واقع تعليم النحو في المدرسة الجزائرية

أ.زكرياء مخلوفي
جامعة الطارف، الجزائر

مقدمة:

يتصدر النحو طليعة الأنشطة اللغوية التي عرفت اهتماما بالغا، ونقاشا حادّا بين أهل الاختصاص من اللغويين والمربيين، الذين تباينت آراؤهم وتشعبت حول ما يجب أن يتضمّنه محتوى هذه المادة في كل مرحلة من مراحل التعليم، والطريقة المثلى الواجب اتباعها لتقديم هذا النشاط، ومرَدُّ هذا الاختلاف إلى تباين الرؤى التي يتبنّاها كل طرف تجاه النحو وما له من أثر في عملية التبليغ والفهم والإفهام مشافهة وكتابة، وحتى يكتسب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للتواصل السليم نطقا وكتابة وقراءة لابد من أن يكون ملمّا بالقواعد النحوية لما توفره له من سلامة اللفظ والتركيب فهي مصدر جمال وسلامة الأسلوب وصحة الكتابة من كل خطأ، كما أن لها دورا حيويا في صقل مواهب المتعلم و تعزيز ميولاته العقلية والمعرفية. غير أن صعوبة تلقّي قواعد النحو كانت وما تزال تشكل ظاهرة لغوية متفشية لدى كثير من المتمدرسين وبخاصة لدى فئة التلاميذ، حيث أحدثت تأزما نفسيا ولغويا مما ولّد نفورا لديهم فلم يتمكنوا من تجاوز هذه العقبة، ويتمثل ذلك جليا في ضعف التحصيل الوارد في الإنجازات التعبيرية، الأمر الذي يدفعهم في مواقف لغوية كثيرة لاستعمال العامية كوسيلة للتواصل والتعبير عن أفكارهم عوض الفصحى.

إن المتأمل للواقع اللغوي المعيش لابد أن يلحظ هذا التفكك اللغوي وهذا الاضطراب أو التداخل المفعم بسوء الاستخدام اللغوي وتدني مستوى الأداء عندهم، مما لا يدع مجالا للشك أن هناك أسبابا تقف أمام هذا التفكك، وقد حاول علماء اللغة حصر هذه الأسباب وتقديم حلول ناجعة لها، ومن بين هذه الحلول الأساسية التي حثوا عليها **اعتماد المقاربة النصية** في تناول المادة وهي فكرة وجيهة ذات آثار جدّ إيجابية على المتعلّم إن أُجيد الإعداد لها بما يخدمها مادة وطريقة

تحاول هذه الورقة الإجابة عن الأسئلة التالية :

– ما هي أهداف تعليم النحو في مرحلة التعليم المتوسط؟

– ما هي أهم الطرائق المتبعة في تعليمية النحو؟

- ما هي أسباب الضعف النحوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

أولا: أهداف تدريس النحو في مرحلة التعليم المتوسط:

إنّ وظيفة النحو لا تقتصر على ضبط الكلمات، ومعرفة المرفوع والمنصوب والمجرور، والمبني والمُعْرَب، وإنما تتسع وظيفته إلى مدى أكبر وميدان أرحب[1] فهو عامل أساسي في فهم القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، وكذلك تقويم اللّسان من اللحن والخطأ، وإليه يعود الفضل في اكتساب اللغة العربية. ومن الأهداف التي تُرجى منه في مرحلة التعليم المتوسط ما يلي:

– إنّ حقيقة النحو تنصبُّ بالدرجة الأولى على المعنى والمواقف اللغوية التي يقتضيها السياق اللغوي، فالدرس النحوي وُجد من أجل الفهم والإفهام، فها هو سعيد السيرافي يسأل ويجيب في الوقت ذاته :«**ما معنى كُنْ نحويا لغويا فصيحا ؟ الجواب: أَفْهم نفسك ما تقول، ثم رُمْ أن يَفْهَمَ عنك غيرك، وقَدّر اللفظ على المعنى، فلا يفضل عنه، وقَدّر المعنى على اللفظ فلا ينقص منه (...) فهذا**

المذهب يكون جامعا لحقائق الأشياء وأشباه الحقائق»[2]، فالغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللغوية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجرّدة .

– للنحو هدفان رئيسان: أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي، فالأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعليم تعميمات عامّة شاملة عن اللغة، وهذا هدف أساسي في تدريس النحو، لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب، وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وبخاصة في المراحل الإعدادية والثانوية. أما الأهداف الوظيفية فهي التي ترمي إلى مساعدة التلميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية مهارة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، كذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في الاستعمال الذي تجري به ألسنة المثقفين وأقلامهم[3].

إضافة إلى ما سبق هناك أهداف أخرى لتدريس النحو في التعليم المتوسط منها:[4]

– تدريب التلاميذ على استخدام الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

– تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطإ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

– تزويدهم بطائفة من المعاني، والتراكيب الصحيحة مما يُنمّي حصيلتهم اللغوية، وتعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل.

– زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وكذلك تعويدهم على دقة الملاحظة والموازنة، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

– إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى، وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون.

– توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلّمها في حياته العلمية والعملية.

تلك هي الأهداف العامة لتعليم القواعد النحوية في مرحلة التعليم المتوسط، ولكن حتى تتحقق كلّها أو بعضها–على الأقل– لا بد من وجود طريقة تعين على ذلك، شرط أن تكون تلك الطريقة ناجعة وفعّالة. ونحن في مسيرة الدرس النحوي نجد طرائق عدّة تُعتمد في تدريسه، غير أنّ بعضها اُستهجن وتُرك، وبعضها الآخر بقي على أنه تمكّن إلى حدّ ما من تحقيق بعض الأهداف السابقة الذكر، وسأركز في بحثي هذا على ثلاث طرائق كونها السائدة والشائعة في قطاع تعليم القواعد النحوية.

قبل التحدّث عن أهم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو أُقدم تعريفا مختصرا لمصطلح الطريقة الذي شاع استعماله في التربية بمعنى الكيفية التي تنظم وتستخدم فيها مواد التعليم والتعلّم، قصد الوصول إلى الأهداف التربوية التي يسعى الفرد أو المؤسسة التربوية أو المجتمع لبلوغها. فقد عرّف محمد عطية الأبراشي مفهوم الطريقة في التدريس بقوله: «**هي الوسيلة التي نتبعها لنُفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أية مادة من المواد وهي الخطّة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة، ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها**»[5]، وهذا المفهوم للطريقة نجده عند وليام فرنسيس ماكي (Francis W.Mackey) الذي يقول: «الطرائق ليست أكثر من مجرد وسائل وأدوات بين أيدي المعلّمين»[6]. وبهذا

أخلص إلى القول بأن الطريقة ركن أساسي من أركان التعليم، إذ لا يمكن أن نتصور العملية التعليمية التعلّمية دونها، فهي «الأسلوب المتّبع في التعليم لإيصال المعرفة للمتعلّم»[7].

ثانيا: كيف نعلّم النحو؟

هناك طرائق كثيرة تعتمد في تدريس القواعد النحوية –كما سبقت الإشارة إلى ذلك أشرت إلى ذلك– والفضل يعود إلى جهود علماء اللّسان والتربية، ومع أنه لا توجد طريقة مُثلى للتدريس إلا أن هناك ثلاث طرائق شائعة في تدريس النحو وهي: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة النص (أو طريقة النصوص المتكاملة)، وسأعرضها بالترتيب مع تقديم بعض الانتقادات التي وجّهت لها.

2-1- الطريقة القياسية:

تبدأ هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم تقديم الشواهد والأمثلة لتوضيحها، وبعد ذلك تُعزّز وتُرسّخ في أذهان التلاميذ بتطبيقها (أي تلك القاعدة) على حالات مماثلة [8]، وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، وفيها ينتقل المعلّم من عرض الكل للحكم على الجزء، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، فهي بهذا تتطلّب عمليات عقلية معقدة.

ولهذه الطريقة مؤيدون ومعارضون، وبتعبير آخر هناك من يحبب اعتمادها كأسلوب للتدريس، وهناك من يرفضها رفضا قاطعا، ولكل فريق أدّلته وأسبابه، يقول أحد المؤيدين لهذه الطريقة: «إنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها وسرعتها في الأداء، فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلا فهما جيّدا يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها» [9]، فصاحب هذا

القول يرى أنها طريقة توفر الوقت والجهد، كما أنها تساعد المتعلّم الذي يستوعب القاعدة جيدا على تقويم لسانه، فهو يعتقد أن التلميذ بقدر ما يكون حافظا للقاعدة النحوية المقدّمة بقدر ما يكون متقنا للغة، وهذا معناه أن المعرفة النظرية للغة وحفظ مصطلحاتها وتعريفاتها –في اعتقاده– يؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية. غير أن واقع الممارسة الفعلية للغة يثبت أنه ليس كل من يحفظ قاعدة نحوية عن ظهر قلب يقدر على التحدث أو الكتابة بصورة سليمة، ويؤكد ذلك ابن خلدون في قوله: « **فقد تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّة، أو شكوى ظالمة أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن**»[10]، ذلك لأن معرفة اللغة هي معرفة عملية لا معرفة نظرية، كما أن الملكة اللغوية مستقلة عن المعرفة العلمية للغة.

أما بالنسبة للمعارضين فهم يقرّون بأنها طريقة جافة تعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات، كما أنها قد تُشعر التلميذ بأن الموقف التعليمي مصطنع، فيحس بنوع من الإحباط والصعوبة في محاولة تطبيق القاعدة، وتضمينها في جمل جديدة، وبالتالي فإنها تتنافى مع قواعد التدريس في السير من السّهل إلى الصعب إذ إنها تبدأ بالصعب لتصل إلى السهل «**فتقديم القاعدة ثم التعرف على الأمثلة يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، والسير من الصعب إلى السهل ينافي قواعد التدريس كل المنافاة**»[11]، فهي حسب رأيهم عديمة الجدوى في تعليم اللغة واكتسابها، لأنها لا تسلك طريقا طبيعيا في تبليغ المعلومات، وهذا بسبب افتقارها لأهم مبادئ التعليم، والمتمثلة في الانتقال من السهل إلى الصعب، وكذلك تركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة دون الفهم وتفعيل المتعلّم في العملية التعليمية فالمعلّم هو الذي يقوم بكل شيء، يعرض القاعدة ويشرحها، ويقدّم الأمثلة التي تخدمها، وما المتعلّم إلا خزّانا للمعلومات، فهي إذاً تسهم في هدم مهارات المتعلّم بدلا من بنائها،

فالطريقة الناجحة هي تلك التي يشارك فيها التلميذ معلّمه في إنجاز الدرس، وليس أن يعطي المعلّم فقط دون وجود الرد من طرف المتعلّم .

وبهذا تكون هذه الطريقة فاشلة، فلا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، وخاصة في تدريس النحو، فهي لا تعمل لا على إيجاد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ولا تخلق في المتعلّم روح العمل والإبداع، بل تجعله عنصرا سلبيا في عملية التعلّم، أي تنمّي فيه صفة الاتكالية والاعتماد على الغير .

2-2- الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:

تُنسب هذه الطريقة إلى المربي والفيلسوف الألماني(**فردريك هاربرت**)[12] الذي يعتبر أوّل من حاول تطبيق مبادئ علم النفس في حجرة الدراسة، وقد بناها على عدّة مراحل سمّاها خطوات الدرس، وكل مرحلة من هذه المراحل تحقق غرضا معيّنا، بغية الوصول في النهاية إلى الغرض العام من التدريس، وتُدعى هذه الطريقة بالاستقرائية أو الاستنباطية، لأن العقل يعتمد في سير الدرس أثناءها على الجزء ليصل إلى الكل، أو على التجربة ليصل إلى الحكم، أو على الأمثلة ليصل إلى القاعدة. وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات (المراحل) الخمس التالية: المقدمة أو التمهيد ثم العرض ثم الربط والموازنة ثم التعميم أو الاستنتاج ثم التطبيق.

وكما للطريقة السابقة (القياسية) مؤيدون ومعارضون، فهناك أيضا من يؤيد الطريقة الاستقرائية ومن يعارضها، ويوجد من قبلها كأسلوب للتدريس، ويوجد من رفضها رفضا قاطعا، فمن أيّدها يراها بأنها «**طريقة جادّة في التربية لأنها تصل إلى الحكم العام تدريجيا، وذلك يجعل معناها واضحا جليا، فيصير التطبيق عليه سهلا**»[13]، فاعتمادها على مبدأ التدرج من أجل الوصول إلى قاعدة الدرس أكسبها

النجاح والرواج، لأن ذلك يساعد التلاميذ على فهم القاعدة، ومن ثمّة يسهل عليهم التطبيق، حتى وإن اختلفت الأمثلة والتمارين.

ومنهم من يُرجع نجاعتها إلى كثرة أمثلتها وتنوعها من جهة، وإلى جمعها بين الأساليب والتراكيب والقواعد من جهة ثانية، فهي تقوم «**على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية، لأنها تمزج القواعد بالأساليب**»[14]. ومن مميزاتها أيضا، أن التلميذ يشارك في استنتاج القاعدة بعد استقراء الأمثلة، ومناقشتها بمساعدة المعلّم، الشيء الذي يعينه على ممارسة اللغة فعلا من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة على حساب التمارين.

أما معارضو هذه الطريقة فلهم آراء مخالفة تماما عمّا سبق، فهم يصفونها بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين[15]، كما أنها تختار أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة، إلا أنها تحمل تمثيلا للقاعدة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية معينة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها، ولا القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها[16]. يُفهم مما سبق أن الطريقة الاستقرائية تصطنع الجمل المؤدية إلى القاعدة دون وحدة موضوعية تربطها، وهذا يسبب في نفور التلاميذ من الدرس النحوي، لأنها تُحسّهم بنوع من التكلّف، ومن ثمّة لا يمكن أن تجلب انتباههم، فهي عبارة عن تمثيل لقاعدة ما دون غير.

2-3- طريقة النصوص المتكاملة:

باعتبار النص «**وحدة لغوية مهيكلة، تجمع بين عناصرها علاقات وروابط معيّنة، وهذا ما يجعل منه كُلاً مترابطا منسجما، يحقق التواصل بين المتكلمين، ويتم ذلك دائما في سياق معيّن**»[17]، هذه العوامل مجتمعة يطلق عليها علماء النص

بالنصّية، ويعدّ "**دي بوجراند**" "**De Beaugrande**" من أوائل علماء النص الذين حدّدوا بدقة متناهية معايير النصية المتمثلة في: الاتساق، الانسجام، المقصدية، المقبولية، السياق، التناص.

ويرى سعد مصلوح أنّه يمكن تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أصناف:[18]

1- ما يتصل بالنص في ذاته، وهما معيارا الاتساق والانسجام.

2- ما يتصل بمستعملي النص سواء أ كان المستعمل منتجا أم متلقيا، وهما معيارا القصد والقبول.

3- ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص، وهي معايير الإعلام والمقامية والتناص.

1- الانسجام: ويعني ترابط النص وتناسقه على مستوى الدلالة والمضمون، ويتجلّى في المظاهر التالية:

- **الترابط الموضوعي:** وذلك أن يعالج النص قضية معيّنة أو أن يتكلّم عن موضوع محدّد، «**يرى فان دايك (Van dik) أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما، يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصّا**»[19]، **فالنص هو قبل كل شيء «وحدة دلالية، وأنّ الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة**»[20].

- **التدرّج** :يجب أن يتوفر النصّ على نوع من التدرّج، سواء أكان الأمر متعلّقا بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل «**وهو ما من شأنه أن يجعل القارئ يُحسّ أنّ للنص مسارا معيّنا، وأنّه يتجه نحو غاية محدّدة، ويجعله أيضا يتوقّع في مرحلة ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها**»[21].

- **الاختتام:** ويجب أن يتوفر النص أيضا على معيار الاختتام، وهذا من منطلق أنّ لكل كيان لغوي مقدمة، جوهر، خاتمة، والنص الذي لا يُختتم يفقد كثيرا

من حصافته واتساقه، ولا يستطيع القارئ أن يدرك غايته «إنّ التدرّج المنطقي المنظم يقتضي الانتهاء بجملة أو فقرة ختامية، وهو ما يعني أنّ أحد مظاهر الكفاية النصية هي حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص وحسن اختتامها»[22].

– **النوع:** ويقصد به هو أن يكون للنص هويةً وانتماءً، أي أن يكون له نوع، «**ودليل أنّ النصوص أنواع ما يراه كل من هاليداي (Halliday) ورقية حسن (Ruqaiya Hasan) من أنّ الكفاية النصيّة العامة التي تتوفر لدى المتكلمين بلغة معينة تقترن دائما بكفاية نوعية تتمثل في قدرة قارئٍ ما على التمييز بين أنواع من النصوص، بقطع النظر عن مضامينها**»[23].

إن ما نخلص إليه هو أن الروابط المعنوية وحدها لا تحقق للنص انسجامه واتساقه، وأنه لابد إلى جانب ذلك من وجود أدوات مادية رابطة، من دونها يفقد النص وحدته اللغوية ويصبح مجرد كلمات وجمل مفككة «**فلكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية بحيث تسهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة**».

2 -الاتساق: ويعني تماسك النص والتحامه على المستوى الشكلي عن طريق الروابط اللغوية المختلفة، « **فالنص يتألف من عدد من العناصر، تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناصر، وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمانية والروابط الإحالية في تحقيقها (...) ويعني ذلك أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة**»[24]. كما يؤكد اللغوي ميشال آدم على الطابع التركيبي للنص باعتباره «**منتوج مترابط متسق ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية، النص كُلٌ تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته**

كُلاً مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة والروابط والمنظمات العديدة »[25].

إنّ النص الذي يأتي مفكّك الأوصال يصحبه حتما تفكّك دلالي، ويتعذّر فهمه، لأنّ فهم جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى، فإذا غَمُضت هذه العلاقة بسبب غياب أدوات الربط أو سوء استخدامها تعذّر إن كانت جملة ما نتيجة لسابقتها أم سببا لها، «**من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته، لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا، لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص، فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص وعنصر آخر يكون ضروريا لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية ... وعلى نحو النص أن يكشف عن العلاقة المعنوية بين مجموع هذه الحقائق، هذه العلاقة المعنوية التي تأتي غالبا عن طريق الأدوات في ظاهر النص**»[26]. ويحصل الربط بين جمل النص ومقاطعه بجملة من الوسائل المختلفة في طبيعتها ووظائفها ومعانيها تسمى أدوات تماسك النص، نذكر منها:

– **الإحالة:** وهي من أهم الوسائل التي تحقق للنص التحامه وتماسكه، وذلك بالوصل بين أواصر المقطع في ذاته، أو الوصل بين مختلف مقاطع النص. «**والإحالة نوعان، إحالة مقامية، باعتبار أنّ اللغة تحيل دائما على أشياء وموجودات خارج النص، وإحالة نصّية وهي التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص**»[27]. ولئن كان النوع الأول ضروريا ليكون النص منسجما مع مقامه، وهو ما يحقق له المقبولية، فإنّ النوع الثاني أكثر أهمية، باعتباره أحد أهم وسائل الاتساق الداخلي للنص. ومن الأمثلة البسيطة على الإحالة ودورها في الربط بين الجمل المثال التالي (تعلّمتُ

النحو وأتقنته) فالضمير المتصل الهاء يحيل على كلمة سابقة، ولولا هذا الضمير لما كان هناك ربط وانسجام بين هاتين الجملتين «**ليكتمل الملفوظ (نصّا)عندما تترابط أجزاؤه باعتماد الروابط الإحالية، وهذه الروابط تختلف من حيث مداها ومجالها، فبعضها يقف في حدود الجملة الواحدة يربط عناصرها الواحد منها بالآخر، وبعضها يتجاوز الجملة الواحدة إلى سائر الجمل في النص، فيربط بين عناصر منفصلة ومتباعدة من حيث التركيب النحوي، ولكنّ الواحد منها متصل بما يناسبه أشدّ الاتصال من حيث الدلالة والمعنى، فالإحالة عامل يحكم النص كاملا في توازٍ مع العامل التركيبي والعامل الزمني**»[28].

وتأتي أهمية الإحالة في التعامل مع النصوص من وجود بعض العناصر اللغوية التي لا تكتفي بذاتها في دلالتها، مما يجعل من الضروري العودة إلى ما تشير أو تحيل عليه من أجل تأويلها، يُطلق عليها تسمية (العناصر الإحالية) ومن هذه العناصر: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات المقارنة. والإحالة النصّية نوعان :[29]

1- إحالة على أمر سبق ذكره في النص، وهي الأكثر شيوعا في الخطاب، وتسمى إحالة قبلية، ومثالها عبارة (مثلما سبق أن أشرنا إليه).

2- إحالة على لاحق، وهي التي يأتي فيها المُحال إلى بعدها، وتسمّى إحالة بعدية، ومن الأمثلة عليها عبارة (وهو ما سنتكلم عنه فيما يلي).

- **التكرار:** يعدّ شكلا من أشكال التماسك المعجمي التي تتطلب إعادة عنصر معجمي أو وجود مرادف له أو شبه مرادف، ويُطْلِقُ البعض على هذه الوسيلة الإحالة التكرارية، يقول محمد خطابي عن التكرار بوصفه وسيلة من وسائل التماسك النصي: «و**التكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي، يتطلب إعادة**

عنصر معجمي، أو ورود مرادف لـــه أو شبه مرادف، أو عنصرا مطلقـــا أو اسما عاما»[30].

– **الاستبدال** :هو صورة من صور التماسك النصي، يكون بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر على المستوى النحوي والمعجمي داخل النص «**ويختلف عن الإحالة في أنّ هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي، كما أنّها أحيانا تحيل على أشياء خارج النص، كما يتميّز الاستبدال عن الإحالة أيضا في أنّ معظم حالاته قبلية، وذلك أنّ العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخر وعنصر متقدم**»[31].

– **الحذف:** وهو أحد الظواهر النصية التي لها دور في انسجام النص والتحام عناصره، وشرطه في اللغة أن «لا يتمّ إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مُغنيا في الدلالة كافيا في أداء المعنى، وقد يُحذف أحد العناصر لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره»[32].

والحذف باعتباره وسيلة من وسائل التماسك لا يختلف دلالة عن الاستبدال، وهما متشابهان جدا من حيث كونهما علاقة قبلية غير أنّ الحذف استبدال بالصفر «**لأنّ الحذف لا أثر له إلا الدلالة، فلا يحلّ شيء محلّ المحذوف، أما الاستبدال فيترك أثرا يسترشد به المتلقي، وهو كلمة من الكلمات المُشار إليها في الاستبدال**»[33]، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الظاهرة توجد بكثرة في اللغة المنطوقة، لأن الكثير مما يحيل عليه الكلام موجود في محيط المتكلمين.

– **الوصل:** يختلف الوصل اختلافا تاما عن بقية وسائل التماسك النصي التي سبق ذكرها، من حيث إنّه يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النص، فهو ليس كالإحالة أو الاستبدال اللّذين نبحث فيهما عمّا يحيلان عليه فيما سبق أو

لحق من الكلام، وأهمية الوصل في كون النص عبارة عن مجموعـــة من الجمل أو المتواليات المتعاقبة، وأنّه لا بد لكي تدرك كبنية متماسكة من توفر أدوات الربط، وينعت الربط بهذه الأدوات بأنه خطي لأنه يصل بين الجمل في تواليها، ويفيد أحيانا مجرد الترتيب، ومثاله الربط بواو العطف في اللغة العربية. غير أنّ هذه الأدوات وإن كانت تفيد الربط الخطي أساسا فإن لها معان أخرى يتعيّن بها نوع العلاقة بين الجملة والأخرى «**فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة (نقصد بالوظيفة هنا الربط بين المتواليات المشكّلة للنص) فإنّ معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني**»[34].

– **القصد:** يعدّ أحد المقومات الأساسية للنص، فلكلِّ مُنتِج نص غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها، «ويستمد مفهوم القصد شرعية وجوده في الدراسات اللسانية قديمها وحديثها من أنّ كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية للتوصيل والإبلاغ، فلا يتكلّم المتكلّم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد»[35]. ويرى دي بوجراند(De Beaugrande) أنّ القصد على المستوى النصي «**يتضمن موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة، قصد بها أن تكون نصا يتميع بالسبك والالتحام، وأنّ مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها**»[36]. فالقصد يؤثر في بنية النص وأسلوبه، ذلك أنّ الكاتب يبني نصّه بناء معيّنا ويختار لذلك الوسائل اللغوية الملائمة ليضمن تحقيق قصده.

– **المقامية:** وترتبط بالموقف أو المقام الذي أُنشئ من أجله النص، مما جعل علماء النص يؤكدون على ضرورة أخذ البعد التداولي للنص بعين الاعتبار، وذلك انطلاقا من أن لكلّ نص رسالة معينة يريد الكاتب إيصالها للمتلقي، ويتم ذلك

في ظروف معينة، فالمقام يمثل أحد المقومات الفاعلة في اتساق النص وخاصة من الناحية الدلالية، «**وعليه فإنّ نصية الخطاب لا تكتمل ولا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه في إنجازه الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص**»[37]، لذا فإن خطابا يبتعد كثيرا عن التقاليد الأدبية السائدة وعن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها لن يلاقي قَبولا حسنا، «**فينبغي للنص أن يتصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف وهذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف**»[38]. وهكذا أصبح اللغويون ينظرون إلى المقامية كأحد أهم العناصر التي تقوم عليها النصية، وقد ترتب عن ذلك الاقتناع بأن دراسة النص لن تكون كافية بالوقوف فقط عند وصف بنيته النحوية أو الدلالية الداخلية بل لا بد من دراسته على مستوى الخطاب، وهو ما يعني الاهتمام ببنية السياق والعلاقات بينها وبين النص

– **التناص:** يعدّ التناص معيارا من المعايير التي يصير بها الملفوظ نصا، وتعدّدت تعريفات التناص بشكل عام بين النقاد واللغويين غير أنها كلّها تُظهر هذا التفاعل والتعالق والالتقاء والتداخل (اللفظي أو المعنوي) بين نصٍ ما ونصوص أخرى سبقته «**فالتناص أن يمثل النص عملية استبدال من نصوص أخرى، أو ترحال للنصوص وتداخل نصّي في فضاء نص معيّن تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطفة من نصوص أخرى**[39]. ولا يختلف دي بوجراند (De Beaugrande)عن سابقيه كثيرا في تعريف التناص حيث يرى أنه «يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بواسطة أم بغير واسطة». وعليه فكل نص يمثل فضاء تلتقي فيه نصوص عديدة بما يتضمنه من رؤى فكرية وحضارية مختلفة، يُحْكِم الكاتب مزجها بطريقته الخاصة فيشكل نصا منسجما متناسقا. والتناص نوعان: [40]

أ- تناص يحدث عن غير قصد من الكاتب، وهو الذي تتسرّب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى.

ب- تناص صادر عن الوعي والقصد، وهو الذي يعتمد فيه الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة، وقد يكون لذلك غايات عديدة، كالاستشهاد أو المناقشة أو النقض والدحض. ويمكن تصنيف التناص حسب درجة حضوره ووضوح نصوص أخرى في خطاب معين بمقولة بليغة وموجزة يتميّز فيها «**التناص المباشر أو التام، والتناص الضمني أو الناقص، والتناص العائم أو المُذاب وهو الذي لا يكاد يعرفه أي محلّل للإبداع**»[41]. وهكذا يمكن أن يأخذ التناص أبعادا مختلفة منها ما يمكن رصده بسهولة، ومنها ما يقتضي كثيرا من التفكير وإمعان النظر لكشف مختلف مظاهره في النص. وخلاصة القول بخصوص المقومات النصية بصفة عامة أنّ النص ليس تركيبا لغويا عشوائيا، وإنما هو بناء حصيف يخضع لمعايير عديدة منها ما يتصل بالنص ذاته كالاتساق والانسجام، ومنها ما يتصل بمنتجه ومتلقيه كالقصد والقَبول، ومنها ما يتصل بالسياق كالإعلام والمقام والتناص، وإنّ مجرد الإخلال بأحد من هذه المعايير من شأنه أن يجعل هذا البناء يختل بسبب فقدانه أحد مقومات حصافته وانسجامه. وما يمكن قوله في الأخير بخصوص علم النص هو أنّه مثّل نقلةً نوعية في مجال الدراسات اللغوية، حيث تحوّل معه اهتمام اللغويين من الجملة التي مثّلت موضوع الأبحاث اللغوية منذ أقدم العصور، لينصبّ على النص الذي أخذ يتطور بشكل سريع ومتلاحق، ولهذا ينبغي أن يستمرّ البحث في نحو النص دون توقف لمتـــابعة هذا التطور ومعـــرفـــة الجديد بل «البحث عن كيفية الإسهام في إيجاد صورة لنحو نص عربي، وذلك في الإمكان»[42]. كما تجدر الإشارة إلى أنّ نحو النص لم يقم بإلغاء نحو الجملة، ولم يَفْقِد هذا الأخير قيمته، فما زال نحو الجملة يقوم بدوره من خلال

الحفاظ على المعنى الجُمَلي الذي هو أساس المعنى النصّي، ولهذا فلكلٍّ منهما حدود معيّنة، وليس لأحدهما أن يقوم بإلغاء الآخر، فهما فرعان لعلم واحد وهو النحو، فالحاجة إليهما معا ضرورية.

ثالثا: أسباب الضعف النحوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة:

لم يعرف أيّ نشاط من أنشطة اللغة العربية ما عرفه النحو من دعاوى التهجم والازدراء من قبل الناقمين عليه، الداعين إلى التخلّي عن دراسته بسبب طبيعته المعقّدة الجافة –على حدّ تعبيرهم– إذ لا يصح لدى أيّ لغويّ بصير بأسرار اللغة ونحوها أن يدعو إلى التخلص من النحو بسبب ما يفرضه من قيود وما يضعه من ضوابط، إنّ الحقيقة التي تعامى عنها هؤلاء تكمن في أنّ ضعف المتعلّمين في اكتساب النحو وتحصيله لا يعني البتة صعوبة المادة النحوية نفسها ،إنّما وهن طرائق تدريسه، وسوء تقديمه كما وكيفا تبعا لاحتياجات المتعلّمين المدروسة دراسة علمية جادّة، ويمكن إجمال بعض عوامل ضعف الاكتساب النحوي لدى المتعلّمين في النقاط الآتية:

1– المادة النحوية: إنّ المادة النحوية على كثافتها واتساع دائرتها تحوي بداخلها آراء متشعّبة في المسألة الواحدة فالمتأمل في النحو العربي يلاحظ طغيان فلسفة العامل والاختلاف، فقد بدأ النحو يتعقد بدخول المنطق وتشعباته، فتلوّن بألوان الآراء والاتجاهات، وكثرة التخريجات النحوية والإعرابية، ولمّا صار الحال إلى هذه المرتبة ظهرت المدارس النحوية فكثرت التعريفات والتأويلات وتعدّدت المصطلحات، فراح النحاة يتسابقون فيما بينهم فألّفوا العديد من الكتب النحوية المختلفة المبادئ، فهذه بصرية، وتلك كوفية، والأخرى بغدادية ... فخفيت الحقيقة العلمية على الدارس البسيط في خضم هذه التخريجات وتلك، وبات المتعلّم الناشئ هو الضحيّة في هذه المعركة المتواصلة إلى اليوم[43]. بالرغم من كل المحاولات

التي قام بها بعض اللغويين والنحويين المحدثين والمعاصرين في العمل على تيسير تعليمه، كالتقليل من استعمال المصطلحات النحوية الصورية، وإيجاد أنجع السبل والطرائق لتدريسه للناشئة، إلا أن مشكلة الضعف النحوي لدى التلاميذ مازالت تعاني منها المنظومة التربوية بمختلف مراحل التعليم لافتقارها إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة يتمّ إعدادها للمتعلّمين بشكل تربوي وتعليمي ناجع، وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس التعليمية والتربوية التي تراعي حاجات المتعلّمين وقدراتهم العقلية .

2- الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري:

إنّ ما هو معدود في عداد المسلّمات أنّ المجتمع الجزائري لا يملك لغة واحدة موحدة، بل يتّسم بوضعية لغوية لا توصف بالثنائية فحسب ولكن بالتعدّدية كذلك[44]؛ فهو مجتمع متعدد اللغات، فالطفل الجزائري أول ما يتلقّاه عند نعومة أظافره هو لغة والديه ثم لغة المجتمع الذي ينشأ فيه، وهذه اللغـــة إما أن تكون عربيـــة عاميـــة أو أمازيغية، أو خليطا بين عامية وفرنسية، أو الثلاثة معا، أما اللغة العربية الفصحى فلا يشرع في اكتسابها إلا في المحيط المدرسي، فالوضع اللغوي في بلادنا يتّسم بتنوع ثقافات المجتمع ولغاته ويعيش وضعية لغوية مميزة **«وهي وضعية معقّدة بسبب وجود عدّة لغات أو بالأحرى عدّة فضاءات»**[45]. إن هذا الواقع اللغوي المزدوج يولّد فعلا صعوبة في تعلّم اللغة العربية، فقد يشكل عائقا لنمو الطفل اللغوي والمعرفي والفكري لأنه من الصعب التحكّم في اللغة المدرسية التي هي العربية الفصيحة، فالطفل الجزائري يستعمل لغة معيّنة في البيت والشارع ليجد نفسه داخل حجرة الدراسة يتعلّم لغة أخرى ربما بعيدة ومختلفة تماما عن لغته الأولى، فاللغة العربية الفصيحة لها قواعدها وحروفها وأصواتها التي تختلف عن الحروف والأصوات والقواعد المستعملة في العامية، كذلك الطفل

الأمازيغي فإنه يجد عقبات ربما أكثر من الطفل الذي يتكلّم العامية، فمعظم التلاميذ – وخاصة تلاميذ المرحلة المتوسطة – يعانون عجزا نحويا كبيرا يظهر من خلال كتاباتهم وحتى أثناء الكلام العادي أو القراءة في كتاب ما، إذ الأغلبية منهم يتهربون من الفصحى ويوظفون العامية وخاصة أثناء الحديث فيما بينهم، أما إذا أراد التلميذ أن يناقش فكرة مع أستاذه، أو رغب في إلقاء موضوع شفوي أمام معلّمه وزملائه وجدناه يلحن في اللغة ويهدّم قواعدها، فيرفع المفعول وينصب الفاعل، ويقدّم ويؤخر ما لا يجوز تقديمه وتأخيره إلى غير ذلك من الأخطاء التي يقع فيها، والملفت للانتباه هو أن ذلك التلميذ الذي يكون قد فهم القاعدة النحوية المدروسة واستوعبها جيّدا إلا أنّه رغم ذلك لا يستطيع توظيفها توظيفا صحيحا، وذلك راجع لاختلاف لغته تفكيرا وكتابة، فهو يكتب بلغة و يفكر بأخرى، واللغة التي يفكر بها (لغته الأولى) تطغى على أسلوب كتابته أو تعبيره، وسبب ذلك أنه لا يستعمل في حياته اليومية تلك القواعد، فحياته في البيت والمجتمع أكثر بكثير من الوقت الذي يقضيه في المدرسة، مع العلم أنه لا يدرس اللغة العربية فقط، بل هناك مواد أخرى إلى جانب الدرس العربي كالفرنسية والإنجليزية. هذا دون أن يغرب عن البال أنّ وسائل الإعلام المختلفة بما في ذلك الجرائد لا تعتني بالمادة اللغوية التي تقدّمها للمستمع والقارئ «**فاللغة العربية التي تستعمل في الإذاعة يشيع فيها غالبا اللحن والتحريف إلى درجة مثيرة حتى ليُخَيّل إلى السامع في بعض الأحيان أن المتكلّم يتعمّد هذا التشويه ويقصد إليه قصدا، لأنه مما لا يظن أن يتورط فيه جهلا**»[46]، فما أسرع أن تنتقل هذه العدوى الكلامية إلى المتعلّم الناشئ الذي أخذ المذياع والتلفاز بِلبِّه، وأصبح يقلّده في كل شيء، فليس غريبا أن نراه يقلّده في الأخطاء التي يقع فيها، فوسائل الإعلام إذاً تُسهِم إلى حدٍّ ما في تقليص الملكة النحوية لدى التلاميذ، وخاصة في المرحلة المتوسطة وبالأخص السنة الرابعة منها،

لكونها بداية لفترة المراهقة التي يصفها التربويون بالفترة الصعبة والخطيرة، إذْ فيها تتغيّر ملامح الطفل الفيزيولوجية والنفسية تغييرا جذريا، وهذا التغيير إما يؤثر سلبا أو إيجابا على نفسية الطفل، وذلك لأنه من المعروف أنّ التقليد من أبرز سمات التلميذ في هذه المرحلة؛و خصوصا إذا كان تقليدا أعمى.

3- التصوّر القاصر لمفهوم النحو:

إنّ النظرة الضيّقة لمفهوم النحو هي التي سيطرت على عقول المعلّمين، مثلما تعكسها أعمالهم في الميدان، فهم يولون عنصر الإعراب كلّ الاهتمام، ويخصّونه بقدر أكبر من تطبيقاتهم، الأمر الذي دفع البعض إلى الفصل بين النحو وعلم المعاني فسبب جفافا كبيرا في المادة، وكان له الأثر البارز في ضعف تعلّم العربية، لأنّ «**الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه، لكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار ... وأنت تدرس في النحو الحكم الإعرابي للمبتدأ والخبر المقدّم، أما دواعي التقديم والتأخير فمنفصلة عن النحو الذي لا يتدخّل في اختصاص علم المعاني**»[47]. إنّ الفصل بين علم النحو وعلم المعاني قد يكون ضروريا في الدراسة التخصّصية، لكن أن يفصل بينهما في النحو التعليمي فهذا يضر الدرس النحوي ويفقده فعاليته التبليغية، فاستثمار علم المعاني لفقه النحو ومعرفة معانيه لا يعني بالضرورة دمج العلمين معا والخلط بينهما، وإنما الربط بينهما لبلوغ الهدف المنشود، «إنّ قصر النحو على الشكل ترك انطباعا عاما عند الدارسين معلّمين ومتعلّمين أنّ مادة الدرس النحوي كلّها صناعة لفظية تهتم ببيان الأحوال المختلفة للكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، فصار الإعراب بذلك المحور الذي يدور حوله تدريس النحو، بل تدريس اللغة، ولم تحظ باقي المهارات والعناصر اللغوية الأخرى كما حظي به عنصر الإعراب من اهتمام وعناية»[48].

يرى أهل الاختصاص أن تعليم النحو بهذه النظرة الضيّقة لا يجدي نفعا، فالوقوف عند حدود الرسم لا تقدم شيئا لمن أراد الحصول على الملكة اللغوية ،كما تؤثر سلبا على تحقيق الأهداف المرجوّة من الدرس النحوي .

4- ضعف المستوى التكويني للمعلّم:

إنّ كفاءة المعلّم ومستواه العلمي يؤثران تأثيرا مباشرا في العملية التعليمية التعلّمية، لذا فإن الإعداد السيئ للمعلّم يؤثر سلبا على تحصيل المتعلّم، فالواقع يقرّ بأنّ الوضع اللغوي للمعلّم ليس في المستوى المطلوب، سواء أتعلّق الأمر بالمعلومات العلمية للمادة النحوية أم بطريقة تقديمها وحسن استثمارها أم الجهل التام بمستجدّات الأبحاث العلمية وما توصّلت إليه التعليمية في أحدث نظرياتها، إضافة إلى هذا الفهم القاصر لوظيفة النحو، وعدم وضوح الأهداف المنشودة من تدريسه، الأمر الذي أدى إلى سوء استغلال لهذه المادة في عَرضها، فعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصناعة وحصول الملكة.

خاتمة:

وفي الختام، فإن الغرض من كل هذا هو تشخيص الدواء الذي لا يمكن أن تحققه جهة واحدة، وإنما لابد أن تشترك فيه عدّة هيئات، وعلى رأسها المنظومة التربوية المسؤولة على إعداد المعلّمين والبرامج والمناهج التربوية، ويبقى على المعلّم بعد ذلك الاجتهاد الفردي والاطلاع على كل جديد يتعلّق بالتعليم والتعلّم، وقد نص عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة توفر ثلاثة شروط في المعلّم حتى ينجح في أداء واجبه التعليمي:[49]

1- الملكة اللغوية الأصيلة: أن يكون قد تمّ اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيُكَلّف بإيصالها إلى تلاميذه.

2- أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان: أن يكون له تصور سليم للغة حتى يُحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطّلع عل أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة .

3- ملكة تعليم اللغة: وهي الهدف الأسمى بالنسبة له وذلك أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم: وهو اطّلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

1- أحمد عفيفي، نحو النص – اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة (دت).

2- أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، (دط)، القاهرة 1952.

3- حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب (دط)، القاهرة 2000 .

4- حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2003 .

5- ابن حويلي الأخضر ميدني، الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو

6- أبو حيّان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، (دط)، الجزائر 1989.

7- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، (دط)، القاهرة 2006، ج3 .

8- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، (دط)، الجزائر 2000 .

9 – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، (دط)، الجزائر2007.

10 – صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصيّة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (دط)، القاهرة: 1988.

11- عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، (دط)، مصر القاهرة 1969 .

12- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، (دط)، القاهرة 2000 .

13- علي الجارم ومصطفى أمين، علم النفس وآثاره في التربية والتعليم، مطبعة المعارف، (دط)، القاهرة: 1965 .

14- علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط2، القاهرة (دت).

15- علي نجدي ناصف، من قضايا اللغة والنحو، مكتبة نهضة مصر، (دط)، القاهرة 1957 .

16- عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، مطبعة دار المعارف، (دط)، حلب 1948.

17- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط1، بيروت 2008 .

18- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، (دط).
19- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، (دط)، القاهرة 1998.
20- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه، ط5، القاهرة.
21- محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد، مجلّة التواصل، العدد الثامن، جامعة عنابة الجزائر 2001 .
22- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، بيروت 1985.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

23-Macky, F.W, Principes de didactique analytique / analyse scientifique de l'enseignement des langues. Traduction: lorne laforge: èdition: Didier. Paris, 1972.
24-Marcais, W, la langue Arabe dans l'Afrique du Nord .In Revue Pédagogique, N° 01, Alger : 1931.
25-Mourad Allawa, Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement , PALAIS du livre, 1998 .
26- TALEB KHAOULA , I, les algériens et leurs langues, 2eme ed .Elhakim, Alger : 1980.

الهوامش:

1- ينظر: صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصيّة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (دط)، القاهرة: 1988، ص09.

2- أبو حيّان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، مؤسسة موفم للنشر، (دط)، الجزائر1989، ص124- 125 .

3- ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي،(دط)، القاهرة 1998، ص366.

4- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، (دط)، القاهرة 2000، ص290-291.

5- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه، ط5، القاهرة، ص267.

6 - F.W.Macky, Principes de didactique analytique / analyse scientifique de l'enseignement des langues. Traduction: lorne laforge: èdition: Didier. Paris, 1972, p193.

7 -Mourad Allawa , Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement, PALAIS du livre , 1998, p40.

8- ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، بيروت 1985، ص182.

9- حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2003، ص181.

10- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، (دط)، القاهرة 2006، ج3، ص1147.

11- عبد الكريم خليفة، التربية وأصول التدريس، مطبعة دار المعارف، (دط)، حلب: 1948، ص21.

12- علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص254.

13- علي الجارم ومصطفى أمين، علم النفس وآثاره في التربية والتعليم، مطبعة المعارف، (دط)، القاهرة: 1965، ص216.

14- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ص159.

15- ينظر: حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، ص325.

16- ينظر: أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، (دط)، القاهرة 1952، ص73.

17- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص80-81.

18 – ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، ص76.

19- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص82.

20 – محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، (دط)، 1991، ص13.

21 – محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، (دط)، 1991، ص13.

22- المرجع نفسه، ص84.

23- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 84-85.

24- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 86.

25- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، (دط)، الجزائر 2000، ص169.

26- أحمد عفيفي، نحو النص، ص 98-99.

27– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 89.

28– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

29– ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 90.

30– محمد خطابي، لسانيات النص، ص 24.

31 – محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 91.

32– أحمد عفيفي، نحو النص، ص 124–125.

33– المرجع نفسه، ص 126.

34– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 94.

35– المرجع نفسه، ص 96.

36– المرجع نفسه، ص97.

37– المرجع نفسه، ص 98.

38– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

39– أحمد عفيفي، نحو النص، ص81.

40– ينظر: المرجع نفسه، ص 102.

41– المرجع السابق، ص 103.

42– أحمد عفيفي، نحو النص، ص 131.

43– ينظر: ابن حويلي الأخضر ميدني، الأثر التربوي والنفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو، ص450.

44 -W.Marcais,la langue Arabe dans l'Afrique du Nord .In Revue Pédagogique, N° 01, Alger :1931.p401.

45 –KHAOULA TALEB I, les algériens et leurs langues, 2eme ed .Elhakim, Alger :1980, p22.

46– علي نجدي ناصف، من قضايا اللغة والنحو، مكتبة نهضـــة مصر، (دط)، القاهرة 1957، ص 40.

47– عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، (دط)، مصر القاهرة 1969، ص196.

48– محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل ونقد، مجلّة التواصل، العدد الثامن، جامعة عنابة الجزائر 2001، ص 26.

49– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 199–200.