

صناعة المثال في تعليم اللغة العربية بين المحافظة والتجديد - المرحلة المتوسطة نموذجا -

The Creation of examples in teaching the Arabic language between preservation and renewal (the middle school as a model)

د. فتيحة بلغدوش

المدرسة العليا للأساتذة - الشيخ مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري - بوزريعة، (الجزائر)

fatibelge@yahoo.com

تاريخ النشر: 21 / 12 / 2023

تاريخ القبول: 30 / 07 / 2023

تاريخ الإرسال: 28 / 04 / 2023

الملخص:

سعت المنظومة التربوية إلى تحديث المناهج التعليمية، بغية مسايرة التطور الذي شهده المجتمع الجزائري على كل المستويات، فجاءت بمضامين وبمنهجيات جعلت من خلالها المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية. كما جاءت بمقاربة جديدة تمثلت في التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفاءات، التي تتمحور حول كيفية تفعيل المعلومات القبلية في المحيط المدرسي والمحيط الأسري والحياة بصفة عامة. ومن ثم تمت الإشارة إلى المقاربة النصّية، التي تتخذ من النصّ محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة، فهو البنية الكبرى التي تعكس كل مستويات اللغة، حيث يستغل المعلم في تدريس الأنشطة المقترحة لكل سنة دراسية. ولما كان المثال والشاهد من الوسائل الأساسية التي يعتمد عليها المعلم لشرح الظواهر اللغوية (نحو -صرف- بلاغة)، المبرمجة في السنة الدراسية، فهل أولت المنظومة التربوية اهتماما لهذا العنصر في تدريس أنشطة اللغة العربية؟ وإذا كان النصّ المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة اللغة فما حظه من الشواهد المناسبة لكل ظاهرة لغوية؟ وهل ما هو متوفر في النصّ يفي بالغرض مقارنة بما كان يعتمد عليه في المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف)؟

الكلمات المفتاحية: صناعة المثال، تعليم اللغة، المقاربة النصّية، نحو، صرف.

Abstract:

The educational system has sought to modernize educational curricula, in order to keep pace with developments in the Algerian society at all levels, provided by contents and methodologies made it through the learner at the center of learning process. As it comes out for a new approach in teaching by competencies or Competency Based Approach (CBA) that focuses on how to activate the background knowledge in the school and family environments. Thus, reference was made to the textual approach.

Since the example and witness were of the basic means by which the teacher adopted to explain the linguistic phenomena programmed in the school year. Is the educational system of this element paid attention to in the teaching of the Arabic language activities? If the text was the axis about which all the activities of the language turn around so what is its luck of the appropriate evidence for each linguistic phenomenon? And what is available in the text would suffice as compared to previous approaches (contents and objectives) approaches?

Keywords: the example; the text; approaches; educational system.

1. مقدمة:

سعت المنظومة التربوية إلى تحديث المناهج التعليمية، بغية مسايرة التطور الذي شهده المجتمع الجزائري على كل المستويات، فجاءت بمضامين وبمناهج جعلت من خلالها المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية/التعلمية.

كما جاءت بمقاربة جديدة تمثلت في التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفاءات، التي تتمحور حول كيفية تفعيل المعلومات القبلية في المحيط المدرسي والمحيط الأسري والحياة بصفة عامة. ومن ثم تمت الإشارة إلى المقاربة النصية، التي تتخذ من النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة، فهو البنية الكبرى التي تعكس كل مستويات النص، حيث يستغله المعلم في تدريس الأنشطة المقترحة لكل سنة دراسية.

ولما كان المثال والشاهد من الوسائل الأساسية التي يعتمد عليها المعلم لشرح الظواهر اللغوية المبرمجة في السنة الدراسية فهل أولت المنظومة التربوية اهتماما لهذا العنصر في تدريس أنشطة اللغة العربية؟ وإذا كان النص المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة اللغة فما حظه من الشواهد المناسبة لكل ظاهرة لغوية؟ وهل ما هو متوفر في النص يفي بالغرض مقارنة بما كان يعتمد عليه في المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف)؟ للشواهد والأمثلة قيمة كبيرة في علم النحو، فهي حجة النحوي التي يستعين بها في كل قضية نحوية أو لغوية يعرض لها ليثبت بها القاعدة ويقررها ويبرهن بها على صحة القواعد.

1- تحديد المفاهيم

1-1- مفهوم الشاهد

أ- لغة: تنوعت التعريفات المعجمية للفظ الشاهد، وإذا بحثنا عن أصله في معاجم اللغة لوجدناه يتحدر من الجذر «شهد»، ويدل في مجمل صورته على "حضور وعلم وإعلام" ¹ ولم يبتعد الأزهر في تهذيبه عن هذا التعريف، يقول: "الشين والهاء والdal أصل يدل على حضور وعلم وإعلام، وقوله عز وجل: (شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَانِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) (آل عمران: 18) أي: قضى الله أنه لا إله إلا الله، وحقيقته علم وبين الله، والشهود: جمع الشاهد، وهو الماء الذي يخرج على رأس الصبي إذا ولد، وقيل هو الغرس، والشهيد: القتل في سبيل الله، والشاهد: اللسان، إذ جاء من قولهم لفلان

شاهد حسن أي: عبارة جميلة، والشاهد: المَلَك، والشاهد: العالم الذي يبين ما علمه، وامرأة مشهد، إذا حضر زوجها أو أهلها². أما في معجم الوسيط فجاء بمعنى "الدليل"³، وقد ورد هذا المعنى في قوله تعالى: "وَأَسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ" البقرة: 282

وزاد عليه ابن منظور بقوله: "الشهيد: الذي لا يغيب عن علمه شيء"، و"الشاهد: هو في اللغة عبارة عن الحاضر، وأصل الشهادة: الإخبار بما شاهده."⁴ وهو المعنى الذي أورده الخليل في معجم العين إذ قال: "شهد على فلان بكذا شهادة، وهو شاهد وشهيد"⁵ والملاحظ أن الدلالة اللغوية للفظ "شهد" تدور في نفس الحقل المعجمي وهو العلم والاعلام واستحضار الدليل

ب- اصطلاحاً:

الشاهد عند أهل العربية" كما ذكر التهانوي هو "الجزئي الذي يستشهد به في إثبات القاعدة لكون ذلك الجزئي من التزليل أو من كلام العرب الموثوق بعريبتهم، وهو أخص من المثال"⁶.

أما الزبيدي في مقدمته فلم يخص بالشاهد المعين بل تعداه إلى غيره فيقول: "الشواهد هي الجزئيات التي يؤتى بها لإثبات القواعد النحوية والألفاظ اللغوية والأوزان الحرفية من كلام الله تعالى، وحديث رسوله -صلى الله عليه وسلم- أو من كلام العرب الموثوق بعريبتهم

1-2- مفهوم المثال

أ- لغة: هو القالب الذي يقدر على مثله المقدار، وصورة الشيء التي تمثل صفاته⁷.

ب- اصطلاحاً: ذكر التهانوي في كشفه أن المثال هو: "الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة وإيصاله إلى فهم المستفيد، كما يقال الفاعل كذا ومثاله زيد في ضرب زيد،... وهو الجزئي الذي يستشهد به في إثبات القاعدة"⁸.

فالمثال عنده جزء لا يتجزأ من موضوع القاعدة يؤتى به قصد إزالة اللبس وإيضاح القاعدة النحوية على سبيل المثال.

ولم يبتعد الألويسي عن التعريف السابق للمثال إذ قال: هو الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة، وإيصالها إلى فهم المستفيد ولو بمثال جعلي⁹

إجرائيا : المقصود بالمثل في العملية التعليمية، المثل التعليمي: وهو تلك الجمل أو العبارات التي يستعملها المعلم لإيضاح قاعدة لظاهرة لغوية نحوية كانت أو بلاغية سواء كان المثل من إنتاجه أو من الكلام البليغ (القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف، الشعر، الأقوال المأثورة...) وقد يصدر المثل عن المتعلم نفسه ليثبت فهمه القاعدة، وهنا لا نجد فرقا بين الشاهد والمثل في الاستعمال .

2-الفرق بين المثل والشاهد:

يكمن الفرق بين الشاهد والمثل في أنّ الأول حي مأخوذ من نصوص إبداعية أدبية وحضارية تثبت وجود المفردة وصحة استعمالها، فالاستشهاد ضرب من الاحتجاج والتعليل تمثله نصوص شعرية أو مدونة نثرية من القرآن والسنة والأمثال والخطب والأقوال المأثورة، فهي مصادر ترتضى لغتها ويطمأن إلى صحتها ويوثق بعربيتها، بينما المثل نص سميته الذاتية والظرفية وهو قائم على الافتعال والاختلاق لا الإبداع لأن غايته الاستشهاد والتوضيح، فهو يعطي للمفردة شرعيتها في اللغة والاستعمال لكنه يبقى دون المثل المنقول صنعة ولا يقوى قوة الشاهد المعتدّ به لانتماؤه لنص ابداعي، ليس وليد اللحظة، بل هو نتاج فكري متأن ومتمعن يضع المفردة في مقامها التخاطبي وسياقها التاريخي.

ويذكر التهانوي أنّ المثل " أعمّ من الشاهد... وأنّ الشاهد يجب أن يكون نصّا فيما يستشهد به ولا يكون محتملا لغيره بخلاف المثل فإنّه يكفي كونه محتملا لما أورد لتوضيحه" ¹⁰ وبهذا فهو أعمّ من الشاهد الذي يكون قرآنا أو حديثا نبويا أو من كلام العرب الفصحاء شعره ونثره فكل ما يصلح شاهدا يصلح مثالا وليس العكس.

فالمثال يطلق على ما ليس من كلام العرب من النصوص - بمصطلح النحاة - متجاوزا عصر التوثيق للغة، أو مصنوعا للبيان والإيضاح. أما ما يرد تحت الاستشهاد والاحتجاج، فيجب أن يكون من كلام العرب الموثق.

3-بواكير توظيف الشاهد والمثال في علوم اللغة

لقد سجل كل من الشاهد والمثال حضوراً لافتاً في التقعيد اللغوي والنحوي على مدار العقود التاريخية التي استقرأ العرب فيها لغتهم، إذ هو أساس استنباط قواعدها، والمعتمد للاحتجاج بها منذ بدأت الدراسات النحوية الأولى إبان القرن الثاني الهجري. فإذا عدنا إلى كتاب سيبويه - وهو أول عمل نحوي ضخم هيئ للأجيال التي أتت بعده - فإننا نجده غنيا بالشواهد المتنوعة والمختلفة من قرآن كريم وشعر ونثر، وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، وبعد سيبويه غدا الاستشهاد أمراً تقليدياً يمارسه المصنفون في كل ما له علاقة مع تأثرهم بما حفظوا من القرآن الكريم ومن الشعر، وبما وعوا من كتب السابقين.

4-بواكير اعتماد الشاهد والمثال في النحو التعليمي

ما زال تعليم وتعلم النحو العربي عسيراً عند المتعلم والمعلم على السواء، بل أصبح النحو العربي مشكلة من مشكلات التعلم في كل المراحل التعليمية قد يرجع سبب ذلك إلى الطريقة المعتمدة في تلقين النحو بدءاً بالمراحل الأولى من التعليم، ففي هذه المرحلة لا يحتاج فيها المتعلم إلا إلى ما يكون فيه رصيده المفرداتي من فصيح الكلام لتوظيفه في تراكيب بسيطة يتعلم سبكها شيئاً فشيئاً للتمكن من فن القول، فالقواعد النحوية وسيلة لا غاية في حد ذاتها وهذا ما دعا إليه الجاحظ حين قال: "أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه، ومما زاد على ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع" ¹¹، ما أدى إلى ظهور محاولات عديدة الغي منها البحث عن طرائق لمناهج جديدة لتيسير تعليم النحو العربي. وكان شوقي ضيف من الأوائل الذين دعوا إلى ضرورة إعادة النظر طرائق تدريس النحو العربي يقول في هذا الشأن: "أما الناشئة فحسبهم من النحو ما يرسم لهم قواعده في إيجاز حتى يستطيعوا قراءة النثر والشعر قراءة سديدة، ولتلك الغاية أخذت المختصرات والمتون توضع في النحو منذ القرن الثاني الهجري إلى العصر الحديث، كي تتيح للناشئة استيعاب قواعد العربية وأوضاع صياغتها ومقوماتها وتنمئذتها تمثلاً سليماً دقيقاً" ¹².

والتفكير في تيسير تعلم النحو ليس من اهتمام المحدثين فقط بل ظهرت الكثير من الكتب في القديم ابتداء من أخريات القرن 19 الهجري لنحاة كان همهم تخليص النحو من التعقيدات التي وجدها البعض سببا في صعوبة اللغة العربية منها الجمل في النحو لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق للزجاجي (340هـ) ، الواضح لأبي بكر الزبيدي (379 هـ) اللع لابن جني (392 هـ) ومغني اللبيب لابن هشام الأنصاري

لقد سلك هؤلاء النحاة نفس المسلك في كتبهم التعليمية التراثية، فهم ينطلقون من النص إلى القاعدة لا العكس والملاحظ في محتوى هذه الكتب، أنه لا تخرج عن عرض المسائل النحوية بأسلوب سهل مبسط، مفحم بالشواهد والأمثلة المستمدة من حياة المتعلم، والتي تساهم في تعليم النحو العربي، وحتى من انطلق من الشعر في تعليم النحو العربي لم يهمل الاستشهاد مثلما فعل ابن معطي في دررته الألفية، إذ تنوع عنده الاستشهاد فلا نجد ظاهرة نحوية يمر عليها دون الاستشهاد لها، وما يحسب له كثرة الشواهد من القرآن في ألفيته وسار على نفس النهج تلميذه ابن مالك في الألفية، والتي تعتبر مرجعا هاما في النحو التعليمي، ويعتبر عمله هذا جليلا لدارسي النحو العربي، فجاء بسيطا سهلا مفعما بالكثير من الشواهد والأمثلة المصنوعة، اللهم بعض الغموض في مواضع قليلة يصعب فهمها.

وتلتها مقدمة أجروم 723 هـ، هذه الخلاصة القصيرة في بعض الصفحات ولكنها نالت شهرة خاصة عند المبتدئين، فحلّت محلّ الألفية في الكثير من المدارس بل صارت أساسا في بعض مناهج التربية وهي أيضا من المراجع التي اعتمد عليها في تعليم النحو في الزوايا الجزائرية. هذه الزوايا التي أضحت "مؤسسات علمية ومعاهد ثقافية يتخرج فيها فطاحل العلماء وجهابذة المفكرين وحفظة الكتب الدينية.

5-الأهداف العامة من توظيف الشاهد والمثال في نشاط القواعد

لقد سجّل الشاهد النحوي حضوراً لافتاً في التقعيد اللغوي والنحوي على مدار العقود التاريخية التي استقرّ العرب فيها لغتهم، إذ هو أساس استنباط قواعدها، والمعتمد للاحتجاج بها منذ بدأت الدراسات النحوية الأولى إبان القرن الثاني الهجري، إنّ موضوع الشاهد النحوي واحد من الأسس التأهيلية في النحو العربي، به يتوصل إلى معرفة لغة العرب، وعليه يُعول في تقعيد لغة الضاد وتبويب أحكامها.

وفي وظيفة النحو يقول طه الزاوي: "يعنى بمهمتين: الأولى: صحّة تأليف الكلم للإبانة عمّا في النفس من المقاصد، والثانية: معرفة أحوال الأواخر من إعراب وبناء، فيطلب إليه أن يقوم بعصمة اللسان والقلم عن الخطأ في تأليف الكلم وأحوال أواخرها"¹³.

وقد يأخذ الشاهد إلى جانب هاتين الوظيفتين وظيفتين أخريين قد لا تقلان أهمية عنهما: أولهما: ما ينقله الشاهد من معان ومن مواقف علمية وأدبية وثقافية وإيديولوجية لا علاقة لها بوظائف المتعلّم من قريب ولا من بعيد.

أما الثانية: وظيفة الزينة حين يطرز اللغوي نحويّاً كان أو معجمياً، كتابه بالشواهد تمليحاً وتطرية دون أن يكون للشاهد ضرورة في الوصف. وربما يكون عدد كبير من الشواهد من هذا القبيل، لا تدفع إليه ضرورات الاحتجاج اللغوي.

أما الأهداف الخاصة المتعلقة بالمتعلّم فيمكن إجمالها في النقاط التالية :

- 1-تتقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة .
- 2-زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة .
- 3-وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو.

فالمتعلم يتلقى دروس النحو لسنوات طويلة، لكنه يعجز عن قراءة نص غير مشكول، وقد يقرؤه ويلحن في مواطن متعددة، بل حتى المتخرج من الجامعة في الكثير من الحالات يجد نفسه عاجزا عن كتابة نص بلغة سليمة وهذا راجع إلى عدم اكتسابه مهارة تطبيق تلك المعارف في وضعيات تعليمية مختلفة. وقد أشار ابن خلدون إلى حقيقة العلاقة بين حفظ القواعد النحوية كما وضعها النحاة وبين ضرورة استعمالها لصقل ملكة اللسان والحد قدر المستطاع من اللحن في قوله: "إنّ صناعة النحو إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة (اللغة) ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية... والعلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل. وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته، أو شكوى ظلامة وقصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن"¹⁴، ويؤكد هذا سمر روي الفيصل حين قال: " المراد من أنّنا نعلّم الطالب النحو سنوات طويلة هو أنّنا نجعل الطالب يكتسب طوال سنواته التعليمية المعارف النحوية، وهذه قضية لغوية صرفة، أمّا مرادنا من أنّ الطالب يلحن في حديثه بعد اكتسابه المعارف النحوية فهو عدم اكتسابه مهارة تطبيق هذه المعارف النحوية، وهذه قضية تعليمية صرفة تتعلق بالأساليب المتبعة في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية."¹⁵

فإذا كان تعلم قواعد النحو ضروري لنظم الكلام وحفظه من اللّحن فإنّ تطبيق تلك القواعد بالتدريب والمران ضرورة أيضا لا يماري فيها أحد.

6-توظيف الشاهد والمثال في نشاط القواعد.

6-1- شروط صياغة المثال التعليمي: إذا تتبعنا مراحل تقعيد النحو العربي حتما سنجد اعتماد النحاة على ضوابط في اختيارهم الشواهد والأمثلة المناسبة لإيضاح قاعدة نحوية معينة" فقد جهد النحاة القدماء في تتبع كلام العرب واستقراءه شعرا وخطبا وقرآنا وحديثا...ودرسوا هذا الكلام دراسة تعتمد على التأمل والملاحظة حتى استنبطوا القواعد."¹⁶، وكذا الأمر في العملية التعليمية المتعلقة بتعليمية النحو العربي الخاصة بالمرحلة المتوسطة، حيث يعد المثال من الأركان الأساسية في تعليم نشاط القواعد، ولما كانت له هذه الأهمية وجب تحري شروط وضوابط تضمن حسن أدائه لوظيفته، وتتلخص تلك الشروط فيما يلي:

- **حسن انتقاء الأمثلة:** وذلك بأن تتضمن النماذج المنتقاة "ألوانا من الثقافة والمعرفة، ومن الخطأ ما يقع فيه بعض المدرسين، من تضيق دائرة الأمثلة وقصرها على البيئة المدرسية: التلميذ والفصل والكتاب، والامتحان والنجاح..."¹⁷.

- **وضوح دلالتها وبعدها عن الغموض:** كلما كانت الأمثلة واضحة كلما سهل على المتعلم الوصول إلى استنتاج القاعدة، فوضوح القاعدة مرتبط بوضوح الأمثلة وحذا لو اختيرت النماذج مما يتداول ويطبق واقعا في كلام المتعلم وبالتالي "نبتعد عن التراكم المفترضة أو التعقيد اللفظي وهذا أدعى لأن تفهم القاعدة جيدا وأن لا يحدث خلط بينها وبين قواعد أخرى أو التباس، فإذا أراد المتعلم تحديد الفعل الماضي الذي يدل على حدث وقع في زمن ماضي، فعلينا ألا تمثل له بفعل ماضي مسبق بإذا الظرفية، لأنها سوف تحول زمنه إلى المستقبل، نحو: إذا اجتهد محمد نجح. لأن اجتهد محمد لم يحدث في الماضي ولكن يتوقع حدوثه في المستقبل"¹⁸.

- **الإيجاز والبعد عن الاطناب:** ونقصد به أن يكون المثال قليل الألفاظ، سواء كان من صنع المعلم، أو مما اعتمده النحاة في مؤلفاتهم، لأن المثال كلما طال وتعددت مفرداته تعذر على المتعلم تحديد الشاهد فيه وموضع القاعدة منه.

- **البساطة والعفوية:** أن تكون الأمثلة المنتقاة مناسبة لمستوى المتعلم لا هي من المعقدة الصعبة ولا هي من السهلة والبسيطة التي لا يرقى بها المتعلم إلى مستوى الفصاحة اللغوية، فطبيعته خاصة في المراحل الأولى من التعليم تميل إلى البساطة، "أما التعقيد اللفظي كالتقديم والتأخير في ترتيب الوظائف النحوية للمفردات في الجملة، أو الصيغ المتشابهة بين الأفعال والأسماء، أو الضمير الذي يتقدم على صاحبه، كل هذا قد يدخل المتعلم في متاهة المعنى قبل أن يتوصل إلى القاعدة المرجوة، نحو قول المتنبي:

وَقَاوُكُمَا كَالرَّبْعِ أَشْجَاهُ طَاسِمُهُ *** بِأَنْ تُسْعِدَا وَالْدَمْعُ أَشْفَاهُ سَاجِمُهُ

فربما لم يعرف المتعلم القصد من أشفاه وأشجاه أي أفعال ماضية أم أسماء تفضيل؟، ولقد التبس الأمر على "ابن خالويه النحوي" في ذلك الزمان، فكيف لا يلتبس على طلبتنا في هذا الزمان.¹⁹

-ملاءمة الأمثلة لواقع المتعلم: المتعلم يستسيغ الأمثلة القريبة من واقعه، معنى ذلك أن تعكس الأمثلة المنتقاة بيئة المتعلم وعصره الذي يعيش فيه، لهذا نجد الكثير من المتعلمين يجدون صعوبة في شرح بعض الصور في نشاط البلاغة لأن كثيرا ما تكون العبارة خاصة بعصر مضى واندثر، ولم تعد تمت بصلة لظروفهم ولا لطرق حياة أهلهم ووسائل عيشهم، كالتمثيل للكناية عن صفة ب (كثير الرماد) فالطالب اليوم لا يعرف الصلة بين كثرة الرماد والكرم.

-تنوع الأمثلة وتعددتها : لا يمكن الوصول إلى استنباط القاعدة من مثال واحد لهذا يدعو صاحب الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية إلى : ضرورة تعدد الجزئيات لفهم الكليات.²⁰ ، فمهما كان المثال مصنوعا جيدا وفق الشروط المناسبة لن يُمكن المتعلم من الاستنتاج ، فهذه العملية تتطلب المقارنة والاستقراء بتعدد الأمثلة للوصول إلى الحكم المنطقي ومن ثم ترسيخه في ذهن المتعلم، ونضرب مثالا لهذه العملية إثبات البناء لبعض الأسماء كـ " هذا " نمثل له ونوضحه بثلاث أمثلة على الأقل، في حالة الرفع: (جاء هذا)، وفي حالة النصب (رأيت هذا)، وفي حالة الجر (مررت بهذا)، والمتعلم بعد إعراب " هذا " في كل مثال يرى أن كلمة "هذا" ألزمت حركة واحدة رغم اختلاف موقعها الإعرابي، عندها يحكم على هذا الاسم بالبناء.

7-الشاهد والمثال في التمارين اللغوية ، الموجهة لتلاميذ السنة الثانية متوسط أو ما يعادلها (نشاط القواعد نموذجاً):

تبنت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات بيداغوجية لتسيير الفعل التربوي، أولها كانت مقارنة المضامين التي كان تركيزها على المحتويات والمضامين التعليمية والتي جعلت من التلميذ مُستقبلاً ومُخزناً للمعرفة دون الاهتمام بتحضيره لمواجهة مواقف وظروف الحياة الاجتماعية المتغيرة، فلم تكن الغاية تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل، وإنما التشبع بالمعارف ومحاربة الجهل والأمية. فكان المعلم مركز المعرفة وقد كانت الحاجة ملحة إلى هذه الطريقة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من براثن المستعمر، أما المقاربة الثانية فهي مقارنة التدريس بالأهداف والتي أتت لتخلص العملية التعليمية التعلمية من الغموض والارتجال والخطاب الشفهي والحشو للكم المعرفي

والتخزين المستمر للذاكرة والتقويم القائم على البضاعة المسترجعة. أما المقاربة الثالثة التي اعتمدت منذ الموسم الدراسي 2003/2004 كانت **مقاربة التدريس بالكفاءات**، وهذه المقاربة " حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم: 002-03 المؤرخ في: 2003/06/04م، نشاط تربوي يقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة، وتقديمها في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، وهي متفرعة عن المنهج البنائي -المعرفي- وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية"²¹.

وبالرجوع إلى ما ورد في مناهج الإصلاح نلاحظ أنها امتداد للمقاربة السابقة، حتى وإن كانت هناك فروق بين المقاربتين، إلا أن هذه الفروق لا تفصل بينهما إذ تمثل المقاربة بالكفايات (تواصلًا وإغناءً) لبيداغوجيا الأهداف فكل منهما تحاولُ تَفَادِي تجزئة التعلّيمات، وتعملُ على إدماج المكتسبات. وتعزيزا لهذه المقاربة تمّ اعتماد المقاربة النصّية في مناهج اللغة العربية، والتي تجعل من الموارد اللغوية والبلاغية والموسيقية في رافد قواعد اللغة العربية والبلاغة العربية والعروض مفاتيح لفهم النصّ، والتعمّق في فهمه، والوقوف عند خصائصه ومميّزاته.

فهو اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية، ومن خلاله تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة (فهم المنطوق - إنتاج المنطوق - فهم المكتوب - إنتاج المكتوب)²².

لقد أضحت تعليم النحو العربي في المراحل التعليمية الثلاث من الأمور التي يستوجب الوقوف عندها مطولا خاصة أن هذا النشاط أصبح يعيق تفكير المتعلمين رغم أن الغي من تزويد المتعلم بمعارف نحوية هو إكسابه مهارة لغوية تمكنه من تصحيح أخطائه بنفسه ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال التمارين التطبيقية عن طريق المقارنة بالنموذج والمثال

فالتطبيق هو لبّ العملية التعليمية كونه يعمل على ترسيخ المعلومات النظرية لذا يشير جل التربويين إلى ضرورة العناية به بحيث تكون الأمثلة في نصوص أدبية (أبيات شعرية - حكم - قصة قصيرة - عبارات) لها صلة بحياة التلاميذ وبيئتهم، لا أن تكون في أمثلة جافة تُنفّر التلاميذ من نشاط القواعد.

لقد وقع اختيارنا على كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط والسنة الثامنة من التعليم الأساسي كعينة لدراسة الشاهد والمثال في نشاط القواعد في مقاربات مختلفة، بداية بالمقاربة بالمضامين وصولاً إلى المقاربة النصية، حاولنا من خلالها إحصاء الشواهد والأمثلة المقررة في الكتب محل الدراسة، ثم وضع مقارنة الغي منها الوصول إلى الطريقة المثلى لتوظيف الأمثلة والشواهد في الكتاب المدرسي ومدى نجاعتها في تحقيق الوظيفة التعليمية /التعليمية .

- الكتاب الأول عنوان بـ: المختار في قواعد اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

هذا الكتاب من إصدار المعهد التربوي الوطني، تحت إشراف المفتش العام آنذاك عبد الرحمن شيبان -رحمه الله-

تنوعت شواهد وأمثلة تطبيقات نشاط القواعد في الكتاب بشكل كبير وهذا التنوع ساعد على الوصول إلى فهم القاعدة من متعدّد، والتنوع في التطبيقات فيه تحريك للذهن وبعد عن النمطية المملّة، كما أنّ فيه إثارة وتشويق حيث جاءت التطبيقات على شكل ملأ الفراغات- تكوين جمل- إنشاء فقرة- تمارين تعيين- إعراب مفردات وجمل.

-الكتاب الثاني جاء تحت عنوان: قواعد اللغة العربية، السنة الثامنة أساسي:

هذا الكتاب من إصدار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2004/2003، تحت إشراف، موهوب حروش مفتش التربية والتكوين آنذاك.

يمثل هذا الكتاب مرحلة التعليم الأساسي، تجربة تعليمية لم تدم طويلاً. والكتاب كسابقة يخص نشاط القواعد فقط مفصلاً عن بقية النشاطات اللغوية تضمن مجموعة لا يستهان بها من الشواهد والأمثلة فمن الشواهد ما أخذ من القرآن والحديث النبوي الشريف ومن الشعر العربي بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة ، شعراً ونثراً وعلى سبيل المثال لا الحصر نصوص لـ: (توفيق الحكيم - طه حسين - محمد ديب - المنفلوطي - مقتطفات من

العقد الفريد...) هذا التنوع يدفع بالمتعلم إلى حب الرجوع إلى الأثر الذي أخذ منه المقتطف وينمي فيه حب المطالعة التي غابت في أوساطنا المدرسية .

وقد احتفظ واضعوا الكتاب على نفس نمط التطبيقات كملء الفراغات- تكوين جمل- إنشاء فقرة- تمارين تعيين- إعراب مفردات وجمل.

- الكتاب الثالث، جاء تحت عنوان استكشاف اللغة العربية:

تحت إشراف المفتش بدر الدين بن تريدي، من خلال محتوى هذا الكتاب انتقل المتعلم إلى مقارنة جديدة يتناول من خلالها مجموعة من المعارف النحوية ولكنها ممزوجة بدراسة نص من النصوص الأدبية اين يستطيع التلميذ أن يتعرف على تلك الاحكام النحوية من خلال نصوصها وفي سياقها الأدبي الذي ينبغي أن ترد فيه،

لم تول المنظومة التربوية اهتماما للأمثال في الكتاب المدرسي خاصة مع الإصلاحات الجديدة، فنجدها تكاد تنعدم في نشاط القواعد رغم أهميتها.

- كتاب الرابع ، كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني):

الكتاب الرابع هو الذي سائر المقاربة النصية وقد يتبادر إلى أذهاننا التساؤل التالي: هل اعتماد الكتاب المدرسي المقاربة النصية ساعد على تيسير النحو لمتعلمي المرحلة المتوسطة؟ ورد نشاط التطبيق تحت عنوان أوظف تعلماتي في نشاط القواعد وهو رافد من روافد النص المكتوب، ومنه أخذت الأمثلة والشواهد التي وردت بلغة بسيطة وملائمة لمستوى التلاميذ ومراعية لقدراتهم الذهنية وإمكانياتهم اللغوية إلا أنها لا تكفي لمعالجة جميع جوانب القاعدة فنادرا ما تتحقق المقاربة النصية . وهذا ما دفع الكثير من الأساتذة إلى وضع أمثلة تعليمية بسيطة من الواقع لتسهيل الفهم على التلاميذ ،لأن شواهد وأمثلة الكتاب المدرسي غير قادرة على تأدية وظيفتها بصورة كاملة ، والتلميذ يستوعب القاعدة أكثر كلما كان المثال من واقعه الذي يعيشه .

وقد غابت في المقاربة الجديدة حصة التطبيق المستقلة عن الحصة النظرية، والتي كانت تتنوع فيها التطبيقات بين ما يستدعي الاسترجاع وما يعمل الفكر على الاستنتاج، واستبدلت في الكثير من الأحيان بإنتاج مكتوب وذلك بصيغ مختلفة على نحو: أكتب فقرة -حاور زميلك- اكتب رسالة- تحت عنوان أوظف معلوماتي، وهذا ما أحدث تداخلا بين نشاط القواعد ونشاط التعبير الكتابي؛ ولهذا الغرض قمنا بتصنيفها في الجدول التالي ثم تحليلها:

نوع الكتاب المثال والشاهد	المختار	قواعد اللغة العربية الثامنة أساسي	استكشاف اللغة العربية	كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)
القرآن	63	43	04	03
النسبة المئوية	%19.50	%05.83	%01.39	%11.53
الحديث الشريف	19	11	00	00
النسبة المئوية	%05.88	%01.49	%00	%00
الشعر	43	89	01	2
النسبة المئوية	%13.31	%12.07	%00.34	%07.69
النثر	36	536	26	04
النسبة المئوية	%11.14	%72.72	%09.05	%15.38
المثال المصنوع	162	58	256	17
النسبة المئوية	%50.15	%07.86	%89.19	%65.38
المجموع	323	737	287	26

تحليل محتوى الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه حضور الشاهد القرآني في الكتاب الأول والثاني بينما يكاد ينعدم في المقاربات الجديدة. وكذا الأمر بالنسبة للحديث النبوي الشريف الذي ينعدم في كتب الجيل الثاني، هذا ما تعلق بالشواهد في التطبيقات اللغوية أما ما تعلق بالنصوص المكتوبة فالملاحظ أن كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط لا يحتوي على أي نص ديني ولا حديث نبوي شريف مع أننا في مجتمع متأصل ومتأدب بتعاليم ديننا الحنيف فالأحرى بث تعاليم ديننا الحنيف في نفوس هذا الجيل المراهق بغرض تنمية الذوق الفني والجمالي والديني من خلال نصوص منتقاة وفي القرآن والحديث أرقى النصوص ويؤكد هذا الفراء في قوله: «الكتاب أعرب وأقوى في الحجة من الشعر»²³.

تدريس نشاط القواعد النحوية والصرفية ليس غاية تقصد لذاتها وإنما هي وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، والتمارين الواردة في كتابي الجيل الثاني والشواهد والأمثلة، المخصصة لذلك لا تكفي لمعالجة جميع جوانب القاعدة النحوية أو الصرفية.

يستحسن تطبيق القاعدة النحوية من خلال كثرة الأمثلة الشفوية والكتابية فالشفوية تساعد المعلم على الاتصال المباشر بتلاميذه بغرض توجيههم وتقويمهم.

ولفهم القواعد جيدا وتحصيل ثمارها لابد من إكثار التطبيقات عليها، وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الدروس التي يتلقونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم، إلا أنّ مشكلة الوقت بمثابة سيف الحجاج، إذ إنّ لرافد النحو في المقاربة الجديدة ساعة واحدة، تُقدّم فيها الظاهرة اللغوية عن طريق أمثلة مأخوذة من النص المكتوب، ثم يُذيلُ نشاط القواعد بتطبيق واحد بمثابة مثال أو مثالين تحت عنوان أوظف معلوماتي، في حين كانت المقاربات السابقة تهتم بتغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري، حيث خصصت حصة مستقلة للتطبيق.

يلجأ الكثير من المعلمين إلى صياغة أمثلة مناسبة لقدرات المتعلمين وهذا ما يقسر كثرة الأمثلة المصنوعة في جميع الكتب.

يرى دارسون أنه يجب السماح للمعلم بالتصرف في الأمثلة التوضيحية والشواهد نشرها وشعرا لتحقيق الإيجاز المطلوب أو توضيح الظاهرة اللغوية موضوع الدراسة، خاصة في ضل التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي تنص على ضرورة التعامل مع النص فقد لا يحتوي النص على الشواهد والأمثلة المطلوبة يقول عمر المختار في سياق حديثه عن طرق الشرح المساعدة وما تتطلبه من مواصفات هامة أنه يستحسن "السماح... بالتصرف بالحدف والاختصار، وإعادة الصياغة لتحقيق الإيجاز مع الوفاء بالمطلوب، لأن الاقتباسات النصية قد تحوي كلمات لا لزوم لها في شرح المعنى، ولذا فلا مضرّ من استخدام النصوص المعدلة أو الأمثلة المؤلفة".²⁴

الخاتمة:

إنّ حضور الشاهد والمثال في مؤلفات النحاة الأوائل كان يشكل مادة أساسية في ثنائياها، رغم وجود تفاوت بينها من حيث الاهتمام، فهي بمثابة الفصل في الخاتم إذ بدونه يفقد جماليته وقيّمته، وإذا كانت القاعدة هي تعريف للظاهرة النحوية فإنّ الشاهد والمثال هو الموضح لها مهما كانت صيغته، فله من الجانب الجمالي، والجانب التوضيحي ما يجعله عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه وما اهتمام علماء اللغة بهما منذ بداية التأليف النحوية إلّا دلالة على أهميتهما في التوضيح والإبانة.

فلا بد من إعادة النظر في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من خلال تمديد الوقت المخصص للظاهرة اللغوية نظريا وتطبيقيا، وضرورة تدريس القواعد في حصص مستقلة كيف لا وهي وسيلة لتمييز الخطأ وصقل اللسان، فما الغاية من تزويد المتعلم بمعارف نحوية إن لم يحسن توظيفها في منتوجه الشفوي والكتابي؟ لهذا تنص اللسانيات الحديثة على ضرورة تحديد حاجات المتعلم قبل وضع البرنامج الدراسي، حتى تتمكن من تحقيق الغاية المرجوة في نهاية كل مرحلة تعليمية. ولا يتأتى ذلك للمتعلم والمعلم على السواء إلا إذا احسنوا استغلال الطرائق الحديثة في تقديم نشاط القواعد، للحد من نفور التلاميذ منه.

ولقد باتت ضرورة أيضا انتقاء الشواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض وتجلي القاعدة وعلى الباحثين والمعلمين اختيار الشواهد التي تتصل بالمحيط وتوفير جو مريح للمتعلم يحفزّه على الرغبة في التلقي كأن يسوق حكمة أو مثلا أو بيتا أو طرفة.

الهوامش:

- 1 - ابن فارس أحمد أبو الحسين (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، داط، دار الفكر، 1979م، ج3، ص221، مادة (شهد).
- 2 - الأزهري، محمد بن أحمد (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م، مادة (شهد).
- 3 - مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004، ص497.
- 4 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، 1956م مج3، مادة (شهد)، ص240.
- 5 - الفراهيدي الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي إبراهيم السامرائي، د/ط، دار ومكتبة الهلال، مادة (شهد).
- 6 - التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ج1، ص1002.
- 7 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، 1956م.
- 8 - التهانوي، مرجع سابق، ج2، ص1447.
- 9 - الألوسي، اتحاف الأمجاد فيما يصح به الاستشهاد، تح عدنان عبد الرحمن الدوري، إحياء التراث الإسلامي، مطبعة الارشاد بغداد، 1982م، ص60.
- 10 - التهانوي، مرجع سابق، ج2، ص1447.
- 11 - الجاحظ، الحيوان، تحق: يحي الهاشمي، دار ومكتبة الهلال 1997م، المجلد1، ص91.
- 12 - شوقي ضيف، محاولات تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، ط01، 1984، ص44.
- 13 - طه الزاوي، نظرات في اللغة والنحو، (د.ط) المكتبة الأهلية، بيروت، 1962، ص: 30.
- 14 - ابن خلدون، المقدمة طبعة الجزائر 1984، ج2 ص729، وما بعدها.
- 15 - سمر روجي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية الناشر جورج برس بيروت 1992 ص56
- 16 - إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14، 1991م، ص215.

18- المرجع نفسه، ص219.

19- خميس الملق حسن، اللسانيات الوظيفية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2018م، ص1230.

20- إبراهيم عبد العليم، مرجع سابق، ص216.

21- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر-رهانات وإنجازات-، دار القصة للنشر، 2009م، ص:53.

22- ينظر إلى : وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتبداغوجيا، دليل منهجي لتناول وحدة تعليمية لمادة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي ص :5.

23- الفراء، معاني القرآن تحق أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار دار السرور1955م. ج 1 ص14.

24- عمر أحمد مختار: صناعة المعاجم الحديثة عالم الكتب ط1، 1998م ، ص 144.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14، 1991م.

2- الأزهرى، محمد بن أحمد (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م.

3- الألوسي، اتحاف الأمجاد فيما يصح به الاستشهاد، تح عدنان عبد الرحمن الدوري، إحياء التراث الإسلامي، مطبعة الارشاد بغداد، 1982م.

4- ابن خلدون ، المقدمة طبعة الجزائر 1984.

5- ابن فارس أحمد أبو الحسين (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، (د.ط)، دار الفكر، 1979 م.

6- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، 1956م.

7- بوبكر بن بوزيد ،إصلاح التربية في الجزائر -رهانات وإنجازات- دار القصة للنشر، 2009م.

- 8- الجاحظ ، الحيوان ، تحقق: يحيى الهاشمي، دار ومكتبة الهلال 1997م.
- 9- خميس الملوخ حسن، اللسانيات الوظيفية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2018م.
- 10- سمر روي الفصيل، المشكلة اللغوية العربية الناشئة جورج برس بيروت 1992.
- 11- شوقي ضيف، محاولات تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، الموسم الثقافي الثاني لمجمع اللغة العربية الأردني، ط01، 1984.
- 12- طه الزاوي، نظرات في اللغة والنحو، (د.ط) المكتبة الأهلية، بيروت 1962.
- 13- عمر أحمد مختار: صناعة المعاجم الحديثة عالم الكتب ط1، 1998م .
- 14- الفراء، معاني القرآن تحقق أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار دار السرور 1955م.
- 15- الفراهيدي الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي إبراهيم السامرائي، د/ط، دار ومكتبة الهلال.