

ضوابط تيسير النحو العربي¹ (مقاربة تعليمية).

طالب دكتوراه : العمري صوشة
إشراف أ. د : / أحمد محمد الصغير.
جامعة الدكتور يحيى فارس - المدينة

ملخص:

إذا كان تيسير النحو العربي يهدف إلى جعل المعرفة النحوية العلمية قابلة للتعليم، فإنه لن يتجسد تيسير إجرائي فعلي إذا لم ننظر في طبيعة العملية التعليمية التعلمية ومقوماتها. والتقليل التعليمي يحدد ضوابط تحويل المعارف العلمية الصرفة إلى معارف قابلة للتدريس، مما يطرح ضرورة مقارنة تيسير النحو العربي تعليميًا من منظور معايير التقليل التعليمي، وهذه المقاربة ستوضح لنا جانبًا من فشل المقاربات التيسيرية من قبل كثير من اللغويين المتقدمين والمحدثين، وستطرح بدائل تكميلية لمعالجة الضعف التحويلي لدى المتعلمين في المستويات ما قبل التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية:

النحو العربي؛ التيسير؛ التعليمية؛ التقليل التعليمي؛ التعليم ما قبل الجامعي.

Abstract:

The criteria of simplification of the arab grammar. If the simplification of the arab grammar tends to make the knowledge of the scientific grammar accessible to be learnt. It is then not possible to materialize the simplification of a useful and benefit procedure if we don't analyze the educational process of learning and its components.

The didactic transformation goes through the transformation of the scientific knowledge into more attainable and reachable ones.

This leads us to simplify the way of teaching grammar concerning the criteria of transmission of the knowledge.

This approach shows us a part of the failure of the approaches of simplification raised by the majority of linguists.

Other approaches will be proposed to complete and perfect the previous ones in order to remediate to the weaknesses of the learners in the pre-university system.

Key words:

Arabic grammar; Simplification; didactic; didactic transformation ; Pre university education.

أولاً: واقع تيسير النحو العربي بين القديم والحديث:

نشأ النحو العربيّ بداية على ألسنة المتكلمين به، فكانوا يمارسون اللغة سليقة دون لحن أو تحريف، و"لم تزل العرب تنطق على سجيّتها في صدر الإسلام وماضي جاهليّتها حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا عليه أرسالا واجتمعت الألسنة المتفرقة واللغات المختلفة ففشى الفساد في اللغة العربية"¹ بل إن الأعظم من ذلك وقوع الزلل في قراءة القرآن الكريم. فكان أن انبرى جمع من اللغويين الأفذاذ يستقرءون اللغة من أفواه المتكلمين صونا لها من الانحراف والزوال، وكان همهم دراسة اللغة لفهم القرآن وتعاليم الدين الإسلاميّ.

حتى جاء الخليل في القرن الثاني للهجرة، ثم تلميذه سيديويه وغيره من العلماء فأرادوا - كما يرى محمدي الخزومي - "تقعيد هذه الدراسة وإحكام أصولها فترخصوا في استخدام مصطلحات ليست من اللغة في شيء كالعامل والمعمول والناصب والجازم والجار وغيرها، ثمّا محمد السبيل للفلسفة الكلامية ولمنطق اليونان... من هنا أخذ النحو ينحرف عن طريقه... وصار درسا في الجدل يعرض فيه النحاة قدرتهم على

التحليل العقلي، بما كانوا يفترضون من مشكلات وما يقترحون من حلول. أما الجدوى من دراسة النحو، وأما وظيفة النحو في الكلام فأمر له المنزلة الثانية من عنايتهم واهتمامهم.² ولعلّ في هذا الحكم مجازفة؛ لأنّ اللغويين حينما أُنسوا التّرس النحوي منها وأصولا استندوا في ذلك إلى منهج الاستقراء والاستنباط ما ينبئنا أنّ قواعد النحو وأصوله المنهجية انبنت على وصفهم للغة وليست من بناء أفكارهم ولا تأثرا بالمنطق الأرسطي.

وقد نصّ ابن خلدون على أنّ النحويين "استنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه؛ مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"³، فنتجت نظرية العامل، والتعليلات والتأويلات لكثير من النصوص والشواهد النحوية.

وإن كان دعاة التيسير يرون أنها نتاج "قواعد معيارية تفرض نفسها على الاستعمال والمسموع... فأعملوا فيما خالف قواعدهم من النصوص حيل التخرّج والتأويل والتعليل، فإذا لم يتأتّ لهم ذلك قالوا في المسموع يحفظ ولا يقاس عليه."⁴ متناسين أو متغافلين أنّ لغويينا احتكموا إلى مبدأ الشيوخ والاطّراد، والعموم لغة العلم كما هو معروف في أبجديات العلم الحديث. أضف إلى ذلك أنهم لو وضعوا لكل استعمال لغوي قاعدة منفردة ولكل قبيلة قواعد خاصة بها لاستعصى على متعلّمي اللغة العربية الإلمام بنظامها اللغوي، ولكن النحو أصعب وأشدّ مما هو عليه الآن.

وانتقد أصحاب التيسير الغلو في القياس، وليس العيب في القياس؛ وإنّا لأنّهم "غلوا في ذلك غلوا جعلهم يُعيدون في فلسفة القياس وأنواعه النظرية...القياس الذي يجب أن يتبع في دراسة اللغة والنحو هو القياس القائم على أساس المشابهة ومحاكاة المسموع، والمعروف من كلام العرب وأساليبهم، كما كان الخليل بن أحمد يفعل، وكما كان الفراء يفعل أيضا في تناولها مسائل النحو"⁵ غير أنّ "النحو العربي يكاد يكون في كثير من جوانبه سماعا دون وصنّف أكثر ممّا هو إعمال فكر واستخدام للوسائل العقلية"⁶؛ إذ نجد التّحاة يقدمون السماع على القياس، وقد بيّن ابن جني هذا الموقف في باب ((تعارض السماع و القياس)) قائلا: "إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه ولم تقسه على غيره وذلك نحو

قوله تعالى: «استحوذ عليهم الشيطان» فهذا ليس بقياس لكن لا بد من قبوله لأنك تنطق بلغتهم وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم.⁷

والنقد الذي اقترحه الميسرون جرّهم إلى القول بأن النحو لم تصبح الغاية منه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك. فيلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم"،⁸ ولا تتبع الشكل التحوي من حيث هو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ..."⁹. فخرج بذلك عن وظيفته التي أساسها صون اللسان عن الخطأ وتعليم الناشئة من المسلمين الأجانب والعرب الذين انحرفت ألسنتهم عن النطق السليم حتى آص "اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه، وأما التحوي فشأنه أن يتصرّف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه ومثاله المحدث والفقيه فشأن المحدث نقل الحديث برمته، ثم إنّ الفقيه يتلقاه ويتصرّف فيه ويبسط فيه علله ويقيس عليه الأمثال والأشباه".¹⁰

وكنتيجه لذلك وجد من ينادي بضرورة تيسير النحو العربي منذ القديم فبرزت "محاولات مبدعة في وضع مصنفات في التحو من أجل تيسيره وتسهيل تعلّمه... أهم هذه المؤلفات هي: كتاب الجمل في النحو لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي المتوفى سنة (340هـ)، كتاب الواضح لأبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي المتوفى سنة (379هـ)، وكتاب اللمع في العربية صنعة أبي الفتح عثمان بن جني المتوفى سنة (392هـ)".¹¹

وهذه الكتب التعليمية وغيرها، حاولت أن تعالج بعض عيوب النحو وصعوباته "وهي إجمالاً: الإسراف في الطول وغموض الأسلوب وعدم مراعاة مستوى الدارسين، ثم أخيراً الاضطراب".¹² ووضح عبد الرحمن الحاج صالح أنّ هذا النوع من الكتب التعليمية وغيرها (في نهاية القرن الثالث الهجري) "يكثر فيها التحديد المنطقي والتصنيف الأرسطي وهو يناسب التعليم للمبتدئين؛ لأن هذا المنطق هو في حدوده صياغة للمعلومات إلى أبسط صورها، وفي برهانه صياغة أخرى لأبسط العلاقات بين الأشياء كاندراج الأشخاص في الأنواع واندراج الأنواع في الأجناس. ولكن الغلط الفظيع هو أن يظن أن هذا الذي وضع للتعليم إنما هو كاف لتحصيل المعرفة العلمية".¹³ وهذا يبيّن لنا أنّ تأثر النحو العربي بالمنطق الأرسطي، على قلته و تأخره زمنًا، ليس السبب في صعوبة النحو العربي على المتعلمين. ثم ظهرت

الحواشي والشروحات والمتون العلمية آخذة طريقها نحو تيسير النحو العربي للناشئة من المتعلمين المبتدئين.

فدعاة التيسير رأوا أن صعوبة النحو تتمحور في منهج النحاة في معالجة اللغة العربية، وأبرز من دعا إلى ذلك على الإطلاق ابن مضاء الأندلسي في مؤلفه (الرد على النحاة)، حيث يرى أن "النحويين قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيائته عن التغيير فبلغوا من ذلك على الغاية التي أمّوا وانتهاوا إلى المطلوب الذي ابتغوا. إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوا منها فتوغرت مسالكها و هنت مبانيها"،¹⁴ فدعا إلى حذف ما يمكن للنحوي الاستغناء عنه، بل رأى أنه من الخطأ فيه.

من ذلك دعوته إلى إلغاء نظرية العامل " فالعوامل النحوية لم يقل بعملها عاقل، لا ألفاظها ولا معانيها، لأنها لا تفعل بإرادة ولا بطبع".¹⁵ كما رأى بإلغاء الحذف والتقدير، وما ذكره في الحذف "محذوف لا حاجة بالقول إليه، بل هو تام دونه، وإن أظهر كان عيّا، كقولك: أزيدي ضربته؟ قالوا: إنه مفعول بفعل مضمّر تقديره: أضريت زيدي؟ وهذه دعوى لا دليل عليها إلا ما زعموا من أنّ..كلّ منصوب فلا بد له من ناصب".¹⁶ ومّا ذكره في التقدير أنّه لا حاجة إلى تقدير متعلق الجار والمجرور " فيزعم النحويون أن قولنا: ((في الدار)) متعلّق بمحذوف تقديره: زيد مستقر في الدار.. وهذا كلّ كلام لا يفتقر السامع له إلى زيادة: كائن ولا مستقر، إذا بطل العامل والعمل فلا شبهة تبقى لمن يدعي هذا الإضرار".¹⁷ ورأى أنّه " يجب أن يسقط من النحو: العلل الثواني والثالث... فالصواب أن يقال له: كذا نطقت به العرب، ثبت بالاستقراء من الكلام"¹⁸، وكذا " أن يسقط من النحو: ابن من كذا مثال كذا"،¹⁹ وهو ما يعرف بمسائل الثمرين، وهذا الجانب يتعلّق بالمسائل الصّرفيّة.

وانتقاد ابن مضاء أصول التنظير النحوي من تعليل وقياس وغيرها قد مؤسس على مذهبه الفقهي، "فابن مضاء ظاهري المذهب وللظاهريّة موقف خاص من النصوص، وربّما كان في ذلك ما يدعونا إلى القول بأنّه ألفه في نصوص القرآن تنزيها لها عن التأويل والتكلف".²⁰ وهذا ما يتطلبه تيسير تعليم النحو للمبتدئين غير أنّه ليس خلا منهجيا في أصول النحو العربي وآلياته التّفسيرية.

وعلى الرغم من جدّة أفكار ابن مضاء، "فلم يكتب لها أن تُأرّس تأثيرا ذا بال على الدراسات النحوية في عصره أو بعد عصره... بل إن تيار الإصلاح النحوي لم يكن إلا مرحليا".²¹ غير أن هذه



الجهود الدفينة في أدراج التاريخ العربي اللغوي وجدت آذانا صاغية في العصر الحديث، ولقد سارت محاولات التيسير النحوي في اتجاهين، أحدهما: يعمد " إلى إيجاد الكتاب السهل الخالي - قدر الإمكان - من العيوب والصعوبات التي تعرقل طريق العربية أمام الدارسين أو تنفرهم منها. أما الثاني فنظري متأثر لا يقنع بالتيسير الظاهري المحدود، وإنما ينبغي الوصول إلى جذور المشاكل منبع الصعوبات بغية علاجها و القضاء على الداء".²²

والاتجاه الذي تجب العناية به والإحاطة بما يقدمه هو الثاني؛ لأنه لا ينطلق من اختيار عشوائي بل من أسس معينة في قراءة الصعوبات واقتراح العلاجات، وأولى هذه المحاولات كانت لإبراهيم مصطفى في كتابه ((إحياء النحو))، حيث انتقد التحاة بأنهم ضيقوا دائرة البحث فيه على الحالة الإعرابية اللفظية المحضة التابعة للعامل، ولم ينظروا - عموماً - في أثر الإعراب في المعنى ودقة تصويره، فالنحو عنده ليس مجرد البحث في حركة أواخر الكلمات، بل نظام لتأليف الكلام قصد التعبير به عن معان مختلفة يقصد إليها المتكلم حسب سياقات مختلفة.

وبناء على هذا النقد، فقد بنى مؤلفه على أن " الصّمة علم الإسناد ودليل أن الكلمة المرفوعة يُراد أن يُسند إليها ويُحدّث عنها، وأما الكسرة فإنّها علم الإضافة وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها... ولا تخرج الصّمة ولا الكسرة عن الدلالة على ما أشرنا إليه إلا أن يكون ذلك في بناء أو في نوع من الإتياع. أما الفتحة فليست علامة إعراب ولا دالة على شيء بل هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي يراد أن تنتهي بها الكلمة كلما أمكن ذلك".²³ ثم راح يطبّق هذه النظرية على أبواب النحو العربي ليثبت صدقها وليعيد تصنيف أبواب النحو استناداً إليها. ثم تبعته محاولات تيسيرية أخرى، نحو: محاولة وزارة المعارف، تجديد النحو لشوقي ضيف، هذا النحو لأمين الخولي، النحو الجديد لعبد المتعال الصعيدي، النحو المعقول لمحمد كامل حسين، وغيرها.

وظهر اتجاه حاول أن يلتمس ما وصلت إليه اللسانيات الحديثة من نظريات ومناهج تتميز بالعلمية والموضوعية، ومن أولى هذه المحاولات (دراسات نقدية في النحو العربي) لعبد الرحمن أيوب، الذي حاول توظيف بعض آراء اللسانيات الحديثة في نقد النحو العربي، إيماناً منه بأن التفكير اللغوي في العصر الحديث اتسم " بموضوعية البحث، واقتنع اللغويون بأن يكونوا وصافين للظواهر اللغوية لا مفلسين لها".²⁴ غير أن هذا التهج لم يلبث طويلاً بظهور اللسانيات التوليدية التحويلية مع نغم



تشومسكي الذي انتقد البنويين ودعا إلى وجوب تجاوز الوصف إلى التفسير والتعليل، وهو ما كان من دأب نخاتنا المتقدمين. والناظر في النقد الذي وجهه عبد الرحمن أيوب إلى النحو²⁵ يجد أنه يتضمن إصلاحاً في طريقة التفكير النحوي التقليدي و منهج التعامل مع الظاهرة اللغوية في حد ذاتها على حدّ تعبير سوسير رائد اللسانيات الحديثة، أو بعبارة أخرى إنه إصلاح للنحو في نسقه العلمي وليس تيسيراً للنحو في بعده التعليمي.

و في هذا المضمار نجد محاولة تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها و مبناها) التي انطلقت من مبدأ أن غاية نشأة النحو العربي هي قاعدة الإباحة وعدمها مما فرض على النحو العربي أن يتسم بسمه النحو التعليمي لا النحو العلمي، ولذلك كان نحو معيارياً بدل أن يكون نحواً علمياً وصفاً²⁶، وهذا ما تدعو إليه الدراسات اللسانية الحديثة من انتهاج المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة اللغوية. فأعاد تمام حسان وصف نظام اللغة العربية في مستوياتها اللسانية "فقد بين هذا الكتاب كيف ينبغي كل نظام من أنظمة اللغة العربية على طائفة من المقابلات أي أنواع التخالف أي القيم الخلافية، وهي قيم عدمية شكلية ووظيفية"²⁷.

وما يجمع هذه المحاولات سواء القديمة منها أم الحديثة أنها لم تخرج عن نطاق القواعد التقليدية سوى ما تعلق بإعادة النظر في منهج المتقدمين والأصول الفلسفية التي اعتمدها، أو ما تعلق بأسلوب عرض هاته القواعد بعيداً عن لغة النحويين التي تتميز بالتطويل والاضطراب في عرض الأبواب النحوية - في رأيهم - وكثرة الآراء والاختلافات النحوية التي لا تنفع النحوي ولا المتعلم في فهم كلام العرب. كما أنها انبنت على أمرين اثنين، إحداها تحديد جديد لمفهوم النحو الذي ضيق النحاة مجاله في مجرد ضبط أواخر الكلمات إلى جعله قانوناً عاماً في نظم الكلام العربي، والتظن في علاقة الجوانب الشكلية بالمعاني والوظائف التركيبية، وثانيها تخلص النحو العربي من تأثير الفلسفة والمنطق مما انجر عنه نظرية العامل والغلو في القياس وكثرة التعليقات المنطقية والتأويلات والتخرجات الافتراضية، وإن كانت هذه الانتقادات للنحو العربي أبعدت التيسير عن فحواه التعليمي، وأعملت في النحو آليات نقدية لا تتقارب والمستوى النحوي بمفهومه العلمي.

ثانياً: النحو الميسر، أية مقارنة؟

على الرغم مما قدمته هذه الدراسات التيسيرية الهامة، فإننا لا زلنا نغاب نقصا فادحا في مستويات المتعلمين، ذلك أن التيسير لا يرتبط بالقواعد في حد ذاتها، إذ لكل لغة قواعد خاصة بنظامها اللغوي، وإنما منط ذلك المنهج المتبع في دراسة هذه القواعد النحوية. و"الدراسات اللغوية الحديثة تعترف بأن لكل لغة نظامها الخاص..حتى الدراسات المهمة بمشاكل تدريس اللغات، وتذليل الصعوبات التي يصادفها الدارسون في عملية التعلم نجدها لا تميل إلى القول بوجود صعوبات نظم اللغة المستهدفة من حيث هي أو بالقياس إلى اللغات الأخرى".²⁸

وهذا ما يقتضي أن نميز بين مستويين مختلفين في فهم طبيعة النحو، هما: المستوى العلمي والمستوى التعليمي، فنفرق بين النحو العلمي الموجه إلى المتخصصين بهدف التعرف على منهج النحاة المتقدمين والتأصيل للنظرية النحوية العربية وبين النحو التعليمي الموجه إلى المراحل التعليمية في أقسامها الأساسية والثانوية بهدف تكوين متعلم يمتلك ناصية الملكة اللغوية، حيث يكون قادرا على توظيف الإمكانيات اللغوية في وضعيات وظيفية ذات دلالة.

ولمّا كانت الغاية من التيسير مرتبطة بالعملية التعليمية كان لزاما أن تقارب مسائل النحو العربي وفق مقتضيات فعل التدريس ومتعلقات العملية التعليمية في ذاتها، وكما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: "هذا بقطع النظر عن تلك المحاولات السطحية التي تنتقد كتاب سيويه مثلا كما يُنتقد أي كتاب مدرسي لتعليم الصبيان، فلم يستطع أصحابها لقلة مؤونتهم ولكلال أبصارهم أن يُميزوا بين ما يصل إليه الباحث من نتائج علمية دقيقة مجردة، وبين المادة التعليمية المحورة المقرّبة إلى أفهام المبتدئين، وينسبون أو يجهلون أن صناعة التعليم إنما هي إحدى الصنائع الكثيرة التي يمكن أن تتفرع على العلم وليست هي كل العلم".²⁹

ففرق ما بين اللغة وفلسفة اللغة أو ما بين اكتساب الملكة اللغوية وبين العمل التنظيري الذي يستعمل التجريد تحقيقا للموضوعية والعلمية، وهذا ما تدعو إليه اللسانيات الحديثة. ف"موقف المتكلم من اللغة غير موقف الباحث منها، وإنّ من مظاهر موقف المتكلم من الاستعمال اللغوي أن يراعي معايير اجتماعية معينة يطبقها في الاستعمال وقياس في كلامه على هذه المعايير، ومن ثمّ يصطبغ نشاطه اللغوي بصيغة ظاهرة الصوغ القياسي".³⁰ أو بعبارة أخرى، المتكلم أو المتعلّم يسعى لموافقة لغة المجتمع لتحقيق التواصل، أمّا اللغويّ المتخصّص فإنّه يلجأ إلى "التجريد بهدف جعل المعطيات اللغوية قابلة للتصوّر الذهني كما هو الشأن في التجريدات الفيزيائية، وبواسطته تُختار النظرية اللسانية العامة أكفّى الأنحاء الممكنة لوصف الظواهر اللسانية... ما دام الهدف المنشود من التنظير اللساني هو البحث عن التفسيرات والتعميمات الدالة".³¹

وكما يقول عزّ الدين المجدوب، في معرض حديثه عن إحياء النحو لإبراهيم مصطفى: "ونرى أن اعتباره نظام العوامل جملة من المسلمات الماقبلية التي سلّطت قسراً على العريّة نتيجة عدم تقديره أن كل ممارسة علمية تقتضي بناء أصول نظرية... والحال أنّ هذه الأصول هي التي تنظّم نقاشهم وتحفظ وحدة صناعتهم، ولا يمكن أن ندعو إلى طرح هذه الأصول إلا إذا عوّضناها بأصول نظرية أفضل حسب مقتضيات الصناعة النظريّة".³²

و أما عن إبعاد هذه التعليقات و التفسيرات النحوية للوظيفة الأولى للنحو، فيجب التواقي بن التواقي قائلاً: "ولكن متى قال النحاة أنه يجب أن يلحق المبتدئ هذه التعليقات العلمية؟ ومتى قالوا إن الملكة اللغوية تحصل بامتثال التعليقات النحوية؟ هل يتصور أن يكون تشومسكي (Chomsky) اللغوي الأمريكي أو رتسفين (Rezvin) الروسي قد قصدوا من تفسيراتها المجردة وصيغها الرياضية المعقدة أن يتعلم المبتدئ اللغة الإنجليزية أو الروسية بمجرد إدراكه لها؟ أم هل يعقل أن يلحق القوانين الفيزيائية الشديدة التجرد لمن يريد أن يتعلم فقط كيفية تسيير الآلات الميكانيكية التي وضعت على أساسها؟".³³

وعليه، فإن التقص الذي يعتور طروحات التيسير عدم التمييز بين مقتضيات البحث اللغوي ومقتضيات التدريس، والبحث في طرق التيسير يستدعي استحضار السهولة و البساطة؛ لأن ذلك من أولويات عملية التعليم، مما يقتضي أن نختار منهاجاً يوائم طبيعة العملية التعليمية ويضع في الحسبان العناصر المتفاعلة فيما بينها لتحقيق الأهداف المنشودة.

ذلك أن التيسير ليس مجرد اختصار للمسائل النحوية، ولا إلغاءً للأصول النظرية التي يتكئ عليها التنظير النحوي فقط؛ لأنّ ما بين المعرفة العلمية و المعرفة المتعلمة مسافة لا بدّ من مراعاتها. وهذا لا يتم في معزل عن الحقائق والنظريات التي أثبتتها أهل الاختصاص فيما يعرف بتعليمية اللغات (Didactique de langues). فما المقصود بالتعليمية؟ وما هي طبيعة العملية التعليمية التعليمية؟ وما هي المقترحات التي يتم من خلالها نقل المعارف العلمية إلى معارف قابلة للتعليم؟

ثالثاً: المقاربة التعليمية، المفهوم و التّصوّر: (la didactique)

ظهرت كلمة تعليمية (Didactique) في الأدبيات التربوية في أوائل القرن السابع عشر، وهي في أصلها يوناني مشتقة من كلمة (Didaktitos)، والتي كانت تدل على معنى التعليم أو فن لتعليم مختلف المواد كما هو مستعمل عند بعض رواد الفكر التربوي، أمثال كشافوف هيلفنج (k.helwig) ويواخيم يونج (J.Jang) وغيرها. وفي أوائل القرن التاسع عشر باتت التعليمية كنظرية للتعليم مع

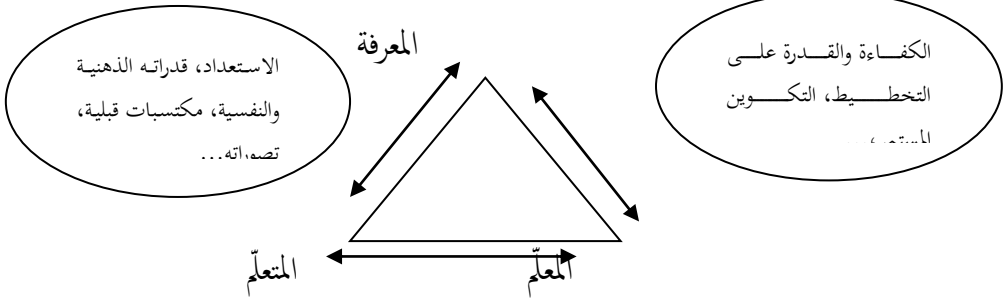
فريدريك هيربارت (Herbart) المتمركزة حول المعلم فيما يؤديه من نشاطات تجاه المتعلم إلا أنه إبان القرن التاسع عشر صارت التعليمية كنظرية للتعليم مع جون ديوي (Dewey)، والمؤكد على أن التعليمية تعمل على تحليل نشاطات المتعلم كعنصر حيوي وفاعل في العملية التعليمية.³⁴

غير أن هذه التيارات المتبينة القطبية الأحادية للمعلم أو للمتعلم بالنسبة للمعرفة تجاوزتها الدراسات التربوية والتعليمية في القرن العشرين في إطار نظرة جديدة مفادها " أن التكفل الجدي بالتعليم يتطلب معرفة واسعة ودقيقة للأقطاب الثلاثة المكونة للعملية التعليمية (المتعلم- المادة والمعلم) وللتأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب من جهة أخرى".³⁵ التعليمية بهذا المتصور وحسب (Lavalle) هي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يترى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...يعني أن المعلم يكون مسؤولاً على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة...لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه"،³⁶ وغير بعيد عن هذا عد فيرنو (G.Vergniox) التعليمية " ميدانا علميا مستقلا أُسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقارنة عملية".³⁷

وتما سبق فالتعليمية " تأمل موضوعه المعارف وكيفية نقلها جزئياً أو كلياً من أجل تمكين المتعلمين منها".³⁸ مما يعني أنها "تأخذ في الحسبان وبصفة نظامية المحتويات الخاصة بالمواد كما يقول أوديفري (Audifrier) أي أنها تتجه نحو التفكير حول طبيعة المعارف المدرسية ونحو أنماط نقلها".³⁹

والملاحظ من جملة هذه التعريفات أنها تتمحور حول ما يعرف بالمثلث التعليمي الذي تدور محاور التعليمية في فلك عناصره لدراسة التفاعلات القائمة بينها من أجل اكتساب آليات فاعلة لتبليغ المعارف والمحتويات التي تعد موضوع التعليمية، لأن " قضية المعرفة في حد ذاتها ولوحدها وفي تبعيتها وارتباطها المزدوج مرة بالمعلم وحيناً آخر بالمتعلم"⁴⁰ هي أساس العملية التعليمية التعليمية فالمدرسة تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات المناسبة، وتحسين السلوك وتهذيبه حتى يكون فاعلاً ومُسهماً في هذه العملية. ولا يتأتى ذلك إلا بالتركيز على المحتوى وكيفية تبليغه إلى المتعلمين. فالمعرفة المدرسة كموضوع للتعليمية لا تجدي نفعا إلا في إطار تفاعلها مع المعلم و المتعلم معا. ومثل للتفاعل القائم بين عناصر القطب التعليمي بالخطاطة الآتية:

قابلة للتدريس، متوافقة مع قدرات
المتعلمين، البساطة، التدرج...



ونستنج من هذا التمثيل للقطب التعليمي أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار في كل تحليل للفعل التعليمي ما يأتي:

- تعدد الأبعاد المرتبطة بكل قطب في حد ذاته. (نفسية، وأكاديمية، ...)
- تعدد التفاعلات المرتبطة بالأقطاب بين بعضها البعض.
- المادة المعرفية تقف على رأس الهرم، لأنها موضوع التعليمية.

و لا يمكن الفصل بين هذه التفاعلات إجرائيا فهي شديدة التمازج، فالمعلم - مثلا - يجب أن يتميز بالاستعداد المهنة التدريس (نفسية)، وأن تكون له قدرة على تخطيط الدرس وأمثليته (أكاديمية)، وهذه السمات تتميز حسب الفئة المتعلمة وطبقا لطبيعة المادة المراد تدريسها.

ويُفرق المختصون بوجه عام بين نوعين من التعليمات، وهما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة أو تعليمية المواد، فأما الأولى فهي التي تهتم بالقوانين العامة للعملية التعليمية في إطار المنهاج ووسائل التدريس وطرق التقويم، ومفاهيم عامة من قبيل التصورات والعقد اليداكتيكي والنقل التعليمي وغيرها. وأما الثانية فتهم بتعليمية المادة الواحدة، حيث تأخذ في الحسبان الخصائص التي تتميز بها المادة المراد تدريسها ولكنها لا تخرج عن القوانين والمبادئ التي ترسمها التعليمية العامة، " وبذلك يمكن القول إن التعليمية العامة تمثل الجانب التوليدي للمعرفة (أين يتم توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التعليمية) وتمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك المعرفة أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة".⁴¹

كما يمكن الحديث في تعليمية المادة الواحدة عن تعليمية فرعية كتعليمية النحو أو الصرف أو البلاغة ضمن تعليمية اللغة العربية بالتركيز على خصوصية كل فرع معرفي مع مراعاة الروابط التي تجمعها

في اللغة العربية. فحينما نعالج تعليمية النحو - مثلاً - لا بد من مراعاة المقترحات والمفاهيم التي تقدمها التعليمية العامة وربطها بخصائص اللغة العربية كنسق لغوي عام، ثم ننظر في خصائص البنية النحوية الجمالية للغة العربية واضعين في الحسبان التفاعلات بين عناصر المثلث التعليمي في سياق وضعية تعليمية تفرض علينا أبعاداً متعددة.

لكنّ الخصائص النظرية والعلمية التي تتميز بها المادة العلمية المراد تدريسها عصية على المتعلمين المتدربين ضمن طوري التعليم الأساسي والثانوي، ما لم تخضع لتحويل وتكييف حتى تصبح قابلة للتدريس، وهنا نقف أمام إشكالية تفرض علينا مراعاة خصائص المادة مع تكييفها وتحويلها حسب متطلبات العملية التعليمية وقد وضعت التعليمية لهذه الإشكالية مقاربة تعليمية اصطلاح عليها بـ (النقل التعليمي).

رابعا: النقل التعليمي، و تيسير تعليم النحو العربي:

1) تعريف النقل التعليمي: (La transposition didactique)

يعد مفهوم النقل التعليمي مفهوماً مركزياً في التعليمية؛ لأنه يرتبط بأحد عناصر القطب التعليمي الذي تتمحور عن تفاعلاته مفاهيم التعليمية، وأول ما ظهر هذا المفهوم في تعليمية الرياضيات مع شوفلر (yves chevallard) وجوزيا (M.A.Jouhsua) حينما حاولا دراسة التغيرات التي حدثت مع مفهوم المسافة أثناء تحويله من بيئته المرجعية العلمية (Le savoir savant) إلى بيئته التعليمية.⁴² ويعرفه شوفلر " بأنه مجموعة التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها...بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعليم .."⁴³؛ أي أنه تغيرات " تطرأ على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفاً وقابلًا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم... ويمكن تجسيد مسار هذه العملية من خلال:

موضوع المعرفة ————— موضوع للتعليم ————— موضوع التعليم⁴⁴.

ولما كانت العملية التعليمية تتم عبر مراحل عدّة فإن التغيرات التي تحدث على مستوى المعرفة العالمية يجب أن تخضع لعامل الاختيار الذي يعدّ أهم عنصر في بناء المحتويات والمواضيع القابلة للتعليم، فالنقل التعليمي " ليس بالتحويل التلقائي (فهو يستلزم وجوباً وجود عامل أو عوامل خارجية)، ولا بالعشوائي (فهو موجهٌ محكومٌ بمبدإ الغائية)، ولا بالفوري (فهو يتطلب زمناً يطول أو يقصر بحسب الغاية التربوية المبتغاة)؛ فالعملية التعليمية عملية بنائية إرادية"⁴⁵.

وكما يقول أستولفي (Astolfi) "إن مصطلح النقل يؤكد على أن المعرفة لا يمكن تبليغها كما هي، أما التعليمي فيبين ضرورة البحث عن قواعد هذا النقل بحيث تكون ملائمة لبنية المعرفة التي نريد إكسابها بكيفية تأخذ بعين الاعتبار عمليات التعلم كما يجب البحث عن كيفية وضع إمكانيات تسمح بالتفاعل على المدى الطويل بين كل من المعرفة العلمية الجامعية والتطبيقات الاجتماعية المرجعية والصياغات التصورية التي تكون في متناول المتعلم".⁴⁶

وعليه، فإن تدريس المعارف العلمية للمتعلمين، يتطلب:

- تحويلات في طبيعة المعرفة العلمية، لتكييفها مع نسق الفعل التعليمي.
- الأهداف التعليمية عامل هام في اختيار المعارف العلمية مع مراعاة عناصر المثلث التعليمي.
- لا بدّ من التدرج في نقل المعارف العلمية حسب المستويات التعليمية، حتى تقترب من المعارف الجامعية الموسعة.
- يجب الأخذ في الحسبان التطبيقات الاجتماعية للمعرفة المدرسة مما يجعلها معرفة نفعية ووظيفية.

(2) محدّدات نقل التراكيب النحوية و تيسرها:

إن تعليم البنى النحوية يستند إلى الجهاز الواسف الذي يقدمه اللسانيون، غير أن مستويات وصفهم تتميز بالتجريد الأمر الذي يعيّن علينا أن نختار ما يتلاءم والأهداف المسطرة " فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بدّ أن تكون محدّدة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط"،⁴⁷ مما يلزمنّا أن لا تقدم من القواعد المطروحة في كتب النحاة سواء ما تعلق بالأبواب أو القواعد المبنوثة فيها إلا ما يساير الأهداف المنشود تحقيقها.

وكما يقول عبده الراجحي: "يظن بعض الناس أن النحو كله يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذ لا بدّ من الاختيار وفق معايير موضوعية... إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيع ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية... وهكذا. ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية... لوضع قوائم إحصائية للبنى الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي وقد عرفت اللغات المتقدمة عددا من هذه القوائم".⁴⁸

ذلك أن اختيار محتوى المقررات الدراسية حسب الأهداف المحددة يُؤثّر في مدى تقريب المتعلمين من المعرفة المتخصصة تدريجيا من الابتدائي إلى الجامعي كما أنه يحيلنا على تقييم وتقييم إجرائيين



يمكننا من تدارك النقائص من مرحلة إلى أخرى؛ لأن الأهداف التعليمية بنائية يكمل بعضها بعضا والمحتويات تخضع أيضا لهذه البنائية حسب الأهداف التعليمية " فكلما كان موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعلم فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديدائيني تكون كبيرة لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد لذلك ⁴⁹."

فلا شك أن القواعد النحوية التي تقدّم مستوى الابتدائي تختلف عن تلك المبرجة للمستوى المتوسط والثانوي اختلافا جذريا نوعيا وكميا، أي أن المحتوى المراد تدريسه يجب أن يكون مكيفا حسب مستوى المتعلمين، وذلك باعتبار تصوراتهم ومكتسباتهم القبلية لهذا المحتوى ودرجة نهمهم العقلي والمعرفي لكنها تكمل بعضها بعضا فتبنى بناء يجعلها تحقق الفعل التواصل للعملية التعليمية. وفي سبيل تقريب القواعد النحوية المجردة إلى أفهام المتعلمين فقد رسمت جملة من المحدّدات، نجملها كالآتي: ⁵⁰

1. عملية اللاشخصنة: إنّ نقل المعارف العلمية إلى المستوى التعليمي لا يتم بالعمليات التي أدت إلى بناء المعارف في إطارها الإستقولوجي والأصولي، فهي بذلك تبتعدا عن تربتها الفلسفية التي تكونت فيها. وهذا ما دعا إليه التيسيريون من طرح لنظرية العامل، والتقدير والتعليقات الذهنية التي ترهق أذهان المتعلمين دون أن يكون لها فائدة في صقل ملكته اللغوية.

2. عملية الإشهار: ويقصد بذلك أن تكون المعارف مفهومة لدى الفاعل التعليمي (المعلم) حتى يكون قادرا على توضيحها وإلا فإنه لن يكون بإمكانه أمثلتها بصورة سهلة للمتعلمين، وهذا بالنسبة لواضعي البرامج و مصمميها أيضا، وهذا يستدعي بساطتها فلا ندرس المتعلم الأمثلة النحوية الصعبة التي تكثر فيها التأويلات فتبتعدا عن المستويات المعنوية البسيطة.

3. عملية إزالة الإيهامية: الإيهامية نظرة شاملة وغامضة ومُهمّة حول الأشياء عند نقل المعرفة الصرفة نقيها على أساس من الوضوح في جميع أبعاده، فنبتعد عن المصطلحات والأبواب النحوية التي لا تتلاءم ومستوى المتعلم، كأن نُدرسه الميزان الصرفي المجرد في المرحلة الابتدائية؛ لأن الميزان يحتاج إلى نمو عقلي متقدّم مما يجعل الصيغة في مفهومها الصرفي تتميز بالضبابية في ذهنه.

4. عملية القابلية للبرمجة: وتُعَدُّ هذه القاعدة نتاجا لما سبق، فبعد تجريد المعرفة من الإيهام وإخراجها من المحيط المعرفي الذي أنتجها لا بد أن تقبل البرمجة في شكل محتويات مبوبة ومصنفة بالانتقال من الأبسط فالأبسط لنهي بالأشياء المعقدة. ومبنية على أساس علمي بحيث تكون متسلسلة في بنائها وتطورها تسلسلا منطقيا من المستوى الأدنى إلى المستويات العليا، لا أن تكون محتويات مبعثرة لا علاقة بينها.

وهذه المعايير تختلف درجات أجرائها حسب المستوى الدراسي المقرر، فهي كما سبق وأن بيّنا، تختلف في بساطتها وقربها أو بعدها من المعرفة النحوية الصرفة حسب درجات النمو العقلي والذهني والنفسي للمتعلمين، فالتعلم في الثانوي أقرب إلى المعارف العلمية المجردة لأنه الأقرب إلى تمثيلها. وبذلك تخضع المعرفة التعليمية بالنسبة للمستويات ما قبل الجامعي إلى "تطور انبثائي عن طريق، ربط الموضوع بذات الطفل، ثم فصل الموضوع عن ذات الطفل، ثم التعميم أو التجريد".⁵¹ فيمكن تدريس العوامل اللفظية والمعنوية - مثلا - حسب المستوى والفئة المتعلمة، فالعامل يبسّر على المتعلمين تمثل الضوابط اللغوية، "ذلك أن العامل اللفظي والمعنوي، يُسهّل على المستعرب ومتعلّم اللغة والناشئ فيها أن يرى العامل إن كان حسيّا، ويدركه إن كان معنويا، فيضبط كلماته وألفاظه وفاق ما يحس ويدرك في سهولة وخفة".⁵²

ومن ناحية أخرى فإن قابلية المعرفة النحوية الصرفة للتدريس تتطلب " القابلية للتحويل إلى تمارين ودروس، وهنا تطرح مسألة الالتقاء الذي سيجري انطلاقا من القابلية الخاصة لبعض المحتويات لتوليد عدد كبير من التمارين أو النشاطات التعليمية تكون هذه الأخيرة مطبقة في سياقات عديدة من حيث وظيفتها بالنسبة للمفهوم الأصل"⁵³ أو المعرفة العلمية الصّرفة. والتمارين والتطبيقات النحوية ضرورية لصقل الملكة اللغوية وإكساب القدرة على التصرف في البنى و التراكيب النحوية فهي بذلك جوهر العملية التعليمية، لأنه يمكننا من قياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة والعمل على تقويمها، الأمر الذي حثّم على اللسانين والتربويين البحث عن أنجع المناهج لتطوير التمارين اللغوية قصد تذليل الصعوبات وتفادي الأخطاء اللغوية التي تعترض سبيل المتعلم حتى يكون قادرا على الممارسة اللغوية السليمة.

ولقد أرجع ثلة من الباحثات الضعف اللغوي عند التلاميذ إلى عدم العناية بمرحلة الترسّخ، إذ تُلقّن المعرفة للمتعلّم بشكل سلمي دون الاعتناء بمرحلة التمرن والتدرّب، فيُطبّق تمرّينا أو تمرّينين على أكثر حدّ، والسبب الثاني عدم التنوع في التمارين اللغوية فأكثر التمارين تحليلية وتركيبية، وإهمال التمارين التحويلية بأنواعها (القلب والحذف والإضافة والتكرار) التي تمكن المتعلم من التصرف الجيد في مختلف البنى اللغوية بتفريع الفروع من الأصول، والتمارين التبليغية التي تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية حسب الأغراض التداولية، " وعليه ينبغي تدريب التلاميذ على النوعين لاكتساب الملكة اللغوية".⁵⁴ زد على ذلك أنّ نوعية التمارين تختلف في درجات تجريدتها مما يوجب اختيار التمارين اللغوية

المناسبة لمستوى التلاميذ. والسبب الثالث أن لغة النصوص المستغلة في التدريبات أدبية بعيدة عن الاهتمامات المتعلمين وما يدور في محيطهم الاجتماعي.⁵⁵

فينتج لنا متعلما يستظهر القواعد لكنه غير قادر على توظيفها وممارستها، لذا فإن كثيرا من التراكيب النحوية لا تثبت أن تقع في أذهان المتعلمين بل المتخصصين للحظات معدودات، على الرغم من مراعاة المستوى الدراسي للمتعلمين، لأنها تراكيب لا تتصف بالوظيفية والتداول على السنة المتعلمين، فلا تكاد تعثر عليها إلا في أساليب الأدباء والشعراء الذين يحورونها ويخفونها أيا تمثيق. وكما يقول دوركايم: "إنهم لا يرغبون في المعرفة إلا بمقدار ما علمتهم التجربة بأنهم لا يستطيعون دونها التوافق مع الحياة الاجتماعية... ويعني ذلك أن الثقافة العلمية تصبح ضرورية عندما يعلنها المجتمع لأفراده ويفرضها عليهم".⁵⁶ إذ الفرد المتعلم لاسيما في مراحله الأولى من التعليم لا يحتاج إلى معرفة بقواعد لغته إلا ما هو بحاجة إليه في فهم كل ما يتعلق بمحيطه الاجتماعي، "فترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلمين لا معنى له إذا كانت إمكانية التوظيف قليلة أو مستحيلة في الواقع الحياتي للمتعلم".⁵⁷

والنحو كنسق لغوي يتشكل من حركات الإعراب "التي ترتبط قاعديا بأداة تعبير المجتمع عن أغراضه و حاجاته وهي بهذا جزء من نظام المجتمع باعتباره المؤسسة الوحيدة التي تصطلح على استعمال أدواتها الاتصالية... إن إقرار شيء أو نفيه إذا لم يأت من الداخل، أي من النظام ذاته فهو شيء يستحيل على النظامين اللغوي والاجتماعي".⁵⁸ والناظر في نشأة النحو العربي يجد أن أول ما وضع منه "كان أقرب إلى تناول الفكر في الاستنباط؛ لأن وضعه مبني على أساس من التفكير في استخراج القواعد من الكلام لدواعي انتشار اللحن، فالموضوع أولا ما كثر دورانه على اللسان ثم ما يليه وهكذا".⁵⁹

وكما يقول أندري مارتينييه: "الملاءمة التواصلية هي التي تسمح بشكل أفضل فهم دينامية اللغة. ستصبح كل السمات اللغوية إذاً قبل سواها مبرزة ومُصنَّفة استنادا إلى الدور الذي تلعبه في إيصال الخبر، وإذا كان على لسان ما أن يرضي دوما احتياجات التواصل وكما أن هذه الاحتياجات تخضع لتغيرات مستمرة فينبغي على أداة التواصل أن تتلاءم مع شروط جديدة، وهذا لا يعارض مفهوم لسان ما بوصفه بنية".⁶⁰ وما يمكن توظيفه في تعليمية النحو العربي وتيسيره ما أشار إليه أندري مارتينييه من أن السمات أو القواعد النحوية ينبغي أن تصنف وتُوثَّب حسب احتياجات المتعلمين إليها في محيطهم الاجتماعي، كما أكد على ضرورة تغيير هذه الاحتياجات النحوية للمتعلمين دوما حسب التغيرات الاجتماعية الجديدة. فالتغيير في الاختيارات لا يتعارض مع بنية القواعد النحوية للغة العربية، ولا يتعارض مع النظريات التربوية والتعليمية الحديثة التي تدعو إلى ضرورة التغيير في المناهج التعليمية حسب

التطورات التي تعترى مجتمعا ما. فطبيعة التغيرات مرهونة بمدى موافقتها للوسط الاجتماعي والأسري، ويقصد به مستوى تعليم أسر المتعلمين وما يُنتظر من المدرسة في مقابل معرفتهم، " هذه الممارسات مرتبطة بالحالة التي يتصف بها المجتمع وبالاختيارات الاقتصادية ولنقل حتى السياسية وهي ستؤثر بحكم هذا على الاختيارات التعليمية".⁶¹

وقد أجرى أحد الباحثين دراسة ميدانية بين فيها أهمية اختيار القواعد النحوية وترتيبها وتبويبها في الكتب المدرسية طبقا لحاجات المتعلمين لها بناء على عنصر التداول والاستعمال، وقد خرجت الدراسة بنتائج جيدة على المستوى التطبيقي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة التي درست بالكتاب المدرسي قبل التغيير في محتوياته حسب الأولوية، من حيث سرعة الفهم والاستدراك والتفاعل الصفي ودرجات التحصيل، وقلة الجهد الذي بذله المدرس، وحاسة المتعلمين.⁶² لذا ينبغي على مُصممي مناهج الكتب المدرسية للغة العربية أن يأخذوا في الحسبان ضرورة اختيار المحتويات والموضوعات وتبويبها وتصنيفها حسب كثرة تداولها على السنة المجتمع.

على أنه لا يجب أن تكون المعرفة المدرسية قريبة أو بعيدة بنسبة كبيرة بمقابل المرجعيات السابقة؛ لأنه "إذا كانت المعرفة المدرسية قريبة جدا من المعرفة العلمية فإنها تصبح غير مفهومة ... وإذا كانت بعيدة جدا عن المعرفة فإنها تبدو متجاوزة وقديمة، أما إذا كانت المعرفة قريبة من المعرفة الأسرية فإنها تبدو بدون جدوى، وإذا كانت بعيدة جدا فلن يكون لها دلالة واضحة عند الآباء مما يترتب عنه رفضها وفي كل مرة يكون التوازن غير كاف بين هذه الإمكانيات الأربع".⁶³ على أن التوازن الذي يحافظ على مردودية النقلة التعليمية يجب أن يتسّق مع المرجعيات دون إفراط ولا تفريط في درجة البعد أو القرب منها.

لذلك دعا أحمد درويش، في سبيل تيسير النحو العربي، إلى "إجراء دراسات وصفية إحصائية لظواهر التركيب وقواعد النحو الموجودة في ((الفصحى المعاصرة)) في مستواها الأدبي الرفيع، وأن يقتصر على تقديم هذه القواعد وحدها للطلاب في مرحلة التعليم الأولى المشتركة.. فإذا ما تأكدنا أن الطالب يستطيع أن يقرأ الإنتاج الأدبي لهذه المرحلة [المعاصرة] أن يُعبر بلغة صحيحة فليخصص بعد ذلك".⁶⁴ وبالإضافة إلى اللغة المعاصرة فقد نوّه على الاهتمام باللغة العامية لقربها من التلميذ و"التي تنتمي معظم مفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفتقر عنها إلا افتراق اللغة الشفوية عن اللغة المكتوبة..ومن هنا فإن فكرة((المخالفة الضرورية)) بين الفصحى و العامية ينبغي أن تتباعد عن قلم مؤلف الكتاب وواضع النص ومُنسّق القواعد في مرحلة التعليم الأولى".⁶⁵

ولئن وافقنا الباحث فيما يتعلق بالعربية الفصيحة المعاصرة في امتداداتها للعربية التراثية، فإننا لا نوافقه فيما يخص العربية العامية، ذلك أن بين المستويين بؤنا شاسعا. فالعربية المعاصرة تنتمي إلى اللسان بمستوياته الصوتية و الصرفية و النحوية والدلالية، أما اللهجات العامية الحديثة فهي تنتمي إلى الكلام الذي يتعلق بالمتكلم غير المثالي، فهي بعيدة عن المرجعية النحوية كثيرا، ما يحدث نفورا بين المعرفة النحوية الصرفة و بين المعرفة التعليمية. و" علماء اللغة التطبيقيون يرون أنّ أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وُعد ثقافي... والعربية لغة لها وضعها الخاص من حيث استمرار الحياة التاريخية ومن حيث ارتباطها بالإسلام".⁶⁶

ومما يجعلنا نؤكد علاقة العربية الفصيحة المعاصرة بالعربية التراثية أو الكلاسيكية على المستوى الإجرائي ما توصل إليه خليل أحمد عميرة في بحث مستفيض وجاد وُسم بـ" التطور اللغوي المعاصر بين التقعيد والاستعمال " بأن " من يتتبع أوجه الاستعمال اللغوي المعاصر في كثير من التراكيب التي تندرج في أبواب النحو المختلفة فإنه سيجد أن له أصلا في الاستعمال اللغوي في زمن السليقة اللغوية...".⁶⁷ وعليه، فنحن بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تنحو على شاكلة هذا البحث لدرس التراكيب والأبواب النحوية المستعملة على ألسنة المعاصرين في الجرائد والمجلات والتلفزة ومواقع الشبكة العنكبوتية ودرجة قرابتها بالعربية الفصيحة القديمة، لتوظيفها في المقررات التعليمية لتعليم اللغة العربية، وهذا ما دعا إليه أحد الباحثين حيث قال: " وجب أن يتجه تعليم اللغة [أي العربية] إلى دراسة تلك النماذج اللغوية الصحيحة والسليمة حيث ثبت في القصص والأخبار التاريخية للغة العربية أن العرب كانوا ينطقون - فيما بينهم - في الحياة العادية بالعربية الفصحى التي ورد في مصادر اللغة (القرآن و الأدب) والتي هي قريبة بالفصحى المعاصرة، وأما بعض ظواهر الاختلاف في الأساليب كان ذلك ناشئا عن بعض المناسبات الخاصة..من تقديم وتأخير وحذف وتكرار".⁶⁸

ولمّا كان الأمر كذلك مع اللغة العربية المعاصرة، فإن القرآن الكريم أولا والسنة النبوية ثانيا أجدد من أن تدرس أساليبها وتوضع مقررات النحو العربي في مراحل التعليم ما قبل الجامعي بناء على التراكيب والأساليب القرآنية الأكثر شيوعا واطرادا، بدءا بقصار السور بالنسبة للمرحلة الابتدائية، وهكذا دواليك. "زد على ذلك ما للنصين من حرمة وتقديس في النفوس ومالها من إلف في القلوب والآذان بسبب كثرة التلاوة والاستماع لها بالإضافة إلى أن ذلك وصول إلى الهدف من أقصر طريق وأقرب سبيل...ثم إن تقديم نماذج في إعراب بعض سور القرآن العزيز القصار تحفيز للقارئ والدارس على الدخول في إعراب القرآن وتدريب له على ذلك"،⁶⁹ فتكرار السماع للآيات القرآنية الأكثر قراءة

عند الناس ثم ربطها بالقواعد النحوية يرسخ القاعدة حفظا واستعمالا؛ لأن السماع أبو الملكات اللغوية على الإطلاق.

وإذا كان الهدف من تعليم اللغة العربية صيانة اللسان من اللحن في مختلف المواقف الحياتية الشخصية منها والعلمية، فإن ذلك يتطلب بناء المحتويات والمقررات النحوية انطلاقا من هاته المتطلبات المجتمعية. و"اختيار المحتوى من النص القرآني ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدل، المهم أن يكون الاختيار مبنيا على معايير صحيحة. وهناك دعوة عامة لتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف في المقررات اللغوية".⁷⁰ وتمن دعا إلى ذلك أحمد عبد الستار الجوّاري لـ "أن أسلوب القرآن مبرا من الضرورات والشواذ التي حفل بها الشعر وامتلأ بها غريب اللغة".⁷¹ وقد اعتمد شوقي ضيف في تجديده للنحو على الدور الوظيفي للتركيب النحوية فحذف ما لا يتداول على ألسنة المتكلمين في اللغة المعاصرة، وكذا ما لم يرد في القرآن الكريم مما هو من افتراضات النحويين ولا حاجة لدارس النحو إلى معرفته.⁷²

ولن تؤتي النقلة التعليمية أكلها ما لم تنظر في المعلم وكفاءاته، فالمعلم ما يزال يُمثل العصب الحي والناض في كلّ النظم التربوية والتعليمية؛ ذلك أنه بمثابة قناة التواصل التي تمر الرسائل (المناهج بعناصرها) من المرسل (الوزارة الوصية ممثلة في الكتاب المدرسي والوثائق التربوية) إلى المتلقي (المتعلم)، مما يجعلنا نراعي متعلقات هذه القناة (المعلم) فأَيّ خلل فيها يعطل سير العملية التعليمية ويُعيق تجسيد الأهداف المنوط بالمتعلم تحقيقها، فهو الفاعل الإجرائي للفعل التعليمي.

حيث يرى كورني وفيرنيو (Cornu et Vergnioux) أن "النقل الديدانكي يفرض على المدرّس إعداد دروسه معتمدا على المعرفة العالمية، مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية (المعرفة المدرسية)، وذلك بغرض تكييفها مع متطلبات قسمه، أي مع مستوى المتعلمين وأهداف التعليم".⁷³ فالمدرّس ينجز نقلا تعليميا بعد هضمه للنقلة التعليمية الممثلة في مستوى المناهج والكتاب المدرسي، وذلك بتكييف هذه المعرفة القابلة للتعليم مع معارفه التكوينية الذاتية لتحويلها إلى معرفة مدرّسة فعلا مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا تحقيقا للمعرفة العلمية في مستواها التعليمي.⁷⁴

فاختيار المحتويات وفقا لأهداف وأنماط لغويه معينة حسب قدرات المتعلمين واحتياجاتهم لن يُفرز تيسيرا لهذه المحتويات إذا تولى تنفيذها معلم غير كفء سواء من الناحية اللغوية أم التربوية.

وأبرز ما يتعلق بكفاءة المعلم طريقة عرض المادة اللغوية، حيث يؤكد جميع المهتمين بالتعليمية أن عرض المادة دورا هاما في إنجاح العملية التعليمية إذ لن تتحقق أهداف البرامج التعليمية إلا بالعرض الناجح لهذه المادة المبرمجة.⁷⁵ هذا ما يتطلب من المعلم معرفة بالنظام اللساني للغة العربية وإدراكا للعملية

التعليمية في أبعادها المتعددة، فيجب على معلم اللغة العربية أن لا يكتفي بالكفاءة اللغوية وحدها، بل أن يتعدى ذلك إلى التكوين المستمر في الجانب التعليمي والتربوي ليتعرف على المستجدات العلمية في أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية، والسعي الدءوب إلى توظيفها في حجرة التّرس.

ولا يمكن إغفال دور المتعلم في عملية النقل التعليمي "والذي يمكن في قيامه بنقل ديدكتيكي عند بنائه واكتسابه للمفاهيم المطروحة. والمعرفة المكتسبة تختلف من متعلم إلى آخر تبعاً للقدرات العقلية والمعرفية لكل متعلم، وكذا مستوى تكيفه مع الطرائق والتقنيات والممارسات البيداغوجية للمدرّس".⁷⁶

وجمعا لما سبق، فنتيسير النحو العربي يجب أن يمر بثلاث مراحل:

(1) من المعرفة العلمية إلى المعرفة القابلة للتدريس (النقل الخارجي): وفي هذه المرحلة يتم نقل المعرفة العلمية المجردة المبنية في الكتب والبحوث العلمية إلى معرفة تتلاءم مع المستوى التعليمي المراد في كتب مدرسية، حيث تبسط المعارف في شكل محتويات مبوبة ومصنفة بطريقة تجعل المتعلم يفهمها ويتفاعل معها وظيفيا.

(2) من المعرفة القابلة للتدريس إلى معرفة مدرسة فعلا (النقل الداخلي): وهي نتاج للمرحلة السابقة حيث يقوم المعلم بتقديم المحتويات الموجودة في الكتب المدرسية باستعمال استراتيجيات وتقنيات تعليمية قادرة على جعل المتعلم يتواصل معها ويكيفها مع معلوماته السابقة نحو بناء معرفة جديدة واكتساب مهارات تختلف باختلاف طبيعة المادة وباختلاف الأهداف المسطرة من قبل الوزارة الوصية. وكما يقول محمد لمباشري: "وبديهي أن البعد العلائقي القائم بين منطوق القول الرسمي، وبين مقولة الفعل الموكل أساسا للفعل التعليمي مشروط للبعد النسقي المفترض وجوده بينها بهدف إيجاد صيغة توافقية تحوّل الفاعل التعليمي أن يكون مستوعبا لمنطق القول بالشكل الذي يجعله في مستوى أجرأته ضمن إطار العلاقات التي تربطه مع المعرفة المدرسية والفئة المستهدفة في الفعل التعليمي".⁷⁷

(3) من المعرفة المدرسة إلى المعرفة الجديدة المكونة (النقل الداخلي): وهذه المرحلة هي آخر مراحل النقل التعليمي والمرجعية التي توضح إن كان النقل قد حقق النوعية في بناء معارف (مهارات جديدة) أو لا. حيث يقوم المتعلم بتلقي المعارف الجديدة وبنائها، وكذا تأويلها استنادا إلى مكتسباته القبلية وتمثلاته وتصوراتها لما أُلقي إليه، حيث يقول إبراهيم حمروش: "والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة".⁷⁸



خاتمة:

وبعد هذا الطرح المشتمل على رؤية عامة لدعوات التيسير غاية ومقترحات، وبيان نسق المقاربة التعليمية ومعاييرها، ثم محاولة قراءة تيسير النحو العربي في ظلّ معايير التعليمية ممثلة فيما يعرف بـ(النقل التعليمي) نأتي على استخلاص أهمّ النتائج والمقترحات في سبيل محاولة لمعالجة هذه القضية الشائكة التي باتت تؤرق كثيرا من الباحثين، على النحو الآتي:

- (1) لا يمكن إغفال جهود الميسرين من اللغويين لما قدمته من تبسيط للمادة النحوية.
- (2) لم يُقرّ الميسرون بين النحو العلمي والنحو التعليمي ومقتضيات كلّ منها، ما حدا بهم إلى نقد النحاة المتقدمين لتوظيفهم التعليقات والتأويلات المنطقية التي تبعد اللغة عن طبيعتها، ذلك أن لكلّ صناعة مقتضياتها ومتطلباتها.
- (3) تيسير النحو العربي ليس مجرد اختصار للمادة النحوية، بل لابد أن ينطلق هذه التبسيط من مراعاة مستويات المتعلمين وقدراتهم العقلية والنفسية، فنبداً بما يرتبط بذات الطفل، ثم فصل الموضوع عن ذات الطفل، ثم التعميم أو التجريد، كما أن المتعلم في المرحلة الثانوية قادر على فهم تجريدات النحاة إلى حدّ ما كالعوامل والتقدير، ثمّ يبعدها عن القطيعة المعرفية مع المعرفة الجامعية إذ المعرفة الجامعية معرفة علمية صرفة. وإذا لم نراع هذا البناء يكون تيسيرنا بعيداً عن تمثّل المعرفة العلمية بصورة جيّدة، الأمر الذي يجعل المتخصص في النحو مندهشاً في المرحلة الجامعية أمام التنظير النحوي المجرد إذا كان التبسيط في المرحلة الابتدائية والمتوسطة نفسه في المرحلة الثانوية، وهذا ما لم تنتبه إليه مشاريع التيسير النحوي.
- (4) وافقت بعض طروحات الميسرين نتائج المقاربة التعليمية فيما يتعلّق بوظيفية القواعد التعليمية ووجوب تدريس ما يكثر دورانه على الألسنة في اللغة المعاصرة و لغة القرآن الكريم اعتماداً على مفهوم الشيوخ و الاطراد وهذا ما انبنى عليه النحو في بداياته.
- (5) أثبتت الدراسات الوصفية والإحصائية قرب الأساليب والتراكيب النحوية في اللغة المعاصرة من اللغة العربية الكلاسيكية المستعملة قديماً، ما يوجب على المتخصصين توسيع دائرة هذا النوع من البحوث واختيار النحو القريب من لغة المتعلّم دوناً مساس باللغة العربية الفصيحة.
- (6) يقرّ اختصاصيو اللسانيات التطبيقية أنّ أفضل نمط في اختيار المحتوى التعليمي هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وبعْد ثقافي، وهذا ما يؤكّد عدم قبول دعوى اختيار المحتويات التعليمية بناء على القرب بين اللهجات العربية المعاصرة واللغة العربية الفصيحة.

(7) تيسير النحو لا يقف عند حدّ اختيار المحتوى وتبسيطه في الكتب المدرسية بل المعلم أيضا مكلف بتبسيط النحو، وذلك بتوظيف مختلف الوسائل والطرائق الكفيلة بذلك، وهذا يحتاج موضوعا منفصلا بحّد ذاته.

(8) يلزم مراعاة التمارين اللغوية من ناحية التنوع بين التمارين اللغوية حسب قدرات المتعلمين؛ لأنّ التمارين اللغوية تختلف في درجات تجريدتها ومن ناحية تخصيص المدة الزمنية الكافية، فالمملكة اللغوية لا تكتسب إلا بالتمرّن والتدرب.

(9) أثبتت هذه المقاربة التعليمية نجاعتها لمراعاتها أهمّ خصائص اللغة وهي وظيفتها التبليغية والتواصلية.

(10) مهمّة تيسير النحو تتعدّى اللغويين إلى التربويين، مما يوجب تضافر جهود اللغويين والتربويين معا في سبيل نقل نوعي للقواعد اللغوية.

(11) يمكن توظيف واستثمار المعرفة اللسانية الحديثة في تيسير تعليمية النحو العربي، لاسيما اللسانيات الوظيفية.

الهوامش:

¹ محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تخ: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر (القاهرة)، د س ن، ص 11.

² مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1986م، ص 11-12.

³ عبد الرحمن ولي الدين ابن خلدون، المقدمة، دار الشرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (بيروت)، د س ن، ص 538.

⁴ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 1994م، ص 13.

⁵ مهدي المخزومي، المرجع السابق، ص 22.

⁶ عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، مؤلف للنشر، الجزائر، 2012م، ص 93.

⁷ عثمان ابن جني، الخصائص، ج 1، تخ: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ب ن، د س ن، ص 117.

⁸ المصدر نفسه، ص 34.

⁹ المصدر نفسه، ج 1، ص 35.

¹⁰ جلال الدين السيوطي، المزهرة في علوم اللغة العربية وأنواعها، ج 1، تخ: الشربيني شريدة، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010م، ص 59.

¹¹ عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ط 1، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان (الأردن)، 1986م، ص 45.



- ¹² عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، ط 1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1985م، ص 38.
- ¹³ عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 86-87.
- ¹⁴ ابن مضاء الأندلسي، الردّ على التّحاة، تخ: محمد إبراهيم البنا، ط 1، دار الاعتصام، د ب ن، 1979م، ص 64.
- ¹⁵ المصدر نفسه، ص 70.
- ¹⁶ المصدر نفسه، ص 72.
- ¹⁷ المصدر نفسه، ص 79.
- ¹⁸ المصدر نفسه، ص 127.
- ¹⁹ المصدر نفسه، ص 135.
- ²⁰ محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 1989م، ص 42.
- ²¹ عبد الوارث مبروك سعيد، المرجع السابق، ص 49-50.
- ²² المرجع نفسه، ص 56.
- ²³ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة (مصر)، د س ن، ص 42.
- ²⁴ محمد أيّوب، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع، الكويت، د س ن، مقدمة المؤلف هـ.
- ²⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص مقدمة المؤلف د.
- ²⁶ ينظر: تمام حستان، المرجع السابق، ص 13.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص 10.
- ²⁸ عبد الوارث مبروك سعيد، المرجع السابق، ص 32.
- ²⁹ عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، ع 1، مج 1، 1971، ج 1، ص 6، 7.
- نقلا عن: التّواتي بن التّواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التّيسير؟، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان و تكنولوجياياته)، الجزائر، العدد: 9، السنة: 2004م، ص 17.
- ³⁰ تمام حسان، اللغة بين المعيارية و الوصفية، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 39.
- ³¹ حافظ إسماعيلي علوي وأحمد الملاح، قضايا إستمولوجية في اللسانيات، ط 1، منشورات الاختلاف، الجزائر (العاصمة)، 2009م، ص 68.
- ³² عزّ الدين المجدوب، المتوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، ط 1، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع، تونس، 1998م، ص 17.
- ³³ التّواتي بن التّواتي، المرجع السابق، ص 18.
- ³⁴ ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعلّمية الزاد النفيس والسند الأنيّس في علم التدريس، ط 1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية (الجزائر)، 2014م ص 19-20.



- ³⁵ إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995، ص 63.
- ³⁶ محمد لمباشري، الخطاب الديدانتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة-مقاربة تحليلية نقدية-، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2002 م، ص 20-21.
- ³⁷ علي آيت أوشان، اللسانيات والديدانتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط 1، دار الثقافة، د ب ن، 2005 م، ص 20.
- ³⁸ رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص 320.
- ³⁹ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 24.
- ⁴⁰ يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار (الجزائر)، 2013 م، ص 27.
- ⁴¹ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 27-28.
- ⁴² ينظر: علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص 33.
- ⁴³ المرجع نفسه، ص 34.
- ⁴⁴ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدانتيكية والسيكولوجية، ج 2، ط 1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006 م، ص 960.
- ⁴⁵ محمد الطيب سعداني، إطار نظري لتوليد مواضيع البحث الدائرة حول العملية التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، ص 57.
- ⁴⁶ بوكومة أغلال فاطمة الزهراء، النقل الديدانتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع: مارس 2006 م، ص 246.
- ⁴⁷ عبده الراحمي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995 م، ص 61-62.
- ⁴⁸ المرجع نفسه، ص 71.
- ⁴⁹ علي آيت أوشان، المرجع السابق، ص 36-37.
- ⁵⁰ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 173.
- ⁵¹ محمد لمباشري، المرجع السابق ص 33.
- ⁵² عباس حسن، اللغة و النحو بين القديم و الحديث، دار المعارف، مصر، 1966 م، ص 190.
- ⁵³ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 173.
- ⁵⁴ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د س ن، ص 40.
- ⁵⁵ ينظر: فتيحة بن عمار وأخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجاً)، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 10، ص 115-116.
- ⁵⁶ إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط 5، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996 م، ص 72.



- ⁵⁷ عبد الوهاب صديقي، اللسانيات واللغة العربية (تدريس اللغة العربية من منظور وظيفي حديث)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر، 2011م، ص61.
- ⁵⁸ منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1، 1990م، ص109.
- ⁵⁹ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، دار المعارف، القاهرة، د س ن، ص21.
- ⁶⁰ أندري مارتينيه، وظيفية الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2009م، ص143-144.
- ⁶¹ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص177.
- ⁶² ينظر: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي و عبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين 1 والعربية 2، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، ع10، 2011م، ص516.
- ⁶³ عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص37.
- ⁶⁴ أحمد درويش، إقناذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، ط1، دار الفكر، دمشق (سوريا)، 1999م، ص22.
- ⁶⁵ المرجع نفسه، ص14.
- ⁶⁶ عبده الراجحي، المرجع السابق، ص94.
- ⁶⁷ خليل أحمد عناية، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي)، ط1، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان (الأردن)، 2004م، ص525-526.
- ⁶⁸ دو كوري ماسيري، تعليم اللغة العربية الإلكترونية (نحو نظرية علمية جديدة)، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية ماليزيا، العدد الأول، 2011م، ص17.
- ⁶⁹ جمال بن إبراهيم القرش، النحو التطبيقي من القرآن والسنة، ط3، دار الضياء، طنطا، 2003م، ص(أ).
- ⁷⁰ عبده الراجحي، المرجع السابق، ص96.
- ⁷¹ أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1974م، ص9.
- ⁷² ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، ط6، دار المعارف، القاهرة، د س ن، ص35-38-39.
- ⁷³ عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ط1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط (المغرب)، 2015م ص16.
- ⁷⁴ ينظر: محمد لمباشري، المرجع السابق، ص33.
- ⁷⁵ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، د س ن، ص146.
- ⁷⁶ عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص17.
- ⁷⁷ محمد لمباشري، المرجع السابق، ص11.
- ⁷⁸ إبراهيم حمروش، المرجع السابق، ص70.



ثبت المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب:

1. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة (مصر)، د س ن.
2. أحمد ابن مضاء الأندلسي، الرد على التحفة، تخ: محمد إبراهيم البنا، ط 1، دار الاعتصام، د ب ن، 1979م.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، د س ن.
3. أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، ط 1، دار الفكر، دمشق (سوريا)، 1999م.
4. أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو القرآن، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1974م.
5. إميل دوركهايم، التربية و المجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط 5، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996م.
6. أندري مارتينييه، وظيفة الألسن و دينامييتها، تر: نادر سراج، ط 1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2009م.
7. تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 1994م.
8. اللغة بين المعيارية و الوصفية، ط 4، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
9. جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم اللغة العربية و أنواعها، ج 1، تخ: الشربيني شريدة، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010م.
10. جمال بن إبراهيم القرشي، النحو التطبيقي من القرآن و السنة، ط 3، دار الضياء، طنطا، 2003م.
11. حافظ إسماعيلي علوي و أحمد الملاخ، قضايا إستمولوجية في اللسانيات، ط 1، منشورات الاختلاف، الجزائر (العاصمة)، 2009م.
12. خليل أحمد عاميرة، المسافة بين التنظير النحوي و التطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي و التحليل اللغوي)، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2004م.
13. شوقي ضيف، تجديد النحو، ط 6، دار المعارف، القاهرة، د س ن.
14. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د س ن.
15. عباس حسن، اللغة و النحو بين القديم و الحديث، دار المعارف، مصر، 1966م.
16. عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية)، ط 1، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط (المغرب)، 2015م.
17. عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موف للنشر، الجزائر، 2012م.
18. عبد الرحمن ولي الدين ابن خلدون، المقدمة، دار الشرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (بيروت)، د س ن.



19. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس و السند الأئيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية (الجزائر)، 2014م.
 20. عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم و الحديث، ط1، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان (الأردن)، 1986م.
 21. عبد الكريم غريب، المهمل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديدانكتيكية و السيكلوجية، ج2، ط1، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006م.
 22. عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، ط1، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، 1985م.
 23. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م.
 24. عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تخ: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ب ن، د س ن.
 25. عز الدين المجدوب، المتوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، ط1، دار محمد علي الحامي للنشر و التوزيع، تونس، 1998م.
 26. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، د ب ن، 2005م.
 27. محمد الطنطاوي، نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، ط2، دار المعارف، القاهرة، د س ن.
 28. محمد أوتوب، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح للنشر و التوزيع، الكويت، د س ن.
 29. محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين و اللغويين، تخ: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، مصر (القاهرة)، د س ن.
 30. محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة و رأي ابن مضاء و ضوء علم اللغة الحديث، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1989م.
 31. محمد لمبارشي، الخطاب الديدانكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة-مقاربة تحليلية نقدية-، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 2002م.
 32. منذر عياشي، قضايا لسانية و حضارية، ط1، دار طلاس، دمشق، 1، 1990م.
 33. محمدي المخزومي، في النحو العربي نقد و توجيه، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1986م.
 34. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الأبيار (الجزائر)، 2013 م.
- ثانيا: المجلات:**
35. إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995.
 36. التواتي بن التواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، اللسانيات (مجلة في علوم اللسان و تكنولوجياته)، الجزائر، العدد: 9، السنة: 2004م.



37. دو كوري ماسيري، تعليم اللغة العربية الإلكتروني (نحو نظرية علمية جديدة)، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية ماليزيا، العدد الأول، 2011م.
 38. عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي و عبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية من خلال نقد كنائي: العربية للناشئين 1 و العربية 2، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، ع10، 2011م.
 39. عبد الوهاب صديقي، اللسانيات و اللغة العربية (تدريس اللغة العربية من منظور وظيفي حديث)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر، 2011م.
 40. فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع: مارس 2006م.
 41. فتيحة بن عمار و أخريات، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجاً)، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 10.
 42. محمد الطيب سعداني، إطار نظري لتوليد مواضيع البحث الدائرة حول العملية التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995.
- ثالثاً: الأطروحات:**
43. رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008م.