التيسير لتعليم اللغة العربية عامة والنحو خاصة ومن هذه الصيغ المقلقة "[2] :

1–حركة عين المضارع:

يصادف المتعلم بعض الصعوبات في تقييس حركة عين المضارع التي تنقسم إلى عدة تفريعات يصعب تمثلها، وقد شجع نحاتنا القدامى على تقييس حركة المضارع من (فعل) حي جاء عن ابن يعيش" فما كان من الأفعال (فعل) بفتح

1 - المرجع السابق، س26.

2 – المرجع نفسه ، ص26.

العين فإنه يجيء على ضربين متعد وغير متعد...والمضارع منه يجيء يَفعل ويَفعل بالكسر والضم، ويقال إن الأصل في مضارع المتعدي الكسر نحو ضرب وان الأصل في مضارع غير المتعدي الضم نحو سكت أي يضرب ويسكت ، يقال هذا مقتضى القياس إلا أنهما قد يتداخلان فيجيء هذا، على هذا وربما تعاقبا على الفعل الواحد نحو عكف يعكُف ويعكف"[1] ،" ولعل الأخذ بقول أبي يزيد يريح متعلم النحو من عنت وتشدد بعض اللغويين الذين يخطئون ما هو جائز في استعمال هذه الأفعال"[2]

2-جواز تأنيث الصفات المشتركة بين الذكور والإناث:

تؤنث الصفة في اللغة العربية بزيادة تاء التأنيث للمذكر عموما، غير أن بعض الصفات تغيب فيها هذه العلامة البارزة وتكون مشتركة بين الجنسين المذكر والمؤنث، مما يجعل المتعلم يعجز في التفريق بينهما كقولنا(عجوز، غيور، زوج) ولتفادي هذه المشكلة يجوز تأنيثها قياسا باستعمال تاء التأنيث فيُقال: عجوزة، زوجة، غيورة، حيث قال الأزهري:" سمعت فصحاء العرب يقوون جارية بالغ وهكذا قولهم امرأة عاشق ولحية فاصل، قال: ولو قال قائل: جارية بالغة لم يكن خطأ لأنه الأصل" [3].

سادسا- تحديث لغة النص النحوي:

إن اللغة التي صاغ بها نحاتنا القدامى مادتهم النحوية والطريقة التي ألفت بها كتبهم النحوية " لا تناسبان ناشئة اليوم، ولا من قطعوا في تعليمهم العصري مراحل أو فرغوا منه فهم جميعا سواء أمام لغة الكتب النحوية القديمة المعقدة و وطريقتها الملتوية"[4] ، لما

1 - ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج7، ص152.

2 - ممدرح خسارة ، مبادئ عامة في تيسير النحو، ص27.

3- ابن منظور، الكتاب ، مادة (حمل).

4 - عباس حسن ، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار الكتاب الحديث، ط2، القاهرة، ص223.

فيها من استطراد وكثرة التعليل والاحتجاج والتعقيبات وما يعجز المتعلم عن إدراكه وتحصيل فحواه لذا فإنه لا مناص من تخير اللغة التي يصاغ بها النحو التعليمي للناشئة اليوم ومحاولة تحديث لغة النص النحوي مادته في المناهج التعليمية بحيث:

- تنأى عن كزازة العبارة القديمة وانضغاطاتها .
- تتسم بخصائص اللغة العلمية من وضوح وسهولة وإيجاز.
- تلتزم اللغة الفصيحة المعاصرة، فمن البداهة أن لكل عصر لغته الفصيحة.
- تمثل الحكم النحوي بالجمل والتراكيب والعبارات المعاصرة التي لا تتعارض والقياس النحوي وتجنب التمثيلات القديمة.[1]

إنّ أهم ما يمكن قوله في نهاية هذا الفصل أنّ منشأ الصعوبة في قواعد اللغة يعود في بعد المتعلم عن اللغة وعجزه عن التعامل بها؛ وذلك لافتقاده الوسائل والأدوات التي تعينه على ذلك، لذا فإن هذا يتطلب تغييرا واسعا في تنظيم المحتوى وممارسة اللغة على نحو صحيح بأساليبها وقواعدها وذلك بتطبيق " المنهج المتزن المرن في تعلم اللغة وممارستها فيقل حينها الإحساس بصعوبة قواعد اللغة وضوابطها[2]، لذا فإن " كل ما تحتاجه هذه القواعد اللغوية هو شيء من التنظيم والتنسيق في عرض مادتها وصياغتها في أسلوب عصري يخلو مما لا حاجة لطالب العلم به من التفصيلات والتفريعات والتعليلات والخلافات العميقة التي لا يعنى بها إلا المتخصصون المعنيون في أبحاثهم ودراساتهم بالفلسفة اللغوية...وذلك بأن يعاد النظر في قواعد هذه اللغة لإبقاء ما هو صالح من موضوعات النحو ومسائله والاستغناء عما لا يفيد منها، ثم البحث عن الطرق

1 – عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث ، ص228.

2 – نجاة عبد الرحمان علي اليازجي، أهم صعوبات التعلم في مادة النحو وأثرها على الدرس النحوي في العربية، المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض بعنوان"العربية بين التراث وتطبيق النظريات اللغوية المعاصرة، كلية دار العلوم، القاهرة، 2/1مارس2009، ص355.

والوسائل المفيدة التي تعين على فهم هذه القواعد وتوظيفها على الوجه الصحيح في الكلام في التعبير، وضرورة ربط هذه القواعد بالواقع المعيش من خلال الأمثلة والنصوص التي يعتمد عليها في شرح هذه القواعد وتعلمها[1]، إضافة إلى التخطيط الدقيق لمقرر النحو وتنظيمه وبنائه، كما يجب علينا تحديد الهدف منه وهو القدرة على الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهم المتعلم للكلام وتحديده لمواطن الجمال وتذوقها والنسج على منوالها.

3 -ينظر، علي النجدي ناصف، من قضايا اللغة والنحو، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، ط1، 136،1957-137.

الفـــــــــــصـــــــــــل الـــــرابـــــــــــع

صناعة المثال في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي-شعبة الآداب - وآلية تفعيل صناعته عند المتعلم

1. **المبحث الأول:** المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب والفلسفة

2. **المبحث الثاني:** معايير وأسس صناعة المثال في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي- شعبة الآداب والفلسفة-

3. **المبحث الثالث:**أهداف صناعة المثال في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي-شعبة الآداب والفلسفة-

المبحث الأول: المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب والفلسفة

يعد تدريس النحو في المنظومة التربوية الجزائرية نشاطا مهما في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك نظرا لما يؤديه تعلم النحو من سلاسة لغوية عند المتعلمين وقدرة على فهم المعاني وتمييزها.

وسنحاول في هذا الفصل التعرف على تعلم النحو بالطور الثانوي من خلال التركيز على عنصر مهم في تعليمه ألا وهو المثال النحوي المصنوع.

إن دراسة صناعة المثال النحوي في الكتاب المدرسي سيستلزم الإحاطة بمختلف الجوانب التعليمية الأخرى المتعلقة بدرس النحو، والتي تشكل معه البرنامج التعليمي، وتتمثل هذه العناصر في المقاربة المعتمدة في التعليم إضافة إلى الوثيقة المرافقة له والكتاب المدرسي الذي يعتبر سندا تربويا مهما للمدرس والمتعلم معا.

وقد اعتمدت دراستنا التطبيقية على كتاب **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، إضافة إلى المنهاج والوثيقة المرافقة للمدرس باعتبارهما يرشدانه في كل ما يتعلق بنشاط النحو وغيره من الروافد النصية.

كما تعتبر المقاربة بالكفاءات هي المقاربة التربوية المعتمدة في التعليم بالجزائر حاليا وذلك مسايرة للتطورات التي عرفتها علوم التربية، والتي جعلت المتعلم من أولوياتها ومحورا وقطبا للعملية التعليمية التعلميّة، وذلك من خلال الربط بين المعارف التي يتلقاها المتعلم ومحاولة توجيهه لتمثلها وتوظيفها فيما يواجهه من عراقيل في حياته اليومية.

ولأهمية العناصر المذكورة سابقا باعتبارها تُشكل مجتمعة العملية التعليمية التعلمية، ينبغي التعرض لها بتحديد مفاهيمها وأطرها كما يلي:

أولا:المفاهيم والمصطلحات التربوية والتعليمية:

1.المقاربة بالكفاءات:

أ-لغة: جاء في لسان العرب " كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. والكفيء النظير: وكذلك الكُفء والكَفُوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كفاء لهم، بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكُفء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك.[1]

" والكفاءة هي المهارة والبراعة والحذق وهي كذلك المقدرة المهنية، والكفاءات المؤهلات بحيث تقول: أكثر المرشحين كفاءة "[2]، والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن التصرف فيه، وهي كلمة مولدة. ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني compétence وقد ظهرت سنة1968م في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة.

ب-.الكفاءة في المجال التربوي:ورد تعريفها في معجم المصطلحات التربوية أنها" مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج قيمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يستطيع معه ممارسة مهامه بسهولة ويسر"[3].

1 - ابن منظور، لسان العرب، مادة(ك ف أ)

2 -حموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط1، بيروت، لبنان ، 2000، ص1328.

3- علي الجمل آخرون، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1996، ص 147.

وقد عرفها برنارد ريه **Bernard Rey** " أنها القدرة على إيجاد الحلول لمشكلة جديدة"[1]، كما ورد تعريفها في سلسلة موعدك التربوي بأنها" القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل والتكيف والتصرف مع وضعية جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، كما أنها استثمار الجهد والاستفادة منه أكثر، زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل"[2].

وخلاصة هذه التعريفات أن الكفاءة أشمل من المهارات والمعارف، وأنها تتحدد من خلال عملية الإدماج لعدد من المعارف والمهارات، كما يمكن قياسها من خلال ملاحظة ما يظهر على سلوك المتعلمين من تغيرات.

ج- مفهوم المقاربة بالكفاءات حسب المنهاج التربوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

لقد تبنت المنظومة التربوية المقاربة بالكفاءات منذ عام ألفين وثلاثة(2003)، ويمكن أن نستخلص تصور القائمين عليها من خلال المنهاج التربوي والوثيقة المرافقة له كما يلي:

جاء في مشروع الوثيقة المرافقة أن المقاربة بالكفاءات: "هي مقاربة بيداغوجية اعتمدت في بناء المناهج من منطلق الإدماج، حيث لا مكان للتّعلمات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه فالمناهج التربوية السابقة المبنية على المحتويات انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بغض النظر عن جدوى حاجته إلى هذه

1- Bernard Rey et autres, les compétences à l'école (Apprentissage et évaluation) édition de Boeck, Bruxelles ,p89, 2004.

2- فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد19، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص4.

المعرفة، في حين أن المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس أن القليل يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب؛ حيث إن العناية موجهة لفاعلية التعلمات وعملياتها على صعيد حياة المتعلم وجدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على فعله لا بما يقدر على خزنه "[1] .

كما جاء في المنهاج الأسباب توضيح آخر عن الأسباب التي أدت إلى تبني هذه المقاربة حيث إن" التربية المعاصرة أصبحت- اليوم- تعمل بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه وما في هذا المحيط من عوامل ودوافع وتفاعلات وصراعات، لذا فإن الأبحاث التربوية اهتدت إلى مقاربة بيداغوجية وظيفية بقصد التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في العلاقات الاجتماعية، فظهرت المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي تمكن التلميذ من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه؛ وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2].

كما جاء في موضع آخر" إنّ إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيف الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التعلمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل ومؤثرات. ولذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في كل نشاط، بل في كل درس.

لقد كانت الصيغة الغالبة على تنشيط الدرس من قبل قائمة على الحفظ والاستذكار والتلقين وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعبير والكتابة والقراءة. وكانت النظرة إلى المتعلم تقوم على أساس أن عقله مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة فهو يكتسب

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2016، ص4.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 19.

هذه المعرفة ويستهلك المقررات، فأصبح الأمر يختف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم مسهما فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف فيكتسب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية، وإنما يتحقق ذلك عن طريق:

- دفع المتعلم إلى الاعتماد على النفس والتثبت من المعرفة عن طريق البحث والاطلاع.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلميّة ومركزها، ومن ثمة لابد من توجيهه إلى أن يسأل ويناقش ويستفسر ويعارض ويثير الكثير من التساؤلات ويستنتج .
- تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها، حيث كلما كانت هذه المهارات محددة كانت أدعى إلى اكتساب التلاميذ لها في دقة وإتقان.
- العمل على إنماء المعجم اللغوي للمتعلم، بالسعي دوما إلى ربط الكلمة الجديدة بالشيء الحسي تسهيلا لإدراك معناها ومدلولها، ثم تدريبه على توظيفها في سياق تجريدي.
- الحرص على إحاطة النشاط التعلمي بإثارة المناقشة والمجادلة حول إصدار الأحكام وتعليلها، بمساعدة المدرس الذي يتدخل من أجل التوجيه والإرشاد حينا والتصحيح حينا آخر.
- تنشيط الدروس بإثارة المعلومات القديمة على اعتبار أنها هي التي ستبنى عليها المعلومات الجديدة وتتلاحم معها وترتبط بها وتتفاعل معها وتكون مدركا جديدا.
- تنشيط الفعل التربوي انطلاقا من جعل المتعلم يكتسب معلومات ومهارات وقيما.
- تدريب المتعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل المشكلات وبذلك يتمرس على اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعقدة، فتنمو لديه ملكات الإدراك والتذكر والتخيل والفهم والابتكار، وعلى العموم فإن المقاربة بالكفاءات ترمي إلى:

- تثمين المعلومات والمعارف المكتسبة من خلال إعطائها معنى عن طريق توظيفها في وضعيات ذات دالة في حياة المتعلم.
- العمل على خلق الروابط بين موارد المتعلم وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه خاصة، والقيم الإنسانية عامة.
- جعل المتعلم يبني معارفه بنفسه من خلال إدماجه في الوضعيات المشكلة ذات الدلالة.

2.المقاربة النصية:

تعد المقاربة النصية من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالمقاربة بالكفاءات، حيث انحدر هذا المفهوم من لسانيات النص ليعتمد بعد ذلك في مجال تعليم اللغات، وهي مقاربة تقوم على جعل النص المحور الذي تدور في فلكه كل الأنشطة التعليمية الأخرى، حيث " يعد النص الأدبي نصا منفردا له من الخصائص ما يميزه عن النص العادي وذلك باعتباره خطابا تتعانق فيه الوظيفة الجمالية الشعرية مع الوظيفة الإبداعية، باستخدام ما يضمن له جماليته من أساليب تخص النسيج اللغوي؛ صورة وإيقاعا ومفردات"[1]، لذلك تبنت المنظومة التربوية المقاربة النصية كطريقة جديدة في عملية تناول النصوص وما يصاحبها من روافد كالنحو والعروض...وقبل الخوض في مفهوم هذه المقاربة، ينبغي التعريج على مفهوم النص الأدبي ثم محاولة ربط هذا المفهوم بالمقاربة النصية.

أ- المعنى اللغوي للنص:

1 – أحلام تاهي، المقاربة النصية في السندات البيداغوجية للتعليم الثانوي بين التنظير والتطبيق–السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا–، مجلة حوليات الآداب واللغات، ع08، مج1، الجزائر، 2017.ص111.

جاء في لسان العرب في مادة نصص" النصُ رفعُك الشيء نصً الحديث ينصُه نصا رفعه وكل ما أُظهر فقد نُصّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصً للحديث من الزّهري أي أرفع له وأسند يقال نصً الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته ...والمنصة ما تظهر عليه العروس لتُرى [1].

ب-اصطلاحا:

يتعدد مفهوم النص بحسب الخلفية الفكرية واللسانية التي ينطلق منها صاحب التعريف ولعل أقرب المفاهيم إلى المجال التربوي والتي جعلت من النص أساس المقاربة النصية ما يلي:

" النص هو بنية كلية يمكن أن تتجزأ إلى عناصر ومكونات صغرى عند التحليل، فالنص هو حدث كلامي يتكون من مرسل للفعل اللغوي، ومتلق له وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بتغير مضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل[2].

أما **روبرت دي بوجراند** فيرى أنّ " النص هو توالي مجموعة من الحالات، فالحالة المعلوماتية والحالة الانفعالية والحالة الاجتماعية لمستعملي النص عرضة للتغيير بواسطة النص"[3].

1 – ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص97.

2 – سعيد حسن البحيري، علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، 1997، ص110.

3 – روبرت بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998، ص92.

إذن فالنص أحد الركائز التي يقوم عليها المجتمع، لذلك حظي النص بأنواعه المختلفة باهتمام كبير في الدراسات اللغوية واللسانية،" ولا شك أن النص الأدبي يعد رأس هذه النصوص، ذلك أن التحكم فيه فهما وإنتاجا – بجميع أنماطه– أساس بناء الكفاءة النصية لدى المتعلم، وذلك يرجع إلى الانفلات الدائم للغة هذه النصوص الأدبية، فعلى عكس النصوص الأخرى ذات المعنى الظاهر والثابت، نجد هذه اللغة لغة الاختلاف والتعدد، وذلك بتعدد القراء وخلفياتهم وخبراتهم وتجاربهم في الحياة"[1].

وللنص معايير أساسية تجعل منه نصا أو تشكل نصّيته وهي سبعة معايير استنبطها كل من "**دي بوجراند وديسلير**" وهي كالآتي:

السبك: (cohesion):ويُعنى بكيفية ربط مكونات النص السطح أو الكلمات.

الحبك(coherence): ويعنيان به الوظائف التي تتشكل من خلالها مكونات النص.

القصدية(Intentionality): وهو الهدف من النص الذي يتجسد بواسطة الأفعال الكلامية، والفعل الكلامي هو الإنجاز الكلامي الذي يؤديه المتكلم عند تلفظه بألفاظ معينة كالأمر والنهي والسؤال. وهي ما يطلق عليه في اللغة العربية أساليب الإنشاء بمختلف أنواعها وتكون الغاية منها هي بيان موقف المتكلم والتأثير في المتلقي، لذا فهي ذات قيمة اجتماعية.

الإخبارية(Informativity): وتتعلق بجدة النص أي وقع المعلومات الواردة فيه أو عدم توقعها، فهي مجموع الحقائق والصفات التي يحملها النص بغرض التأثير في القارئ معرفيا أو اجتماعيا أو سياسيا...إلخ.

الموقفية أو المقبولية:(Acceptability):وتتعلق بموقف المتلقي من النص، وهل تفاعل مع مضمونه وقبل ما فيه من الرسائل أم لا، وتتحدد إيجابية الموقفية بحسب تفاعل المتلقي

1 – أحلام تاهمي، المقاربة النصية في السندات البيداغوجية للتعليم الثانوي بين النظرية والتطبيق، ص112.

مع الرسالة وقد ارتبط هذا المفهوم بمفهوم المقام، وهو مناسبة الرسالة التواصلية للسياق الذي ترد فيه، لذا فكلما كان النص يتناسب مع التقاليد الأدبية الموروثة كان أكثر قبولا عند المتلقي.

التناص(Intertextuality): ونعني به تداخل النصوص وتقاطعها بعضها مع البعض، فكل نص لا يبنى على فراغ، وإنما يحاكي أو يعارض نصا أو نصوصا أخرى" وإن اختلفت صورته بين الشكل والمضمون وبين إرادة من متكلم وعدم القصد منه"[1].

ج-المفهوم التربوي لمصطلح النص:

إنّ النص ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزاء النص ومقاطعه، وفي المقاربة النصية مجال لدراسة ووصف هذه البنية، والوقوف على مظاهر الترابط النصي فيها.

ولا بأس من تفصيل القول هنا في مظاهر هذا الترابط، يتوجب الإقرار في البداية بأن الربط علاقة من العلاقات السياقية، وظيفته تكمن في إنعاش النص وجعل مقاطعه متلاحمة، منسجمة المعاني، متسقة البناء، وهذا الربط إنما يكون بوسائل متعددة يمكن حصر المهم منها فيما يأتي:

- الربط عن طريق الضمير.

1- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2008، ص98.

- الربط عن طريق إعادة المعنى.
- أن يكون الربط بإعادة اللفظ.
- الربط عن طريق ضمير الإشارة.
- الربط عن طريق الضمير الموصول.
- الربط عن طريق أداة التعريف.
- الربط عن طريق الأدوات.
- الربط عن طريق المطابقة.[1]

يظهر من خلال ما سبق أنّ المنهاج التربوي يركز على مظهرين من مظاهر النصية وهما الاتساق والانسجام؛ أي ما يجعل النص وأفكاره مترابطة لغويا أو شكليا وهو الاتساق إضافة إلى الانسجام وهو الترابط المعنوي بين أفكار النص، وقد أكد مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج هذا حيث جاء فيها:" وإذن يتناول الاتساق الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطور النص، ويتجلى ذلك في قدرة المتعلم على إنتاج نص متسق. فالنص–عموما– كلية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تسوده، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة، على أن النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق الذي يعد من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية. ومن هنا فإن مفهوم الاتساق دلالي إذ أنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده من حيث هو نص، ولكن ليس معنى هذا أن نتوقف عند المحتوى الدلالي(المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى النحوي المعجمي(الأشكال) والصوت والكتابة(التعبير).

1 – منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، ص22.

هذا، واللافت للنظر أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متسقا، فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط مثلا فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي تجعله يوظف العناصر التي تراعي اتساق النص وانسجامه.[1]

3.مفهوم التربوي للمقاربة النصية:

أشرنا سابقا إلى أن المقاربة النصية تجعل من النص محور النشاطات التعليمية الأخرى وفي ما يلي بيان لمفهوم المقاربة النصية على نحو ما حددته اللجنة الوطنية لمناهج في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

المقاربة النصية – من منظور بيداغوجي – مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثمة تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل من النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى.[2]

كما جاء في موضع آخر:" إنّ المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، ووفق اتساق تعبير المتعلم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص، ولأن المقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص ومن ثمة يكون التعامل معها وفق نمط اندماجي ضمن تناول النصوص.

1- مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص15.

2- المصدر نفسه، ص15.

وبهذا يصبح النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل النشاطات اللغوية خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلم، وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة وتمكينه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة"[1].

4-نشاط النحو من خلال المنهاج التربوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

يَعتبرُ المختصون في وضع المناهج التربوية أن تعليم النحو ليس غاية في حد ذاتها، بل هو وسيلة لتعلم اللغة وتوظيفها في سياقات تواصلية مختلفة، لذا لا يمكن تدريسه كنشاط مستقل عن دراسة اللغة تفاديا لبتر السياقات التي تحيل عليها الأمثلة النحوية وذلك لضمان وصول المعنى المضمّن في المثال أولا وبالتالي سهولة استنباط الحكم النحوي منها ثانيا حيث جاء في المنهاج:" يستمر تدريس قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم وبالتالي فهي تدرس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية، ولذلك ينبغي أن لا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض. وهذا يعني النظر إلى هذا النشاط من منظور عملي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، والواقع أن الجاحظ قد أدرك هذه الحقيقة منذ القرن الثاني الهجري حيث يقول في إحدى رسائله: "وأما النحو فلا تشغل قلبه(أي الصبي) به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن"، وتجسيدا لوظيفة هذا النشاط فإنه يدرس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص18.

بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص، وبهذا الأسلوب تتحقق جملة من الأهداف بحيث:

- تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنظيم معلومة التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.
- تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المغلوط أو المحرر.
- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

وبهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة للمتعلم، وعلى العموم يتناول نشاط النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى"[1].

1 – منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص22.

ثانيا- الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

يعتبر الكتاب المدرسي سندا تربويا مهما للمدرس والمتعلم على حد سواء، حيث يضم بين دفتيه المحتوى التعليمي الذي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، وبما أن كتاب السنة الأولى المشار إليه هو المصدر الأول الذي يصادف فيه المتعلم الأمثلة النحوية المصنوعة ينبغي التعرف على هذا الكتاب لأخذ صورة عنه.

1. بيبليوغرافية الكتاب:

أ. **عنوان الكتاب:**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية/جذع مشترك آداب [1].

ب. **تنسيق وإشراف:** حسين شلوف، مفتش التربية والتكوين بالجزائر[2].

ت. **المؤلفون:**

- حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين.
- أحسن تليلاني: أستاذ بالتعليم الثانوي.
- محمد القروي: أستاذ بالتعليم الثانوي.

معالج الصور: كمال الساسي.

تصميم الغلاف: توفيق بغداد.

الناشرون: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013/2012.

رَدمك:2-433-20-4799، MS1111/05

رقم الإيداع القانوني:2005-1285.

1- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوية جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، 2012-2013، ص1.

2 - المصدر نفسه،الصفحة نفسها.

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية(وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم:624/ م .ع/2009 المؤرخ في 2009/05/03.

2.الغلاف:

جاء الغلاف من ورق المقوى قليل السمك والمتانة ذي لون يتوسط بين الأصفر والبني، مع تدرج في تركيزه، وقد كتبت المعلومات الخارجية بلون أسود وبعضها باللون الأحمر، وقد توسط العنوان واجهة الكتاب تعلوه عبارة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ووزارة التربية الوطنية، وفي أسفله نجد المستوى والشعبة وأسماء المؤلفين والتقنيين على نحو ما ذكرنا في بيبليوغرافية الكتاب.

3.الحجم:

حوى الكتاب مائتين واثنين وعشرين صفحة (222) في مختلف النشاطات من نصوص أدبية وتواصلية مع روافدها اللغوية وبقية الأنشطة كالمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي ونشاط المشروع، وقد كان حجم الصفحة 15سم/22سم، وجاء خط الطباعة متوسطا في حجم معتدل يعين المتعلمين على القراءة ويوفر لهم الراحة البصرية.

كما ضم الكتاب اثني عشر(12) محورا رتبت بحسب العصور والموضوعات الأدبية، كما يحوي كل محور نصا أدبيا وآخر تواصليا إضافة إلى الروافد اللغوية المتمثلة في قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض ونص في المطالعة الموجهة ، كما يدرج في نهاية كل محورين بناء وضعية مستهدفة؛ وهي عبارة وضعية ذات دلالة في حياة المتعلم تنجز على شكل فقرة وتحرر جماعيا من طرف المتعلمين بهدف تنمية روح العمل الجماعي وإدماج المعارف النظرية المتناولة خلال المحورين معا.

ثالثا- مضامين نشاط النحو في كتاب السنة الأولى ثانوية جذع مشرك آداب:

يعتبر نشاط النحو جزءا من نشاط النصوص على نحو ما رأينا في المقاربة النصية، حيث يكون النص الأدبي المحور الذي تدرس منه كل الروافد اللغوية الأخرى ويكون الهدف من ذلك محاولة تحليل النص وفهمه من خلال كل عنصر فيه؛ ألفاظه، لغته وموسيقاه وبلاغته، وذلك حتى يدرك المتعلم أن المعنى النصي تتشارك في إنتاجه العديد من العناصر والمكونات، وليس المعنى مقصورا على دلالة الألفاظ وحدها.

غير أنّ هذا التصور في هذا الجانب لم يتجاوز أن تكون أمثلة الروافد اللغوية مأخوذة من النص الأدبي كما رأينا في الطريقة المعدلة أو طريقة النص، دون أن ترقى إلى المفهوم الحقيقي للمقاربة النصية التي يتم التعرض فيها للجوانب النحوية باعتبارها أساسا في تركيب النص وجعله كلا متكاملا بما تحققه من اتساق وانسجام مع بقية العلائق النصية من العلائق المنطقية والسياقية ومحيط المنتج والمتلقي، لكن الاكتفاء باقتطاع جملة أو جملتين من النص المدروس واعتمادها مثالا لدرس النحو لا يسهم في معرفة العلائق النحوية المحققة لنصية النص، بل إن المتأمل لهذا التصور يدرك وبشكل جلي أننا لا نزال نعمل وفق المقاربة بالمحتويات لأن عرض المادة لا يزال خاضعا للتدريج الطولي بحيث تخصص كل حصة من حصص النحو لدرس متكامل من مثل عرض المنصوبات في حصص متتالية فيبدأ في الحصة الأولى بالمفعول به لتليها الحصة الثانية للتمييز ثم الحال...إلى غيرها من المواضيع النحوية.

وهنا يظهر جليا أنّ النص الأدبي لا يحيط بجميع جوانب الموضوع النحوي المتناول، مما يدفع المدرس أو المتعلم إلى صناعة أمثلة نحوية توافق الأحكام المدروسة تخرج بذلك عن النص كلية، لذا يبقى السؤال المطروح؛ أين تظهر المقاربة النصية في أغلب المواضيع النحوية التي تكون أمثلتها من غير النص؟

وقد بلغ عدد المواضيع النحوية في الكتاب المدرسي أربعا وعشرين(24) موضوعا نحويا موزعة على إثني عشر(12) نصا أدبيا، وذلك أن معظم النصوص الأدبية تتضمن موضوعين نحويين، وقد جُردت المواضيع النحوية مرتبة ومقرونة بالنصوص المتضمنة فيها وكذلك الأمثلة النحوية في جدول بياني تفصيلي كما هو في الملحق01.

المبحث الثاني: موقع المثال من نشاط النحو في كتاب السنة الأولى ثانوية جذع مشترك آداب:

أشرنا سابقا إلى أنّ موقع المثال نحوي في درس النحو يكون حسب الطريقة المتبعة في تدريس النحو، وبما أنّ طريقة تدريس النحو في الكتاب المدرسي غير واضحة المعالم، لذا فإن موقع المثال النحوي في نشاط النحو يتخذ أربعة مواضع يمكن التطرق إليها على النحو الآتي:

أولا-أمثلة الصدارة:

وهي التي تتصدر موضوع النحو؛ حيث تلي العنوان مباشرة، ويكون البعض منها مأخوذا من النص الأدبي أو التواصلي- في بعض الأحيان- عملا بمبدأ المقاربة النصية، كما يلجأ المدرس إلى تدعيمها بأمثلة صناعية أخرى أو شواهد نحوية كالشعر أو القرآن أو أحاديث نبوية لاستكمال أحكام درسه.

ويستعين المدرس في تحليليه لأمثلة الصدارة بالطريقة الاستنتاجية؛ حيث يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة حول مضامين الأمثلة، وتكون هذه الأسئلة هادفة وموجهة بحيث تكون إجابات المتعلمين عليها هي الأحكام النحوية المطلوب استنتاجها من الدرس، وقد بلغت عدد أمثلة الصدارة في الكتاب سبعا وثلاثين مثالا من أصل العدد الإجمالي للأمثلة تطبيق المقاربة النصية خصوصا إذا علمنا أن أمثلة الصدارة ليست كلها أمثلة نصية، بل تتنوع بين شواهد نحوية وأمثلة مصنوعة وهو ما سنفصل فيه القول لاحقا.

ثانيا- أمثلة اكتشاف القاعدة:

وتأتي هذه الأمثلة في المرحلة الثانية من درس النحو، حيث ترفق هذه الأمثلة بمجموعة من الأسئلة الاستخلاصية بغية تكملة ما أمكن من التمثيل للأحكام النحوية، التي لم تستوفها أمثلة الصدارة، وتغلب على هذا النوع الأمثلة النحوية المصنوعة وبعض الشواهد القرآنية.

وقد بلغ عدد أمثلة اكتشاف القاعدة في الكتاب ستة عشر مثالا، أي بنسبة 5.14%، من العدد الإجمالي للأمثلة النحوية في الدروس المقررة في الكتاب المدرسي، ولعل ما يفسر قلة هذه الأمثلة هو كونها داعمة لأمثلة الصدارة وليست قسما مستقلا بنفسه، غير أنها تعكس في الوقت نفسه عدم استيفاء أمثلة الصدارة وأمثلة الاكتشاف جميع أحكام الموضوع النحوي ويمكن أن نمثل لذلك بدرس جزم الفعل المضارع، فإن المقطع الشعري الممثل به على طوله لم يستوعب جميع جوازم الفعل المضارع بل اشتمل على ثلاثة جوازم هي لا الناهية ومهما ومتى، في حين بلغ عدد جوازم المضارع إحدى عشرة أداة منها الحروف والأسماء وهي: إن- إذما- من- ما- مهما- متى- أيان- أنى- حيثما- كيفما- أي.

ثالثا- أمثلة القاعدة:

وهي أمثلة توضح القاعدة النحوية، حيث تورد عقب كل حكم نحوي كصورة لغوية توضيحية، وهي ترد متفرقة ومرتبة على نحو ترتيب الأحكام النحوية في القاعدة غالبا، وقد نالت حصة الأسد من الأمثلة النحوية، فقد بلغ عددها مئة وواحدا وخمسين مثالا نحويا أي بنسبة ثمانية وأربعين بالمئة من النسبة الكلية للأمثلة، كما يتم التعامل مع هذه الأمثلة بطريقة قياسية محضة.

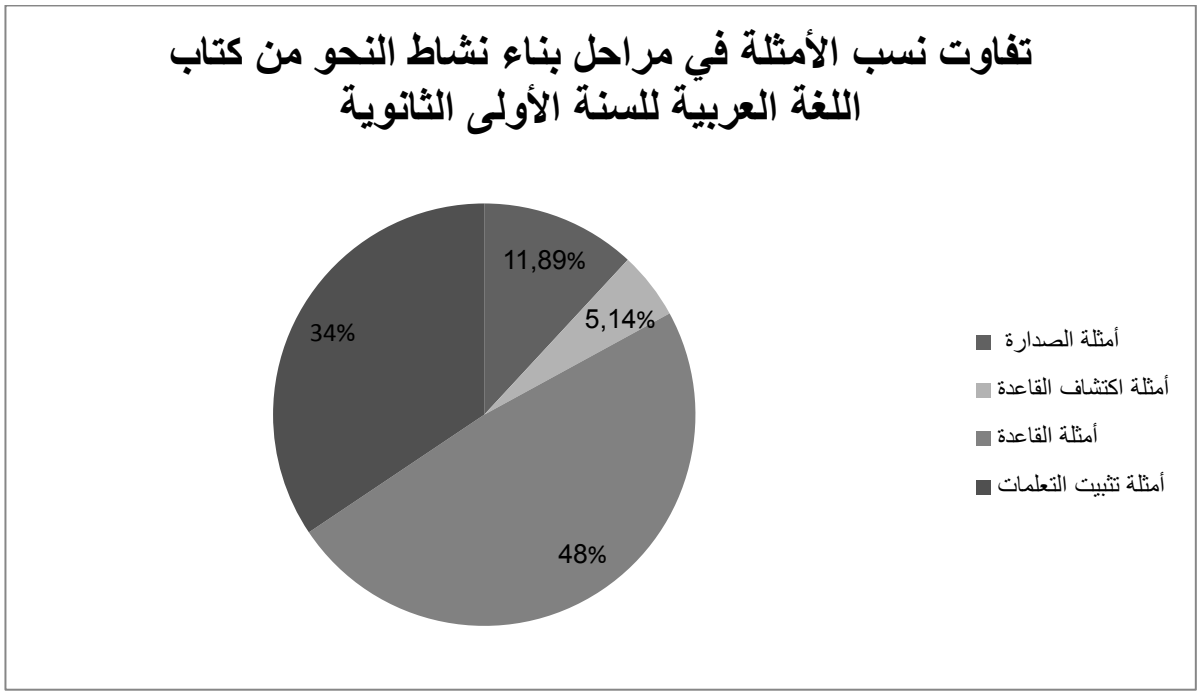
رابعا- أمثلة تثبيت التعلمات:

وهي الأمثلة النحوية التي تقدم للمتعلم من أجل اختبار مدى تمثله للأحكام النحوية التي حصّلها، وقدرته على تمييز بينها في سياقات لغوية مختلفة، وقد جاءت هذه الأمثلة موزعة على ثلاثة نشاطات؛ الأول منها تحت عنوان: **في مجال المعارف** ويشمل عادة عددا من الأمثلة النحوية يطلب من المتعلم تعيين الظاهرة النحوية المدروسة فيها، أما النشاط الثاني فهو بعنوان: في **مجال المعارف الفعلية** حيث يطلب من المتعلم صناعة جمل نحوية تشتمل على الظاهرة النحوية المتناولة، أو قد يقدم للمتعلم تمرين بنوي يقوم

أساسا على ملء الفراغات بكلمات محددة هي محل الشاهد من الدرس النحوي، أما النشاط الثالث فهو بعنوان: **في مجال إدماج أحكام الدرس** ويكون عبارة عن فقرة يحررها المتعلم وهي تتصل عادة بحياته اليومية وما يدور في واقعه المعيش من أحداث، ويطلب من المتعلم توظيف الحكم النحوي في التعبير المحرر.

ويعتبر هذا الجزء من الدرس النحوي مهما جدا في تدريس نشاط النحو، حيث يتم بواسطته تحويل المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية، كما يساعد المتعلم على استعمال قواعد اللغة في التعبير عن الحياة بصفة عامة، وقد بلغ عدد الأمثلة مائة وسبعة أي بنسبة أربعة وثلاثين بالمئة من النسبة الكلية للأمثلة، ويتم التعامل معها بالطريقة الاستنتاجية.

وفيما يلي شكل بياني يُظهر نسبة تفاوت الأمثلة في مراحل بناء نشاط النحو من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

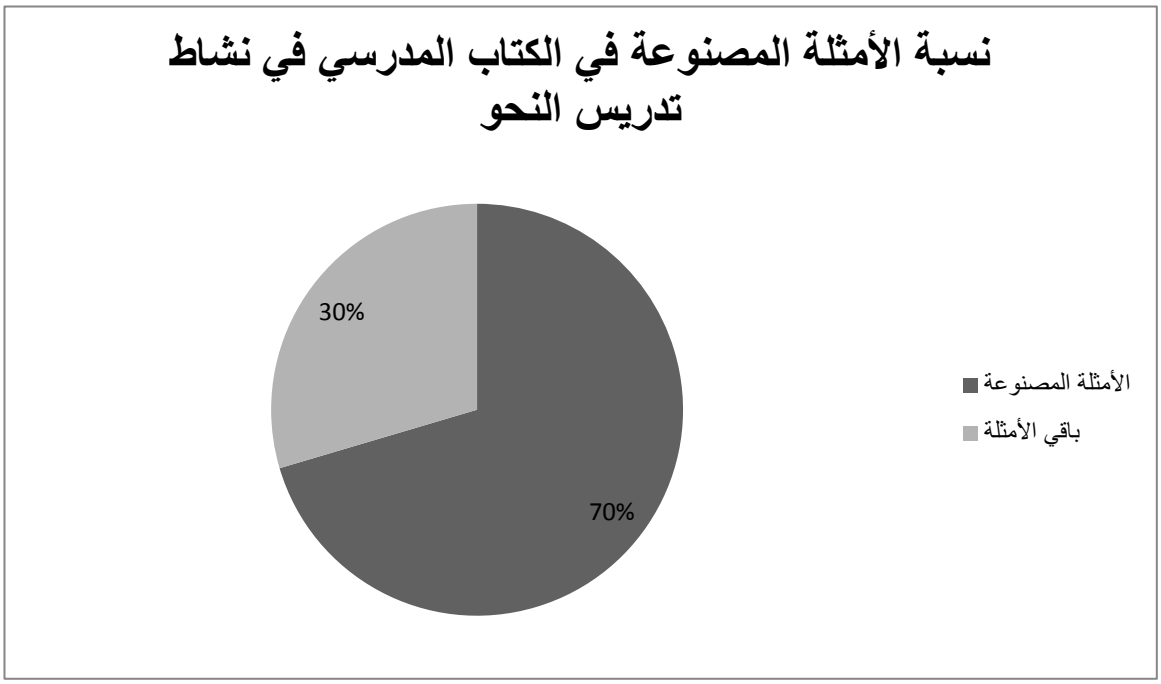


رابعا-الأمثلة النحوية المصنوعة في كتاب السنة الأولى الثانوية جذع مشترك آداب:

إنّ المتفحص للأمثلة النحوية المضمنة في الكتاب المدرسي يجدها تتنوع بين الشواهد النحوية كالشاهد القرآني والشاهد الشعري، كما نجد بعض الأحاديث النبوية إضافة إلى النثر العربي كالأقوال والأمثال والحكم.

غير أنّ ما يهمنا في هذه الدراسة هي الأمثلة النحوية المصنوعة ومدى توظيفها في نشاط النحو، مقارنة بالشواهد النحوية الأخرى، حيث نال هذا النوع من الأمثلة حظا كبيرا؛ إذ بلغ عددها مائتين وتسعة عشر مثال من أصل ثلاثمائة وإحد عشر مثالا نحويا أي بنسبة سبعين بالمئة(70%) من العدد الإجمالي للأمثلة، ولعلّ السبب في ارتفاع نسبة هذا النوع من الأمثلة هو ما يتميز به المثال المصنوع من خصائص فنية تمت الإشارة إليها في الفصل الأول من الدراسة؛ حيث يكثر استعماله لسهولة تكوين كلماته وأنماطه، فهو يتشكل حسب رغبة المؤلف وما يريده من أحكام، يوظفه للتمهيد على القواعد النحوية أو يبين به صحة القاعدة النحوية وغيرها من الأغراض.

وفيما يلي شكل بياني يبين نسبة الأمثلة المصنوعة في الكتاب المدرسي :



وبعد اطلاعنا على طبيعة الأمثلة وأنواعها وجدنا أن نسبة توظيفها في مراحل بناء الدرس النحوي متباينة على النحو الآتي:

1.المثال النحوي المصنوع في أمثلة الصدارة:

وهي تكاد تكون منعدمة في أمثلة الصدارة فقد بلغ عددها ثلاثة أمثلة، من أصل مائتين وتسعة عشر مثالا أي بنسبة واحد بالمائة (1%) من النسبة الكلية، ولعل السبب في ذلك أن النشاط يقوم على المقاربة النصية، حيث جاءت معظم الأمثلة مقتطفة من النص الأدبي أو النص التواصلي، وما لم يوفره النص المتناول من أمثلة نحوية فقد فضل واضعو المنهاج التعليمي –في أغلب الدروس– توظيف الشاهد الشعري والقرآني بدلا من المثال المصنوع.

وهنا يمكن أن نشير إلى أن قلة اعتماد الأمثلة المصنوعة في المرحلة الأولى من نشاط النحو قد يحول بين المتعلم وتحصيله للأحكام النحوية، وذلك نظرا لما تتصف به الشواهد النحوية الأخرى من بلاغة وبيان، باعتبارها أرقى النماذج اللغوية، مما يؤدي إلى انشغال المتعلم بإدراك معانيها واكتشاف مواطن الجمال فيها وهذا ما يؤخر التفاته إلى الحكم النحوي المضمن فيها، لذا يستحسن التنويع في الأمثلة النحوية ومحاولة إدراج المثال المصنوع في أمثلة الصدارة من باب تيسير تعليم النحو وتقريبه من أذهان المتعلمين.

2.المثال المصنوع في أمثلة الاكتشاف:

وقد كانت نسبة الأمثلة المصنوعة ضعيفة أيضا؛ حيث بلغ عددها خمسة أمثلة (5) من العدد الإجمالي، أي بنسبة اثنين بالمئة (2%) من النسبة الكلية، وهذا رغم أهمية أمثلة الاكتشاف وما تؤديه من دور تحليلي واستنتاجي للأحكام النحوية، ولعلها من أكثر مراحل الدرس النحوي إلى الأمثلة المصنوعة خاصة عندما يستعصي على المتعلم استنباط الحكم

النحوي من الآيات أو الأبيات الشعرية فيلجأ المدرس إلى الصناعة والتمثيل لأمثلة مبسطة تسهل الفهم، وهو ما غاب في الكتاب موضوع الدراسة.

3.المثال المصنوع في أمثلة القاعدة:

نالت هذه المرحلة حصة كبيرة في توظيف الأمثلة المصنوعة، حيث بلغ عددها مئة وخمسة وعشرين مثالا(25) أي بنسبة سبعة وخمسين بالمائة (57%) من النسبة الكلية، حيث كانت الأحكام النحوية المستنبطة تقرن بمثال مصنوع كصورة لغوية مبسطة من أجل تسهيل الإدراك والتمثل للأحكام المجردة.

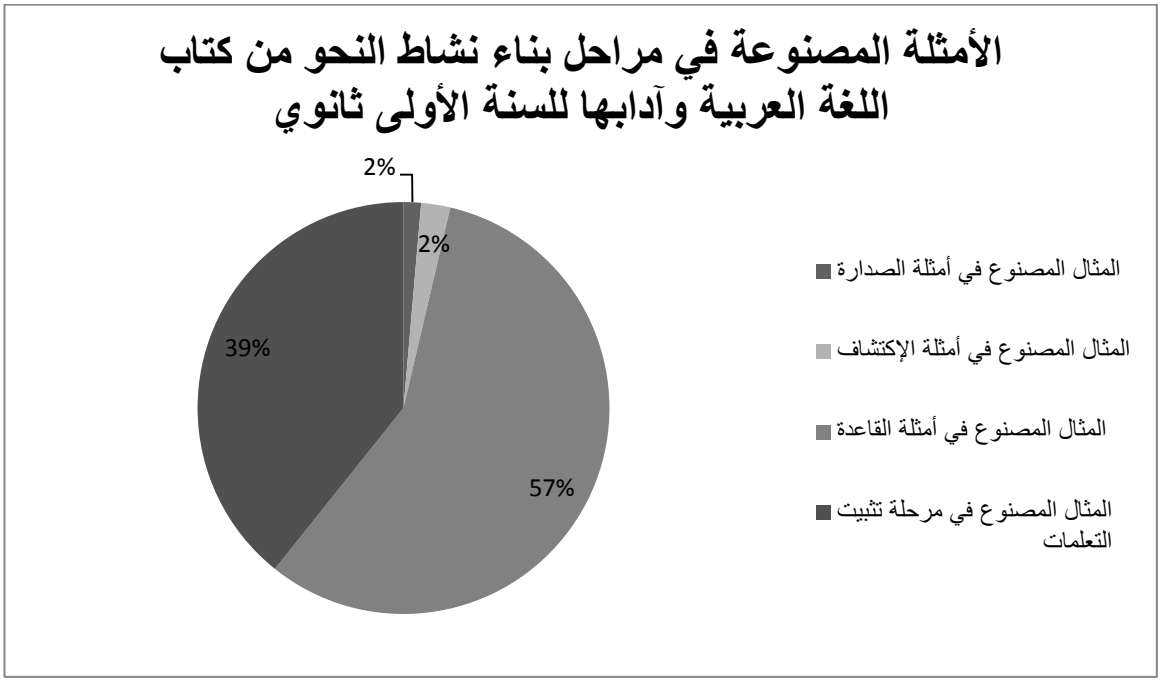
وهنا نشير إلى أنه يستحسن على المدرس توجيه المتعلمين إلى صناعة أمثلة ذاتية أثناء استنتاج القاعدة النحوية، وهذا انطلاقا من المبدأ المعتمد في المقاربة بالكفاءات والمتمثل في أن المتعلم يبني معارفه بنفسه، لذا فإن دور المدرس هو الشرح والتبسيط، ويكون دور المتعلم هو التمثيل والاستنتاج، وبهذا ننمي قدرة المتعلم النحوية كما تزيد لديه القدرة على توظيف النحو في صياغة النماذج الكلامية، وبهذا يصبح عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلميّة.

4.المثال المصنوع ومرحلة تثبيت التعلمات:

بلغ عدد الأمثلة المصنوعة في هذه المرحلة ستتة وثمانين(86) مثالا، أي بنسبة تسعة وثلاثين بالمئة(39%)، وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، باعتبار أن أمثلة المصنوعة تتيح للمتعلم في هذه المرحلة إدراك الأحكام النظرية في أبسط صورها المعبرة عنها، كما أن أمثلة التطبيقات أحسن وسيلة لتعليم النحو من الأمثلة المباشرة ضمن المقاربة بالكفاءات التي تقوم على الإنجاز الفعلي للكلام من خلال الإنتاج الشفوي والكتابي لدى المتعلم.

ولقد كانت النسبة أقل من نسبة المرحلة السابقة لأن الهدف الرئيس من هذه المرحلة هو جعل المتعلم ينسج على منوال الأمثلة السابقة أمثلته الخاصة التي تعكس مدى فهمه للأحكام التي تلقاها وقدرته على توظيفها في خدمة الملكة النحوية والتعبيرية.

والرسم البياني التالي يُظهر تباين نسبة الأمثلة المصنوعة في مراحل بناء نشاط النحو من كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى:



وبالجملة فإن المثال المصنوع لا يتخذ موقعا ثابتا من نشاط النحو في الكتاب المدرسي بل نجده يتخلل جميع مراحل الدرس النحوي خاصة في مرحلتي تدوين القاعدة النحوية ومرحلة التطبيقات وتثبيت التعلمات، وهذا يدل على أهميته في تعليم النحو، ودوره التبسيطي التوضيحي، غير أن طريقة التعامل مع هذه الأمثلة ليست ثابتة وواضحة؛ حيث يركز في أمثلة الصدارة وأمثلة اكتشاف القاعدة على الطريقة الاستنتاجية الاستنباطية ويتم ذلك من خلال الأسئلة الاستخلاصية التي يطرحها المدرس على المتعلم، أما أمثلة القاعدة فتكون طريقة التعامل معها قياسية محضة، أما أمثلة تثبيت التعلمات فيتم التعامل معها

بالطريقة الاستنتاجية مرة أخرى، وهنا يتبادر إلى الأذهان سؤال مهم وهو هل هذا الاختيار والتنويع في الطرائق المتبعة في مراحل سير الدرس النحوي قائم على أسس علمية أم أنه مجرد اختيار عشوائي، مع تبيّن اعتماد الطرائق المذكورة ومدى تحقق الأهداف والكفاءات المرجوة من درس النحو.

المبحث الثالث: معايير صناعة المثال النحوي وأسسه في كتاب السنة الأولى الثانوية جذع مشترك آداب.

تطرقنا في الفصلين الأول والثاني إلى مسألة المعايير التي ينبغي أن تخضع لها صناعة الأمثلة النحوية، وقد قسمناها إلى معايير علمية وأخرى بيداغوجية تعليمية، حيث يؤدي مراعاة هذه المعايير إلى إعداد محتوى نحوي تعليمي يساعد على تحقيق الأهداف المسطرة ، وتفادي الأخطاء التعليمية التي كثيرا ما تعيق سير العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى تكوين عادات لغة شفوية وكتابية، تنعكس على إنتاج المتعلم في حياته اليومية.

لذا سنحاول استقراء الأمثلة المصنوعة في الكتاب المدرسي والكشف عن مدى توفر تلك المعايير في الأمثلة النحوية، وسنقتصر على المعايير التي تتوافق مع المستوى المقترح للدراسة وهو مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب. وفيما يلي جدول تحليلي للأمثلة النحوية التي اختلت فيها المعايير ثم سنتبعه بتحليل تفصيلي لكل معيار على حدى:

الموضوع النحوي	المثـــــــــــــــــال	وجه التمثيل	المعيار المختل	التعليل والتوجيه

جزم الفعل المضارع	1.ومهما يكتم الله يعلم	الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين	فساد الكلام لعدم تمام المعنى	إذ لا يُكتفى في الجملة العربية بالفعل دون فاعله
	2.أيان تُهمل العلم تعش غريب العقل	أسماء الشرط التي تنصب فعلين	فساد المعنى من جهة المضمون الدلالي	فكيف يفهم المتعلم العلاقة بين إهمال العلم وغربة العقل؟
	3.حيثما تتجه أتجه	أسماء الشرط التي تنصب فعلين	عدم مراعاة المضمون الدلالي بما يتوافق مع سن المتعلم وتخصصه الدراسي	فالمثال مفرغ من المعنى القيمي
رفع الفعل المضارع ونصبه	4.لا تنه عن خلق وتأتي مثله	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة بعد واو المعية	العدول عن البيت الأصلي وإثارة الالتباس	فأصل المثال البيت المشهور، كما أن المثال يتضمن فعلين أحدهما مجزوم والآخر منصوب وقد يختلط الحكمان عند المتعلم.
	5.لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة بعد أو	العدول عن البيت الأصلي	فأصل المثال البيت المشهور
	6.ليس عندي مال فأجود به	نواصب المضارع" احكام موارد المتعلم	فساد المعنى من جهة الاعتقاد	لأن المسلم يتصدق ولو بالشيء القليل
	7.لا تنصح السيئ النية فيسيء بك الظن	نواصب الفعل المضارع	غياب المرونة وغياب معيار البلاغة	وذلك للتعقيد المعنوي وكان يمكن أن يكون التركيب أبسط من هذا

المبتدأ و الخبر	8.لذة الحب عابرة وكآبته دائمة	مثال على مفهوم المبتدأ	فساد المعنى من جهة المضمون الدلالي	المثال يشوه مفهوم الحب في ذهن المتعلم وهو ما يتنافى مع الطبيعة البشرية
	9.المجد تحت راية العلم	التمثيل للخبر شبه جملة "جار ومجرور وظرفية"	عدم مراعاة التفسير النحوي، وإثارة الإلباس	لأن الجار والمجرور ليس خبرا وإنما متعلق بخبر محذوف تقديره موجود، كما أن المثال لا يفرق بين الخبر شبه جملة من الجار والمجرور والخبر شبه جملة الظرفية.
	10. إخوان هذا الزمان جواسيس العيوب	أحكام المبتدأ والخبر	فساد المعنى من جهة المضمون الدلالي	لأن المثال يشوه مفهوم الصداقة والأخوة بين المتعلمين وينفر منها
	11. الجنة تحت أقدام الأمهات	أحكام المبتدأ والخبر	ا لعدول عن المثال الأصلي	الأصل في المثال هو الشاهد النحوي المتمثل في الحديث النبوي الشريف
كان و	12. ما فتئت عظمة الرجال في إنجاز جلائل الأعمال.	خبر الناسخ شبه جملة	عدم مراعاة التفسير النحوي	لأن شبه الجملة متعلق بخبر محذوف تقديره موجود

أخواتها	13.في حديقة بلدتنا ما فتئت الأشجار مزهرة تملأ الجو بهجة وشجرة اللوز ما انفكت نوارتها بيضاء، وشجرة التين مازالت مخضرة، والأغراس الصغيرة ما برحت جاثمة على التربة لا تقوى على الاستقلال بنفسها.	أحكام كان وأخواتها	طول المثال مع غياب التحديد في السؤال	وذلك لتعدد الأفعال الناقصة دون طرح أسئلة جزئية تبين الفعل المقصود
لا النافية للجنس	14.جاء التلميذان بلا كتاب	بطلان عمل لا النافية للجنس بحرف الجر	عدم مراعاة الدلالة النفسية	التثبيط والإيحاء السلبي بعدم جلب الكتاب المدرسي
	15.لا في المحفظة كتاب	بطلان عمل لا النافية للجنس	عدم مراعاة الدلالة النفسية واعتماد النمطية في الأمثلة	تكرار المعنى نفسه، والإيحاء السلبي بعدم جلب الكتاب

	16.أكل البيضة وقشرتها	مثال على المفعول به كاسم ظاهر	فساد المعنى من جهة الدلالة	فلا يمكن للإنسان أن يأكل قشر البيض
المفعول به	17.كل ما تشتهيه الأنفس والبس ما يُعجب الناس	المفعول به	فساد المعنى من جهة الدلالة	قد لا يقبل المتعلم شرط إرضاء الناس في اللبس لأنه صاحب ذوق وشخصية في هذا المستوى
	18.من أهان ما له أكرمه الناس	أحكام المفعول به	فساد المعنى من جهة الدلالة	لا يشترط للمرء أن يهين نفسه أو ماله حتى يكرمه الآخرون
	19.لا تعرف خيره حتى تعاشر غيره	أحكام المفعول به	اللحن في المثال	إسناد الفعل إلى ضمير الغائب
الحال	20.دخل المغنون مبتهجين	الحال يبين هيئة المفعول به	عدم المطابقة	لأن الحال يبين هيئة الفاعل" المغنون" لا المفعول به
المفعول لأجله	21.تصدق الولد على الفقير ثم أخفى الأمر على والده من الخشية	جر المفعول لأجله المعرف ب "ال "بحرف الجر	التعقيد المعنوي وفساد المعنى من جهة العقيدة	لأن الجملة طويلة تركيبيا والأمثلة المصنوعة ينبغي أن تكون موجزة، كما أن فعل التصّدق لا يغضب الوالد حتى يخشى الابن
	22.الناس يطردون الفقير لحاجته	عدم اتحاد المفعول لأجله مع الفعل في الفاعل	فساد المعنى دلاليا	لأن المسلم يعين أخاه الفقير ولا يطرده وقت الحاجة
	23.ليست الحياة نعيما متصلا ولا	النعت جملة	عدم المطابقة	لا وجود للنعت جملة في المثال

النعت بنوعيه	رخاء			
	24.أطربنا هديل حمامات على شجرة في البستان	النعت شبه جملة	عدم مراعاة التفسير النحوي	لأن الجار والمجرور متعلق بنعت محذوف تقديره موجود
التوكيد	25.نفس، عين	توكيد الشمول وألفاظه	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بناء وفعال.
	26.أجمع، جمعاء، أجمعون، جُمع	توكيد النسبة وألفاظه	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بناء وفعال.
	27.لولا المشقة لساد الناس كلهم	أحكام التوكيد	فساد الكلام لعدم تمام المعنى	بحيث لا يفهم المتعلم أي نوع من المشقة تحول دون السيادة
	28.جئت أنا 29.رأيت أنا 30.قمت أنت	أحكام التوكيد	اعتماد النمطية في الأمثلة، وعدم مراعاة سن المتعلم وتخصصه الدراسي	تكرار المعنى نفسه ، كما أنالأمثلة لا تناسب العمر العقلي لمتعلم في الطور الثانوي.
البدل	31.عمر الخليفة آية في العدل	البدل المطابق وعطف البيان	عدم المطابقة	ليس كل بدل مطابق عطف بيان إذ يشترط فيه أن يكون أشهر من متبوعه
	32.سكن، قطع،	تعريف الفعل المجرد	الإفراد بما يضيع معيار	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ

الفعل المجرد	دحرج		البلاغة(التبليغية والتواصلية)	في سياق تواصلي بناء وفعال.
	33.انقطع،اختلف، تجوّل	تعريف الفعل المزيد	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.
	34.أفعل، أقدم، فعل، هذب، فاعل، حادث	المزيد بحرف	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.
	35.انفعل، انطلق، افتعل، اقترب، اقترب، تفعّل، تهذب، تفاعل، تشارك.	المزيد بحرفين	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.
	36.استفعل، استرسل	المزيد بثلاثة أحرف	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.

	37.حقّر صاحب الوليمة المتطفل	المبالغة(بمعنى التأكيد)	فساد المعنى دلاليا	لأنه ليس من شيم المؤمن تحقير أخيه المسلم
	38.تجاهل المذنب خطأه	مثال حول معنى التشارك بين طرفين	فساد المعنى دلاليا	لأنه لا ينبغي أن نعلم المتعلم تجاهل أخطائه
	39.تزاحم التجار في الأسعار			لأن مفهوم المغالاة في الأسعار يتنافى ومبادئ ديننا الحنيف
	40.انفتحت الباب عند الزوابع	مثال حول معنى وقوع الفعل على الفاعل	اللحن في المثال	الأصح أن نقول انفتحت الباب أثناء الزوابع
اسم الفاعل وصيغ المبالغة	41.قائم، بائع	صياغة اسم الفاعل على وزن فاعل من الفعل الثلاثي	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.
	42.متقدم، مستغفر، متعود	صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.
	43.علي فرح وفاطمة فرحة	صيغة المبالغة على وزن فعل	اعتماد النمطية في الأمثلة وعدم مراعاة سن المتعلم ومستواه الدراسي	تكرار التركيب الإسنادي نفسه، كما أن المثال لا يناسب العمر العقلي للمتعلم في هذه المرحلة

اسم المفعول	44.مرغوب	اسم المفعول من الفعل الثلاثي	الإفراد بما يضيع معيار البلاغة(التبليغية والتواصلية)	لأنه يستحسن أن ترد هذه الألفاظ في سياق تواصلي بنّاء وفعال.

أولا- المعايير العلمية:

1.خلو المثال من اللحن:

يعد انتشار اللحن السبب المباشر في نشأة النحو العربي وقواعد اللغة العربية؛ لذا فإن اشتراط خلو المثال من اللحن شرط أساسي في الكلام العربي، ويزداد تأكده في تعليم اللغة العربية خاصة في نشاط النحو الذي يرمي إلى إكساب المتعلم سلامة اللغة نطقا وكتابة.

والملاحظ لأمثلة الكتاب المدروس يلحظ سلامة الأمثلة من اللحن إلا في مواضيع قليلة نذكر منها ما ورد من لحن ظاهر في موضعين اثنين، ، فقد جاء في الكتاب المدرسي المثال التالي" انفتحت الباب عند الزوابع"[1] ، حيث يحمل المثال معنى الزمن، وهو وقت انفتاح الباب زمن هبوب العاصفة، بينما لا يشير المثال إلا هذا مبدئيا، أما المثال الثاني فقد ورد فيه إسناد الفعل إلى ضمير الغائب، بينما الكلام موجه للمخاطب.

2.التوافق مع الحكم النحوي:

وهو الذي أطلق عليه المتقدمون مصطلح المطابقة كما أشرنا سابقا، والمستقرئ لأمثلة الكتاب المدرسي يلحظ بعض الإخلال بهذا المعيار حيث بلغ عدد الأمثلة التي لم تتوفر على هذا المعيار ثلاث أمثلة من العدد الإجمالي للأمثلة المصنوعة وهي الأمثلة 20، 23،

1- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص43.

28 كما هو مُوضح في الملحق الأول أي بنسبة ثلاثة بالمئة من العدد الإجمالي ولنأخذ المثال رقم 20 نموذجا، حيث ورد في الكتاب" دخل المغنون مبتهجين"[1]، وقد وُظف المثال ليبين العناصر النحوية التي يبين الحال هيأتها كالفاعل أو المفعول به...، وقد جاء هذا المثال ليبين أن الحال يُبين هيئة المفعول به، في حين لا نجد في المثال غير الفاعل وهو ما يدل على عدم المطابقة أو الموافقة بين المثال وما وُضع له.

3.الإشارة إلى أصل المثال إذا كان منقولا:

إن المتتبع لبعض الأمثلة الصناعية يجدها مقتبسة من آيات قرآنية أو أحاديث نبوية أو حتى أبيات شعرية، غير أنه لم تتم الإشارة إلى ذلك، بل ظهرت على أنها مجرد عبارات لا تتميز عن غيرها، وقد بلغ عدد الأمثلة التي لم يشر إلى مصادرها ثلاثة أمثلة من العدد الإجمالي وهي الأمثلة(4، 5، 11) ويمكن أن نمثل لذلك بالمثال "لا تنه عن خلق وأتي مثله" وهو جزء من بيت شعري في حين لم تتم الإشارة إلى ذلك بل عُومل معاملة الجمل العادية، ولعل هذا ما يجعل المتعلم بعيدا عن تراثه الأدبي غير موصول بأعلامه لعدم عزو الأقوال إلى مصادرها.

4.اجتناب الشذوذ:

لقد حرص القائمون على الكتاب المدرسي على اجتناب الشاذ في الأمثلة الصناعية تجنبا للوقوع في الشاذ من الأحكام النحوية، كما أكد هذا المنهاج المدرسي حيث ورد في التوصيات الموجودة فيه التأكيد على اللغة الوظيفية التواصلية، لذا فقد كانت جلّ الأمثلة النحوية من الشائع المستعمل الذي يساعد المتعلم على تحصيل الملكة النحوية التبليغية التواصلية.

1- المرجع السابق، ص34.

5.مراعاة شروط الفصاحة والبلاغة:

ونعني بذلك ما أشرنا إليه في الفصل الثاني من مراعاة شروط الفصاحة في الكلمة والتركيب حسب الشروط المنصوص عليها في كتب البلاغة، ومع تتبع الأمثلة المصنوعة نجد أغلبها يراعي هذا الجانب، غير أن هناك بعض الأمثلة تفتقد إلى المعنى القيمي أو الشحنات الدلالية التي يحتاجها المتعلم، فما هو معروف أن الأمثلة النحوية المصنوعة المضمنة في المناهج التعليمية أصبحت توظف لترسيخ معارف المتعلم من جهة، واستغلال دلالتها التركيبية في بناء شخصيته من جهة أخرى؛ ذلك أن تعليم النحو لا يقتصر على تقديم مثال مناسب للقاعدة النحوية من الناحية اللغوية فقط، وإنما يتعلق بمراعاة جوانب عدة أهمها الجانب التعليمي والنفسي والاجتماعي، حيث يسهم المثال إلى جانب دوره التبسيطي والتوضيحي للأحكام النحوية في خلق نوع من الوعي الفكري والاجتماعي لدى المتعلم؛ وذلك من خلال ما تحمله الأمثلة من إشارات ورسائل تربوية توجيهية مضمنة في بنيتها التركيبية، وقد غابت هذه الخصيصة عن بعض الأمثلة النحوية، حيث جاءت خالية من المضمون الدلالي، ومنها ما جاء في الكتاب" حيثما تتجه أتجه"[1] فهذا المثال خال من المعاني الجميلة والدلالات المفيدة، وكان الأجدر أن يوظف اسم المكان حيث في مثال ذا قيمة دلالية كقولنا " اتق الله حيثما اتجهت" وبهذا نساهم في تقريب الحكم النحوي من المتعلم من جهة، ونوجه له نصيحة تنفعه في دينه ودنياه من جهة أخرى.

ومن أمثلته في الكتاب أيضا " جئت أنا"، قمت أنت"، رأيت أنت "[2] حيث وظفت هذه الأمثلة لبيان التوكيد اللفظي عندما يكون ضميرا، غير أنها خالية من المضمون القَيمي والدلالي، بل قد يستصغرها المتعلم لأنها لا تناسب مستواه العقلي والدراسي.

1- المرجع السابق، ص112.

2- المرجع السابق، ص96.

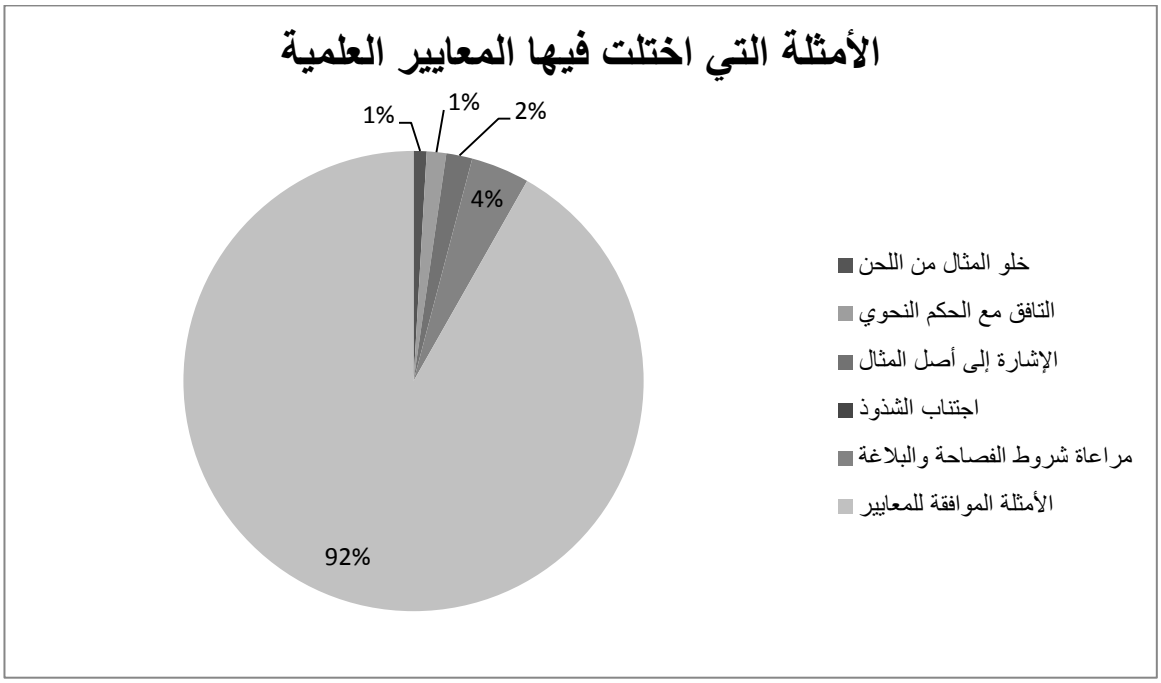
كما جاءت بعض الأمثلة معقدة معنويا أو لعدم بساطة تركيبها الإسنادي ويمكن أن نمثل لذلك بما جاء في الكتاب:" لا تنصح السيئ النية فيسيء بك الظن"[1]، فالمثال بعيد نوعا ما عن الذوق العربي الفصيح وكان الأجدر أن يقال" لا تأمر المسيء بفعل الحسنات فيلومك" .

هذا وقد جاءت بعض الأمثلة غير مراعية للمتعلم وما تحمله دلالاتها على نفسيته ومنها ما ورد في الكتاب في درس لا النافية للجنس "جاء التلميذان بلا كتاب"، " لا في المحفظة كتاب"[2]، فهذان المثالان يحملان معنيين سلبيين وفيهما إيحاء بالتثبيط لنفي وجود الكتاب الذي يعتبر عنصرا ضروريا لنجاح العملية التعليمية عند المتعلم .

وقد بلغ عدد الأمثلة التي اختل فيها هذا المعيار أربعة أمثلة من العدد الإجمالي للأمثلة المصنوعة وإذ احتسبنا الأمثلة المبتورة والجمل غير التامة يصبح العدد تسعة أمثلة، أي بنسبة أربعة بالمائة ، وإليك رسما بيانيا يبين تفاوت نسب الأمثلة المصنوعة التي اختلت فيها المعايير العلمية:

1 - المرجع نفسه، ص61

2- المرجع نفسه، ص126.



ثانيا- المعايير التعليمية والبيداغوجية للمثال النحوي المصنوع في كتاب السنة الأولى ثانوية " الشعبة الأدبية"

1.الوظيفية والتواصلية:

مع تتبع الأمثلة النحوية المصنوعة للكتاب نجد بعض التقصير في هذا الجانب، حيث كانت بعض الأمثلة مقتبسة من النصوص التراثية بعيدا شيئا ما عن واقع المتعلم المعيش، " لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى"[1] حيث جاءت مفردات هذا المثال من التراث الأدبي الفصيح الذي يبتعد نوعا ما عن لغة المتعلم وما يُتداول في بيئته، مما يجعل إمكانية التواصل بهذا النوع من الأمثلة ضعيفا إلى حد ما لاختلاف الشيفرة التي تمر من خلالها الرسائل التربوية المختلفة، وقد بلغ عدد هذا النوع من أربع أمثلة، وهنا يجب التأكيد على أنه إذا أردنا تحقيق التواصل من خلال مضامين المعرفية للمناهج التربوية ينبغي أن نلتزم

1 – المرجع السابق، ص75.

باللغة العربية البسيطة حتى نخلق للمتعلم جوا لغويا وظيفيا يساعده على التعلم بشكل أفضل.

كما جاءت بعض الأمثلة فاقدة لمعيار التبليغيّة والتواصلية لأنها جاءت كلمات مفردة غير واردة في سياقات لغوية تواصلية وقد بلغ عدد هذا النوع عشرة أمثلة من العدد الكلي للأمثلة المصنوعة، يضاف إليها الأمثلة التي أثارت اللبس لكونها مشتركة بين حكمين نحويين كالخبر جار ومجرور وظرف زمان أو مثال مشترك بين المثنى والجمع ومنها ما ورد في الكتاب" المجد تحت راية العلم"[1] حيث لا يفرق المتعلم من خلال هذا المثال بين شبه الجملة جار ومجرور وظرف زمان مما قد يحول بينه وبين إدراك الحكم النحوي، كما أن الأمثلة التي لا تحتوي على خاصة المرونة تخل بالمعنى وتفسده مما يجعلها تعيق لخصيصة التواصلية، وبالتالي تكون النسبة الكلية للأمثلة التي اختل فيها هذا المعيار ستة عشر بالمائة من النسبة الكلية

2.مراعاة سن المتعلمين ومستواهم العقلي والتعليمي والتخصص الدراسي:

يتعلق هذا المعيار أساسا بالمتعلم واستعداداته النفسية والتربوية، لذا يجب مراعاة هذا الجانب في إعداد الأمثلة النحوية من جهة إدراك مضامينها ولا يخفى أن المتعلم في السنة الأولى ثانوية يكون على درجة كبيرة من النضج النفسي والعلمي فلا يليق أن نجعل أمثلة الكتاب لا تتوافق مع سنه بأن تكون دلالتها تفتقر إلى الجمال والغائية من نحو التمثيل ب " أكل البيضة وقشرتها"[2] أو " لا في المحفظة كتاب"[3]، أو " علي فرح وفاطمة فرحة"[4]، كما أن الشعبة الأدبية تفترض على واضعي المثال النحوي أن يكون على مستوى أدبي يليق بهذا التخصص فلا يراعى شكل المثال دون مضمونه.

1– المرجع السابق، ص77.

2 المرجع نفسه، ص 118.

3 المرجع نفسه، ص92.

4 المرجع نفسه، ص118.

3.مراعاة شروط التدرج والترتيب:

وهي ما ذكرناه من معايير الترتيب المنطقي للأمثلة بما يتوافق مع أحكام القاعدة وما يتبعه من التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، غير أن الأمثلة النحوية المصنوعة في السنة الأولى ثانوية تخضع في ترتيبها إلى ترتيب أحكام القاعدة النحوية أما معايير التدرج المذكورة سابقا فلا تخضع لها صناعة الأمثلة إلا في القليل النادر، والدليل على ذلك اتصاف بعض الأمثلة بالتعقيد المعنوي وإثارة اللبس كما أشرنا سابقا وهو ما يتطلب إعادة النظر في الأمثلة الموظفة ومحاولة الاستعانة بمبادئ علم نفس النمو لمعرفة خصائص المتعلم في هذه المرحلة ونسج التراكيب اللغوية التي تناسبها من جهة أخرى.

4.إيجاد الروابط بين الأمثلة النحوية:

إذا تأملنا أمثلة الكتاب وجدناها بعيدة عن هذا المعيار للخلط الحاصل بين الأمثلة الصناعية وبين الأمثلة النصية، لذلك فلا رابط معنوي أو دلالي يجمع بين النوعين، أما إذا خصصنا واتجهنا إلى الأمثلة المصنوعة فهي الأخرى بعيدة كل البعد عن الترابط الدلالي، ما عدا بعض الأمثلة التي أدرجت وفق شكل نمطي وهو تكرار المعنى نفسه كالتمثيل لشروط بطلان عمل لا النافية للجنس: " لا في المحفظة كتاب"، " جاء التلميذان بلا كتاب".

5.تجنب الصنعة واعتماد المرونة في استعمال اللغة:

وهو ما رأيناه في الدرس التراثي بالجانب الفني ، وقد جاءت أمثلة الكتاب وفق هذا النحو، حيث عمل واضعو المناهج على مراعاة هذا المعيار تجنبا لنفور المتعلم من بعض الجمل التي لا تناسب مع فهمه وذوقه مما يعطل تحصيله للأحكام النحوية.

6. اجتناب الكف الرجعي:

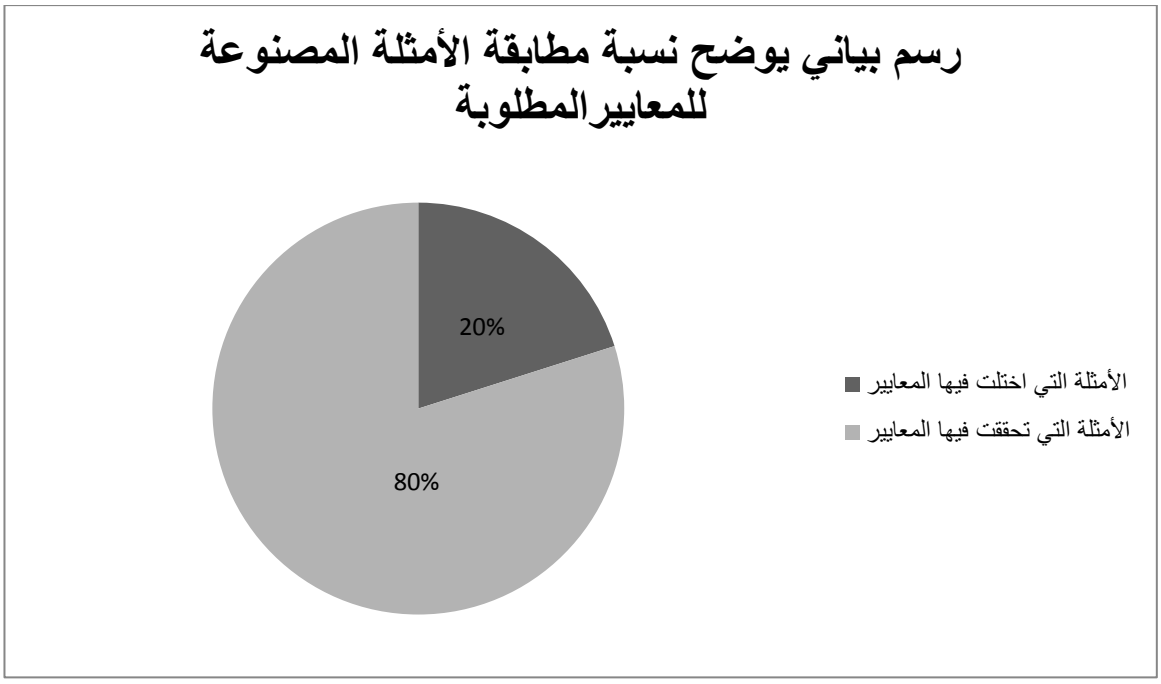
يرتبط هذا المعيار أساسا بالأحكام النحوية، غير أن التمثيل بالمتشابه في الأحكام قد يلبس على المتعلم إدراك الأحكام، ومن ذلك التمثيل على نصب الفعل المضارع بالمثال التالي" لا تنه عن خلق وتأتي مثله"[1]، حيث نُصب الفعل تأتي بأن المضمرة بعد واو المعية، غير أن الفعل " تنهى" مجزوم بلا الناهية مما يجعله يشترك مع الدرس الذي قبله وهو جزم الفعل المضارع وهو الدرس الذي سبقه مباشرة، لذا ينبغي مراعاة هذا النوع من التمثيل تسهيلا على المتعلم ورفعا للالتباس عنه، كما أن تجنب الكف الرجعي يتصل اتصالا مباشرا بمعيار تجنب اللبس فتحقيق المعيار الأول موقوف على تحقيق المعيار الثاني.

وبالجملة فإن صناعة الأمثلة من نشاط النحو في كتاب السنة الأولى ثانوية جذع مشترك آداب يبقى نسبيا غير خاضع للوعي التعليمي في جوانب كثيرة منه، وحتى يكون الحكم دقيقا ينبغي أن يكون مؤسسا على الإحصاء الدقيق للنسب المئوية، إلا أن بعض المعايير لا يمكن إحصاؤها لعدم ارتباطها انفراديا بالأمثلة بل ترتبط بها من حيث الترتيب والعلاقات القائمة بين الأمثلة النحوية مما يجعل الحكم عليها حكما وصفيا محضا.

1- المرجع السابق، ص32.

أما عن النسبة التي تحققت فيها المعايير المطلوبة فيمكن حسابها من خلال الجدول المدون سابقا، فقد بلغ عدد الأمثلة المصنوعة التي اختلت فيها المعايير أربعا وأربعين مثالا من أصل مائتين وتسعة وعشرين مثالا مصنوعا، أي بنسبة عشرين بالمائة من نسبة الأمثلة التي توفرت فيها المعايير النحوية المطلوبة.

ونسبة الاختلال الحاصلة في الكتاب المدرسي الذي يعتبر أهم سند تعليمي في أي منظومة تربوية بالرغم من مراجعته من قبل المؤلفين تعتبر نسبة أقل ما يمكننا القول فيها لافتة للنظر، وإن كانت بعض المعايير راجعة للتقدير الذاتي غير أن أغلبها موضوعي لا مجال للتلاعب ولا الانطباعية فيه، ويمكن تبيان نسبة الأمثلة التي تحققت فيها المعايير والتي اختلت فيها المعايير من خلال الشكل البياني التالي:



المبحث الثالث: أهداف المثال النحوي المصنوع في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب

تعتبر الأهداف المؤشر الرئيسي لحصول الكفاءة في المقاربة بالكفاءات، لذا فإن الوعي والإدراك لأهداف العملية التعليمية التعلمية يسهل عملية التعلم ويوجه جهد كل من المدرس والمتعلم بما توافق مع غايات النشاط المتناول.

لكن المطلع على منهاج السنة الأولى ثانوية –وكل المناهج التعليمية للسنوات الأخرى– لا يجد أي إشارة إلى أهداف المثال النحوي، بل يقتصر الأمر على ذكر أهداف نشاط النحو على وجه العموم وفيما لي أهم الكفاءات التي ورد ذكرها في كل المنهاج التعليمية الخاصة بنشاط النحو:

الملكة اللغوية: فيتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

الملكة المعرفية: وتتمثل في رصد الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤولها التراكيب اللغوية.

الملكة الإدراكية: وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

الملكة الإنتاجية: وتمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف.

وخلاصة الأمر أنّ درس النحو يتناول من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة ولكن لا بوصفها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين[1].

لكن هذه الملكات قد ذكرت دون التفصيل في طريقة الوصول إليها، مما يجعل المدرس غير واع بالكيفية التي يحقق بها أهداف النحو، غير أننا من خلال تتبع الأمثلة النحوية المصنوعة في كتاب السنة الأولى ثانوية وتحليلها ومطابقتها مع النتائج المتوصل إليها في أهداف المثال النحوي سواء في الدرس النحوي التراثي أو في الدرس النحوي الحديث يمكننا الاستنتاج ولو ضمنيا بمدى تحقيق أمثلة نشاط النحو للأهداف المذكورة على اختلاف مستوياتها.

أولا-الأهداف المعرفية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

1 – اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص18.

لقد كانت مراعاة أهداف المثال النحوي المصنوع نسبية إلى حد ما عند القائمين على وضع الكتاب المدرسي، حيث يظهر ذلك من خلال مراعاة بعض المعايير العلمية والتعليمية في صناعة الأمثلة النحوية، ويمكن تفصيل مدى مراعاة هذه الأهداف على النحو التالي:

1. تنمية مهارة جمع المعلومات وتنظيمها:

من خلال تتبع الأمثلة المصنوعة في نشاط النحو يمكن القول أن تحقيق الأمثلة لهذا الهدف لم تتم مراعاته بالشكل المطلوب، وذلك أن إيراد الأمثلة النحوية يكون أولا من النص الأدبي المدروس، لذا فقد تكون هذه الأمثلة لا تمس العناصر الأولى من القاعدة النحوية كمفهوم الظاهرة النحوية أو أقسامها، وفي المرحلة الثانية يستعين المدرس بالأمثلة المصنوعة، مما يجعل المتعلم لا يدرك الأحكام النحوية مرتبة ترتيبا منطقيا ومشتتا في المرحلة الأولى من درس القواعد.

أما المرحلة الثانية وهي مرحلة تدوين القاعدة النحوية فإن الأمثلة المصنوعة يتم ترتيبها وفق ترتيب منطقي حسب ترتيب أحكام القاعدة، مما يجعل المتعلم يدرك الأحكام النحوية منظمة ويزيد في قدرته على جمع المعلومات، ولعل أمثلة الملحق الأول الخاصة بالقاعدة النحوية تبين بوضوح أن ترتيب الأمثلة يخضع لتدرج الأحكام في القاعدة النحوية.

2. تنمية مهارة التركيز والملاحظة:

ونجد أن هذا الهدف لم يراع إلى حد كبير لا في صناعة الأمثلة ولا في الأسئلة المطروحة حولها، لأن غياب الأمثلة أو إغفال محل التمثيل أو طرح بعض الأسئلة غير المحددة في الكتاب يجعل المتعلم بعيدا نسبيا عن توظيف مهارة التركيز ومن ثمة

تضعف لديه القدرة على الملاحظة الجيدة والسريعة خاصة إذا لم يوجه المدرس المتعلمين إلى ملاحظة الخصائص المشتركة والمتباينة للأمثلة النحوية.

كما أن طبيعة الأسئلة التي يطرحها المدرس يلعب دورا كبيرا في تنمية هذه القدرة لذلك فإن الأسئلة المباشرة من مثل" ما إعراب هذه الكلمة؟" التي هي حصيلة الدرس لا طريقة المعالجة تعيق مهارتي التركيز والملاحظة، لأن الإعراب هو بيان لمعنى التركيب ووظيفته، لذا فإن تحقيق هاتين المهارتين من خلال الأمثلة المصنوعة لا يكون إلا إذا أحسن المدرس استغلال معالجة وتحليل هذه الأمثلة وذلك بطرح أسئلة تثير انتباه المتعلم بما ينمي لديه المهارات السابقة.

3.تنمية مهارتي التّحليل والمقارنة:

إن نجاح المتعلم في تحليل الأمثلة ومقارنتها مرهون بمدى تحقق المهارتين السابقتين، وذلك أن القدرة على المقارنة تتحقق من خلال إدراك المتعلم لمكونات وعناصر الأمثلة النحوية، ثم فهم العلاقات التي تجمع هذه العناصر ومن ثمة تحليلها حتى يتمكن من فهم دلالتها، ولن يتم له ذلك إلا إذا أحسن المدرس طرح الأسئلة المناسبة في معالجة الأمثلة وتحليلها.

فإذا رجعنا إلى الأمثلة المصنوعة في الكتاب المدرسي نجدها تساهم في تحقيق هذين الهدفين خاصة ما جاء منها متوافقا ومرتبا على حساب الأحكام النحوية، غير أن بعض الأمثلة التي توضع على شكل كلمات لا في شكل تراكيب كما أشرنا في الملحق الأول، أو ما جاء منها مبتورا غير تام المعنى لا تساعد المتعلم على التحليل والمقارنة لأن الاعتماد على المستوى الإفرادي منفصلا عن التركيب لا يساعد على تمثل الدلالة والأحكام النحوية، ويمكن أن نمثل لذلك ب ما جاء في الفعل المجرد والمزيد من نحو

" استرسل، تدرّج"، فالأجدر أن يؤتى بتراكيب وأمثلة بدلا من هذه الكلمات المفردة التي تضيع معيار البلاغة والتواصلية وبالتالي القدرة على التحليل.

4.مهارة التذكر:

تُعتبر هذه المهارة من أكثر المهارات تحققا من خلال الأمثلة النحوية بصفة عامة والأمثلة المصنوعة بصفة خاصة، حيث إن تحليل الأمثلة الجديدة ومناقشتها يقوم أساسا على مجموعة من الأسئلة حول معلومات المتعلم ومكتسباته القبلية والتركيز على ما تعلمه المتعلم سابقا في دروس النحو الأخرى مما يسهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلم وترابط الخبرات وتكاملها مما يضمن طول بقائها في ذاكرة المتعلم.

5. مهارة التقويم:

كانت مهارة التقويم من أكثر المهارات العقلية مراعاة في التعامل مع الأمثلة النحوية سواء في صناعة الأمثلة أو في مناقشتها أثناء استخلاص أحكام القاعدة النحوية، كما تتحقق هذه المهارة من خلال بعض الأسئلة التعليلية التي تعلل بها الأحكام النحوية ومن الأسئلة التي وردت في هذا السياق لماذا حُذف حرف العلة في الفعل بعد دخول "لم "عليه؟.

كما ظهرت بشكل أكبر في التطبيقات النحوية بأنواعها الثلاث كما أشرنا سابقا؛ حيث يقوّم المتعلم على أساس قدرته على استنباط الأحكام النحوية من الأمثلة النحوية، إضافة إلى قدرته على توظيف المعارف النظرية في صناعة أمثلة نحوية تحاكي ما قُدم له من نماذج كلامية، بل ويتعدى الأمر تقويم كيفية إدماج المتعلم للأحكام النحوية في وضعيات تعبيرية ذات دلالة؛ أي كيفية استخدام النحو في التعبير عن الحياة.

6.تنمية القدرة على التعميم والتجريد:

إنّ المتأمل للأمثلة النحوية المصنوعة وما يتبعها من معالجة في الكتاب المدرسي يجد أنها تستهدف بشكل كبير تنمية القدرة على التجريد عند المتعلم، حيث يتوصل المتعلم رفقة المدرس إلى استخلاص الأحكام النحوية المجردة أثناء بناء التعلمات، كما يتمكن من خلال التطبيقات المدرجة في الكتاب من تعميم ما تم استخلاصه على النماذج اللغوية التي تقدم له، ومما يزيد من تنمية مهارة التعميم هو تدرب المتعلم في مرحلة إدماج أحكام الدرس على توظيف وصناعة تلك الأحكام في قوالب من إنتاجه.

ثانيا- أهداف المثال النحوي في المجال الوجداني في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

ممّا ينبغي التأكيد عليه أنّ أهداف المثال النحوي المصنوع في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي ليس مصرحا بها علنا في المنهاج التعليمي، غير أن ما تحتويه من مضامين دلالية في بنيتها التركيبية، وما تثيره الأسئلة الموضوعة حولها يمكن أن تعطينا صورة عن مدى مراعاتها وتحقيقها لتلك الأهداف، ويمكن تحديد تلك الأهداف على النحو الآتي:

1.التربية الروحية والإسلامية:

يعد الدين صمام الأمان للبشرية جمعاء، فهو يعطي البعد الروحي للإنسان، كما يسمح بتنظيم علاقاته مع الله ومع الآخرين، لذا حرصت أمثلة الكتاب على تعليم الناشئة تعاليم ديننا الحنيف، والعمل على جعلها سلوكيات في حياتهم، حيث أن المتتبع للأمثلة المصنوعة في نشاط النحو يجدها تستهدف بشكل كبير الجانب الديني ومن الأمثلة التي تعكس الجانب

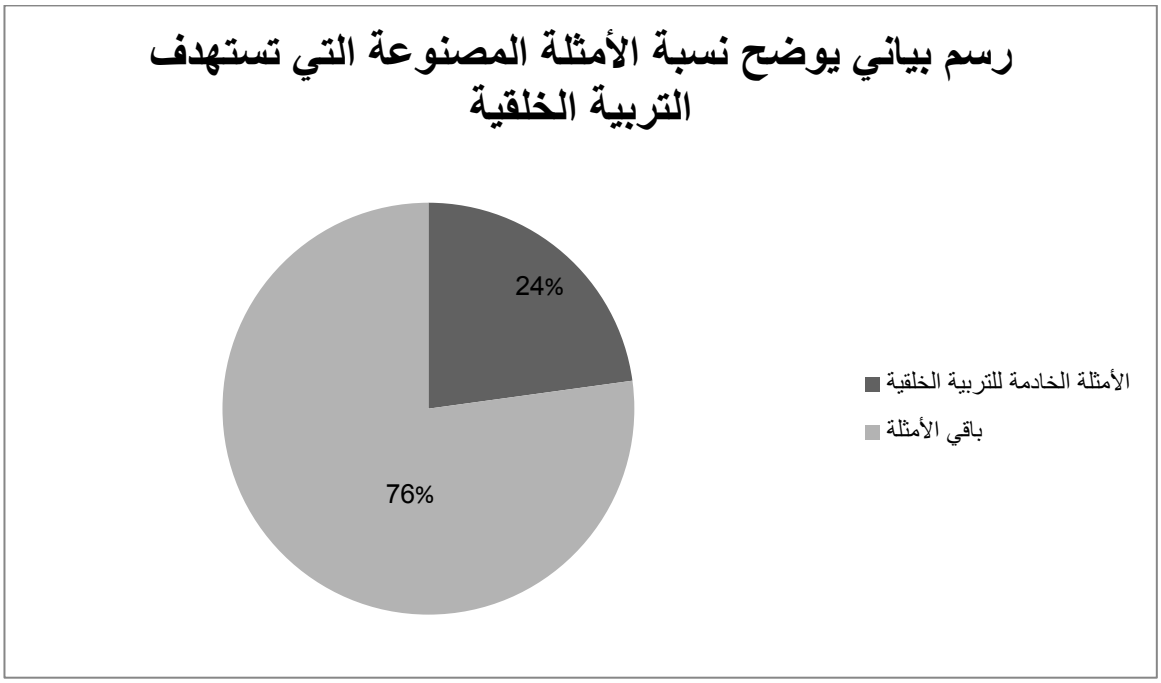
الروحي الإسلامي ما جاء في الكتاب " التاجر الجالب مرزوق والمحتكر ملعون" ، حيث يستنتج المتعلم من خلال المثال أن الاحتكار محرم في الإسلام ويمكن للمدرس أن يشرح له من خلال المثال نفسه الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها التاجر المسلم وغير المسلم.

2.البناء الخلقي:

تعد التربية على الأخلاق قوام التنشئة الاجتماعية السليمة، والأساس الذي يقوم عليه ديننا الحنيف، فقد مدح الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم بقوله" وإنك لعلى خلق عظيم"(القلم: الآية 4)، لذا سعى الكتاب إلى ترسيخ مكارم الأخلاق في نفوس المتعلمين حتى يكونوا قدوة ومثالا يُحتذى به في المجتمع، من خلال ترجمة ما تعلموه إلى سلوك يومي في مختلف المواقف التي يمرون بها، وقد جاءت معظم الأمثلة الصناعية في الكتاب المدرسي خادمة للتربية الخلقية عند المتعلم، حيث بلغ عددها خمسين مثالا أي بنسبة أربعة وعشرين بالمئة وهي نسبة تبين حرص المناهج التعليمية على التربية باعتبارها محور بناء شخصية المتعلم في جميع مراحله التعليمية.

ومن أهم الأمثلة التي تعكس هذا النوع من الأهداف بوضوح ما جاء في الكتاب" محمد دمث الخلق، لطيف المعاشرة"، " المؤمن لا يكون معتديا ولا مستهينا بغيره، ولا ظالما أخاه، ولا يكون قاسيا وسيده هو الرحمن الرحيم، ولا يكون كاذبا ولا منافقا ولا مخادعا" ، حيث يؤكد المثالان على أهم القيم التي يجب أن يتحلى بها المؤمن كالاستقامة وحسن الخلق والمعاشرة و نبذ الظلم والكذب والخداع وغيرها.

ويمكن أن نمثل نسبة الأمثلة التي تستهدف تحقيق هذا النوع من الأمثلة بالرسم البياني التالي:



3.2.تنمية الدافعية لدى المتعلم:

ويرتبط هذا الهدف بثلاثة أمور هي: الموضوع النحوي، وطريقة تدريسه والأمثلة المختارة، لذا فغن الحكم على مدى تحقيق الأمثلة النحوية لهذا الهدف يبقى نسبيا لأنه يحتاج إلى متابعة دقيقة واستبيانات مفصلة للمدرسين والمتعلمين من أجل إعطاء الحكم الدقيق، غير أنه من خلال فحصنا للأمثلة المصنوعة والأسئلة التي طُرحت حولها يمكن أن نحكم ولو بشكل تقريبي أن تحقيق هذا الهدف عند المتعلمين كان نسبيا، وذلك أن الإخلال بأي معيار من معايير الأمثلة النحوية قد يفقد المثال خاصية شد انتباه المتعلم وجذبه إلى الدرس النحوي، كما أن اتسام الأمثلة بالصيغ المباشرة يجعل من النحو مادة غير مشوقة.

3-أهداف المثال النحوي المصنوع في المجال المهاري في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب:

كانت الأهداف المهارية المرتكز الذي بنى عليه واضعو المناهج نشاط النحو، حيث كانت واضحة في نصوص صريحة معلنا عليها في المنهاج – كما أشرنا سابقا – غير أن تحقيقها يبقى منوطا بمدى توافر المعايير المرتبطة بها وهو ما سنحاول تبيينه فيما يأتي.

1.تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المفاهيم والمعاني:

ويعد المدرس المسؤول الأول عن تحقيق هذا الهدف، حيث يحرص على تعويد المتعلمين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا من خلال قراءة الأمثلة النحوية المقدمة له من جهة، وحثه على صناعة أمثلة ذاتية أثناء بناء التعلمات أو خلال التطبيق من جهة أخرى، لذا فإن هذا الهدف كان من أكثر الأهداف المهارية تحققا؛ حيث كانت التطبيقات النحوية مُركزَة على التعلم الذاتي من خلال تدريب المتعلم على صناعة الأمثلة النحوية وتوظيفها في وضعيات دلالية مختلفة، مما يجعله يستشعر ضرورة توظيف النحو في الاستعمال اليومي والتعبير عن مختلف مواقف الحياة.

2.تمكين المتعلم من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية:

ويتحقق هذا الهدف من خلال دفع المتعلم إلى كتابة الأمثلة النحوية على السبورة وقراءتها، وهي المرحلة الأولى في نشاط النحو التي تسبق المناقشة والتحليل وفق المقاربة بالكفاءات، كما يمكن للمدرس من خلال هذه المرحلة اكتشاف العديد من الأخطاء الخاصة بالمتعلمين ومعالجتها وتقويمها أو بناء درسه عليها مما يساهم في حصر الأخطاء اللغوية عندهم.

3.تيسير إدراك المتعلم للمعاني والتعبير عنها بوضوح:

يتحقق هذا الهدف من خلال طريقة معالجة المدرس للأمثلة النحوية والأسئلة المصاحبة للمعالجة؛ حيث لاحظنا من خلال أمثلة الكتاب المدرسي وطريقة معالجتها غياب الاهتمام ببيان وظائف التراكيب النحوية الدلالية والتركيز على المعاني الجزئية الظاهرية كالعلامة الإعرابية والموقع وغيرها دون ربط ذلك بالمعاني التي تقابلها، مما يجعل المتعلم يجهل العلاقة بين الشكل والمعنى أو ما يفصل بينهما، ويتم ذلك عن طريق أسئلة مباشرة لا تنشط ملكة الإدراك عند المتعلم مما يجعل المدرس يوضح الأحكام ويبينها في أغلب الحالات.

وبالجملة فإن أهم ما يمكن قوله في نهاية هذا الفصل أنّ الاهتمام بالمثال النحوي المصنوع باعتباره الجهاز التمثيلي الرئيسي الذي يقوم عليه نشاط النحو يبقى أمرا نسبيا إلى حد ما؛ حيث روعي في صناعة الأمثلة النحوية بعض المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها المثال المصنوع وغابت أخرى، كما أن المثال لا يتخذ موقعا محددا من درس النحو بل يستند في تغيير موقعه على أساس تعليمي واضح، وقد رُوعيت بعض معاييره وأهملت الأخرى مما أسهم في تحقيق بعض الأهداف وإهمال الأخرى.

خـاتـمـة

بعد هذه الدراسة لصناعة المثال في الدرس النحوي التراثي ومن ثمة في الدرس النحوي الحديث، وبعد محاولة استنتاج معايير وأسس للمناهج النحوية التعليمية الوظيفية وتطبيق نتائج الدراسة على كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة يمكننا الخلوص إلى النتائج الآتية:

1- تنقسم الأمثلة النحوية المصنوعة إلى ثلاثة أنواع هي: الأمثلة الصناعية التي قيست على الشواهد المطردة، والأمثلة الصناعية التي قيست على الشاذ، والأمثلة المتخيلة أو المفترضة عقلا، غير أن ما يخدم النحو التعليمي هو النوع الثالث أي الأمثلة المتخيلة باعتبارها تساعد على استيعاب التقسيمات النحوية المختلفة مع إمكانية تشكيلها حسب رغبة المؤلف.

2- يتحدد موقع المثال في الدرس النحوي التراثي يتحدد بحسب اتجاه مؤلف الكتاب النحوي، وهذه الاتجاهات هي: الاتجاه التجميعي، الاتجاه التأصيلي، الاتجاه التعليمي، والاتجاه التطبيقي، وتظهر صناعة المثال التعليمي في الاتجاهين الأخيرين أكثر مما يظهر في سابقيهما، لأن نصوص الاتجاهين الأولين أقرب إلى الشاهد منها إلى المثال المصنوع.

3-إن معايير صناعة المثال النحوي والعوامل المؤثرة فيه في الدرس التراثي تخضع لبعض المؤثرات الذاتية للمؤلف كالتوجه الكلامي والانتماء العقدي والتأثر بالمنطق، كما نجد بعض المعايير الموضوعية مثل مراعاة مقتضيات الصنعة النحوية والصياغة الفنية وتعدد الأمثلة وتنوعها .

4-إن أهداف المثال نحوي في الدرس التراثي تخدم أساسا مجال النحو، حيث أن استعمال الأمثلة راجع لمعالجة القضايا النحوية من بيان الأحكام، وتفسير التعريف بالمثال، وتقريب التصورات وبيان الممتنع من القواعد وما لم يتكلم به، كما تحمل

بعض الأمثلة الصناعية للنحاة القدامى أبعادا دلالية غير نحوية كالبعد الديني والجغرافي والأخلاقي وغيرها.

5-يرجع موقع المثال في الدرس النحوي الحديث يرجع أساسا إلى الطريقة التعليمية المتبعة، ويختلف المثال تبعا لاختلافها في طرق تناوله، ففي الطريقة القياسية يأتي بعد الحكم بيانا له، وفي الطريقة الاستنتاجية يسبق الحكم ليتم على أساس المثال استخراجه، أما الطريقة المعدلة أو ما يعرف بطريقة الأدبي فهي لا تختلف عن سابقتها إلا من جهة اعتماد أمثلة من النص وهي الأقرب إلى المقاربة النصية المعتمدة في تعليم النحو في مدارسنا، وأسلوب تحليل الجملة يرتكز أساسا على أمثلة مختارة، يراعى فيها إبراز دور الكلمة في الجملة من جهة الوظيفية النحوية والدلالية على حد سواء، وطريقة جون ديوي باعتماد الأخطاء كأمثلة يتم على أساسها تعليم اللغة هي أقرب إلى ما يمارس في مدارسنا ضمن نشاط التعبير عند تصحيح إنتاجات التلاميذ الشفوية أو المحررة كتابيا.

6-إنّ معايير صناعة المثال النحوي في تعليمية النحو العربي حديثا هي معايير علمية موضوعية وتبتدئ أولا بالمعايير العلمية من توافق المثال مع الحكم النحوي وخلوه من اللحن مع فصاحته، أما المعايير التعليمية البيداغوجية فترجع إلى ما يتعلق بالمتعلم من مراعاة سنه ومستواه العقلي والدراسي وتخصصه، ومنها ما يرجع إل بنية المحتوى التعليمي من جهة ترتيب الأمثلة وتدرجها وخلق الروابط المنطقية والدلالية بينها.

7- إنّ أهداف المثال النحوي في تعليمية النحو حديثا يمكن تقسيمها إلى أهداف في المستوى المعرفي وأهداف في المستوى الوجداني وأخرى في المستوى المهاري.

أمّا أهداف المثال النحوي المعرفية فهي تتحقق عند معالجة الأمثلة النحوية من حيث تنمية القدرات والعمليات العقلية كمهارات التركيز والتحليل والتذكر والتنظيم والمقارنة والتقويم، وكذلك القدرة على التجريد والتعميم.

وأمّا أهداف المثال النحوي في المستوى الوجداني فتتحقق من خلال ما تشتمل عليه الأمثلة من مضامين دلالية بما تحمله من قيم أخلاقية ومبادئ اجتماعية وبما تنميه من ملكة التذوق التي يوظفها المتعلم في عملية النقد لاحقا.

وأما الأهداف المهارية فإنها تتحقق لأن المثال النحوي المصنوع صورة لغوية فعلية تتجسد من خلالها الأحكام النحوية ممّا يساعد المتعلم على تنمية مختلف الملكات اللغوية والإنتاجية والاستقبالية، كما تحقق للمتعلم القدرة على التواصل الفعال.

8- إن الأمثلة النحوية في الدرس النحوي الحديث تحمل في مضمونها شحنات دلالية تهدف إلى تكوين شخصية المتعلم من خلال تربيته تربية خلقية ودينية واجتماعية وغيرها.

9-إن علم النحو من أهم العلوم الجليلية التي ينبغي على المتعلم إتقانها لأنها تمكنه من التواصل السليم داخل الوسط المدرسي وحتى خارجه، إضافة إلى القدرة على الفهم السليم للمعاني من خلال اكتسابه لملكتين هما الملكة النحوية والملكة التبليغية التواصلية.

10- يعاني تعليم النحو في المرحلة الثانوية من عدة إشكالات ويظهر ذلك من خلال ضعف المتعلمين في اللغة العربية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب، وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءتهم وكتابتهم.

11- إن أهم أسباب نفور المتعلمين من النحو هي التعددية في اللغة أثناء الدراسة بين حصص اللغة العربية وبين حصص المواد الأخرى إضافة إلى عدم الاستفادة

من النظريات اللسانية الحديثة في مجال تعليم اللغات من قبل المدرسين، ومما خلّفته محاولات تيسير النحو من مبادئ وظيفية يمكن الركون إليها في بناء المناهج النحوية.

12- إن بناء منهاج نحوي وظيفي يقوم على أسس نفسية تربوية تتعلق بالعناصر المشكلة للعملية التعليمية التعلمية، وأخرى لغوية تتعلق بالمادة النحوية.

أما الأسس النفسية التربوية فتتمثل أولا في تحديد الغاية من تعليم النحو، إضافة إلى تحديد اللغة التي تُستسقى منها الأمثلة النحوية من خلال الجمع بين مستويي اللغة الإجلالي والاسترسالي، ثم ضرورة الفصل بين النحو العلمي والنحو التعليمي من خلال التمييز بين تعليم اللغة والبحث فيها، وأخيرا تحديد الصعوبات الجوهرية والعرضية التي يعاني منها تعليم النحو ومحاولة إيجاد الحلول لها.

وأما الأسس اللغوية فتتمثل أولا في حسن اختيار المادة اللغوية من مفردات وتراكيب من خلال التركيز على الألفاظ الأساسية عند المتعلم، ثم تنظيم هذه المادة وترتيبها بحسب خصائص المتعلم، كما يضاف إلى ذلك حسن اختيار الطريقة التي يتم من خلالها إيصال المادة للمتعلم، كما يخضع ترتيب الموضوعات النحوية إلى اعتماد الميزة البنوية دون الميزة الإفرادية من أجل ضمان تكامل المستويات في تدريس النحو، كما أن أهم الأسس اللغوية التي يمكن أن يفيد منها تعليم النحو هي مفهوم القياس والمثال والأصل والفرع.

13- إنّ أهم محاولات تيسير النحو التي يمكن الاستفادة منها في تعليم النحو حديثا هي توحيد المصطلح النحوي وفصله عن المصطلح الصرفي، إضافة إلى التنويع في الشواهد النحوية مع عدم التركيز على الشاهد القرآني أو الشعري، إضافة إلى تحديث لغة النص النحوي و تجنب الأمثلة النحوية التي تعكس النزعة المنطقية أو الفلسفية.

14- إن تدريس اللغة العربية بمختلف نشاطاتها قائم في المدرسة الجزائرية على المقاربة النصية، لكن التصور التربوي لها لا يتوافق مع مفهوم المقاربة النصية في لسانيات النص وفي تعليمية اللغة العربية حديثا؛ ذلك أن مفهوم المقاربة النصية في منظومتنا التربوية يعتبر النص محور كل النشاطات اللغوية الأخرى، من جهة استمداد الأمثلة منه لا أكثر، وهو الحال في نشاط النحو، على خلاف لسانيات النص التي تجعل من الأمثلة النحوية أداة في التحليل مما يسهم في بناء النص ويساعد المتعلم على فهم تراكيبه بغية معرفة كيفية إنتاجه واستمراره.

15- إن موقع المثال النحوي المصنوع في نشاط النحو من كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة يتخذ أربعة مواقع:

- أمثلة الصدارة وهي الأمثلة التي توضع في أول نشاط النحو وقد كان عددها قليلا جدا لأن تدريس النحو يقوم على المقاربة النصية.

- أمثلة اكتشاف القاعدة وهي أمثلة تورد ضمن عنصر المناقشة لتُتم الأحكام التي لم تستوفها أمثلة الصدارة.

- أمثلة القاعدة وهي التي توضع في ثنايا القاعدة أثناء تدوينها عقب كل حكم أو عنصر نحوي بغية التوضيح والبيان.

- أمثلة تثبيت التعلمات، وهي الأمثلة التي تدرج في التطبيقات النحوية لترسيخ الأحكام النحوية المجردة وتثبيت العادات اللغوية نطقا وكتابة وقد نال المثال النحوي المصنوع حصة الأسد في هذا الجزء من تدريس النحو.

وهذا التوزيع في موقع المثال النحوي غير خاضع لمعايير تعليمية واضحة ولا يتوافق مع المقاربة النصية المتبعة على خلاف ما كان مفترضا في الدراسة التطبيقية.

16- إن صناعة المثال النحوي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة لا تخضع للمواصفات المطلوبة فنجد نسبة معتبرة من الأمثلة التي تخالف هذه المعايير، وتنقسم هذه المعايير إلى:

- **المعايير العلمية:** وقد تمت مراعاة هذا النوع من المعايير إلى حد كبير باستثناء معيار الفصاحة حيث أن بعض الأمثلة الموضوعة تهمل القيمة الدلالية والأبعاد غير النحوية للأمثلة المصنوعة وذلك على حساب الموافقة الشكلية للحكم النحوي.
- **المعايير البيداغوجية والتعليمية:** ولا نجد مراعاة صريحة لهذه المعايير وإن كانت في أغلبها يتحقق فيها غرض التمثيل النحوي غير أنها تفتقد إلى الترتيب المنطقي ومراعاة التدرج، كما تفتقد إلى وجود روابط منطقية ودلالية بين الأمثلة، يضاف إلى ذلك أن خاصية النصية لا تتحقق في أغلب الدروس النحوية، ونجد كذلك بعض الأمثلة التي تفتقد إلى الخصائص التي تساعد المتعلم على إدراك الأحكام المجردة كالنمطية والتباس الأحكام نتيجة الرجوع في الكف الرجعي.

وقد كانت المعايير البيداغوجية أكثر المعايير اختلالا على خلاف الصورة المفترضة قبل الدراسة التطبيقية.

17- إن أهداف المثال النحوي المصنوع على اختلاف مستوياتها لا تسير في تحقيقها على وتيرة واحدة خصوصا في المجال المعرفي والوجداني، كما أنها ضمنية غير موضوعة بشكل واضح.

وبالجملة فإن صناعة الأمثلة النحوية في الكتاب المدرسي تبقى دون المستوى المطلوب في كتاب تعليمي من إنتاج هيئة مؤهلة وتحت إشراف لجان خاصة مما يدعو

إلى إعادة النظر في الرؤية التربوية لصناعة المثال في المناهج التعليمية وصورتها التطبيقية في الكتب المدرسية.

وفي ختام هذا العمل المتواضع يمكننا الخروج ببعض التوصيات أو الاقتراحات والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أولا– ضرورة مراجعة التصور التربوي للمقاربة النصية التي تعتمد في تدريس اللغة العربية ومخلف نشاطاتها، لأن التصور الموجود كما رأيناه في الوصل الرابع لا يتوافق مع مفهوم المقاربة النصية في لسانيات النص ولا مفهوم المقاربة في تعليمية اللغة.

ثانيا– ينبغي مراجعة موقع الأمثلة النحوية في نشاط النحو، كما ينبغي أن تراجع طريقة التعامل مع الأمثلة النحوية وذلك بإخضاعها لأسس علمية وتعليمية حتى تحقق أهداف الدرس النحوي، وذلك بأن يكون التغيير في الموقع خاضعا هو الآخر للأساس التعليمي بما يحقق الأهداف المسطرة.

ثالثا– ضرورة إعادة النظر في الأمثلة النحوية المصنوعة التي اختلت فيها المعايير على اختلاف أنواعها خصوصا الأمثلة التي اشتملت على اللحن أو التي افتقدت شرط الفصاحة أو الأمثلة التي وقع فيها بتر وغيرها.

رابعا– توخي المنهج المناسب في تدريس النحو حسب المرحلة الدراسية ودمج الأبواب النحوية وعدم التكرار والإطناب فيها المؤدي إلى صعوبة الفهم.

خامسا–دراسة النحو بالتطبيق الواضح بعيدا عن الفلسفة والألغاز والالتزام باختيار الأمثلة النحوية المؤدية إلى الهدف المقصود مباشرة دون تقعيده.

سادسا- ضرورة استخدام اللغة الفصحى في إلقاء الدرس حتى يستقيم اللسان بتعلم القواعد تطبيقيا وليس نظريا فقط.

سابعا- من الأجدى والمستحسن دراسة النحو على مستويات بحسب المتلقي مع الأخذ اعتبار المرحلة العمرية والدراسية له.

ثامنا- الاستفادة من النظريات اللسانية الحديثة في مجال تعليم اللغات وتعلمها ومحاولة العمل بالمبادئ اللسانية التي تسهم في تسهيل تعليم لغتنا العربية.

تاسعا- الاستفادة من تراثنا النحوي ومحاولات تيسيره بما يخدم الدرس النحوي حديثا ويسهم في تقريب النحو من المتعلمين.

عاشرا- مراعاة الأسس النفسية واللغوية في بناء المناهج النحوية التعليمية من أجل تقريب النحو من المتعلمين و إعداد منهاج نحوي وظيفي يحقق الأهداف النحوية المسطرة.

إحدى عشر- ضرورة التنويع في الأمثلة النحوية بين الشواهد الشعرية والقرآنية التي تشكل المستوى الإجلالي للغة، إضافة إلى الخطابات العفوية التي سمعت عن العرب والتي تشكل المستوى الاسترسالي للغة، خاصة، وأن هذه الأخيرة قد تقلص من استخدام المتعلم للعاميات المختلفة.

إثنا عشر- ربط الوسط المدرسي بالبيئة الاجتماعية للمتعلم من خلال تكليف المتعلمين بوضعيات إدماجية ذات دلالة في حياتهم تعكس أهم ما يجري في محيطه من أحداث، يتم من خلالها توظيف المتعلم لما تلقاه من أحكام نحوية في التعبير عن المعنى وهذا من أجل تحقيق ما يسمى بالاستعمال الفعلي للغة.

الـــــــــمـــــــــلاحـــــــــــــق

الموضوع	الأمثلة
جزم الفعل المضارع	وردت الأمثلة الصناعية التالية في ثنايا القاعدة: 1.إن تجتهدوا تنجحوا في دراستكم، وإن تتكاسلوا تفشلوا. 2.إذ ما تخلص في أداء الواجب تسعد. 3.من يتعب في صغره، يسترح في كبره. 4.مهما يكتم الله يعلم. 5.ما تقدم من خير تلق جزاءه. 6.متى يصلح باطنك يصلح ظاهرك. 7.أيان تهمل العلم تعش غريب العقل. 8.أنى يذهب صاحب العلم يكرم. 9.حيثما تتجه أتجه. 10.كيفما تكن يكن صاحبك. 11.أي كتاب تقرأ تستفد. 12 .من درس نجح. 13. إن تجتهد فزت. كما وردت في التطبيقات النحوية الأمثلة التالية: 14.ما تنفق في سبيل الله يضاعف الله لك ثوابه. 15.أي كتاب مفيد تقرأ تتذوق ثمار المعرفة. 16.تقدم الصناعة يسير بالأمة قدما نحو المجد. 17.قوة الأمة في اتحاد أبنائها. 18.إخلاص كل مواطن في عمله يحقق للأمة سيادتها. 19.نجاح المرء في حياته حين يحرص على آداء واجبه.

	20.تطبيق القانون يجعل الدولة تسترد الثقة الشعب بها.
جزم الفعل المضارع	وردت الأمثلة في مرحلة اكتشاف القاعدة: 21.ادرس لتنجح. كما وردت الأمثلة الصناعية التالية في ثنايا القاعدة: 22.لا تقرب من الشر فتقع فيه. 23.لا تنه عن خلق وتأتي مثله. 24.أجتهد حتى أحقق النجاح. 25.لأستسهلنّ الصعب أو أدرك المنى. وقد وردت في التطبيقات النحوية الأمثلة التالية: 26.ليس عندي مال فأجود به. 27.ما الحاكم بظالم فأخاف الجور. 28.لا تنصح السيئ النية فيسيئ بك الظن. 29.ما كانت النعم لتبطر الكريم.
المبتدأ و الخبر	جاءت في مرحلة الاكتشاف الأمثلة التالية: 30.أفارس عنترة؟ 31.ما مهزوم الشّجاع. كما وردت في ثنايا القاعدة الأمثلة النحوية التالية: 32.لذة الحب عابرة وكآبته دائمة. 33.ما مهمل الطالب واجباته. 34.أمجتهد الطالب؟ 35.شرط الألفة رفع الكلفة. 36.العاقل خلقه حسن. 37.السفر يسفر عن طباع الرجال. 38.المجد تحت راية العلم.

	39.العلم في الصدور لا في السطور. 40.البحر أمواجه هائلة. وجاءت في التطبيقات النحوية الأمثلة التالية: 41.مجلس علم خير من عبادة شهر. 42.انتظار الفرج عبادة. 43.خير الكلام ما كان قليله يُغنيك عن كثيره. 44. إخوان هذا الزمان جواسيس العيوب. 45. إنما الكذب ممقوت. 46. سلاح اللئام قبح الكلام. 47. الممرضات ساهرات على راحة المرضى. 48. التاجر المحتكر ممقوت والجالب مرزوق. 49. الجنة تحت أقدام الأمهات.
كان و أخواتها	وردت في ثنايا القاعدة الأمثلة النحوية التالية: 50.لا يزال الطالب مجتهدا. 51.كن جميلا ترى الوجود جميلا. 52.ما فتئ اللسان يحفظ صلاح الإنسان. 53.مازال الظلم مرتعه وخيم. 54.ما فتئت عظمة الرجال في إنجاز جلائل الأعمال. وقد جاءت في ثنايا التطبيقات النحوية الأمثلة الصناعية التالية: 55.ما انفكت جهود السلام دائبة. 56.ما زال نفط سلاحا اقتصاديا في يد العرب. 57.ما زال تقويم الأمم قائما على العنف كما كان في نشأتها الأولى. 58. في حديقة بلدتنا ما فتئت الأشجار مزهرة تملأ الجو بهجة

الخبر جملة لا النافية للجنس	وشجرة اللوز ما انفكت نوارتها بيضاء، وشجرة التين مازالت مخضرة، والأغراس الصغيرة ما برحت جاثمة على التربة لا تقوى على الاستقلال بنفسها . 59.الفارس شجاع في اقتحام الخطوب. 60.الجبان منبوذ من قومه. 61.الرجلان متلازمان في السفر. 62.الصحراء بحر من الرمال. 63.الماء عذب. 64.الرياضي قوي الجسم. 65.الجنود رابضون على الحدود. 66.الجداول مترنمة بين الحقول. 67.جاء التلميذان بلا كتاب. 68.لا مجتهد خائب. 69.لا في المحفظة كتاب. 70.سافر بلا زاد معه. 71.لا شرف لمن لا يحافظ على شرف وطنه. 72.لا خائن وطن شريف. 73.لا منصرفا إلى اليأس مفلح. 74.تعميم التعليم أول وسائل الديمقراطية، لأن عصرنا هذا عصر العلم والسرعة والاقتصاد، لا نجاح فيه مضمون إلا لمن توسل إلى النجاح، فيه بوسائل من علم يتقن أو فن يكتسب.
	75.عرفت أن العلم مفيد. 76.إذا وضع الإحسان في الكريم أثمر خيرا. 77.أهلا وسهلا. 78.إنما هذب الناس القانون العادل.

	79.إذا أحب الله عبدا ابتلاه. 80.أكل البيضة وقشرتها. 81.كل ما تشتهيه نفسك وكل ما يعجب الناس. 82.عرفت أن الإحسان يسترق الإنسان. 83.شرب المسافر فتروّى. 84.أفادتني تجارب الحكماء. 85.من أهان ماله أكرمه الناس. 86. من استنعج أكلته الذئاب. 87.لا يجد الأحمق لذة الحكمة كما يتلذذ بالورد صاحب الزكمة. 88. لا تعرف خيره حتى تعاشر غيره.
الحال مفرد جملة شبه جملة	99.انحدر الوادي صافيا. 100.يرسل المغنون ألحانهم عذبة. 101.سعيد خطيبا يسحر الألباب. 102.مررت بالحديقة عامرة. 103.شربت الماء صافيا. 104.جلست صامتا. 105.عاد وقد أتم عمله. 106.سافر وما عاد. 107.صحوت من النوم ولم تشرق الشمس. 108.جلت في الجزائر والصيف في أوله. 109.شاهدت الطائرة فوق السحاب. 110.رأيت العصفور على الغصن. 111.من مدحك بما ليس فيك من الجميل، وهو راض عنك، ذمك بما ليس فيك من القبح وهو ساخط عليك. 112.يبيع التمر على النخيل.

	113.بذل الشهداء أرواحهم رخيصة في سبيل حرية وطنهم
المفعول لأجله	114.قمت احتراما للمعلم. 115.تصدق الولد على الفقير ثم أخفى الأمر عن والده من الخشية 116.أخفى الأمر عن أبيه خشية التباهي. 117.تصدقت ابتغاء رضا الله. 118.بحثت عن الفقير لإعانته. 119.الناس يطردون الفقير للجاجته. 120.أدبتك لتأديب أمثالك. 121.افعل الخير حبا في الخير لا رغبة في الشهرة. 122.يكرم العلماء تعظيما للعلم. 123.دخلت المدرسة رغبة في التعلم. 124.اجتهدت في دراستي طلبا للنجاح. 125.نهضت للمراجعة. 126.أمسك لسانك عن الخصام صونا لنفسك.
النعت و أنواعه	127.التاجر الجالب مرزوق والمحتكر ملعون. 128.زرت حديقة جميلة. 129.قرأت كتابا شائقة قصصه. 130.التلميذات النجيبات ناجحات. 131.ليت الحياة نعيما متصلا ورخاء يتجدد. 132.أطربنا هديل حمامات على شجرة في البستان. 133.لاح في الأفق كوكب ساطع نوره، تنزهنا في روض جميل. 134.محمود يكتب بأسلوب سهل ممتنع، استمتعنا بدراسة قصيدة رائعة. 135. زار منزلنا ضيف وافر أدبه، فاضلة أخلاقه.

	136. اشتريت كتابا ممتعا. 137. حصل على الجائزة طالبان مجتهدان. 138.شربنا من نبع عذب صاف. 139.هناك زورق صغير بين الأمواج. 140. دخلت الحديقة الغناء. 141. لمحت نجما نيرا في الأفق الغربي. 142. ألقى العالم الجليل محاضرة قيمة، قرأت كتابا ممتعا شائقا.
التوكيد و أنواعه	143.جاء الأستاذ الأستاذ. 144.ناولني الكتاب الكتاب. 145.جئت أنت. 146.قمت أنا . 147.رأيت أنت. 148.قال قال الحق. 149.ظهر الحق، ظهر الحق . 150.قرأت القصة كلها. 151.جاء الرجل نفسه. 152.جاء الرجلان أنفسهما. 153.جاءت النساء أعينهن. 154.جاء محمد بنفسه. 155.سافر أخواك كلاهما. 156.نظرت إلى البنتين كلتيهما. 157.زرت كلا الصديقين. 158.إذا صلح العالم والحاكم كلاهما صلحت الأمة. 159. إن لأمك ومعلمتك كلتيهما فضلا كبيرا عليك. 160. الناس كلهم سواسية كأسنان المشط.

	161.تسلم الطلاب الناجحون جوائزهم من الوزير نفسه. 162. الصبر الصبر طريق المرء إلى النجاح. 163. توارى قرص الشمس نفسه خلف الجبال. 164. خير الكنوز كلها محبة الناس. 165.لولا المشقة ساد الناس كلهم. 166. لا لا يرضى العربي بالذل. 167.احرص احرص على وقتك وأنفقه فيما يفيدك.
البدل و أنواعه	168.تسلم علي التلميذ النجيب جائزته. 169.عمر الخليفة آية في العدل. 170.طالعت الصحيفة نصفها. 171.أعجبني عمر عدله. 172.الفعل قسمان:جامد ومستق. 173.تكلم الأستاذ قال: إن الإسلام عقيدة وعمل. 174.العالم الإسلامي علاء الدين أبو الحسن، المعروف بابن النفيس هو الذي كشف الدورة الدموية، وقد ولد في القرن السابع هجري أوائله، وقد كان موسوعة في الطب، فقد ألف فيه موسوعة في ثمانين جزءا، وقام طبه على التجربة والاعتماد على التشريح، ويعد ابن النفيس كشفه للدورة الدموية ثورة علمية، فهو أول من أشار إلى مرور الدم في الأوعية الشعرية. وقد نقل الغربيون كل ما سبق إليه من كشوف في مجال الطب، حين ترجموا المؤلفات العربية معظمها... 175.حدثنا أستاذنا هذا الصباح قال: العلم أنوار الله في أرضه، ورّثها للعلماء بعد الأنبياء. 176.تعجبني الفتاة حياؤها.

	177.أخرجت الكتاب. 178.أعطيت الفقير درهما. 179.أخصب الحقل أثر المطر. 180.صدّق علي محمدا. 181.فهّم المعلم التلميذ الدرس. 182.ذّبح الجزار الخرفان. 183.حقّر صاحب الوليمة المتطفل. 184.صافح الأستاذ زميله. 185.ناصر أهل المدينة الرسول(ص). 186.تسلّم الفائز الجائزة من المدير. 187.تمزّق الثوب بالمسمار. 188.تشجّع الغلام على السير في ظلام الغاب. 189.تحاور الأصدقاء في الثقافة. 190.تزاحم التجار في الأسعار. 191.تجاهل المذنب خطيئته. 192.انهمكت في العمل زمن الدراسة. 193.انفتح الباب عند الزوابع. 194.اكترى المسافر غرفة. 195.اشتبكت الأغصان عند هبوب الرياح. 196.رمدت العين فاعورّت. 197.اخضرت البساتين. 198.استوقف الشرطي السائر. 199.استخرج المهندس المعدن. 200.استسهلت العمل. 201.ولد الإمام مالك سنة ثلاثة وستين للهجرة بالمدينة المنورة، من أبوين انحدرا من أصول عربية، وبها تفقه، وعلم، وألف،

	واشتهربأنه حجة في الحديث، وكان إذا تكلم فيه عملق، ولم يخضرم، ولم يعرف عليه أنه وقع خطيبا فتلعثم أو هذرم، ويمتاز مذهبه بأنه اعتمد فيه على الحديث أكثر من غيره، توفي رحمه الله سنة تسعة وسبعين ومئة، وترك مؤلفه العظيم الموطأ.
	202.المؤمن ناصح أخاه. 203.المؤمن سباق إلى الخيرات، مقوال الصدق، نصوح لأخيه، نصير لقومه، حذر عدوه بصير به. 204.صانع المعروف محبوب. 205.المؤمن لا يكون معتديا ولا مستهينا بغيره، ولا ظالما أخاه، ولا يكون قاسيا وسيده هو الرحمن الرحيم، ولا يكون كاذبا ولا منافقا ولا مخادعا، لأن حسابه مع الله العليم الخبير. 206.العلم وضاح للخير فضاح للشر. 207.أسير الاستبداد يعيش خاملا خامدا ضائع القصد حائرا.
	208.المواطن الصالح معروف بإخلاصه. 209.العامل مقدر مجهوده.
اسم الفاعل و صيغ المبالغة	210.منح المدير التلميذ عثمان جائزة. 211.أثنى الناس على الممرضة ليلى. 212.نجحت عفراء في الامتحان. 213.تنجز السدود بمبالغ مالية كبيرة. 214.زينت المدينة بمصابيح كثيرة. 215.أعجبت بتلميذات أخر في الدراسة. 216.ضلت قافلة بصحراء شاسعة. 217. سر الوالدان بعودة فاطمة ومريم وزينب من العطلة. 218.عرفت أن إبراهيم طالب مجد يذاكر دروسه باستمرار.

	219. أعجب المتفرجون بمهارة سليمان في العدو.
الصفة المشبهة	220.محمد دمث الخلق، لطيف المعاشرة. 221.علي فرح وفاطمة فرحة. 222.كسا الثلج الجبل فأمسى أبيض وأمست الأرض بيضاء. 223.أخي عظيم الخلق شهم شجاع. 224.محمد معتدل القامة مستقيم السيرة. 225.الطاووس: طائر بديع الشكل جميل الصورة، يربيه الناس للزينة والتمتع بمرآه، لا للذبح والغذاء، فإن لحمه جاف صلب عسير الهضم، وريشه ذو ألوان زاهية تعجب النظار وتخطف الأبصار، ما بين أحمر ووردي، وأخضر وزبرجدي، وأصفر وعسجدي، وله جناحان قصيران لا يساعدانه على الطيران إلا قليلا، وذيله طويل جدا ويتألف من ريشات جميلات تتزاحم عليها الألوان. 226.الحر حرٌ وإن مسه الضر. 227. لا تكن رطبا فتعصر، ولا صلبا فتكسر. 228. السعيد من وُعظ بغيره، والشقي من وُعظ بنفسه. 229. قلب الأحمق في فيه، ولسان العاقل في قلبه.

المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم برواية ورش**

أ- المصادر:

1. ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط4،ج1، بيروت، 1999.
2. ابن خلدون، المقدمة، دار المعارف الجامعية، ط2، القاهرة.
3. ابن رشد، الضروري في صناعة النحو، تح، منصور علي عبد السميع، دار الكتب العلمية، ط1، القاهرة، 2010.
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر،ج14 ، مادة (مثل)، بيروت، ص134-135.
5. ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف محمد الخطيب، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، مصر، 2005.
6. ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل بديع يعوب، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، ج2.
7. أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري، لمع الأدلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ط2، بيروت، 1981.
8. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1997، ج5.
9. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ، دط، ج1.
10. أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط2، ج1، القاهرة، 1983.
11. أبو عبد الله محمد بن مالك الأنصاري، ألفية ابن مالك، دار الإمام مالك، ط1، الجزائر، 2002.

12. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي، الجانى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1992.

13. أبو يعقوب المغربي، شرح مواهب الفتاح على تلخيص المفتاح، منشورات دار الكتب العلمية ، دط، ج1، 1999.

14. أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، كتاب الكليات، تحقيق عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، دط، 2007.

15. بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط2، ج2، دمشق، 1985.

16. التهانوي محمد بن علي بن القاضي، كشاف اصطلاحات الفنون، تح علي دحروج، مكتبة ناشرون، ط1، بيروت، 1996، ج2.

17. السيوطي جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تحيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 2006.

18. السيوطي جلال الدين، المزهر في اللغة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1998، ج1.

19. حموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط1، بيروت، لبنان ، 2000.

20. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة، 1959،.

21. زين الدين محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: حمزة فتح الله، دار ابن حزم، دط، القاهرة، 1996.

22. السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، قراءة وتقديم: يحي مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2006.

23. السيوطي، معجم مقاليد العلوم والرسوم، تحقيق: محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، ط1، مصر، 2004.

24. علي الجمل و آخرون، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1996.

25. المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1994، ج1.

26. محمد سمير اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الرسالة، ط1، بيروت، 1985.

27. محمد محي الدين عبد الحميد ، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك أبو محمد جمال الدين ابن هشام الأنصاري، دار إحياء التراث العربي، ط5، بيروت، لبنان، ج1، 1966.

28. محمد محي الدين عبد الحميد، الانتصاف من الانصاف، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1998، ج2.

29. محمود شكري الألوسي البغدادي، الضرائر وما يسوغ للشاعر دون الناثر، تحقيق: محمد بهجت الأثري البغدادي، طبع على نفقة المكتبة العربية ببغداد ومطبعة السلفية بمصر، 1922.

30. المسعودي، مروج الذهب، تح كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، ط1، ج3، بيروت،2005.

31. ياقوت الحموي، المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، ج1، بيروت، لبنان، 1996.

ب- المراجع:

1. ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، دط، 1982، القاهرة.
2. أبو عبد الله بن جعفر القزاز، ما يجوز للشاعر في الضرورة، تحقيق وتقديم: المنجي الكعبي، الدار التونسية للنشر، تونس، 1981.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2000.
4. أرسطو، فن الخطابة، ترجمة عبد الرحمان بدوي، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، ط2، القاهرة، 2003.
5. أمطانيوس ميخائيل، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ط1، ليبيا، 1995.
6. بركات إبراهيم، التأنيث في اللغة العربية، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1988.
7. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، دط، القاهرة، 2000.
8. توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، مكتبة لسان العرب، ط1، الكويت، 1995.
9. جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، ط1، بيروت، لبنان، 2013.
10. جوانب من نظرية النحو، نعوم تشومكي، تر: مرتضى جواد باقر، دت، دار المعارف الجامعية، ط2، 2008.
11. حسن حمزة و بسام بركة، المثال و الشاهد في كتب النحويين و المعجمين العرب، وقائع ندوة ليون الفرنسية، دار ومكتبة الهلال ، ط1، 2010.

12. حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوية جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية، الجزائر، 2012-2013.

13. حموي وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط1، بيروت، لبنان ، 2000.

14. خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير، دط، الجزائر، 2004.

15. خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيبويه، وكالة المطبوعات، دط، الكويت، 1980.

16. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، الأردن، 2009.

17. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998.

18. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الأزريطية، دط، الإسكندرية، 1999.

19. سعيد حسن البحيري، علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، 1997.

20. سعيد كريم الفقي، تيسير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة، 2001.

21. صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مؤسسة حورس الدولية، ط2، 2010.

22. عبد البديع النيرباني، الخلاصة في النحو، مكتبة نور الهداية، ط1، حلب، 2010.

23. عبد الجبار علوان النايلة، الشواهد والاستشهاد في النحو، مطبعة الزهراء، ط1، 1979.

24. عبد الله بن حمد الخثران، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، 1993.

25. علي الجمل آخرون، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1996.

26. علي سامي الحلاق، مرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان، 2010.

27. عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، طرابلس، 1975.

28. فخر الدين عامر، طرق التدريس باللغة العربية والتربية الإسلامية، علا للكتاب، دط، القاهرة، 2006.

29. فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد19، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

30. فكرى حسن ريان، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، عالم الكتب، ط3، القاهرة، مصر، 1984.

31. اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2016.

32. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 19.

33. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2008.

34. محمد التنوجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، ، ط2 ، بيروت، لبنان ، 1999، ج2.
35. محمد السيد علي الكساني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، ط1، الإسكندرية، 2010.
36. محمد الطنطاوي، نشاة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط1، القاهرة، 2005.
37. محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، مكتبة الإيمان بالمنصورة ، ط1، 2008.
38. محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، مكتبة الرشيد ناشرون، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005.
39. محمد جعفر الكرباسي النجفي، شرح قطر الندى وبل الصدى، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، لبنان، 1998.
40. محمد صلاح الدين علي المجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، ط1، 1998.
41. محمد صلاح الدين علي لمجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، الجزائر، ط1، 1998.
42. محمد عبد الرؤوف المناويل، توقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: د.محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت، 1410ه.
43. محمد عطية الأبراشي، التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحالب وشركاؤه، ط5، القاهرة، 2004.
44. محمد مشيال، في بلاغة الحجاج- نحو مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات- ، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان ، 2017، ص95.

45. محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعارف الجامعية، دط، 2001.
46. محمود سيد سلطان، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار المعارف، دط، لبنان، 1983، ص91.
47. مسعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005.
48. مصطفى أحمد عبد العليم بخيت، ، أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو، دار البصائر، ط1، االقاهرة، 2011.
49. معروف رزيق، كيف تلقي درسا، دار الفكر، ط4، بيروت، لبنان، 1971.
50. منى إلياس، القياس في النحو، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، دمشق، 1985.
51. نهاد الموسى وعلي أبو هلالة، مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الأول ثانوي ، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، ط5، 2005.
52. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس، لبنان.

ج- المقالات:

1. بان صالح مهدي وحيدر عبد الزهرة التميمي، إسهام المثال في تيسير القواعد النحوية، منشورات جامعة بغداد، ماي2018.
2. خديجة بوساحة، بيداغوجيا التمثيل في كتاب سيبويه، مجلة العربية، العدد1، مج06، جوان 2019.
3. خميس الملخ، المثال في كتاب سيبويه بين الدلالة الاجتماعية والقاعدة النحوية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد20، دبي، 2001م.

4. عامر يحياوي، الشاهد النحوي و أثره في تعليمية النحو، مجلة ممارسات اللغوية، العدد1، مج06، الجزائر، 2017.
5. عبد القادر شارف، تعليمية النحو في الجامعة ،المنهج الطالب الأستاذ، مجلة جسور المعرفة، العدد7، مج2، 2014.
6. عبد المحسن أحمد الطبطبائي، ظاهرة تكرار المثال النحوي المصنوع في كتب التراث، مجلة كلية الآداب، ع83، مج2، جامعة الاسكندرية، 2016.
7. عمار عثماني، فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي، مجلة العربية، العدد01، المجلد6، 2019/06/15.
8. محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو مفهوم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد47، مج1، 2011.
9. نعجة سهى فتحي، المثال النحوي المصنوع؛ فلسفته النحوية وأبعاده التربوية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد26، دبي، 2008.

د- الأطروحات:

1. أحلام تاهي، المقاربة النصية في السندات البيداغوجية للتعليم الثانوي بين التنظير والتطبيق-السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا-، مجلة حوليات الآداب واللغات، ع08، مج1، الجزائر، 2017.
2. دراغمة، محمد ناجي حسين، الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة وشواهدهم في عصور الاحتجاج، إشراف الدكتور:أحمد حسن حامد، أطروحة إكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية بكلية بكلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2012م.
3. علاء عمار جواد، التمثيل النحوي في كتاب سيبويه، رسالة ماجستيير، كلية الآداب وعلوم التربية، جامعة القادسية، العراق، 2007، ص 5.

4. مسعود غريب، منهج ابن سراج في كتابه الأصول، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011.
5. منى عبد الله السويلمي، الأمثلة المتخيلة في مؤلفات النحاة، أطروحة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2009.

ن- المؤتمرات:

1. طليمات غازي مختار، المفهوم النحوي في كليات الكفوي بين المصطلح والتعريف، بحث مقدم إلى مؤتمرا النقد الخامس، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 1994.
2. قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2001.

ه- المواقع الإلكترونية:

1. مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، htt//www.m-a-arabia.com/vb/shwthread.php ?t39463.
2. محمد سيف الاسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية – نحو مقاربة معرفية جديدة- www.albassair.org //conslt le17/05/2020.

و- المراجع بالأجنبية:

1. Bernard Rey et autres, les compétences à l'école (Apprentissage et évaluation) édition de Boeck, Bruxelles, 2004,
2. Josette Rey- Délove ;étude linguistique et sémiotique des dictionnaire français contemporains,2000 .

الملخص:

إن موضوع صناعة المثال النحويّ موضوع جديد لم يناوله الكثير من الدارسين، وهذا يدعونا إلى القول إن نتائجه ووصف جوانبه المختلفة واستقصاء جزئياته كانت جديدة إلى حد ما.

ولأسباب تخص طبيعة الموضوع تحدثت في التمهيد عن المثال النحوي، كما فرقت بينه وبين الشاهد النحوي، كما بينت أن الشاهد النحويّ كان من مستويات مختلفة كما هو معروف لدى الباحثين من المنظوم والمنثور، وقد أكد هذه الحقيقة الذين درسوا أصول الفكر النحويّ فذكروا أن الكلام الذي يحتجّ به في النحو هو (القرآن الكريم والحديث الشريف وما أثر عن العرب من شعر ونثر) وقد رأى الباحث أن هناك نتيجتين ترتبتا على ذلك ، الأولى أن كلام هؤلاء كان أقرب إلى الواقع النظريّ ، فليس كل ذلك احتج به ، فالحديث الشريف أثيرت حوله الشبهات ، وامتنع أكثرهم ولاسيما المتقدمون منهم من الاحتجاج به، لذا فإن الاعتماد على المثال النحويّ المصنوع مناهض للبحث العلميّ السليم ، فليس من وظيفة العالم والدارس للغة أن يدرس اللغة من أجل ترقيتها أو استحداث قواعد لها ، وانما يجب أن يكون موقفه منها موقف الواصف لخصائصها وقوانينها وأنماط جملها وما إلى ذلك .

أجمع النحويون واللغويون قديما على أن الوظيفة الأساسية للمثال النحويّ هي إيضاح القواعد وتقريبها إلى أذهان المتعلمين وقد حرصوا على أن يذكروا ذلك في حد المثال النحويّ، كما قد يأتي المثال لوظائف أخرى كتعريف الأحكام النحوية وبيان الممتنع منها أو الشاذ إضافة إلى تقريب التصورات الذهنية المجردة.

أما عن موقع المثال النحوي في تعليم النحو فهو يتحدد بحسب منهجية التأليف في الكتب النحوية قديما، أو طريقة التدريس المعتمدة في الدرس النحوي حديثا.

كما تخضع صناعة الأمثلة لمعايير وأسس علمية دقيقة، فقد حرص نحاتنا القدامى على أن تكون أمثلتهم متعددة ومتنوعة ومطابقة للأحكام النحوية، كما أنها وظيفية تتصف بالمرونة وتراعي الجانب الدلالي والاجتماعي لمتعلم.

أما حديثا فقد شملت صناعة المثال معايير علمية تتعلق بمضمون المثال كالخلو من الخطأ إضافة إلى المعايير البيداغوجية التي تتعلق بتعليم المثال كالتوافق المثال مع الحكم النحوي.

إن تعليم النحو ينبغي أن يفيد من جهود علمائنا القدامى وما توصلوا إليه منمبادئ كنظرية الأصل والفرع ومفهوم والقياس وغيرها، كما ينبغي علينا محوالة الاستفادة من محاولات تيسير النحو المختلفة ومن أهم ما توصلت إيه الأبحاث اللسانية في مجال تعليم اللغات من أجل الوصول إلى منهاج نحوي وظيفي.

Research Summary

The topic of the grammatical example is a new topic that many scholars have not addressed, and this leads us to say that its results, description of its various aspects, and investigation of its parts were somewhat new.

For reasons related to the nature of the subject, I spoke in the introduction about the grammatical example, and also distinguished between it and the grammatical witness, as it showed that the grammatical witness was of different levels as is known to researchers and this fact was confirmed by those who studied the origins of grammatical thought, so they mentioned that the words that are invoked in grammar are (The Noble Qur'an, the Noble Hadith, poetry and prose, and the researcher saw that there are two results that resulted from that, the first is that their sayings were closer to the theoretical reality.

Therefore, reliance on the grammatical example is in line with sound scientific research. Because it is not the work of the scientist and the language student to study the language in order to promote it or set rules for it. Rather, his attitude towards it should be one that is descriptive of its properties, laws, sentence patterns, etc.

Grammarians and linguists agreed that the primary function of the grammatical example is to clarify the rules and bring them closer to the minds of learners, and they were keen to mention this in the definition of the grammatical example, and the example may come. To other functions such as the definition of grammatical judgments and the statement of abstinence or abnormalities, in addition to the approximation of abstract mental perceptions.

As for the location of the grammatical example in teaching grammar, it is determined according to the authorship methodology in ancient grammar books, or the method of teaching adopted in the recent grammar lesson.

The grammar industry is also subject to strict scientific standards and foundations. The ancient grammarians were keen that their examples be multiple, varied, and compatible with grammatical provisions. It is also practical, flexible and takes into account the semantic and social aspect of the learner.

فهـــــــرس

المـــــــــــــوضوعـــــــــــــــــات

مقدمة.....أ.

مدخل.....08.

1. المثال.....09.

1.1المثال لغة.....09.

2.1المثال اصطلاحا.....10.

2. الشاهد.....13.

1.2الشاهد لغة.....13.

2.2الشاهد اصطلاحا.....14.

3.بين المثال والشاهد.....17.

1.3الخلاف في الغرض.....17.

2.3الخلاف في العموم والخصوص.....18.

3.3الخلاف في الشعر والنثر.....18.

4. النحو.....20.

1.4 النحو لغة.....20.

2.4 النحو اصطلاحا.....21.

5. الصناعة.....23.

6. التعليمية.....25.

1.6 التعليمية لغة.....25.

2.6التعليمية اصطلاحا.....26.

7. لمحة عن نشأة الأمثلة النحوية الصناعية في الفكر النحوي.....27.

الفصل الأول: صناعة المثال في الدرس النحوي التراثي

المبحث الأول: أنواع الأمثلة الصناعية وموقعها في الدرس النحوي التراثي

1. أمثلة وضعت لتوضيح القواعد النحوية.....32.

1.1 ما قيس على الشواهد المطردة.....32.

2.1 ما قيس على الشاذ.....33.

3.1 ما قيس على الضرورات الشعرية.....34.

2. أمثلة وضعت لما ينافي القاعدة النحوية فلا يجوز استعمالها هي وأضرابُها.....36.

3.أمثلة وضعت لاستيعاب التقسيمات النحوية العقلية.....37.

1.3أمثلة وضعها النحاة ولم يسمع عند العرب مثلها.....37.

2.3الأمثلة المتخيلة(أمثلة التقسيمات العقلية).....37.

4. موقع المثال المصنوع في الدرس النحوي التراثي.....39.

1.4 موقع المثال المصنوع في كتب الاتجاه التجميعي.....40.

2.4 موقع المثال المصنوع في كتب الاتجاه التأصيلي.....41.

3.4 موقع المثال المصنوع في كتب الاتجاه التعليمي.....42.

4.4 موقع المثال المصنوع في كتب الاتجاه التطبيقي.....43.

المبحث الثاني–معايير صناعة المثال النحوي في الدرس التراثي والعوامل المؤثرة في صناعته

أولا– معايير صناعة المثال النحوي.....46.

1. المطابقة.....46.

2.تعدد الأمثلة وتنوعها.....47.

3. الإيجاز والاختصار.....47.

.4
المرونة.....48.
5. الجانب الفني.....49.
6. مراعاة الجانب الدلالي والاجتماعي.....49.
ثانيا- العوامل المؤثرة في صناعة المثال النحوي.....50.
1. مقتضيات الصنعة النحوية.....50.
2. العامل التعليمي.....52.
3. تأثير النزعة المنطقية.....53.
4. تأثير العقيدة وعلم الكلام.....53.
المبحث الثالث:دور المثال المصنوع ووظيفته في الدرس النحوي التراثي وأبعاده التربوية
أولا- دور المثال في الدرس النحوي التراثي.....56.
1. توضيح الأحكام النحوية وشرحها.....56.
2. تفسير الظواهر اللغوية.....57.
3. التمثيل للممتنع من النحو.....58.

4. التعريف بالمثال النحوي.....58.
5. تقريب التصورات الذهنية بضرب الأمثلة غير اللغوية.....59.
6. التمثيل للشاذ في القياس المطرد في الاستعمال.....60.
7. ترك التمثيل لتجنب توهم كونه من كلام العرب.....60.

ثانيا- الأبعاد التربوية للمثال النحوي المصنوع في الدرس النحوي التراثي.....61.

1. البعد الديني.....63.
2. البعد الاجتماعي.....64.
3. البعد الثقافي.....65.
4. البعد الجغرافي.....67.

الفصل الثاني: صناعة المثال في تعليمية النحو حديثا

المبحث الأول: موقع المثال النحوي في تعليمية النحو.....70.

أولا- موقع المثال المصنوع وفق الطريقة القياسية.....71.

ثانيا- موقع المثال المصنوع وفق الطريقة الاستقرائية.....75.

ثالثا- موقع المثال المصنوع وفق الطريقة المعدلة أو النص الأدبي.....78.

رابعا- موقع المثال المصنوع وفق أسلوب تحليل الجملة.....81.

خامسا- موقع المثال وفق طريقة البدء بالأخطاء لجون ديوي Jon Dewey.....83.

المبحث الثاني: معايير صناعة المثال في تعليمية النحو حديثا

مفهوم المعيار.....83.

أولا- المعايير العلمية في صناعة المثال.....85.

1. خلو المثال من اللحن.....85.
2. التوافق مع القاعدة النحوية.....86.
3. اجتناب الشذوذ.....86.
4. مراعاة شروط الفصاحة.....86.

ثانيا- المعايير التعليمية والبيداغوجية في صناعة المثال النحوي.....87.

1. الوظيفية.....87.

2. مراعاة سن المتعلمين ومستواهم العقلي.....89.
3. مراعاة الترتيب المنطقي في عرض أمثلة الدرس النحوي.....90.
4. التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.....90.
5. التدرج من الحسي إلى المجرد في عرض أمثلة الدرس النحوي.....91.
6. إيجاد الروابط بين الأمثلة النحوية.....91.
7. اجتناب النمطية في صناعة الأمثلة.....92.
8. تجنب التصنع واعتماد المرونة في صناعة الأمثلة.....92.

المبحث الثالث: الأهداف التربوية للمثال النحوي المصنوع في تعليم النحو حديثا وأبعاده التربوية

أولا- الأهداف التربوية للمثال النحوي المصنوع في تعليم النحو حديثا.....94.

تعريف الأهداف التربوية.....94.

- الغايات التربوية.....95.
- الأهداف التعليمية العامة.....95.

- الأهداف السلوكية الإجرائية.....96.

أولا–أهداف المثال النحوي المصنوع في المجال المعرفي.....97.

1- مهارات التركيز.....97.

2 – مهارة جمع المعلومات.....98.

3 – مهارة التذكر.....98.

4 – مهارة التنظيم.....99.

5 – مهارة المقارنة.....99.

6 – مهارات التحليل.....100.

7 – مهارات التقويم.....101.

8 – مهارة التطبيق.....101.

9 – تنمية القدرة على التجريد والتعميم.....102.

ثانيا–أهداف المثال النحوي المصنوع في المجال الوجداني.....103.

1. التربية الروحية والإسلامية للمتعلم.....104.
2. البناء الخلقي.....104.
3. تنمية الدافعية عند المتعلم.....105.
4. تنمية ملكة التذوق.....105.

ثالثا– أهداف المثال النحوي المصنوع في المجال المهاري.....106.

1. تقويم ألسنة المتعلمين من خلال تصحيح المعاني والمفاهيم في أذهانهم.....107.
2. تمكين المتعلّمين من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من الأخطاء اللّغوية.....107.
3. تيسير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح.....107.
4. التعرف على المشتقات في اللغة ودلالة كل منها في الاستعمال.....108.

الفصل الثالث: نحو منهاج نحوي وظيفي

المبحث الأول:أهمية تدريس النحو وإشكالات تعليمه.....111.

1-أهمية تعليم النحو .....111.

2-إشكالات تعليم النحو.....113.

المبحث الثاني: أسس بناء منهاج نحوي وظيفي.....117.

أولا- الأسس النفسية والتربوية.....117.

1-تحديد وظيفة النحو وغاياته.....117.

2-تحديد اللغة التي يقوم النحو بتدريسها.....119.

3-التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة.....121.

4-التفرقة بين تعليم النحو والبحث فيه.....122.

5-الفصل بين الصعوبات الجوهرية والصعوبات العرضية.....123.

6-الأخذ في تعليم النحو بمبدأي فصل المجالات وتكامل المستويات.....128.

7-التفرقة بين تعليم النحو للمتخصصين وتعليمه لغير المتخصصين.....129.

8-التكامل بين المواضيع النحوية.....132.

9-التدريبات والتطبيقات.....133.

10- مراعاة السياق والمواقف التعليمية.....135.

11- الشيوع.....135.

المبحث الثاني: أسس تعليم النحو العربي

أولا- الأسس اللغوية في تعليم النحو العربي.....136.

1-اختيار المادة اللغوية من مفردات وتراكيب ونصوص.....137.

2-تنظيم وترتيب المادة اللغوية لتحصيل القدرة على استعمالها.....137.

3-مستوى التبليغ التعليمي أو إيصال المادة التعليمية إلى ذهن المتعلم.....138.

4-الطريقة المعتمدة في التعليم.....139.

5-مستوى ترسيخ المادة التعليمية.....143.

6-اعتماد الميزة البنوية دون الميزة الإفرادية.....144.

7-عدم الاعتماد على مقياس الحالة الإعرابية كميزة تخص الوحدات اللغوية.....144.

8-اجتناب الاعتباطية في ترتيب الموضوعات النحوية.....146.

- القياس.....147.
- المثال.....147.

- الأصل والفرع.....149.

المبحث الثالث: مبادئ تيسير النحو وكيفية الاستفادة منها في إعداد منهاج نحوي وظيفي

1-توحيد حد المصطلح النحوي.....154.

2-توحيد المصطلح النحوي وفصله عن المصطلح الصرفي.....157.

3-التخفيف من الشواهد الشعرية والتنويع في الشواهد النحوية من خلال الجمع بين مستويي اللغة.....158.

4-تخليص النحو مما علق به من آثار العلوم الأخرى كالمنطق وعلم الكلام والفقه.....159.

5-تقييس ما أمكن من الصيغ النحوية.....160.

6-تحديث لغة النص النحوي.....161.

الفصل الثالث: المثال النحوي المصنوع في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب والفلسفة " دراسة تطبيقية"

المبحث الأول: المتعلقات التربوية لنشاط النحو للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....164.

أولا- المفاهيم والمصطلحات التربوية والتعليمية.....164.

1. المقاربة بالكفاءات.....164.

2. المقاربة النصية.....168.

3. نشاط النحو من خلال المنهاج التربوي للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....174.

ثانيا- الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي- شعبة آداب وفلسفة-

1. بيبليوغرافيا الكتاب.....176.

2. الغلاف.....177.

3. الحجم.....177.

ثالثا- مضامين نشاط النحو لكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....178.

المبحث الثاني: موقع المثال المصنوع من نشاط النحو في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة

أولا- أمثلة الصدارة.....180.

ثانيا- أمثلة اكتشاف أحكام القاعدة.....181.

ثالثا- أمثلة القاعدة.....181.

رابعا- أمثلة تثبيت التعلمات.....182.

المبحث الثالث: معايير صناعة المثال النحوي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة

أولا- المعايير العلمية.....188.

1. خلو المثال من الخطأ.....188.
2. معيار التوافق مع الحكم النحوي.....189.
3. اجتناب الشذوذ.....190.
4. مراعاة شروط الفصاحة والبلاغة.....190.

ثانيا- المعايير التعليمية والبيداغوجية في صناعة المثال النحوي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....

1. التواصلية والوظيفية.....192.
2. مراعاة سن المتعلمين ومستواهم العقلي والمستوى التعليمي.....193.
3. مراعاة شروط التدرج والترتيب.....194.
4. إيجاد روابط بين الأمثلة النحوية.....194.

5. تجنب الصنعة واعتماد المرونة في استعمال اللغة.....195.

المبحث الثالث: أهداف المثال النحوي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....

أولا- الأهداف المعرفية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....198.

1. تنمية مهارة جمع المعلومات وتنظيمها.....198.
2. تنمية مهارة التركيز والملاحظة.....199.
3. تنمية مهارتي التحليل والمقارنة.....199.
4. تنمية مهارة التذكر.....200.
5. مهارات التقويم .....200.
6. تنمية القدرة على التعميم والتجريد.....201.

ثانيا- أهداف المثال النحوي في المجال الوجداني في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي.....201.

1. التربية الدينية والإسلامية .....202.

2. البناء الخلقي.....202.

3. تنمية ملكة التذوق.....203.

4. تنمية الدافعية لدى المتعلم.....203.

ثالثا- أهداف المثال النحوي في المجال المهاري في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.....204.

1. تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم.....204.

2. تمكين المتعلم من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء .....204.

3. تيسير إدراك المتعلمين للمعاني والتعبير عنها بوضوح.....205.

خاتمة.....214.

الملاحق.....217.

المصادر والمراجع.....236.

الفهرس.....
248.