الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم–

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

الموضوع

تعليمية المصطلح النحوي من خلال المقررات الدراسية –الطور الثانوي موضوعا–

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير

في إطار مشروع اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

إعداد الطالب:

➢ كرابيب نور الدين

إشراف الدكتور:

❖ معراجي عمر

أعضاء لجنة المناقشة

د.إبراهيم بلقاسم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مستغانم	رئيسا
د.معراجي عمر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
د.غانم حنجار	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د. حمودي مُحَمَّد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د.بوهادي عابد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا

الموسم الدراسي: 1435هـ- 1436هـ/ 2014م- 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (25) وَيَسِّرْ لِي

أَمْرِي (26) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (27)

يَفْقَهُوا قَوْلِي (28) ﴾

[طه: 25- 28]

باللّه يا قارئا مذكّرتـي وسامعهـا أسبل عليها رداء الحكم و الكـرم

واستر بلطفك ما تلقاه من خطـأ أو أصلحنّه تثب إن كنت ذا فهم

فكم من جواد كبا والسّبق عادته وكم حسام نبا أو عـاد ذو ثلـم

وكلنا يا أخي خطّـاء ذو زلـل والعذر يقبله ذو الفضل والشّيـم

نقلا عن موارد الضمآن (7/1) –بتصرف-

إهـــداء

أهدي ثمرات البحث هذه إلى:

أصلي ونسبي: الوالدين أطال الله في عمرهما

إلى شيخي الفاضل الذي أهداني أفضل واحة، الحاج مُحَمَّد ميموني

إلى روح الشيخ مُحَمَّد معراجي –رحمه الله-

إلى فضلية الدكتور: غانم حنجار

إلى إخوتي جميعا حفظهم الله.

إلى زوجتي وفقها الله لما تحبه وترضاه.

وإلى من رعى هذه الثمرة منذ أن كانت بذرة أستاذي الفاضل الدكتور "معراجي عمر".

أسمى مشاعر المحبة والتقدير والاحترام

مقدمة

الحمد لله رب العالمين جعل لكل شيء قدرا، ومع العسر يسرا، والصلاة والسلام على سيد الوجود قاطبة مُحَمَّد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن ولاه وبعد:

مما لا يعزب على أحد أن القرآن الكريم شغل ولا يزال يشغل اهتمام العرب والمسلمين الأوائل، فسارعوا إلى فهم آياته وتدبر معانيه وحفظه في الصدور جملة وتفصيلا، كما عدلت فئة أخرى عن فهم الحديث وشرحه، ونتج عن هذا الوضع ظهور قامات سامقة في شتى العلوم، والفنون، فظهرت بذلك العلوم المختلفة، وأخذت اللغة العربية تتجه نحو الاصطلاح، فشهدت حركة اصطلاحية لم يعرف لها التاريخ اللغوي العربي مثيلا من ذي قبل، فكانت هذه الحركة بمثابة الحجر الأساس لوضع مصطلحات الحضارة والعلوم، والفنون، واللغة، والأدب والفقه والتفسير، والأصول وغيرها، ولقد وضعت مصطلحات خاصة لهذه العلوم التي تم استنباطها من اللغة العربية نفسها عن طريق الاشتقاق، والمجاز، والتضمين، والقياس، والتعريب ونحو ذلك، فظهرت المصطلحات الدينية في الفقه، مثل كالطهارة والصلاة والزكاة والصوم والبيع وغيرها كثير، ومن مصطلحات الحديث مصطلح الإسناد والمرفوع والضعيف...

ومن جملة العلوم التي ظهرت علوم اللغة مثل النحو والصرف والعروض والبلاغة واللسانيات بشقّيها العام والتطبيقي، فظهرت فيها مصطلحات خاصة بها، ففي علم النحو مثلا ظهرت مصطلحات مثل الكلم، والاسم، والفعل، والحرف، والإعراب، والبناء، والنصب، والجر، والرفع، والجزم، والرتبة، والقرينة، والضرورة، وغيرها كثير.

فالمصطلحات إذا هي عنوان ما يتميز به كل علم عن غيره، وبما أن لكل علم مصطلحاته ورجالاته كنت قد أدرجت بحثي ضمن العلوم اللغوية وبالضبط النحو العربي، وأما موضوع بحثي فهو ينضوي تحت لواء علم جديد عرف بعلم الاصطلاح أو المصطلح الذي أصبح مجالا من مجالات البحث ميدانه دراسة كل ما يتعلق بجمع المصطلحات، ووصفها، ومعالجتها، وتمثيلها، وعرضها، لذلك يعتبر المصطلح على اختلاف أنماطه وصوره من أكثر العناصر البارزة حضورا وتداولا عند أهل

الاختصاص، وأشملها توظيفا واستعمالا، ذلك أنه جهاز مفاهيمي تعالقت وحداته الداخلية لتعبر عن بنيتها للمفهوم حسبما ذهب إليه عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه اللسانيات واللغة العربية، وبهذا المفهوم فإن المصطلح صار يطفو عل سطح المعارف العلمية بشتى أنواعها، وصارت مداليله تلقن وتدرس وتعلم من كونه حمل كل مفارقات الاستعمال العلمي للقوامة كعلم قائم بذاته.

فعلم المصطلح إذا هو بمثابة الجدار الصلد لأي علم من العلوم، لأن العلاقة التي تربط العلم بمصطلحاته تتسم بالتفاعل والديناميكية متى أفل طرف ظهر الطرف الآخر فهما بمثابة الدال والمدلول في عرف اللسانيات.

فمن خلال ما سبق يتضح أن المصطلح ينشأ من بيئة اللغة المتداولة كغيره من المصطلحات الموجودة في العلوم الأخرى، فعلى سبيل المثال لا الحصر علم النحو لم يعتبره قادته في بادئ الأمر مصطلحا علميا يدل على هذا المفهوم، وإنما بإشارة "لأبي الأسود الدؤلي" من "الإمام علي" -ﷺ- أن ينحو هذا النحو، فتحول من السكون إلى الحركة؛ أي من درجة اللغة إلى درجة العلمية، وبالرغم من أهمية المصطلح التي تجلى في كونه وسيلة لإدراك العلوم، وفهم أجهزتها المفاهيمية إلا أن النحاة القدامى لم يعتنوا به على وجه الخصوص خاصة في مجال علم النحو، وهذا راجع بالطبع إلى اللدد الذي كان قائما بينهم حول المفاهيم، أكثر منه قياما على المصطلاحات مستندين بذلك إلى قاعدة أصولية منهجية مفادها «لا مشاحة في الاصطلاح»، ومن المعروف أيضا أن هذا العلم قد تنازعت فيه عدة فروع علمية ومعرفية كنت قد نوهت إليها في الفصل الأول، استطاع من خلالها اكتساب أسس منهجية لمزيد من التنظير مما جعل اللغوين في الآونة الأخيرة يطالبون به في ساحة البحث العلمي، وحقيقة الأمر أن هذا العلم (المصطلح) مهما خاضوا فيه فسيبقى حبله مفتولا وعلى صلة بعلوم اللغة.

وإذا فتحنا نافذة تاريخ المصطلحات النحوية نجد أن المصطلحات التي كانت غالبة وسائدة في الدرس النحوي منذ إيذان ميلاد النحو هي المصطلحات البصرية، وأما عن المصطلحات الكوفية

فكان حضورها قليلا مقارنة بسابقتها، إلا ما ورد في بعض الكتب ككتاب "الحُجّة في القراءات" "لابن خالويه" (ت 370هـ)، وكتاب "الكشف" "لمكّي بن أبي طالب" (ت 437هـ)، والشيء الملاحظ على هذه التّأليفات على أنّها مؤلّفات ومصنّفات في القراءات القرآنية...إلى أن وصل المحدثون نُظراء تمّام حسّان الذين وظّفوا المصطلحات الكوفية وبنوا تصوراتهم وآرائهم في ميدان النحو، فأتوا بفكرة القرائن التي كانت متأصّلة ومتجسّدة في المدرسة الكوفية، كقرينة (البيان، التفسير، الخلاف، ونحو ذلك).

ومن هذا المنظور قد تسنّى لي إقامة دراستي في بحث تعليمية المصطلح النحو على أساس من هذا العلم لغير سبب، وهو أن الدراسات العربية التي عُنِيَت بدراسة علم الاصطلاح دراسة تطبيقية إجرائية محضة مع كثرتها لا تتعرض لمصطلحات اللغوية وبالأخص النحو منها، وإنما تنحصر في مصطلحات علمية بحتة كالرياضيات ونظرائها، فضلا على هذا هناك سبب آخر دفعني لاختيار هذا الموضوع وهو شح الدراسات في الجانب المصطلحاتي، وكثرة شكاوي دارسي اللغة العربية وبخاصة من يدرس نحوها من كثرة المصطلحات وتعدد مشاربها (البصرية والكوفية)، ولم يقتصر الأمر على هذا وحسب، بل شمل أيضا ساحة الباحثين الذين يشتغلون بالدراسات النحوية في قضية تعليمية مصطلحاتها بالشرح والتحليل في المنظومة التربوية عموما، وهذا ما جعلنا نقرن مجموعة من التساؤلات التي نرجو منها أن تفي بحقيقة المطلوب المعرفي الذي نسعى إلى اكتشافه، وتذليل صعوباته من خلال هذا الطرح تمحورت فيما يلي:

- كيف نعلم النحو؟ وكيف نعلم مصطلحاته للمتعلمين وما هي المعايير المتبعة في ذلك؟
- ما هي الصعوبات التي تواجه المتعلمين في تلقي هذا المستوى اللغوي؟
- إلى أي مدى ساهم المصطلح النحوي في تقريب المفاهيم اللغوية منها واللسانية لدى المتعلمين؟
- ما هي الطرق العلاجية التربوية للحد من صعوبة تعليم المصطلح النحوي؟

وللإجابة على هذه التساؤلات تعددت المناهج المستعان بها لتعدد مناحي البحث، وتشعب مباحثه، فإذا كان المنهج الوصفي هو الذي سيكون غالبا في تقصي تعليمية المصطلح النحوي، فقد نتمثل مناهج أخرى أهمها: المنهج التاريخي، والمنهج الإحصائي.

وأما فيما يخص الدراسات السابقة فلم أجد في مبلغ علمي وحد معرفتي دراسة حول تعليمية المصطلح النحوي بنفس العنوان، إلا بعض العناوين التي طرقت باب النحو بصفة عامة ككتاب "المصطلح النحوي دراسة نقدية تحليلية" لـ"أحمد عبد العظيم عبد الغني"، وكتاب يحمل عنوان "تعليم النحو العربي" لـ"علي أبو المكارم"، ورسالة وجدتها للطالب حدوارة عمر، عالجت موضوع "المصطلح الكوفي وأثره على النحاة المحدثين تمام حسان ومهدي المخزومي، -نموذجين-".

ومن نافلة القول إن الخوض في أي موضوع مهما كانت طبيعته يستوجب وضع خطة واضحة المعالم والتي تمثلت في ثلاثة فصول سبقها مقدمة ومدخل، ومتبوعة بخاتمة وفهارس.

تناولت في المدخل عنوان بـ "مفاتيح لسانية" تحدثت فيه عن الآتي:

مفهوم التعليمية واللسانيات التعليمية مرورا باللسانيات التاريخية والمقارنة، وعلم اللغة الحديث بشقيه، وصولا لنظرية تشومسكي والتحول اللساني ومفهومه للنحو، وذلك كون التعليمية أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني العربي المعاصر.

أما الفصل الأول فعنونته بـ "المصطلح النحوي، المفهوم والتأسيس" فسجلت فيه هو الآخر صفحات من: نشأة المصطلح النحوي والمصطلح الفقهي ومفهومهما، علم المصطلح، نشأته، ماهيته، الفقه والنحو (التأثر والتأثير)، القياس (مفهومه، أركانه، أنواعه).

أما الفصل الثاني والذي حمل هو الآخر عنوان "المقررات الدراسية والعملية التعليمية" ركزت فيه على: مفهوم المقرر، مفهوم المنهاج، التقويم، الوسائل التعليمية، وأهميتها، العملية التعليمية وأركانها.

والفصل الثالث من فصول البحث جاء بعنوان "قراءة في الكتاب المدرسي للطور الثانوي"، تناولت فيه ماهية الكتاب، وظائفه، وعلاقته بالمنهج، تعليمية النحو واللغة والفرق بينهما، التعليم الثانوي (مفهومه، هدفه، أهميته)، الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية، جرد المصطلحات الموجودة في الكتاب المدرسي للطور النهائي، واختتمنا بحثنا كالمعتاد بخاتمة هي عبارة عمّا توصّلنا إليه من أهمّ النّتائج التي أفرزتها هذه المذكّرة.

وأما عن الصّعوبات والمعوّقات التي واجهتني فهي عديدة –ولا أظن في اعتقادي أي بحث أكاديمي ذا قيمة يخلوا منها– فقد تنوعت وتعدّدت فالتعب الذي نال مني وأنا بصدد جمع المادة العلمية وضبطها وتوثيقها، ووضع المعلومة في إطارها المخصص، إضافة إلى فهم دلالة المصطلح النحوي في المنظومة التربوية، وفقر المكتبات الجامعية للمصادر والمراجع التي تحمل العنوان بعينه، ناهيك عن عامل الزمن والارتباطات المهنية.

ولا يفوتني في الأخير إلا أن أتقدم بخالص الشكر وأعظم التقدير لأستاذي الفاضل الدكتور "معراجي عمر" المشرف على هذه المذكرة والذي خصني بصبره الجميل على تماطلي وتأخري، وعلى توجيهاته ونصائحه التي لم يبخل بها عليّ، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه المذكرة فقوموا وعدّلوا وقاربوا وسددّوا، وإلى أساتذتي الذين كنت رفقتهم خلال مشوار العام النظري فيما بعد التدرج، وأخص بالذكر الدكتور "حنيفي بناصر" وإلى كل من مدّ يد العون والمساعدة والتشجيع والتحفيز، سائلا العلي القدير أن يجزيهم جميعا أحسن الجزاء، وأن يجعل أعمالهم في ميزان القبول، ولا يسعني إلا أن أتوجه إلى الله تعالى بالدعاء بأن يتجاوز عن هفواتي وهناتي وغفواتي، فإنما نحن بالله وله، وهو ولي التوفيق.

الطالب كرابيب نور الدين

بتاريخ: 1436/03/15هـ

الموافق لـ2015/01/06م

مدخـل:

مفاتيح لسانية

- مفاهيم حول التعليمية.
- اللسانيات التعليمية.
- اللسانيات التاريخية (المقارنة).
- علم اللغة الحديث.
- نظرية تشومسكي التوليدية النحوية والمفاهيم المرتبطة بها.

1) مفاهيم حول التعليمية:

يرجع التأثيل* اللغوي للمصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (**Didactikos**) الذي جاء من الأصل (**Didashein**) وهو يدل على مجرد تعلّم ‹‹**Enseignement**›› وتكوين، وإذا انصرفنا إلى معجم يعير الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية، بتداخلها تداخلا يسيرا أو كثيرا، نجده يستند إلى مصطلح (**Didactique**) مفهوما يجمع بين الفن والعلم يعنى بالتعليم، كما أعدّه في معناه الضيّق منهجية في التعليم[1].

إن الجهود المكثفة التي بذلت في ميادين التعليم بغية تحسين الفعل التربوي، أدّت حتما إلى فهم العملية التعليمية التعلمية أكثر من قبل القائمين عليها وإلى معرفة حقّة بأقطابها الأساسية المتمثلة في الباث (المعلم) والمتلقي (المتعلم) و المادة التعليمية والعلاقة الثنائية التي تربط كل عنصر بالآخر.

ونظرا للدور الفعال الذي يؤديه كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في العملية التعليمية والأثر البالغ الذي يتركه كل واحد منهم برز إلى الوجود في المجال التربوي ما اصطلح عليه بالتعليمية (**Didactique**).

جاء في قاموس (**Le Rober**) أن التّعليمية "فن التعليم" ويقول (**La Comber**): ‹‹أنها أسلوب مرادف للبيداغوجيا›› ويقول أيضا: هي «التعليم ذاته»، أما (**J.Chateau**) يقول: ‹‹التعليمية علم العلاقة التربوية مما يؤكد انتماءها إلى علوم التربية››.

ويعرفها "سميث" ‹‹على أنها فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة››.

وفي هذا المقام يقول البيداغوجيون أن التعليمية هي امتداد لمفهوم البيداغوجيا (**Pédagogie**) والتي نعني بها طريقة التدريس بحيث أنهما يرتبطان ويتلازمان قبل التقويم[2].

فهما يمثلان فضاء وثيق الصلة من حيث منطلقاتها ومبادئها.

---

* التأثيل يقصد به التأصيل.

[1]– ينظر: مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، 2007، 2008، ص: 12.

[2]– أحمد عزوز: التبليغ المعرفي والبيداغوجيا، مجلة اللغة والتواصل، جامعة وهران، كلية الآداب، ع1، 2005، ص: 40.

وتعرّف كذلك بأنها ‹‹نص شفوي أو كتابي يدعو المدرّس من خلاله إلى إنجاز نشاط، وهي تسمح بإعطاء معلومات دقيقة عن المنتج الكتابي الذي ينتظر إنجازه››.

‹‹والتعليمات بشكل عام، هي الإرشادات والتوجيهات التي ترد قبل أو عقب روائز، أو أسئلة اختبار أو تمارين أو مهام تعليمية سواء كان ذلك في ورقة الامتحان، أو الكتاب المدرسي، أو دفتر التمارين أو غير ذلك...››.

ومما تقتضيه التعليمية مراعاة المستوى الصنافي للقدرة المستهدفة بالإضافة إلى أن المستويات الدنيا تناسبها تعليمية بسيطة، والمستويات العليا تناسبها تعليمية مركبة، وحتى تؤدي التعليمية إلى الإنجاز المنتظر ينبغي أن:

- تتضمن نشاطا دقيقا، إذ يعلن المدرس عما ينتظره من النشاط، ولا يضمر أشياء أخرى، فيتكوّن لدى التلاميذ فكرة واضحة عن النشاط المطلوب إنجازه.
- تتضمن نشاطا قابلا للإنجاز، و بناء معارف فعلية جديدة.
- يصوغ المدرس التعليمات بناء على الأهداف المسطرة في الدرس أو الوحدة.
- لا تكون قابلة للتأويل، الذي يدعو إليه استعمال كلمات عامة، تحتمل أن يفهمها كل متعلم بشكل ما مثلا: ‹‹لخص النص›› عدم تحديد طول التلخيص، يجعل كل متعلم يقدم ملخصا يختلف عن تلخيص زميله، مما يؤدي إلى تفاوت في إنتاج التلاميذ (المتعلمين).
- تكون واضحة من حيث الكلمات (استعمال المفردات متداولة ومألوفة) والتراكيب (جمل بسيطة وقصيرة)[1].

مما سبق ذكره نخلص إلى أن التعليمية هي علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، وضوابطه يعني بالعملية التعليمية التعلمية، كما أن هذا العلم يقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون، والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم، ومنه يتّضح لنا أن موضوع التعليمية موضوع ممتد

[1]– رشيدة آيت عبد السلام: أثر التعليمية في تقييم التعلم، بحوث وتربية، مجلة للبحث التربوي، المعهد الوطني للبحث في التربية ع3، 2012، ص: 34.

الأطراف يجمع بين معارف ثلاثة (المعرفة العلمية، والمعرفة الموضوعية للتدريس التي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمون).

لقد أصبح موضوع التعليمية يستقطب اهتمام كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، وقد تطورت الأبحاث بشكل ملحوظ في السياق ساعية إلى بلورة المادة التعليمية كعلم من علوم التربية، وهذا يتطلّب تحليل مفهوم التعلمية باعتبارها تمثل خطابا يعالج المسائل والبيداغوجيا والتعليم والتعلّم والتكوين، كما أنها مواقف نظرية و تطبيقية خاصة بمهمة التعليم.

فالتعلمية برنامج يعمل على إخضاع البيداغوجيا للقضايا التعليمية وبالأخص تكوين المعلمين، يرتبط نجاح العملية التعلمية بعناصر العملية الاتصالية ككل، و ينبغي للمرسل أن يكون على دراية وثيقة بمقتضيات الرسالة اللغوية كما ينبغي مراعاة أمرين بارزين هما:

1- ضرورة التكييف بين أقدار المعاني وأقدار المستمعين، أي من الضروري انتقاء المضمون الذي يلائم المرسل إليه بحسب ما تقتضيه قدراته، ولا يتحقّق ذلك إلا عندما يكون لفظك رشيقا عذبا، وفخما وسهلا، ويكون معناك ظاهرا مكشوفا وقريبا معروفا إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت.

2-ضرورة التكييف بين الرسالة اللغوية وما يستدعيه الحال، فللسياق دور هام في ضبط خصوصيات الرسالة الإبلاغية، باعتبار أن مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال.

فالاتصال المقبول هو الذي يراعي فيه المرسل (المعلم) تداعيات المقام، كونها تسهم في ضبط الملائم لما توجبه الرسالة اللغوية، أما المرسل إليه (المتعلم) فمن الضروري أن يتمتّع بالمعطيات اللغوية التي تجعله عنصرا إيجابيا في عملية التواصلية، ولابد من أن تتوفر لديه القدرة والكفاءة التي تمكنه من إدراك البعد الإخباري للرسالة اللغوية، حتى تحقّق فعالية توطيد العلاقة الاتصالية مع المرسل[1].

[1]- عبد الحليم بن عيسى: الاتصال اللغوي بين الدقة والمضمون، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، ع1، 2005، ص: 22.

2) اللسانيات التعليمية:

مصطلح وُضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي: **(La Didactique des longues)**، لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل معها مصطلح تعليمية اللغات، والبعض الآخر، يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات)، وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة)، وثمة من يفرد مستعملا (تعليميات*)، أو (تعليمية).

ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير، ومناهجه، وفنّياته، وطرائقه أضحى من المناسب جدا أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية، تتحصل بذلك على مصطلح مركب تركيبا نعتيا إذ قُيد بنعت (تعليمية) لسانيات تعليمية[1].

أما الدلالة الاصطلاحية فقد أجمع الكثير من الباحثين في مجال اللسانيات التعلمية على أنها: ‹‹علم يدرس طرق تعليم اللغات، وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها المتعلم مع مراعاة انعكاساتها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية، وتعزيز الوجدان، وتوجيه الروابط الاجتماعية، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم››[2].

وأما عن مجال اختصاصها فقد أورد الأستاذ مقران يوسف حديثا حول دائرة اختصاص اللسانيات التعليمية فوجدها تشمل مواد علمية وتطبيقات تعليمية بعضها مرتبط مباشرة باللسانيات، باعتبارها تدرس اللغة وتصفها، وأخرى لها صلة معينة بكيفية تعليم هذه الأخيرة والتحكم فيها، كما تنظر في الوسائل، والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها، و كذلك تعنى بمستوى تعلم/ تعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون، بينما يخضعون لبرامج تعليمية، وتحلل هذه الأخيرة وتدلي بدلوها حول عواقب الاستمرار في تطبيقها وتفكر في البدائل إذا اقتضى الأمر ذلك،

---

* التعليميات هو مصطلح بُني قياسا على اللسانيات، والرياضيات، والصوتيات، والطبيعيات... الخ.

[1]- ينظر: مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعلمية، ص: 12، 13.

[2]- ينظر: مُحَمَّد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص: 3.

لهذا تلتفت اللسانيات التعليمية إلى الدراسات التطبيقية التي تتناول اللغة بالبحث، فمجالها واسع جدا، إذ تستفيد مثلا من الدراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلمين، ومما يراعى في وضع البرامج التعليمية، كما تستمد مادتها من الدراسات النظرية التي هي بدورها خلاصة التنقيب في طبيعة اللغة وكيفية عملها، فهكذا تتسع دائرة اللسانيات التعليمية، وتتعمق عبر جذور تاريخية، ونظرية لتضم أفكارا من تحليل النظم (**System Analysis**) التي لا يتسنى لأحد أن ينكر انتسابها السلالي إلى البنيوية.

ومن الناحية التاريخية يلاحظ أن بعض جوانب اللسانيات التعليمية مشتقة من علم النفس (اللسانيات النفسية)، ومن التربية، بل وحتى من علم الاجتماع (اللسانيات الاجتماعية)...، فاللسانيات التعليمية تستمد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كل ما يساعد على فهم التدريس، وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات، كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعا أو شيئا آخر إلى أن تشمل حتى بعض القضايا التي تتعلق ببيداغوجيا الترجمة وتعليميّتها[1].

3) اللسانيات التاريخية:

- **الإرهاصات الأولى للسانيات التاريخية:**

اللسانيات التاريخية نفسها لم تنشأ هكذا طفرة واحدة، بل قامت على أعمدة ما، تقدمها من دراسات حول ما غدا يدعى بعد هذه الفترة، بالنحو التقليدي، أو القواعد المعيارية ذات النزعة الصارمة إلى إيثار أسلوب على أسلوب، أو خطاب على آخر، والتي لا تعبأ إلا مما يسمى بالقاعدة المثلى، أو اللغة الشريفة، التي يجب، وبدون شرط إلا شرط المعيارية، أن تتّخذ من الكُتّاب، والمبدعين، و المتكلمين الرسميين نموذجا يحتذى.

إن منظور اللسانيات التاريخية برؤية عامة لا تستثنى منها هذه الإشكالية الخطابية الرسمية التي كانت ترى أن السّير في جودة الأسلوب كامن في مراعاة القواعد، مما جعل الكُتّاب في فرنسا في

[1]– مقران يوسف: دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 18، 19.

العصر الكلاسيكي يحتكمون إلى النحاة، بل أن يحتكم هؤلاء إلى الكتاب والمبدعين والمتكلمين على نحو ما تعرف مثلا عند العرب وغيرهم من بعض الشعوب العريقة.

ولا يمكن لأي دارس يسعى لأن يكون راشدا يتحدث عن التيار اللغوي المقارن الذي طفى على القرن التاسع عشر دون أن يعرّج ولو بكلمة عابرة إلى الحديث عن "جاكوب غريم" (**Jacob Grimm**) (1785- 1863).

إن هذه الفقلغي*، والكاتب الألماني قد خلط الأوراق أمام مؤرخي اللغة ودارسيها وجعلهم يتخبّطون في تحديد ماهية علم اللغة التاريخي من علم اللغة المقارن، أو القواعد المقارنة، أو شيء يدور حول هذا ويقترب منه[1].

- **لسانيات تاريخية أم لسانيات مقارنة؟**

إن المتأمل في هذين المصطلحين يستطيع بكل سهولة أن يستخلص دلالتيهما، فاللسانيات التاريخية تدرس اللغة الواحدة من خلال تطوّراتها عبر المراحل المختلفة منذ النشأة إلى الوقت الحاضر، لمعرفة تاريخها منذ العصور الأولى، وأسباب تغيّراتها الصوتية، والمعجمية، واللغوية، والدلالية، وأطلق دي سرير على هذا الضرب من الدراسة اسم اللسانيات التطورية (linguistique diachronique) مستلهما هذا المصطلح من اللغة اللاتينية، إذ السابقة "Dia" تعني "عبر" والجذر "Cronas" تعني "الزمن" وهكذا يكون المعنى الكامل دراسة اللغة عبر الزمن...

كانت الدراسة التاريخية للغة فكرة غريبة وغير محبذة على الإطلاق من قبل اللسانيين، ولم يتقبّلوها إلا في أواخر القرن الثامن عشر للميلاد، لأن التاريخ في نظرهم لا يدرس الأشياء، والظواهر اللغوية، وإنما يدرس حياة الأمم السابقة من سلالات حاكمة وشعوب ذاعنة فضلا عن الحروب والمؤامرات الساحقة، وبهذا القبول أخذت الدراسات منعرجا جديدا اختلفت فيه تماما عن الدراسات اللغوية التقليدية، وعلى خلاف الدراسات اللغوية الأخرى، فإن اللسانيات التاريخية تتطلب من صاحبها جهدا، ومعرفة واسعة بعدد من اللغات الكلاسيكية، والحديثة على حد سواء.

* الفقلغي: يعني فقيه اللغة، وهي كلمة منحوتة.

[1]- عبد الجليل مرتاض: التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2005، ص: 8.

وفيما يخص المنهج المتتبع في اللسانيات التاريخية، فإن الباحث يقوم بجمع عيّنات لغوية من الأسرة الواحدة، ويسجّل التطورات المتتالية للكلمة الواحدة عبر مختلف العصور[1].

أما اللسانيات المقارنة فكان يطلق عليها الفيلولوجيا المقارنة، لأن العيّنات اللغوية كانت تستخرج من الأشكال المنقوشة، أو الوثائق المكتوبة، ويهدف هذا العلم إلى مقارنة لغتين، أو أكثر من المستوى المفرداتي والنحوي، والصوتي بغية الوصول إلى الأصول المشتركة، وإعادة بناء اللغة الأولى في الأسرة الواحدة، وتصنيف جميع اللغات كما تصنف الطيور، والحيوانات، وتعد اللسانيات علما تفسيريا بالدرجة الأولى، لأنها تبتغي تفسير الظواهر التي تكمن وراء أوجه الشبه والاختلاف في اللغات المدروسة ومن الناحية العلمية كثيرا ما يقترن اسم اللسانيات التاريخية باسم اللسانيات المقارنة لا لشيء إلا أنهما يشتركان بطريقة منسجمة، ومتكاملة في تحقيق هدف واحد، وهو إعادة البناء اللغوي العالمي على أسس لغوية تاريخية.

والجدي بالذكر أن هناك بعض الاختلافات بين علماء اللسانيات فيما يخص استقلالية هذين العلمين، فمنهم من عدّها فرعا واحدا، ومنهم من عدّها مستقلّين عن بعضهما البعض، ومنهم من قال إن أحدهما تابع للآخر، وفي هذا الصدد عدّ " كوهنهايم" (Kuhenheim) الثلث الأول من القرن التاسع عشر الميلادي مرحلة خاصة باللسانيات المقارنة، والثلث الثاني مرحلة خاصة باللسانيات التاريخية، وقال "ميي" (Meillet): ‹‹إن في الوقت نفسه الذي كان "بوب" (Bopp) يحضر فيه النحو المقارن، كان جاكوب غريم (Jacob Grimm) يؤلف في النحو التاريخي للغة الألمانية، وبعدها قلّد بعضهم الآخر هذا النموذج تقليدا شديدا، وقام "دياز" (Diz) بتأليف النحو المقارن والتاريخي للغات الرومنسية في آن واحد.

والذي يبدو من كتاب "ميي" أنه كان متردّدا في شأن الفصل بينهما، إذ يقول بالحرف الواحد: ‹‹إن وجد نحو مقارن، أعني بذلك لسانيات تاريخية›› وقد أردف توضيحا آخر هذه المسألة بقوله: ‹‹على الرغم من أن النحو المقارن قد دُرس في فرنسا منذ خمسين عاما فيجب أن نقر أنه لا

[1]– أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص: 63، 64.

يوجد علم من هذا القبيل، وإنما يوجد منهجا مقارن ليس إلا، وما نسميه نحوا مقارنا خلافا للأصول العامة ما هو إلا شكل معيّن من اللسانيات التاريخية، ثم إن الذي يقوم بتطبيق النحو المقارن على لغة ما، إنما يقوم بإرساء تاريخها مستعينا بالأضواء التي يوفرها المنهج المقارن»[1].

وقد أكد "جون ليونز" (Join lyones) مؤخرا في هذا الأمر بقوله:

«إن اللسانيات المقارنة كانت في مفهوم علماء القرن التاسع عشر تعني تماما اللسانيات التاريخية»[2].

4) علم اللغة الحديث:

من المعلوم أن علم اللغة يتشكل في علمين: علم عام (نظري) وعلم خاص (تطبيقي) أو ما يعرف اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية.

أولا: علم اللغة العام (اللسانيات النظرية) (La Linguistique Générale)

هو العلم الذي يدرس اللغة على النحو علمي، من حيث مستوياتها (الأصوات، التراكيب، الدلالة...) دون الاهتمام بالسياقات الاجتماعية (Contexte Sociale) التي تكسب فيها اللغة وتستخدم، ويضم كل فروع البحث اللغوي المتعلقة بالمفاهيم والنظريات والمناهج والمقارنة، واللهجات، والتطبيق، وموضوعة دراسة اللغة كوسيلة اتصال جماعية[3].

يرى جلّ علماء اللغة أن الإرهاصات الأولى لبداية علم اللغة العام كانت مع فاردیناند دي سوسير حين رأى أن كثيرا من العلوم تعني بدراسة الإنسان و بلغته، فقرّر جعل علم اللغة ينفصل عن علوم الأخرى كعلم النفس والفلسفة...[4].

تشمل اللسانيات النظرية (علم اللغة العام) فروعا مختلفة تتناول مستويات متباينة، وقد تكون متداخلة، وأهم هذه الفروع:

---

[1]- أحمد مومن: المرجع السابق، ص: 64، 65.

[2]- المرجع نفسه، ص: 66.

[3]- ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في اللغة ومناهج البحث اللغوي المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، د.ت، ص:16.

[4]- ينظر: بريجتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان إلى تشومسكي، تر وتح: سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوريع ، القاهرة، ط1، 2004، ص: 95.

1- **علم الأصوات (Phonetics)**: يدرس الأصوات الكلامية، وتصنيفاتها من النواحي الآتية:

أ- إحداث الصوت من حيث نطقه، والاستعدادات، والقدرات الجينية الوراثية التي تؤهل الإنسان لنطق أصوات الكلام، ويتناول هذا الجانب علم الأصوات النطقي (Articulatory Phonetics).

ب- بنية الأصوات، وهي في طريقها إلى أذن السامع، والجوانب السمعية المتعلقة بذلك، ويتناول هذا الجانب علم الأصوات السمعي (Acoustic Phonetics).

ج- العمليات النفسية العصبية التي لها صلة بإدراك الأصوات، ويدرس هذا الجانب علم الأصوات العصبي (Neurological Phonetics).

2- **علم الصياتة (Phonology)**: يهتم هذا العلم بالأصوات الكلامية ذات صلة بالدلالة، ويتناول علم الصياتة النظام الصوتي في لغة بعينها، وإن كانت المقارنة مع نظام صوتي في لغة أخرى ممكنة على أيّة حال.

3-**علم التصريف (Morphology)**: هو المجال الذي يتناول البنية القواعدية للكلمات، ونظم المصرفات (Morphemes) لبناء الكلمات، والقواعد التي تحكم هذه المصرفات.

4- **علم النحو أو التراكيب (Syntax)**: ويتناول بنية الجمل اللغوية وأنماطها، والعلاقات بين الكلمات، وآثارها، والقواعد التي تحكم تلك العلاقات، ونظرا إلى كون التصريف يتناول قواعد بنية الكلمة، والنحو يتناول قواعد بنية الجملة، فقد يطلق على المجال الذي يجمع بين مباحث العلمين علم القواعد (Grammar)، ويتم أحيانا التمييز بين الجوانب والوحدات القواعدية من الناحية، والجوانب والوحدات المعجمية في اللغة من ناحية أخرى.

5- **علم الدلالة (Semantics)**: وضع هذا المصطلح "بريال" (Bereal) للمجال الذي يعنى بتحليل المعنى الحرفي للألفاظ اللغوية، ووصفها، ولا تقتصر اهتماماته على الجوانب المعجمية من المعنى فقط، بل تشمل أيضا الجوانب القواعدية، وكذا فإن مباحثه لا تقتصر

على الكلمات فقط، بل تشمل أيضا معاني الجمل... وقد كان لتطور النحو التوليدي أثر بارز في توسيع مفهوم علم الدلالة البنيوي المعجمي ليشمل مباحث تتصل بعلم دلالة الجملة (Sentence Semantics)، ومن الموضوعات التي يتناولها هذا العلم:

أ- البنية الدلالية للمفردات اللغوية.

ب- العلاقات الدلالية بين المفردات كالترادف و التضاد.

ج-المعنى الكامل للجملة ، و العلاقات القواعدية بينها.

د- علاقة الألفاظ اللغوية بالحقائق الخارجية التي تشير إليها، وهو ما يدرس في علم الدلالة الإشاري[1].

ثانيا: علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) (La Linguistique Appliquée)

يرى بعض علماء اللغة أن علم اللغة التطبيقي هو علم مستقل في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، ومن ثم فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة من العلوم الأخرى، غير أن الاتجاه الغالب بين علماء اللغة يرى أن علم اللغة التطبيقي هو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل: علوم اللغة، والنفس، والاجتماع، والتربية، ومعنى هذا أن هذا العلم في الحقيقة يستند إلى الأسس العلمية النظرية لهذه العلوم[2].

فمن خلال هذا المفهوم يتضح لنا أن علم اللغة التطبيقي يمتاز بأساليب وإجراءات عملية لحل مشكلات معنية ذات صلة وثيقة باللغة، ومن ثم يعرف مصطلح علم اللغة التطبيقي بأنه عبارة عن استخدام منهج النظريات اللغوية، ونتائجها في حل بعض المشكلات ذات الصلة باللغة، وذلك في ميادين غير لغوية، وحقل هذا العلم شديد الاتساع يضم:

- تعليم اللغات الأجنبية، و تعلم اللغة الوطنية.
- علم أمراض الكلام.
- علم الترجمة.

[1]- محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2000، ص: 15، 16، 17.

[2]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1996، ص: 11، 12.

- فن صناعة المعاجم.
- الأسلوبية و تعلم القراءة و غي ذلك[1].

في حين تعرّف بعض المعاجم الأخرى هذا العلم بقولها: ‹‹علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة، في ميادين عملية، ويشغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية ذات صلة باللغة، مثل: تعليم اللغة واكتسابها، سواء كانت اللغة الأم، أو لغة أجنبية، و لذلك فإن بعض العلماء لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى جانب التعليمي فقط››[2].

ومعنى هذا أننا أمام "علم" ليس له موضوع محدد أو "نظرية" محددة، و إنما هو "تطبيق" لما توصل إليه علم اللغة النظري أو اللسانيات النظرية من نتائج وأساليب في تحليل اللغة ودراستها على ميدان غير لغوي، بل يتعدى المعنى إلى أن علم اللغة التطبيقي ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته، بعكس علم اللغة النظري الذي يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، ولذلك تعددت موضوعات وفروع علم اللغة التطبيقي بتعدد مجالات التطبيق وتنوعها، ومما يدل على أن هذا العلم ليس إلا وسيلة لغاية معينة ان مصطلح "علم اللغة التطبيقي" عند بداية ظهوره كان يستعمل مرادفا لتعليم اللغات الأجنبية، ثم لتعليم اللغات الوطنية، أو ما يسمى بلغة المنشأ.

ولا ريب أن علم اللغة النظري هو المصدر الذي يستطيع أن يمده بهذه الحقائق العلمية، على الأقل من النواحي الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، أو ما يعرف بالمستويات اللغوية، وانطلاقا من هذه الحقائق المستمدة من علم اللغة النظري، وفي إطار نظرية لغوية معينة يبدأ علم اللغة التطبيقي في وضع الأساليب والإجراءات التي يستطيع بها أن يحول هذه الحقائق العلمية المجردة إلى استراتيجية أو تخليط يتمثل في مقرر تعليمي من حيث المعلم وإعداده، والهدف من هذا المقرر، واختبار المادة اللغوية، وطرق تدريسها، والاستعانة بمعامل اللغات وغير ذلك من الطرق والأساليب التي يختص بها علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة[3].

---

[1]- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2010، ص: 74.

[2]- المرجع نفسه، ص: 74.

[3]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعلم اللغة العربية، ص: 61، 62، 63.

5) فروع علم اللغة التطبيقي:

رأينا فيما سبق أن دائرة علم اللغة التطبيقي قد اتسع نطاقها وتعددت فروعها و من جملة فروع هذا العلم نجد:

- **علم اللغة التعليمي (Pedagogical Linguistics)**

يطلق على هذا العلم أحيانا علم تعليم اللغة، أو علم اللغة التربوي، ويعد بشكل عام فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي، وهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وهو بذلك يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية مثل: النطق، والقراءة، والاستماع، والكتابة، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية، كما يقوم بوضع المقرر التعليمي، وتصميمه من حيث اختبار المادة اللغوية من المفردات، والتراكيب، ومستويات المقرر وطرق التعليم، ويتصل بذلك ما يسمى بالنحو التعليمي (Pedagogical Grammar)، وهو ما يقابل النحو الوصفي (Descriptive Grammar) في النظرية اللغوية، كما يهتم النحو التعليمي بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة، ويستخدم معايير خاصة، في اختبار المفردات، والتراكيب مثل درجة الشيوع في الاستعمال فضلا عن المعايير النفسية من حيث قابلية التعلم أو التذكر أو غير ذلك، كما يهتم أيضا بطرق تعلم التنوع في أساليب اللغة سواء بالنظر إلى اللغة الوطنية، أو الأجنبية، وكذلك استخدام اللغة في النصوص الأدبية أو العلمية، بل حتى لغة الحوار بين المعلم و التلاميذ[1].

- **علم اللغة النفسي (Psycholinguistics):**

يهتم هذا العلم بالسلوك اللغوي وخاصة من حيث اكتساب اللغة، أو استخدامها، وهذا العلم هو نتائج جهود علماء النفس، وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة والقدرة اللغوية عند الإنسان وخاصة عند الأطفال، ويرجع الفضل في ذلك إلى النظرية التحويلية

[1]- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 76.

التوليدية خاصة بما أثارت من مشكلات لغوية نفسية تتعلق بالذاكرة، وإدراك الكلام واستقباله وفك شفرته[1].

6) نظرية " تشومسكي" التوليدية النحوية:

إن التحوّل النظري للسانيات في أمريكا خاصة، قد أحدث ثورة داخل الدراسة التركيبية للبنيوية، أو بالأحرى الدراسة التركيبية التوزيعية، فكانت الإرهاصات الأولى لإعادة صياغتها وإخراجها في شكلها الجديد أن تتجلى في مرحلتها الجنينية مع فكرة التحول التي تبنّاها اللساني الأمريكي "هاريس" مبكرا، وهو قطب من أقطاب المدرسة التوزيعية، وإن كانت هذه المحاولات تبدو ناقصة بإغفالها الجانب الدلالي إلا أنها كانت تكتفي مرحليا للإيحاء بتجارب مفيدة أدت إلى الترميم الذاتي لتلك النظرية وتحسينها، وإلى ولادة نظرية جديدة أكثر اكتمالا، وبذلك نشأت النظرية التوليدية التحولية كرد فعل على التيار السائد آنذاك وهو البنيوية -كما سبق الذكر- التي قامت على الوصف وأغرقت فيه، كما أنها اهتمت بظاهر اللغة، أو ما يسميه تشومسكي* بالبنية السطحية وهو يرى: ‹‹أن البنيوية غير قادرة على شرح العلاقات التي يمكن أن تقوم بين مختلف الجمل، فهناك بعض الجمل تشترك في الشكل في حين تختلف من حيث المعنى››[2].

نفهم من كل هذا أن "تشومسكي" هو السباق إلى هذا الترميم، إذ كانت لنظريته اللسانية التي جاء بها أثر بالغ في إرساء الدراسة التركيبية، وتوطيد منهجه خاصة لدراسة الجملة وتحليلها، واستكشاف بِنْيَتِها في ضوء معطيات النظرية التوليدية التحويلية التي أفردت لدراسة الجملة تكثيفا نظريا حتى أوشكت أن تكون هي إياها، فما انفكت تلك النظرية تتبلور وتتّضح معالمها الكبرى على إثر تراكم النتائج المحصّل عليها في مجال تطبيقها، وعرفت -بهذه التسمية- نسبة إلى تلك القواعد

---

[1] - ينظر: حلمي خليل، المرجع السابق، ص: 77 .

* هو أفرام نوعم تشومسكي Avram Noam Chomsky لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة في أفكارها السياسية، ولد في مدينة فيلادلفيا بالو.م.أ في 07 ديسمبر 1928، درس بجامعة بنسلفانيا الفلسفة، واللسانيات، والرياضيات وحصل على الماجيستير في علم الفونيمات الصرفي للعبرية الحديثة" في عام 1955، وبعد هذا التحصيل عين أستاذا للسانيات بمعهد ماساتشوست التكنولوجي، وفي سنة 1957 أصدر مؤلفه الشهير "البنى التركيبية".

[2]- نور الهدى لوشن: مباحث في اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص: 333، 334.

التي اعتمدها في تحليل الجمل اللغوية باعتبار اللغة في نظره ‹‹مجموعة غير محددة من الجمل اللغوية، هذه الجمل اللغوية لها عناصر لغوية وأبعاد طويلة محددة››[1].

من منطلق هذا التعريف يظهر أن المنهج الذي كان سائدا لدى المدرسة التوزيعية كان منهجا شكليا يتوخّى الوصف السطحي للأشكال اللغوية، ولهذا رفض "تشومسكي" الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للحدث اللغوي، ولذلك استطاعت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي، إلى منهج عقلي همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني والسعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وصفا شكليا[2].

والملاحظ أيضا: أن "تشومسكي" قد هاجم البنيوية على الرغم أنه استفاد منها وهي ما تسمى البنيوية الأوروبية (مدرسة جنيف، مدرسة براغ، المدرسة الوظائفية، مدرسة كوبنهاجن)، إلا أنه تأثر بمدرسة براغ، و بفكر "جاكبسون" حيث يقول: «لقد تعلمت كثيرا من البنيوية الأوروبية ومن رومان جاكسون على وجه الخصوص...»[3] وبفكرة جاكسبون الذي نادى بوجود كليات فونولوجية (Phonological universal) في جميع اللغات تحتاج إلى بلورة و تطوير، فانطلق "تشومسكي" في تحديد منهجيته و بنى نظريته معتبرا موقع التركيب من اللغة بمثابة القلب من الجسم[4].

علاوة على هذا نقد "تشومسكي بلومفيلد" نقدا قويا نجم عنه نموذج جديد للتفكير في اللغة أفرز مجموعة من الإشكالات يجب أن يعتني بها اللغوي، وضمّنها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين عوض الاهتمام بسلوكهم[5].

[1]– مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللغة الحديث، دار طرابلس للدراسات والترجمة، ط1، 1988، ص: 118.

[2]– أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص: 117، 118.

[3]– نور الهدى لوشن: المرجع السابق، ص: 345، 346.

[4]– ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 202.

[5]– ينظر: نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، عنابة، 2006، ص: 138.

بمعنى آخر أن "بلومفيلد" درس اللغة في جانبها السلوكي بالنسبة للكائن البشري في حدود المثير والاستجابة، وأخطأ بذلك المنهج الذهني أو العقلي.

مما سبق ذكره يجدر بنا القول إن النظرية التوليدية التحويلية نشأت نتيجة الإسقاطات التي وقعت فيها النظرية التوزيعية، و إغفال هاريس الجانب الدلالي.

وعلى الرغم من أن "تشومسكي" قد تتلمذ على يد هاريس إلا أنه قد خالفه، وتبنّى فكرة جديدة، تمثلت في توطيد منهج خاص لدراسة الجملة وتحليلها واستكشاف بنيتها في ضوء معطيات النظرية اللسانية التوليدية، وهي بهذا ردّت على مسألة اكتساب اللغة، لأن العقل في نظر "تشومسكي" وحده قادر على تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، ولذا فإن نظريته اللسانية كان هدفها تفسير اللغة كقدرة عقلية فطرية قائمة عند الطفل تمكنه من اكتساب اللغة بسرعة، وهنا يتأثر "تشومسكي" بفلسفة اللغة عند ديكارت وخاصة في اعتبار ديكارت خاصية مميزة للإنسان عما عداه من حيوانات وآلات، إذ لا تستطيع هذه الأخيرة استخدام الكلمات أو أيّ علامات يستخدمها الإنسان للتعبير عن أفكاره أو ترتيب هذه الكلمات بصورة معينة، وهذا يعني وجود قدرة عقلية عند الإنسان من الكلام، وعلى هذا الأساس بنى "تشومسكي" نظريته التي عرفت بالنظرية الذهنية لتفسير تلك القدرة اللغوية الكامنة في ذهن المتعلم[1].

7) مفهوم النظرية التوليدية والتحويلية:

أ- **النظرية التوليدية:** وهي نظرية لسانية وضعها "تشومسكي" ومعه علماء اللسانيات في المعهد التكنولوجي "بماسا شوميت" في الولايات المتحدة الأمريكية، ما بين (1960– 1965) بانتقاد النموذج التوزيعي، والنموذج البنيوي في مقوماتها الوضعية المباشرة باعتبارها أن هذا التصور لا يصف إلا الجمل المنجزة بالفعل، ولا يمكنه تفسير عدد كبير من المعطيات اللسانية مثل: الالتباس، والأجزاء غير المتصلة ببعضها البعض، فوضع هذه النظرية لتكون قادرة على تفسير ظاهرة الإبداع لدى المتكلم وقدرته على إنشاء جمل لم يسبق أن وُجدت أو فُهمت بهذا الوجه الجديد، وقد أبدى افتراضات عن

[1]- ينظر: محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية د.ط. د.ت، ص: 144، 145.

طبيعة الكلام وعن كيفية حدوثه، وإنشائه، وبما أن الكلام خاصية من خصائص الإنسان تقوم على بنيات متأصلة في ذات الإنسان كعلاقة المسند والمسند إليه وهي العلاقة التي تمكن الطفل من اكتساب النماذج الخاصة للغة، والمحيط اللساني يحرّك هذه البنيات التي تمكن من توليد أجزاء الكلام التي لا حصر لها من الجمل الفصيحة، كما أنها تتكون من قواعد تحدد سلسلة الكلمات والأصوات المتتالية التي يمكن قبولها أو رفضها[1].

كما أنها تعتبر كمذهب فلسفي هيمنة كبيرة ليس على اللسانيات فحسب، بل على الفلسفة وعلم النفس وبعض العلوم الأخرى، وذهب "تشومسكي" إلى أبعد حد من ذلك بأنها أحياء للقواعد الكلية، (Universal Grammar) التي نادت بها مدرسة "بور روايال" 1960، والبحوث اللغوية التي ظهرت في القرن الثامن عشر، والتي كان "دي سويسر" و"بلومفيلد" حكما عليها بأنها فلسفية وغير علمية[2].

أما مصطلح التوليد (Génération) فيدل على الجانب الإبداعي في اللغة، أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين و فهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل، وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة، وقد أولى "تشومسكي" هذه القدرة الإبداعية (Creativity) اهتماما كبيرا، وأكّد على النظرية النحوية لا بد أن تعكس قدرة جميع المتكلمين باللغة، والنّحو التّوليدي -في نظره- لابد أن يولّد كل الجمل النحوية (Grammatical) في اللغة، أننا بإتباع قواعد نحوية يمكننا تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة[3].

[1]- محمّد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، د.ط، 2001، ص:76.

[2]- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص: 206.

[3]- المرجع نفسه، ص: 205.

ب– النظرية التحويلية: كانت الأعمال اللسانية المبكرة للنحو التوليدي مهتمة بالصعوبات والمشكلات النحوية التي حاولت ضبط الحركة التوليدية للبُنى السطحية، فكان لابد لهذه القواعد التّوليدية أن تكون ناقصة وغير دقيقة، مما ألزم تطوير المنهج النحوي تطويرا دقيقا[1].

فهي: «لم تتضمن قواعد باستطاعتها حذف وتبديل مواقعها فيما بينها، لذلك خلُص "تشومسكي" إلى إكمال النموذج التوليدي بنموذج أفضل هو النموذج التحويلي»[2].

يرى "تشومسكي" أن الوصف الشامل للغة يشمل على مركب إنتاجي وينشئ كل جمل اللغة، ونعني بذلك: «مركب فونولوجي يعطي للمورفيمات الصورة الصوتية، ومركب دلالي يمنح الجمل معانيها»[3]، أو ما يسمى: «بالبني التي تطبّق عليها الملاحظة التجريبية، والبُنى التي لا تتطبق عليها الملاحظة التجريبية»[4].

ونعني بالتحويل تحويل البني العميقة إلى بنى سطحية، أي يتم تحويل البنية اللغوية المتصورة في الذهن إلى الشكل المستعمل في التواصل[5].

وبذلك يسعى النحو التحويلي إلى تقديم إجابات للأسئلة التي تطرحها وتفرضها كافة أنواع النحو الأخرى، كما تُبنى هذه النظرية في جوهرها على ما يمكن أن يطلق عليه «لا نهائية اللغة" فهو يرى –تشومسكي– أن كل لغة تتكون من مجموعة محدودة من الأصوات، وأن المتكلم يستطيع أن ينتج جملا لا حصر لها باعتبار اللغة خلاقة، ومن ثمة فإن نظرية النحو عنده "تتأسس على معرفة كيف تنتج اللغة جملا لا حد لها»[6].

---

[1]– ينظر: مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص: 222.

[2]– محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1988، ص: 125.

[3]– مصطفى حركات: اللسانيات العامة، دار الآفاق –بيروت– د. ط، د. ت، ص: 83.

[4]– ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث)، مبادئها وأعلامها، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1989، ص: 97.

[5]– المرجع نفسه، ص: 276.

[6]– أحمد عزوز: المدارس اللسانية، أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها للأداء التواصلي، دار الأديب، وهران، د.ط، 2005، ص:117، 118.

وكيفية المتكلم من تمييز الجمل المقبولة نحويا عن غيرها، فالنحو بهذا المعنى هو: «مجموع القواعد التي يمكن بمقتضاها استحداث كل الجمل الصحيحة وحدّها في لسان واحد، ويكون صالحا لتوليد الجمل النحوية في اللغة، ومن هنا عُرف بأنه توليدي، و يقرن به في غالب الأحيان مصطلح التحويل»[1].

8) بنية القواعد التوليدية و التحويلية:

تشكل أصول اللغة في اطار النظرية التوليدية والتحويلية تنظيما يربط بين الأصوات والمعاني، وتتألف من ثلاثة أقسام متماسكة يشمل كل منها على تنظيم قواعدي، وهذه الأقسام الثلاثية هي: المكون الفونولوجي، والمكون الدلالي، والمكون التركيبي.

إن المكوّن التركيبي هو المكوّن التوليدي الوحيد، أي المكوّن الذي يتناول في ما تتناوله البنية العميقة للجمل ويعدد عناصرها المؤلّفة في حين أن المكونين الآخرين هما تفسيريان، فبعد أن يثبت المكون التركيبي بنى الجمل يفسر المكوّن الدلالي معاني هذه البنى، ويفسّر المكوّن الفونولوجي أصواتها.

1- المكون الفونولوجي:

يقوم المكون الفونولوجي بتخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص، انطلاقا من لفظ كل مورفام على حدة، من خلال تآلف هذه المورفامات، ويحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللغوية.

2- المكون الدلالي:

يقوم المكون الدلالي بتخصيص كل تركيب بمعنى شامل انطلاقا من الدلالات الفردية للمورفامات التي تؤلّفه، وتبعا للطريقة التي تأتلف بهذه المورفامات، فيخص بالتالي كلا من التراكيب التي يولّدها المكوّن التركيبي بتمثيل دلالي.

[1]- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979، ص: 144.

3- المكون التركيبي:

نظرا إلى أن هذا المكوّن هو المكوّن التوليدي الأساسي، فإنه يتألف هو الآخر من مكونين: المكوّن الأساسي والمكوّن التحويلي.

أ- المكون الأساسي:

يحتوي المكون الأساسي على مجموعة قواعد بناء (قواعد إعادة كتابة) وعلى معجم يشتمل على المداخل المعجمية (المورفامات)، ويحتوي كل مدخل منها على سمات تركيبية، وصوتية، ودلالية. تولّد قواعد البناء مشيرا ركنيا يتعلق بكل جملة، وتستبدل رموزه النهائية بالمداخل المعجمية، فيتم الحصول هكذا على الجملة في البنية العميقة، ويخضع هذا الاستبدال لضوابط محدد تبعا لسمات المداخل المعجمية.

ب- المكون التحويلي :

يحتوي المكوّن التحويلي على مجموعة التحويلات التي تبدل كل منها مشيرا ركنيا، بمشير ركني آخر والتي يخضع إلى ضوابط كلية وبعضها الآخر خاص بكل لغة، وتتّسم التحويلات بالقضايا الآتية:

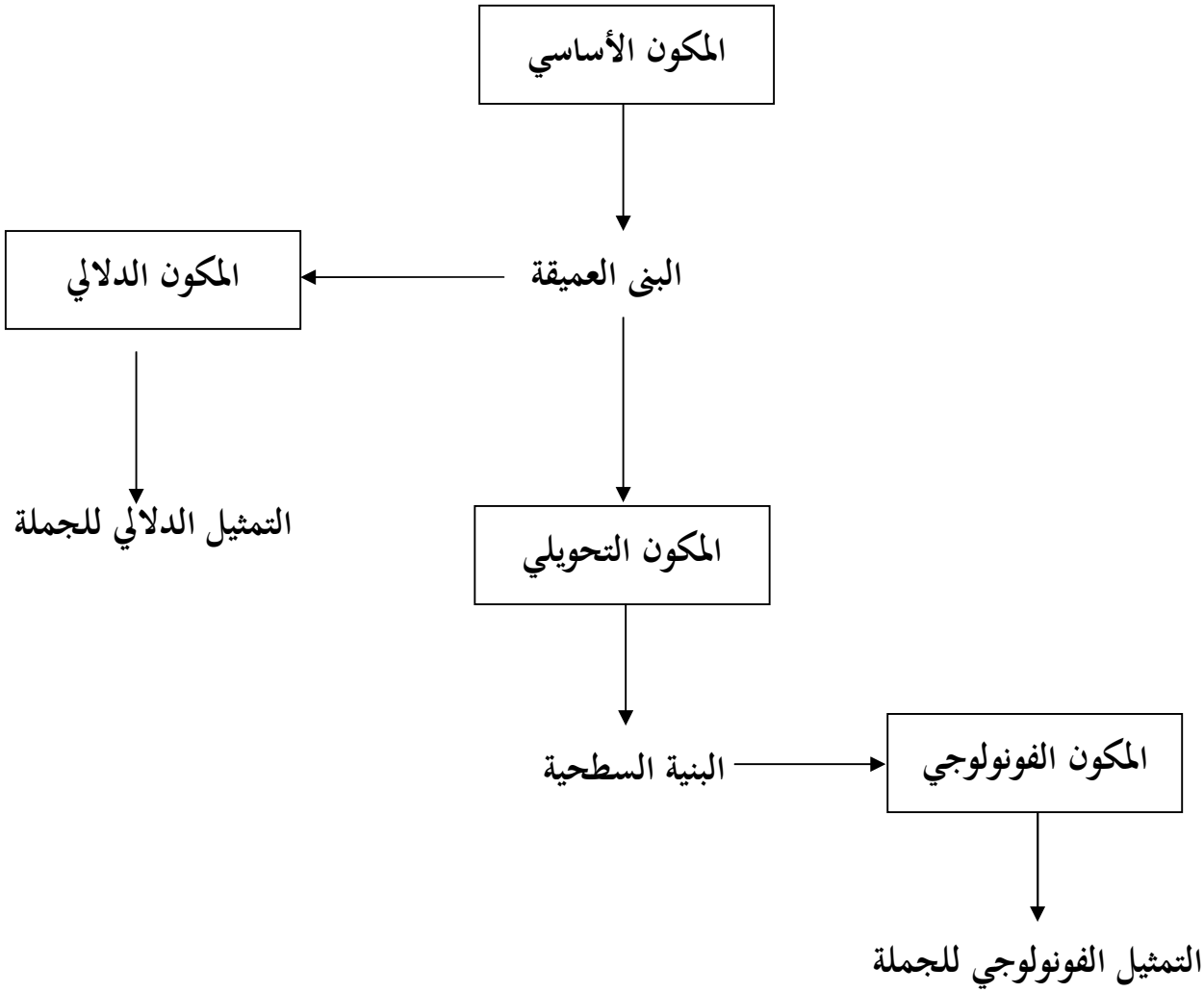
- تكون التحويلات إما إلزامية، أو اختيارية.
- تكون التحويلات إما دورية أو غير دورية.
- يأخذ كل تحويل مكانه في ترتيب التحويلات[1].

والذي يُفهم من هذا أن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البُنى التركيبية التي تحتوي على تمثيل دلالي يستمد من المكوّن الدلالي، وعلى تمثيل صوتي، أو فونولوجي يستمد من المكوّن الفونولوجي، فالمكوّن التركيبي إذن عبارة عن جسر يربط بين المعنى والصوت والمخطط التالي يظهر تداخل المستويات في القواعد التوليدية و التحولية:[2]

[1] – ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص: 15، 16.

[2] – المرجع نفسه، ص: 17.

المكون التركيبي:



9) ثنائيات " تشومسكي":

لقد أسس "تشومسكي" نظريته التوليدية التحويلية على بعض مفاهيم "دي سويسر" وخاصة ثنائية اللغة والكلام التي تقابل الكفاية اللغوية (Compétence) والأداء الكلامي (Performance) كما وضع ثنائية البنية السطحية والبنية العميقة.

1- الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

تمثل الكفاية اللغوية في كونها: ‹‹نظام كامل من القواعد الواضحة والمنظمة والثابتة، التي تسمح بتوليد عدد يمكن أن يكون غير محدود من الجمل الصحيحة في لغة ما، وهذه الجمل فقط››[1].

[1]- جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين، تر: نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة. دمشق، د.ط، د.ت، ص: 204.

وهذا يعني أن الكفاية اللغوية هي القواعد المنظمة الكامنة في دماغ وذهن الإنسان والتي يستطيع باستعمالها إنشاء عدد غير محدود من الجمل في لغته، فهي جانب فطري يظهر في قدرته على فهم تراكيب اللغة وجملها والحكم عليها بالصحة أو غيرها.

والكفاية: ‹‹معرفة حتمية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته، التي تتيح له التواصل بواسطتها››[1]، أي أن تلك القدرة المعرفية للمتكلم بقواعد لغته بالإضافة إلى الوسائل المتوفر ليعبر عن نفسه ويتواصل بها مع أفراد مجتمعة وتسمى الكفاية بـ: ‹‹المتمكن أو المعرفة اللغوية، أو القدرة الفطرية التي تتمثل مقوماتها في معرفة القواعد النحوية والصرفية التي تربط المفردات بعضها ببعض في السلسلة الكلامية، بالإضافة إلى مجموعة أخرى يطلق عليها مصلح القواعد التحويلية››[2].

ويقابل الكفاية اللغوية كطرف ثان الأداء اللغوي ويعني ‹‹التمثيل المادي في الجمل لهذه القدرة، أي التجسيد المادي لنظام اللغة في أفعال الكلام››[3].

وبمعنى آخر الإنجاز الفعلي والتحقيق العيني للقواعد اللغوية بالكلام سواء كان منطوقا أو مكتوبا فتظهر من خلاله البنية السطحية، ويقصد به أيضا: ‹‹طريقة استعمال الكفاية بهدف التواصل في ظروف التكلم إلا في اللغة ضمن سياق معين››[4].

بمعنى أن الأداء يمثّل كيفية استعمال المتكلم لقواعد لغته وكيفية التعبير عنها لتحقيق التواصل بين أفراد مجتمعه .

2-البنية السطحية والبنية العميقة: (Structure de surface, Structure de Prefond)

قامت الدراسة التحليلية للتراكيب عند "تشومسكي" على تحديد مستوين هما:

[1]- ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها وأعلامها، ص: 261.

[2]- أحمد عزوز : المدارس اللسانية، ص: 179.

[3]- جون ليونيز: نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل، دار المعارف، الجامعية الإسكندرية، 1985، ص: 79.

[4]- كريم زكي حسام الدين: أصول تراثية في علم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1985، ص: 69 .

أ- البنية السطحية: (Structure de Surface)

تظهر هذه البنية في التتابع الخطي للكلمات المؤلفة للجمل، فتخضع هذه البنية لنظام اللغة من نحو و صرف، و تعنى بتركيب الجملة في جانبها الشكلي الظاهر سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، كما أنها: ‹‹تهدف في نهاية المطاف إلى التعبير على شكل تركيب صوتي عن العلاقات القواعدية المجردة الناتجة عن التركيب النحوي››[1].

يفهم من هذا القول أن البنية تعبر عن معان نحوية و دلالية بواسطة تركيب صوتي ظاهر، لأن البنية السطحية تمثل الصورة المحسوسة والمنطوقة باستعمال الأصوات والتراكيب.

ب- البنية العميقة: (Structure de Prefond)

يقصد بها ‹‹تلك القواعد التي أوجدت هذا التتابع، أو البنى الأساسية التي يمكن تحويلها لتكوّن جملة اللغة، وهي مرتبطة بالكفاية اللغوية››[2]، وهذا يعني أن البنية العميقة تمثل الأساس الذهني المجرد للبنية السطحية، هذا الأساس يحدّد مضمون الجملة بواسطة الألفاظ وبذلك هي تمثل الشكل الباطني للجملة والموجودة في ذهن المتكلم يعبّر عن المعنى فهي ‹‹تخص بنية التركيب المجردة وغير الظاهرة التي يمكن تمثيلها برسم بياني يظهر العلاقات بين الكلمات، وهي البنية التي تسمح بالتفرقة بين الجمل ذات اللبس النحوي، كما تسمح بتوحيد المعنى لجملتين مختلفتين في تركيبهما السطحي››[3].

فتظهر هذه البنية من تحديد العلاقات بين الألفاظ المركبة للجملة للوصول إلى المعنى المقصود وبالتالي رفع اللبس النحوي الذي قد يظهر على مستوى البنية السطحية ففي قوله تعالى: ﴿**هَذَا يَوْمَ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُم**﴾[4]، تمثل هذه الآية (الجملة) بنية سطحية، أما البنية العميقة فيها فتظهر في العلاقات بين الفاعل والمفعول به ﴿**يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُم**﴾ والتي بدورها حدّدت التفسير الدلالي

[1]- جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين، ص: 203.

[2]- أحمد عزوز: المدارس اللسانية، ص: 138.

[3]- أحمد مختار عمر: محاضرات في العلم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص: 163.

[4]- المائدة: 119.

للجملة، أما التحويل فتمثّل في المضاف إليه المحوّل عن الجملة الفعلية وتقديم المفعول به على الفاعل وهذا ما حول البنية العميقة إلى بنية سطحية، ولا بد من توافق دلالي بين البنيتين.

10) مفهوم النحو عند " تشومسكي":

يقصد بالنحو في نظر – تشومسكي- ‹‹القواعد على أساسها تكون الجملة مقبولة لدى صاحب اللغة، فالجملة اللغوية هي أن تتوافق البنية السطحية مع البنية العميقة في الدلالة، وهذا التوافق نلاحظه غالبا وجليا في بعض الجمل التي لا اختلاف بين بنيتها السطحية والعميقة، وهو ما يسمى بالجمل الأساسية، وقد لا يظهر هذا التوافق إلا بعد إجراء بعض التحويلات على البنية السطحية لمعرفة ما حدث فيها من تقديم وتأخير أو حذف أو إثبات... لردّها إلى أصلها العميق››[1]، فالنحو في نظره يخضع للقواعد التوليدية التحويلية التي هي أساس منهج بحثه ومنطلق دراسته.

[1]- العربي قلايلية: مدخل إلى التحليل اللساني، اللفظ، الدلالة، السياق، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ط، د. ت، ص: 61.

الفصل الأول:

المصطلح النحوي المفهوم والتأسيس

- نشأة المصطلح النحوي ومفهومه.
- نشأة المصطلح الفقهي ومفهومه.
- نشأة علم المصطلح وتعريفه، وعلاقته باللسانيات التطبيقية، ووظائفه.
- تعريف الفقه وعلاقته بالمصطلحات النحوية.
- تعريف النحو وعلاقته بالمصطلحات الفقهية.
- نشأة القياس وتعريفه.
- أركان القياس وأنواعه.
- مراحل القياس.

1) نشأة المصطلح النحوي (الإطار التاريخي):

قضية نشأة المصطلح النحوي يبدو فيها نوع من الإبهام، والسبب في ذلك راجع إلى الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، ذلك أن أغلب الباحثين حينما يتكلمون عن النحو العربي، فإنهم يعالجون القضية في مرحلة ناضجة من خلال كتاب "سيبويه" أو من خلال الرواية التاريخية التي تتكلم عن وضع النقط على يد "أبي الأسود الدؤلي" فهم يتكلمون عن وضع النقط ووضع النحو، ولا يتكلمون عن نشأة المصطلح النحوي على يديه، فكان واجبا علينا أن نقر بأن أول من وضع المصطلح النحوي إنما هو "أبو الأسود الدؤلي"، وعمدنا في هذا، تلك الرواية التاريخية التي يرويها "ابن النّديم" في أن من وضع في النحو كلاما كان "أبو الأسود الدؤلي" قائلا: «كان مُحَمَّد بن إسحاق يتكلّم عن رجل بمدينة الحديثة، يقال له مُحَمَّد بن الحسين يعرف بابن أبي هرة، كانت له خزانة للكتب، وفيها خطوط لعلماء على مصاحف، ومنها خط خالد بن أبي الهيّاج صاحب علي ابن أبي طالب، وخطوط الإمامين الحسن والحسين، وخطوط العلماء في النحو واللغة مثل أبي عمرو بن العلاء، وأبي عمر والشيباني والأصمعي، وابن الأعرابي ترجمتُها، هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود الدؤلي –رحمة الله عليه– من خط يحي بن يعمر»، فإن صحت هذه الرواية فإن السبق حاصل في وضع المصطلحات لـ"أبي الأسود الدؤلي"، ولا نعني بالمصطلحات تلك المعروفة بالنقط، وإنما مصطلحات كالتي ذكرها "ابن النديم" مثل الفاعل والمفعول، وهذا ليس بغريب لأن عبقريته التي سمحت له بالتفطن لفكرة النقط، تسمح له بوضع مصطلحات للنحو[1].

ولقد عرف النحاة العرب حدود النحو ومصطلحاته، ولم تحقق بعض الحدود ومصطلحات الشمول والاستيعاب خاصة في المراحل الأولى لاستقراء القاعدة النحوية، ورصدها،

[1]– حدوارة عمر: المصطلح الكوفي وأثره على النحات المحدثين "تمام حسان ومهدي المخزومي" نموذجين، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، ص: 20.

فوضع النحاة تفسيرات لمصطلحات الكلمة العربية موزعة على وحدات الكلمة* من اسم وفعل وحرف، واختلفوا فيما بينهم على مصطلحات الأسماء والأفعال والحروف. ولا مِرَاء في أن المصطلح النحوي تأثر في القرن الثاني والثالث الهجريين بمصطلحات الأصوليين، وحدود المتكلمين، فأفاد من عللهم، وأقيستهم، ولقد وضع النحاة الأوائل من الرواد بعض المصطلحات النحوية، فتحدثوا عن الخفض، والرفع، والنصب والتصغير، والحذف، والاشتقاق، ومن بين الرواد "الخليل بن أحمد الفراهيدي"(ت175هـ) الذي وضع بعض المصطلحات، والحدود مثل: حدود الخفض، و النصب، والجر، والكسر، والرفع، والضم، والإحالة إلى غير ذلك...[1].

يفهم من هذا أن المصطلح النحوي قد وصل إلى مرحلة مهمة، وهو استقراره على يد الخليل الذي كشف الطريق وبيّن معالم القاعدة النحوية.

فالمصطلح النحوي إذن لم يظهر مع البدايات الأولى لعلم النحو، خاصة أن النحو العربي اجتاز مراحل مختلفة، وكل مرحلة تعطي نتائجها، ففي البداية بدأ النحو سماعا عن ألسنة الفصحاء الموثوق بفصاحتهم، وعربيتهم، ثم تلت مرحلة السماع مرحلة الجمع والاستقراء، استقراء المجموع من لغة العرب، ثم وضع القياس الذي يعزى إليه قيام علم النحو العربي، والذي هو قياس يتبع، ثم تلت مرحلة استنباط، واستخراج العلل، وأثناء كل هذه العمليات كان الاتفاق والاختلاف، وهما ظاهرتان منطقيتان أمام هذا الركام* النحوي الذي جمعه رجال أخلصوا لهذا العمل كل الاخلاص، وجدوا فيه كل الجد، وكان العائد تلك الثمرات التي آتت أُكُلَها على مر العصور.

أما المصطلح النحوي فقد بدأ على استحياء إن صحّ القول مرتبطا الدلالة اللغوية، وأحيانا كان المصطلح يسقط، ويكتفي النحاة بوصف الظاهرة، كما فعل "سيبويه" في الكتاب،

---

* تعود هذه التقسيمات إلى الأصل اليوناني، وذلك أن أرسطو يحدد للكلمات أقساما منها ما يتلصّق بالزمن، و منها ما يبتعد عنه، و منها ما بينهما، وهي التقاسيم التي ألفناها في الفعل والاسم والحرف.

[1]– صابر بكر أبو السعود: النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988، ص: 44.

* نعني بالركام: الجمع اللغوي الخاص بالمستوى التركيبي الذي اجتهد في جمعة لفيف من النحاة المتخصصين.

ذلك أن جهوده وضحت الظواهر النحوية، وجعلتها الركيزة التي يمكن أن يعتمد عليها المصطلح خاصة أن جهوده وصلت إلى حقائق اللغة، أو أقل إلى اللغة بوصفها علما من العلوم لا شذرات متفرّقة، وإنما هي علم العربية، ولقد حاول سيبويه في البداية حينما تحدث عن علم ما الكلم من العربية؟، وفي كثير من الأبواب التي عالجها نجده يقترب من المصطلح، أو يقرّب القارئ إليه، لأن المصطلح ذاته لم يكن هو المقصود، و إنما المستهدف عنده وصف اللغة العربية بالوقوف على قواعدها التي عرفها العرب سليقة، وعرفها سيبويه سماعا من ألسنة الفصحاء[1].

والذي يظهر من هذا الكلام أن المصطلح النحوي قد بلغ مرحلة النضج مع سيبويه وذلك من خلال أول المؤلفات النحوية وهو "الكتاب" الذي كان يلقب بقرآن النحو.

2) مفهوم المصطلح النحوي:

لقد كان شأن كلمة (المصطلح) شأن كلمة (النحو) نفسها في الانتقال من المعنى اللغوي إلى المعنى المجرد العلمي، وهما كغيرهما من الألفاظ، والتغييرات التي اتخذت مدلولها العلمي بعد أن غبرت طويلا، تعرف بمعناها اللغوي، فالإعراب* مثلا كان يدل على معان كثيرة، وأصبح يعني اختلاف أواخر الكلم، وكذلك النحو الذي أصبح يعنى بأصول يعرف بها أحوال الكلام إعرابا وبناء، فإن لهذا اللفظ مدلولا غير هذا المدلول[2]، وكذلك (الفقه) كان بمعنى الفهم ثم صار علم الدين، وكذلك (الطبّ) وهو الحذق يقال منه رجل طب، وطبيب، إذا كان حاذقا ثم لزم الطبيب من عني بعلم الفلاسفة المؤدي إلى حفظ الصحة[3]، وكذلك الشرف أصله الارتفاع،

---

[1]- صابر بكر أبو السعود: المرجع السابق، ص: 36.

* من جملة معاني الإعراب الإبانة والإظهار، ولقد استعير المفهوم للدلالة عن أواخر الألفاظ في اللغة، ويقال إن العرب سميت بهذا المفهوم كونها تعرب عما في خاطرها من معاني، وتعرب للضيف ما لها من أكل وشرب وهو الكرم بعينه الذي هو صفة دائمة في الأمة العربية.

[2]- ينظر: محمد عوض القوزري، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، الرياض، ط1، 1981، ص: 21.

[3]- أبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك. بيروت، د.ط، 1973، ص:90.

والنظر إلى الناس والأشياء من فوق، ثم تجرد المعنى أكثر فأكثر حتى أصبح الشرف هو «مجموع صفات بعضها مرتبط بالنسب وبعضها بالحسب تجعل الإنسان معنويا في منزلة أرفع من غيره»[1].

وقل مثل ذلك في كثير من الألفاظ الدينية كالصلاة، وهي الدعاء، والزكاة بمعنى الطهارة، والحج بمعنى القصد، والصوم بمعنى الإمساك، وكلمة الشرع أصلها تعني الاتجاه نحو الشرعة بكسر الشين، وهو مورد الماء، فالشرع إذا كل في بدايته الاتجاه نحو مورد الماء، وهو النهج الأمين الذي يسير فيه الناس فلا يعودون خائبين، ولا يتعرضون للهلاك، وهو عادة درب واضح مأنوس مطروق، فنقل اللفظ للدلالة على القانون الذي ينظم حياة الناس فرادى، وجماعات فلا يضلّون، وهكذا تم انقال دلالة هذه اللفظة إلى معنى حضاري يختلف عن المعنى الأول[2].

وكما انتقلت كلمات (النحو، والفقه، والطب، والشرف، والشرع...) انتقل غيرها من الألفاظ ما ذكرناه وما لم نذكر، انتقلت من معانيها اللغوية إلى معان اصطلاحية جديدة حتى أصبحت دلالتها الجديدة علما عليها، بل لقد أصبح المعنى الاصطلاحي هو الذي يتبادر إلى الذهن قبل المعنى اللغوي عند سماع اللفظ، فلو سمعت كلمة (الحرف) فسيتبادر إلى ذهنك معناه الاصطلاحي قبل معانيه اللغوية، يقول ابن جني: «حرف الشيء إنما هو حده ونهايته... سُمّيت حروف المعجم حروفا لأنها جهات للكلم، ونواح كحروف الشيء و جهاته المحدّقة به، ومن هنا سَمَّى أهل العربية أدوات المعاني حروفا لأنها تأتي في أوائل الكلام وأواخره في غالب الأمر، فصارت كالحروف والحدود له»[3].

يفهم من هذا أن العلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للألفاظ علاقة كبيرة جدا، وقد يكون انفصالها في الدلالة مستحيلا.

إذن فكلمة المصطلح لها دلالتان:

---

[1] – حسن ظاظا توفيق: اللسان والإنسان، بيروت، ط2، 1973، ص: 92.

[2] – حسن ظاظا توفيق، كلام العرب، بيروت، د.ط، 1976، ص: 44.

[3] – أبي الفتح عثمان بن جني: سر صناعة الإعراب، تح: إبراهيم مصطفى وآخرون، ط1، 1954، ص: 15، 17.

الدلالة اللغوية وهي مأخوذة من مادة (ص.ل.ح) كما سنرى في المبحث الذي يخص علم المصطلح.

ودلالة علمية أو اصطلاحية والتي تتمحور حول الاتفاق والتواطؤ، فإن تم هذا المصطلح بين جماعة المحدثين تتفق عن مصطلح في الحديث، وإن قام بين جماعة الفقهاء على مسائل في الفقه نتج عنه مصطلح في الفقه، وإن كان بين جماعة من النحاة صنعوا مصطلحا نحويا، وقل مثل ذلك في جميع سائر العلوم، وهكذا الاتفاق بين النحاة على استعمال ألفاظ فنية معينة في التعبير عن الأفكار، والمعاني النحوية هو ما يُعبَّر عنه بالمصطلح النحوي[1].

وقد نجد المصطلح الواحد عند أكثر من فئة من العلماء، ولكننا نجده بمعان مختلفة أيضا فاصطلاح (الخبر) مثلا نجده عند النحاة، يعبّر عن معنى يختلف عند المحدثين، كما يختلف عما يدل عليه عند البلاغيين، والعامل عند النّحوي مثلا غيره عند الفقيه، والفيلسوف، وكذلك كلام العرب، والتمييز، والحال، والإعراب، والبناء وغير ذلك من الكلام التي اصطلح عليها أهل كل علم في علمهم[2].

وقد يسأل السائل إذا كان المصطلح ناتجا عن إجماع جمهرة المشتغلين به، فلماذا نجد اختلاف النحاة في كثير من المصطلحات؟

والجواب على ذلك هو أن اختلاف النحاة في المصطلحات أمر أملته المناهج العلمية التي يتبعها طوائف هؤلاء العلماء.

أما انتساب (المصطلح) هنا إلى النحو، وقولنا في جملة واحدة المصطلح النحوي فيعني تحديد دائرة الاصطلاح في ميدان النحو لتخصيصه بالبحث، وهذا ما سنراه في مفهومنا للنحو وعلاقته بالفقه في مبحث مستقل.

---

[1]- ينظر: إبراهيم سعيد أبو العزم، المصطلحات النحوية نشأتها، وتطورها، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، 1977.

[2]- ينظر: الراوي طه، نظر في النحو، مجلة المجمع العلمي، ج9، ج10، دمشق 1936، ص: 267.

وخلاصة القول أن المصطلح النحوي هو عبارة عن اتفاق بين النحاة على ألفاظ معينة، تؤدي إلى معان ومفاهيم مستقرة وثابتة عندهم كالمبتدأ، والخبر، والفعل، والفاعل، والمفعول به...الخ.

3) نشأة المصطلح الفقهي:

لما كان موضوع الفقه قد عرض نفسه في هذه الدراسة، فلا بد لنا من البحث في تاريخ هذه اللفظة، التي خطت خطوات واسعة نحو التقدم، وبلغت مستوى لا يمكن لأحد أن ينكره في عهد الأئمة، فهذا المصطلح نقرؤه على صفحات الكتب، ونسمعه من أفواه الأساتذة وأهل الاختصاص، ولكن لم نتساءل يوما عن سبب وجود هذه التسمية، أَوُجدت في القديم أم لم توجد؟، وكيف استطاعت أن تتحول إلى علم؟

إذن مصطلح الفقه ورد على لسان العرب منذ القدم، يقال: أوتي فلان فقها في الدين، أي فهما فيه، كما وردت لفظة الفقه في غير موضع من أي كتاب ربنا منها قوله تعالى: ﴿**لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ**﴾[1] وقوله: ﴿**مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِمَّا تَقُولُ**﴾[2] وقوله: ﴿**انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ لَعَلَّهُم يَفْقَهُونَ**﴾[3].

فالملاحظ على خذه النصوص جاءت دالة على معنى واحد، وهو الفهم والإدراك، وبهذا فالمصطلح الفقهي قد وجد منذ زمن بعيد على ألسنة العرب بدلالتي العلم، والفهم تماما، كما وجد في صدر الإسلام، فبعد مجيئه دل الفقه على كل ما شرعه الله تعالى في كتابه العزيز، وبينها الرسول (ﷺ) في الحديث الشريف.

وهذا الكلام يبين الأهمية التي وصل إليها، إذ أصبح لا يطلق إلا على من هو عالم بالأحكام الشرعية، والدينية، وبعد هذا كله خصّصه المتأخرون بالعلم بالأحكام الشرعية العلمية

[1]- التوبة: 122.

[2]- هود: 91.

[3]- الأنعام: 65.

بعد الصدر الأول، بمعنى اختص علم الفقه باستنباط الأحكام العلمية من الأدلة التفصيلية بطريق العموم و الشمول، أو بطريقة الاستتباع، فتصرّفوا فيه بالتخصيص لا بالنقل و التحويل[1].

وهذا يدل على أن الفقه بدأ في تمثيل مصطلح خاص متميز في أيام الصحابة، وذلك راجع إلى ظهور مسائل اجتهادية كمسألة ميراث الجد مع الإخوة، وغيرها من المسائل التي تستدعي الاجتهاد، وأعمال النظر، وظهور هذه المسائل كان نتيجة لتلاحق التطورات في المجتمع الإسلامي الذي اتسعت رقعته، وتنوعت عناصر مكوناته.

وفي نفس الوقت تقريبا اهتم العلماء باستخراج المسائل الفقهية وتجريدها بعد تحرير الناسخ والمنسوخ، والعام والخاص، والمطلق والمقيد، فتكونت مدارس فقهية في الحجاز والعراق، ومصر، وكثرت الآراء واتسعت القضايا وتباينت الفتوى، وظهرت مسائل استنباطية معزوة إلى أصحابها الذين لم يعودوا مجرد مفتين، وإنما مؤسّسوا مدارس يشار إليهم بالبنان، نظرا لرسوخ أقدامهم في العلم ودقة مداركهم في الفهم، فأُلّفت المدونات كمدونة ابن القاسم التي نقلها عن مالك، وكتاب الأم للشّافعي، وغيرها من الكتب التي تعتني بالمسائل الفقهية الاستنباطية، فسميت هذه المسائل الجديدة فقها، والقواعد التي تحكم كيفية الاستنباط اسم أصول الفقه[2].

4) مفهوم المصطلح الفقهي:

عرفه أبو حنيفة –رحمه الله– بأنه: «معرفة النفس ما لها وما عليها، والمعرفة هي إدراك الجزيئات عن دليل، والمراد بها هنا بسببها، وهي الملكة الحاصلة من تتبع القواعد مرة بعد أخرى»[3].

[1]– عمر سليمان الأشقر: تاريخ الفقه الإسلامي، قصر الكتاب، البليدة، ط1، 1990، ص: 70.

[2]– عبد الله شيخ محفوظ: الفقه الإسلامي تعريفه، وتطوره ومكانته، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة. ع1 مقالة أضيفت سنة 2007، ص: 117 وما بعدها.

[3]– وهبة الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر، بيروت، ج1، 1998، ص: 15.

أو هو جملة من المعاني، يعبّر عن دلالات فقهية شرعية، ومعرفته بدقة يؤدي إلى التوصل إلى حكم شرعي صحيح[1].

وبعبارة أخرى هو اتفاق أهل الفقه على ألفاظ معينة تُؤدي إلى استقرار مفاهيم ثابتة عندهم كمصطلح: الواجب، المندوب، المكروه...الخ.

5) نشأة علم المصطلح:

يعد علم المصطلح حديث النشأة، مقارنة مع العلوم الأخرى، فقد ظهر للوهلة الأولى في أوروبا، وكانت الغاية منه توحيد قواعد وضع المصطلحات على الصعيد العالمي نتيجة التقدم المسجل في المعرفة الإنسانية، والتكنلوجيا المتطورة اعتمادا على تبادل المعلومات والخبرات لتوثيقها، وكان العمل في مجال المصطلحات في القرن الثامن عشر الميلادي محددا بالإطار القومي داخل القارة الأوروبية، ولم يكن ثمة محاولات لوضع معايير دولية للمصطلحات[2].

ولقد أدى التعاون العلمي بين أصحاب التخصص الواحد من أبناء القارة الأوروبية ذوي اللغات المتعددة إلى الاهتمام بوضع المعايير الدولية للمصطلحات من أجل جعلها موحدة في اللغات الأوروبية قدر الإمكان، فعقدت عدة مؤتمرات تبحث في الموضوع من أهمها: مؤتمر علماء النبات 1867، ومؤتمر علماء الكيمياء 1892، وكلا المؤتمرين كانا في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر، ولكن التطور الكبير في العلوم المختلفة في القرن العشرين أدى إلى زيادة حجم المعرفة المتاحة، وزيادة المتطلبات العلمية، كما أصبح التعاون، والمنافسة على الصعيد الدولي ضرورتين معاصرتين، وهذا كله جعل من الضروري إيجاد القواعد المنظمة لوضع المصطلحات وتقنينها، وكانت الجهود الدولية المبكرة في المحاولات تقنين المصطلحات داخل التخصص الواحد الصادرة من اللجنة الدولية للصناعات الكهربائية سنة 1906م، ومن ثم اهتمت الدول الصناعية المتنافسة بقضية المصطلحات الدالة على كل ما يتصل بالصناعة، ولم يحدث أي تقدم ملموس في

[1]- عبد الكريم علي المغاري: دلالة المصطلح الفقهي عند ابن قاسم الغزي في كتابه فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السابع، العدد 2/14، 2013م، ص: 08.

[2]- ينظر: محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة الغريب والنشر، القاهرة، د.ط، د.ت، ص: 17.

هذا المجال إلا بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وحلول المنظمة الدولية للمواصفات الوطنية للتقييس الذي ظهرت عام 1934 فضمت المنظمة الدولية لجنة متخصصة للمصطلحات تولى أمانتها الفنية المعهد النمساوي للمواصفات القياسية في "فيينا" وهكذا بدأ تكوين مجموعة من الباحثين في مجال المصطلحات من أجل وضع قواعدها، وقد عُرف هؤلاء فيما بعد باسم "مدرسة فيينا في علم المصطلح" وكثرت بعد هذا المؤسسات المعنية بقضايا المصطلح على المستوى القومي، والحضاري، ولكن التحول الكبير في تاريخ المؤسسات القائمة حدث في عصر الحاسب الآلي، فظهرت ضرورة إيجاد مؤسسات جديدة على المستوى الدولي لتلبية المتطلبات المعاصرة في مجالات علم المصطلح، وبهذا نشأت بنوك المصطلحات في عدد كبير من الدول في مقدمتها: "بنك المصطلحات الكندي"، و"بنك المصطلحات التابع للجماعة الأوروبية"[1].

6) الحاجة إلى بنوك المصطلحات:

يُعزَى رواج بنوك المصطلحات هذا إلى حاجة حقيقية ملحة تبينها التفجيرات البركانية للمعرفة الإنسانية في العلوم والتكنولوجية على وجه الخصوص، إذ يقدر بعض المختصين إلى ظهور أكثر من خمسين مصطلحا جديدا يوميا، وهكذا لم تعد الذاكرة البشرية ولا المعاجم المتخصصة قادرة على احتواء هذا العدد الضخم من المصطلحات أو استيعاب الحد الأدنى من المعلومات الضرورية عنها كمقابلاتها في اللغات الأخرى، أو تعريفها، كما أنه لا يمكن مراجعة المعاجم المتخصصة وتحديثها في بضعة أشهر، وخير مثل على ذلك معاجم مصطلحات الحاسوب التي تمسي قديمة إذا مضى على نشرها عام واحد، ولهذا كله لجأ أصحاب القرار إلى بنوك المصطلحات التي تستخدم الحاسوب في تخزين المصطلحات العلمية والتقنية ومعالجتها، واسترجاعها وحتى الحاسوب العملاق لا يكفي لخزن مصطلحات ميادين المعرفة كافة[2].

7) أهداف بنوك المصطلحات: يمكن أن نجملها في ثلاثة أهداف رئيسية

[1]- ينظر: محمود فهمي حجازي، المرجع السابق، ص: 18.

[2]- علي القاسمي: نحو تطوير بنوك المصطلحات، أداة للبحث المصطلحي والعلمي، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب، ع28، 1987، ص: 77، 78.

أولا: مساعدة المترجمين في عملهم، وذلك من خلال تزويدهم بالمقابِلات المطلوبة، في لغة الهدف أو اللغة المترجم إليها بسرعة ودقة مع جميع المعلومات اللازمة عنها.

ثانيا: تنميط المصطلحات وتقييسها، وتوحيدها بما يتطلب ذلك من تجميع للمصطلحات على اختلاف درجة صلاحيتها ودراستها.

ثالثا: توثيق المصطلحات لتيسير الاطلاع عليها واسترجاعها ونشرها[1].

8) تعريف علم المصطلح:

أ- المصطلح لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور «صلح، الصلاح، ضد الفساد، صلح، يصلح، صلاحا وصلوحا، وهو صالح، وصليح، والجمع صلحاء، ومصلح في أموره، وأعماله، وقد أصلحه الله»[2].

وجاء في تهذيب اللغة للأزهري: «الصلح، تصالح القوم بينهم، والصلاح نقيض الفساد، والإصلاح نقيض الإفساد، وتصالح القوم، واصّالحوا بمعنى واحد»[3].

وقد ورد كذلك في مقاييس اللغة لابن فارس أن (الصاد، واللام، والحاء) أصل واحد يدل على خلاف الفساد[4].

وقد دلت النصوص العربية على أن كلمات هذه المادة تعني أيضا الاتفاق، وبين المعنيين تقارب دلالي، فإصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلا باتفاقهم[5].

---

[1]- علي القاسمي: المرجع السابق، ص: 78.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، تح: أحمد عامر حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص: 610.

[3]- أبي منصور مُحَمَّد بن أحمد الأزهري: تهذيب مقايس اللغة، تح: عبد السلام هارون، الدار المصرية، القاهرة، ج4، 1964، ص: 243.

[4]- أبي الحسين أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت، ج3، ص:303.

[5]- محمود فهمي حجازي: الأسس العلمية لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص: 07.

ولقد وجدنا في كتاب الخصائص لابن جني ضبط المفهوم ألا وهو الاصطلاح بدون الميم دلالة بالغة الأثر في بنائها كونها تأتي على شاكلة الاصلاح مما كان يذهب إلى أخذ اللغة بين الاصطلاح والتوقيف، وإن دلّ هذا الباب على أن اللغة في مكوناتها تتأرجح ما بين إصلاح لغوي لدى فئة معينة من العلماء، والأخرى على أنها من صنع الله سبحانه وتعالى.

لكننا من كل هذا لا نجد رؤية لبناء هذا المفهوم من مأخذ الميمي أي (المصطلح)، وتدرجا مع هذا وجدنا من يذهب إلى هذا النفور في بنائه الميمي ألا وهو صاحب كتاب مقاييس اللغة لابن فارس.

علاوة على هذا أن "المصطلح" مصدر ميمي للفعل "اصطلح" مبني على وزن المضارع المبني للمجهول "يصطلح" بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، ورد فعله الماضي (اصطلح)، على صيغة الفعل المطاوع "افتعل" بمعنى أن أصله هو "اصطلح" ومعلوم أن العربية في حال وقوع تاء (افتعل) بعد صاد، أو ضاد، أو طاء، أو ظاء، تجنح إلى قلب مثل تلك الحروف طاء (اصطبر، اضطرب، اطّرد...).

ولعلّ السرّ الصوتي في هذا الإبدال قياسا على ما فعل الدكتور إبراهيم أنيس بصيغة (اصطبر) من الفعل (صبر) يكمن في أن صيغة (اصتلح) المطاوعة تبرز لنا مجاورة شديدة بين صوتي التاء، والصاد المتفقتين في صيغة الهمس، المختلفتين في صفات أخري (الصاد مطبقة وكثيرة الرخاوة، والتاء صوت شديد وغير مطبق)، وفي حالة مجيء فاء (افتعل) صوتا مطبقا كما في حال صاد (اصتلح)، فإن الصوت المجاور له (التاء) يتأثر تأثرا تقدميا، حيث تقلب التاء إلى نظيرها المطبق الذي هو الطاء الحديثة[1].

فالمصطلح إذن هو ما ينتج عن الاصطلاح أي تسمية المتفق عليه.

[1]- يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص: 21.

ب- المصطلح اصطلاحا:

لا تزال الحركة العلمية تضغط بإفرازاتها المتلاحقة بسبب الانفجار المعرفي الذي اتسعت له حياة الناس في كل أبعادها.

وأصبح – في هذا الواقع- للغة وعلمائها دور في التخفيف من أثر هذا الضغط بتحديد الصلات بين التصورات المستجدة، وما يقابلها من ألفاظ، أو مصطلحات تناسب الاجتهاد ضمن القوانين الإجرائية على غير الطرق المعروفة بنمطها المتجاوز، التي لم تعد تساير وتيرة الحركة، ولهذا طور العلماء المتخصصون، واللغويون، والمعجميون، والمناطقة علما جديدا أطلق عليه اسم "المصطلحية"، (علم المصطلح) (La Terminologie) الذي يمكن تعريفه بـ«العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية، والمصطلحات التي تعبر عنها» ولهذا يعد المصطلح (Le Terme) في الاعتقاد الحضاري قيمة مضافة لمعاني العلم، والفكر، والمنهج، فهو كائن لغوي رمزي، وضع اعتباطا* بين جماعة مخصوصة على أمر خاص، إلا أن هذا الوضع يحتاج إلى إيضاح يحدد مجال استعمال الرمز، ومعناه وقيمته حتى لا يتوه القارئ عند التطبيق ويفقد الاصطلاح جدواه.

ولأجل هذا التخوف من الوقوع في الاختلاف المريب، أو التناقض المقصود قرّر علماء الأصول قاعدة منهجية مفادها "لا مشاحّة في الاصطلاح" دراية منهم أن المعنى الاصطلاحي عرف خاص، وأنه ثمرة اتفاق طائفة مخصوصة، ولا يخرج أمر هذا الاختصاص «عن سياق النظام اللغوي، و من ثم فهو مواضعة مضاعفة، إذ يتحول إلى اصطلاح، داخل الاصطلاح ما دامت اللغة صورة للمواضعة الجماعية»[1].

* الأصل في كل هذا أن اللفظ يحمل في دلالات أكثر من معنى، ذلك أن الدال في الاعتقاد اللغوي، لا يحتمل إلا مدلولا واحدا، غير أن الأعراف اللغوية جعلت له مداليل مختلفة، ومن هنا حصل التباين، وكان مجال الاعتباطية قائما لأنه يقوم على التواضع والتفاهم بين أعضاء المجتمع اللغوي الناطق بها.

[1]- غانم حنجار: المصطلح وشرائط صناعته مقاربة توصيفية من المنظور النقدي، مجلة الباحث جامعة ابن خلدون تيارت، ع4، 2013، ص: 33، 34.

ويعرفه محمود فهمي حجازي بقوله: «هو حقل من أحدث حقول اللسانيات التطبيقية، يتناول الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها»[1].

وهناك تعريفات حديثة للمصطلح تربط بين المفهوم بالمصطلح الذي يدل عليه منها التعريف الآتي:

«المصطلح: كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصصة (علمية، أو تقنية، أو فنية) موروثا أو مقترضا، و يستخدم للتعبير بدقة عن المفاهيم، و ليدل على أشياء مادية محددة».

إن هذا التعريف يجعل المصطلح غير مقصور على الكلمة المفردة، فالمصطلح قد يكون كلمة أو مجموعة من الكلمات[2].

والمصطلح في أبسط تعريف له: هو وحدة لغوية، أو عبارة لغوية لها دلالة أصلية، ثم أصبحت هذه الوحدة، أو العبارة تحمل دلالة اصطلاحية خاصة ومحددة في مجال، أو ميدان معين، لعلاقة ما تربط بين الدلالة اللغوية الأصلية والدلالة الاصطلاحية الجديدة، والمصطلح يتكون من شكل ومفهوم وميدان.

أ- الشكل: هو الوعاء اللغوي، أو الألفاظ التي تحمل المفهوم، فعندما يكون هذا الشكل متكونا من كلمة، فيدعى مصطلحا بسيطا، وعندما يتكون من أكثر من كلمة، فهو مصطلح مركب.

ب- المفهوم: فهو تلك الصورة المعنوية، أو الدلالية الذهنية التي يشير إليها المصطلح، وحتى يكون مفهوم المصطلح دقيقا ينبغي أن يكون:

1- محدودا واضح المعالم الدلالية.

2- أن تكون دلالة الشكل الاصطلاحي عليه دلالة إشارية عرفية تشبه دلالة الاسم على مسماه.

---

[1]- محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص: 19.

[2]- لعبيدي بو عبد الله: مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، المدينة الجديدة، د.ط، د.ت، ص: 12.

ج- ميدان المصطلح: هو مجال النشاط الذي يستخدم فيه، فمفهوم المصطلح الواحد يختلف باختلاف المجالات التي يستعمل فيها، والدارسون يؤكدون على أن القيمة الحقيقية لأي مصطلح لا تتحقق إلا بشرطين:

1- التوحد: وهو أن يكون لكل مفهوم اصطلاحي شكل خاص به لا يشاركه فيه سواه، وأن يكون لكل شرط اصطلاحي مفهوم واحد لا يتعداه.

2- الشيوع: انتشار المصطلح في ميدان استعماله، وذيوعه بين مستعمليه، فالمصطلح لغة للتواصل بين المشتغلين به في مجال خاص به، وعندما يفقد هذا الشرط يصبح ذاتيا عديم القيمة[1].

والهدف من مفهوم المصطلح هو تحقيق تواصل وتفاهم واتفاق وإجماع بين أهل الاختصاص.

ويركز علم المصطلح في مبناه ومحتواه على علوم عدة أبرزها علوم اللغة، والمنطق والإعلامية*، وعلم الوجود وعلم المعرفة، وحقول التخصص العلمي المختلفة، والذي يبدو من هذا أن علم المصطلح ليس علما مستقلا عن سواه من العلوم، بل علم متاخم لجملة من العلوم المعرفية الأخرى، حيث يقع في مفترق علوم شتى: كعلم الدلالة (Sémantique)، وعلم تطور دلالات الألفاظ (Sémasiologie)، وعلم المعاجم (Lexicologie)، وعلم التأصيل (Etymologie)، وعلم التصنيف (Classologie).

9) علاقة علم المصطلح باللسانيات التطبيقية:

يمكن القول بأن "علم المصطلح" فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، ولهذا تختلف المنطلقات الأساسية لعلم المصطلح عن المنطلقات العامة للبحوث اللسانية، ولكنها تتفق مع الأهداف اللسانية التطبيقية، ويتّضح ذلك من الجوانب الآتية:

---

[1]- مُحَمَّد بلقاسم: المصطلح النقدي الأدبي الروائي، الإشكالية والتطبيق، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان ع3، 2005، ص: 88.

* الإعلامية: علم الحاسبات الإلكترونية.

1- المفهوم المنطلق:

ينطلق العمل في "علم المصطلح" من المفاهيم بعد تحديدها تحديدا دقيقا، ولهذا فهو لا يبحث في التسميات نفسها بوصفها واقعا لغويا، ولكنه يبحث عن المفاهيم المحددة محاولا إيجاد التسميات الدقيقة الدالة عليها، ويتطلب هذا العمل أن يحدد المفهوم الواحد بشكل دقيق يميزه عن المفاهيم الأخرى المماثلة له، وتحدد هذه المفاهيم تحديدا لا يقتصر على تسجيل المصطلحات القائمة، وهي في أكثر الفروع والتخصصات متعددة، ومتداخلة، وغير واضحة، ولكن "علم المصطلح" يقنّن المصطلحات في ضوء المفاهيم العلمية التابعة من طبيعة الموضوع نفسه، وإذا كان البحث اللغوي يحاول دراسة البنية اللسانية وفيها الكلمات أو الأدلة اللغوية، ويدرس دلالتها، فإن "علم المصطلح" يحدد في المقام الأول المفاهيم تحديدا دقيقا، ويقنن لها تسمياتها.

2- علم المصطلح ذو منطق تزامني (Synchronique):

ومعنى هذا أنه لا يبحث في تاريخ كل مفهوم أو تسمية، بل يبحث الحالة المعاصرة لنظم المفاهيم، ويحدد علاقاتها القائمة، ويبحث لها عن مقابلات دالة متميزة، وللسانيات مناهج متعددة منها المناهج الوصفية (التزامنية) والتاريخية، والمقارنة، والتقابلية.

3- أولية المكتوب:

يهتم "علم المصطلح" بالكلمة المكتوبة، ولها عنده المكانة الأولى، في حين أن البحث اللساني ينطلق أساسا من الصيغة المنطوقة، وذلك باعتبار اللغة في المقام الأول ظاهرة منطوقة مسموعة، ولكن علم المصطلح يجعل المصطلحات في شكلها المكتوب مجالا لعمله، وذلك لأن هذه المصطلحات تستخدم في المقام الأول في المطبوعات العلمية المختلفة، وتستخدم في مرحلة تالية في التواصل المنطوق، وعلى المستوى الدولي هناك مجال كبير لتوحيد المصطلحات على المستوى المكتوب[1].

[1]- لعبيدي بو عبد الله. مدخل إلى علم المصطلح و المصطلحية، ص: 72، 73.

10) وظائف علم المصطلح:

ينهض الفعل الاصطلاحي بجملة من الوظائف المختلفة التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- الوظيفة اللسانية: فالفعل الاصطلاحي مناسبة علمية للكشف عن حجم عبقرية اللغة، ومدى اتساع جذورها المعجمية، وتعدد طرائقها الاصطلاحية، وإذن قدرتها على استيعاب المفاهيم المتجددة في شتى الاختصاصات.

2- الوظيفة المعرفية: لا شك أن المصطلح هو لغة العلم والمعرفة، ولا وجود لعلم دون مصطلحية* مجموعة مصطلحات، لذا فقد أحسن علماؤنا القدامى صنعا حين جعلوا من المصطلحات "مفاتيح العلوم" وأوائل الصناعات.

فلا عجب -إذن- أن يمثل أحد الباحثين منزلة المصطلح من العلم بمنزلة الجهاز العصبي من الكائن الحي عليه يقوم وجوده، وبه يتيسر بقاؤه، إذ أن المصطلح تراكم مقولي يكتنز وحده نظريات العلم وأطروحاته، لأن العلم لدى بعض الباحثين ليس في نهاية الأمر سوى مصطلحات أُحسن إنجازها، وعليه فمن الصعب أن نتصور علما قائما دون جهاز اصطلاحي، وإذا لم يتوفر للعلم مصطلحه العلمي الذي يعد مفتاحه، فقد هذا العلم مسوغه، وتعطّلت وظيفته.

3- الوظيفة التواصلية: كما أن المصطلح مفتاح العلم، فهو أيضا أبجدية التواصل، وهو نقطة الضوء الوحيدة التي تضيء النص حينما تتشابك خيوط الظلام، وبدونه يغدو الفكر كرجل أعمى، في حجرة مظلمة، يبحث عن قطة سوداء لا وجود لها[1].

4- الوظيفة الاقتصادية: يقوم الفعل الاصطلاحي بوظيفة اقتصادية بالغة الأهمية، تمكّننا من تخزين كم معرفي هائل في وحدات مصطلحية محدودة، والتعبير بالحدود اللغوية القليلة عن المفاهيم

---

* المصطلحية Terminographie هي علم يعنى بحصر كشوف الاصطلاحات بحسب كل فرع معرفي، فهو إلى ذلك علم تصنيفي تقريري يعتمد الوصف والإحصاء، مع سعي إلى التحليل التاريخي، ويعود الفضل في بلورة الفرق بين علم المصطلح، والمصطلحية إلى آلان راي Alain Rey.

[1]- ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص: 42.

المعرفية الكثيرة، ولا يخفى ما في هذه العملية من اقتصاد في الجهد واللغة والوقت، يجعل من المصطلح سلاحا لمجابهة الزمن، يستهدف التغلب عليه والحكم فيه.

5- الوظيفة الحضارية: لا شك أن اللغة الاصطلاحية لغة عالمية بامتياز إنها ملتقى الثقافات الإنسانية، وهي الجسر الحضاري الذي يربط لغات العالم بعضها ببعض، وتتجلى هذه الوظيفة خصوصا في آلية الاقتراض (Emprunt) التي لا غنى لأية لغة عنها، حيث تقترض اللغات بعضها من بعض صفات صوتية تظل شاهدا على حضور لغة ما، حضورا تاريخيا، ومعرفيا وحضاريا في نسيج لغة أخرى، وتتحول بعض المصطلحات بفعل الاقتراض إلى كلمات دولية (Internationaux)[1].

11) تعريف الفقه:

أ- الفقه في اللغة: جاء في لسان العرب: «الفقه العلم بالشيء والفهم له، والفقه الفطنة»[2].

وفي هذا المعنى يقول ابن القيم: «والفقه أخص من الفهم، وهو فهم مراد المتكلم من كلامه، وهذا قدر زائد على مجرد، وضع اللفظ في اللغة، وبحسب تفاوت مراتب الناس في الفقه والعلم»[3]، وقد وردت لفظة الفقه في كثر من آي كتاب ربنا منها قوله تعالى: ﴿...**قُلْ كُلٌّ مّنْ عِندِ اللهِ فَمَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا**﴾[4].

الملاحظ في هذه الآية الكريمة إشارة إلى إعراضهم عن فهم الحق الذي جاء به الرسول -ﷺ- وهذا يعني أنه ذمّ لهم على استنكارهم وسدهم عن هداية الله تبارك وتعالى.

وقوله أيضا: ﴿**وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا**﴾[5].

---

[1]- يوسف وغليسي: المرجع السابق، ص: 44.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (ف. ق. ه)، ج5، ص: 3450.

[3]- ابن القيم الجوزية: أعلام الموقعين عن رب العالمين، المكتبة العصرية، بيروت، ج 1، 1987، ص: 219.

[4]- النساء: 78.

[5]- الإسراء: 44.

في هذه الآية لطف التسبيح ما في الكون لما يعجز البشر عن إدراكه وفهمه.

ب- الفقه في الاصطلاح:

لعلماء الفقه تعاريف متقاربة المعاني في تعريفهم للفقه، وقبل الخوض في غمار التعاريف حري بنا أن ننوه إلى أن مصطلح الفقه قد تطورت دلالته منذ صدر الإسلام حتى استقر عوده على المعنى المتعارف عليه في الوقت الراهن.

- **تطور مصطلح الفقه:**

لم تكن كلمة الفقه في الصدر الاول إلا عنوانا على فهم الدين جملة بكل ما يتعلق ويتضمنه من اعتقاد وأفعال وأخلاق، وهو الذي تقيّده الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿**فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ**﴾[1].

فكلمة الفقه في هذه الآية يراد بها العلم بأحكام الذين كلها، ولكن الإمام أبو حنيفة خصص مجال العقيدة باسم "الفقه الأكبر" بينما جعل الإمام الغزالي الفقه مقصودا به العلم بطريق الآخرة، أو علم السلوك والتزكية لأنه المقصود الأول من الدين[2].

- **تعاريف الفقه:**

لعل أشهر التعاريف لدى الكثير من الفقهاء هو «العلم بالأحكام الشرعية العملية، المكتسب من أدلتها التفصيلية»[3].

ويمكن توضيح هذا التعريف بإيجاز كالآتي:

1- العلم:

يتناول الإدراك الجازم على سبيل اليقين، كما يشمل أيضا الظن، وهو معرفة الراجح دون درجة اليقين، ولذلك اختار بعض العلماء عبارة "معرفة الأحكام الشرعية" "بدل العلم

[1]- التوبة: 122.

[2]- الإمام الجويني: البرهان في أصول الفقه، تعليق صلاح بن مُحَمَّد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997، ص: 8.

[3] - عبد الكريم زيدان: الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط، 1998، ص 8.

بالأحكام الشرعية" لأن المعرفة تشمل العلم والظن معا، وهو ما نجده في مسائل الفقه كما هو مبسوط في كتب الفقه المختلفة.

2- الأحكام:

جمع حكم، وهو إثبات أمر لآخر، إيجابا أو سلبا كقولنا: النهار طالع، والجو بارد، والليل مظلم.

ويقصد بالأحكام في هذا المجال ما يثبت من صفات لأفعال المكلفين، وردت في نصوص الشرع أو دلت عليها قواعدها واستنبطت منها.

3- الشرعية:

وتشمل هذه الأحكام التي جاء بها الشرع الحنيف من وجوب وتحريم وصحة وبطلان، فخرج بهذا القيد الأحكام العقلية، كمعرفة أن الكل أكبر من الجزء، وأن الواحد نصف الاثنين، وشبه ذلك من الأحكام المختلفة في الرياضيات والكيمياء والطب، كما خرج به أيضا الاحكام اللغوية، كمعرفة أن المبتدأ مرفوع والمفعول به منصوب، وخرجت الأحكام الحسية مثل كون النار محرقة والثلج بارد، وعن الأحكام الاعتقادية كالعلم بوحدانية الله وأسمائه وصفاته والإيمان باليوم الآخر والجزاء والجنة والنار، فلا يسمى ذلك فقها في الاصطلاح.

4- المكتسب:

علم الفقه علم يكتسب بالنظر والاجتهاد، وبهذا يختلف عن علم الله تعالى وعلم ملائكته بالأحكام الشرعية العملية، وعلم رسول الله -ﷺ- الحاصل بالوحي لا بالاجتهاد[1].

5- أدلتها التفصيلية:

المراد بها أدلة الفقه المقرونة بمسائل الفقه التفصيلية أو الأدلّة التفصيلية المتعلقة بكل مسألة خاصة، ومثل ذلك اشتراط الوضوء للصلاة، ثابت بدليل خاص هو قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا**

[1]- ينظر: وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر، دمشق، ط1، ج1، 1986، ص: 22.

الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾[1] كما تشرط النية للوضوء، ويخرج هذا القيد علم أصول الفقه لأنه علم يبحث في أدلة الفقه إجمالا لا تفصيلا، فهو يثبت حجية الأدلة ككون الإجماع وخبر الواحد والقياس حجّة وإن كانت تلك أحكاما شرعية، فإن العلم بها ليس من الفقه لأن العلم بها لا يتعلق به كيفية عمل بل تقوم به حجة الدليل إجمالا[2]، كما يخرج بهذا القيد أيضا العلم الحاصل للمقلدين في المسائل الفقهية، فإنها علم أحكام شرعية عملية لكنّها لم تكسب من أدلة تفصيلية، لأن المقلد لا يستطيع أن يستدل على كل مسألة بدليل تفصيلي، فإن علمه وإن كان مكتسبا فقد اكتسبه من قول إمامه لا من الدليل الشرعي، وقول إمامه في حقه بمرتبة الدليل[3].

12)أثر الفقه في النحو:

كان للفقه الإسلامي في كل مراحل نموه وتشعب مساراته ومذاهبه انعكاس واضح في طرق تفكير النحاة العرب ومناهج بحثهم، تجلّى بشكل سافر في تآليفهم النحوية، ولاسيما كتب الأصول منها، وكان هذا التأثير واضحا كل الوضوح في جانبين مهمّين:

أ- أثر فروع الفقه في تقرير جزئيات النحو.

ب- أثر الفقه في مناهج التأليف النحوي.

ولا شك في أن أثر الفقه في جزئيات النحو موضوع واسع لأنه امتد إلى كثير من أراء النحويين وعللهم، ومن ذلك كلامهم على حذف الفاء الواقعة في خبر "أمّا" اضطرارا في مثل قول الشاعر:

فَأَمَّا الْقِتَالُ لَا قِتَالَ لَدَيْكُمُ وَلَكِنْ سَيْرًا فِي عِرَاضِ الْمَوَاكِبِ

[1]- المائدة: 06.

[2]- وهبة الزحيلي: أصول الفقه الإسلامي، ص: 22.

[3]- ينظر: شعبان مُحَمَّد إسماعيل، أصول الفقه، تاريخية ورجاله، د.ط، د.ت، ص: 11.

يستطردون إلى قول الله تعالى: ﴿**فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ**﴾، يقولون حذف المقول عنه بالقول فتبعته الفاء في الحذف، وربّ شيء يصح تبعا ولا يصح استقلالا كالحاج عن غيره يصلى عند ركعتي الطواف ولو صلى عنه غيره ابتداء لم يصح على الصحيح.

ويتضح أثر الجانب الثاني بمجرد سواء إلقاء نظرة سريعة على أصول النحو وملاحظة مناهج النجاة التي اتبعوها سواء في بحتهم أو استخلاص أصول النحو أو طرق تأليفهم، إذ يبدو بكل جلاء سير النحاة على خطى الفقهاء في ذلك وتقليدهم في مصطلحاتهم، وينطلق النحاة في ذلك من اعتقادهم بأن النحو معقول من منقول كما أن الفقه معقول من منقول.

ويتضح هذا التأثير بشكل جلي في التشابه الكبير في الأصول (الأدلة) إذ لا تتبع النحويين الفقهاء في أدلتهم الفقهية وطبقوها على النحو من غير أن يستنتجوها من استقراء الكتب النحوية الأولى، ويصوغوها بعيدا عن أي تأثير فكري، أي أن الذي حصل في الواقع هو أنهم اقتبسوها من أصول الفقه اقتباسا هيّنا دون عناء في استنتاجها أو صياغتها، ومما يثبت هذا التأثر ويؤكده تأكيدا قاطعا أننا نجد هذا النحوي يعتمد أصولا يقرها مذهبه الفقهي ويهمل أصلا أو أصلين لا يقرهما ذلك المذهب في حين نجد العكس عند النّحو في الآخر، فيقر ما أهمله النحوي الأول، ويهمل ما أقره، ومن هذه الأدلة المشتركة التي نجدها في كل من الفقه والنحو (**السماع (النقل)، القياس، استصحاب الحال، الاستحسان، والإجماع**)[1].

13) علاقة الفقه بالمصطلحات النحوية: تتجلى هذه العلاقة من ناحية وضع المصطلح في المصطلحات الآتية:

1- النسخ:

وهو في اللغة يعني الرفع والإزالة يقال: نسخت الشمس الظل، أي أزالته، ونسخت الريح الأثر أي أزالته، قال تعالى: ﴿**فَيَنْسَخُ اللَّهُ مَا يُلْقِي الشَّيْطَانُ ثُمَّ يُحْكِمُ اللَّهُ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ**

[1]- كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، دار الصفاء، عمان، ط1، 2005، ص: 90، 91.

حَكِيمٌ﴾[1] أي، أن الله سبحانه وتعالى نسخ ما ألقى الشيطان، وأحكم الله آياته وحفظ رسوله – ﷺ –[2].

أما **النسخ في اصطلاح الأصوليين**: فقد عرفه الباجي الأندلسي بـ«أنه إزالة الحكم الثابت بالشرع المتقدم بشرع متأخر عنه على وجه لولاه لكان ثابتا، وذلك الناسخ والمنسوخ لا بد أن يكونا حكمين شرعيين»، فهذا التعريف أكثر جلاء لأنه يبيّن بوضوح الناسخ والمنسوخ حكمين شرعيين، وهذا يعني أن النسخ رفع للحكم الشرعي بغير خطاب كزوال الحكم الشرعي بالموت أو الجنون[3].

النسخ عند النحاة: قد رأوا المبتدأ والخبر مرفوعان وأن دخول (كان، وإنّ، وظنّ) عليهما تعبير عن هذا الحكم، فأطلقوا عليها كلمة النواسخ، وأطلقوا اصطلاح النسخ على هذا العمل لما فيه من رفع حكم[4].

2– التعليق:

التعليق في اصطلاح الأصوليين: المرأة المعلقة عندهم هي المرأة التي فقدت زوجها أو التي طلقها زوجها ولا تستوف بعد عدة النكاح، فلا هي متزوجة، ولا تستطيع أن تتزوج في الوقت نفسه فهي مطلقة[5] قال تعالى: ﴿**وَلَنْ تَسْتَطِيعُوا أَنْ تَعْدِلُوا بَيْنَ النِّسَاءِ وَلَوْ حَرَصْتُمْ فَلَا تَمِيلُوا كُلَّ الْمَيْلِ فَتَذَرُوهَا كَالْمُعَلَّقَةِ**﴾[6].

---

[1]– الحج: 52.

[2]– ابن كثير: تفسير القرآن الكريم، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1986، ج1، ص: 223.

[3]– مُحَمَّد بن أحمد تقية، المختصر الوافي في أصول الفقه، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، 2000، ص: 219.

[4]– أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1983، ص: 159.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 159.

[6] – النساء: 129.

التعليق عند النحاة: فقد أخذوا من باب أفعال القلوب، وهو ترك العمل في اللفظ، لا في التقدير لمانع، ولهذا يعطف على الجملة المعلقة بالنصب لأن محلها النصب[1]، وكما أن الزوج يكون موجودا إلا أن زوجته لا تتمتع بالحقوق الزوجية، كذلك العامل يكون موجودا ولكنه لا يؤثر في المعمول، أي أن التعليق في هذا الباب هو إبطال عمل ظن وأخواتها في اللفظ دون التقدير لاعتراض ما له صدر الكلام بينها وبين معموليها نحو **(عَلِمْتُ لِزَيْدٍ فَاضِل)** فحق **(زَيْدٌ فَاضِلٌ)** النصب ولكن العامل ملغى في اللفظ، وبذلك نسمي معلقا أخذا عن المرأة المعلقة التي لا هي متزوجة ولا مطلقة[2].

3- المندوب:

المندوب في اصطلاح الأصوليون: ما طلب الشارع فعله من المكلف طلب محتم، ولا ملزم، كالأذان والجماعة، وكل ما واظب عليه الرسول -ﷺ-، ولم يتركه إلا مرة أو مرتين ليدل على عدم وجوبه كالمضمضة في الوضوء، وقراءة سورة أو آية من القرآن الكريم بعد الفاتحة في الصلاة[3].

المندوب عند النحاة: الندبة إعلان المتفجع باسم من فقده لموت أو غيبة ولها (واو) و(ياء) مع الأمن، وللمندوب حكم النداء، ولا يندب مضمر ولا إشارة، وكذا موصول إلا بصلة تعينه، والندبة نوع من أنواع النداء يختص بنداء المتفجع عليه كقول جرير في حزنه على عمر بن عبد العزيز:

حَمَلْتَ أَمرًا عَظِيمًا فَاصْطَبَرْتَ لَهُ وَقُمْتَ فِيهِ بِأَمْرِ اللهِ يَا عُمَرُ[4]

---

[1] - جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي: همع الهوامع في جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998، ج 1، ص 494.

[2] - أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ص: 160.

[3] - المرجع نفسه، ص: 160.

[4] - مُحَمَّد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، قصر الكتاب، دار الثقافة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 218.

4- الظاهر:

الظاهر في اصطلاح الأصوليين: هو اللفظ الذي ظهر معناه بنفسه، أي من غير توقف على أمر خارجي، ولم يكن معناه هو المقصود أصالة من السياق مثل: ﴿**وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا**﴾[1]، ظاهر في إحلال البيع وتحريم الربا، لأن هذا المعنى هو الظاهر المتبادر فهمه من كلمتي (أحلّ وحرّمَ) من غير حاجة إلى قرينة خارجية، وهو غير مقصود أصالة من سياق الآية الكريمة، لأن المقصود الأصلي منها هو نفي المماثلة بين البيع والربا ردا على الذين قالوا إنما البيع مثل الربا[2].

الظاهر عند النحاة: هو الاسم الذي ليس بضمير[3].

5- الكناية:

الكناية في اصطلاح الأصوليين: هي اللفظ الذي استتر المراد منه، فلا تتبادر إلى المعنى عند ذكره، مثل قول الرجل لزوجته: اعتدّي، أو إلحقي بأهلك، فهذه العبارات كناية عن الطلاق، وحكم الكناية عدم ثبوت موجبها إلا بالنية أو بدلالة الحال كقول الرجل: اعتدي يريد الطلاق[4].

الكناية عند النحاة: بمعنى الضمير، لأنه يُكِنُّ به متكلم، أو مخاطب، أو غائب، تقدَّم ذكره[5].

6- التعدية:

التعدية في اصطلاح الأصوليين: هي إثبات حكم مثل حكم الأصل في الفرع[6].

التعدية عند النحاة: هي تأثير الفعل في المفعول به، أو أن تجعل الفعل اللازم متعديا بتضعيفه، أو بالهمزة، أو بزيادة ألف المفاعلة، ومنه الأفعال إلى نوعين لازم ومتعدٍّ[7]، والتعدية تُحقّق بإحدى الطرق الآتية:

---

[1]- البقرة: 275.

[2]- عمر عبد الله: سلم الوصول لعلم الأصول، دار المعارف، مصر، د.ط، 1956، ص: 40.

[3]- أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ص: 180.

[4]- المرجع نفسه، ص: 120.

[5]- مُحَمَّد بن أحمد تقية: المختصر الوافي في أصول الفقه، ص: 180.

[6]- أحمد سليمان ياقوت: المرجع السابق، ص: 180.

[7]- مُحَمَّد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص: 146.

- بواسطة حرف جر نحو: ذهبت بزيد، أي أذهبته.
- تضعيف العين نحو: كرّم وفرّج وهو قياس في اللّازم.
- استفعل للطلب نحو: استغفر، أو بالنسبة إلى الشيء استقبح[1].

7- الشرط:

الشرط في اصطلاح الأصوليين: ما يتوقف وجود الشيء على وجوده، وكان خارجا عن حقيقته ويلزم من وجوده الشيء، ولكن يلزم من عدمه عدم ذلك الشيء[2]، والمراد بوجود الشيء وجوده الشرعي الذي تترب عليه آثاره الشرعية كالوضوء للصلاة، وحضور الشاهدين لعقد الزواج، فالوضوء شرط لوجود الصلاة الشرعية التي تترتب عليها آثارها من كونها صحيحة مجزئة مبررة للذمة[3].

الشرط عند النحاة: الشرط معروف في النحو فنقول في الإعراب اسم شرط أو حرف شرط[4].

8- اللغو:

اللغو في اصطلاح الأصوليين: ما زاد على القول، ولا يؤخذ به، قال تعالى: ﴿**لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ**﴾[5]، أي لا يعاقبكم، ولا وجب عليكم الكفارة، فاللغو إذن قسم من اليمين ولا عقد معه، كقول القائل حلا والله، ويلي، والله ما سبق اللسان من غير قصد، وبه قال الشافعي، وقيل في معنى اللغو هو أن يحلف على شيء يراه أنه صادق[6].

اللغو عند النحاة: اللغو قسم من أقسام الظرف فهو عندهم:

---

[1]- محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص: 146.

[2]- محمد بن أحمد تقية: المختصر الوافي في أصول الفقه، ص: 55.

[3]- عبد الكريم زيدان: الوجيز في أصول الفقه، ص: 45.

[4]- أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ص: 121.

[5]- البقرة: 225.

[6]- أحمد سليمان ياقوت: المرجع السابق، ص: 121.

أ–ظرف مستقر: سمي مستقرا لأمرين: لاستقرار معنى عامله فيه أي فهمه منه، ولأنه حين يصير خبرا ينتقل إليه من المحذوف وبسبب هذين الأمرين يجب حذفه وذلك مثل: زيد عندك[1].

ب– ظرف لغو: سمي كذلك لأن وجوده ضئيل الأثر مع وجود عامله إذ لا يستقر فيه معنى ذلك العامل، ولا يتحمل ضميره وذلك مثل: زيد نائم[2]، بالإضافة إلى أن النّحاة يطلقون كلمة لغو ما هو زائد في الكلام يؤثر حذفه في سياق التعبير[3]، وقد أخذ سيبويه عن شيخه الخليل في تعليل إبطال عمل (إنّ) عندما تدخل عليها (ما)، إنما لا تعمل فيما بعدها كما أن نظير إن من الفعل ما يعمل فاللغو هنا بمعنى الزائد[4].

9– الحال:

الحال في اصطلاح الأصوليين: هو طلب صحبة الحال للماضي بأن يحكم على الحال بمثل حكم على الماضي، وحاصله إبقاء ما كان على ما كان، بمجرد أنه لم يوجد له دليل مزيل، وقد يطلقون على الحال اصطلاح الاستصحاب[5]، فمثلا الشخص الذي تزوج فتاة على أنها بكر ثم ادعى بعد دخوله بها أنه وجدها ثيبا، تكون دعواه غير مقبولة، استصحابا ذلك لأن حال البكارة ثابت من حيث نشئها، فيبقى مستصحبا إلى حين الدخول بها حتى تقوم بينة على عدمه[6].

---

[1]– عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج1، د.ط، 1960، ص: 348.

[2]– أحمد سليمان ياقوت: المرجع السابق، ص: 161.

[3]– أحمد سليمان ياقوت: المرجع السابق، ص: 121.

[4]– سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار القلم، القاهرة، ج1، د.ط، 1966، ص: 283.

[5]– مُحَمَّد علي التناهوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، لبنان، ج1، ط1، 1996، 1996، ص: 612.

[6]– بدران أبي العينين: أصول الفقه، دار المعارف، مصر، د.ط، 1969، ص: 462.

الحال عند النحاة: يطلق لفظ يدل على الحال بمعنى الزمان التي أتت فيه وضعا نحو: ﴿**قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ**﴾ صيغته صيغة المستقبل بعينها، وعلى لفظ يتبين هيئة الفاعل أو المفعول به لفظا أو معنى[1].

10- الابتداء:

الابتداء أيضا أخذه النحاة من الفقهاء نحو قولهم: فهو من مصطلحاتهم، ويقابل عندهم الوقف، ولقد أكد بعض العلماء الوقف على قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ**﴾[2] والابتداء بقوله: ﴿**وَهَمَّ بِهَا**﴾ وذلك للفصل بين الخبرين أي أن (الواو) في الآية استئناف وليس من باب العطف، لأنها لو كانت من باب العطف لكان يوسف وامرأة العزيز مشتركين في ذنب واحد، وهو أنه هَمَّ بها عاما مثلما همَّت هي به، ولكنه –عليه السلام– هَمّ بدفعها، أي على حذف مضاف، في حين أنها همت به، أي أرادت الفاحشة معه[3].

14) تعريف النحو:

أ- لغة:

يقول الزمخشري في مادة (**ن، ح، و**) هي على أنحاء شتى لا يثبت على نحو واحد، ونحوت نحوه، وعنده من مائة رجل، وفلان نحوي من النحاة، وانتحاه قصده[4].

ولفظ (نحو) مصدر للفعل الثلاثي (**نحا**) بفتح العين في الماضي، وفتحها أو ضمها في المضارع، تقول: نحاه ينحاه، ونحاه ينحوه، ولقد وردت لهذه الكلمة معان متعددة إذ دلت على:[5]

على:[5]

- **القصد:** يقال: نحوت نحوك، أي قصدت قصدك.

---

[1]- مُحَمَّد علي التناهوي: المرجع السابق، ص: 612.

[2]- يوسف: 24.

[3]- بدر الدين الزركشي: البرهان في علوم القرآن، دار المعارف، بيروت، ج1، د.ط، 1959، ص: 346.

[4]- جار الله أبو القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 660.

[5]- علي أبو المكارم: المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006، ص: 43.

- **المثال**: نحو: مررت برجل نحوك، أي مثلك.
- **الجهة**: نحو: توجهت نحو البيت، أي جهة البيت.
- **المقدار**: نحو: لي عندي نحو ألف، أي مقدار ألف.
- **القسم**: نحو: هذا على أربعة أنحاء، أي أقسام.

وقال الأزهري: قال الليث: «النحو يعني القصد نحو الشيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده»، وقد جمع الداودي معاني النحو في اللغة فقال:[1]

لِلنَّحْوِ سَبْعُ مَعَانٍ قَدْ أَتَتْ لُغَةً جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمَلَا

قَصْدٌ، وَمِثْلٌ، وَمِقدَارٌ، وَنَاحَيَةٌ نَوْعٌ، وَبَعْضٌ، وَحرْفٌ فَاحْفَظِ الْمَثَلَا

الملاحظ على هذه التعريفات، والدلالات اللغوية على أن المعنى الأكثر استعمالا وشيوعا هو المعنى الأول "**القصد**".

ب- اصطلاحا:

النحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب، وتثنية، وجمع، وغير ذلك ليلتحق من ليس من أهل العربية بهم[2].

ويعرفه آخر بقوله: «علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناءا»[3] وفي نقس المقام قدم الدكتور صالح بلعيد تعريفا أكثر شمولا للنحو في كتابه : "النحو والصرف دراسة وصفية تطبيقية" بقوله: «هو علم ينظر في أحوال الكلمات إعرابا وبناء، وبه يعرف النظام اللغوي للجملة، وكيف تتعلق الكلمات فيما بينها لتؤلف تركيبا يحمل الإفادة، كما ينظر في موقع الكلمة من خلال موقعها في الجملة، وفي الارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة».

---

[1]- مُحَمَّد عوض القوزري: المصطلح النحوي، نشأته وتطوره، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 1981، ص: 07.

[2]- الشيخ يحي بن مُحَمَّد أبي زكريا الشاوي المغربي الجزائري: ارتقاء السيادة في علم أصول النحو، تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، دار الأنبار للطباعة والنشر، العراق، ط1، 1990، ص: 36.

[3]- جابر بكر أبو السعود: النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة، القاهرة، 1988، ص: 51.

والذي يفهم من هذا التعريف أن النحو يدرس مستوى محددا من مستويات اللغة ألا وهو مستوى الجملة، أي مستوى تركيب الكلمات في نطاق الجملة، وما ينتج عن هذا التركيب من علاقات.

15)علاقة النحو بالمصطلحات الفقهية (من حيث التأثير والتأثر):

لقد اختلطت الدراسات النحوية بالدراسات الفقهية، اختلاطا واضحا، ويتجلى ذلك في النحو ومدى تأثره بالفقه، منذ استقامة ما يسمى بعلم أصول النحو، كما أن النحاة لم يكونوا بعيدين كل البعد من الفقهاء وهم يضعون للفقه أصولا يستعينون بها في البحث من مسائل الفقه[1].

وقد تأثر الزجاجي، وابن جني، وابن الأنباري، والسيوطي بأصول الفقه، وكان نتاج هذا التأثر هو وضع أصول النحو على حساب أصول الفقه، والتصنيف في أصول الفقه، فهذا ابن جني (ت229هـ) يؤلف كتابه "الخصائص" لأنه لم ير أحدا من علماء البصرة أو الكوفة قد تعرض لعمل أصول النحو على مذهب أصول الفقه[2].

ونرى أبو البركات بن الأنباري (ت577هـ) يقول في كتابه "الإنصاف في مسائل الخلاف": «بأن جماعة من الفقهاء المتأدبين، والأدباء المتفقهين سألوني: إن النّص لهم لطيف يشتمل على ترتيب المسائل الخلافية بين الشافعي، وأبي حنيفة، ليكون أول كتاب صنف في علم العربية على هذا الترتيب»[3].

ويؤلف جلال الدين السيوطي (ت898هـ) كتابه "الأشباه و النظائر" يقول: «إني قصدت أن أسلك بالعربية سبيل الفقه»[4].

---

[1]- حسن خميس سعيد: نظرية التعليل بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص: 169.

[2]- ابن جني: الخصائص، تح: محمّد علي النجار، ج1، ص: 2.

[3]- أبو البركات بن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، بيروت، ج1، 1993 ص: 5.

[4]- جلال الدين السيوطي: الأشباه والنظائر، تحقيق: طه عبد الرؤوف، ج1، 1975، ص: 54.

ومما يراه العلماء في مجال ارتباط أصول النحو بأصول الفقه أن مُحَمَّد بن الحسين الشيباني امتحن القراء في مسألة فقهية فأجابه عليها من النحو فقال محمّد: ما تقول في رجل صلى فسجد سجدتين فسها فيهما، ففكر القراء، ثم قالوا: لا شيء عليه، وبما أن التصغير عندنا لا تصغير له، و إنما السجدتان تمام للصلاة فليس للتمام تمام[1].

وقال أبو عمرو الجرمي (ت225هـ): «يدلُّ بمعرفة الفقه والنحو، وكان يقول: «أنا أفتي الناس بالفقه من كتاب سيبويه، وكان يقول سلوني عما شئتم من الفقه فأجيبكم على قياس النحو، فقالوا: ما تقول في رجل سها في الصلاة، فسجد سجدتين فسها فيهما، فقال: لا شيء عليه، فقالوا: من أين قلت ذلك؟ فقال: أخذته من باب الترخيم، لأن المرخم لا يرخم»[2].

وكان الإمام الشافعي –رحمة الله عليه– أصوليا وفقيها يقول من تبحر في النحو اهتدى إلى كل العلوم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الفقهاء كلهم كانوا على دراية شاملة بالنحو والفقه، ويجعلون من النحو جسر عبور إلى العلوم الأخرى.

16) نشأة القياس:

زامنت نشأة القياس عند لغوي العرب مرحلة وضع الدراسات اللغوية وتكوينها فكانت مصاحبة لنشأة النحو العربي، حيث بدأت بأبي الأسود الدؤلي (ت69هـ) «وكان أول من أسس العربية وفتح بابها، وأنهج سبلها، ووضع قياسها»، ثم تطور على يد أبي إسحاق (ت117هـ) الذي وُلِعَ بالقياس «فكان أول من مد القياس والعلل... وكان أشد تجريدا له»، وكان سبب هذا التطور المبكر للقياس في الدرس اللغوي العربي منذ هذه المرحلة للعلاقة الوثيقة التي ربطت الدراسات اللغوية بالعلوم الإسلامية، فلما كان القياس معتبرا في الشرع كان اعتباره في دراسات اللغة من باب أولى، لأنها نشأت خدمة له، ومن هذا المنطلق رأوا أن إنكار القياس يعني إنكار النحو، لأن النحو قياس كله.

---

[1]– بكري عبد الكريم: ابن مضاء و موقفه من أصول النحو العربي، رسالة دكتورة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، 1982، ص: 49، 50.

[2] – أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ص: 177.

وعند تتبع تاريخ البحث اللغوي عند العرب نجد أن ثمة ثلاثة اتجاهات بارزة:

أ- اتجاه "القياس المقيد": وتمثل في مدرسة البصرة التي تقيدت بالقياس على المطرد والغالب في السماع، وقد أرجع بعض الباحثين هذه المدرسة نشأة القياس قبل أن يظهر في محيط الدراسة اللغوية بعد ذلك.

ب- اتجاه "القياس المطلق": وهو اتجاه تجسم في مدرسة الكوفة، التي اتسمت بالتوسع في عملية القياس لتشمل القياس على القليل والكثير، والنادر والشاذ، فقد روي عن الكسائي أنه كان يسمع الشاذ الذي يجوز إلا في الضرورات ويجعله أصلا يقيس عليه، ومنه قول الفراء في قوله تعالى: ﴿**خَالِصَةٌ لِذُكُورِنَا**﴾ ولو نصب "الخالص" و"الخالصة" على القطع... والنصب في هذا الموضع قليل لا يكادون يقولون: عبد الله قائم فيها، ولكنه قياس، ومن هنا خلقت هذه المدرسة اتجاه مدرسة البصرة في منهج تطبيق القياس، وطرق الإفادة منه.

ج- اتجاه "إنكار القياس": وظهر على يد المدرسة الظاهرية التي تزعمها ابن مضاء (ت513هـ) متأثرا بمذهبه الظاهري في العلوم الإسلامية، وقد ظهر هذا الاتجاه كردة فعل للإفراط وتحكيم أساليب المنطق والجدل التي ظهرت على يد متأخري النحاة، وقد تأثر هذا الاتجاه بقول رائد المذهب الظاهري ابن حزم الأندلسي (ت456هـ) حيث قال: «ومن المحال الباطل أن يكون الله يأمرنا بالقياس، أو بالتعليل، أو بالرأي، أو بالتقليد، ثم لا يبيّن لناما القياس؟ وما التعليل؟ وما الرأي؟ وكيف يكون كل ذلك؟ وعلى أي شيء نقيس؟ و بأي شيء نعلل؟ ورأي من نقبل؟ ومن نقلد؟ لأن هذا تكليف بما ليس في الوسع»، ومن هنا قال ابن مضاء: «والعرب أمة حكيمة، فكيف تشبه شيئا بشيء، وتحكم عليه بحكمه، وعله حكم الأصل غير موجود في الفرع، وإذا فعل واحد من النحويين ذلك جُهِّل، ولم يقبل قوله، فلم ينسبون إلى العرب ما يُجهّل

به بعضهم بعضا، وذلك أنهم يقيسون الشيء على الشيء، ويحكمون بحكمه، إذا كان حكم الأصل موجودا في الفرع، و كذلك فعلوا في تشبيه الاسم بالفعل في العمل»[1].

17) تعريف القياس:

أ– لغة: بمعنى التقدير فـ«قاس الشيء يقيسه قيسا، وقياسا، إذا قدّره على مثاله»[2]، أو هو مقارنة لكلمات بكلمات، أو صيغ بصيغ، أو استعمال باستعمال[3].

ب– اصطلاحا: يفهم القياس عند العرب من مجموع تعاريف قدمها نحاة العربية لتوضيح حقيقة القياس، وتحديد أبعاده، وكان أشهرها تعريف ابن الأنباري (ت577هـ): «حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه»، أي أنك إذا اتبعت سمت كلام العرب في الأبنية، والإعراب، وإن لم تسمع ذلك منهم كان كلامك من كلامهم لأنه جاء على سمته، فهذا هو القياس، وفائدته أنك تحمل ما لم تسمعه عنهم على ما سمعته (وذلك كأن يحتاج إلى تكسير الرجز الذي هو العذاب فكنت قائلا: أرجاز قياسا على أحمال، وإن لم تسمع أرجازا، وفي هذا ما فيه من تخفيف الكلفة على الناس في تعلم العربية، ومنه ما وجدوه يتدارك بالقياس، ويخف الكلفة في علمه عن الناس فقنّنوه وفصلوه)، وقد نقل عن ابن علي على أن هذه القوانين إنما وضعت ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها، ويستوي من ليس بفصيح ومن هو فصيح.

وهذا القصد من القياس يؤيّد ما ذهب إليه الدكتور إبراهيم أنيس من أن القياس عند علماء القرنين الأول والثاني كان يراد به وضع الأحكام العامة، أما في القرن الرابع فكان يراد به هذا مع معنى جديد هو إمكان استنباط شيء جديد في اللغة لم يسمع من العرب قياسا على ما تكلّمت به العرب[4].

---

[1]– ينظر: دوكوري ماسير، القياس في اللغة بين علماء العربية ودي سوسير، مفاهيم وتطبيقات، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ع2، 2012، ص: 4، 5، 6.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، مادة (ق، ي، س)، مج3، ص: 200.

[3]– وهبة كامل: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، د.ط، د.ت، ص: 301.

[4]– حسام سعيد النعيمي: ابن جني عالم العربية، دار الثورة الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1990، ص: 54، 55.

وقيل هو «عبارة عن تقدير الفرع بحكم الأصل»، و قيل هو «حمل فرع على أصل بعلة، و إجراء حكم الأصل على الفرع"، و قيل هو "اعتبار الشيء بالشيء بجامع»[1].

18) أركان القياس:

للقياس أربعة أركان: أصل وهو المقيس عليه، وفرع وهو المقيس، وعلة جامعة وحكم، ويوضح ابن الأنباري ذلك فيقول: «وذلك مثل أن تركّب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسمّ فاعله فتقول: (اسم أسند الفعل إليه، مقدّما عليه، فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل)، فالأصل هو الفاعل، والفرع ما لم يتم فاعله، والعلة الجامعة هي الإسناد، والحكم هو الرفع... وعلة هذا النحو تركيب كل قياس من أقيسة النحو».

أولا– المقيس عليه:

المقيس عليه عند النحاة: هو النصوص اللغوية المنقولة عن العرب الذي يحتج بكلامهم، سواء كان النقل سماعا أو رواية، مشافهة، أم تدوينا، لينبني عليها حكم المقيس.

وللمقيس عليه أحكام لابد أن تتوافر فيه، ليصح القياس عليه، دون أن نتكلف استنتاجا، ونتحمل استنباطا، ويسلم من شبهة واعتراض، وأن لا نغلو فيه ونبعد، فتتحول مسائله إلى ضرب من اللهو والعبث مما لا طائل وراءه، وأحكامه هي:

1-أن يطّرد في الاستعمال والقياس جميعا، وهذا هو الغاية المطلوبة وذلك نحو: قام زيد، وضَرَبتُ عمرا، ومرَرتُ بسعيد، ونحو: النصب بحروف النصب، والجر بحروف الجر، والجزم بحروف الجزم، وغير ذلك مما هو فاش في الاستعمال قويٌّ في القياس.

2-ألا يكون شاذا في الاستعمال، ضعيفا في القياس، كحذف نون التوكيد وذلك نحو:

اضْرِبْ عَنْكَ الْهُمُومَ طَارِقَهَا ضَرْبَكَ بِالسَّيفِ قَوْنَسَ الفَرَسِ*

[1]- ينظر: أبو البركات مُحَمَّد بن الأنباري، لمع الأدلة، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، 1971، ص: 93.

* ينسب إلى طرفة بن العبد، وهو من الأبيات المصنوعة.

قالوا: أراد (اضربن عنك) فحذف نون التوكيد، ووجّه ضعفه في القياس أن التوكيد للتخفيف، وهذا مما يليق به الإطناب والإسهاب، وينفي عنه الإيجاز والاختصار.

3-ألّا يكون شاذا في الاستعمال مطردا في القياس فإن كان كذلك «فاستعمل من هذا ما استعملت العرب وأجز منه ما أجازوا»، فليس لك أن تستعمل (أن) بعد كاد نحو: كاد زيد أن يقوم، فهذا قليل شاذ في الاستعمال وليس مأبيا في القياس، ومثله: أقائم أخواك أم قاعدهما؟ وإنما أن العرب لا تقوله، فكلامها: أقائم أخواك أم قاعدان؟ فتصل الضمير، والقياس ويتوجب فصله ليعادل الجملة الأولى.

4-ألا يكون مطّرد في القياس شاذا في القياس، فإن كان كذلك فلا بد من اتباع السمع الوارد به فيه نفسه، لكن لا يتخذ أصلا يقاس عليه غيره نحو قولهم: استصوبت الأمر، ومنه كذلك: استنوق الجمل.

5-ألا يكون شاذا أو ضعيفا في الاستعمال والقياس جميعا، فلا يسوغ القياس عليه، ولا رد غيره إليه كرفع المفعول، وجر الفاعل، ونحو ذلك[1].

ثانيا – المقيس: هو المحمول من كلام العرب تركيبا أو حكما «ألا ترى أنك إذا سمعت "قام زيد" أجزت أنت "ظرف خالد، وحمق بشر" وكان ما قسته عربيا كالذي قسته عليه، لأنك لم تسمع من العرب أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ومفعول، وإنما سمعت بعضا فجعلته أصلا وقست عليه ما لم تسمع» لأن «إثبات ما لا يدخل تحت الحصر بطريق النقل محال» إلا أن الأمر جرى على غير ما أريد به، فأطلق بعض النحاة من غير ضابط: «أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب» والمقيس نوعان:

أ- إما أن يكون استعمالا يتحقق القياس فيه بأن نبني الجمل التي لم تسمع من قبل على نمط الجمل التي سُمعت.

[1]- ينظر: سعيد جاسم الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 1997، ص:20- 26.

ب- وإما أن يكون حكما نحويا نسب من قبل إلى أصل مستنبط من المسموع كما في: حمل إعمال (ما) على إعمال ليس، ورفع نائب الفاعل على رفع الفاعل.

ثالثا – الجامع: إن الصلة انطلق بين طرفي القياس: المقيس عليه، والمقيس لا تتحقق إلا بجملة صفات مشتركة يطلق عليها (الجامع) وربما سميت (العلّة)، أو (العلّة الجامعة) التي هي أحد أركان القياس[1].

رابعا – الحكم: هو إلحاق المقيس بالمقيس عليه يتضمن إعطاءه حكمه، لذا فإن الحكم عند النحاة ينقسم على ستة أقسام هي:

1- **الواجب**: كرفع الفاعل وتأخيره عن الفعل، ونصب المفعول، وجر المضاف إليه، وتنكير الحال والتمييز.

2- **الممنوع**: كأضداد ما ذكر في الواجب.

3- **الحسن**: كرفع المضارع الواقع جزاء بعد شرط ماض.

4- **القبيح**: كرفع المضارع الواقع جزاء بعد شرط المضارع.

5- **خلاف الأولى**: كتقديم الفاعل في نحو: ضرب غُلَامُه زيدًا.

6- **جائز على السواء**: كحذف المبتدأ أو الخبر وإثباتهما حيث لا مانع من حذف ولا مقتضى له.

وليس هناك شك في تأثر النحاة المتأخرين بتقسيمات الفقهاء للحكم الفقهي وخلطهم هذا بذاك...[2].

[1]- ينظر: سعيد جاسم الزبيدي، المرجع السابق، ص: 26.

[2]- نقلا: عن سعيد جاسم الزبيدي، المرجع السابق، ص: 34.

19) أنواع القياس: سأقتصر على ذكر نوعين من القياس

أ- القياس الفقهي:

يعرفه الشيرازي بأنه: «حمل فرع على أصل في بعض أحكامه، بمعنى يجمع بينهما»، أو بعبارة أخرى هو إظهار مثل حكم الأصل في الفرع لوجود علة فيه كحرمة بيع الأرز بالأرز متفاضلا قياسا على الحنطة، فهو قياس لأنه يتّخذ من الأصل قضية عامة[1]. وقيل هو حمل أحد المعلومين على الآخر في إيجاد بعض الأحكام لهما، أو إسقاطه عنهما بأمر جامع بينهما فيه، أي أمر كان من إثبات صفة وحكم لهما، أو نفي ذلك عنهما[2].

وقيل هو إلحاق حادثة لا نص فيها ولا إجماع بحادثة فيها نص أو إجماع في الحكم لتساوي الحادثتين في علة الحكم، أو هو إسناد حكم الأصل إلى الفرع للتساوي في علة الحكم، فإذا دل نص من كتاب، أو سنة، أو إجماع على حكم في حادثة، وعرف المجتهد العلة التي لأجلها شرع هذا الحكم بطريق من طرق معرفة العلة ثم وُجدت حادثة أخرى، لم يرد نص بحكمها، ولكن توجد فيها تلك العلة، فإن المجتهد يغلب على ظنه، اشتراكها مع الحادثة مورد النص في الحكم بناء على اشتراكهما في العلة، لأن الحكم يدور مع علته وجودا وعدما، وعندئذ يلحق المجتهد ما لم يرد فيه نص بما ورد فيه النص ويسوّي بينهما في الحكم[3].

فمثلا: شرب الخمر واقعة ورد حكمها في النص وهو قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾[4]، فقد حرم الله شرب الخمر بالنص لما لها من أضرار لعلة هي الإسكار، وكل ما اتخذ من غير العنب من

[1]- ينظر: مُحَمَّد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة، ورأي ابن مضاء، وضوء علم اللغة الحديث، دار العلوم، مصر، د.ط، د.ت، 1997، ص: 67، 68.

[2]- ينظر: مصطفى جمال الدين، القياس حقيقته وحجيته، ص: 142، 143.

[3]- الشحات إبراهيم منصور: أصول الفقه الإسلامي، www.polffactory.com ص: 79.

[4] - المائدة: 90.

الثمار والحبوب المختلفة مما يسر العقل ويحجبه، وهنا يظهر دور المجتهد فيلحق هذه الأشياء بالخمر لتحقيق العلة التي شرع من أجلها التحريم، فتكون محظورة.

فالخمر إذن هي الأصل أو المقيس عليه، والمشروبات الأخرى هي الفرع أو المقيس، والإسكار وهو العلة، والحرمة التي تتمثل في الحكم.

ب- القياس النحوي:

القياس في عرف النحاة، كان إما من قبيل القياس الاستعمالي، وإما من قبيل القياس النحوي والأول هو "انتحاء" كلام العرب، وبهذا المعنى لا يكون القياس نحوا، وإنما يكون تطبيقا للنحو.

وأما الثاني فهو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه، فالقياس التطبيقي الاستعمالي هو وسيلة كسب اللغة في الطفولة، فللطفل ملكة فطرية تجعل في استطاعته أن يكسب اللغة التي يسمعها من حوله بواسطة استظهار نظامها، وطرق تركيبها، فما يشرف من عمره على نهاية السنة الثالثة حتى يكون قد استضمر كل التراكيب الأساسية لهذه اللغة هذه الملكة تضعف بالتدريج بابتعاد المرء عن مرحلة الطفولة، حتى إذا ما بلغ مرحلة الرجولة أصبح اكتسابه للغة لم يكن يعرفها من قبل، أمرا يتسم بالصعوبة النسبية، وهنا تأتي قيمة وجود نحو لهذه اللغة، وواضح من ملاحظة سلوك الأطفال أنهم ينشؤون في أنفسهم القواعد الكلية أولا، ثم يستثنون منها فيما بعد قواعد فرعية عليها، ومن قبيل ذلك أن الطفل ينشئ قاعدة التأنيث بالتاء قبل قواعد التأنيث بالعلامات الأخرى فإذا سمع مقابلات مثل:

كبير ← كبيرة طويل ← طويلة

صغير ← صغيرة قصير ← قصيرة

قائم ← قائمة نائم ← نائمة

استضمر هذه القاعدة من قواعد التأنيث وراح يطبقها على حالات أخرى فيقول:

أحمر ← أحمرة عطشان ← عطشانة

أكبر ← أكبرة سكران ← سكرانة

وهذا القياس الاستعمالي نفسه هو الذي يسعى المعلم إلى تدريب تلاميذه عليه في حجرة الدراسة، مع فارقين أساسيين بينه وبين القياس الاستعمالي في محيط الأسرة[1].

وأما القياس الثاني فهو القياس النحوي أو هو النحو كما يراه النحاة، فإذا القياس الأول (القياس الاستعمالي) هو قياس الأنماط، والقياس الثاني قياس الأحكام، وإذا كان الأول هو الانتحاء، فإن الثاني هو النحو، ولعل الذي دعا ابن سلام إلى وصف الحضرمي بأنه "مد القياس" هو معرفته أن الحضرمي قد حول النحو من طابع الانتحاء التطبيقي الذي رسمه علي بن أبي طالب بقوله: «انح هذا النحو أبنا الأسود» إلى الطابع النظري الذي يتسم بقياس حكم غير مسموع على حكم المسموع الذي في معناه، وهكذا يروون عن الكسائي:

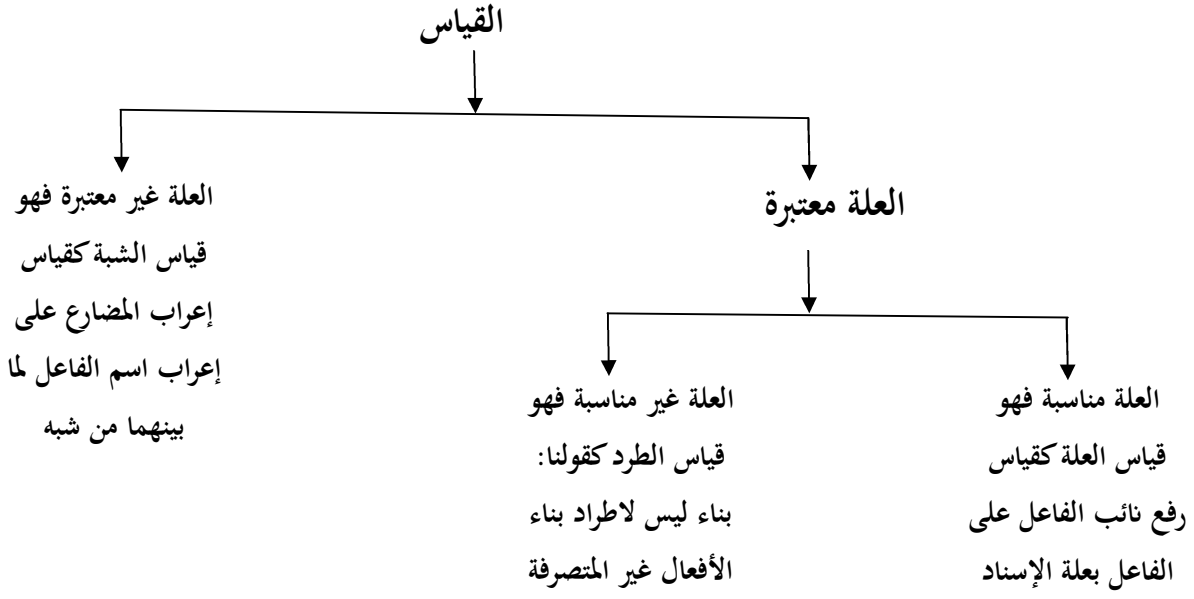
إِنَّمَا النَّحْوُ قِيَاسٌ يُتَّبَعُ وَبِهِ فِي كُلِّ أَمْرٍ يُنْتَفَعُ

ويقول ابن الأنباري: «اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق لأن النحو كله قياس» ثم يقول بعد ذلك بقليل: «فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو»، ويقول أيضا: «وإذا بطل أن

[1]– تمام حسان: الأصول دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة والبلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص: 151، 152.

يكون النحو رواية ونقلا، وجب أن يكون قياسا وعقلا»، ولعل مصطلح القياس تسرب إلى استعمال النحاة عن المتكلمين بطريق الفقهاء، فاستبدلوه بالانتحاء ونلمح ذلك في قول الحضرمي ليونس بن حبيب: «عليك بباب من النحو يطرد وينقاس» والقياس النحوي ثلاثة أنواع: قياس علة، وقياس طرد، وقياس شبه، ذلك أن القياس إما أن تراعى فيه العلة وإما ألا تراعى، فإن لم تراع فيه العلة سُمِّيَ "قياس الشبه" وذلك كإعراب المضارع لتشبهه باسم الفاعل دون علة تذكر، إلا مجرد هذا الشبه (وهو شبه بين الفعل واسم الفاعل من مادته في مطلق الحركات، والسكنات وفي تعاقب المعاني عليه).

أما إذا روعيت العلة، فإما أن تكون مناسبة، أو غير مناسبة، فإذا كانت العلة مناسبة سُمّي "قياس العلة" كقياس رفع نائب الفاعل على الفاعل بعلة الإسناد في كل منهما، وفي علة مناسبة لإجراء هذا القياس، وإذا كانت العلة غير مناسبة سُمّيَ القياس "قِياس الطرد" كقول النحاة إن "ليس" مبنية لاطّرَاد البناء في كل فعل غير متصرف، ومن هذا القبيل كما يسوقه النحاة أحيانا من قولهم «طردا للباب على وتيرة واحدة» وهذه العلة غير مناسبة، والعلة المناسبة التي يمكن أن تساق وفي هذا المقام، وهي «أن الأصل في الأفعال البناء». والقياس على الأصل علة مقبولة، والمخطط الآتي يبين لنا أنواع القياس الثلاثة:



والذي يبدو من هذا الإيضاح أمران:

1- أن القياس هو الجانب التطبيقي.

2- أن القياس كالمجاز اللغوي بحاجة إلى علاقة تربط بين طرفيه، إما أن تكون عقلية (كما في المجاز المرسل)، أو تخييلية (كما في الاستعارة)، فالعلاقة العقلية في القياس قد تكون مناسبة العلة أو اطراد الحكم، والعلاقة التخييلية إنما تكون هي الشبه بين المقيس والمقيس عليه[1].

والمتتبع لتاريخ القياس النحوي يجده مر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

– مرحلة النشأة: بحيث ورد لفظ القياس مقترنا بعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت117هـ) الذي كان «أول من بعج النحو، ومد القياس والعلل... وكان أشد تجريدا للقياس» والمراد هنا بالقياس القاعدة النحوية، ومدى اطرادها في النصوص اللغوية مرويّة، أو مسموعة، أو تقويم ما يشذ من نصوص اللغة عنها، إذ لم يكن النحو يومئذ إلا بمقدار لا يتعدى في الغالب خطرات جزئية لم تنتظم مسائل النحو كلها، ثم نما وتطور حتى إن يونس بن حبيب سئل عن علم الحضرمي قال: «لو كان في الناس اليوم من لا يعلم إلا علمه يومئذ لضحك به».

المرحلة الثانية:

– مرحلة المنهج: في هذه المرحلة أصبح القياس أصلا في الدرس النحوي، وما يعرض من أموره عند الخليل الذي كان أكثر منه، وتوسّع فيه، وقد عرف بتصحيح القياس، وكاشف قناعه، والناظر لكتاب سيبويه يجد فيه أمثلة كثيرة للأقيسة المختلفة المتعددة، مما يدل على أن القياس وصل على يد الخليل إلى كامل نضجه، وتمام قوته، وأنه أصبح أساسا من أسس الدراسة النحوية التي تبنى عليها القواعد، ويوزن بها الكلام، فهو يستعين به ضمن حدود اللغة، بحيث لا يفرض جديدا على الأصول المستنبطة من الطبيعة اللغوية، لأن القياس مبني على التشابه بين المقيس

[1] – تمام حسان: المرجع السابق، ص: 154، 155.

والمقيس عليه فقد عاش الخليل في البيئة البصرية، ذات الثقافات المتنوعة، وعاصر مدرسة الفقه القياسية، التي نشأت في الكوفة، والتي نحت بالقياس نحوا علميا.

المرحلة الثالثة:

– مرحلة التنظير: وفيها يتصدّى أبو البركات بن الأنباري (ت577هـ) متأثرا بالبحوث الفقهية، منهجا، وتعريفا، وتفريعا، لتصنيف كتاب أصول النحو على حد أصول الفقه فإن بينهما من المناسبة ما لا يخفى، لأن النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول، ويعلم حقيقة هذا أرباب المعرفة بهما، وبهذا أصبح القياس ذا حد وشروط وأركان، وأصبح دارس النحو مفضلا عن غيره من الدارسين يحس أنه يقرأ الفقه وأصوله منقولين نقلا إلى النحو وأصوله، وبهذا فرض على اللغة منهجا غريبا عنها[1].

[1]– ينظر: سعيد جاسم الزبيدي، القياس في النحو العربي، نشأته، وتطوره، ص: 17.

الفصل الثاني:

المقررات الدراسية والعملية التعليمية

- مفهوم المقرر الدراسي.
- المنهاج التربوي (المنهج لغة واصطلاحا).
- المنهاج التربوي بين القديم والحديث.
- أسس المناهج الدراسية.
- تقويم المناهج الدراسية.
- المنهاج المدرسي بالجزائر.
- تطوير المناهج الدراسية.
- التقويم لغة واصطلاحا.
- مفهوم التقويم التربوي.
- أنواع التقويم التربوي.
- وظائف التقويم التربوي ومراحله.
- مفهوم الوسائل التعليمية وأهميتها (للمعلم والمتعلم والمادة التعليمية).
- مفهوم العملية التعلمية وأركانها.
- ركائز التعلم المعاصر وخصائصه.
- نظرية التعلم البنائية والمفاهيم المرتبطة بها.

1) مفهوم المقرر الدراسي

جاء في المعجم الوسيط تعريف المقرر أنه: «مقرر ثابت معترف به، وأمر أمضاه من يملك إمضاءه».

وفي الاصطلاح المدرسي: مجموعة موضوعات يفرض دراستها على الطالب في مادة ما في مرحلة معينة، ويعرفه الدكتور اسماعيل عمار على أنه الصورة العملية للمنهج، أو المنهج في صورة كتاب محدد وخطة مدروسة باعتباره مجموعة الخبرات والأنشطة.

أو هو مجموعة من مفردات مركّزة في شكل مواد يتم إعدادها وفق خطة علمية متقنة، تسمح بتلقين الطالب كما معرفيا يقوم بترجمته إلى كم لغوي، باعتماد برنامج بيداغوجي مسطر ومتكامل يسعى لإحاطة الطالب علما بالتراث الأدبي الإنساني، وما استجدّ فيه حديثا، ودراسة أسس اللغات وتطورها، والنظريات العامة المختلفة لتعلمها وتعليمها، وبالتالي إعداد لمهمة مستقبلية قوامها البحث ومواصلة التزود بالعلم فتنفجر الطاقات العلمية الكامنة فيه[1].

2) المنهاج التربوي:

تعتبر المناهج الدراسية من أهم موضوعات التربية، وعمادها الذي ترتكز عليه، بحيث تعتبر النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به...، ولقد أجمع المربون على أن المنهاج الدراسي عماد بناء التربية والتعليم، فإن كان قويا متينا صلُح البناء واستقام حالهم، وإن كان العكس انهار البناء واضطرب حال المجتمع، لذا وضع المنهاج الدراسي ليضبط ويحدد هوية المجتمع.

ولقد تباينت الآراء بين الخبراء التربويين حول مفهوم المنهج، ولذلك ليس من السهل إعطاء تعريف واحد وجامع يحدد مفهوم المنهج، فما هو المنهج في اللغة؟ والاصلاح؟ وما هي الأسس التي تقوم عليها المناهج؟ وما هي خصائصه؟

---

[1]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، مقال لأعراب ويزة بعنوان: المقررات الدراسية الجامعية دراسة تحليلية وصفية، دار هومة، الجزائر، 2009، ص: 125- 126.

أ- المنهج لغة:

جاء في لسان العرب «إن المنهج والمنهاج هو الطريق الواضح، والنهج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم»[1].

وجاء في المعجم الوسيط «المنهج هو الخطة المرسومة، ويُعَرَّف بأنها دلالة محدثة، ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعلم، ونحوها»[2].

أما لفظة النهج وردت عند ابن خلدون في قوله: «لأني نَهَجْتُ له السبيل وأوضحتُ له الطريق»[3].

ولقد وردت لفظة المنهاج في قوله تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[4].

تكاد جل المعاجم العربية تجمع على أن المنهج هو الطريق أو الأسلوب المتبع، أما في المعاجم الغربية (الأجنبية) فنجد مصطلح المنهج في اللغة اليونانية (Methodos)، وفي اللغة الفرنسية (Méthode) وفي اللغة الإنجليزية (Method).

ومعنى المنهج في هذه اللغات، الطريق أو السبيل.

ب- المنهج اصطلاحا:

يعرفه أحمد مطلوب بقوله: «المعنى العام للمنهج هو الأسلوب الذي يقود إلى هدف معين في البحث والتأليف، والسلوك، أو هو مجموعة منظمة من الإجراءات المفصّلة التي تسعى لبلوغ هدف ما»[5].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت، ص: 4554- 4555.

[2]- المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط2، 1973، ص: 957.

[3]- ابن خلدون: المقدمة، اعتنى به هيثم جمعة هلال، مؤسسة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص: 58.

[4]- المائدة: 48.

[5]- نقلا عن صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، 2005، ص: 15.

ويرى شاكر عبد القادر «أن المنهج هو الطريقة التي يصل بها الإنسان إلى الحقيقة»[1].

كما نجد الدكتور عبد المجيد عابدين قد أعطى تعريفا جامعا للمنهج بقوله: «المنهج هو الطريقة التي تصلح لكل علم على حدة، بل لكل موضوع من موضوعات هذا العلم، ويعني مجموعة القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة، أو الوصول لتحقيق الغاية المراد الوصول إليها»[2].

يتضح من هذا المفهوم أو التعريف أن عبد المجيد عابدين قد وفّق بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.

وقد وظف المنهج على أنه التيار أو المذهب، أو المدرسة، ورغم تشعب وتعدد هذه المصطلحات فإن هدف المنهج واحد، وغايته واحدة هو الكشف عن الطريقة أو الأسلوب لتيار معين أو مذهب معين[3].

فمن خلال ما تقدم ذكره يتضح لنا أن المنهج هو مجموعة الإجراءات الذهنية التي يتمثّلها الباحث، مقدما لعملية المعرفة التي سيقبل عليها من أجل التوصل إلى حقيقة المادة التي يستهدفها[4].

أو هو مجموعة منظمة من الإجراءات المفصلة تسعى لبلوغ هدف ما باعتباره نظاما تتداخل فيه مجموعة من المكونات، والعوامل التي يرتبط بعضها ببعض ارتباطا عضويا، فيحتاج دائما إلى تطوير

---

[1]- شاكر عبد القادر: مجلة الخلدونية في العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، جانفي 2005، ص:105.

[2]- عبد المجيد عابدين: مزالق في طريق البحث اللغوي والأدبي وتوظيف النصوص، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ت، ص: 44.

[3]- ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الفتح للتجليد الفني، الاسكندرية، 2008، ص: 285.

[4]- مُحَمَّد طه بدوي: المنهج في علم السياسة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000، ص: 115.

مستمر لمتابعة المستجدات، فهو يدور ضمن الغايات الكبرى، والأهداف العامة، فالمنهاج يعني المحتوى والمنهج يعني الطريقة[1].

أو هو خطة عمل تتضمن الغايات، والمقاصد، والأهداف، والمضامين، والأنشطة التّعليمية، ثم طرائق التعليم، وأساليب التقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعية لكيفية تجعل تعلم كل وحدة شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة، ومن هنا يقال: منهاج التدريس الذي هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، يتضمن الأهداف، الأدوات، ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم[2].

3) المنهاج التربوي بين القديم والحديث:

المنهاج الدراسي هو مجموعة المواد الدراسية، أو البرامج التي يدرسها المتعلمون، وتتمثل في المقرر الدراسي الذي يدرسه المتعلمون في صفوفهم، فمفهومه يحمل كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس.

يظهر من خلال هذا التعريف المتعلق بالمنهاج الدراسي القديم إدراك ما يلي: أنه مفهوم ضيّق النظرة، أما حلقة الاهتمام فيه محدودة، يهمل حاجيات المتعلمين وحاجيات المجتمع، يهمل الجوانب العلمية التطبيقية، كما أنه يهمل التعلم الذاتي، أما فيما يخص أقطابه فهي قليلة (المعلم، المتعلم، المادة)[3].

فالمنهاج الدراسي في مفهومه التقليدي أو القديم هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والمعارف التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، بحيث يكون فيه المعلم ملقن، والمتعلم متلقي تنقصه الفعالية.

---

[1]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، 2009، ص: 162.

[2]- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، 2005، ص: 13.

[3]- خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، تكوين المتعلمين، المستوى السنة الثالثة، الإرسال 1+2+3 الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007، ص58.

- **المفهوم الحديث للمنهاج:**

يعرّف أنه مجموعة الخبرات التي تهيّئها المدرسة للمتعلمين داخل حدودها وخارجها لتحقيق النمو الشامل يهم في جميع نواحي شخصيتهم، كما يعد وثيقة بيداغوجية رسمية تصدرها وزارة التربية، وتقنن الإطار الإجباري لتعليم معين يشترط فيه أن يشمل العناصر الآتية:

أ- الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء بالأهداف.

ب-محتوياته ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

ج- استراتيجيات التنشيط والاتصال (الطرق، والأدوات، والوسائل التعليمية).

د-التقويم وما يحتويه من تدابير (التشخيص، الحكم، القرار)[1].

الملاحظ على هذا التعريف أن المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث، يعني مجموعة الخبرات التي تهيأ للمتعلم، والتي تهدف إلى مساعدته على النمو الشامل، والمتكامل كي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين.

وقد جاء مفهومه في معاجم علوم التربية «بأنه العملية التي يتم فيها تصنيف، واختبار وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة، من أجل تصميم تلك الخبرات التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج، وتأخذ العملية بعين الاعتبار الأهداف العامة والخاصة المخطط لها، والأسس النفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهج وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه»[2].

فالمنهاج بهذا المفهوم هو نظرية منهجية تصمم وفق استراتيجيات التدريس وسيلة تمتد إلى تحديد الأهداف وتصميم الوسائل[3].

---

[1]- خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد: المرجع السابق، ص: 59.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص: 92، 93.

[3]- مُحَمَّد جهاد جمل: تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق، دراسة ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتب الجامعية، الإمارات العربية، 2001، ص148.

يرتبط المفهوم الحديث للمنهاج وفق المفهوم الحديث للبرنامج منذ الستينات باعتباره مجموع هيكل من الأغراض، والأهداف الخاصة، والمحتويات المنظمة بكيفية مقطعية، والوسائل التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف متوقع لفترة زمنية محددة، وأصبحت المعرفة في المنهاج الحديث متعلقة بالواقع المتغير في الزمان والمكان، بينما كانت المعرفة في المنهاج القديم التقليدي مرتبطة بالحقيقة المطلقة التي تقع خارج الزمان والمكان، فالمنهاج إذن يُقرَّبُ مفهومه من البرنامج، ولا يختلف عنه إلا في مدة الإنجاز، فالمنهاج زمن إنجازه مفتوح، في حين أن البرنامج زمنه محدد[1].

فإذا سلمنا بهذا المفهوم يصبح البرنامج جزءا من المنهاج، لأن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو مستوى معين.

4) أسس المناهج الدراسية:

لما كانت المناهج الدراسية تهدف إلى إعداد الناشئة للحياة في زمن معين، وفي مجتمع معين، له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط الإنساني فيه.

فالمنهاج يعكس الحياة الاجتماعية، والسياسية والسيكولوجية، والتطورات العلمية المعرفية، ومن ثمة نجدها مؤسسة أساسا على عوامل وأسس معينة تمثلت فيما يلي:

1- الأساس الفلسفي الإيديولوجي:

إن فلسفة النظام التربوي يستمد وجودها من فلسفة النظام السياسي، والاقتصادي والاجتماعي، فعلى أساسها تقرّر أنواع الأنشطة التعليمية، ونوعية المادة، ومدى عمقها، واتساعها، وطريقة ترتيبها، وطبيعة الأهداف، والغايات المرجوة منها، ومن هنا يمكن الاختلاف في المناهج الدراسية من بيئة لأخرى ومن بلد لآخر وفقا للإيديولوجية المعتمدة[2].

---

[1]- عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، ط1، 2003، ص: 38.

[2]- خيري وناس: بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، ص: 62.

يرتكز هذا الأساس على ما يأتي:

- احترام المنهج باحترام شخصية المتعلم وأهمية دوره في المجتمع.
- الاهتمام بذكاء المتعلم، وفكره.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد.
- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم.
- الاهتمام بحرية التعبير بالطريقة التي يراها المتعلم مناسبة، وبشرط احترام نظر الآخرين.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على تحقيق ذلك[1].

صنفت المناهج وفق النظم التربوية الحديثة على أساس اثنين، إما مناهج مركزية أو محلية.

فالمناهج المركزية، والتي تنعت بالنمطية، تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد بإخضاعهم لمؤثرات تربوية موحدة، وهذه النظم تنقسم بدورها إلى نوعين:

- نوع عقائدي إيديولوجي (يكمن في النظم التقليدية في الكتل الاشتراكية).
- نوع ثقافي حضاري قومي (وطني) (يكمن في النظام الفرنسي، وبعض الأنظمة التربوية العربية).

أما المناهج اللامركزية (التنوعية، المحلية)، فهي تؤمن بأفضلية أنواع المناهج، والتي تنبع من البيئة، وكل ما كان قريبا من المتعلم، ومشكلاته، بحيث أنها تقوم السلطة المركزية بتحديد الغايات الكبرى للنظام التربوي، وتظهر الإمكانات المادية، والنفسية من استشارة، وإرشاد خبراء من خدمة المديريات تاركة لكل مديرية تخطيط، ووضع المنهج وتفاصيله حسب بيئتها المحلية، مع العلم أن هذه

[1]- سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، د.ط، 2005، ص: 108.

الأخيرة تشترك ورجال الإدارة والموجهون، والفنيون، والمديرون، والآباء، والمتعلمون من حيث الإعداد إلى جانب الخبراء.

فمن الشروط الأساسية الواجب مراعاتها عند وضع المناهج التربوية الانتباه من الإيديولوجيات الصحيحة التي يبنى على أساسها النظام التربوي.

فالمنهاج الدراسي يحتاج إلى تصور واضح وجلي من الدولة لما يجب أن نقوم به، فهو مطالب بتكوين المفاهيم، والاتجاهات، والقيم، والمهارات التي يحددها الفكر التربوي على أساس أن المناهج التربوية (الدراسية) ليست مجالا لادعاء المعرفة، بل إنها مسالة تعنى بإدراك خطورة المسؤولية الملقاة على عاتق المجتمع.

2- الأساس العلمي المعرفي:

يمثل هذا الأساس الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة، وبنية المادة العلمية، وما ينبغي أن تكون عليه من ترابط وتسلسل وتدرج، وانسجام داخلي وخارجي، فعلى هذا الأساس يتم اختلاف المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهاج، ولما كان البحث العلمي يكشف عن الجديد دوما، فإن المناهج الدراسية تبعا لذلك يفترض أن تكون مرنة خاضعة للتطوير بحثا عن المستجدات المعرفية، ومن أجل ذلك كله تعمل النظم التربوية الجادة على تكوين لجان متخصصة في عملية المنهاج، أو المنهج التربوي في جميع المستويات، كما تعمل على إعداد المنهاج، وتكوينه، إضافة إلى المكونات البديلة التي تقرها هذه اللجان والمتمثلة في مديرية البرمجة على مستوى الوزارة الوصية[1].

3- الأساس الاجتماعي:

تربط أفراد المجتمع روابط مشتركة، وكلما كثرت الروابط تماسك المجتمع، ومن الروابط التي يمكن الحديث عنها في المجتمع العربي، هي روابط الإسلام، فقد جعل هذا الدين أهدافا مشتركة لأفراد المجتمع وهي:

[1]- خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، ص: 65، 66.

إعلاء كلمة الله في الأرض، إعمار الأرض، نشر العدل وإحقاق الحق، توفير الحياة الكريمة التي تليق بالإنسان المسلم، التوحيد بين أفراده عن طريق شعائر واحدة يقومون بها يوميا، إقرار الأهداف الأخروية والسعي لها.

ولا بد للمنهج الذي يقدم للطلبة سواء المنهاج الإسلامي، أو منهاج اللغة العربية أن يسعى لرفع الروابط الاجتماعية، وشدها، وتشكل اللغة عاملا مهما في هذا الشدّ الاجتماعي، وذلك للتنافس الذي يمكن أن يخلقه المنهج فيهم لتقويم لغتهم، وحثهم على الانتاج الشعري، والأدبي، والخطابي، وغير ذلك، مستعينا بكتب اللغة من جهة والكتب الاسلامية كالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف وغيرهما من جهة أخرى، وبذلك تتكون الشخصية الاجتماعية المميزة للأمة العربية، وذلك للاندماج الذي يمكن أن يحققه المنهج بين أفراد المجتمع، وتوحيد آرائه، وأفكاره.

أما تقوية الأسس الاجتماعية فيتأتى عن طريق الثقافة وهي كل ما يوفر للإنسان وللمجتمع البشري من علم، ومعرفة، وخبرة، وعادات، وتقاليد، وثقافة تجمع كل جوانب الحياة الانسانية وتنقل من جيل إلى جيل، فكانت اللغة الشفوية الوسيلة الأقدم للإنسان ثم تعلم الكتابة ليضمن الاستمرارية بثقافته والتواصل معها بأكثر من وسيلة، والثقافة تميّز المجتمع بين المجتمعات الأخرى، إذ تنقل المجتمعات الاخرى خبرات الأجيال السابقة، كما أنها تنقسم إلى عناصر عامة، وعناصر خاصة، وعناصر بديلة، فالعامة هي التي يتحدث بها المجتمع، والدّين الذي يدين به المجتمع وأما الخاصة فهي ما ينشر من مستجدات كاللهجات، والعادات، والمصطلحات المهنية، ومفاهيم الاتجاهات، وما يفصل بين الريف والحضر من فروقات في اللهجات، وعلى المنهج في حالة أن يهتم بهذه العناصر ويقربها من بعضها، ويعالجها حتى يمنع التفكك الاجتماعي.

وأما البديلة يمثّلها أفراد قليلون متأثرون بالمناهج الاجتماعية الغربية لنشرها في المجتمع العربي الاسلامي، وهي جماعات مقلدة غير مرتبطة بالثقافة، وعناصر المجتمع وهذا لا يمنع من أخذ المجتمع من مبادئها وإهمال ما يسيئ منها إلى مجتمعنا أيضا، وبذلك يكون المنهج ذو أهمية اتجاه كل العناصر

الثقافية فيثبت ما يصلح إثباته ويسعى لإهمال ما لا يصلح، وأن يبعدها عن المجتمع ما استطاع عنه ذلك سبيلا بمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى[1].

4- الأساس السيكولوجي:

يمثل المنهاج المدرسي وسيلة التي تصل المتعلم ببيئته، والعالم المحيط به، وأهم عنصر يحقق أهداف التربية، لذلك ينبغي على واضعي المناهج أن يعتنوا عناية خاصة باختيار المواد والمحتويات والأنشطة الملائمة للمتعلمين، وملاءمتها لسنهم، ومراحل نموهم، واستعداداتهم، وميولاتهم، ومطالبهم البيئية والاجتماعية، والطبيعية مع مدى موافقتها بمطالب المجتمع الذي يعيش فيه كأعضاء ينتفعون منه وينفعونه، ولا يتحقق ذلك إلا بتقديم الأنشطة التعليمية للحقائق والنظريات، والمفاهيم وفقا لإدراكهم[2].

5) مكونات المنهاج:

تتألف المناهج الدراسية عادة من الأهداف والمحتويات، والطرق، والوسائل التعليمية إضافة إلى تدابير تقويم في كل متكامل.

- **الأهداف البيداغوجية:**

تعد عملية تحديد الأهداف البيداغوجية نقط لبداية عمليات المنهج الدراسي سواء ما يتصل فيها بالجانب التخطيطي، أو التنفيذي، أو التعليمي، بحيث أن الأهداف البيداغوجية لها مستوياتها الخاصة، بمعنى أن لكل مادة دراسية تهدف إلى تحقيق أهداف ومرامي معينة، بل كل درس يهدف إلى هدف خاص، والسؤال الذي يطرح نفسه ما هي مستويات الأهداف التربوية؟

[1]- سعدون مُحَمَّد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 113، 114.

[2]- خيري وناس وبصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، ص: 66.

- **الأهداف التربوية ومستوياتها:**

تتمثل مستويات الأهداف الشائعة في الدراسات المتخصصة ذات الصلة بالأهداف البيداغوجية بحيث أنها مرتبة حسب شموليتها، وعموميتها من العام إلى الخاص وبالتنازل كالآتي[1]: الغايات (Les Finalités)، المرامي (Les Butes) الأهداف العامة (Les Objectifes généraux) الأهداف الخاصة (Les Objectifes Spécifiques) والأهداف الإجرائية.

تبعا من المستويات الخاصة ندرك ترابطها، واتصالها، وانسجامها مع بعضها البعض بدءا بالغايات تتحقق بعدها المرامي، ومقاصد البرنامج، والمقررات، والأهداف العامة بحيث تترجم إلى مهارات وكفاءات خاصة (Les Compétences Spécifiques).

والأهداف الخاصة تؤطرها ما هو عام في محتويات ملموسة كالإنجازات، والسلوكات التي تصدر من متعلم للبرهنة على أنه قد تعلم بالفعل.

إن إقرار بعض الأهداف من صلاحيات المؤسسات العليا، وبعض منها يندرج ضمن صلاحيات وزارة التربية، وما تبقى من الأهداف من مهام المدرسين.

6) تقويم المناهج الدراسية:

إن عملية تقويم المناهج الدراسية لا تتم إلى على أساس الأسئلة الخمسة التي دونها الباحث "كان تليان" (Quintilian) والتي تتمثل في: متى يقوم المنهاج؟ ماذا يقوم المنهاج؟ لماذا يقوم المنهاج؟ كيف يقوم المنهاج؟ من يقوم المنهاج؟ وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي تحديد العوامل المؤثرة في المنهاج الدراسي تبعا لتحديد المكونات السالفة الذكر.

لا يعد المنهاج قائمة أهداف، ومحتويات، وتوجيهات عامة، وتوزيعا للمواقيت فحسب، بل يعتبر مجموع منظم لكل من المكوّنات والعوامل المؤثرة التي ندرجها كالآتي:

[1]- خيري وناس وبصنبورة عبد الحميد: المرجع السابق، ص: 66.

- **السياق:** البيئة أو الحالة السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والجغرافية، للمكان الذي وجد فيه المنهاج.
- **المداخلات:** الامكانات المادية، والتي بها يتم تطبيق المنهاج، واستمراره.
- **النسق:** مجريات وسيرورة المنهاج، بمعنى العمليات المتخذة لبلوغ الأهداف.
- **المنتوج:** التعرف على مدى بلوغ الاهداف، مع معرفة نوعية التكوين الذي يحصل عليه المتعلمون.

والملاحظ أن التقويم الجيد للمنهاج الدراسي، والبرنامج التربوي لا يكمن إلا في التقويم الذي ينصب على كل المكونات، والعوامل المؤثرة فيه، حتى ينعت بالتقويم الكلي.

7) المنهاج المدرسي بالجزائر:

إذا تصفحنا المنهاج الدراسي جيدا في مختلف أطوار ومراحل التعليم نجده كما يلي:

- عدم وضوح المرجعية المعتمدة، فيما يتعلق بتصور المناهج، وبنائها وتقويمها في كل المراحل التعليمية.
- انعدام الدقة في تحديد، وضبط المواصفات لملمح المتعلمين في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم.
- اختلال التوازن بين الحاجيات الاجتماعية المتجددة، وبين المناهج المعتمدة.
- تجاهل سياق المنهاج.
- ضعف الانسجام والتكامل في مكونات المنهاج داخل المادة الواحدة، وبين مختلف المواد.
- ضعف التنسيق بين برامج التعليم، وبرامج التكوين.
- عدم اعتماد التجريب قبل التعميم بمسعى فهمي منظم لابد منه[1].

[1]- خيري وناس وبصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، ص: 84.

8) تطوير المناهج الدراسية:

لابد لكل منهج أو برنامج جديد أن يطرح للمناقشة، والتباين، والاتفاق من طرف كل من يعنيه أمر البرنامج أو المنهج قبل أن يصبح قيد التنفيذ، ويتصدر المعلم في مقدمتهم بمساهمته الفعالة في تقديم الاقتراحات، والملاحظات، ولعلّه ليس بالأمر الهين نظرا لما له من أهمية بالغة، لأنه على اتصال مباشر بالعمل الميداني، وتجعل من صاحبها ذا قدرة على إكمال كل النقائص، وثغرات البرنامج.

إن أي تغير بالبرنامج بدون المعلم المكون، وما يناسبه لا جدوى منه، لأن القيمة الحقيقية للبرنامج لا تتوقف على البرنامج والمواد فحسب، بل تتعدى ذلك إلى وجود العضو الرئيسي والمهم الذي يطبقه، والمتمثل في المعلم.

ويمكن القول أن عملية تطوير المنهاج أو البرامج التربوية، تستند إلى محور رئيسي وفعال في العملية التفاعلية البيداغوجية، والمتمثل في المعلم بالاستناد إلى مجموعة المبررات، والتي تختلف من مجتمع لآخر[1].

9) التقويم (Evaluation):

أ–لغة: جاء في لسان العرب أن التقويم مشتق من الفعل قوّم، على وزن فعّل، نقول قوّم يقوم تقويما للشيء بمعنى عدّله، وقوّم درأه أزال عوجه، وأقامه، وقوّم السلعة واستقامها، أي قدّرها، وفي حديث عبد الله بن عباس: «إذا استقمت بنقد فبعت بنقد فلا بأس به، وإذا استقمت بنقد وبعته بنسيئة فلا خير فيه فهو مكروه» قال أبو عبيد قوله إذا استقمت يعني: قوّمت، وهذا كلام أهل مكة يقولون: استقمت المتاع أي قوّمته[2].

وعن عمر بن الخطاب ﷺ قال: «من رأى منكم في اعوجاجا فليقوّمني فقال أحدهم: لو لرأينا فيك اعوجاجا لقوّمناك بحد سيوفنا فقام»[3].

---

[1]– أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص: 16.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج12، ط6، 1997، ص: 499، 500.

[3]– عباس محمود العقاد: عبقرية عمر، مكتبة رحاب، الجزائر، د.ط، 1989، ص: 112.

فمن خلال المعنى اللغوي لكلمة التقويم تتضح لنا ثلاثة معاني: إصدار حكم، إعطاء قيمة عن الشيء وتعديله، وإزالة الاعوجاج، أو إصلاحه.

كما نجد أن كلمتي التقويم والتقييم تفيدان بيان قيمة الشيء من الناحية اللغوية، إلا أن التقويم أشمل فهي تشمل بيان معنى قيمة الشيء من جهة وإصلاح الاعوجاج من جهة أخرى.

ب- اصطلاحا: يعتبر التقويم عملية أساسية وهامة في المجتمع الحديث، كونها تتضمن مختلف أعمال الأفراد والتنظيمات بصورة مستمرة عندما يقررون ويختارون، ويشخصون، وبشكل عام فإن جملة النشاطات الاجتماعية ونتائجها تخضع للتقويم سواء تعلق الأمر بعمليات التربية، أو الجانب التكويني والمهني وغيرها، وإن اهتمام الباحثين بموضوع التقويم شيء طبيعي لا مفر منه، خاصة وأن مجمل المشاريع في مختلف الميادين ذات طابع تقويمي إذ تعدت مفاهيمه التي تجسدت فيها تصورات وأفكار خبراء وعلماء تربويون، فقد عرّفه تايلور «بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية»[1].

وبعبارة أخرى هو عبارة عن الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التربوية[2].

لذا فالتقويم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم، ومن مقوماتها الأساسية وهو المواكب بجميع خطواتها، وأحد المهام الأساسية للمؤسسات التربوية التعليمية والمهنية قصد تهيئة الفرص بجميع المتعلمين التي بدورها تساعد على النمو الكامل والمتكامل في شتى النواحي الجسمية، والعقلية

[1]- ينظر: مصطفى رجب، التقويم التربوي، المجلة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م15، ع2، 1995، ص: 09.

[2]- عبد الوهاب بن دحان: تحليل نتائج الاصلاح في ظل تعديل نظام التقويم التربوي في الجزائر، مجلة فكر ولغة، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، ع2، 2010، ص: 232.

والعاطفية، والاجتماعية، وفق قدرات وميول واستعدادات الفرد بضمان مردودية قصور لنظام التربية والتعليم، وتحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

ومن الجانب العلمي للتقويم فقد تعددت مفاهيمه على أنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل المتعلمين، وأنه يتضمن وصفا كميا، إضافة إلى الحكم على القيمة، إلى جانب ذلك ليس التقديم غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية، وبالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل[1].

10) مفهوم التقويم التربوي:

إن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكات والقيم، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكّن من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات، ولما كان التقديم صلب العملية التربوية، فإنه يشكل حجر الأساس في الإصلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي خاصة عملية تقديم تعلمات المتعلمين، لذا يشكل التقديم التربوي إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم في المنظومة التربوية[2].

فهو بهذا المفهوم يعتبر ثقافة يجب تثمينها لدى المتدخلين في العملية التربوية، ويعمل على تحسين أساليب التقويم الحالية لجعلها تنسجم وروح الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، ولما كانت العلاقة وطيدة بين عملية التعليم وممارسة التقويم، فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسة متجانسة وخصوصيات البرامج الجديدة المبنية على أسس المقاربة بالكفاءات التي تركز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلم، ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية

[1]- ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وأدواته، تح: ماحي إبراهيم، دار الغرب للنشر، وهران، د.ط، 2007، ص: 25.

[2]- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص: 22.

تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة المشكلات والوضعيات، وهذا المنحنى الجديد للبيداغوجيا ينبغي أن يتميز بتفاعل قوي بين عمليتين:

التعليم والتعلم، وعملية التقويم، ولذلك لكون هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين هما:

- المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلم (التقويم التكويني).
- المصادقة على كفاءات المتعلم (التقويم التحصيلي)[1].

وبمفهوم آخر هو عملية الوصف الدقيق للحصول على البيانات وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات، أو هو عملية تشخيصية وقائية وعلامية تلي التقدير والحكم مع جعل ضوابط لازمة لنجاحه ومن جملة هذه الضوابط:

1- يجب البدء بتحديد الأهداف المراد تحقيقها في البرنامج التعليمي، وتحليل تلك الأهداف إلى أهداف فرعية ثم ترجمتها إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها.

2- يجب أن تعد وسائل التقويم بما يناسب أهداف التقويم ومجالاته.

3- يجب أن لا ينحصر الاهتمام في التلميذ على الجانب المعرفي لقياس القدرات العقلية والذكاء، والتحصيل، بل يتسع ليشمل الجانب الوجداني الانفعالي، ويشمل كذلك الجانب النفسي الحركي.

4- خلق نوع من التعاون بين القائمين بتقويم التلميذ (الأساتذة، الآباء، الإدارة)[2].

11) أنواع التقويم التربوي (البيداغوجي):

هناك أوجه متنوعة لتقييم التعلمات، منها التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، والتقويم التحصيلي، وهي أدوات ضرورية للمعلمين تسمح لهم بمعرفة مستوى تلاميذهم، والتأكد من مستوى اكتسابهم، إلى جانب كونها تمكّن المعلمين من أن يكتشفوا التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التعلم،

[1]- محمود عبد الحليم منسي: المرجع السابق، ص: 24.

[2]- عبد الوهابي بن دحان: تحليل نتائج الإصلاح في ظل تعديل نظام التقويم التربوي في الجزائر، ص: 233، 234.

وبعبارة أخرى تسمح لهم بتحديد كل الأبعاد التي يريدون تقييمها: المعارف، والمعارف، الفعلية، والمعارف الذاتية.

1- التقويم التشخيصي* (Evaluation Diagnostique):

يسمى بالتقويم القبلي، المبدئي، الأوّلي، باعتباره يكون في بداية أي فعل تعليمي، ويطبق هذا النوع للتعرف على مكتسبات المتعلم القبلية، فالغرض منه التعرف قبل بداية الدرس الجديد على مستوى المتعلم لكون هذا الأمر أساسي إذ عليه تبني اللقاءات الجديدة المراد بلوغها في النشاط التعليمي، ومن هنا فهو نشاط ضروري لا بد القيام به والتأكد منه، ومن ناحية أخرى التقويم القبلي يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، ومن أهدافه أنه يهدف إلى توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم، كما يهتم هذا النوع من التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات وتنمية الكفاءات، كما يساعد على جمع البيانات والمعلومات من المتعلمين بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية[1].

2- التقويم التكويني (Evaluation Formative):

وله عدة تسميات منها البنائي لأنه يتضمن بناء تعليم جديد، ومنهم من يسميه التقويم المرحلي أو الجزئي (Evaluation Partielle) لأنه يكون أثناء الفعل التعليمي، ويطلق عليه التقويم المستمر لأنه يبدأ مع بداية التعلم، ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية[2]، فهو العملية التي تحرك عملية التدريس

* ملاحظة: لا يمكن لهذا النوع من التقويم أن يسجل في سجل علامات ونقاط تلاميذ، لأنه يكون في بداية العام الدراسي.

[1]- خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، ص: 203.

[2]- محمّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2002، ص:125.

بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له، وهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للمعلم والمتعلم التغذية الراجعة*.

ويعرفه شارل حاجي بأنه «تقييم طموح يهتم بتعديل مسار التكوين»، وبالنسبة إليه يحاول التقييم تزويد المتعلم بمعلومات وجهية ليعدل تعلماته، وترسل للمعلم تغذية راجعة حول نشاطه يسمح له بأقلمة جهازه التعليمي، لذلك يوضع التقييم التكويني نصب العين أكثر فأكثر في المسارات المتطورة من خلال معايير الإنجاز، التقييم، قواعد اللعبة (Evaluation, Les Règles Du Jeu) كما يعرف هذا التكوين في الاتجاه السلوكي ب «نظرية التعلم».

والتقويم التكويني كما هو متصور اليوم يغطي استراتيجيات كعمل على تفاعل التعديل البيداغوجي الموجه من قبل المعلم، وتعديل التعلم الذي هو بحوزة التلميذ (المتعلم)[1].

3- التقويم التحصيلي (globale) Evaluation final :

هو الآخر له عدة تسميات منها: النهائي، التجميعي، الكلي، الإجمالي، باعتباره شامل لكل ما قدم خلال الفعل التعليمي، ويتم في نهاية برنامج تعليمي معين، أو في نهاية وحدة دراسية، أو فصل دراسي، لغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامج دراسي معين، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، ويترتب على هذا الحكم، ترقية لمستوى أعلى، أو منح شهادة، وعليه فالتقويم التحصيلي يختلف بهذا المفهوم عن وظيفة التقويم التكويني باعتباره سعي يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة في المنهاج أو بالنسبة لجزء منه، أو أيضا لجملة من التعلمات المطلوبة للانتقال إلى قسم أعلى أو لاختتام الدراسة.

---

* نعني بالتغذية الراجعة تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية بسد فجواتها ومعالجة أخطائها بعد تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية الديداكتيكية، وعليه تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده، وتدفعه إلى تصحيح أخطائه.

[1]- مُحَمَّد إيدار: موقع التقويم في المنظومة التربوية (التقويم البيداغوجي)، المعهد الوطني للبحث التربوي، ع3، 2012، ص:11.

وبالرغم من اختلاف وظيفتي التقويم التكويني، التقويم التحصيلي خاصة فيما يتعلق بطبيعة القرارات المترتبة عنهما فهما عمليتان مفيدتان ومتكاملتان[1].

يفهم من هذا أن التقويم التحصيلي يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها، كما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم التكويني لأنه يفيدنا في تتبع المسار الدراسي بالنسبة للمتعلم من أجل الحصول على المعرفة التي سلمها المعلم خلال العام الدراسي، حتى يتبين للمعلم اكتشاف نواحي القوة والضعف ودرجة التحصيل، وهو بهذا المفهوم يدخل في جانب المراقبة أكثر منها تعديل.

12) التقويم بالكفاءات:

إذا كان المقصود من الكفاءة في المجال التربوي هي مجموعة التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما، أو كما يعرفها "لويس دينو" (Louis Dino): «الكفاءة مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية، وكذا مهارات نفسية حس حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعال»[2].

ويحدد التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في حمل المعلمين على تنمية كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفعالية، والتعليم بوساطة المقاربة يعني ربط المحتويات المعرفية بالممارسة، وتهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجيات الأفراد والمجتمع مع التطورات الحديثة على مستوى المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة، والقدرة على تحويلها وتجسيدها في خدمة الفرد والمجتمع بغية تنمية كفاءاته وتلاؤمه مع الواقع، لذا نجد أن التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بالكفاءات من عدة جوانب من المتعلم والمعلم نظرا لأهميته البالغة في تقصّي عملية التعليم والتعلم.

---

[1]- محمّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 130.

[2]- لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 68.

1- تقويم كفاءة المتعلم: تقوم الكفاءة على أساس المنتوج وما تحصل عليه من تعلمات ومواقف اكتسبها من خلال الممارسة وفي مقدمتها الإنتاج وملاءمته للمطلوب ومطابقته للمواصفات، ولا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه العقلية والسلوكية القابلة للملاحظة والقياس[1].

2- تقويم كفاءة المعلم: يعتبر المعلم من أهم عناصر العملية التربوية، وهو أساس نجاح أو فشل العملية، وصاحب القرار إلى جانب ذلك «فهو الذي توكل إليه مهمة تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة، وعلى فاعليته ومهاراته يتوقف نجاح النظام التربوي» فدور المعلم مهم جدا أثناء عملية التدريس في كشف مردود العملية التعليمية التربوية، ومن خلاله يتم التعرف على جوانب النقص والقصور في هذه العملية، بغية اقتراح الحلول المناسبة واكتشاف الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف بيسر وفعالية وموضوعية[2].

فالتقويم بالكفاءة قبل كل هو متابعة ومعاينة القدرة على الإنجاز لمختلف النشاطات المحددة التي تظهر من خلال سلوكات المتعلم بهدف تحقيق المعلم الهدف العام (التحصيل المعرفي).

13) وظائف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي دور كبير في معظم جوانب الحياة الاجتماعية، فلا يخلو أي عمل من عملية التقويم فهو يصاحبه، ويستمر معه، ويؤدي وظائف كثيرة في معرفة نقاط القوة والضعف في التحصيل التربوي (المعرفة) ومن هذه الوظائف أهمها:

- **وظائف تعليمية:** وذلك قصد الكشف عن أسباب التأخر في العملية التعليمية، سواء تعلقت بشخصية المتعلم، أو بيئته قصد البحث عن العلاج المناسب والكشف عن حاجياته،

[1]- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة بالكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003، ص: 76.

[2]- مُحَمَّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص: 140.

وقدراته، وميوله إلى جانب مقارنة النتائج المتحصل عليها من العملية التعلمية بالأهداف الموضوعية المسطرة ومن جملة هذه الأهداف:

1- توجيه التعليم: ويتم ذلك في بداية السنة، بحيث تقيم الكفاءات التي اكتسبها المتعلمون خلال السنة الماضية قبل الشروع في تعلمات جديدة، وذلك بغرض تشخيص الصعوبات، والعمل على علاجها، حتى تضاف الكفاءات الجديدة إلى مكتسبات صحيحة.

2- تنظيم التعلم وتعديله: يتحقق ذلك خلال السنة، حيث نقوم بالتقويم من أجل تحسين التعلمات بالتعديل والتصحيح قصد الوصول بالمتعلمين إلى المستوى المطلوب بدرجة من التحكم في الكفاءات، وهذا يتطلب الاختبار السليم والدقيق لوسائل المعاينة، والطرائق الفعالة، والأنشطة المناسبة في حل المشكلات[1].

3- تصنيف المتعلمين: وذلك بالنظر إلى الفروق الفردية في قدراتهم، واستعداداتهم، وميولاتهم، واتجاهاتهم، ودرجة ذكائهم قصد توفير الجو المناسب لقدراتهم، واستعداداتهم، لذا وجب على المقوم استخدام وسائل التقديم استخداما عقلانيا، يساعد على كشف هذه الفروق والتباين القائم بين المتعلمين، وتصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق القائمة بين الأفراد، لأن عمليتي التقويم والتقييم تتضمن من البداية مقارنة ما هو كائن وما يجب أن يكون، بمعنى الوقوف على ما هو موجود من كفاءات لاستحداث كفاءات جديدة[2].

14) مراحل التقويم التربوي:

يتضمن التقويم التربوي مجموعة من المراحل نوجزها فيما يلي:

[1]- إبرهيم قاسمي: دليل المعلم في الكفايات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، 2004، ص: 89.

[2]- محمود بوسنة: التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مختبر التربية والتكوين، جامعة الجزائر، ع2، 2004، ص:46.

1- مرحلة التخطيط: تحدث هذه المرحلة قبل القيام بعملية التقويم، وذلك باتخاذ القرارات عن طريق إجراء هذه العملية، والتخطيط الجيد، عادة يُقَوّم وفق خطوات علمية قصد بلوغ النتائج المنشودة، وتتمثل هذه الخطوات في النقاط الآتية:

أ- **التشخيص:** وهي خطوة مهمة في كل عمل يرجى منه نتائج إيجابية، ويعمل التشخيص الدقيق على معرفة مسببات الخلل والعجز، والنقائص، للشروع في العلاج سواء تعلق الأمر بالجانب النفسي، أو البيداغوجي، وذلك بجمع المعطيات الدالة على ذلك.

ب- **تحليل المعطيات:** بعد استخراج المعطيات ودراستها، وتهيئة طرق المعالجة فردية كانت أم جماعية حيث يتم تحليلها حسب درجاتها.

ج- **تحضير وسائل الإجراء:** يتم فيها تحضير الأدوات اللازمة، وحسب الظروف الزمانية والمكانية لتحقيق النتائج المرجوة[1].

د- **المتابعة:** يتم من خلالها «مراعاة الكيفية اللازمة، والدقة، واحترام الآجال المحددة»، ومناسبة الأهداف المطلوبة، والاستعمال العقلاني للوسائل، وتقديم ما تم التوصل إليه ومتابعة النتائج.

2- مرحلة تحليل الموقف التقويمي: تعتمد هذه المرحلة على جمع معلومات عن موضوع التقويم.

3- مرحلة الأهداف: يتم من خلالها تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف قابلة للقياس والملاحظة.

4- مرحلة تحديد المتطلبات: وفيها يتم تحديد مستوى المتعلم قبل الشروع في البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية، بغية تحديد الأهداف التعليمية المقصودة[2].

[1]- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003، ص: 14.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 14.

15) مفهوم الوسائل التعليمية وأهميتها:

تعتبر الوسيلة في الجانب اللغوي العملي كل الأدوات التي يستعملها المدرس، والمتمثلة في المحتويات، والأشياء، والعيّنات، والمطبوعات، والرسوم، والصور التي نختارها انطلاقا من أهداف معينة[1].

عرّف مُحَمَّد وطاس الوسائل التعليمية نقلا عن ابراهيم مطاوع بقوله: «الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني، أو شرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات، أو تعويدهم على العادات، وتنمية الاتجاهات، وغرس القيم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ، والرموز، والأرقام»[2].

يفهم من هذا التعريف أن الوسائل التعليمية هي التي تقوم بكشف الغموض، وإزالة اللّبس، ورفع ستار الخفاء من العلم المراد تدريسه، فهي تساعد المتعلمين في الانتقال من المجرد إلى المحسوس، ومن الخيال إلى الواقع.

لقد تعددت المشارب في التسميات حولها مثل: التكنولوجيا التعليمية، خاصة إذا كانت تستعمل وسائل متطورة مثل: الكمبيوتر، والأنترنيت، ومنهم من يسميها بالوسائل السمعية البصرية لأنها تستخدم حاستي السمع والبصر، وهناك من يسميها بالوسائل التعليمية، وهي التسمية الأنسب لأنها تشمل وسائل كثيرة مثل: (المذياع، التلفاز، والمعامل اللغوية، والحاسب الآلي، الذي قدم إضافة مهمة في تعليم اللغة في توفير جهد كبير للمتعلم)[3].

---

[1]- مُحَمَّد شارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي التعلمي، الاتحادية الوطنية لعمال التربية معسكر، 1998، ص:83.

[2]- مُحَمَّد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998، ص: 57.

[3]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ط، 2000، ص: 29.

كما تعد الوسائل التعليمية عنصرا هاما في طرائق التعليم فيجب أن تكون هادفة، دافعة إلى التعلم، ميسرة لحصوله، ملائمة لأنماط خصوصيات كل مادة[1].

فالوسائل التعليمية ليست مجرد أشياء إضافية كما يتوهم بعض المعلمين تساعد على الشرح، والتوضيح أثناء الفعل التعليمي (التدريس) وحسب، بل يتعدى الأمر إلى أنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التي ينبغي أن تشترك فيها جميع الحواس لتكون ناجحة، علاوة على ذلك أنها تعين المتعلمين على ترسيخ الدروس في الذاكرة وتثبيتها مع تحقيق عامل الفهم الذي يعتبر قاعدة صلدة.

والجدير بالذكر أن خير الوسائل ما كان مستنبطا ومأخوذا من بيئة المتعلمين وواقعهم.

16) أهمية الوسائل التعليمية التعلمية:

تتجلى أهمية الوسائل التعليمية التعلمة من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعلمية التعلّمية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية).

أولا– أهميتها بالنسبة للمعلم:

تكتسي الوسيلة التعليمية أهمية كبرى لدى المعلم، فهي تساعده على رفع درجة كفايته وتغيّر دوره من ملقّن إلى مخطّط ومنفّذ، ومقوّم للتعلّم، كما أنها تمكّنه من حسن عرض المادة وتقويمها، والتحكّم فيها، فضلا على ذلك يستغل الوقت بشكل أفضل ويثير الرغبة في التعلم لدى الطلبة، وذلك من خلال القيام بالنشاطات التعليمية لحل المشكلات أو غير ذلك[2]، كما أنها تساعد المعلم على التغلّب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف[3].

---

[1]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2000، ص: 84.

[2]– مُحَمَّد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، د.ط، د.ت، ص: 114.

[3]– عماد توفيق السعدي وآخرون: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط1، 1992، ص: 89.

فاستخدام الوسائل التعليمية يمكّن المعلم من اطّلاع المتعلم على خبرات تعليمية يكون من الصّعب مشاهدتها على الواقع، فيتعزز تعلمهم، كما تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية[*1].

ثانيا– أهميتها بالنسبة للمتعلم:

إن الوسائل التعليمية العصرية تضطلع بمهام جليلة بالنسبة للمتعلم، فهي تمكّنه من اكتساب خبرات مختلفة شريطة أن يحسن استعمالها، وأن تكون مناسبة للموقف التعليمي، وذلك بتحديد غرض الدرس المقدم، ومعرفة أهم القواعد الأساسية في استخدامها[2].

فالعصر الذي نعيش فيه يوسم بأنه عصر التغير السريع، وعصر الثورة المعلوماتية، كما أن بعض المواقف التعليمية بعيدة مكانيا وزمانيا، ومن ثم فإنه لو أمكن تقديم تلك المواقف والمواد التعليمية بواسطة عدة أشكال مثل: الأفلام، التسجيلات، والخرائط، فإنها سوف تقوم بتعويض التلاميذ، وذلك بمرورهم في خبرات لم يمروا بها من قبل بسبب أنها حدثت في الماضي، أو حدثت في الحاضر، أو كانت صغيرة جدا، أو أنه يصعب إعادتها[3].

فالوسائل التعليمية تنمي قدرة التلميذ على التأمل، واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وتجعل الخبرات التعليمية أكثر فعالية، وأقل احتمالا للنسيان[4].

كما تساهم في مقابلة الفروق الفردية بين الطلبة، فمن المعروف أن الطلبة يتفاوتون في القدرات العقلية، ويختلفون في الميول، فكلما اعتمد المعلم الوسائل التعليمية المناسبة كلما أمكنه ذلك

---

[*] يقصد باللفظية استعمال المدرس ألفاظا ليست لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدرس.

[1]– فراس إبراهيم: طرق التدريس ووسائله وتقنياته، وسائل التعلم والتعليم، دار أسامة، عمان، د.ط، 2005، ص: 10.

[2]– ينظر: مُحَمَّد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ص: 167.

[3]– حسن شحاته: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط4، 2000، ص: 407.

[4]– مُحَمَّد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق، ص: 116.

من مساعدة الطلبة على الفهم، ومن ثم التحصيل الجيد، وتقوم بتنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابة الصحيحة عند المتعلم[1].

فاستخدامنا مثلا للحاسوب كمعلم خصوصي، نعرف الخطأ والصواب مباشرة بعد الإجابة فيعزز الصواب، كما تعمل الوسائل التعليمية على تنمية الذوق والشعور بالجمال، فالمدرس الذي يقوم برحلة ميدانية مع تلاميذه إلى المناطق الطبيعية الجميلة، ويوجه انتباههم إلى العناصر المنسجمة من الطبيعة يكون قد حرك فيهم مشاعرهم، وجعلهم يقفون على النواحي الجمالية[2].

ثالثا– أهميتها بالنسبة للمادة التعليمية:

إن الوسائل التعليمية تساعد على توصيل المعلومات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى الطلبة، وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا، وإن اختلفت قدراتهم وميولاتهم، ومستوياتهم، كما تعمل على إبقاء المعلومات حية، وذات صورة واضحة في أذهانهم، كما تعمل على تبسيط المعلومات، وتساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم[3].

فكثير من المتعلمين يحفظون ألفاظا دون فهمها، تحفظ من أجل الامتحان فقط، والنتيجة تكون نسيان هذه المعلومات بعد أداء الامتحان، فالوسيلة التعليمية في هذه الحالة تزوّدهم بأساس مادي محسوس لأفكارهم، وهذا يقلل من استخدام الألفاظ التي لا يفهمون لها معنى[4].

فالمدرس الناجح هو الذي يعمل على تحبيب المادة التعليمية المراد تدريسها للمتعلمين، وذلك من خلال اعتماده الوسيلة التعليمية المناسبة، وحتى تؤدي هذه الأخيرة دورها الأكمل يجب أن لا

---

[1]– هادي مشعان ربيع: تكنولوجيا التعليم المعاصر، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2006، ص: 64.

[2]– ينظر: مُحَمَّد وطاس، المرجع السابق، ص: 179.

[3]– ينظر: مُحَمَّد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص: 116، 117.

[4]– ينظر: هادي مشعان ربيع، المرجع السابق، ص: 64، 65.

تستعمل أو تختار بعشوائية، بل هناك أسس وقواعد لاختيارها حتى يكون التعليم علميا وفنيا في آن واحد، وبمعنى آخر يجب أن تكون ذات فائدة تربوية موفرة للجهد والوقت والمال، وأن تضفي شيئا جديدا على ما هو موجود في الكتاب المدرسي، كما يجدر أن تتصف بالوضوح والبساطة[1].

فالوسيلة التعليمية بالنسبة للمادة التعليمية يكون اختيارها متماشيا وأهداف الدرس، وهدفها تعزيز أسلوب التدريس، ودعم المواقف التعليمية بفاعلية ونشاط في عملية التعلم بنظرة عامة.

17) مفهوم العملية التعلمية:

إذا ما أردنا أن نعطي تعريفا للعملية التعلمية علينا أن نميز بين شيئين اثنين هما:

1- ظاهرة التعلم: (Learning Apprentissage)

2- ظاهرة التعليم: (Teaching Enseigment)

1- ظاهرة التعلم: نعني به التحصيل، أو العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا، ويتفاعل معه، وهو عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات، والمهارات، وتطوير الاتجاهات، كما ينتج عن نشاط التعلم حصول تغير دينامي* داخل الفرد، ويتقبله عن رضى وطواعية، وعن رغبة في التطور، فيحصل الفرد على تشكيل تمثلات للواقع، وخلق تطوّرات جديدة، لها قدر من الانسجام، والثبات، انطلاقا من إدراكه، واستعماله لمختلف الاحساسات والمثيرات البيئية، وكذلك من تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية، ومن وعيه للمحيط[2].

---

[1]- ينظر: مُحَمَّد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص: 146، 147.

* دينامي: يقصد به الحركي.

[2]- مُحَمَّد الدرّيج: تحليل العملية التعلمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج، وتقنيات، دار التوحيدي للنشر، الرباط، ط2، 2004، ص: 53.

وعرفه اللغوي "كاتز" (Cates) بقوله: «يمكن تعريف التعلم بأنه تغير السلوك تغيّرا تقدّميا يتّصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبدلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة»، أو التعلم هو إحراز طرائق ترضي الدوافع، وتحقق الغايات، ويحدث التعلم عندما تكون الطرائق قديمة وغير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة[1].

يفهم من هذا أن التعلم بهذا المفهوم هو اكتساب لخبرات ومهارات مستمرة، ومتجددة لأنه يتماشى والحياة البشرية، ومن المسلم به أن هذه الحياة بدورها متطورة، ومتغيرة دوما، فحق للإنسان أن يتعلم كل ما يطرأ من جديد في سيرورة حياته من مستجدات تتعلق به، وعنصر التجديد هو من شأن التعلم، وهذا ما صرّح به "جون جيلفورد" (J.Guilford) في مؤلفه (Psychologie génerale) «بأن التعلم لا يعدو أن يكون تغيرا في السلوك ناتجا عن استشارة نفسه في السلوك، قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا لمواقف معقدة»[2].

معنى هذا أن التعلم هو تغيير في سلوك المتعلم سواء كان الأمر ناتج عن جملة المثيرات الداخلية أو الخارجية، أو عن الأمور المعقدة، وهذا في الأخير يدفعه إلى التعلم.

2- ظاهرة التعليم: ونعني به التدريس، وهو جهد ما يبذله المعلم (المدرس) كي يعين المتعلم على اكتساب المعرفة والخبرة، والقيم الإنسانية والوجدانية، وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله.

إذن فالتعليم هو مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص، أو مجموعة من الأشخاص، فيتدخلون كوسيط في إطار تربوي تعليمي، والتعليم من هذا المنطلق هو اكتساب

[1]- فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د.ط، 1976، ص: 14.

[2]- رمزية غريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة، 1977، ص: 13.

معلومات ومهارات بشكل قصدي منظم وثابت أي أن الإنسان ليس مطالبا بتعليمه كل ما يحيط باللغة، وهذا ما جعل القدامى يصرحون «لا يحيط باللغة إلا نبي»[1].

لعل في هذا التصريح نوع من الإنصاف، فلا يوجد –في نظري– إنسان قد امتلك ناصية كل اللغة، وإنما يمتلك جزءا منها، وهذا الجزء بطبيعة الحال يتغير بتغير الحياة الاجتماعية.

18) أركان العملية التعلمية:

يكاد يجمع علماء التربية على أن العملية التعلمية التعلمية تتكون من ثلاثة أركان أساسية تتشكل فيما بينها ما يصطلح على تسميته بالمثلث البيداغوجي الشهير وهذه الأركان هي: المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم إلا بهذه العناصر مجتمعة ويسعى المنتظرون في هذا الحقل المعرفي إلى معرفة مبادئ التعلم وآلياته المختلفة، حيث يحاول كل نظرية أن يحدد الأولويات التي يجب الاهتمام بها وتقديمها على غيرها، كما يتّفق أغلب المنظرين في هذا المجال على أن المتعلم هو الركن الأول بالعناية والاهتمام لأن عليه يتوقف تحقيق الهدف من العملية وبه تقاس نسبة نجاحها.

فالمعلم يفترض فيه أن يتوفر على مواصفات معينة ضرورية تساعده على أداء مهمته، كما يفترض أن يكون قد خضع لعملية انتقاء مسبق وفقا لمعايير موضوعية مهنية، وتلقّى تكوينا متخصصا لذلك[2].

والمادة التعليمية تكون قد خضعت هي الأخرى إلى دراسة علمية وتربوية متخصصة، عادة ما يراعى فيها توافر معايير علمية، وتربوية، وضوابط تسعى إلى تحقيق التلاؤم بين الهدف التعليمي

[1]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1992، ص: 37.

[2]– عابد بوهادي: دافعية التعلم، مجلة الباحث، مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة، جامعة ابن خلدون، تيارت، ع2، 2011، ص: 86.

والمبادئ والغايات التي تخدم اتجاهات المجتمع بحسب ما يراه واضعوا البرامج، بمعنى ينبغي أن تخضع طبيعة المادة من حيث الصعوبة والسهولة لمبدأ التدرج الذي يراعى فيه عوامل التعلم*، المعروفة والمستوى العلمي لكل مرحلة من مراحل العملية.

أما المتعلم (الطالب) فهو الركن الذي لا يسمح واقع الحال بإخضاعه للمعايير العلمية نفسها التي يخضع لها المعلم والمادة التعليمية، بحيث نجعله يستجيب لمتطلبات علمية مرغوب فيها، أو مواصفات نأمل أن تتوفر فيه، وذلك لأن المتعلم عادة ما يكون طفلا، أو مراهقا نشأ في بيئة طبيعية وبشرية لا نملك أن نجعلها تتوفر على شروط ضرورية واحدة لجميع المتعلمين فضلا عن الاختلاف الطبيعي في المؤثرات الخارجية والداخلية، وما يأتي عن طريق الوراثة وغيرها، وإذا سلمنا بأن المتعلم هو الركن الأساسي الأول في العملية فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل نركز العناية على سلوكه أم على بناء معارفه؟ فكل هذا يستدعي ضرورة الاهتمام بالبحث والدراسة لكل ما يتعلق بالمتعلم والمعلم والمادة التعليمية[1].

فالعملية التعليمية هي عملية تكاملية تتداخل فيها عدة أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم، لأن حصول أي خلل في أي طرف، أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية، وأطراف هذه العملية هي:

1-المنهج وما يتصل به من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، وتقويم.

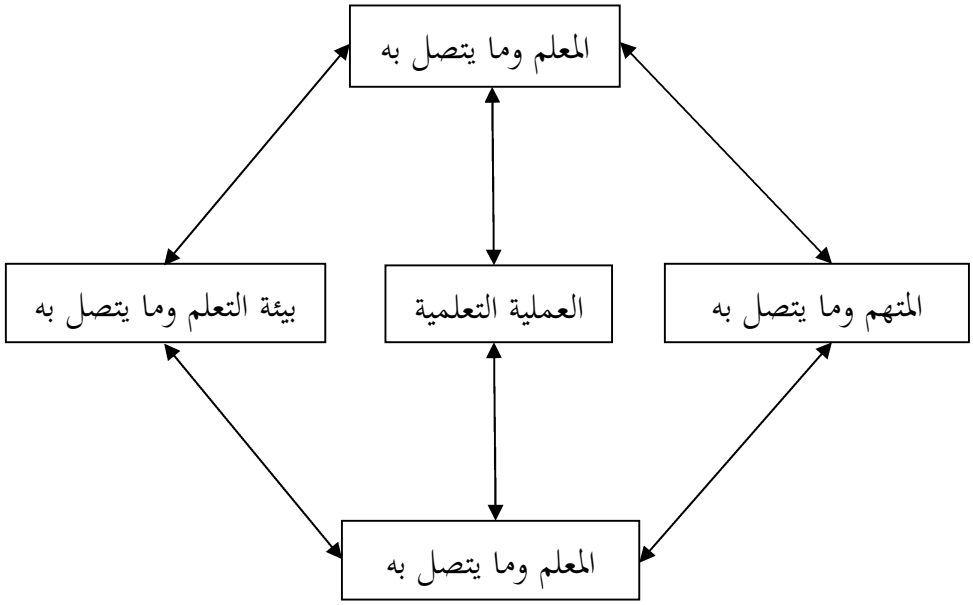
2-المعلم وما يتصل به من إعداد أكاديمي ومهني وتربوي، ومستوى تأهيله.

3-المتعلم وما يتصل به من نضج واستعداد ودافعية.

* عوامل التعلم نجملها فيما يلي: الفهم، النضج، الاستعداد، التكرار.

[1]- عابد بوهادي، المرجع السابق، ص: 87.

4-بيئة التعلم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية وتعليمية واجتماعية، والشكل الآتي يمثل ويوضح هذه الأركان:



الملاحظ على هذا الشكل أن أركان العملية متداخلة فيما بينها ويؤثر أحدهما في الآخر[1].

19) ركائز التعلم المعاصر:

لقد ظهرت مجموعة من الأفكار وطرق التدريس في البلدان المتقدمة، سلّم القائمون على التعليم بها، وأخذوا يستخدمونها في ميدان التعلم والتعليم وهذه أهمها:

1- التعلم هو الهدف وليس التعليم: لقد كانت وظيفة مراكز التعليم إلى عهد قريب تزويد المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات، عن طريق تقديمها له ثم مطالبته بحفظها عن ظهر قلب غالبا، ولما كان من يتابعون التعلم في القرون السابقة هم ممن يتصفون بقدرات عقلية عالية، فإنهم لم يجدوا صعوبة في تطبيق ما يعرفون على مواقف الحياة العملية، وأما أصحاب القدرات العقلية العادية، أو المتدنية فإنهم كانوا ينقطعون عن التعلم في مراحل مبكرة، ويعودون إلى مواقع العمل في الزراعة أو

[1]- محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، ط1، 2007، ص: 21.

التجارة أو غيرهما، ولكن الأمر اختلف كثيرا، إذ أصبحت المدرسة لكل من هو في سن التعليم من أبناء الأمة، سواء كان من ذوي القدرات العالية أم العادية، بل إن كثيرا من الحكومات قد وضعت قوانين تلزم الجميع بالتعلم لمستوى تعليمي معين.

2- التعلم مبني على الكفاءة: يهدف التعليم إلى اكتساب المتعلم الكفاءة في ميدان ما وتعرّف الكفاءة بأنها قدرة المتعلم على تطبيق القواعد النظرية التي تعلّمها عمليا، والكفاءة كهدف نهائي هي وصف للقدرات التي يمتلكها المتعلم ويستطيع أن يمارسها في أداء واجبي مهني بفاعلية ودقة تتناسبان مع المستوى المطلوب للالتحاق بوظيفة معينة[1].

3- المتعلم محور عملية التعلم وليس المعلم: إذ يكون المتعلم متعلّما ذاتيا يستعين بالمعلم وليس مستقبلا سلبيا يتلقى من المعلم، والمعلم في هذا النظام يعمل معاونا، أو مرشدا أو مرجعا أكثر مما يعمل في التعليم التقليدي، وحجرة الدراسة المثالية هي التي يسمع فيها صوت المدرس أقصر فترة من الوقت، ولهذا يوصف التعلم بأنه تعلم نشيط يمتاز الموقف فيه بالتفاعل بين المتعلم والمعلم.

4- التعلم مرتبط بالحياة: إذ يجب تزويد الطالب بالمهارات الصالحة له مدى حياته، وليس المهارات التي قد يتجاوزها الزمن قريبا، فهدف التعليم هو اكتساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة المعاصرة، والقدرة على مواجهة مستجدات* الحياة.

5- التعلم المستمر: إذ يجب أن يتعلم الطالب مهارة التعلم، أي كيف يتعلم ليعلم نفسه مستقلا، إذ علينا أن نعلمه المهارات التي تمكنه من التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة فالمرء الذي يتوقف تعلمه بحصوله على الشهادة العلمية، سرعان ما تصبح مهاراته قديمة لا تتلاءم مع مستجدات العصر[2].

20) خصائص التعلم في عصر العولمة والتكنولوجية:

- القدرة على استخدام مهارات التفكير السليم.

---

[1]- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007، ص: 22، 23.

* يقصد بالمستجدات كل ما يطرأ في الحياة من تطورات جديدة.

[2]- عبد الله علي مصطفى: المرجع السابق، ص: 24، 25.

- القدرة على تطبيق المعرفة النظرية على الميادين العلمية.
- القدرة على استخدام المهارات اللغوية كوسيلة للتفكير والتعبير.
- القدرة على تنظيم المعلومات واستدعائها عند الحاجة.
- القدرة على العمل ضمن فريق (جماعة).
- القدرة على التعلم المستمر.
- القدرة على التعلم الفعال.
- القدرة على إنجاز عمل ما بنجاح.
- القدرة على استخدام التقنيات الحديثة[1].

21) نظرية التعلم البنائية (المعرفية):

يتفق بياجي[*] صاحب هذه النظرية مع تشومسكي في أن اللغة نتاج للذكاء لا نتاج تعلم بالمفهوم السلوكي، وأن هناك فطرية في البناء وفي عمل الذكاء، ومهما يكن أما الاختلاف بين الباحثين في موضوع فطرية اللغة، فإن ما ينبغي التأكيد عليه أن أفكار بياجي كلها تدور حول مفهوم واضح هو المعرفة، وأن نظريته نظرية معرفية، فلم يول اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل، وإنما انصب اهتمامه على البحث في تطوره المعرفي.

يرى بياجي أن المعرفة تنشأ لدى الطفل، من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه ففي الفعل (Action) يبرز منطق الطفل الناشئ، ويعتبر هذا المنطق نقطة انطلاق عمليات الذكاء

[1]- عبد الله علي مصطفى: المرجع السابق، ص: 30، 31.

[*] جون بياجي (Jean piaget) 1896- 1980 زعيم مدرسة جونيف لعلم النفس الوراثي، اهتم بالبيولوجيا، وبالأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا، أصدر حوالي عشرين مؤلفا في البيولوجيا، وكان لأبحاثه الأولى هذه أثر واضح في بناء نظريته حول نمو الذكاء، اختص بالبحث في أصل المعرفة وفي آلية التعلم وتمكّن من بناء نظرية المعرفة عرفت بالنظرية البنائية. (Theorie Constructive).

المستقبلية، ويعتبر بياجي بأن كل سلوك للكائن الحي –الطفل في هذه الحالة– يستهدف توافقه (Son Adaptation) مع المحيط، ووسيلته في ذلك الأنماط* (Schèmes)[1].

إن بناء المعرفة وتكوينها في نظر بياجي، يكون في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي، وهو نشاط لا ينقطع ولا تنتهي دورته إلا لتبدأ له دورة أخرى على نحو متداخل أي مركب ومتدافع، كل دورة منه تتحول إلى نشاط تفاعلي ينتهي هو الآخر إلى قاعدة من المعرفة تبعث بدورها على النشاط من جديد.

فنظرية بياجي المعرفية ترتكز على مفهومين أساسين هما التفاعل والبناء (Intération Et Construction) يتجسد الأول منهما في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري وسطه حيث يؤثر فيه ويتحور عند الاتصال به، وأما الثاني فمردّه إلى دور فعل الكائن الحي، وإلى التكون التدريجي للبنى المعرفية حيث تتكون المعرفة عن طريق مجموعة من الأفعال في الوسط، وبهذا لا يمكنها البروز مفصولة عن هذه الأفعال وهي تأخذ بذلك شكل بناء حقيقي[2].

22) المفاهيم المرتبطة بنظرية التعلم البنائية:

1- انصب اهتمام بياجي بالإبستيمولوجية التي تنظر في أسس العلوم النظرية وانعكاساتها الفكرية والثقافية، والاجتماعية، والتاريخية المختلفة، فتكوّن في البيولوجيا وعني بعلم النفس، وعلوم التربية.

2- النظرية البنائية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى من جوانب عديدة، فبياجي مثلا يرى أنه يتم اكتساب العادات وتعلمها عن طريق المنبع الخارجي المؤثر في الإدراك.

---

* النمط: هو بنية أو تنظيم للأفعال.

[1]- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة الجزائر، د.ط، 2003، ص: 65.

[2]- المرجع نفسه، ص: 68، 69.

3- التعلم حسب بياجي عملية إبداع لبنى معرفية جديدة، وكل بنية تنمو انطلاقا من بنية سابقة بطريقة جدلية[1].

4- المعرفة مرتبطة دوما بالفعل والممارسة، فالفعل يؤدي إلى التعلم، وهو أداة الكشف والبناء، والوسائل للتغيير والتصحيح.

5- اعتبر بياجي أن ما يتعلمه الأطفال عن اللغة هو ما يعرفونه عن العالم.

6- يجري التركيز في الطريقة التعليمية المستوحاة من هذه النظرية على المفاهيم، وربط المادة المتعلقة بالقاعدة المعرفية لدى الطفل.

7- مفهوم التكيُّف (Accommodation)، ويعتبر غاية التطور الإنمائي، وهو أيضا عملية التوازن بين المحيط والجهاز العضوي والعمليات العقلية، كما يهدف إلى القضاء على حالات الاضطراب والانتظام بواسطة التمثل.

8- مفهوم الاستيعاب والتلاؤم. هو مفهوم أخذه بياجي من البيولوجيا.

فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة، والتلاؤم هو عملية التغيّر والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة[2].

ومن هنا نرى بياجي يميز بين نوعين من المعرفة هما:

أ- المعرفة الصورية (Figurative): التي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ،ولا تنبع من التحليل العقلي، فالطفل الرضيع يميز زجاجة الرضاع فيصها، والولد تعرف على سيارة أبيه فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل.

[1]- مقران يوسف: دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، 2007، 2008، ص: 104.

[2]- المرجع نفسه، ص: 105.

ب- المعرفة الإجرائية (Operative): التي تحصل من الاستدلال في مختلف المستويات فالطفل على سبيل المثال بمقدوره أن يعي أن الكرة لا يبقى حجمها حين توضع مع كرات أكبر مما هي عليه حين توضع مع كرات أصغر.

يشير بياجي أن المعرفة الصورية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة، في حين أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية[1].

[1]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، د.ط، 1993، ص: 80.

الفصل الثالث:

قراءة للكتاب المدرسي في الطور الثانوي

- تمهيد.
- ماهية الكتاب المدرسي.
- أهميته.
- المنهج والكتاب المدرسي.
- وظائفه (المتعلم والمعلم).
- دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة.
- تعليمية النحو.
- طرق تدريس القواعد النحوية في المدارس الثانوية.
- أهداف تدريس القواعد النحوية.
- تعليمية اللغة.
- تعليم اللغة العربية.
- التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة.
- مفهوم التعليم الثانوي والهدف منه وأهميته.
- مفهوم الإصلاح التربوي في المنظومة الجزائرية.
- الإصلاح التربوي والتعليم الثانوي ومراحل تعديله.
- التعليم الثانوي وعلاقته بالتعليم الجامعي.
- جرد المصطلحات النحوية الموجودة في الكتاب.

تمهيد:

يشكّل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهم مصدر تعليمي، وأداة مهمة من أدوات التعليم والتعلم، فهو يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويوفّر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما يعد أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر في بيئته العامة والخاصة.

ونظرا لذلك وحتى يصبح الكتاب ذا قيمة تربوية عالية أن يصمم بعناية من حيث اختيار مكوّناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلا ومضمونا بما يلائم الأسس المعرفية والنفسية، والتربوية، والفنية، والتقنية ليكون أداة فاعلة تيسّر على الدارسين عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيّف مع المستجدات والذي يقوم بدور اجتماعي متميّز[1].

1) ماهية الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي أداة رئيسية في عملية التدريس وعنصر جوهري في العملية التعليمية، وهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو احدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل الطلاب قادرين على بلوغ أهداف المنهج، ومن هنا فإن الكتاب المتميز يجعل الطلاب أكثر استعدادا وشوقا لتعلم المادة، وهو يريح المعلم ويجعله راضيا عما يحصل لطلابه من المعارف والمعلومات والاتجاهات، وعلى العكس فإن الكتاب غير الجيد في الغالب يؤدي إلى نفور الطلاب وانصرافهم عن دراسة مادته[2].

وقد عرّف الباحث "روجرز" الكتاب المدرسي «بأنه أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة تعلم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة».

---

[1]– مُحَمَّد الخوالدة: أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص: 301.

[2]– حسينة إبراهيم حجازي: تقويم كتاب تمريض البالغين لدى طلبة كلية فلسطين للتمريض من جهة نظر المدرّسين، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005، ص: 35.

وأما عند المختصين في إعداد الكتب المدرسية فتعطى تعاريف أخرى من بينها:

«الكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما التي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر»، أو هو «منوال تعليمي، تعرض فيه عناصر منظمة لمادة علمية معطاة كتابيا، ومناسبة لوضعية بيداغوجية محددة لكي يستوعبها المتعلم».

أو هو «أداة تعلمية فردية مقدمة في إطار العلاقات التقليدية بين المعلم وتلاميذه على شكل كتاب يحتل مكانا في الهيكلة الرسمية للتعليم: المستوى، البرنامج، الطريقة»[1].

2) أهمية الكتاب المدرسي:

يحتل الكتاب المدرسي مكان الصدارة في العملية التعليمية إذ يعتبر أحد المصادر الرئيسية للمعلومات بالنسبة للطالب وعنصرا هاما من عناصر المنهج فهو المصدر القريب والأسهل في الاستعمال، ولقد شهدت السنوات الأخيرة تغييرا كبيرا في دور الكتاب المدرسي، فقد اعتبرته التربية التقليدية أصلا من أصول العملية التعليمية، وليس وسيلة معينة بل وصل الأمر بالبعض إلى اعتبار الكتاب مرادفا للتعلم ذاته، وأن كل ما يستعان به من وسائل إنّما هو مجرد أشياء تابعة للكتاب، أما التربية الحديثة فاعتبرته خطّة للعمل داخل الفصل وصاعدا لكل من الطّالب والمدرس، كما يعتبر ترجمة ظاهرة لأهداف ومحتويات وأساليب التقويم المعتمدة في المنهج، وعملية إعداد الكتاب المدرسي وإعادة ترتيبه هي من أهم العمليات التنفيذية لخطة المنهج، ويشير أحمد حسين اللقاني على أن الكتاب المدرسي ليس هو المنهج ولكنّه وسيلة من وسائل تنفيذه، وعندما تطوّر الكتاب بالحذف أو الإضافة والتّقديم والتأخير إنما يكون قد اتّجهنا إلى المادة العلمية في محاولة التطوير من الناحية الشّكلية فقط، ونكون قد تعاملنا مع وسيلة من وسائل المنهج ومكونا من مكوناته، وتبقى بقية الوسائل والمكوّنات

[1]– الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، http://w.w.w.onefd.edu.dz، ص: 2

على حالها دون تطوير، لذلك يعتبر الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم منتجا مع المدرسة والمعلم والتلميذ[1].

3) المنهج والكتاب المدرسي:

تعد المقررات الدراسية الدعامة الأساسية للمنهج، وإذا كانت التربية الحديثة تنادي بعدم الاقتصار في تحديد مفهوم المنهج على هذه المقررات، فإن ذلك لا يعني انتقاصا من أهمية المعرفة والمعلومات، فهي ثمرة قيمة من ثمار الخبرة الإنسانية، وهي الأساس لكل تقدّم ثقافي، ولهذا فإن الكتب المدرسية تعدّ من الوسائل الأساسية التي تعبّر عن المنهج، وتعكس أهدافه، فهي أداة مهمّة في العملية التعليمية في بلادنا سواء كانت هذه الأداة في يد المعلّم أم في يد المتعلّم.

والكتاب المدرسي وبخاصّة كتاب اللّغة العربية من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة، ولذلك يمثل الكتاب عنصرا لا غنى عنه في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التّدريس، ولعمليات التقويم، فهو بهذا يمثل الصورة التّنفيذية للمنهج، وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصّياغة[2].

4) وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدّة وظائف، ومن التّعريفات السابقة نستخلص أن الوظيفة الأولى التي يتميّز بها الكتاب المدرسي عن غيره هي أنّه أداة تعلم وتكوين، وعموما فإنّ الكتاب المدرسي يمكن أن يؤدي عدّة وظائف، وهذه الوظائف تتغيّر حسب المادة العلمية وحسب مستعملي الكتاب وهما المعلم والمتعلم، ومن الواجب على مؤلف الكتاب المدرسي أن يأخذ بعين الاعتبار وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة إليهما (المعلّم، المتعلّم).

[1]- حسينة إبراهيم حجازي: المرجع السابق، ص: 35، 36.

[2]- ينظر: سعدون محمّد الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 125، 126.

1- بالنسبة إلى المتعلم:

بعض الوظائف موجهة على الخصوص نحو التعلم المدرسي وبعضها الآخر تمكّن من ربط التعلّم المدرسي بالحياة اليومية أو بالحياة المهنية مستقبلا.

- **الوظائف الخاصة بالتعلم:** من جملتها:

- نقل المعارف.
- تنمية القدرات والمهارات، فكتاب التلميذ لا يسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط، بل يستهدف أيضا اكتساب المتعلم طرقا وسلوكا.
- تعزيز المكتسبات هذه الوظيفة تقليدية أيضا وتتحقق بالتطبيقات المستمرة.
- تقويم المكتسبات فلا يمكن الاستغناء عن هذه الوظيفة في كل تعلم، والكتاب المدرسي يجب أن يتضمّن بالخصوص التقويم الذي يقيس درجة الإكتساب.

- **الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية:**

- المساعدة على إدماج المكتسبات فهذه وظيفة رئيسية في التعليم، فيتوجب على كل مؤلف وعلى كل معلّم أن يراعي الأهداف المتعلقة بإدماج مكتسبات المتعلمين وذلك باستثمار مكتسباتهم في مسيرة ثنائية الإتجاه وهي:
- إدماج عمودي، أي ربط المعارف والمهارات لمادة معيّنة من بدايتها إلى نهايتها.
- إدماج أفقي، أي التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدّة مواد.

- **الوظيفة المرجعية:**

يعتبر الكتاب المدرسي أداة يمكن أن يرجع إليها المتعلم لكي يجد معلومات محدّدة دقيقة مثل: قانون رياضي، أو قاعدة نحوية...[1].

[1]- ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ص: 3، 4.

2- بالنسبة الى المعلّم:

مهما كانت خصوصية الكتاب المدرسي فإنّ دوره الأساسي هو وظيفة التّكوين، والقصد من هذه الكتب هو توفير أدوات تسمح للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التعليم والتعلّم، ويكمن أن نتصوّر وظائف الكتاب المدرسي بالنسبة إلى المعلم على النحو الاتي:

- **وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام:**

يمكن للمعلم أن لا يعلم كل شيء عن أمر ما، ومع ذلك يمكن أن يطالب بإعطاء معلومات أو تسيير البحث عن معلومات أو تقييمه، أو البحث بنفسه عن معلومات وذلك في شتّى الميادين، فالكتب المدرسية وخاصة تلك الموجهة إلى المعلمين يمكن أن تزوّدهم بالمعارف الضرورية.

- **وظيفة التكوين البيداغوجي الخاص بالمادّة:**

يمكن أن يقوم الكتاب المدرسي المتجدّد بدور التكوين المستمّر لكونه يحمل على المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل قابلة للتحسين، وأيضا يساعده على تجديد ممارسته البيداغوجية آخذا بالاعتبار التطور الدائم لتعليمية المواد.

- **وظيفة المساعدة على التعلّم وعلى تسيير الدروس:**

يقدم الكتاب المدرسي عدّة أنشطة في عدّة طرائق تسمح كلّها بتحسين التعلّم يوميا، ويمكن للمؤلفين أن يظهروا مهاراتهم في اقتراح عدّة مسالك وطرائق مفتوحة تتيح لكل من المعلّم والمتعلّم قدرا كبيرا من حرية النشاط[1].

[1]- ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المرجع السابق، ص: 5.

5) دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة:

الكتاب المدرسي وسيلة أساسية من وسائل تعليم اللغة، وتختلف أهميته باختلاف المراحل التعليمية، فإذا كان الكتاب المدرسي لا يستغنى عنه في المرحلة الإبتدائية، وإذا كان عنصرا هاما وضروريا أيضا في المرحلة الإعدادية فليس له مثل هذه الأهميّة في المرحلة الثانوية، إذ يمكن للمدرّس في بعض دروس هذه المرحلة كدروس الأدب مثلا أن يستغني عن الكتاب المدرسي ليرشد الطلاب إلى المراجع الهامّة، لذلك من الضروري أن يكون لدروس هذه المرحلة جميعها كتب مدرسية تستطيع أن تضمن الفوائد المرجوة عندما يحسن استعمال الكتاب ومن جملة هذه الفوائد:

1- الكتاب المدرسي الناجح يعرض المنهاج بدقة وأمانة.

2- أنّه يجمع المادة التي يجب تقريرها بشكل يمنع الطالب عن الشّرود والدّخول في تفاصيل لا طائل تحتها.

3- أنه الموجّه للمدرّس والطالب، فهو يضع المدرس في الإطار الذي يجب أن يدور فيه، ويضمن للطالب أن يجد فيه المادة الأساسية التي يحتاج إليها في دراسته.

4- أنّه وعاء المعلومات التي يجب على الطالب حفظها كليّا أو جزئيا[1].

6) تعليمية النّحو:

قبل الحديث عن تعليمية النّحو كان لزاما علينا أن نفرّق بين نوعين من النحو هما:

[1]- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر ، ط13، 2012، ص: 80، 81.

أ- النحو التعليمي:

وهو ما ينتقى من النّحو لتكوين الملكة مكوّنا مجموع القوانين النمطية المشتركة التي يستعملها المتكلّمون بلغة واحدة في حياتهم الاجتماعية تواصلا وإبلاغا، فيعتبر آلة التحكم في آليات التبليغ الشفوية والكتابية[1].

ب- النحو العلمي:

فقد عرّفه عبد الرحمان الحاج صالح بأنّه «مجموع المثل والقواعد التي يمكن أن تفرغ بها وعليها جميع الإمكانات التّعبيرية الخاصة بالوضع العربي»[2].

يفهم من هذا التعريف أن النحو العلمي هو الذي يضبط سنن العرب وعربيتهم.

وفي الوقت الراهن تميّز التعليمية بين مستويين من النّحو، النّحو كتعلّم، والنّحو كتعليم، فالنّحو العلمي شيء والنّحو التعليمي شيء آخر، وليس الغرض من تدريس المتسوى الأخير إخراج جميع التلاميذ علماء في علم النّحو واللسانيات[3].

حيث يوجّه المستوى العلمي (المستوى الأوّل) إلى المختصّين من الباحثين والعلماء الذين وهبوا أنفسهم للبحث والتنقيب في أدقّ دقائق النّحو، وقد عرف النّحو العربي تطوّرا نادرا فيما يخص المستوى العلمي منه، مما أدّى إلى ظهور مدارس نحوية ذات المناهج والأراء المتضاربة، فتشعّب النّحو وكثر فيه التفسير والتّعليل، والتأويل إلى درجة عالية من الدقة العلمية حتى إنّ بعضهم أعتبر هذا من قبيل التّرق الفكري[4].

---

[1]- صاري مُحَمَّد: واقع المستوى النّحوي في المقررات الدراسية، مجال التواصل، 2001، ص: 288.

[2]- عبد الرحمان حاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع1، ص: 288.

[3]- عبد الرحمان حاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، الجزائر ع3، 2000، ص: 118.

[4]- ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، د.ط، 1985، ص: 170.

أمّا المستوى التعليمي (المستوى الثاني) فقد بقي بمثابة الابن الفقير في عائلة النّحو، ذلك لأنّ العلماء الذين تصدّوا لتدريس النّحو قديما وحديثا لم يميّزوا بين مستوييه، وراحوا يلقّنون المتعلمين في جميع أعمارهم كلّ ما يتصل بالنّحو دون تحديد حاجاتهم المعرفية، وقدراتهم النفسية والعقلية[1].

عطفا على ما سبق نقول إن قضية تعليم النّحو العربي من القضايا التي اتّسمت بالأهمية البالغة، وشغلت عقول أرباب النّحو، وهذا هو حالها اليوم، وما ذلك إلاّ لأنّ النّحو صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصّرفها، لذلك لم تفقد قضية تعليم النّحو برغم طول الزّمن عليها، ولهذا يمكن تناول قضية النّحو من جوانب مختلفة وزوايا متعددة منها:

1- تناول القضية من النّاحية التاريخية:

وذلك بما يعنيه هذا التّناول من رصد الظاهرة تاريخيا ثم تحليلها، وبما يتطلبه ذلك من الوقوف على طبيعة العملية التعليمية وأساليبها، وتحديد حجم قضية تعليم النّحو في كل مرحلة من مراحلها، والتّعرف عى العوامل المؤثرة بها وتحديد نتائجها، وبيان مدى ما كان لذلك كلّه من أثر مباشر في وضع المصنفات التعليمية فيها[2].

2- تناول القضية من النّاحية الموضوعية:

وذلك بما يفرضه هذا التّناول من استكشاف مستويات التعليم النحوي ومراحله، وبيان المناهج التي أتّبعت في هذه المستويات والمراحل، وتحليل المصنفات الموضوعية لكل منها، وجلاء خصائصها، وتوضيح عناصرها ومقوّماتها، واستخلاص الجوانب الإيجابية والسلبية فيها.

[1]- ينظر: عمر لحسن، النّحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسر النحو، الجزائر، 2001، ص: 510.

[2]- علي أبو المكارم: القيم والعربية، رؤية من قريب، دار غريب، القاهرة ، د.ط، 2007، ص: 105، 106.

3- تناول القضية من الناحية الواقعية:

بما يستلزمه هذا التّناول من معاينة فعلية للتجارب العملية في تعليم النّحو في حياتنا المعاصرة، والتّعرف على الأساليب المتّبعة في كل مرحلة من المراحل التعليمية والنظريات التي تحكمها، والنتائج التي تحقّقها ثم تقسيم هذه الأساليب في ضوء المحصلة النهائية للعملية التعليمية.

4- تناول القضية من الناحية التّجريبية:

ويكون ذلك بالتّوصل إلى وضع طرق تعليمية جديدة تهدف إلى استكمال ما في الطرق والأساليب المتّبعة حاليا من نقص، وتقويم ما فيها من خلل، وسد ما بها من ثغرات حتى تكون قادرة على أن تستقطب كفة العوامل المواتية لنجاح العملية التعليمية، ثمّ وضع هذه الطرق موضع الاختبار العلمي بالقياس إلى ما هو متّبع بالفعل في العمل التعليمي الحالي، والإلتزام في قياس النتائج بالتحليل الموضوعي على نحو يفتح الباب باستمرار في طرق التّعليم المتّبعة بغية تقويمها حتّى تكون قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها[1].

7) طرق تدريس القواعد النحوية في المدارس الثانوية:

إنّ النّاظر إلى الكتب المدرسية المؤلفة لتدريس القواعد النحوية في المراحل المختلفة يجد أنها جمعت بين الطرق الثلاث في تدريس القواعد، وأهم هذه الطرق نوجزها فيما يلي:

أ- الطريقة القياسية:

تعتبر من أقدم الطرق التي احتلت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النحوية، فهي تقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثمّ اتّباعها بالأمثلة والشواهد المؤكّدة لها، والموضّحة لمعانيها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب، كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد وباستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة، وقد أدّى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كلّ

[1]- علي أبو المكارم: المرجع السابق، ص: 109، 110.

من المدرّس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق الواعد وتكوين السّلوك النقدي السليم، فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة هو موقف صناعي لا كمثال ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب "ابن عقيل"، وهي بهذا المفهوم تمثل إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وبالرغم من سهولة وحفظ القواعد بهذه الطريقة إلاّ أنها تعوّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة، وعدم الاعتماد على النّفس، كما أنّها تضعف فيهم القدرة على الإبداع، ومن مساوئها أيضا أنها تبدأ بالأحكام العامّة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم، والإدراك ثم تنتهي إلى الجزئيات، وهذا ما أدّى إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو[1].

ب– الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

تقوم الطريقة الاستنباطية على البدء بالأمثلة التي تُشرح وتُناقش، ثمّ تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النحو في المرحلة الثانوية في معظم الأقطار العربية، وقد نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني (يوحنا فردريك هربارت) وطريقته التي تعرف بطريقة "هربارت" ذات الخطوات الخمس وهي: المقدمة، والعرض، والربط، واستنباط القاعدة، والتّطبيق، ومن أشهر الكتب التي ألّفت وفقا لهذه الطريقة كتاب "النحو الواضح" للأستاذ الدكتور علي الجارم[2].

بمعنى أنّ هذه الطريقة تبدأ بالمقدمة التي تهيّء الطلبة لموضوع الدرس، وتثير دافعيتهم إلى التّعلم، وقد يلجأ المعلّم إلى استخدام أكثر من طريقة في إثارة الدّافعية والتّهيئة لموضوع الدّرس، وهي بمثابة الأساس التي تقوم عليه الموضوعات الجديدة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى العرض، وهو لبّ الدّرس فيعرض المعلم الأمثلة والشّواهد المختلفة على السّبورة، أو عن طريق الكتاب، ويطلب من التلاميذ قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلّم بعد ذلك ويعالج الكلمات الصّعبة وأثناء المناقشة يقوم المعلّم بالربط

[1]– علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2006، ص: 322.
[2]– المرجع نفسه، ص: 323.

بين ما تعلّمه الطالب اليوم، وما تعلّمه في الأمس، بحيث ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، وهنا يشارك المعلّم الطلبة في استقراء واستنباط الأمثلة مثالا مثالا، ويتم ذلك من خلال طرح الأسئلة على الطلبة، وهنا يفسح المعلم المجال للطلبة إلى استخلاص القاعدة بأنفسهم، ومن ثمّ تأتي الخطوة الأخيرة وهي التطبيق على هذه القاعدة، ولا بد من التأكيد على أهمية التطبيق الذي يعزز الفهم ويسمح للتلاميذ بممارسة ما تمّ تعلّمه، ومما يجب مراعاته أثناء عملية التطبيق:

- التدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- أن تكون الأمثلة فصيحة العبارة وسهلة التّركيب.
- أن تكون الأمثلة خالية من الغموض، وأن تكون لها صلة قوية بجوهر المادة[1].

ج- الطريقة المعدلة «النّص الأدبي»:

لقد نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطرائق السّابقة، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنقطعة، فتبدأ بعرض النص الذي يحتوي على معان يودّ التلاميذ معرفتها، فيكلّف المعلم التلاميذ قراءة النّص ومناقشتهم فيه، لفهم معناه بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكوّنة للنص وما بها من خصائص، ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها، فالتدريس بهذه الطريقة يمكّن المعلّم من تدريس القواعد النحوية في ظلال اللغة والأدب من خلال عبارات قيّمة في موضوعات تهم التلاميذ، ويرى أنصار هذه الطريقة أنّها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها، في حين يرى خصومها أنّها تعمل على إضعاف التّلاميذ باللغة العربية لأن المبدأ الذي تقوم عليه إنّما هو ضياع للوقت لأن التلميذ ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها[2].

---

[1]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، د.ط 2003، ص: 112، 113.

[2]- المرجع نفسه، ص: 115.

8) أهداف تدريس القواعد (الظاهرة النحوية):

لتدريس القواعد أهداف أو أغراض عامّة يجب السّعي إلى تحقيقها من خلال تدريس النّحو لمدة قد تمتد لسنة أو لعدة سنوات، وأهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها خلال حصة واحدة، أو وحدة دراسية معيّنة. وهذه الأهداف تختلف من وحدة إلى أخرى، ومن درس إلى آخر، وتحدّد في ضوء معطيات مادّة الدّرس، ومستوى المتعلّمين، والبيئة الدراسية، وإمكانيات المدرّس، أو التّسهيلات الإدارية المتاحة، ويتولى مدرّس اللغة العربية تحديد هذه الأهداف وصياغتها بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها فمثلا لو كان موضوع الدّرس أسلوب النفي فقد يكون أحد الأهداف كما يأتي:

- أن يستخدم الطالب أداة النّفي الملائمة لنفي الحدث في الزّمن والمستقبل، فنلاحظ أنّ الهدف قد صيغ من لن+ فعل مضارع يدل على السلوك المطلوب تحقيقه+ الفاعل الذي هو الطالب+ محددات السلوك وهكذا بقية الأهداف.

أمّا الأهداف العامة لتدريس القواعد فهي:

- تمكين المحدّث والكاتب من ضبط ما يكتبه، وما يتحدّث به على وفق ما تقتضيه قواعد اللغة.
- تمكين المتعلّم من فهم المعاني بالاستعانة بالقواعد النحوية والصّرفية.
- تمكين المتعلم من إدراك الفروق بين التراكيب اللغوية.
- تمكين المتعلّم من تذوق ما يسمع وما يقرأ.
- تعويد المتعلمين دقة الملاحظة والتحليل والرّبط والاستنباط.
- زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.
- تمكين المتعلم من فهم صيغ اللغة واشتقاقاتها.
- تنمية القدرة على التفكير.

- توسيع ثقافة المتعلمين العامّة من خلال ما تحتويه النّصوص التي تُدرس في درس القواعد[1].

9) ضعف المتعلمين في القواعد وطرق معالجتها: وهذا راجع إلى:

- تعدد القواعد النحوية والصرفية، وتشعبها، يجعل التمكن منها عملية صعبة ومركبة للمتعلّم.
- عدم ربط القواعد النحوية والصرفية بالمعنى والاهتمام بالشكل.
- شيوع العامية بين أوساط الطلبة، والمدرسين، فقد وصل الوضع إلى أن مدرس اللغة العربية يشرح القواعد والظاهر النحوية باللغة العامية.
- عدم اعتماد المقررات الدراسية أسلوب التتابع لأبواب القواعد النحوية، ويترتب عن ذلك تقديم المادّة النحوية للطالب متقطعة وغير مترابطة.
- عدم إحاطة بعض المدرسين بطرائق التدريس وأساليبها.
- قلة التطبيقات والممارسات لوضع القواعد النحوية موضع الممارسة والتطبيق من خلال الاستعمال.

- **طرق معالجة الضعف:**

- أن تتصل دروس النّحو بالحياة، وأن تكون ذات طابع وظيفي.
- استثارة دوافع* المتعلمين، واستغلالها لتدريس القواعد النحوية.
- الابتعاد عن الأساليب المعقدة في عرض المادة النحوية والقواعد النحوية.
- الاستفادة من الوسائل التعليمية، والمواقف التي يمكن أن ينطلق منها المدرّس في تدريس مادة النحو.
- الاهتمام بكثرة التطبيقات النحوية ووضع النحو موضع الاستعمال في الكلام والكتابة.

[1]- بنظر: محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، ط1، 2007، ص 186، 187.

* الدوافع (الدافعية): عرّفها الباحث "ليندلي" أنها: «عملية استثارة وتحريك السّلوك وتنظيم نموذج النشاط»، في حين يعرفها الباحث بلقيس والباحث مرعي بأنها: «تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجّهه لتحقيق غاية معينة»، أمّا مفهومها في المجال التعليمي فهي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، حتى يتحقق التعلم كهدف.

- أن يكون المدرّس قدوة حسنة فيما يتحدّث وما يكتب، وما يقرأ.
- إشراك المتعلمين بأنشطة ثقافية متنوعة تتجسّد فيها التطبيقات النحوية.
- زيادة تدريب المتعلّمين على تحليل الجمل والتراكيب اللغوية، وتحديد المواقع الإعرابية لمفرداتها[1].

10)تعليمية اللّغة:

مفهوم اللغة:

لقد قدم لنا اللغوي النحرير* والألمعي ابن جنّي تعريفا للغة في باب القول على اللغة وماهي يقول: «أمّا حدّها، فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم» فحدّ اللغة عند ابن جني عبارة عن أمور ثلاثة وهي:

1- اللغة عبارة عن أصوات.

2-اللغة وسيلة للتعبير عن أغراض القوم.

3-تنوع اللغات وتعددّها بحسب أقوامها ومتكلّميها.

ويعرفها ابن الحاجب بقوله: «حدّ اللغة كل لفظ وضع لمعنى»، ويتّفق معه الآسوي في تعريفه للغة بقوله: «اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني»[2].

وعند ابن خلدون عرفّها بقوله: «اللغة في المتعارف عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقرّة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[3].

---

[1]- ينظر: محسن على عطية، المرجع السابق، ص: 188، 189.

* النحرير: هو العالم المتقن للغة وفروعها.

[2]- حسام البهنساوي: أهميّة الربط بين التفكير اللغوي عند العرب، ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، 1994، ص: 7، 8.

[3]- عبد الرحمن مُحَمَّد ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر والتوزيع، مصر، ج3، 2006، ص: 1128.

فاللغة بهذا المفهوم عند ابن خلدون وسيلة للمتكلم للإعراب والإفصاح عمّا يريد التّعبير عنه وهذا التعريف أثار قضية لغوية هامّة في القديم والحديث، ومن جملة هذه القضايا قضية اصطلاحية اللغة وذلك من خلال قوله: «وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم» بحيث يؤكد ويركز في هذه الجزئية على اصطلاح اللغة.

وأمّا عن وظيفة اللغة فيقول: «اللغات إنّما هي ترجمات عمّا في الضمائر من تلك المعاني يؤدّيها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة، والتعليم، وممارسة البحث في العلوم، لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك»[1].

يفهم من هذا أنّ اللغة في نظر ابن خلدون مكتسبة عن طريق الدربة والممارسة.

11) تعليم اللغة العربية:

هذه اللغة العربية التي لم نتلقها التلّقي المباشر المشافه، بل تلقينها تلقينا غير مباشر ولا مشافه، وسبب هذا الذي وصفنا أنّ هذه اللغة قد عاشت في مهدها في الجزيرة العربية ما عاشت من الزمن في عزّة من أهلها، حتّى كانت الهجرة بعيدة المدى التي دفعهم إليها الإسلام، فخرجت اللغة مع آلاف من أهلها، فتفرّقت معهم اللغة أوزاعا، وجعلت هذه العربية تتفاعل مع ما خالطت من لغات، فلا تعطي فقط، بل كانت تأخذ كذلك، سنة الحياة في اللغات والحضارات الغالبة والمغلوبة، وظل الإسلام يساندها بقوته المعنوية دهرا طويلا في كل مكان حتى اليوم، لأنّها لغة كتابة، ولسان ثقافته والسبيل الوحيد لمعرفته[2].

وعلى أية حال، فهناك شعور عام في أرجاء الوطن العربي بأهمية العناية باللغة القومية، وتعليمها سواء على المستويات الرسمية أو الشعبية، ولذا هبّ كثير من الباحثين في اللغة العربية يتعرفون

[1]- عبد الرحمن مُحَمَّد بن خلدون: المصدر السابق، ص: 1125.

[2]- فتحي علي يونس: التواصل اللغوي والتعليم، د.ط، 2009، ص: 18.

أجدى الوسائل في تعليمها، وفي غرس الميل إليها في نفوس أبنائها، ويتعرفون كذلك أسباب الإخفاق في تدريسها، ويعالجون ذلك بالوسائل التي يرونها[1].

12)التمييز بين تعليم النّحو وتعليم اللغة:

ليس من شك في أن بينهما مشابهة وصلات، ولكن ذلك لا ينبغي أن نخلط بين وظائفهما والطّرق المتّبعة في كليهما.

إنّ تعليم النحو مهمة معلّمي النّحو، أمّا تعليم اللغة فهي مسألة تتجاوز قدرات هؤلاء المعلّمين لتصبح قضية المجتمع بأسره، وهي قضية لا سبيل إلى التّصدي لحلّ مشكلاتها دون الوعي لمتطلباتها، وتحديد أطرافها، وإدراك صعابها، ثمّ الإصرار الدّؤوب على تحقيق الغايات المرجوة منها، وهي بهذا كله قضية الإرادة الحضارية، للمجتمع العربي كله، قضية النظم السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية ثمّ التعليمية في نهاية الأمر[2].

فالغاية من تعليم اللغة هي اكتساب المقدرة على التركيب، بما يعنيه ذلك من إطلاق لقدرات المتعلّم في إبداع ما يريد من أشكال التراكيب[3].

13) مفهوم التعليم الثانوي:

تعرف المرحلة الثّانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها، وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة[*] حسب تقسيم مراحل النّمو النّفسي حيث يتطابق هذا التقسيم

[1]- فتحي علي يونس: المرجع السابق، ص: 20.

[2]- علي أبو المكارم: التعليم والعربية رؤية من قريب، ص: 119.

[3]- المرجع نفسه، ص: 121.

[*] يعرفها الباحث "ستانلي هول" (S.Hall) 1956 بأنها: «مرحلة من العمر تتميّز فيها تصرفات الفرد بالعواطف، والانفعالات الحادة، والتوترات العنيفة»، ويعرّفها "بياجي" (Paijet) بأنها: « تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار»، وقد قسّمها الباحثون إلى ثلاث مراحل: مراهقة مبكرة بين 12 و14 سنة، ومراهقة وسط تمتد من 15 إلى 18 سنة، ومراهقة متأخرة تمتد من 18 إلى 21 سنة.

للنّظام التربوي مع مراحل النّمو للفرد، وبما أنّ كلّ مرحلة من مراحل النمو لها ميزات، وخصائص تميّزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التعليمية، وغير ذلك من نواحي النّشاط المدرسي، والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدّة إلى التعليم العالي، ومراكز التكوين الأخرى[1].

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة النهائية من مراحل نظام التّعليم العام والتي تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، وفي هذه المرحلة يبدأ الطلبة (المتعلمون) تحديد تخصصاتهم سواء في العلوم، أو الرياضيات، أو الآداب.

14) الهدف من التعليم الثانوي:

الهدف الأسمى من التعليم الثانوي هو خلق الشّخصية السوية المتّزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته، ونمط مناهجه، وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناجحين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال، وحياة المجتمع، والانتقال السّليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف الآتية:

1- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية، وتسخيرها لخدمة المجتمعات.

2- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.

3- تحسين مهارات الطلاب اللغوية.

4- تزويد الطلاب بالمهارات السّلوكية والقيم.

5- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون.

6- تكوين اتجاهات الشّعور بالانتماء، والقدرة على التكيف.

7- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفنّي وتقدير الجمال.

[1]- صالح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية القاهرة، د.ط، 1972، ص: 14.

8- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين[1].

15) أهميّة التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهمّ وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنّه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات والتكوين، أي تكوين الشخصية ذات الاتّجاهات والقيم السليمة وهذه المرحلة تمثّل:

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته، ومعتقداته، وسلوكه، وهويته.
- تحقيق الأهداف الرّئيسية للتعليم لأنّ التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أنّ المرحلة الأولى من التعليم (الابتدائي) تهتم بإمداد النشء بالأساسيات الأولى للتعلّم من قراءة، وكتابة، وعمليات حسابية، وأصول الانتماء والمواطنة[2].

كما يتّصل التعليم الثانوي بما يسبقه ويلحقه من مراحل التعليم، وهي صلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه، بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلّمين ورغباتهم من ناحية أخرى، وتشبّع احتياجات المجتمع، وتحقيق الأهداف العامّة المنشودة من ناحية ثالثة، وهذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية وتسطير أهداف تربوية جديدة، أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والثّقافية، وقد عمد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة تمكن مراعاة هذه التوجيهات انطلاقا من المبادئ العامّة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

- بناء الهوية الجزائرية.

[1]- ينظر: مُحَمَّد رمضان القذافي ومُحَمَّد الفالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، 1997، ص: 123- 135.

[2]- المرجع نفسه، ص: 122، 123.

- تكوين نظرة على العالم المتغيّر.
- تنمية القدرة على التأثير والتّغيير كما مسّت المجالات الأساسية من:
- تنمية الشّخصية.
- ترقية الفنون.
- التحكم في اللغات، توظيف الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا في الحياة اليومية، الاهتمام بالعالم الخارجي بجميع جوانبه[1].

16) مفهوم الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية:

يمكننا تحديد مفهوم الإصلاح التربوي بأنه جملة العمليات، والطرق الرامية إلى الانتقال بنظام تربوي معين من وضعيات تقليدية إلى وضعيات تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها العام، وذلك بمراجعة، وتعديل الأساليب، والطرق الدراسية، ومضامين المناهج المعتمدة وجعلها ترتبط بالتخصصات التي لها علاقة وظيفية مباشرة بالقطاعات الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية كالتخصصات التطبيقية، والتقنيات الحديثة، والعلوم الدقيقة، زيادة إلى تنمية قدرات الطالب عن طريق تدريبه على المعلومات بنفسه وليس حفظها وترديدها.

- **أسباب الإصلاحات التربوية:** هناك جملة من الأسباب أدّت إلى إصلاح المنظومة التربوية تحملها فيما يلي:

1- تدني مستوى تحصيل التلاميذ، والأداء الوظيفي.

2- ارتفاع مستوى الرسوبات، والتسربات المدرسية.

3- نقص النجاعة البيداغوجية المتمثلة في نوعية المكتسبات لدى المتخرجين.

[1]- القرار الوزاري رقم 50 المتضمن: تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، المؤرخ في 10 ماي، الجزائر 2005، ص: 2.

4- عدم تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة[1].

فمن أهداف الإصلاح التربوي أنه يقوم بمراجعة الأهداف والمرامي، والمناهج، وطرق التدريس المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية.

فإذا كان الإصلاح في اللغة هو نقيض الفساد، يفهم أن الإصلاح جاء لوجود خلل أو فساد في المنظومة التربوية، ومن المتعارف عليه هو أن الاعتراف بوجود فساد يعتبر مرحلة أولى وأولية للعلاج.

17) الإصلاح التربوي والتعليم الثانوي:

مما لا يغرب على أحد أن موضوع دائرة إصلاح المنظومة التربوية شاسع جدا لا يمكننا أن نحصره في مبحث، أو مبحثين، لذا سأركز في هذه الجزئية على حلقة واحدة من حلقات أطوار التعلم ألا وهو الطور الثانوي، باعتباره جسر عبور، وحلقة وصل يربط التعليم العالي من جهة والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى، فهذه العلاقة منحت مرحلة التعليم الثانوي مكانة بارزة في النظام التربوي الجزائري.

- **مراحل تعديل التعليم الثانوي:** عرف بدوره عدة قفزات للتعديل منذ الاستقلال يمكن تلخيصها في مرحلتين:

1- المرحلة الأولى (1962-1992)

في هذه الفترة عرف التعليم الثانوي تطورا متذبذبا، فغداة الاستقلال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث وفق الطورين.

[1] – فرفار سامية وحمادي حنان: المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الفكر، عبد الحميد بن باديس، ع2 2010 ص: 245.

- **الطور الأول**: للثانويات إلى جانب تكميلي مستقل تحول إلى التعليم العام فيما بعد، وهذان المسلكان يوافقان التعليم المتوسط الحالي.
- **الطور الثاني**: للثانويات الذي يوافق التعليم الثانوي الحالي، واستمر التغير بإلغاء هياكل وقوانين، وإضافة أخرى، إلى غاية صدور أمرية 1976 المتضمنة التعليم والتكوين في الجزائر، ونشر المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي، ثم تأتي إعادة الهيكلة الكبرى الثانية للتعليم الثانوي، وفي سنة 1991 تم تنصيب:
- جذع مشترك في السنة أولى ثانوي.
- تعليم تكنولوجي بدلا من الشعبة تقني رياضي.
- مسلكا ذو مجال ما قبل الجامعي الذي يضم شعب التعليم العام، وشعب التعليم التكنولوجي.

وربما الشيء الملاحظ على التعديلات المتعددة التي عرفتها هذه المرحلة ما هي في الحقيقة إلا محاولات غير مدروسة مسبقا ربطت الإصلاح بجانبه الهيكلي، متناسية بأن الشكل الأساسي يكمن في اختيار سياسة تربوية منسجمة تستجيب للظروف السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، فغياب مشروع تربوي منسجم جعل القائمين على العملية التربوية في بحث دائم عن حلول المشاكل المنظومة التربوية[1].

2- المرحلة الثانية من (1992– 2005):

إن ازدواجية الأهداف التي وضعت للتعليم الثانوي جعلت إعادة التنظيم والهيكلة تشمل ما يلي:

- تعليم ثانوي عام وتكنولوجي موجه أساسا لمتابعة الدراسات والتكوين العالي.

[1]– فرفار سامية وحمادي حنان: المرجع السابق، ص: 249.

- تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل انطلاقا من نمط تتويج دراسته، لكنه يوجه للتعليم العالي مثل: التعليم التكنولوجي؛ وصولا إلى إصلاحات 2005 الكبرى ذات الملامح التالية:
- تجنب الاختصاص المبكر قصد التمكن من تجانس المعارف، وإقامة قاعدة متينة للثقافة العامة، وفي حقيقة الأمر نلمس هذه التغيرات في تقليص عدد الشعب من خمسة عشر (15) شعبة إلى ست (06) شعب فقط.
- أهمية عدد الشعب العلمية والتقنية مقارنة بالشعب الأدبية، حيث يوجد اهتمام مركز على البعد التكنولوجي، والتوجه العلمي، والتقني للسياسة التربوية الحالية، يظهر من خلال تنصيب أربع شعب تكنولوجية.

فهدف هذه المرحلة:

1- تكوين أفراد متميزين.

2- اكتساب الأفراد حرية التفكير التي تسمح لهم بإصدار الأحكام، وتبنّي آراء مستقلة وتعويدهم على تحمل المسؤولية.

3- تمكين الفرد من تكوين نظرة عن العالم دون فقدان هويته الثقافية، وتعويده احترام خصوصيات الثقافات الأخرى.

4- ضمان حد أدنى من المعارف والمهارات والكفاءات للجميع[1].

لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات عميقة وفتحت طموحات في ظل التفتح على التكنولوجيا والاتصال، كل هذا أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات، حيث قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية، وذلك بإعادة النظر في المواد الدراسية، وكان ذلك في أكتوبر 1998، وهذا لتشخيص الوضع الحالي للبرامج والاستعداد لإعداد مناهج على أساس مشاريع تمهيدية

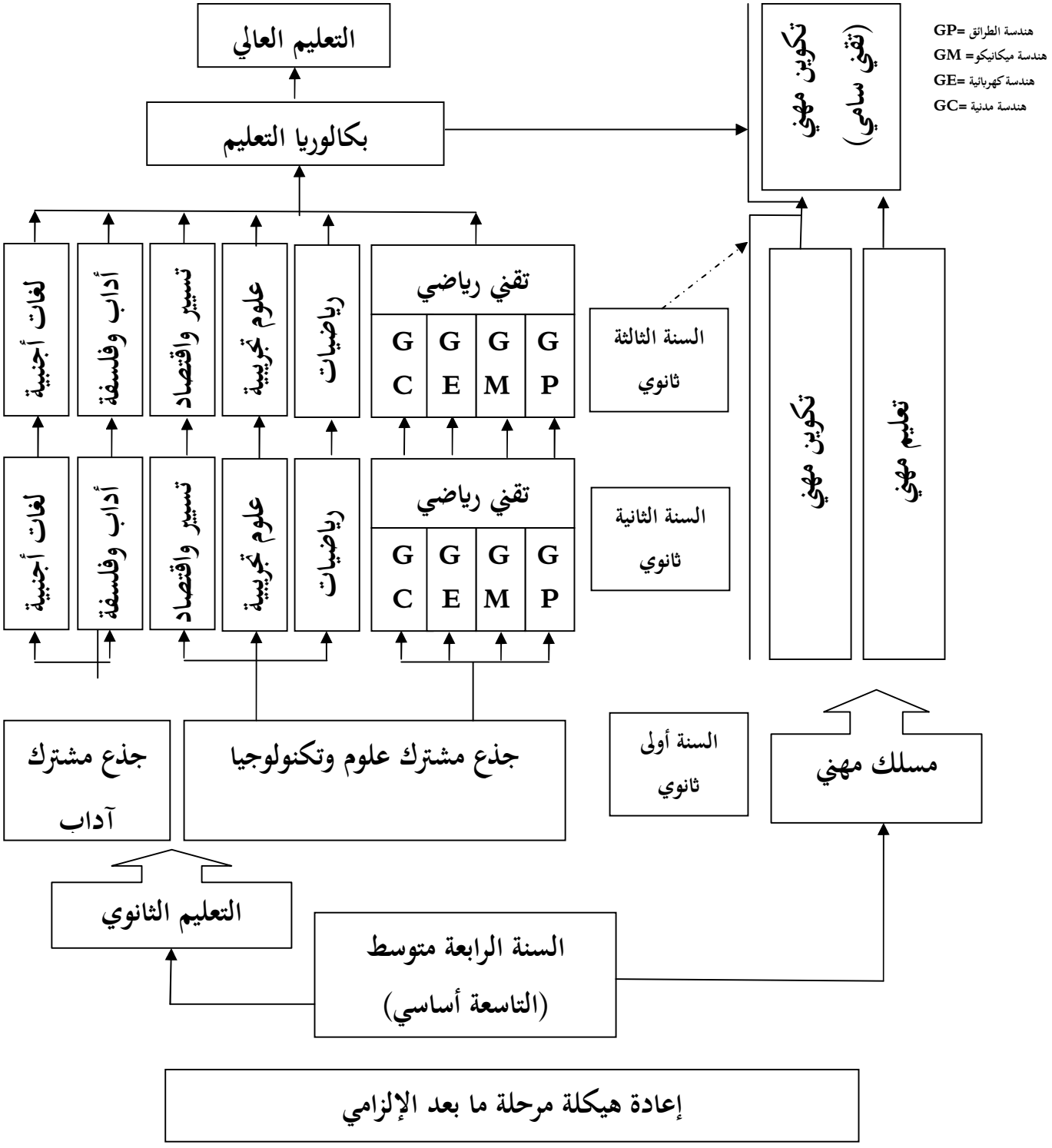
[1]- فرفار سامية وحمادي حنان: المرجع السابق، ص: 250.

للمرجعية، ووثائق أخرى أعدتها مديريات التعليم على المستوى الوطني، ومن بين أهم مظاهر الإصلاح نذكر ما يلي:

- استخدام استراتيجية التعليم والتعلم بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية لاقتراح وضعيات، ووسائل، وأدوات تقويم تنسجم مع خصوصية المادة وطبيعة المعارف والغايات الجديدة للمناهج.
- تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة، وتوظيفها بأكبر حظوظ.
- تحرير المتعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية، وفتح مجال الاجتهاد والمبادرة والإبداع[1].

18) الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي حسب الإصلاح التربوي الجديد في المخطط الآتي:

[1]- القرار الوزاري رقم 50 المتضمن: تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، ص: 39.



مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 16 المتضمن تجديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المؤرخ في 14 ماي، 2004: 1.

19) التعليم الثانوي وعلاقته بالتعليم الجامعي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي هو وصل هذه المرحلة بالتّعليم العالي، وجعل شعبه وتخصصاته تتساوى وتخصصات التّعليم العالي، ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام، وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب مثل:

1- إعداد التلاميذ إعدادا متكاملا للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد.
2- إعدادهم لاكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصل في الخبرة التّعليمية، والانتقال مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من المراحل التّعليمية، أو في الوظيفة المهنية، والتّدريبة بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إنّ هذه الأسس المعرفية العلمية تجعل التلاميذ فيما بعد قادرين على تتابع الدراسة العلمية في المستويات العليا، والحقيقة التي تؤكدها هي أن نظام التعليم العام وفروعه تمثّل الشعب والتخصصات، وهذه الفروع ترتبط ارتباطا وثيقا بمجالين أساسيين هما:

- التعليم العالي.
- الحاجات الاجتماعية والاقتصادية.

فكلّما دعت الضرورة أو تطورت الحاجة أصبح الوضع يتطلب نوعية معينة، أو قدرة خاصّة، أو تكوينا محددا، أطلقت الفروع أغصانا جديدة، لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الأصلي تتغذى منه، ويغذي المجالات المتصلة بها، وهذه العلاقة تكون أسلوبا تعاونيا يخفف من حدة التوتر القائم بين التّعليم والتخطيط الاقتصادي[1].

[1]- نقلا عن بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثانوي، -دراسة ميدانية، ولاية تيزي وزو-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2011، ص: 186.

فمن خلال ما سبق يتبيّن لنا أنّ مرحلة التّعليم الثانوي سلّم هام في مسار المراحل التعليمية، فيها يبدي المتعلمون (التلاميذ) رغباتهم في التّغيير، كما أنها تمتاز بنظام ومنهج ثابت وخاص بها يهدف إلى تكوين جيّد للتلاميذ المقبولون في نهاية المرحلة الثانوية على اجتياز شهادة تمكنهم من دخول حرم الجامعة وهذه الشهادة تسمّى شهادة الباكالوريا.

20) جرد المصطلحات:

- **جرد المصطلحات النحوية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية.**

تعتبر المصطلحات النحوية ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية لما تحققه من تمييز بين مختلف الأنماط النحوية في أشكالها وصيغها المختلفة ، والمصطلحات الواردة في كتاب الشعبتين أعلاه، بل وفي جميع السنوات تبدو واضحة ومألوفة بالنسبة لمستوى المتعلمين، وقدراتهم العقلية، خاصة وقد

تطرق لبعضها المتعلمون في المراحل التعليمية السالفة، ومن جملة هذه المصطلحات الواردة في الشعبتين ما يلي:

البناء والإعراب في الأسماء، البناء والإعراب في الأفعال، اسم التفضيل، التعجب، النسبة، أفعال المدح والذم، الاختصاص، الإغراء والتحذير، اسم الفعل، أحرف العرض، التوكيد، البدل، الأحرف المشبهة بليس، المصدر وأنواعه، المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية، اسما الزمان والمكان، مصادر الماضي غير الثلاثي، جواز تأنيث العامل للفاعل، وجب تأنيث العامل، التنازع، مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء، خصائص كان وليس، الممنوع من الصرف، عوامل المفعول به الظاهرة، الاشتغال، الإعلال، الإبدال، الاستغاثة، الندبة، الترخيم.

- **جرد المصطلحات النحوية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية:**

الإعراب اللفظي، الإعراب التقديري، إعراب معتل الآخر، معاني حروف الجر، العطف، المضاف إلى ياء المتكلم، نون الوقاية، إذ، إذا، إذن، حينئذ، الخبر وأنواعه، الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي لا محل لها من الإعراب، إعراب المسند والمسند إليه، أحكام التمييز والحال، الفضلة وإعرابها، الهمزة المزيدة في أول الأمر، البدل وعطف البيان، اسم الجنس الإفرادي والجمعي، لو، لولا، لوما، أما، الأحرف المشبهة بالفعل، اسم الجمع، أي، أيَّ، إي، كم، كأيّنْ، كذا، إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول، نونا التوكيد، ما، معانيها وإعرابها.

- **جرد المصطلحات النحوية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي.**

الممنوع من الصرف، التعجب، النسبة، الإغراء والتحذير، اسم الفعل، المقصور والممدود، الصفة المشبهة، النعت، الاختصاص، البدل، التوكيد، لا النافية للجنس، المصدر وأنواعه، الأحرف المشبهة بليس، اسما الزمان والمكان، اسم الآلة، مصدر المرة والهيئة، وجوب تأنيث العامل، امتناع تأنيث العامل، التصغير، أفعال المدح والذم.

- **جرد المصطلحات النحوية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعب: رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي.**

معاني حرف الجر، معاني حروف العطف، إذا، إذاً، إذ، حينئذ، الخبر مفرد، جملة، شبه جملة، الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي لا محل لها من الإعراب، معاني الأحرف المشبهة بالفعل، أحكام التمييز والحال، البدل وعطف البيان، لو، لولا، لوما، اسم الجمع، اسم الجنس الإفرادي والجمعي، المتعدي إلى مفعولين، المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل، نونا التوكيد، نون الوقاية.

نلاحظ من خلال جرد هذه المصطلحات النحوية في شتى التخصصات تتقارب وتتقاطع مع بعضها البعض.

خاتمة

من عرف البحث العلمي أن تكون نتائجه خالصة بخاتمة تجمع فيها مجموعة من النتائج والملاحظات الهامة، وأردت في هذا الختام أن أجعلها عبارة عن نقاط مختلفة تمثلت فيما يلي:

- إن المصطلح النحوي منذ أن كان في مهده كان يتصف بالصبغة التعليمية، لأن الذين كانوا يجوبون شبه الجزيرة العربية لجمع المادة النحوية وتقسيمها إلى أبواب، وشرح ظواهرها، كانوا يطرقون باب التعليمية (أي كل ما كانوا يقومون به يعد تعليما محضا).
- إن تعليم المصطلح النحوي، والنحو بصفة عامة مرتبط ارتباطا وثيقا بمعرفة العربية، إذ لا يمكن لمتعلمي النحو أن يدرسوه بمعزل عن فهم السَنن العربي.
- إن المصطلح النحوي قام على القياس تأثرا بالمصطلح الفقهي، مما جعله يتصف بالعلمية والدقة، لأن النحاة استخدموا القياس في صياغة القاعدة النحوية.
- إذا أردنا أن نفهم أي علم فعلينا بفهم مصطلحاته أولا، وذلك من باب أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم.
- إن المصطلح النحوي في الميدان التعليمي ينبغي أن لا ينحصر في التلخيص الكمي وحسب، وإنما يكون في تكوين الملكة لدى المتعلمين لأجل توظيف مكتسباتهم المعرفية التي أحاطوا بها.
- إن أسباب اختلاف النحاة في تقصي المصطلحات النحوية وصياغتها هي أسباب اختلافهم نفسها في المصطلح.
- إن تعليمية المصطلح النحوي يفتقر إلى حملة تحسيسية من قبل المختصين اللغويين.
- إن ما تركه النحاة الأوائل من مصطلحات نحوية على اختلاف أنماطها تعد إثراءًا ورصيدا إضافيا إلى فقه اللغة المعاصرة.
- إن بناء المناهج التربوية غير كاف لتحسين مردود الفعل التعليمي للمعلم والمتعلم معا، مالم تستعمل في إطارها الصحيح، وذلك من خلال التكوين الصحيح والسليم للمكونين والمتكونين، لأن الدراسات اللسانية الحديثة وخاصة التطبيقية منها تقدم حلولا ناجعة ومثمرة في تعليمية المصطلح

النحوي، كما تراعى فيها مجموعة من المقاييس العلمية والموضوعية التي ينبغي أن يلمّ بها أهل الاختصاص (واضعي البرامج).

- إن التقويم عملية مستمرة ومصاحبة لعمليات تطوير المنهج.

- إن للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم، لأن التقويم بجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات يستهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية بسائر أبعادها، كما يتيح الفرص المناسبة لتجديد شبابها ومراجعة مناهجها وطرقها وأساليبها.

- إن الكتاب المدرسي يمثل الجزء الأساسي للمحتوى التعليمي الذي يريد المعلم من خلاله إيصال المعرفة إلى المتعلمين بشتى الطرق ومختلف الوسائل التعلمية.

- افتقار بعض التعريفات للمصطلحات النحوية في الكتاب المدرسي إلى الدقة والشمولية في الصياغة.

- على الرغم من أن الأمثلة الموجودة بين دفتي الكتاب المدرسي، إلا أنها لم تحظ بالعناية من قبل واضعي ومصممي الكتاب، ولقد نوه واضعوا المنهاج التربوي على أن نصوص القراءة تتخذ كأساس لنشاط الظواهر النحوية، واللغوية عامة، إلا أن اعتمادها الفعلي كان قليلا نوعا ما.

- من مميزات الكتاب تصميمه وفق الكفاءات المراد تنميتها في نفوس المتعلمين على مبدأ التواصل في شقّيه الشفوي والكتابي.

- إن المرحلة الثانوية تعتبر جسر عبور إلى التعليم العالي.

وبهذا القدر من النتائج المحصورة أعلاه لا ندعي أننا قد أحطنا بجوانب البحث كلها، وإنما سلطنا الضوء على جزء يسير منه، ﴿**رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا**﴾، اللّهم يا معلم داوود علمنا ويا مفهم سليمان فهمنا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر

والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**
- **المصادر والمراجع:**

1- إبراهيم قاسمي: دليل المعلم في الكفايات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، 2004.

2- ابن القيم الجوزية: أعلام الموقعين عن رب العالمين، المكتبة العصرية، بيروت، ج 1، 1987.

3- ابن منظور: لسان العرب، تح: أحمد عامر حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003.

4- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت.

5- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج12، ط6، 1997.

6- ابن منظور: لسان العرب، مادة (ف. ق. هـ)، ج5.

7- ابن منظور: لسان العرب، مادة (ق، ي، س)، مج3.

8- أبو البركات بن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، بيروت، ج1، 1993.

9- أبو البركات مُحَمَّد بن الأنباري، لمع الأدلة، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، 1971.

10- أبي الحسين أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت، ج3.

11- أبي الفتح عثمان بن جني: سر صناعة الإعراب، تح: إبراهيم مصطفى وآخرون، ط1، 1954.

12- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

13- أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

14- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1983.

15- أحمد عزوز: المدارس اللسانية، أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها للأداء التواصلي، دار الأديب، وهران، د.ط، 2005.

16- أحمد مختار عمر: محاضرات في العلم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

17- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002.

18- الأزهري: تهذيب مقايس اللغة، تح: عبد السلام هارون، الدار المصرية، القاهرة، ج4، 1964.

19- الإمام ابن كثير: تفسير القرآن الكريم، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1986، ج1.

20- الإمام الجويني: البرهان في أصول الفقه، تعليق صلاح بن مُحَّد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997.

21- بدر الدين الزركشي: البرهان في علوم القرآن، دار المعارف، بيروت، ج1، د.ط، 1959.

22- بدران أبي العينين: أصول الفقه، دار المعارف، مصر، د.ط، 1969.

23- بريجتيه بارتشت: مناهج علم اللغة من هرمان إلى تشومسكي، ترجمة وتحقيق: سعيد بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوريع ، القاهرة، ط1، 2004.

24- بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثانوي، دراسة ميدانية، ولاية تيزي وزو، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2011.

25- تمام حسان: الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة والبلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

26- جابر بكر أبو السعود: النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة، القاهرة، 1988.

27- جار الله أبو القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت.

28- جلال الدين السيوطي: الأشباه والنظائر، تحقيق: طه عبد الرؤوف، ج1، 1975.

29- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي: همع الهوامع في جمع الجوامع، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998، ج1.

30- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر ، ط13، 2012.

31- جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة: نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة. دمشق، د.ط، د.ت.

32- جون ليونيز: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعارف، الجامعية الإسكندرية، 1985.

33- حسام البهنساوي: أهميّة الربط بين التفكير اللغوي عند العرب، ونظريات البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د.ط، 1994.

34- حسام سعيد النعيمي: ابن جني عالم العربية، دار الثورة الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1990.

35- حسن خميس سعيد: نظرية التعليل بين القدماء والمحدثين، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2000.

36- حسن شحاته: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط4، 2000.

37- حسن ظاظا توفيق: اللسان والإنسان، بيروت، ط2، 1973.

38- حسن ظاظا توفيق، كلام العرب، بيروت، د.ط، 1976.

39- حسينة إبراهيم حجازي: تقويم كتاب تمريض البالغين لدى طلبة كلية فلسطين للتمريض من جهة نظر المدرّسين، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005.

40- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة الجزائر، د.ط، 2003.

41- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2010.

42- خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد: تربية وعلم النفس، تكوين المتعلمين، المستوى السنة الثالثة، الإرسال 1+2+3 الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.

43- دوكوري ماسير، القياس في اللغة بين علماء العربية ودي سوسير، مفاهيم وتطبيقات، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ع2، 2012.

44- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي.

45- راتب قاسم عاشور ومُحَمَّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، د.ط 2003.

46- رمزية غريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، القاهرة، 1977.

47- الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك. بيروت، د. ط، 1973،

48- سعدون مُحَمَّد الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، د.ط، 2005.

49- سعدون مُحَمَّد الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسه.

50- سعيد جاسم الزبيدي: القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 1997.

51- سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار القلم، القاهرة، ج1، د.ط، 1966.

52- شعبان مُحَمَّد إسماعيل، أصول الفقه، تاريخية ورجاله، د.ط، د.ت.

53- الشيخ يحي بن مُحَمَّد أبي زكريا الشاوي المغربي الجزائري: ارتقاء السيادة في علم أصول النحو، تحقيق: عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، دار الأنبار للطباعة والنشر، العراق، ط1، 1990.

54- صابر بكر أبو السعود: النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1988.

55- صاري مُحَمَّد: واقع المستوى النّحوي في المقررات الدراسية، مجال التواصل، 2001.

56- صالح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية القاهرة، د.ط، 1972.

57- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003.

58- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2000.

59- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، 2009.

60- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، مقال لأعراب ويزة بعنوان: المقررات الدراسية الجامعية دراسة تحليلية وصفية، دار هومة، الجزائر، 2009.

61- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، 2005.

62- عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج1، د.ط، 1960.

63- عباس محمود العقاد: عبقرية عمر، مكتبة رحاب، الجزائر، د.ط، 1989.

64- عبد الجليل مرتاض: التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2005.

65- عبد الرحمن مُحَمَّد ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر والتوزيع، مصر، ج3، 2006.

66- عبد الرحمن مُحَمَّد بن خلدون: المقدمة، اعتنى به هيثم جمعة هلال، مؤسسة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 2007.

67- عبد الكريم زيدان: الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط، 1998.

68- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.

69- عبد المجيد عابدين: مزالق في طريق البحث اللغوي والأدبي وتوظيف النصوص، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ت.

70- عبد الوهابي بن دحان: تحليل نتائج الإصلاح في ظل تعديل نظام التقويم التربوي في الجزائر.

71- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1979.

72- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1996.

73- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ط، 2000.

74- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1992.

75- العربي قلايلية: مدخل إلى التحليل اللساني، اللفظ-الدلالة- السياق، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، د.ت.

76- عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، ط1، 2003.

77- علي أبو المكارم: القيم والعربية، رؤية من قريب، دار غريب، القاهرة ، د.ط، 2007.

78- علي أبو المكارم: المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006.

79- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2006.

80- عماد توفيق السعدي وآخرون: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط1، 1992.

81- عمر سليمان الأشقر: تاريخ الفقه الإسلامي، قصر الكتاب، البليدة، ط1، 1990

82- عمر عبد الله: سلم الوصول لعلم الأصول، دار المعارف، مصر، د.ط، 1956.

83- عمر لحسن، النّحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسر النحو، الجزائر، 2001.

84- غريب العربي، التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وأدواته، تح: ماحي إبراهيم، دار الغرب للنشر، وهران، د.ط، 2007.

85- فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د.ط، 1976.

86- فتحي علي يونس: التواصل اللغوي والتعليم، د.ط، 2009.

87- فراس إبراهيم: طرق التدريس ووسائله وتقنياته، وسائل التعلم والتعليم، دار أسامة، عمان، د.ط، 2005.

88- كريم حسين ناصح الخالدي: أصالة النحو العربي، دار الصفاء، عمان، ط1، 2005.

89- كريم زكي حسام الدين : أصول تراثية في علم اللغة مكتب الانجلو المصرية، ط2، 1985.

90- لخض زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة، الجزائر، د.ط، د.ت.

91- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003.

92- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة بالكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003.

93- لعبيدي بو عبد الله: مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، المدينة الجديدة، د.ط، د.ت.

94- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللغة الحديث، دار طرابلس للدراسات والترجمة، ط1، 1988.

95- محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، ط1، 2007.

96- محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، ط1، 2007.

97- مُحَمَّد الخوالدة: أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

98- مُحَمَّد الدرّيج: تحليل العملية التعلمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج، وتقنيات، دار التوحيدي للنشر، الرباط، ط2، 2004.

99- مُحَمَّد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

100-مُحَمَّد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2002.

101-مُحَمَّد الصغير بناني: المدارس اللسانية في التراث العربي وفي الدراسات الحديثة، دار الحكمة، الجزائر، د.ط، 2001.

102-مُحَمَّد إيدار: موقع التقويم في المنظومة التربوية (التقويم البيداغوجي)، المعهد الوطني للبحث التربوي، ع3، 2012.

103-مُحَمَّد بن أحمد تقية، المختصر الوافي في أصول الفقه، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، 2000.

104-مُحَمَّد جهاد جمل: تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق، دراسة ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتب الجامعية، الإمارات العربية، 2001.

105-مُحَمَّد رمضان مُحَمَّد القذافي ومُحَمَّد الفالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، 1997.

106-مُحَمَّد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، قصر الكتاب، دار الثقافة، الجزائر، د.ط، د.ت.

107-مُحَمَّد شارف سرير ونور الدين الخالدي: الفعل التعليمي التعلمي، الاتحادية الوطنية لعمال التربية معسكر، 1998.

108-مُحَمَّد طه بدوي: المنهج في علم السياسة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000.

109-مُحَمَّد علي التناهوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، لبنان، ج1، ط1، 1996.

110-مُحَمَّد عوض القوزري: المصطلح النحوي، نشأته وتطوره، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 1981.

111-مُحَمَّد عوض القوزري، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، الرياض، ط1، 1981.

112-مُحَمَّد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة، ورأي ابن مضاء، وضوء علم اللغة الحديث، دار العلوم، مصر، د.ط، د.ت، 1997.

113-مُحَمَّد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، د.ط، د.ت.

114-مُحَمَّد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998.

115-مُحَمَّد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2000.

116-محمود بوسنة: التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مختبر التربية والتكوين، جامعة الجزائر، ع2، 2004.

117-محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003.

118-محمود فهمي حجازي: الأسس العلمية لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، د.ط، د.ت.

119-محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 1988.

120-محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة الغريب والنشر، القاهرة، د.ط، د.ت.

121-محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية د.ط، د.ت.

122-مصطفى حركات: اللسانيات العامة، دار الآفاق –بيروت- د.ط، د.ت.

123-المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط2، 1973.

124-مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، 2007، 2008.

125-ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث)، مبادئها وأعلامها، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1989.

126-ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986.

127-ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، د.ط، 1993.

128-نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، د.ط، 1985.

129-نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، عنابة، 2006.

130-نور الهدى لوشن، مباحث في اللغة ومناهج البحث اللغوي المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، د.ت.

131-نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الفتح للتجليد الفني، الاسكندرية، 2008.

132-هادي مشعان ربيع: تكنولوجيا التعليم المعاصر، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2006.

133-وهبة الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر، بيروت، ج1، 1998.

134-وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر، دمشق، ط1، ج1، 1986.

135-وهبة كامل: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، د.ط، د.ت.

136-يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.

- **المجلات:**

1- أحمد عزوز: التبليغ المعرفي والبيداغوجيا، مجلة اللغة والتواصل، جامعة وهران، كلية الآداب، ع1، 2005.

2- الراوي طه، نظر في النحو، مجلة المجمع العلمي، ج9، ج10، دمشق 1936.

3- رشيدة آيت عبد السلام: اثر التعليمية في تقييم التعلم، بحوث وتربية، مجلة للبحث التربوي، المعهد الوطني للبحث في التربية ع3، 2012.

4- شاكر عبد القادر: مجلة الخلدونية في العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، جانفي 2005.

5- عابد بوهادي: دافعية التعلم، مجلة الباحث، مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة، جامعة ابن خلدون، تيارت، ع2، 2011.

6- عبد الحليم بن عيسى: الاتصال اللغوي بين الدقة والمضمون، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، ع1، 2005.

7- عبد الرحمان حاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، الجزائر ع3، 2000.

8- عبد الرحمان حاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع1.

9- عبد الكريم علي المغاري: دلالة المصطلح الفقهي عند ابن قاسم الغزي في كتابه فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السابع، العدد 2/14، 2013.

10- عبد الله شيخ محفوظ: الفقه الإسلامي تعريفه، وتطوره ومكانته، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة. ع1 مقالة أضيفت سنة 2007.

11- عبد الوهاب بن دحان: تحليل نتائج الاصلاح في ظل تعديل نظام التقويم التربوي في الجزائر، مجلة فكر ولغة، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، ع2، 2010.

12- علي القاسمي: نحو تطوير بنوك المصطلحات، أداة للبحث المصطلحي والعلمي، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب، ع28، 1987.

13- غانم حنجار: المصطلح وشرائط صناعته مقاربة توصيفية من المنظور النقدي، مجلة الباحث جامعة ابن خلدون تيارت، ع4، 2013.

14- فرفار سامية وحمادي حنان: المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الفكر، عبد الحميد بن باديس، ع2، 2010.

15- مُحَمَّد بلقاسم: المصطلح النقدي الأدبي الروائي، الإشكالية والتطبيق، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان ع3، 2005.

16- مصطفى رجب، التقويم التربوي، المجلة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م15، ع2، 1995.

- **الرسائل الجامعية:**

1-إبراهيم سعيد أبو العزم، المصطلحات النحوية نشأتها، وتطورها، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، 1977.

2- بكري عبد الكريم: ابن مضاء و موقفه من أصول النحو العربي، رسالة دكتورة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، 1982.

3- بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي –دراسة ميدانية، ولاية تيزي وزو-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2011.

4- حدوارة عمر: المصطلح الكوفي وأثره على النحات المحدثين "تمام حسان ومهدي المخزومي" نموذجين، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه.

- **المنشورات الوزارية:**

1- القرار الوزاري رقم 50 المتضمن: تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، المؤرخ في 10 ماي، الجزائر 2005.

2- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 16 المتضمن تجديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المؤرخ في: 14 ماي 2004.

- **المواقع الإلكترونية:**

1- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، http://w.w.w.onefd.edu.dz

2- الشحات إبراهيم منصور: أصول الفقه الإسلامي، www.polffactory.com.

فهرس

الموضوعات

مقدمة ..... أ

مدخل: مفاتيح لسانية

مفاهيم حول التعليمية 02

اللسانيات التعليمية 05

اللسانيات التاريخية (المقارنة) 06

علم اللغة الحديث 09

نظرية تشومسكي التوليدية النحوية والمفاهيم المرتبطة بها 14

الفصل الأول: المصطلح النحوي المفهوم والتأسيس

نشأة المصطلح النحوي ومفهومه 26

نشأة المصطلح الفقهي ومفهومه 31

نشأة علم المصطلح وتعريفه، وعلاقته باللسانيات التطبيقية، ووظائفه 33

تعريف الفقه وعلاقته بالمصطلحات النحوية 42

تعريف النحو وعلاقته بالمصطلحات الفقهية 52

نشأة القياس وتعريفه (لغة واصطلاحا) 55

أركان القياس وأنواعه ومراحله 58

الفصل الثاني: المقررات الدراسية والعملية التعليمية

مفهوم المقرر الدراسي 68

المنهاج التربوي (المنهج لغة واصطلاحا) 68

المنهاج التربوي بين القديم والحديث 71

أسس المناهج الدراسية 73

تقويم المناهج الدراسية 78

المنهاج المدرسي بالجزائر 79

تطوير المناهج الدراسية 80
التقويم لغة واصطلاحا 80
مفهوم التقويم التربوي 82
أنواع التقويم التربوي 83
التقويم بالكفاءات 86
وظائف التقويم التربوي ومراحله 87
مفهوم الوسائل التعليمية وأهميتها (للمعلم والمتعلم والمادة التعليمية) 90
مفهوم العملية التعليمية وأركانها 94
ركائز التعلم المعاصر وخصائصه 98
نظرية التعلم البنائية والمفاهيم المرتبطة بها 100

الفصل الثالث: قراءة للكتاب المدرسي في الطور الثانوي

تمهيد 105
ماهية الكتاب المدرسي 105
أهميته 106
المنهج والكتاب المدرسي 107
وظائفه (المتعلم والمعلم) 107
دور الكتاب المدرسي في تعليم اللغة 110
تعليمية النحو 110
طرق تدريس القواعد النحوية في المدارس الثانوية 113
أهداف تدريس القواعد النحوية 116
تعليمية اللغة 118
تعليم اللغة العربية 119

التمييز بين تعليم النحو وتعليم اللغة 120
مفهوم التعليم الثانوي والهدف منه وأهميته 120
مفهوم الإصلاح التربوي في المنظومة الجزائرية 123
الإصلاح التربوي والتعليم الثانوي ومراحل تعديله 124
الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي 127
التعليم الثانوي وعلاقته بالتعليم الجامعي 129
جرد المصطلحات النحوية الموجودة في الكتاب 130
خاتمة 134
قائمة المصادر والمراجع 137
فهرس الموضوعات 150

ملخص:

قد عنَّ لي إقامة دراستي في بحث «**تعليمية المصطلح النحوي من خلال المقررات الدراسية–الطور الثانوي أنموذجا–**» في ضوء علم المصطلح، وذلك كون طبيعة المصطلح النحوي وتعليمه لطلابنا في المدارس الثانوية أصبح قضية تشغل اهتمام المعنيين باللغة العربية، تعلّما وتعليما، أي درسا وتدريسا.

يطرح البحث إشكالية تمثلت فيما يلي:

- إلى أي مدى ساهم المصطلح النحوي في تقريب المفاهيم اللغوية منها واللسانية لدى المتعلمين؟
- ما هي الطرق العلاجية التربوية للحدّ من صعوبة تعليم المصطلح النحوي في الطور الثانوي؟

الكلمات المفتاحية:

المنهج– التعليمية– المصطلح النحوي– التداولية– المقاربة النصية.

Résumé:
Il nous semblé pertinent de faire un travail de recherche sur **« la didactique du terme grammatical dans les manuels scolaires : cas du secondaire »**, à la lumière des sciences de la terminologie, et c'est aussi parce que la nature du terme grammatical et son enseignement à ce soit au niveau de son enseignement ou de son apprentissage.
Notre recherche pose comme problématique ce qui suit :

- A quel point le terme grammatical a-t-il contribué dans le rapprochement des notions linguistiques et langagières chez les apprenants?
- Quelles sont les méthodes de remédiation pédagogiques pour pallier aux difficultés de l'enseignement du concept grammatical au secondaire ?

Mots clé :
Méthodes – Didactique – terme grammatical –l'approche textuelle – interaction.

Abstract:
It has seemed of an importance to treat in our research on the **«didactics of the grammatical term in teaching books: the case of secondary school»**, in the field of terminology; and it is also because the nature of the grammatical term and its teaching to our secondary students which has become a real problem to those responsible of Arabic teaching both in its teaching or learning.
Our research puts the problematic as follow:

- How far does the grammatical term contribute in reducing the gap between language notions and linguistics for learners?
- What are the methods of pedagogical make up to face the difficulty of teaching the grammatical concept in secondary school?

Keys words:
Method – Didactics – Grammatical term – textual approach – interaction.