الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

كلية الآداب واللغات

مذكرة تخرج مقدمة للحصول على شهادة ماستر

في شعبة:**لغة وأدب عربي**

تخصص: **لسانيات تطبيقيَة**

بعنـــــوان

تدريس النَحو العربي لغير النَاطقين باللَغة العربية بين النَظريات اللَسانيَة والتطبيقات التَعليميَة.

إعداد الطالب (ة):

– عجرودي فاطمة الزهراء

إشـراف

د. الهادي شريفي

لجنة المناقشة		
دكتور	عبد الرحمان فارسي	رئيسا
دكتور	رمضان كريب	ممتحنا
دكتور	الهادي شريفي	مشرف

السنة الجامعية :2019-2020

كلمة شكر وامتنان

أحمد الله عزّ وجلّ الّذي وفّقني في إتمام هذا البحث العلمي وألهمني الصحة والعافيّة والعزيمة.

أتقدّم بجزيل الشّكر إلى الأستاذ المشرف "الهادي شريفي" على كل ما قدّمه لي من توجيهات ومعلومات قيّمة ساهمت في إثراء موضوع دراستي من كلّ جوانبها المختلفة.

كما أتقدّم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الكرام من قسم "اللّغة العربية وآدابها" الذين ساهموا في تكويني طيلة مساري الدّراسي بجامعة تلمسان.

والشّكر لزملائي في شعبة "اللّسانيات التّطبيقية" الذين ادخّروا جهدا في مساندتي وتشجيعي.

إهداء

بسم الله الرّحمن الرحيم ، والحمد لله ربّ العالمين ، ثم الصّلاة و أزكى السّلام على الحبيب الأمين.

أولا اشكر رب السّماوات على هذه النّعمة التي وهبني إياها، وآتقدّم بالشّكر الخالص لمنبع وجودي ونور فؤادي الوالدين الكريمين، وإلى فلذات كبدي محمد الأمين، سليم، يوسف، حليمة وإلى كلّ الزملاء والأصدقاء، والجيران.

إلى كل من ساهم بتشجيعي من أجل العلم والمعرفة سواء من قريب أو من بعيد.

مقدمة:

المقدّمة

الحمد الله رب العالمين، حمدا يوافي ما تزايد من النعم، والشكر له على ما أولانا به من الفضل والكرم، والصّلاة والسّلام على محمّد سيّد العرب والعجم، المبعوث لسائر الأمم، وعلى آله وأصحابه وأزواجه وذريّة أمته أفضل الأمم.

أمّا بعد؛ يعدّ النّحو جسرا تمرّ به العلوم اللّغويّة، فهو حلقة وصل بين المتعلّم والمعلّم يمشي على أطر وقواعد معيارية. وقد حظيت قواعد اللّغة العربيّة من أصوات وصرف ونحو وبلاغة باهتمام كبير من الدارسين العرب والأجانب، و من هنا تمحور موضوعي حول "تدريس النّحو العربي لغير النّاطقين باللّغة العربيّة بين النظريات اللّسانيّة والتّطبيقات التّعليميّة".

يرجع اختياري لهذا الموضوع إلى عدّة اعتبارات ذاتيّة وموضوعيّة أهمّها:

- أهميّة في ميدان اللسانيات التطبيقية، باعتباره من بين الميادين الحديثة جدا؛

-اهتمامي الشديد بتعليمية النّحو العربي للأجانب والتّخصص في هذا الميدان.

وبعد أن طرح الأستاذ المشرف هذا الموضوع على طلبة الماستر شعبة "اللّسانيات التطبيقية"، كنتُ أوّل من اهتم به، فأردت تجسيده على شكل مذكّرة لكي انتفع بها وأفيد المكتبة العربية بهذا البحث.

ومن بين الأهداف المرجوة من هذه الدّراسة، توظيف النّظريات التي أتت بها المدارس اللّسانية الحديثة في ميدان تعليمية النّحو للأجانب.

ومن هنا كانت أهمّ إشكالية عالجتها الدّراسة: ما هي أهمّ الطرق والمقاربات التّطبيقيّة لتدريس النّحو العربي لغير الناطقين باللّغة العربيّة في ظلّ المدارس اللّسانية الحديثة؟

أمّا بخصوص المناهج المتّبعة في الدّراسة فكانت:

- المنهج التّاريخي في تناول بعض الظواهر التّاريخية.

-المنهج التّحليلي الذي ساعدني أيضا على تتبع ظاهرة تعليمية النّحو وتبسيط أفكارها وتوضيحها

- المنهج الوصفي الذي يرتكز على الاجراءات الإحصائية لتحليل البيانات.

أما فيما يتعلّق بخطّة البّحث جاءت كالآتي: مقدّمة ثمّ مدخل وفصلين فخاتمة.

تناولنا في المدخل بعض المصطلحات الأساسية مثل: النّحو- التعليميّة- أقطاب أو أطراف العملية التعليميّة (المعلّم – المتعلّم – المادة التّعليميّة).

أمّا الفصل الأول فخصصناه للنّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة، فحدّدنا المبحث الأوّل حول النّحو عند دي سوسير، والمبحث الثاني خصّصناه للنحو عند تشومسكي، والمبحث الثالث تناولنا فيه النّحو الوظيفي عند سايمون ديك وأحمد المتوكل، أمّا المبحث الرابع فخصّصناه للنّحو العرفاني.

وبخصوص الفصل الثّاني فقد ضمّ الجانب النّظري والجانب التّطبيقي، فالمبحث الأول تمحور حول النّحو العربي ودوافع تعليمه، والثاني النّحو عند القدماء، أمّا الثالث فتناولنا فيه طرائق تدريس النّحو للأجانب.

وفي الأخير الخاتمة التي جمعت فيها أهمّ نتائج البحث.

وقد اعتمدت على بعض المصادر والمراجع في ثنايا الدراسة منها:

- فردناند دي سوسير " محاضرات في الألسنيّة العامّة"، المؤسسة الجزائريّة للنّشر، الجزائر، 1986.

-ميشال زكرياء، " الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) "، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 1406هـ/ 1986م.

-عبد الجليل مرتاض، "فواصل لغوية"، ديوان المطبوعات الجامعية، 2018.

- أحمد مومن، " اللسانيات النشأة والتطوّر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007.

ومن الدّراسات التي أفادت بحثي كذلك، مقال لسامية جباري :" اللّسانيات التّطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر، (د.ت). ، "وبحث العربية (د.ط) الجزائر، (د.ت) .الهادي شريفي " تدريس النّحو العربي لغير الناطقين باللغة

ومن أبرز الصّعوبات التي عرقلت طريق البحث هي جائحة ك وفيد-19 عفانا الله، التي قيّدتني في الجانب النّظري حيث لم أتمكّن من الحصول على بعض المراجع المهمّة التي تحتاج إلى سفر وانتقال إلى عدّة أمكنة، وكذلك قيّدني في الجانب التّطبيقي الميداني، فلم أتمكّن من تغطية عدد أكبر من الأجانب المتعلّمين للغة العربية من أتراك وأفارقة وصينيين وغربيين.

هذا والله وليّ التّوفيق.

المدخل:

المدخل:

-مفهوم النّحو العربي

التعليمية

-أقطاب التّعليميّة:

المعلّم- المتعلّم – المادّة التّعليميّة.

الفصل الأول: النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة

-المبحث الأول: النّحو عند سوسير

-المبحث الثاني: النّحو عند تشومسكي

-المبحث الثالث: نظرية النّحو الوظيفي

-المبحث الرابع: اللّسانيات العرفانية

المدخل

تعدّ التّعليميّة وأقطابها مركز قطر النّحو العربي، فلولا المعلّم والمتعلّم والمادة التّعليمية تجسّدت للتّعليم لما تولّدت روح النّحو بصفة كاملة.

مفهوم النّحو العربي:

لغة:

ورد في معجم العين في باب النّون مادة (نحا)، يعد النّحو هو القصد ونحوت نحو الشّيء أي قصدت قصده، وخير دليل ما جاء على لسان أبي الأسود الدؤلي حين وضع وجوه العربيّة فقال أنح نحو هذا فسمي نحوا[1].

وجاء في فحوة معجم بن منظور (**711 هـ**) نحا بمعنى النّحو ويظم إعراب الكلام العربي، وهو الطريق والقصد، فقد يأتي ضرفا أو اسما، كنحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه[2].

"فكلمة نحو تطلق في اللّغة العربية على عدة معان: منها الجهة، نقول: ذهبت نحو فلان، أي جهته، ومنها الشبه والمثل، وتقوله محمد نحو علي، أي شبهه مثله"[3].

و ثبت عن أهل اليونان فيما ذكر المترجمون العارفون بلسانهم ولغاتهم يسمون (نحا) بعلم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون فلان من النّحويين ولذا يسمى يوحنا الإسكندري بيحي النّحوي، الذي كان يمتاز بثروة لغوية معرفية يونانية[4].

---

[1] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي" كتاب العين"، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، م4، مادة (نحا).

[2] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، (د ت)، م 14، مادة (نحا).

[3] محمد محي الدين عبد الحميد، " التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية"، (د ط)، بيروت، ص4.

[4] ينظر: نور الهدى جحيش "تعليمية النّحو في ظل المقارنة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي"، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2016،2017، ص17.

وقد جمع الإمام الدّاودي معاني النّحو في اللّغة فقال: "للنحو بيح معنى قد أتت اللّغة جمعتها ضمن بيت مفرد كملا قصد، ومثل، ومقدار، وناحية جمعتها ضمن بيت مفرد كملا قصد ومثل، ومقدار، وناحية

نوع وبعض، وحرف فاحفظ المثلا[1].

استخلصت من التعاريف السابقة أنه كلمة نحو تكررت بمعنى القصد ونحو الشيء والشبه والمثل، فهذا دليل على الاتفاق في المعنى اللّغوي.

و "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع...، ليلحق منه ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة"[2]، وجاء على لسان ابن خلدون أن القواعد النّحوية لها أهمية في تمكن الفرد من لغته، فعرف اللّغة في ركن النّحو، وحمل مفهوم استنتاج مفهوم النّحو من خلال تتبع أثر نشوئه تاريخيا على يد أبي الأسود الدؤلي، فخص اللّغة العربية بعلم الموضوعات اللّغوية، وأعطى للنحو مهنة ترتيب هذه المواضيع[3].

فمن هنا اعتبر اللّغة والنّحو وجهان لعملة واحدة.

اصطلاحا:

ويعني هذا "العلم بالقواعد التّي يعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربيّة في حال تركيبها من الإعراب والبناء"[4].

[1] عوض القزوي " المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتى أواخر القرن الثالث هجري"، عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض، السعودية، 1979، ص23.

[2] عاطف فضل محمّد،"النّحو الوظيفي "، دار المسيرة، الأردن، ط1434،2هـ-2013م، ص25

[3] ينظر: فتيحة حداد، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، مخبر الدراسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011، ص23.

[4] جمال بن ابراهيم القرشي" التّمهيد لدراسة النّحو العربي"، دار النشر والتوزيع21ش الصالحي الاسكندرية، مصر،،ط1429،1هـ-2008،ص8

وفي العصر الحديث يقتصر النّحو اهتمامه بالإعراب والبناء في الكلام، أو ضبط أواخر الكلمات فيه، ووظيفة الكلمات في إطار الجملة، والجملة في إطار العبارة. إنّه كلام آت من صلب العرب تتبعه النّحويون بالاستقراء، والإعراب تتغير دلالته حينما تتغير حركته، وموجب الإعراب هو العامل[1]، ويعرّفه الجرجاني: "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما "[2]، فهو يبحث في التراكيب من عدّة وجوه وهي:

الاختيار، الضم أو (المقفية)، أو بيان للعلاقات الداخلية بين وحدات التركيب، وقد يلقب أحيانا (بعلم التراكيب)، والإعراب[3]. ويدخل النّحو في إطار نوعين، حيث حرص القدماء على ما يرتبط بصعوبة النّحو ففرّقوا منهجيا بين مستويين، مستوى النّحو العلمي، والنّحو التعليمي، فيتمثل ذلك فيما يلي":

أ/ النّحو العلمي التّحليلي:(Grammaire analytique)

يطلق عليه النّحو التخصصي حيث هو عميقا ومجردا، يدرس لذاته ويكون علميا موضوعيّا، حيث يصف اللّغة مستندا على ما تفوّه به العرب.

ب/ النّحو التربوي التعليمي(Grammaire pédagogique)

مؤسّس على ضوابط لغوية ونفسية وتربوية ويرتكز على ما يحتاجه المتعلّم، فيجني بعض المفاهيم والمصطلحات النّحوية، ويتخذّ أصولا يشيّد بها منهجية تعليمية منسقة ومنظمة، تعتمد على ما نتج من علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، ويكنى أيضا بالنّحو التوظيفي، حيث يستند على معيار الخطأ والصحيح، والخطأ في كلام المتعلمين[4]

النّحو في المعجم:

[1] ينظر جنان التّميمي،"النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة"، دار الفرابي-بيروت،لبنان،ط2013،1،ص13-41.

[2] الجرجاني ، علي بن محمد بن علي،" التّعريفات، تح.ابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت،ط11405هـ،ص 308

[3] ينظر كامل محمود الدّليمي "أساليب تدريس اللّغة العربيّة"، دار المناهج ،عمّان، الأردن ،ط1، 1434هـ-2013م،ص44.

[4] ينظر سوفي نعيمة" الاستراتيجية المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010، 2011، ص 73.

بصفة عامة وشاملة يدخل ضمن المصطلحين التّقليديين النّحو والصرف[1].

وسنتطرّق إلى تعاريف النّحو من خلال المفاهيم الآتية عند بصفة خاصة دي سوسير وسيمون ديك وأحمد المتوكل وفي الختام من عند تشومسكي.

التعليمية:

لغة:

"تعلّمت أن فلان خارج، أي علمت ... وتعالمه الجميع أي علموه... "[2]، فهي كلمة مشتقّة في اللّغة العربية لمصدر صناعي لكلمة تعليم، المشتقة من علّم أي وضع علامة على الشيء عليه وتنويه وتعني عن إحضاره إلى مرآة العين[3].

فكل هذه التّصاريف اللّغوية تدلّ على المعرفة بالشّيء والقدوة والتّعليم من خلال الممارسة والتّجربة.

وهي ترجمة لكلمة **Didactique** مشتقة من الكلمة اليونانية **Didaltitos**، وتطلق على ضرب من الشّعر ويتناول بالشرح ومعارف علمية أو تقنية [4]، وهو ما قام به النّحاة في القرون الأولى مثل ألفية بن مالك[5].

اصطلاحا:

لقد ارتبط مصطلح التّعليم في التراث العربي الإسلامي بمصطلح التربية ، فقد نظر الإسلام إلى التّربية وجسّدها في القرآن الكريم والسّنة النبوية، وللحضارة الإسلامية العلميّة تاريخها المج يد من خلال نظرياتها التّعليمية، فقد خاض المسلمون في علوم وقتهم، وابتكروا علوما، وتوسعوا في علوم اقتبسوها،

---

[1] ينظر محمد أحمد أبو الفرج " المعاجم اللّغوية في ضوء دراسات علم اللّغة الحديث"، دار النهضة العربية،1966، مصر، ص75.

[2] فخر الدين الرازي، " مختار الصحاح، الناضر مكتبة لبنان، م1، 1986، ص189.

[3] بلمادي نعيمة " تعليمية القواعد في ضوء اللسانيات التوليدية التحويلية، التعليم الثانوي نموذجا، كلية الآداب والفنون جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، 2016، 2017، ص23.

[4] ينظر: بن يربح نذير" التعلم الاستقصائي ضرورة مستقبلية، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر،2010، ص 125.

[5] أعمال ندوة تيسير النّحو، 23، 24، أبريل 2001، الجزائر، ص 433.

وهم في هذا اتبعوا منهاجا تربويا تعليميا، ما كانوا ليبلغوا ما وصلوا إليه فعلا دون تطبيقهم لهذا المنهج [1].

تعد عملية التعلّم والتّعليم ممتدة امتداد الحياة، فإن كانت بعض السلوك يات ينظر إليها الإنسان بلمحة بسيطة إلا أن هناك علوم تستعمل مواقف معينة ثابتةتمكن المتعلم من استمرارية هذه العملية، فالهدف المنشود يأتي ليثبت طلب العلم ويوفر جهدا[2].

ثم تطوّر مفهومها إلى فن التّعليم وكلّ ما يضم العملية التعليميةّ من أقطاب (أطراف) من معلّم ومتعلّم والمادة التعليميّة[3].

وتلمح كتب التاريخ على أن هذا المصطلح مستقل بنفسه لم يكن وليد البحث اللساني، وهذه دراسات لم تقتصر على دراسة اللّغات فحسب، بل اهتمت بالمعلمين وقضاياهم النقدية والاجتماعية، وهذا ما جعلها تتقاطع مع علم التربية أو فن التدريس، حيث بزغت تسمية التعليمية بدلا عن تسمية بيداغوجيا وتقابل في الحين اللسانيات التطبيقية أثناء الحديث عن تعليمية اللّغات[4].

فظهرت التعليمية (علم التدريس) في بعض مراكز البحث العلمي كتخصّص جديد واضعا النشاط العلمي التحليلي الفني بعد رفضه الإتّباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تفرضها على المشتغلين [5] فتعددت التعاريف انطلاقا من التعاريف القاموسية وخلصت إلى أنّ: "التعليمة هي دراسة علمية لتنظيم مواقف التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف

---

[1] ينظر: برهان الإسلام الزرنوجي، " كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم"، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق.
ينظر: برهان الإسلام الزرنوجي مرجع سابق ، ص32. [1]، ط1، 1911، ص13، 14.

[2] ينظر: برهان الإسلام الزرنوجي مرجع سابق ، ص32.

[3] ينظر: "أعمال ندوة تيسير النّحو"(مرجع سابق)، ص433، 434.

[4] ينظر:

Agnès van zanten, *dictionnaire de l'éducation*, Collection Quadrige Dicos Poche /puf, France, 10ème édition, PP 130-131.

[5] ينظر: H,besse/R. Galusson, polémiques en didactique , cle internationale paris 1980,p54 -77.

تربوي معرفيا كان أم حسيا أم حركيا، وبمعنى آخر، التعليمة تبحث عن فعالية العملية التربوية (مواقف التّعليمية)"[1].

فهي من مهارات اكتساب المعارف وتعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة[2]، وجاء في مفهوم سميث لها سنة 1936 على أنها تنحدر من فروع التربية، فتضم الوسائل والموضوعات ووسائط الوضعيات التربوية في إطار بيداغوجي، وكيفية تشييدها ومراقبتها عند الضرورة[3].

فمن خلال التعاريف السابقة فإن التعليمة ترتبط بالمواد الأساسية ومحتوياتها.

فقد تنوعت التعليمات بتنوع الفروع المعرفية فنجد منها تعليمية الرياضيات والعلوم وتعليمية اللّغات وتعليمية التربية البدنية والرياضية وتعليمية التاريخ والجغرافيا والمواطنة ....إلخ[4].

وكما جاء في مفهوم أحمد حساني أنّها كل وسيلة تتدخل لمعاونة المعلّم ليحقق أهداف بيداغوجية تعليمية أثناء تعاملهمع المادة ومع المعلّم[5].

أقطاب التّعليميّة:

المعلّم:

–لغة:

ورد كتاب العين في مادّة علم ما يلي: " علم، يعلم، علما نقيض الجهل، ورجل علاّمة، وعلاّم، وعليم فإن الله يحكي على لسان يوسف (إنّي حفيظ عليم)، يوسف 55"[6].

–اصطلاحا:

---

[1] بن يربح نذير، (مرجع سابق)، ص 125.

[2] ينظر: ميشال دوهلاي " التعليمية والبيداغوجيا" مجلة المعالم، دار مارينور، الجزائر، العدد1، 1997، ص 181.

[3] ينظر: خالد لبعيص " التدريس العلمي والفني الثقافي بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر،2004، ص 131.

[4] ينظر:

Agnès van zanten, *dictionnaire de l'éducation*, P130.

[5] ينظر: أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د .ط، 2000، ص152.

[6] سورة يوسف الآية (55)، ص 194، برواية ورش.

مهنة التعليم قبل الكتابة منذ القدم فهي مهنة جليلة وخطيرة في حد ذاتها، فالمعلم يلعب دور الوالدين في الوقت الراهن، ومن الضروري إعداد للمعلم، فمن هنا نشأت فكرة إنشاء معاهد للمعلمين وكليات تربوية بأنواعها، فقد تصبو إلى تغيير سلوك الأفراد في المجتمعات، وخير معلم كان أحسن الخلق صلى الله عليه وسلم وإمام المعلمين.

فقد مضى زمن فقيه القرية هو المعلم والطبيب والمداوي بالدعاء والتما ئم، والإمام والمصلّي ، فالحضارة البشريّة أخذت تخصصات وأصبح هناك مدارس وتلاميذ. فالمعلّم أرقى سكّان القرية أو المدينة ثقافة وأكثر دقة في الإصلاح والتّربية[1].

فهو بلا جدال سيّد العمليّة التّعليمية كلها حيث ينفخ فيها الجو التّعليمي[2].

فقد يدرّس جميع المواد التّعليمية لصنف ما وقد يطلق عليه معلم الاختصاص، حيث يختصّ بتدريس جميع الموضوعات، ويقوم بجميع المهام المرتبة عليه من تخطيط وبرامج وأنشطة، وكل ما يتفق عليه الاتجاهات التربوية الحديثة، فهو المرشد والموجّه والمتهيء نفسيّا وذهنيا ومهاريا للاستيعاب[3].

فيعتبر الحجر الأساس في المسيرة التربوية، فهو واضع السياج حول التراث الثقافي ويعززه، ويكاد يربط بين التغيرات الأساسية في المجتمع والكائن الحي لبناء الشرح المنشود [4]، فهو طاعة إبداع المنظومة التربوية تصلح لصلاحه وتضل لضلاله، فيأخذ عدة تسميات الأستاذ، الشيخ، العالم، المؤدب...إلخ .

فقد كانت له مكانة اجتماعية اختصرها الجاحظ في النقاط التالية:

- جلب الملوك للمعلمين كوسيلة لتأديب أبنائهم على مر العصور.
- حاجة الناس إليهم في مجالات الحياة[5].

---

[1] ينظر: عبد المنعم عبد العال، " طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة الغريب، د .ت، ص7، 8، 9.

[2] ينظر: ثرى أحمد، " المعلم كفاياته، إعداده التدريبية"، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1420 هـ 1999م، ص 199.

[3] ينظر: رشيد حميد العبودي، " تعلم الصفة النفسية، دار الهدى للنشر، الجزائر، ط،2003، ص 76، 77.

[4] ينظر: عبد الله العامري، " المعلم الناجح"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 291.

[5] ينظر إبراهيم خليل جريس، " كتابات الجاحظ"، كتاب المعلمين وكتاب في الرد على الشبه، تحقيق ودراسة، مطبعة الشروحي عطا، 1980، ص 33، 34.

فعليه أن يكون مستعد ا مهنيا بتفرغ في التخصّص، وصبور ذات أخلاق حسنة، ويتمتع بالجودة في الإلقاء، ويراعي أحوال المتعلّمين[1].

فهو مركز سوق التعليمية وأرباحها، يستند على دليل ليكون إطارا عاما يوحد الرّؤى والأهداف والمفاهيم والمهارات من خلال التعليم النظري، والعملي، والتّقويمي [2]، فأعمال المعلّمين والمعلّمات أنشأت جيل وصنعته الحياة، وجذبته الأنظار، وحركت الأوتار القلوب، والعقول الغافية، والألسنة الصّامتة، وعملت على إحياء الأقلام الرافدة، فصححت أوضاع البشرية التائهة وبددت ظلمات الفلسفات المادية المحرّفة[3].

فالمعلّم أنواع: فهناك المعلّم الجبان والمهمل، والمزاجي، والمخلص الأمين[4]. على المعلّم أن يحاول التنويع في الفهم والتبسيط يفهم الطلبة ذوي التّحصيل المنخفض[5].

"إن التّربية حين نخلص فيها تصعد في مقدمة العمل الطيب إلى السّماء، ومن هنا فما من أحد أعظم من المعلم والمعلمة شأنا، أو أعلى منهما كعبا...، لذلك كتاب أحمد شوقي يقول في قصيدته المعروفة:

سبحانك اللّهم خير مُعلّم علمت بالقلم القرون الأولى

أرسلت بالتوراة موسى مرشدا وابن البتول فعلّم الإنجيلا

وفجرت ينبوع البيان محمدا ف رقى الحديث وناول التّنزيلا

إلى أن يقول:

---

[1] ينظر: مناع آمنة " أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، الجزائر، المجلد 7 للعدد 2014، ص 105، 113.

[2] ينظر :ناصر بحصاص، "دليل المدرس لمادة اللّغة العربية"، المركز الوطني لتطوّر المناهج التربوية، سوريا، ط1، 2019، 2020، 1440، 1441 هـ، ص5.

[3] ينظر: أسامة حمّودة، المعلمون والمعلمات صنّاع الحلاة، دار الوفاء المنصورة، د ت، ص4.

[4] ينظر: عبد الحي أحمد السبحي، "طرائف التدريس العامة"، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، (ب ت)، ص19.

[5] ينظر: همياء مبارك الدوسري،" أصول التدريس الفعّال"، الترجمة والأفلام الوثائقية بالأحساء،1433هـ/ ص9.

قم للمعلّم وفه التبجيلا كاد المعلّم أن يكون رسولا

أرأيت أشرف وأجلّ من الذي يبني وينشئ أنفسا وعقولا؟"[1]

المتعلّم: (L'apprenant)

لغة: اسم فاعل متعلّم من تعلّم، يقال تعلّم يتعلم تعلّما، فهو متعلّم، والمفعول متعلم وتعلّم لأمر أي أتقنه وعرفه، إلّا وقد تداول هذا المصطلح في الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، وذلك باعترافها لتمكن الفرد وقدرته للتعلم الذّاتي؛ كما أنه تمّ تعويض مفهوم التلميذ بالمتعلم، فأصبح هذا الأخير أكثر تداولا في الفترة المعاصرة، وذلك من أجل إعلاء شأنه عاطفيا ومعرفيّا[2].

اصطلاحا:

يعتبر المحور الأول والهدف الأساسي في العملية التعليمية التربوية، فلأجله أنشأت المدارس وجهزت بمختلف الإمكانيات[3]، فالمتعلم له أداء حول النشاطات التعليمية أو من العلم، وله تصورات عن ذلك، ويأخذ دور مشارك ومناقش ومحاجج في الصف، ويتبادل الأدوار لتحقيق التعليم القيادي، فيكون ممتحن ومتعلم مع زملائه، ومخططا لإجراء المشاريع مع المجموعات ، ويمارس نشاط التعلم الذاتي، ويتحمل نتائج أعماله الصفيّة[4].

---

[1] أسامة حمودة(مرجع سابق)،ص4.

[2] ينظر: بزبزي عبد الله، " صورة المتعلّم في نظريات التعلّم من الذات المنفعلة إلى الذات الفاعلة"، مجلة علوم التربية، (د.ت)، ص 104.

[3] ينظر سلوى عثمان الصديق، " منهاج الخدمة الاجتماعية" في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002، ص52.

[4] ينظر : التعليمية العامة و علم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر1999،ص75

ومن هنا فبدون معلّم لا تكتمل العملية التّعليمية، فهو سبب نجاحها ،كما لا تقتصر عملية التّعلم على الحجرة الصفيّة فقط وإنما تضم الندوات العامّة، والمكتبات، والجمعيات والنوادي العلميّة...إلخ[1]. ومن العوامل المؤثرة في التعلم هي النضج والاستعداد والممارسة والتعزيز...إلخ[2].

المادة التعليمية:

المادة التّعليمية هي عبارة عن محتويات لغوية تتكون في الغالب على المفردات اللّغوية (الجانب المعجمي، والأداءات والتمثلات الأدائية، الجانب الصوتي، والبني والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي).

المعارف اللّغوية كثيرة تواجه طريق بعض الأساتذة في تعليمهم اللّغة، والتي يمكن تسميتها بالثقافة اللّغوية، وتعد هذه المحتويات برامج ومقررات تم إنشاؤها من طرف ذوي خبرة وتوزيعها على أطوار سنوات التّعليم[3]. والمواد التّعليمية لها عامل مهم في التعليم فلا تقتصر على شرح المعلّم فقط وإنما تستحوذ على مصادر أخرى كالكتاب المدرسي أو التسجيل ومن ذلك تنتج الأهداف المرجوّة.

[1] ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، " التدريس نماذجه ومهاراته"، عام الكتب، القاهرة، ط1،

[2] ينظر: أحمد الفاسي " الديداكتيك مفاهيم ومقاربات "، جامعة عبد الملك السّعدي، تطوان، (د ت)، ص4.

[3] ينظر: سامية جباري، " اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، جامعة الجزائر، ص106.

الفصل الأول:

النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة

الفصل الأول: النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة

تمهيد:

نمت اللّسانيات الحديثة بفضل حبّات نوء القدماء، فأصبحت أرضا خصبة لمختلف الدراسات، فأنتشت محاصيل منها المنتج الجونيفي السويسري البنيوي، والغلة التوليدية التشومسكية، وما أتى به النّحو الوظيفي عند سيمون وأحمد المتوكل، وفي الأخير طرق باب اللّسانيات بحلّة جديدة المنهج العرفاني، حيث نبع من أذهان تشومسكي.

المبحث الأول: النّحو عند سوسير (Saussure)

شهد القرن التاسع عشر إجراءات فعالة لوصف البنيوية بمصطلحات علمية، حيث سطعت كنور على الحقول المعرفية، ووسعت مجالات اهتماماتها توسعا ملحوظا، وفق أسس وقواعد النهج البنيوي اللساني الذي يعد الانطلاقة الأولى للمدارس اللسانية، بشن هجوم كاسح على المنهج التاريخي المقارن.

التعريف بدي سوسير:

"يعد فرديناد دي سوسير رائد علم اللّغة الحديث دون نزاع، ويعترف بفضله جميع اللّغويين في العصر الحديث: كونه

واضع فكرة المنهج الوصفي. ولد سوسير في جنيف عام **1957**، وعاش حياته بين برلين وباريس كما اهتم سوسير بعلم اللّغة، وفي سنة **1880** حصل على الدكتوراه بعد أن تقدم بأطروحته التي تناولت اللّغة السنسكريتية.

ظهرت آراء سوسير وأفكاره في محاضراته التي جمعها تلميذان بالي وسيشمهاي، وكونا منها كتابا هو محاضرات في اللّغة العام"[1].

فقد ابتعد عن الدراسات اللّغوية القديمة من تاريخية ومقارنة، وأسرّ وأكد على أن أفضل وأجل منهج لدراسة اللّغة هو محاولة وصفها كما هي في فترة زمنية محددة، وبهذا يمكن الوصول إلى قواعد وقوانين تحكمها، وخلاصة مفهوم قوله أنه أول من يلفت نظر دراسة وقائع اللّغة هو عدم وجود بتاتا تعاقبها الزمني قياسا إلى الفرد النّاطق، لأنه أمام حالة، فعلى الألسني تجاوز هذه الحالة وكل ما أنتجه ويهمل الجانب التاريخي الزمني، فرد عليه لسان م يشال زكرياء معلقا على ذلك في فحوى قوله على أنه يكون منهجية واضحة، وأسلوبا فعالا في لب الدراسات الألسنيّة[2].

---

[1] عاطف فضل محمد، " مقدمة في اللسانيات"، دار المسيرة، الأردن، ط2، 1437 هـ-2016م، ص 72.

[2] ينظر: (المرجع نفسه)، ص 72.

فقد بنى دي سوسير علم اللّغة الحديث، بحرصه على الدراسة السانكرونية (التزامنية) للغة، وفي تمييزه بين اللّغة **Langue** والكلام **parole**، وبعد ذلك أطلق عليها اسم المدرسة ا لتركيبية أو البنيويّة[1].

مفهوم البنيوية والنسق:

البنيوية:

لغة: من البني أي نقيض الهدم، بنى البناء بيتا، وبنّاء ويبني بنيانا وبنية وبنائية وابتناء وبناه، والبناء : المبنى جمعها أبنية، وبنيات، وجمع الجمع البنية وما بنيته وهو البِني والبُنى[2].

وباللّغات الأجنبية تعني **Structure** مشتقة من الفعل اللاتيني **Strucre** بمعنى يبني أو يشيّد[3].

اصطلاحا:

ازدهرت بوادر البنيويّة كإيديولوجية في الستينات، جاءت كرد فعل على التضخم الذاتي في وجودية المعسكر الغربي، وقد أخذت اكتشاف أفكار دي سوسير حوالي نصف قرن من الضلال والتيه، إلى أن وصلت بر الإيديولوجية الموعودة في كتابات بلوث وفوكو، حتى إلى شتراوس؛ فالبنيوية منهج بحث وليس مذهبا فهي طريقة معينة يتناول بها الباحث المعطيات التي تنتمي إلى حقل معين من حقول المعرفة متطرق للمعايير المعرفيّة[4].

تدخل التوزيعية ضمن مجال البنيويّة، حيث أن روادها هم نفس أقطاب البنيويّة منهم سوسير **Saussure** وبلومفيلد **Bloomfield** وسابير **Sapir** ، وكلا المصطلحين يدخلان في إطار

[1] ينظر: فضل محمد،(مرجع سابق)، ص 3 و4.

[2] ينظر: ابن منظور" لسان العرب"، ط (جديدة ومشكولة)، القاهرة، (د.ط)، ج4، باب الياء، 1119، ص 365.

[3] ينظر: زكرياء إبراهيم، " مشكلات فلسفية مشكلة البنية"، مكتبة مصر، (د.ت)، ص29.

[4] ينظر: جون سووك، " البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا"، تر: محمد عصفور رمضان (د.ط)، 1991م، ص 9، 10، 11.

استنباط تعميمات نحويّة للمادة اللّغوية [1]. وقد تعرضت البنيويّة إلى العديد من الانتقادات من بينها من اعتبرها فلسفة مادية[2]، وأنها (كانطية).

مفهوم النّسق:

نسق بمعنى نسقت الريّح التراب (نسقا) أي اقتلعته وفرقته، ونسقت أي البناء (نسقا) بمعنى قلعت أصله وتعني أيضا (نسقت) الحب ويطلق على اسم الآلة مِنسقٌ.

نظرية النسق:

اجتهد سوسير على البرهنة لنسقية اللسان واستعراض مظاهر هذه النسقية حتى إن ذلك قد شكل الأكسيومة المركزية في لسانياته، فقد تكفلت مدرسة براغ على سلامة المصطلح وتصوره من خلال الانطلاقة الأنساقيّة الفونولوجيّة، ومدرسة كوبن هاغن غاصت في أفكار سوسير البنيوية وإخراجها على شكل نظرية متكاملة.

كما أن النسق تمحور حول شكلين بنائي ووظيفي[3]، فمن كل التعاريف هذه نستنتج أن البنية منطلق من أجزاء النسق.

دي سوسير والدرس النّحوي:

شكلت آراء دي سوسير وفرضياته منعرجا حاسما في الدراسات اللسانية، حيث ربط الأحكام النّحوية التي تطلق من عناصر اللّغة ومكوناتها نحو أقسام الكلام، والجملة والقيمة والدلالة والقياس، ثم بين علاقة النّحو بالدلالة.

أقسام الكلام في الطرح السوسيري:

---

[1] ينظر: محمد عبد العزيز عبد الدّايم، المفاهيم النّحوية بين الدّرسين: "العربي التراثي والغربي المعاصر"، دار العلوم، القاهرة، (د ت)، ص 23، 24.

[2] ينظر: سامر فاضل الأسدي،" البنيوية وما بعدها النشأة والتقبل"، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 1439هـ، 2018م، ص88.

[3] ينظر: بوثلجة مختار،" العلاج النسقي"، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 2016، 2017، ص7.

لم يرمي لها لأنها لم تكن هدفه المنشود، فحصر هذه المسألة في إطار المنهج الوصفي لتعيين الحدود والمعالم في سلسلة الكلام مع بيان العلاقات التي تربط الوحدات اللّغوية المتآلفة.

فيصل التقسيم إلى التمييز وإبراز الوحدات اللّغوية الملموسة التي تربط البنية والوظيفة ويرجع وجود وظيفتها إلى حيّز اللّغة[1].

حسب دي سوسير : "إنه لكل عبارة إنمّا لها حضور عبر الواقعة النّحوية "[2]، فإدراك أقسام الكلام إلا في جعبة التركيب الذي يخلق علاقات بين الوحدات التي لا تكتسب قيمتها إلا بمقابلتها مع ما يسبقها أو بعدها أو الوجها ن معا[3]. وقد قال سوسير الوحدات المجردة بأنها تطغى على الوحدات الملموسة، فالأسماء والصفات أكثر ترابطا وشمولية وتجريد ا من الحالات الإعرابيّة [4]. قد رفض سوسير التّصور الأسموي للّسان ، الذي جاء في الدّراسات اللّغوية والفلسفية القديمة حول العلامة اللّغوية، حيث كان أرسطو قائد ها، فاللّسان لا يرتكز فقط على الأسماء بل يتخطى ذلك إلى الحروف والأفعال ...إلخ ، وأن تعليم الألسن الأجنبيّة يمكن أن يقتلع ما لدينا من أسماء بأصل اللّسان الهدف[5].

فاللّسان ليس مجرد ألفاظا موجودة في العالم الخارجي، ولكنه نسق بنية مركبّة صوتيا وصرفيا وتركيبيا ودلاليّا، فاللسان يعتبر مجموعة من القيم[6]، فبدون تركيب لا قيمة للوحدات اللّغوية الخارجيّة[7].

---

[1] ينظر: فردناند دي سوسير، "محاضرات في الألسنية العامة"، يوسف غازي، المؤسسة الجزائرية للنشر، الجزائر،1986، ص 151.

[2] عبد الجليل مرتاض، " فواصل لغوية"، ديوان المطبوعات الجامعية،2018، ص 215.

[3] ينظر: فردناند دوسوسير، مرجع سابق، ص 149.

[4] المصدر نفسه، ص 168.

[5] ينظر: مصطفى غلفان، " اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات"، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2013، ص 169.

[6] ينظر: مصطفى غلفان، مرجع سابق، ص 170.

[7] ينظر: فردناند ديسوسير، مرجع سابق، ص 168.

فتوصل إلى نتيجة أن الجملة هي النّمط الأفضل للتركيب، حيث أنها تنتمي إلى زمرة الكلام الذي لا يخضع للنظام بل الحرية الفردية صفته[1].

ويجب أن نتذكر أن دي سوسير لم يعتبر النّحو جزءا من المقدرة اللّغوية أي إطار بنية لغوية معينة، فترتيب الجمل

هو قائم بفضل الأفراد ومن خلال مناسبات معيّنة[2].

المبحث الثاني: النّحو عند تشومسكي.

تعتبر النّظرية التوليدية التّحويلية حديثة، حيث سطعت في الخمسينات بفضل العالم اللّساني تشومسكي.

ولقد مرت بمراحل عدة إلى أن وصلت إلى ما هي عليه حاليّا، حيث أتى في لبّها ماهيات جديدة، آخذة من النظريات السابقة فاستقطبت بعض الجوانب واستبعدت بعضها وطورت ما جاء به.

نشأة وحياة نعوم تشومسكي:

ولد نعوم تشومسكي في **7 ديسمبر 1928** بمدينة فيلادلفيا بنسلفانيا الولايات المتحدة الأمريكية، وله والد كان يدعى وليام تشومسكي، هذا الأخير قد هاجر من روسيا عام **1913** من أجل التهرب من تجنيده في صفوف الجيش القيصري ليصبح فيما بعد العالم البارز في مجال اللّغويات، فدرس بأشهر المدارس، وعاش أيام القمع أثناء طفولته التي مارستها الحكومة ضد العمال بين **1929** و**1939**م، حيث تأثر آنذاك.

تتلمذ على يد أستاذ اللّغويات هاريس، الذّي تميز بآرائه التّحريرية التّي أخذت شكلا شبه فوضوي، لكن تشومسكي أثّر في ذلك بسبب انتماءاته السّياسية، حيث تجسدت أعماله للوهلة الأولى على

[1] ينظر: فردناند دي سويسير (مرجع سابق)، ص196.

[2] ينظر: جغري سامسون، " مدارس اللسانية التسابق والتطوّر"، جامعة الملك مسعود، السعودية،1417، ص 136.

أرضية، لكن بعد ذلك هو وأستاذه في المنهج الوصفي وتبنى فكرته التّحويلية، فاندمج معه أستاذه وأيّده أيضا رومان جاكسبون[1].

وقد أصدر كتابه الأول من عمر يناهز التاسعة والعشرين الذي شن بداية ثورة في علم اللّغة كان باسم:

American power and the new mandarins

ودرس اللّغة الفرنسية والألمانيّة في مجال العلوم، وقد عيّن كأستاذ في معهد ماسشيوست ش التّكنولوجي **M.I.T**.[2]

ثم تولىّ بعد ذلك دراسة كمّ من الأبحاث المهمّة وتجلت أهمها فيما يلي:

"1/Current Issues In linguistic theory 1964.

2/Aspects of the theory of syntax 1965.

3/Topics in the theory of generative grammar 1966.

4/Cartesian linguistics 1966.

5/Language and mind 1968".[3]

نشأة النظرية التوليدية التحويلية:

تأسّست هذه النظرية مع تشومسكي سنة **1957**، الذّي انطلق من قاعدة الإبداع Creativity،كما عينه هامبولدت، ومن تطوير مفهوم التّحويل الذي اقتبسه من هاريس، لينجرّ عن ذلك قطيعة م ع الفهم الآلي للظاهرة اللّغوية، وهذا الفهم عرف أبرز خطواته في أمريكا لدى

[1] ينظر: ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية وقواعد اللّغة العربية، ص9.

[2] ينظر: عبد الراجحي، " النّحو العربي والدرس الحديث"، دار النهضة العربية، بيروت1979، ص 110.

[3] عبد الرّاجحي ،(مرجع سابق)،ص 111.

التّوزيعيّة[1]؛ فأحدث ثورة ضد السّلوكية بكتابه البنى التركيبيّة من حيث تفسير اللّغة وكيفية اكتسابها [2]. فينتقدها في أنها مبسّطة في مناهجها فترد الإنسان كآلة، فاللّغة من وجهة نظر السّلوكيين مجموعة عادات صوتية والبيئة هي المبتغى لتحقيق اكتسابها، فالمتحدث يقرع أذنه بجملة محدّدة، أو يحس إحساسا معيّنا فتتولّد ردود واتجاهات كلامية دون أن يرتبط بالتعبير وأشكاله.

فالطّفل يكتسب اللّغة وفق إطار التعلم، فهم لا يعترفون بالتعلم السلوكي، المعياري وبين اللّغوي، فالطفل بالإشارات يفهم بالمحاولة والخطأ يصل إلى تركيب صائب، حيث تغاضوا عن العمليات الداخليّة[3].

فنفى تشومسكي طريقهم واعتبر منهج التوليديّة ذهني، جاءت اللّغة فطرية داخلية بيولوجيّة دون اللجوء إلى العوامل الخارجية، فإن محاولة لتبيين وشرح العامل اللّغوي بمصطلح سلوكي إنما تفاعل للخلق اللّغوي عنده[4].

فبفضل السّلوكية نمت النّظرية التوليدية التحويلية حيث تضاربت الآراء وبزغت بشكل مناف لها ، فهي تعد أكثر النظريات اللّغوية ذات حيوية وأقربها تغييرا للظواهر، حيث ذاع صيتها على نطاق واسع في المجال اللّساني الحديث[5].

ولهذا فقد سعت إلى تبيين نظرة واضحة عن بنية اللّغة واكتسابها وعلاقتها بالفكر الإنساني[6].

---

[1] ينظر: ربيعة العربي، " نظرية الأنحاء التوليدية التحويلية: النشأة والتطوّر"، الحوار المتمدن، العدد4666، 12، 2014، ص 1.

[2] ينظر: خالد عبد السلام، " اللّغة الأم في تعليم اللّغة العربية الفصحى"، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس سطيف، 2011، 2012، ص 164.

[3] ينظر: مازن الوعر، " حول القضايا الجدلية لنظرية القواعد التوليدية التحويلية، مجلة اللسانيات، عدد6، (د ت)، ص 25.

[4] ينظر: نفس المرجع، ص 25.

[5] ينظر: محمد الشايب: " أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس،1986، ص 75.

[6] ينظر ميشال زكرياء :"مباحث في النّظريّة الألسنيّ" المؤسسة الجامعية للدّراسات، بيروت، ط1985،2م،ص 99.

ومن المنطلقات الفكريّة التي ارتكزت عليها النظرية هي استنادها على منطلقات الفكر الفلسفي العقلاني حيث يضم ديكارت وهامبولت فيأتي من جوف فم تشومسكي على أن النظرية اللّغوية عقلانية لأنها تبحث عن الحقيقة العقلانية الكامنة بفضل السلوك الفعلي[1].

مفهوم التوليدية التحويلية:

أ/التوليد:

لغة: نابع من مصدر ولد، أي إتيان الأديب بما لم يسبق إليه، وضدها التقليد، فهذا الأديب يميل إلى التوليد في المعاني والأسلوب، واشتقاق كلمات جديدة، والمحدثون يعمدون على كتابة وتوليد المفردات جديدة[2].

اصطلاحا:

تحتوي القواعد التّوليدية على نظام من القوانين فتعمد وصف تركيب جمل لغة بدقة واضحة، وهذا الوضوح هو الممثل الرئيسي لهذه القواعد[3].

إن التوليدية تعتبر جزءا من جهاز توليد الجمل وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللّغة وتتبثها، ويمكن تعريف القواعد التوليدية بأنها: النظام الموجود لدى المتكلم للغة ما، والذي من خلاله النظام يستطيع أن يجر الجملة الصّحيحة [4]، كما برهن تشومسكي على أنّ القواعد التوليدية خط متوازن مع الحقيقة اللّغوية ، ويمكن أن تكنى (الملائمة الخارجية) ، فضلا عن الملائمة الداخلية، أي معرفتها على تشييد نظم ذي كفاية تفسيرية تقدر النظرية اللّغوية ببناء واختبار قواعد على قواعد أخرى متكلين اتكالا على مادة لغوية تتلاحم معها تلك القواعد كلّها[5].

---

[1] ينظر: يحي أحمد:" الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللّغة"، عالم الفكر، الكويت، العدد3، 1989، ص 69.

[2] ينظر: جودي مرداسي، " آليات توليد المصطلح، مجلة الذاكرة، جامعة باتنة، العدد5، (د ت)، ص 290.

[3] ينظر: محمد علي الخولي" قواعد تحويلية اللّغة العربية، مملكة العربية السعودية، ص1(ب ت)، ص 23.

[4] رفعة كاظم السوداني " المنهج التوليدي التحويلي"، أطروحة دكتوراه آداب، بغداد، 2000، ص 89.

[5] ينظر:نعوم تشومسكي:" جوانب من نظرية النّحو"، مديرية المطبعة الجامعية، جامعة الموصل، 1985، ص28.

فحسب رأي النّحو التوليدي فإن الجمل تتولد من قواعد نحوية تصب في اللّغة[1].

ب/ التحويل:

لغة: يعني الانتقال من مكان إلى مكان آخر بمعنى حوّله تحويلا، فيستخدم لازما ومتعديّا، حولت الرّداء بمفهوم غيّرت كل طرف إلى موضع آخر[2].

اصطلاحا:

ينتمي هذا المصطلح إلى عرف هاريس (**Harris**) الذي ابتدعه من خلال مجموعة من الأعمال من بينها كتابه "من الصّرفيم إلى المنطوق"« **From morpheme to utterance** »، و"قواعد التّحويل" **Transfer grammar** و"التلازم والتحويل في البنية اللّغوية" **Co-occurrence and transformation in linguistic structure.** قام تشومسكي بتوظيف هذا الاتجاه وتطويره ووصل به إلى حدّ بعيد في كتابه "البنى التركيبية " **Semantic structures**.[3]

المبادىء والمفاهيم التي أتى بها تشومسكي:

نالت آراء تشومسكي اهتماما كبيرا من طرف الدارسين، وكان لها صدى واسعا وتأثيرا كبيرا في استنباط نظريات لسانية.

1/اللّغة والنّحو:

العبارات في كتابه " البنى التركيبية " اعتبرها مجموعة متناهية وغير متناهية من الجمل وكل جملة تمتاز بطولها المحدود وتتكون من مجموعة متناهية من العناصر، وكل اللّغات الطبيعية المنطوقة والمكتوبة لها

[1] ينظر: أحمد مومن "اللسانيات النشأة والتطوّر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 20.

[2] ينظر: أحمد بن محمد بن علي المقري الفيّومي، " المصباح المنير"، دار المعارف،ط2،(د.ت) ، (مادة حول)، ص 157.

[3] ينظر: عبد الحليم بن عيسى، "القواعد التحويلية في الجملة العربية"، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2011، ص 15.

نفس المعنى، لأن كل لغة تضم عددا متناه من الفونيمات أو الحروف ورغم هذا فإن عدد الجمل غير متناه[1].

ينظر تشومسكي من خلال هذا المفهوم ان كل اللّغات الطبيعية تمثل جميع الجمل الموجودة في اللّغة، وأن هذه الجمل قد تكون محدودة او غير محدودة العدد رغم أن كل لغة لها عدد معين من الحروف. يكتسب الطفل السوي اللّغة ومفرداتها في المراحل الأولى من نموه بطريقة عفوية تلقائية كما جاء عند تشومسكي، لأن ذهنه يتكون من أشكال لإتمام عملية التكلم، وبشكل فطري يتبع طريقه الاجتماعي، ففي البداية يعتمد على أمه وبعد ذلك الأسرة، وهو يصبح جزء من المجتمع الذي تظهر وتنمو في وسطه اللّغة التوليدية، وقد بينت الدراسات أن الأطفال الرضع أصحاب سن الشهرين يمكنهم التفرقة بين الوحدات الأولية للأصوات الصادرة أثناء الكلام[2].

وأعطاها اسم آخر بأنها قواعد إعادة الكتابة، أي أن تصور الرمز الواحد تصوره في عدة رموز[3].

فالفطرية تتميز بالشمولية، أي عدد من القواعد في ذهن كل إنسان عند خروجه للعالم، فمن خلال تفاعله مع محيطه يتطوّر ويصبح قادرا على توليد جمل بقواعد مضبوطة.

"اللّغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لتكوين جمل لغويّة [4]، و يعد السانتكس **syntax Generative** التوليدي هو أقرب سانتكس لكل اللّغات، بواسطته يمكن لنا أن نعتبر الألسنة كمعطيات مسلم بها ونطرح أسئلة عن اختلاف بعضها البعض، فمن هذا المبدأ القائد إلى القواعد المقارنة المبحوثة بدءا من الأصناف والعمليات شبه العامة، بين الألسنة مع إعطاء شهادة الملكية الفردية للسان بالنسبة للسان آخر، وهذا بدوره لا يحتاج إلى دليل تطبيقي لنفيه أو إثباته[5].

---

[1] ينظر: أحمد مومن " اللسانيات النشأة والتطوّر"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007، ص 231، 232، 233.

[2] ينظر: خالد الزواوي " اكتساب وتنمية اللّغة"، مؤسسة جورس الدولية الإسكندرية، ط1، 2005، ص 28، 29.

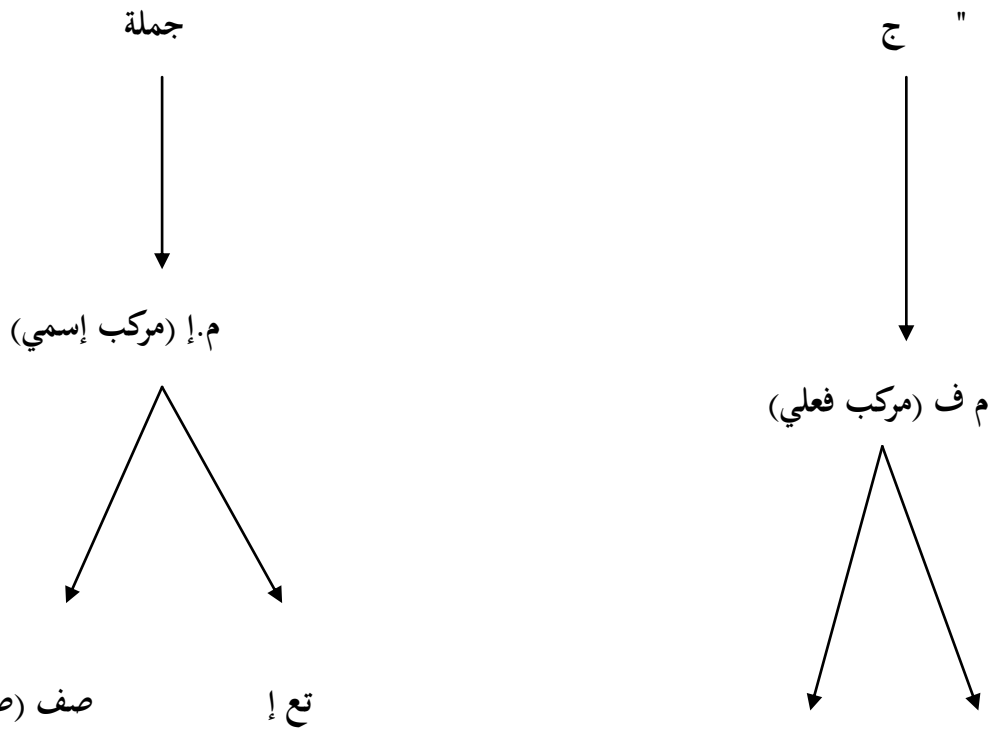
[3] ينظر: أحمد مومن (مرجع سابق)، ص 215.

[4] حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص 24.

[5] عبد الجليل مرتاض،" فواصل لغوية"، ديوان المطبوعات الجامعيّة2018،ص195

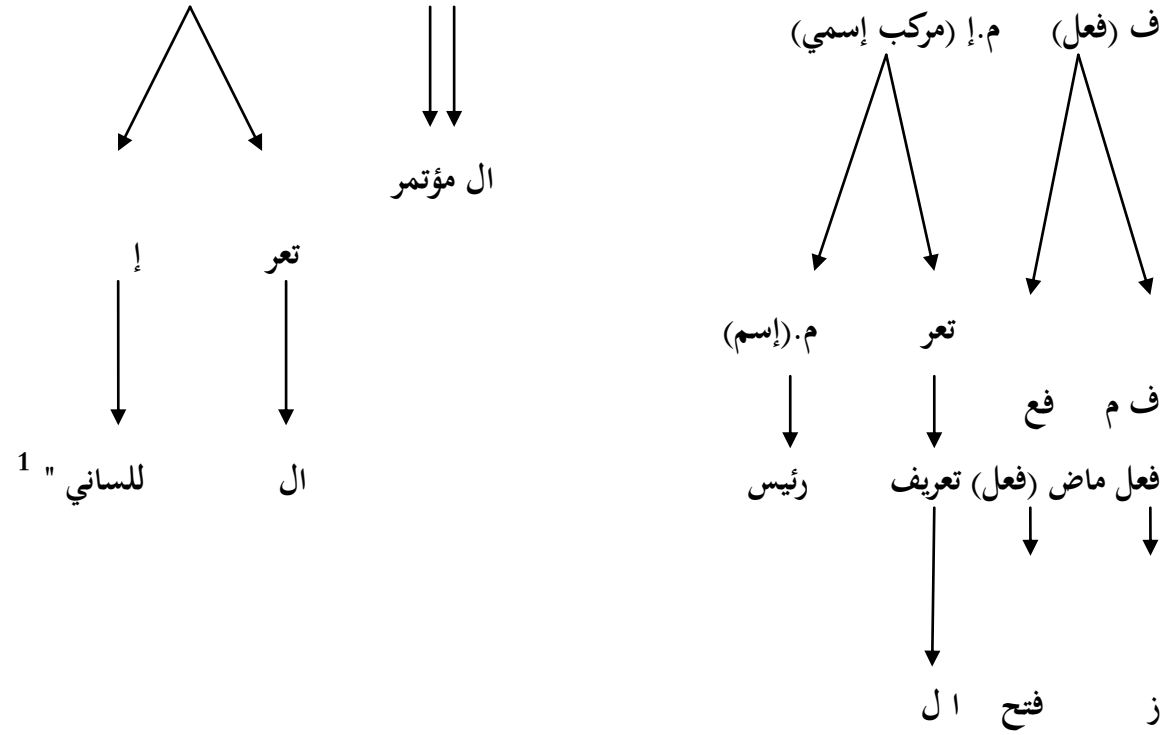
وأوضح تشومسكي أنّه لم يشن الثورة على النّحو التّقليدي واللّسانيات البنيوية، بل جهد تأليفي لهما[1].

وأما أسلوب الشجيرات ، فيصبو إلى رسم التركيب الباطني المستمر للجملة، وهو أفضل من الإعراب لأنه تجريدي، فيمثل البنية التركيبية للجملة، ويساهم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة لدى المتعلّم[2]



[1] ينظر: المجبد الجليل مرتاض، مرجع سابق، ص 196.

[2] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، " النظريات التوليدية"، مجلة اللسانيات، العدد6، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1982، ص 31.



فالنّحو عند تشومسكي له أهمية كبيرة في وصف اللّغة ودراستها بواسطة قواعد معينة، إذ يعد مصدر حياة اللّغة وبقائها، فلا يمكن تخيل لغة دون نحو، كما أنه بدوره يشمل جميع مستويات التحليل اللّغوي ونظم اللّغة (الصوت، الصرف، النّحو والدّلالة)[2].

القدرة والأداء: Competence and performance

يتم تعريف السلوك اللغوي للمتحدث في مصطلحات النّحو التوليدي من خلال مفهومين:

القدرة (أو الكفاءة)، وهي المعرفة اللغوية للمتحدث، والأداء، وهو الإدراك الملموس لهذه المعرفة اللغوية في عمليات التواصل، سواء من جهة الارسال (يكوّن المرسِل جملاً) أو من جهة الاستقبال (يفهم المُستقبِل الجمل).

إذا كانت "القدرة" تجعل من الممكن إنتاج جمل وفقًا لنموذج نحوي ، والتّعرّف على الجمل النّحوية ضمن الجمل التي ينطق بها الآخرون، فإن الأداء يعني تحديدًا تكوين هذه الجمل لإرسالها لمتحدثين

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، (مرجع سابق)، ص 31.

[2] ينظر: حلمي خليل، (مرجع سابق)، ص 130.

آخرين أ و استقبالها من الآخرين . هذا يعني أنّ – مثلما هو الكلام في المصطلحات السوسورية (المصطلح المقابل لمصطلح اللغة) – الأداء يشكّل البيانات التي يمكن ملاحظتها للسلوك اللغوي. عندما تبنّى التشمسكيون مفهوم "الأداء" أدّى ذلك إلى تحديد مجالين مهمين للتحليل اللغوي: علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي.

/البنية السطحية والعميقة:

تعد البنية السّطحية كل ما يكون ملموسا على السّطح سواء من جمل منطوقة أو مكتوبة[1]. ويصور تشومسكي البنية السّطحية "الخارجية "و البنية العميقة "الدّاخلية" في كتابه آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل فيقول..."إنّ الفرضية توضّحها بالأمثلة البسيطة، لكن الصراحة عمق وتفصيل معرفتنا بمفردات معجمية شائعة مثل **house** و **Near** ، ففي الجملة: "جون يطلي البيت البُنِيّ"

John is painting the house brown.

تعرف ظاهريا بدون إرشاد، أن السطح الخارجي للبيت هو يضم طلاؤه وليس من الداخل، لكن معنى **house** لا يمكن حصره بسطحه الخارجي[2].

وقد رأى تشومسكي في تراكيب الجمل وبرهن أنّها لها وجهين وهما سطحي وعميق، فالبنية السطحية Surface structure تختص بالشّكل الصّوتي للكلمة، بينما البنية العميقة تعطي التأويل الدلالي والقوانين التي تبين العلاقة بين كلتا البنيتين في السطح والعمق في الجمل، ويطلق عليهما بالتّحويلات النّحوية[3].

[1] ينظر: إبراهيم السامرائي، " النّحو العربي في مواجهة العصر"، دار الجيل، بيروت، ط1، 1415هـ، 1995م، ص 106.

[2] تشومسكي، " آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل"، ترجمة عدنان حسن، منتدى مكتبة الإسكندرية، دار الحوار، سوريا، ط1، 2009، ص21.

[3] ينظر: محمود سليمان ياقوت، "قضايا التقدير النّحوي بين القدماء والمحدثين"، دار المعارف، مصر، ص179.

فحتما اللّغة تنطلق وفق عمليات عقلية عميقة، تختزن وراء الوعي، أي الوعي الباطن في بعض الأحيان. فدراسة بنية السّطح تعطي تغير صوتي للغة، أما العميقة تغير الجانب الدلالي ، وتبين العلاقة بين الثنائيتين الكفاية اللّغوية وللأداء الكلامي وبين البنية السّطحية والعميقة.

فالبنية العميقة هي ركيزة الذّهن المجرد لمعنى محدّد، يستوطن الذّهن بتركيب جملي أصولي فيمثل التركيب رمز للمعنى،

وهي البذرة التي تفهم الجملة وتحدد معناها الدلالي، حتى وإن لم توجد ظاهرة فيهما [1]، فالعلاقة بين السّطحية والعميقة أنه الأولى تكمن فيما يكون، والأخيرة ما هو كائن، وكل جملة تدرس العلاقة بينهما تسمى بالقانون التحويلي، نحو "تصبب زيد عرقا"، فصنف ينظر في بنيتها العميقة بمعنى "تصبب عرق زيد" وآخرون يرون أنها بنيتها العميقة، و "تصبب زيد من العرق "، ينظرون أن بنيتها "زيد تصبب عرقا"، وهذا الاختلاف في تعيين الجملة المحولة عنها تنصّه النظرية الحديثة، فتقبل هذا التغيير مادام أنه يشرح كيف انتقلت الجملة من تركيب البنية العميقة إلى البنية السّطحية.

لأن مفهوم تشومسكي للبنية العميقة على أنها هي تحدد المعنى.

ولكل منها ميزة يمتاز بها، فالبنية السطحية تختلف بين اللّغات كالعربية بينما السطحية ليست مثل التي في الجمل

الإنجليزية. أما ميزة العميقة مؤكدة في التركيب بقواعد إعادة الكتابة والقواعد المعجمية، فهي تمثل التغيير الدلالي للجملة فبقواعد تحول إلى سطحيّة[2].

وما نستخلصه مما سبق أن القواعد النّحوية التي أرساها العلماء العرب بالنظر إلى الأسس التي اتكلت عليها المدرسة التوليدية التحويلية، التي حددت صيغة القواعد اللّغوية بفعل قدرة المتكلم على إنتاج الجمل التي لم يسمعها من قبل وفهمها حتى توصل إلى مفهوم أن البنية تستمد من البنية

[1] ينظر: خليل عمايرة " في نحو اللّغة وتراكيبها"، دار المعرفة، السعودية،ط1، 1914هـ 1995هـ، ص 58.

[2] ينظر: مختار درقاوي:" نظرة تشومسكي التحويلية التوليدية لأسس والمفاهيم الأكاديمية للدراساتالاجتماعية الإنسانية، جامعة شلف، العدد12، جانفي 2015، ص 10.

السطحية والتي تمثل الأداء الكلامي المنطوق، فالتغيير الفعلي وقواعده لم يكن فكرة عبد القاهر الجرجاني، فهي تعد شأن التوليدية التحويلية قبل تشومسكي في تحديده وتمييزه بين العم يق وغير العميق من عناصر الجملة، فميز بين النظم والترتيب والبناء والتعليق، فخص النظم للمعاني في النفس، وهو ما جاء عند تشومسكي للبنية العميقة، أما البناء يعد البنية السطحية الواقعة بعد ترتيب الكلمات، والتعليق يضم الجانب الدلالي من هذه الكلمات الموجودة في السّياق[1].

وما جاء على لسان عبد القاهر الجرجاني من خلال قوله ليس الغرض بالنظم أن توالت ألفاظها في النطق بل تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتناه العقل...، وأما رتب المعاني في النفس، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه ببعض ليس هو النظام الذي معناهم الشيء كما جاء واتفق[2].

تطوّر النّحو التوليدي التحويلي

لقد فك تشومسكي غوامض عجزت عنها الدراسات السابقة وتتمثل في دراسة مقارنة لثلاثة أشكال من النّحو هي: نحو الحالات المحدودة، ونحو المكونات المباشرة، والنّحو النّسقي.

فالأولى جاءت عند ماركوف عبارة عن آلية تسمح بإنتاج اللّغة بطريقة آلية مرورا بعدد من الحالات المتوالية من الأولى حتى الأخيرة، بحيث تنتج في كل مرة رمزا او كلمة فيصبح التوليد متتالي.

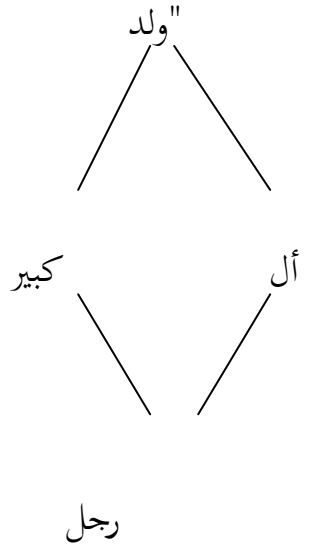
واللّغات التي يتم توليدها بهذه الطريقة تسمى لغات ذات الحالات المحدودة **langages à états finis** [3]

والرسم البياني يوضح ذلك:

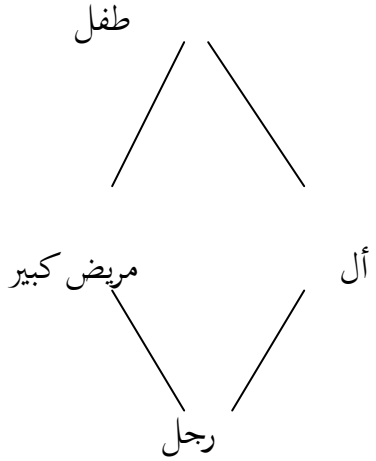
[1] تمام حسان" تعليم النّحو بين النظرية والتطبيق"،مجلة المناهل، المغرب،1967، ص144

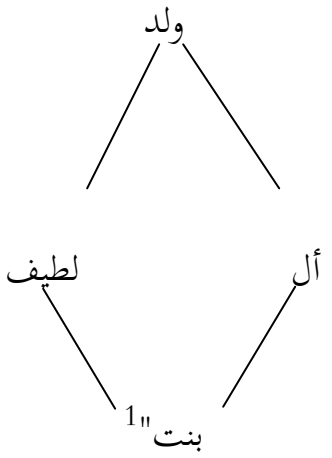
[2] عبد القادر الجرجاني، " دلائل الإعجاز"، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 2004، ص 124.

[3] ينظر: شفيقة العلوي "محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة"، أبحاث الترجمة والنشر، لبنان، ط1، 2004، ص 64



وتتولد مورفيمات أخرى مثل ما هو في المخطط:





أما النّحو النسقي عبارة على شكل شجرة تفرعت إلى مؤلفات مباشرة ذات قواعد رياضيّة [2]. فعد كل هذه الدراسات العميقة نشأت أبحاث متمردة على تشومسكي من طرف تلامذته.

[1] شفيقة العلوي ، (مرجع سابق)، ص 65، 66.

[2] ينظر: شفيقة العلوي (مرجع سابق)، ص 67.

المبحث الثالث: نظرية النّحو الوظيفي

ظهرت هذه النظرية على يد الهولندي "سيمون ديك" في أواخر السبعينات من القرن الماضي، ثم انتقل إلى الدرس اللّساني العربي عن طريق جهود مجموعة من الباحثين العرب، من بينهم أحمد المتوكل من المغرب، من جامعة "محمد الخامس" بالرباط حيث تكوّنت مجموعة من الباحثين في التداوليات واللّسانيات الوظيفية، الذين عملوا على تطوير النظرية الوظيفية، وتم ذلك عبر أربع طرق هي: التدريس والبحث الأكاديمي، والنشر وعقد ندوات دولية[1].

فأضحى المنحى الوظيفي على العموم والنّحو الوظيفي على وجه الخصوص متداولا عند اللسانيين العرب المحدثين.

فالنّحو الوظيفي لا يتجاوز النّحو التقليدي تجاوز اكبيرا، فهو يكتفي بالقواعد التقليدية التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، فهو عبارة عن مجموعة من القواعد حيث تضبط الكلمات، وتألف الجمل ليسلم اللسان من الزلل في النطق، وسلم القلم من الخطأ في الكتابة، أما النّحو التخصصي لا يتطرق إلى المسائل المتشعبة والبحوث والدّقيقة[2].

1-رواد الوظيفيّة

-سيمون ديك:

هو باحث هولندي الأصل، مسقط رأسه كان في هولندا سنة **1940**، درس في البداية اللسانيات اللاتينية في كلية الآداب بجامعة أمستردام، حيث شغل فيها منصب عميد، ثم قام بأول نظرية وهي

---

[1] ينظر: أحمد المتوكّل: المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص 61، 62، 63.

[2] ينظر: إبراهيم عبد العليم، "النّحو الوظيفي"، دار المعارف، القاهرة، 1969.

نظرية النّحو الوظيفي التي ابتدعها في كتابه الأوّل، فعُرفت باسمه سنة **1978م**، ثم أصبحت شائعة ومعروفة بلسم نظرية النّحو الوظيفي منذ **1988** إلى اليوم الحالي[1].

-أحمد المتوكل:

ولد أحمد المتوكل في الرّباط مع أوائل أربعينيات القرن الماضي ، حيث درس في ثانوية مولاي يوسف بالرباط وحصل على البكالوريا، ثم انتقل ليدرس في كلية قسم الفرنسية وآدابها، فحصل على الفيها، ثم حصل على الدكتوراه في نفس القسم، ويضم موضوع رسالته (أفعال الاتجاه في اللّغة الفرنسيّة)، في إطار مقاربة سيميائيّة التي يديرها في فرنسا غريماس، وبعدما نال شهادة في الأدب المقارن.[2]

2-تعريف الوظيفيّة:

لغة:

لقد عرّفها ابن منظور في لسان العرب بأنها كل شيء مقدر في كل يوم من رزق أو مأكل ومشرب، ولها جمع الوظائف والوظف، وتوظيف الشيء أي الترغيم والإلزام بالتّوظيف وفي مثال ذلك توظيف الطفل توظيفا على حفظ القرآن الكريم[3]. وجاءت في المعجم الوسيط بمعنى توظيف التعبير، أي حدد له كل يوم وظيفة، وتعني رزق وعمل[4]، فالمعنى اللّغوي من التعاريف السابقة نلاحظ أنه يصب في إطار الوظيفة والرّزق.

[1] ينظر: عبد الصمد لميش، "تأويل الخطاب المسرحي في ضوء نظرية النحو الوظيفي"، مجلة النص، منشورات جامعة جيجل، الجزائر، العدد 14، ديسمبر 2013، ص166.

[2] ينظر : مقال DINA .FARAH ،" السيرة الذاتية لاحمد المتوكل"، منتديات الابداع الادبي،السبت مارس 2013

[3] ينظر: ابن منظور،(مرجع سابق)، مادة (وظف).

[4] ينظر أنيس،" المعجم الوسيط"، مجمع اللّغة العربية ومكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، (مادة وظف).

اصطلاحا:

أصبح الحديث عنها موضوعا من مواضيع اللّسانيات والبيداغوجي، فكثر الحديث عنها في تعليم عدة لغات فظهرت عدّة طرق ومناهج كلها تدور ضمن دراسة ما هو وظيفي[1].

ومن العلماء العرب (ميشال زكريا) الذّي خص لها تعريف بأنها اتجاه بزغ في علم اللّغة الحديث، يضم بالمجال الوظيفي للغة، ولا يمكن القول بأن اللّغة هي تركيبة تتجرد من السّياق الاجتماعي والثقافي، إذ أنها تعتبر لغة اجتماعية، حيث تتأثر بالمنظومة الثقافية وتؤثر فيها، وتترك الإثنين معا في التركيز على الدلالة، فيلعب السياق دورا فيها[2].

ومن هنا هذه التعاريف الاصطلاحية لامّة للاتجاه الحديث، وحيث له اهتمام باللّغة ووظيفتها الأساسية من الإيصال والتبليغ، وتنادي الوظيفية بأن لا دور للوحدات اللّسانية في ظل دورها الذي تلعبه ضمن التواصل[3].

وقد فرّعها أحمد المتوكّل إلى قسمين العلاقة التركيبية كالعلاقة بين الفاعل والمفعول وبدورها تنقسم إلى ثلاث مستويات وهي: وظائف دلالية (منفّذ، متقبل، مستقبل، زمان).

ووظائف تركيبية تضم (فاعل ومفعول)

و الأخيرة وظائف تداوليّة (محور، بؤرة ....إلخ).

أما قسمها الثاني فهي وظيفة على الدّور وهو الغرض الإنساني المسعى إليه[4].

وجاء هذا المصطلح نسبة إلى المدرسة الوظيفيّة أو الاتجاه الوظيفي الذي بزغ في مدرسة براغ Prague school، فهذه المدرسة بدورها لا تختلف عن البنيوية الوصفية للغة، بل تجاوزت

[1] ينظر: شريف بوشددان،" لغة وظيفة أم تعليم وظيفي؟"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثالث، أكتوبر 2002، ص 135، 136.

[2] ينظر: ماكارثي، "قضايا علم اللّغة التطبيقي، المجلس الأعلى للثقافة، 2005، ص 231.

[3] ينظر: الحنّاش،" البنيوية في اللسانيات"، دار الرشاد الحديثة، 1980، ص 96.

[4] أحمد المتوكّل، " التركيبات الوظيفيّة"، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط2005،1، ص 21، 24.

الوصف، فاهتمت بالتفسير الوظيفي أكثر مما يلزم، فتمحورت دراستها حول وصف اللّغة بأنها حلقة وصل بين المجتمع والأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة، والتحليل النّحوي بالنسبة للجملة لديهم ينحصر في بيان الوظائف التي تؤديها اللّغة في البيئة اللّغوية[1].

ويعد سيمون ديك –كما أشرنا سابقا- أوّل من طرح فكرة نظرية النّحو الوظيفي التي تقوم على أساس التواصل اللّغوي، وتميّزت بالفصاحة.[2]

فميز أحمد المتوكل بين ما أطلق عليه التيار الصوري الذي يوجد في مقاربته للغات الطبيعية عند بنيتها ولا يكاد يتعداها والتيار الوظيفي الذي يصف بنية اللّغات الطبيعية عبر ربطها بما تؤديه هذه اللّغات من وظائف داخل المجتمعات البشرية، فهذا التفريق واضحا أبستمولوجيا كا د يجعله من أنسب التنميطات للدرس اللّساني الحديث[3]

3-الإتجاه الوظيفي:

يبين كيفية استخدام اللّغة وتصويرها بأنها وسيلة اتصال يستعملها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف محددة، فالجانب الوظيفي ليس شيئا منفصلا عن النظام اللّغوي نفسه، فتلاحم الأدوار والمشاركين في جعبة النظام النّحوي حسب نمط معين في كل لغة له علاقة مباشرة بالوظيفة التي تؤديها الجمل في السّياقات المختلفة[4]، فحوله علاقة النظام وكيفية توظيفه لأداء المعاني ويتجلى ذلك في: أنّ المتكلم له خيارات أثناء الكلام في اللّغة من حيث المجتمع وعلاقته بالعادات والتقاليد والتراث...إلخ.

---

[1] ينظر: العصيلي عبد العزيز بن ابراهيم، علم اللّغة النفسي"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،2006م، ص 98.

[2] ينظر: تمام حمد المنزيل، " الوظيفية عند هاليداي"، المجلة الدولية للدراسات اللّغوية والأدبية العربية، جامعة الجوف، السعودية، المجلد 2، العدد1، 2020، ص 25.

[3] ينظر: محمد الحسين مليطان، " نظرية النّحو الوظيفي، الأسس والنماذج والمفاهيم"، دار الأمان، الرباط، ط1، 1435هـ، 2014م، ص 19.

[4] ينظر: أحمد محمد قدور، " مبادئ في اللسانيات"، دار الفكر، سوريا، ط3، 1429هـ، 2001م، ص 298.

و تتظافر جميع عناصر الجملة أثناء أداء الوظيفة المسند والمنسد إليه، فالأول يحمل المعلومات في طياته معروفة وسبق الإشارة إليها من طرف السياق، أما الأخير يأتي بالجديد على أذن السامع أو القارئ، ولا علاقة لها بالاعتبارات النّحوية (كالفاعلية والمفعولية والابتداء والإخبار)[1].

و **كمثال** على ذلك في قوله تعالى: "المال والبنون زينة الحياة الدّنيا الكهف45.

مسند مسند إليه

و في جذب الانتباه من خلال الجملة يقدّم الأخير على الأوّل نحو:

الوفد الرّياضي الصّيفي وصل إلى البلاد ليلة أمس "[2]

مسند إليه مسند

4-مفهوم الجملة في نظرية النّحو الوظيفي

بعد أن تطرقنا إلى مفاهيم الوظيفية والنّحو الوظيفي واتجاهه ومبادئه، ونوهنا بالمجهود الذي قدمه أحمد المتوكل ضمن الدراسة العربية، معتمد على المبادئ والأسس التي قدمتها هذه النظرية.

فجلّ الدراسات سواء أكانت حديثة أم قديمة ركزت على الجانب الشكلي التركيبي متغاضية ع ن الإطار الوظيفي (الدّلالي التّداولي) حيث قلّلت من شأنه، ومرجع هذا هو الانطلاقة التي اتخذت منها الدراسات وجهة نظرها، فقد عرفت الجملة عند كثير من البنيويين على أنها صيغة لغويّة واقعة على نقطتين[3]، أي أن الجملة لها عناصر متتالية لها نقطة بداية ونقطة نهاية.

أما تشومسكي عرّفها أنها تدخل ضمن إطار اللّسان اللّغوي، فتكون الجمل ذات طول محدود، ومجموعة من العناصر المحدودة، فكل الألسنة البشرية تصب في ألسنة هذا المعنى سواء منطوقة أو

[1] ينظر: يحي أحمد، " الإتجاه الوظيفي ودوره في تعليل اللّغة"، مجلة عالم الفكر المجلد"،20، العدد 3، 1989، ص 81.

[2] أحمد محمد قدور،(مرجع سابق)،ص 299

[3] ينظر: محمد الشاوش، اصول تحليل الخطاب في نظرية النّحوية العربية،(تأسيس نحو النص)، المؤسسة العربية، تونس، ط1، 2001، ص266.

مكتوبة، لأن كل لسان طبيعي له عدد محدود من الفونيمات (أو الرموز الكتابية)، ويمكن تجسيد هذه على شكل سلسلة محدودة من الرموز الصوتية أو الكتابية، رغم أن عدد الجمل غير محدود[1].

فالجملة في التّمثيل التوليدي كما أشرنا لها سابقا في النّحو التوليدي فهي عبارة عن مخطّطات ، أدخلت ضمن الشكل النظري ج مركب إسمي + مركب فعلي، فهو شكل له أثر في اللّغات وبالخصوص أصحاب النظريات التي انطلقت منها عند اختيار التصور الشّكلي[2] .

5-المبادئ المنهجية المعتمدة في النّحو الوظيفي:

يمكن إجماع هذه المبادئ وتلخيصها في جملة وظيفة اللّغات الطبيعية هي وظيفة التّواصل [3]، فاللّغات الطبيعية تتعالق في وظيفتها وبنيتها، بحيث الأولى تحدد خاصتها الثانية جزئيا على الأقل، فتصف اللسانيات القدرة التواصلية La compétence communicative للمتكلّم، والمستمع، ويدرس الدلالة والتركيب في جانب التداول.

ويسعى الوصف اللّغوي إلى تناول ثلاث كفايات وهي:

أ/ الكفاية النمطية؛

ب/ الكفاية النفسية؛

ج / الكفاية التداوليّة[4].

فقد عرفت هذه النّظرية نماذج على يد سيمون ديك منذ بزوغها، فأولها النموذج النّواة.

حيث يضم أربعة مكونات: الخزينة ثم بعدها قواعد إسناد الوظائف وما يليها قواعد التعبير ثم القواعد الصّوتية.

---

[1] ينظر: عبد الرزاق الداودي،" مدخل إلى النّحو التفريعي التحويلي"، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007، ص 48.

[2] ينظر: محمد الشاوش(مرجع سابق)، ص 230.

[3] ينظر: أحمد المتوكل: "دراسات في نحو اللّغة العربية الوظيفية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986، ص 9.

[4] ينظر: علي آيت أوشان" اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 50.

فالخزينة تنقسم إلى فرعين: معجم وقواعد التّكوين [1]، قلب هذه النّواة كل جزء يتفرّع إلى أجزاء ومفاهيم.

مبادئ النّحو الوظيفي

يقوم النّحو الوظيفي على عشرة مبادئ أساسية وتتمثل فيما يل ي: آداتية اللّغة، وظيفة اللّغة، اللّغة والاستعمال، سياق الاستعمال، اللّغة والمستعمل، القدرة اللّغوية، الأداتية وبنية اللّغة، الأداتية وتطوّر اللّغة، الأداتية والكليات اللّغوية، الأداتية واكتساب اللّغة، وسنتطرق لها بالتفصيل مع النظرية الوظيفيّة المثلى.

آداتية اللّغة:

تعتبر اللّغة أداة بغية التواصل[2]، فهي تعد وسيلة للتعبير وإخراج ما في أعماق الخاطر ، وقد مدّ المتوكّل توضيحا حولها في مثالين الأول يتضمن "أعطيت هندا كتابا "، والثاني يحتوي على "كتابا أعطيت هندا"، فالفرق بينهما، أن الأولى فيها تأخيرا للمفعول والهدف من وراء ذلك إخبار المخاطب بمعلومة جديدة، والجملة الثانية تصحيح إحدى المعلومات المنتجة[3].

وظيفة اللّغة الأداة:

ينظر إليها أحمد المتوكل أنها وسيلة تستعمل لأغراض متعددة كالتعبير عن الأفكار والأحاسيس والمعتقدات، حيث تحقق التواصل بين أفراد مجتمع ما ، ويرى أحمد المتوكل أنها تقوم على أربع أركان أساسية من جهة البنية: انتقاء النمط التواصلي وإطاره العام يحتوي على أسلوب والمركز الإشاري وغيرها، وتحديد القصد التداولي يدخل في إطار الإخبار، سؤال، امر، وعد، وعيد....إلخ ، ثم انتقاء

[1] ينظر: محمد الحسين مليطان، (مرجع سابق)، ص 20.

[2] ينظر: أحمد المتوكل المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص 20.

[3] المرجع نفسه، ص 20.

الفحوى الدلالي يقصد به تمريره والذي يلائم القصد التداولي، وفي الأخير صياغة الفحوى والقصد في بنية صورية مناسبة[1].

اللّغة والاستعمال:

نسق كليهما مرتبط ببعضه البعض بإحكام وثيق، ويتمثل هذا الارتباط في كون نسق الاستعمال يعين حالات كثيرة من قواعد النسق اللّغوي المعجمية والدلالية والصرفية والتركيبية والصوتية وهذا يعطي في اللسانيات مفهوم "اللّغويات الاجتماعية، كما أنّ نسق الاستعمال عبارة عن مجموعة قواعد واعراف تحكم زمام التعامل داخل مجتمع محدّد[2].

سياق الاستعمال:

تكلّم عنه المتوكّل بأنه تو اصل ناجح يقتضي أن تطابق العبارة المستعملة سياق استعمالها [3]، وينقسم إلى نوعين هما سياق مقالي، وسياق مقام ي، فالأول يتعلق باللّغة والصوت الفنولوجية والمورفولوجية والنّحوية والدلاليّة[4].

فالكلمة لا تتضح إلا إذا كانت مع جارتها بحيث يحدّد معناها.

أما السياق المقامي ، يلقب بسياق الحال أو يطلق عليه سياق الموقف، لأن الموقف الخارجي يمثله حيث يمكن للكلمة أن تتغير دلالتها من خلال تغير الموقف أو المقام، فأعطاها اللّغويون اسم مصطلح الدلالة المقاميّة[5].

---

[1] ينظر: مريم مقرّة "تأسيس نظرية وظيفية مثلى"، مجلة المخبر، أبحاث في اللّغة العربية والأدب الجزائري، الجزائر، العدد14، 2018، ص 227.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 227، 228.

[3] ينظر: مرجع سابق، أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي، ص22.

[4] ينظر: مسعود بودوخة، السياق والدلالة، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 50.

[5] ينظر: منفور عبد الجليل،" علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي"، 2001، ص 90.

اللّغة والمستعمل:

اللّغة:

اللّغة هي أداة التواصل بين البشرية عمّا يجول في الخاطر من أفكار، فتستعمل حسب الموقف أو الحالة التي يكون فيها الإنسان مثلا وقت الفرح يختلف تماما عن وقت الحزن، فميز أحمد المتوكل بين الجملة والموقف، حيث قسم هذا الأخير إلى ثلاث فروع هم:

أ/ الموقف المعرفي:

قد يكون احتمال أو شك أو يقين[1]، فالمتكلم المستمع المثالي قد يقع في المواقف السابقة إما في حالة يقين نحو: إن القرآن ينير قلب القارئ، أو إما يكون في حالة شك مثل: لا أعتقد أن اليوم مناسب للمراجعة، أو يأخذ حالة احتمال نحو: قد أراجع غدا

ب/ الموقف الانفعالي:

يحتوي على استغراب أو تعجّب[2].

ج/ الموقف المرجعي:

يعني إسناد جوف العبارة إلى مرجع خارجي بغية التملص من مسؤولية تبليغه [3]، كأن يستعمل المتكلمّ عبارات من قبيل يبدو في حديثه، نحو: يبدو المرض سيذهب حتما مستقبلا.

القدرة اللّغوية:

قد أشرنا إليها سابقا لما، وخلاصة ذلك أنّ تشومسكي أطلق عليها مصطلح الكفاية اللّغوية، والقول الموالي يشرح ذلك: "إنّ نظام قواعد لغة ما يعكس الذخيرة المحدودة الاحتياطية للمقولات الملحوظة إلى مجموعة يفترض فيها أن تكون غير محدودة من المقولات القواعدية، فنظام القواعد بهذا المفهوم

[1] ينظر: أحمد المتوكل " المنهج الوظيفي في البحث اللساني"، دار الأمان، الرباط، ط1، 2016، ص 384.

[2] ينظر: أحمد المتوكل" المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي"، مرجع سابق، ص25.

[3] ينظر: أحمد المتوكل " المنهج الوظيفي في البحث اللساني، مرجع سابق، ص386.

يعكس سلوك المتكلم الذي يستطيع استنادا إلى خبرته المحدودة أن ينتج أو يفهم عددا غير محدود من الجمل الجديدة". [1]

الأداتيّة وبنية اللّغة:

ينظر إليها أحمد المتوكّل بأن هذا المبدأ هو الأهم في تعيين التّوجه الوظيفي وعزله عن التصور الصوري، فيأتي في مفهوم قوله أن "أهم مبادئ المنحنى الوظيفي هو كل ما له علاقة وصلة أداتية للغة وبنيتها بعلاقة وظيفة التواصل وما يربطه بالنسق اللّغوي"[2].

البنية والتواصل الأمثل:

لتحقق هدف التّواصل لابد من وجود ضروريات وعناصر تتمثل في:

المرسل والمرسل إليه والرسالة (الخطاب)، ويمكن إرجاع العوائق البنيوية جراء ما ينتج عن ثلاث عمليات وهي الإضافة والحذف والنّقل.[3]

الأداتيّة وتطوّر اللّغة:

هي وسيلة تواصلية تتحكّم بشكل بنيوي تزامني للّغة.[4]

الكليات اللّغوية:

فكلّ لغة لها ميزتها، كاللّغة العربية فهي لغة اشتقاقية، أما اللّغات الثانية كالفرنسية والإنجليزية فهما إلصاقيه، فرغم هذه الاختلافات إلا أن اللّسان العربي له امتيازات يتقاسمها مع مختلف اللّغات.

---

[1] نعمان بوقرة،" اللسانيات اتجاهات وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، اربد، ط1،2009،147، نقلا عن نوام تشومسكي ، "البنى النّحوية"،ص19.

[2] ينظر: أحمد المتوكّل، "المنهج الوظيفي في البحث اللّساني"، مرجع سابق، ص388.

[3] ينظر: أحمد المتوكل " المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي"، مرجع سابق، ص28.

[4] ينظر: أحمد المتوكل المرجع نفسه: ، ص 33.

فهذه الكليّات تجمع بين الوظيفة والصّورة في جعبة النظريات الوظيفية، بحيث تكون مجموعة من البنيات تؤدي أغراض تواصليّة، أي اللّغات التي تختلف أو تتشابه تجمعها جملة من الوظائف، تجاهد من أجل تحقيقها[1].

الأداتيّة واكتساب اللّغة:

فمن المعروف أنّ اللّغة فطريّة تولد مع الطّفل، فيكتسب اللّغة من المحيط والبيئة، إلا أن النّظريات الوظيفية تنافي ذلك، فالطّفل لا يتعلم قواعد اللّغة مما تضمه من صرف ونحو ...إلخ، بل يتعلم أصواتها بغية التّواصل[2].

[1] اع ينظر:أحمد المتوكل: " المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي"، مرجع سابق، ص25.

[2] ينظر: أحمد المتوكل: " المنهج الوظيفي في البحث اللّساني"، مرجع سابق، ص395.

المبحث الرابع: اللّسانيات العرفانية Cognitive linguistics:

تعتبر مدرسة لسانية معاصرة، انبثقت من عين الإطار العام للعلوم العرفانية المعرفية Cognitive sciences، الذي جاء من خلال أواسط العشرين أثناء انشاء معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا MIT سنة 1956 الذي ضمّ مختلف التخصصات تصب في المعرفة بشكل عمومي، مناقضة السلوكية.

فكان خروجها عن المناهج القائمة أنداك[1].

فاللسانيات العرفانية تضم في جعبتها زخما من النظريات تشترك فيما بينها في الأسس ومتداخلة، وهي تتفرع إلى اتجاهين كبيرين هما الأنحاء العرفانية والنّحو التوليدي ذي البرنامج الأدنوي أو الأدنوية[2].

فالعرفانية مرتبطة بالعلوم العرفانية بوجه عام ومناقضة للسانيات الشّكلية من جانب خاص، حيث قامت بنقد التيّارات السابقة نقدا منهجيّا.

النظرية العرفانية:

العرفان:

اسم من عرف يعرف، يدل على العلم بالشيء أو الإقرار بالمعروف وعدم نكران الجميل، وقد استخدمه أصحاب التصوف لما يكون لهم من معرفة غير آنية عن طريق العقل وغير مثبتة باستبدال وبرهان .[3]

فمن هنا نستخلص أن المعرفة تقوم على العرفان او بالأحرى أن العرفان أعم من المعرفة.

---

[1] ينظر: صابر الحباشة، " دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللّغة والواقع"، مركز الملك عبد الله، بن عبد العزيز الدولي، السعودية/ ط1، 1441هـ، 2019م، ص 123.

[2] الرّاغب الأصفهاني، " مفردات ألفاظ القرآن الكريم"، دار القلم، دمشق، ط5، 2011، ص 560.

ينظر: عطية سليمان أحمد " الاستعارة القرآنيّة في ضوء النظرية العرفانية"، الاكاديمية الجامعيّة للكتاب الجامعي

[3] السويس،2014،ص51

والعلوم العرفانية هي علوم ترى أنّ الذهن هو مجموعة من ا لوظائف الدماغية المعالجة للمعلومات على شكل صورة طبيعية، تشبه المعالجة الصناعية الحاسوبية لأنها معالجة مجاورة للعقل ومناهجه العامة، حيث أن الأمور الطبيعية كامنة في خصائص انتقال المادة العضوية، حيث لا تخضع للوعي مثلما هو موجود في المعلومات البيولوجية لأنها ليست ذهنية[1]، ومن رواد هذه النظرية:

جاكندوف:

وُلد هذا العالم الأمريكي في 23 يناير 1945، فهو تلميذ تشومسكي درس علم النفس والفلسفة والموسيقى، وأسّس معهد العلوم العرفانية، بعد أن اختص في علم الدالة التّصوري Comceptual semantics التّي تبناها فيما بعد كثير من علماء اللّغة.

لقد وضعت أفكار جاكندوف ضجة كبيرة بين سنتي 1964و1965.[2]

النّحو في ضوء اللّسانيات العرفانية:

تعود الانطلاقات النّحوية في منتصف السبعينات من القرن الماضي، حيث واجهت هذه الفترة مآزق تراجعت هذه النظرية في كثير من المستويات من حيث المبادئ النظرية العامة وانحسار القدرة التفسيرية وقصورها، فجراء هذا تعددت الأنماط في مختلف اللّغات، ولكن الربع الأخير من القرن الماضي كان زاهرا بالأبحاث اللّسانية الجادة فلنضمت بذلك اللّسانيات إلى شجرة العلوم، واستقطبت عددا هائلا من الباحثين من حيث العمق وتحليل الأبنية اللّغوية في مختلف اللّغات البشرية، ولكن تضاربت الآراء على ما وصلت إليه اللسانيات، وذلك لغياب الوفاق في النظرية اللسانية، مما خلق جو ا مغلقا وضيقا محدودا على المعرفة اللسانية.

[1] ينظر: عطية سليمان أحمد مرمجع سابق، ص 51، 52.

[2] عبد الرزاق نور،"رأي جاكندوف علم الدلالة والعرفانية "، تونس، 2010،ص5 .

في ظل هذا الإطار ظهرت بوادر النّحو المعرفي [1]، وفي بداية بزوغه كان يريد (لانقاكر) –وهو أحد أقطابها إلى جانب جاكندوف– تسميتها بنحو الفضاء، لكن تلقى مشاورات بعض اللسانيين باسم الاستعاضة عن الفضاء بالعرفي[2].

الأسس النظرية للسانيات العرفانية:

إنها ترى اللّغة تشكل ليست بنية ثابتة كما كان سلفا في لسانيات القرن العشرين، بل تنظر إلى المعنى، بوصفه متأصلا في التجربة، مما ينجر عن ذلك، أن المعنى اللّغوي يكتمل بالخبرة أو التجربة، ويعتبر هذا الأمر تغير جوهري، إذ كان هناك اتجاه عام من أجل التمييز التركيبي للغة ومستوى الاستعمال، كثنائية سوسير اللّغة والكلام.

فوصفت اللّغة بأنها تركيبية تجريدية، وأهملت دراسة الخطاب في الإرث اللساني وأحيانا ما يميل اللسانيون العرفانيون إلى التمييز بين المناهج الشكلية والوظيفية لدراسة اللّغة، إذ ينظرون إلى النّحو التوليدي أنه منهج شكلي يقترن برؤية معينة إلى اللّغة والإدراك [3]، تنص على أن معرفة البنى اللّغوية والقواعد تمثل مقدرة مستقلة عن الذهنية، مثل الانتباه والذاكرة، والتحليل اللساني بمختلف مجالاته الصوتية والصرفية والنّحوية والدلالية فيمثل قدرات مستقلة، فيخلق اختلاف نوعي وهو تشخيص يركز على المضامين الأبستمولوجية للمناهج الشّكلية عموما، أما من الناحية الوظيفية فينظرون العرفانيين للغة خارجيا من حيث المبادئ الإدراكية عامة وتشمل المنبهات العقلية وتتكون من منظور عمليات تتداخل وتتخلخل أعماق اللّغة، حيث تكون خارجيا وداخليا في مستويات التحليل اللساني[4].

---

[1] ينظر: الأزهر الزناد: " نظريات لسانية عرفنية"، الدار العربية للعلوم، ط1، تونس"، ص 97.

[2] المرجع نفسه، ص 98.

[3] ينظر: عبد الرحمن محمد طعمة " بيولوجيا اللسانيات يدخل للأسس البيولوجية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات يدخل للاسس البيوجينية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات العصبية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، العدد37، سبتمبر 2016، ص 14.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 15.

تعليميّة اللّغة العربية من منطلق المنهج اللّساني العرفاني:

تستلزم اللّغة عند الإدراكيين جهازا عصبيا بقابليات محددة، فهي ناتجة عن تطوّر البيولوجيا وخاصّة علم وظائف الأعصاب، فغاص الباحثون في أغوار الدماغ، مما نجم عنه ذلك فهم الوظائف العليا كالإدراك والذاكرة وغيرها[1].

فمن هنا يمكن فتح المجال التفكيري عند متعلم اللّغة، التي يستقبلها من معلمه مستعملا تغذيته الراجعة في اكتسابها[2].

[1] ينظر: عبد الجبار بن غريبة، " مدخل إلى النّحو العرفاني" مسكيلياني للنشر والتوزيع، ط1، 2010، ص 7.

[2] موسى مخطار، " حاجة تعليمية اللّغة العربية إلى المنهج اللساني العرفاني "، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللّغة العربية، الجزائر، العدد 2، 2020، ص 250.

الفصل الثاني:

تعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية

الفصل الثاني: تعليم النّحو العربي لغير النّاطقين باللّغة العربية.

المبحث الأول: النّحو العربي ودوافع تعليمه.

1/ تاريخ إطلاع الغرب على النّحو العربي

2/ تعليمية النّحو العربي للأجانب.

المبحث الثاني: النّحو عند القدماء.

1-فكرة النّحو، وتقاطعه مع اللسانيات

2-البحث اللّغوي عند الهنود.

3-البحث اللّساني النّحوي عند الإغريق.

4-النّحو عند الرومان.

5-النّحو في ظل الحضارة الإسلامية.

المبحث الثالث: طرائق تدريس النّحو للأجانب.

1 /دور الوسائل التعليمية في تعليم النّحو.

2 /حالات تطبيقية للمبتدئين الأجانب.

المبحث الأوّل: النّحو العربي ودوافع تعليمه.

1 /تاريخ إطلاع الغرب على النّحو العربي

بدأت دراسة اللّغة العربية من قِبل الغربيين لما احتك المسلمون واليهود والمسيحيون ببعضهم البعض في الاندلس وصقلية، في مزيج عرقي وديني متناغم. كان هناك أيضًا تعايش متقطّع بين العرب والصليبيين في الشام، لكنّه أقلّ أهمية من النّاحية الثقافية . كانت اللّغة العربية في إسبانيا وصقلية هي لغة المدنية في جميع المجتمعات الاندلسية، لدرجة أنه في القرن التاسع تم انتقاد المسيحيين الإسبان من قِبل أسقف قرطبة لجهل شعبه باللاتينية وهوسه بتعلّم العربية. في ذلك الوقت، لعب العلماء من شمال أوروبا دورًا رائدًا في ترجمة النّصوص العربية إلى اللّاتينية. كانت أوّل ترجمة كاملة للقرآن الكريم إلى اللاتينية بواسطة روبرت دي كيتون Robert de Ketene وإتمامها في عام 1143م، ثم في القرن السابع عشر ظهرت ترجمات أخرى للقرآن الكريم بلغات أوروبية مختلفة (الإيطالية 1547م، والألمانية 1616م، والهولندية 1641م، والفرنسية 1647م، والإنجليزية 1649م).

وقد اعترف صراحة علماء وزعماء الغرب في ذلك الوقت بفضل العرب في نشر العلم والمدنية في أوربا، لا سيما روجي بيكون (1214–1294م)، الذي طالما انتقد المستوى السيئ للترجمات لمختلف العلوم من العربية الى اللاتينية وأوصى بمزيد من الدراسة للغة العربية. في صقلية، كان الملك المسيحي روجي الثاني، الذي امتد حكمه من 1101 إلى 1154م، والذي كلّف الجغرافي المسلم الإدريسي بعمل ضخم وهو تصميم خارطة للعالم المعروف إلى ذلك الوقت باللّغة العربية، وهذا ما أنجزه الادريسي. وكانت العربية إحدى لغات بلاط روجي ولغات ملوك صقلية الآخرين.

وبمفارقة تاريخية غريبة، كان العلماء العرب هم الذين هاجروا إلى هولندا وفرنسا بعد سقوط الاندلس عام 1492م، والذين ساهموا في تأسيس الدراسات الجامعية باللّغة العربية، فبفضلهم تمّ إنشاء أول كرسي لدراسة العربية في باريس عام 1539م، وبحلول القرن السابع عشر كان موجودًا في العديد من الجامعات الأوروبية.

في بداية القرن السابع عشر، نشر المستشرقون في أوربا رسائل نحوية كتبها علماء نحاة عرب، طُبعت باللّغة العربية، وفي أغلب الأحيان مصحوبة بترجمات وتعليقات باللاتينية. وأشهرها المقدّمة التي ألّفها في بداية القرن الرابع عشر النّحوي المغربي من فاس المعروف باسم "ابن آجروم"، نقلها الراهب الفرنسيسكاني توماس أوبيسينو (Tommaso Obicini da Novara) ، ونشرها في روما عام 1631م بعنوانها باللاتينية: Grammatica arabica Agrumia appellata [1] ، ثم نشرت وترجمت كتب نحوية عربية أخرى في نفس الوقت ، مثل كوفية ابن الحاجب، وهو فقيه ونحوي من المذهب المالكي من صعيد مصر (توفي عام 646هـ/1249م)، ثم نشر مجموعة من المستشرقين الترجمة اللاتينية لكتاب التصريف للزنجاني (وهو نحوي بغدادي من القرن الثالث عشر متوفي عام 655 هـ)، كان موضوعه، كما يوحي به عنوانه، على وجه التحديد مورفولوجيا الفعل ، كما ترجم المستشرق الهولندي T. Erpenius توماس إيربينيوس إلى اللاتينية ونشر في جامعة ليدن عام 1617 كتاب العوامل المئة للجرجاني (المتوفي عام 471 هـ / 1078 م)، وفي عام 1636م، نشر عمله الأخير، "غراماتيكا أرابيكا"، باللّغة اللاتينية[2].

أما فيما يخص اهتمام الغربيين بالنّحو العربي في العصر الحديث كلغة أجنبية فيمكن أن نستشّف ذلك من خلال دراسة أهمّ مؤلفات الغرب في هذا الميدان منذ 1810م إلى يومنا هذا، يسمح لنا ذلك بتحديد خصائص تعليمية النّحو العربي في الغرب كلغة أجنبية وتأثير مؤلّفات العرب عن النّحو العربي التقليدي في ذلك.

---

[1] – ينظر المقال بالفرنسية:

G. Troupeau, « Trois traductions latines de la "Muqaddima" d'Ibn Ājurrūm », *Études d'orientalisme dédiées à la mémoire de Lévi-Provençal*, 1962, Paris, t. I, p. 359-365.

[2] – ينظر أطروحة الدكتوراه من معهد الدراسات الشرقية والافريقية بجامعة لندن:

Robert Jones, Learning Arabic in Renaissance Europe (1505-1624), PHD thesis, School of Oriental and African Studies, University of London, 1988, p. 187-212.

بعد نجاح الثورة الفرنسية، تمّ انشاء مدرسة جديدة للغات الشرقية في باريس برئاسة المستشرق المختص في اللّغات الشرقية، لويس لانجليس Louis Langlès، في عام 1790م حيث وجّه إلى الجمعية التّأسيسية الفرنسية خطابًا حول أهمية اللّغات الشرقية — ولا سيما العربية– للتجارة، والدبلوماسية، وتقدّم الآداب والعلوم ، وأوصى بإنشاء كراسي باللّغات العربية والتركية والعبرية والفارسية في باريس ومرسيليا، وبموجب ذلك تمّ إنشاء المدرسة الخاصة للغات الشرقية الحية، و التي أصبحت تسمّى فيما بعد INALCO (المعهد الوطني للّغات الشّرقية) ، وتبنّى هذا المعهد كتاب "أنطوان إسحاق سيلفستر دي ساسي" Silvestre de Sacy (أوّل أستاذ كرسي للنّحو العربي في جامعة باريس) ، في عام 1810م "النّحو العربي" وهو من أشهر الكتب المختصة في تعليمية النّحو العربي للغربيين، الذي جدّد بشكل كبير دراسة النّحو العربي في أوروبا المعاصرة [1]. قام "دي ساسي" في مقدم ة كتابه ، بتقييم الكتب المدرسية المستخدمة في الغرب والتي استخدمها بنفسه والتي كانت مصدرا لتعليم قواعد العربية في أوربا المنشورة منذ القرن السابع عشر، وكان هذا العمل تحصيلا لجهود أهمّ المستعربين الغربيين المنتمين الى تقاليد مدرسة الاستشراق الفرنسية– الألمانية منذ القرن الثامن عشر.

يبدو أن دي ساسي اتّبع في تصنيف كتابه نظام وطريقة النّحويين العرب، ثم تبعه في ذلك المستشرق الايطالي الأستاذ إربينيوس Erpenius، الذي ألّف عدّة كتب في تعليمية النّحو العربي للغربيين باللّغة اللاتينية، واستخدم فيها المصطلحات النّحوية العربية الكلاسيكية بدلاً من المصطلحات اللاتينية الوحيدة التي اقترحها دي ساسي، وقد طُبعت معظم أعماله في جامعة ليدن بهولندا.

[1]– ينظر كتاب:

Antoine-Isaac Silvestre de Sacy, *Grammaire arabe à l'usage des élèves de l'École spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, Imprimerie royale, 1810, t. I, p. V–VII.

وفي عام 1795م، نشر كونت دي فولني في باريس Comte de Volney –وهو مستعرب فرنسي مغمور – كتاب Simplification des Langues Orientales ، أو "طريقة جديدة وسهلة لتعلم اللّغات الشّرقية"، وهو أوّل كتاب نحوي للغة العربية ينشره فرنسي في فرنسا باللّغة الفرنسية، وقد أبدع فيه بمقاربته الجديدة للبنية الصرفية للجذر والوزن للغة العربية.

وفي أثناء ترجمة الأطروحات النّحوية العربية التي قام بها المستعربون الغربيون، وجدوا أنفسهم في مواجهة مشكلة صعبة للغاية تتعلّق بالمصطلحات ، فنجد Silvestre de Sacy يأسف لعدم دقة المصطلحات اللاتينية في مقابل المصطلحات التقنية النّحوية العربية التي كان يعتمدها المترجمون الغربيون، بحيث كان يكتفي هؤلاء بإعطاء أشكال ونهاية لاتينية لتلك المصطلحات.

2–ملامح تعليمية النّحو العربي لغير الناطقين بها:

إنّ النّحو الذي يقدّم للأجانب غير الذي يقدّم لأبناء أهل اللّغة، من حيث العرض والتنظيم والنوعية والكمية ، لأن طبائع الطلبة تختلف حسب بيئتهم الاجتماعية والهدف التعليمي ، فأثناء تعلمهم ليس لديهم قدرة لغوية معينة ومسبقات[1].

المفهوم من وراء ذلك لا يمكن الدخول المباشر في النّحو وبإجراءات صارمة من دون إعطاء أضواء وتمهيدات عن ذلك، فمدرّس اللّغة العربية يجد نفسه غير ملزم محاسبتهم ويتغاضى عن بعض الصيغ النّحوية الاستثنائية، فمن أجل ذلك ظهر هذا التخصّص في ميدان تعليمية اللغة للأجانب، وظهرت معه مقاربات وإجراءات عملية.

عندما يتعلق الأمر بتدريس قواعد اللغة العربية للأجانب، يشعر المتعلمون والمدرّسون على حد سواء بعدم الارتياح، حيث يخشى المتعلمون من أنهم سوف لن يستوعبوا تعقيدات تلك القواعد، ويخشى المعلمون أنهم سوف لن يقدروا شرح تلك القواعد النّحوية للمتعلمين.

[1] ينظر: مقال عبد الحليم محمد، "ملامح النّحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها"،1430هـ/20/9، 2009/09/10م.

السؤال الأول الذي يطرحه المعلم ، بماذا سأبدأ؟ الجواب ببساطة أنّ البداية تكون بمراعاة درجة تعقيد تلك القواعد النّحوية وأهميتها في عملية التواصل باللغة العربية ، لأن القواعد النّحوية هي أداة تواصل. إنّ الكتب المدرسية المصمّمة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية Didactique de l'arabe Langue Etrangère، تمّ تصميمها وفق مقاربة نحوية متدرّجة، لكن المعلّم لا ينبغي أن يقتصر على ذلك، وما لاحظناه أن الكثير من المدرّسين يُدخلون تعديلا ت على هذه البرامج الرسمية حسب الظروف والاحتياجات الخاصة لكل موقف تعليمي[1].

في كل مرة يشرح فيها المعلم قاعدة نحوية جديدة، فإنه يراجع القواعد السابقة المكتسبة، وهذه المقاربة –المسماة التقدم اللولبي–تساعد في إثراء المعارف النّحوية لدى المتعلمين وتطوير مهاراتهم.

يتجنب بعض المعلمين استخدام البنيات المعقدة في تعليمهم ، ومع ذلك، فإن بعض مواقف التواصل تجبرهم على استخدام هذه البنيات وتعليمها. في هذا السياق، يسعى المعلم إلى التمييز بين المهارات الكامنة غير فعالة، والمهارات الفعالة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساعد المقارنة بين اللغة الاصلية للمتعلم الأجنبي –الفرنسية أو الإنجليزية أو التركية أو الصينية أو غيرها–واللغة العربية، في بعض الأحيان على استيعاب المفاهيم النّحوية بشكل أفضل وفهم خصائص كل لغة. فعلى سبيل المثال، تبدأ الجملة المعيارية البسيطة في اللغة العربية بفعل متبوعًا بفاعل، بينما في اللغة الفرنسية أو الانجليزية يكون العكس.

إن تعليم القواعد النّحوية باستخدام النهج الاستقرائي مفيد للغاية؛ يشجع هذا النهج المتعلمين على التفكير أكثر والمشاركة في بناء معارفهم. وبالمثل، فإن التمارين الهيكلية تسهّل استيعاب القواعد النّحوية. هناك بالتأكيد طرق تدريس أخرى مثل الطريقة الاستنتاجية أو الرسم التخطيطي التوضيحي، ولكن الأمر متروك للمعلم لاختيار الطريقة التي تناسب احتياجات المتعلمين[2].

[1]– ينظر المقال التالي في مجلة "مداد" الفرنسية : Ahmed Zaari-Lambarki, juin 2004 : « Enseigner la grammaire », Revue Midad, C.R.D.P, Paris, Numéro 24, p. 3-5

[2]– ينظر المقال التالي في مجلة "مداد" الفرنسية:

المبحث الثاني: النّحو عند القدماء:

1-فكرة النّحو، وتقاطعه مع اللسانيات

"ينبغي أن نراعي تنوعا كبيرا في السياقات التاريخية حتى وإن اقتصرنا على التّقليد النّحوي الأوروبي، فهذا التقليد الذي يمكن أن نسميه القول النّحوي السائد والذي يعترضنا دون تغيير ، يعود في مجمله إلى النّحو الإغريقي ثم أعاد تأويله النحاة ال لاحقون والتصرف فيه على مر القرون ، ومن هنا اعتبر النّحو هو الألسنة الطبيعية التي تجتاز التاريخ وأحداثه ومنعرجاته دون خلل فيه[1].

إن اللسانيات هي علم حديث، لكنها تتقاطع مع علم النّحو، لأن لهما نفس موضوع البحث، وهو اللغات الطبيعية، فكلاهما يبحثان في خصائص اللغات الطبيعية إلا أنه لكل منهما وجهة نظر مختلفة: فإذا كان النّحو هو تلك المجموعة من القواعد التي تقيّد بها كل لغة بشرية (الربط، الاعراب، البناء ...إلخ)، في حين تهدف اللسانيات إلى تعريف اللغة، ولا تحاول احتواءها في قوالب قواعدية صارمة، وبذلك تفتح الأبواب لوجهات نظر جديدة، إنها تشمل جميع علوم اللغة.

يمكن أيضًا ترجمة هذه الازدواجية بين النّحو واللسانيات كالتالي: إنّ النّحو هو قواعد إرشادية أو معيارية بينما اللسانيات هي وصفية. إن اللسانيات علم حديث العهد مقارنة بالنّحو الذي وُجد منذ قرون، بحيث لم تر اللسانيات النور إلا في بداية القرن العشرين. لكن هذا لم يمنع اللسانيات من التطوّر السريع و ظهور مجالات تطبيقية عديدة له في بداية القرن الحادي والعشرين ، و برز تيارات واتجاهات ومدارس مختلفة.

Karima Moussaoui et Brigitte Tahhan, mai 2007 : « Enseigner la grammaire », Revue Midad, C.R.D.P, Paris, Numéro 32, p. 3-5.

[1] - ينظر: عبد الحليم محمد، "ملامح النّحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها"،1430هـ/20/9، 2009/09/10م، ص 291.

إنّ التجاذب بين النّحو واللسانيات مصدره ذلك الصراع الخفي بين اللسانيين والنّحويين الذي رأى النور عند ظهور اللسانيات، رغم أن العلمين مترابطان بشكل أساسي. عند ظهور اللسانيات كعلم حديث موضوعه اللغة من خلال البنيوية، فإن سوسير لم يتعرّض للنحو بل للغة كإنتاج للذهن (في هذه النقطة، كانت اللسانيات أقرب إلى علم النفس والفلسفة منها إلى القواعد النّحوية) لكن بمرور الوقت، بدأ اللسانيون في معالجة مستوى الجملة وبالتالي التعرّض لمفاهيم نحوية، وفق مقاربات جديدة مثل النظرية الوظيفية والسلوكية، والنّحو التوليدي[1] ...

2-البحث اللّغوي عند الهنود:

يعد الهنود من أوائل الأمم الذين تناولوا اللّغة وتأملوا فيها بطبيعة واعية منهجية، فبزغ عندهم أول وصف دقيق واف مرسوم على الملاحظة الدقيقة لأعلى النظريات، وشملت هذه الدراسات فروع شتى ومختلفة للغة من أصوات وصرف ونحو ومعجم...إلخ[2]

اللّغة السنسكريتيّة:

هذا المصطلح ينسب إلى اللّغة القديمة للهندوس الذي كتب بها معظم تراثهم، وتدخل هذه اللّغة ضمن المجموعة المسماة Indo European أو Indo Germanic وتعد اللّغة الأم للهجات كثيرة مثل: ولهجات شمال الهند prakritوpale وقد اعتبرها الهنود لغة مقدسة خلقها الرب للاستعمال ويتصوّرون أنها اللّغة المستعملة بين الآلهة[3].

النّحو عند الهنود:

تمركز النّحو في الهند على ما يعادل اثني عشرة مدرسة نحوية هندية، وأزيد من ثلاث مائة كاتب في الحقل النّحوي، فرغم ما جاهدوا من أجله العلماء سعيا على معرفة نشأة النّحو الهندي إلا أنهم

[1] – الهادي شريفي، "المعالجة الالية للغة العربية بين اللّسانيات والذكاء الاصطناعي"، كتاب قيد الطبع.

[2] ينظر: أحمد دراج، " الاتجاهات المعاصرة في تطوّر دراسة العلوم اللّغوية، مكتبة الرشد، السعودية"،2003، ص 38.

[3] ينظر: أحمد مختار عمر، " البحث اللّغوي عند الهنود وأثره على اللّغويين العرب"، دار الثقافة، لبنان،1927، ص 18.

توصلوا أن النّحو عند الهنود كان يعتبر من أهم العلوم الخادمة للفيدا vedas، وتمثل أقدم الآداب الدينية في العالم، علاقة هذه الدراسة بالدين الوثيقة حفظت لنا قدر لا بأس به لكي نستند إليه.

فقد كان الدرس النّحوي يعتمد على مادة اللّغة بشكل واسع، ولا يقتصر على النصوص المقدسة بمفردها فقط، حيث أمد ارتباطهم بالنّحو قداسة كبيرة، وذلك لعلاقته بالنصوص المقدسة، وقد كان أجواف عقلهم تضن أن أسس جميع العلوم النّحو ، فالطالب عند انتهائه من القراءة، يدرس النّحو مباشرة، فبعض المثقفون منهم كان يحفظون أجزاء من كتب النّحو[1].

ومن ميزات النّحو الهندي استخلاص الحقائق، حيث سبق النّحو اليوناني في تعيين أقسام الكلام (اسم، فعل، حرف، إضافة)، وعللّها إلى عوامل أصلية ففرق بين الجذر والأصل وبين الحروف الشكلية والزيادة، وقد تميز النّحو الهندي بالمفرد والمثنى والجمع، وتمثل تقسيم الفعل إلى ثلاث أزمنة ماض وحاضر ومستقبل معرف باسم الفعل السنسكريتي.

وقد استندت إليه المعاجم وإلى ألفاظه المستعصية الموجودة في نصوصهم المقدّسة، حيث تطوّرت تلك المعاجم إلى شرح الألفاظ مقسمة على شكل قوائم فتشكلت في معاجم الموضوعات ومعاجم المعاني[2].

فهذه المعاجم إلى يومنا تستعمل في مختلف البحوث عن الشروحات.

3-البحث اللّساني النّحوي عند الإغريق:

قام الإغريق ببحوث لسانية واتجاهات شتى، فقد احتلوا المكانة الأولى في التنظير اللساني وانفردوا بذلك لزمن طويل، وأول الأوروبيين اهتماما بالنصوص المدونة، فثبتوا معايير خاصة لثقافتهم، ولهم الفضل في تخريج قواعد النّحو الأوروبي التقليدي والحفاظ عليه خلال القرون.

[1] ينظر: أحمد مختار عمر، مرجع سابق، ص 73، 74.

[2] ينظر: سعيد شنوفة، " مدخل إلى المدارس اللسانية"، المكتبة الأزهرية للتراث، الجزيرة، مصر، ط1، 2008، ص 14.

كان يطفو الطابع الفلسفي في دراسة أصل اللّغة والعلاقة المباشرة بين البنية الصّوتية للغة وما يقابلها من معنى، واستعمال الأسس المنطقية في شرح الأشكال النّحوية، ولا زالت ولحد الساعة هذه المعارف السابقة موضع اهتمام اللّسانيات المعاصرة[1].

وقد انبثقت عدة محاورات مشهورة في الإطار اللّغوي بشكل فلسفي وقد عرفت بمذاهب وتقسيمات، ومرها قناعة أفلاطون بأن الكلمة هي الشكل المادي للفكرة، وبها تكمن معرفتنا بالعالم. فقد بزغت المحاولات الأولى لمفهوم المقولات النّحوية من هذا المنطلق الفلسفي الأفلاطوني ، حيث قال أن الاسم هو إخبار عن الشّيء، فهذا المفهوم يوافي التّعريف التقليدي المتأخر المسند إليه، والفعل هو ما يخبر عنه الاسم بمعنى المسند عند التّقليديين[2].

ويعتبر أرسطو Aristote هو المؤسس الحقيقي والأب الروحي للنحو الأوروبي التقليدي، فيعد أول من صنف الكلام فجمع الأسماء والأفعال معا، وكان ذلك في إطار فلسفي نحوي [3]، وكلمة Grammar لها أصل يوناني، حيث دلت على مفهوم الكتابة لديهم[4].

4-النّحو عند الرومان:

أخذ الرومان من الإغريق بأمانة ، حيث كتب النّحوي فارو Varro نحو اللّغة اللاتينية حاملا عنوانها يتمحور في De lingua latina، بمفهومها العربي اللسان اللاتيني.[5]

5-النّحو في ظل الحضارة الإسلامية

كانت اللّغة العربية مستقرة في شبه جزيرة العربية قبل الإسلام يملكها أهلها ويتصرفون فيها كما يشاؤون، وكان لهم ضرب من الافتنان في اختيار الألفاظ والتراكيب حتى بلغوا فيها درجة عظيمة،

[1] ينظر: ميلكا أفيتش " اتجاهات البحث اللساني، المجلس الأعلى للثقافة، (د. ت)، ص9.

[2] ينظر: سعيد شنوفة (مرجع سابق)، ص 9، 10، 11.

[3] ينظر: ميلكا أفيتش،(مرجع سابق)، ص 11، 12.

[4] ينظر: أحمد مختار " أسس علم اللّغة"، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419 هـ، 1998 م، ص 52.

[5] ميلكا افيتش، (مرجع سابق)،27.

والقرآن الكريم هو أساس تفوقها **كما جاء على لسان ابن جني: "لو أحست العجم بلطف صناعة العرب في هذه اللّغة وما فيها من الغموض لاعتذرت من اعترافها بلغتها فضلا عن التقديم بها، والتنويه منها"**[1].

فعند دخول العجم انحرفوا عن كلام العرب وتفشي اللّحن، فأول لحن ظهر في البادية من خلال قراءة الآية الكريمة "هي عصاي أتوكؤا عليها"، فأخطأوا في نطق (هذه عصاي) وإنما هي عصاي[2].

فمن هذه النقطة انطلقت فجوة تفشي اللحن وفتحت آفاق لحل المشكلة فجمعت المفردات وشرحت وظهرت عدة مؤلفات "كالحبل"، " خلق الإنسان" نجدها عند الأصمعي وقطرب وغيرهم، وتوجد هناك كتب إضافة إلى هذه الرسائل كغريب القرآن وغريب الحديث[3]، وقد كانت هذه المؤلفات كلها نواة بذرة المعاجم الكبيرة.

النقل (السّماع) تطوّره وخصائصه:

يعتبر النّقل من أقدم الأصول وجودا، وقد اهتمت به مختلف الدراسات من قبل العلماء الأوائل، إذ يعد هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها القواعد، حيث بدأت الدراسات اللّغوية الاستقرائية ومعرفة خصائصها مع ظهور القرن الأول هجري على يد أبي الأسود الدؤلي (ت 69 هـ) ومن بعده الأجيال التالية من تلاميذه.

ومن الأجيال الأولى جيل عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، وعيسى الثقفي، وأبي عمر بن العلاء، فكل واحد منهما عنده شروحات في النّقل[4].

---

[1] ابن الجني" الخصائص"، دار الكتب، مصر، ط3، ص 242.

[2] ينظر: عبد الله بن التميم، اللحن اللّغوي وآثاره في الفقه واللّغة، دائرة الشؤون الإسلامية، دبي، ط1، 2008م، ص 33، 34.

[3] ينظر: محمد المبارك، فقه اللّغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 2005، ص 24، 25.

[4] ينظر: محمد سالم صالح" أصول النّحو دراسة في الفكر الأنباري"، دار السلام، مصر، ط1، 1427هـ، 2006م، ص 45.

ضمن هذه المنطلقات الأولى ظهرت عدة مدارس مثل البصرية والكوفية والبغدادية حتى حد الساعة، وكل واحدة تنافي الأخرى بمجموعة من الانتقادات.

نشأة النّحو ودواعيها:

من خلال السياق التاريخي نفهم أنه القرآن الكريم هو من ساهم في نشأة النّحو العربي لأنه نزل بلسان عربي مبين، حيث اعتبر الموجه للدراسات النّحوية بشكل خاص.

وقد انتشر الإسلام في بقاع شتى على مستوى المعمورة، فدخلت أعاجم فيه، ضمنها خلقت دراسات لغوية أخرى تحليلية لتكوين تصور واضح لتراكيبها وبنيتها واستعمالاتها وصلا إلى فهم معنى النص القرآني، واستخدامها كما نزل بها الوحي، لكي تبقى الصلة الوثيقة بين المسلمين والفرقان[1].

فعلى الباحث أثناء الدراسة مراعاة الينبوع الأول للدراسات و الأبحاث لكيلا يقع في متاهات وانتقادات مختلفة عن المنطلقات.

فكانت قواعد النّحو التي تقيّد بها النص القرآني تقيّدا معياريا صارما مجالا مناسبا لاستقراء كلام العرب واستنباط قواعدهم من وضعية التلّقي[2].

[1]- ينظر: عبد الحميد مصطفى السيد، " دراسات في اللسانيات"، دار الخاند، عمان، ط1، 1424 هـ، 2004، ص 164.

[2]- ينظر: عبد الحميد مصطفى السيّد ، (مرجع سابق) ص 164، 165.

المبحث الثالث:دور الوسائل التعليمية في تعليم النّحو.

1-الوسائل التّعليمية:

تقوم الوسائل التعليمية بمهمة رئيسية في مجال التعليم حيث شاركت في جودة المنتوج العلمي وإثراء رصيد المتعلم في العملية التّعليمية.

الوسيلة:

أ-لغة: جاء في لبّ لسان العرب بمفهوم المنزلة عند الملك، وسل فلان إلى الله تعالى، أي عملا يقربه إلى الله عزّ وجلّ، والواسل هو الرّاغب في الله، ومعنى توسّل إليه أي تقرّب إليه بعمل، والوسيلة هي ما يتقرب إلى الغير، ولها جمع الوسل والوسائل.[1]

فالوسائل كثيرة فقد تكون حاجة تستند في التّوصيل.

اصطلاحا:

لعب التطوّر العلمي والتّكنولوجي دور بالإضافة إلى الأبحاث في مجال الوسائل التعليمية أثر مباشر في تطوّر الوسائل التعليمية منذ الخمسينات منه القرن الحالي الميلادي، لما لها من أهمية في المجال التربوي، ويطلق عليها أيضا اسم (معيّنات التدريس) أو (وسائل الإيضاح)، فتمديد المساعدة للمدرّس أثناء الحاجة إليها، ولها دور ثانوي وفائدة محدودة، ويتجلّى تطوّرها في أعلى العلوم التربوية والنفسية..إلخ.[2]

فالوسائل التعليمية أداة توضيح الأفكار والمعاني للمتعلّم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم وزرع القيم من غير الاعتماد على الألفاظ والرّموز، وهناك مفهوم لها بأنها جميع الوسائط المستعملة للتّفهيم. فمن هنا نفهم أنها تضم المواد والأجهزة معا ، وقد تطوّر مفهومها إلى طرق التّدريس والأساليب المستخدمة في الموقف التعليمي، فنجد في دليل Dale يشير بأنها الطرق السّمعية والبصرية في

[1] ينظر: بن منظور، مرجع سابق، مادة (وسل)، ص725، منقول عن سهل ليلى " دور الوسائل في العملية التعليمية"، مجلة الأثر ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، العدد 26 سبتمبر 2016، ص 146.

[2] ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، " الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية"، كلية العلوم الاجتماعية ، (د.ت)، ط1، 1414 هـ، ص44.

التّدريس[1]، وجاء في محتوى التعريفات الجديدة أنها تستعمل بنظام من أجل نوع الالتباس والغموض من أجل الوصول إلى أهداف سلوكية معينة.

وسائل التعليم وتقنياته:

التّقنيات الحديثة متعددة فقد ساهمت بشكل فعّال في جعل العملية التعليمية أسهل ، فتنوعت هذه الوسائل فهي وسائل الإيضاح جاءت لتدعم الكتب والمراجع التي تستقطب منها المعلومات، فتتمثل هذه الوسائل في أجهزة كالحاسوب، والرسومات، والأفلام، وأجهزة العرض وغيرها، مما يدعم طرق التدريس ويسهل للمتعلمين الغرض في الحصول على المعلومات المدعّمة بالشواهد والأمثلة بطريقة سلسة ويسيرة[2].

مميّزات الحاسوب كوسيلة تعليمية:

إن استعمال الحاسوب كأداة تعليمية يساهم في تحقيق أهداف تدريس اللّغات بإثارة الدافعيّة والنشاط والإرادة في التعلم مما يولّد التفاعل المباشر مع مادّة التّدريس فينجر عن ذلك تعليما أسرع، فيمكّن المتعلم من الاحتفاظ بما تعلّمه لمدة أطول، فقد يساهم أيضا في إجراء التجارب من برامج لا تقيّد تنفيذها بزمن معيّن، ويحتوي على مختلف العلوم في وحدة متكاملة مما يسمح للمتعلّم تناول موضوع واحد ومن عدة مجالات في الآن نفسه، حيث يوفر مناخ تربوي محفّز فيكون كل شكل تشويق للخجول والبطيء، فبفضله تزداد الحصيلة المعرفيّة، لأنه يتيح فرصة التّحكم فيه بكّل حريّة[3].

[1] ينظر: عبد المحسن عبد العزيز أبا نمي (مرجع سابق)، ص46.

[2] ينظر: رافدة الحريري، " طرق التدريس بين التقليد والتجديد"، دار الفكر، عمان، ط1، 1430 هـ، 2010، ص 44.

[3] ينظر: محمد إسماعيل الأنصاري، " مقال استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، مجلة التربية، مطابع وزارة التربية والتعليم والثقافة، قطر، العدد 117، 25 يونيو 1996، ص 126، 127.

المبحث الثالث: حالات تطبيقيّة للمبتدئين الأجانب:

جسّدنا حالتين تطبيقيتين على الصينيين والأتراك المتعلّمين للّغة العربية من خلال اجابتهم على الاستبيان الآتي:

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان.

قسم اللّغة العربية وآدابها –تخصص دراسات لغوية فرع لسانيات تطبيقية.

استبيان موجه للطلبة الأجانب.

عزيزي الطالب هذا الاستبيان موجه اليك كي تسهم في ابداء رأيك بكل حريّة وصراحة ودقة إن أمكن.

1-وذلك بوضع علامة(×) في الاطار

المقابل على الإجابة التي تريدها.

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-العمر:

3-البلد:

4- هل تواجه عوائق في نطق الحروف:

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

5-ماهي الأصوات التي لا تنطقها بسلاسة:

6- هل تخطئ في وضع علامات الإعراب؟

نعم ☐ لا ☐

7- أتتعلم اللّغة من اجل هدف أو هواية؟

.....

.....

8- هل تنطق الحروف المضعّفة والمشدّدة بسلاسة

نعم ☐ لا ☐

(2أجب عن الأسئلة الآتيّة:

9-استخرج الفعل من الجملة التالية:

انتشر المرض في البلد.

.....

10-اين يوجد الاسم في هذه الجملة ؟

العقل سيد الأفعال.

.....

11-اين يوجد حرف الجر في الجملة ؟

أنا ذاهب إلى المنزل.

.....

12-ما هو اسم الاشارة في الجملة التالية ؟

-هذا العالم مسير من الله تعالى.

.....

شكرا على حسن تعاونكم.

معلومات خاصّة بالطّلاب الأتراك.

النسبة المئويّة=تكرار المجموع × 100

العدد الكلّي للتّكرارات

السّؤال1:خصّصناه لمعرفة الجنس.

الجدول1:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	2	100%
أنثى	0	00%
المجموع	2	100%

تحليل النتائج والتّعليق:

نلاحظ من خلال النّتائج في الجدول أنّ عدد ال الطلاّب الذّكور يغلب على عدد الإناث، حيث أنّعدد الذّكور بنسبة 100%بينما عدد الإناث ينعدم تماما بنسبة100%، فهذا دليل على أنّ عدد الذّكور يميلون أكثر في تعلّم اللّغة العربيّة ونحوها.

الجدول2:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
25	1	50%
30	1	50%
المجموع	2	100%

التّحليل والتّعليق:

نلاحظ من خلال هذه الإحصائيات أنّ التعلّم ليس لديه عمر محدّد ، فهنا25 سنةو30 سنة ممّا يعادل كلتاهما 50% للواحد

السّؤال3:خصّصناه لمعرفة البلد.

الجدول3:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
فرنسا	0	00%
الأتراك	2	100%
المجموع	2	100%

التّحليل والنّتائج:

نرى من خلال الجدول الإحصائي أنّ عدد الأتراك 2ممّا يساوي 100%.

السّؤال 4: خصّصناه للعوائق الّتي تواجه الطّالب في نطق الحروف .

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	1	50%
لا	0	00%
قليلا	1	50%
المجموع	2	100%

التحليل والتّعليق:

يواجه الغير النّاطقين باللّغة العربيّة بعض العوائق النّطقيّة في الحروف، فهناك من يخطئ قليلا، وهناك من يقع في الزّلل بالكامل، حيث أنّ فئة نعم تمثّل 50%وقليلا نفس النّسبة، أمّا لا تمثّل 0%.

السّؤال5: عيّناه للحروف الّتي لا تنطق بسلاسة.

الجدول5:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أ	1	50%
ه	1	50%
ح	1	50%
خ	0	00%

غ	0	00%
ع	0	00%
ض	0	00%
ق	0	00%
المجموع	3	100%

النّتائج والتّعليق:

هناك واحد تركي من أخطأ في نطق بعض الأحرف منها الألف 50% والهاء والحاء لهما نفس نسبة الحرف السّابق ، إضافة إلى ذلك يكسرون الأحرف المفتوحة في الأول ،وينطقون العين ألفافي بعض الأحيان.

السّؤال6: حدّدناه للأخطاء التي يقع فيها الطالب في علامات الإعراب.

الجدول6:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	1	50%
لا	1	50%
المجموع	2	100%

التّحليل والتّعليق:

نلاحظ من خلال النّتائج الموجودة أعلاه في الجدول أنّه يوجد من أخطأ مثل ب 50%، ونفس الشّيء بالنّسبة إلى الجواب بلا.

السّؤال7: عيّناه لتعليم اللّغة العربيّة من أجل الهدف أو الهواية.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الهدف	2	100%
الهواية	2	100%
المجموع	4	100%

التحليل والتّعليق:

فالعدد الإجمالي كلّه أجاب على أنّ تعلّم اللّغة العربيّة بأنّها لغة القرآن، ويدرسونها أيضا بغية تحقيق 100%هواياتهم وأهدافهم، فمثلت كلّ واحد ة منهما .

السّؤال8: خصّصناه لنطق الحروف المضعّفة والمشدّدة بسلاسة.

الجدول8:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	0	00%
لا	2	100%
المجموع	2	100%

تحليل النّتائج والتّعليق:

فكان الجواب بلا لا تنطق بسهولة وقدر ب 100% ، فهذا دليل على أنهم يشدّدون الحرف الغير المشدود والعكس صحيح .

السّؤال9:

الجدول9:مثّلناه لاستخراج الفعل من الجملة

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
انتشر	2	100%
المجموع	2	100%

التحليل والتّعليق:

مثّل الجدول الإحصائي أعلاه الخاص بالفعل "انتشر" نسبة100% ، فهذا دليل على معرفة الأفعال.

السّؤال10: خصّصناه لاستخراج الاسم من الجملة.

الجدول10:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
العقل	2	100%
سيّد	0	00%
الأفعال	1	50%
المجموع	3	100%

تحليل النّتائج والتعليق:

من خلال ما لاحظناه لا أحد أجاب إجابة كاملة فقدّر العقل ب100%، وسيّد ب00%، أمّا الافعال مثّلت 50%.

السّؤال11:عيّناه لاستخراج حرف الجرّ

الجدول11:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
إلى	2	100%
المجموع	2	100%

النّتائج والتّعليق:

من خلال الحساب على الجدول الإحصائي تبيّن أنّ عدد الإجابات على حرف الجرّ هو العدد الاجمالي بنسبة 100%، فهذا برهان على ادراكهم على حروف الجرّ.

السّؤال12: خصّصناه لاستخراج اسم الاشارة.

الجدول12:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
هذا	2	100%
المجموع	2	100%

التّحليل والتّعليق:

مثّل الجدول أعلاه إحصائيات استخراج اسم الاشارة بعدد إجمالي قدّر ب 100% .فهذا دليل على أنّ التّركيين يعرفون استنباط اسماء الاشارة.

ملاحظة :

رأينا من خلال الاجابات أنّ تقريبا جلّها أجابت بشكل صحيح على الأسئلة النّحويّة.

تحليل إجابات الاستبيان الخاص بالطلبة الصّينيين:

السّؤال 1: خصصناه بالجنس.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	5	71.42%
أنثى	2	28.57%
المجموع	7	100%

تحليل النتائج والتعليق:

من خلال تحليل النتائج نجد أنَّ عدد الذكور% 71.42أكثر من عدد الإناث

28.57% ، فهذا دليل على أنّ الذّكور لهم ميزة تعلّم اللّغة العربيّة.

السّؤال2: حددناه للعمر.

الاختيارات	التّكرار	الّنسبة المئويّة
21	1	14.28%
22	0	00%
23	2	28.57%
24	0	00%
25	1	14.28%
26	1	14.28%
27	1	14.28%
28	1	14.28%
المجموع	7	

التعليق والتّحليل :

يوجد في الجدول أعلاه من فئة 23 إلى28 أكبر عدد في تعلّم اللّغة العربيّة. ونجد السّن 21 فقط من هو أقل منهم في التعلّم ، حيث كلّ هذه الأعمار الفائتة قدّرت للواحد ب:% 14.28 إلاّ سنّ 23 بنسبة %28.57،أمّا السّنين24 و22 فقد قدرا بنسبة %00.

السّؤال3:يتناول البلد.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الصّين	7	100%
المجموع	7	100%

تحليل النّتائج والتّعليق:

تقدّر إحصائيات الجدول عدد الصينيين المتعلمين للغة ونحوها حيث مثّل %100.

السّؤال 4: تحدّث عن العوائق الّتي تواجه الطّالب أثناء نطق الحروف.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	2	28.57%
لا	1	14.28%
قليلا	4	57.14%
المجموع	7	100%

التّعليف والتّحليل:

قد يواجه الطلبة بعض العوائق فقليلا منهم من يتعرّض لذلك حيث تمثّلت في57.14%، والباقي نعم قدّر ب28.57%، والأخير لا بنسبة 14.28%.

فهذا دليل على وجود عوائق في النّطق لدى الصينين بكثرة.

السّؤال 5: خصّصناه بالحروف الّتي لا تنطق بسلاسة.

الإختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أ	0	00%
هـ	0	00%
ح	0	00%
خ	2	28.57%
غ	3	42.85%
ع	2	%.5728
ض	1	%14.28
ق	2	%28.57
المجموع	10	100%

تحليل النّتائج والتّعليق:

فالحروف الثلاثة الأولى قدّرت ب 00%للواحدة ،أمّا حروف الخاء والعين والقاف لكلّ منهما 28.57%،ثمّ حرف الضاد تمثّل ب14.28%، أمّا حرف الغين هو الوحيد الّذي مثّل نسبة42.85%، فهذا دليل على صعوبة نطق الحروف للطلبة الصّينيين.

السّؤال 6: تحدّث عن الأخطاء في علامات الإعراب.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	4	57.14%
لا	3	42.85%
المجموع	7	100%

التّحليل والتعليق:

هناك من يصب الهدف بعدم الإخطاء في علامات الإعراب، حيث مثّلت بنسبة42.85%، أمّا من وقع في الزّلل قدّرب57.14%.

فحسب فحسب مانرى أنّ هذا دليل على كثرة الإخفاق يفوق بأكثر نسبة الإصابة بالهدف المنشود.

السّؤال 7: خصّصناه لتعلّم اللّغة العربيّة من أجل هدف أو هواية.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الهدف	7	100%
الهواية	2	28.57%
المجموع	7	100%

التّعليق والتّحليل:

لا أحد من خلال الإجابات أجاب على تعلّم اللّغة العربيّة من أجل الدّين إلاّ واحدا كسر الحاجز، فهذا دليل على أنّ لهم الأسبقيّة للأهداف العمليّة أكثر من الدّين، فقدّرت الأهداف ب100% أمّا الهواية تمثلت ب28.57%.

السّؤال8: خصّصناه لنطق الحروف المضعّفة والمشدّدة بسلاسة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	5	71.42%
لا	2	28.57%
المجموع	7	100%

التّحليل والتّعليق:

نلاحظ من خلال إحصائيات الجدول أنّ71.42% يعرفون نّطق الحروف المشدّدة والمضعّفة بسلاسة، أمّا الّذين لا يعرفون أقل بكثير بحيث يمثّلون نسبة28.57%.

السّؤال9: تحدّث عن استخراج الفعل من الجملة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
انتشر	7	100%
المجموع	7	100%

التّحليل والتّعليق:

قدّر استخراج الفعل "انتشر" 100%.

فهذا برهان على معرفتهم للأفعال وإدراكها.

السّؤال 10: تمثّل في استخراج الأسماء من الجملة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
العقل	4	57.14%
سيّد	4	57.14%
الأفعال	1	14.28%
المجموع	9	100%

تحليل النّتائج والتّعليق عليها:

من خلال تحليل الجدول لا حضنا أنّ ثمّة واحد من أجاب على السّؤال بشكل كامل وصحيح بنسبة 14.28%، أمّا البقية اسمين فقط فقدّرا ب57.14% لكلّ واحد منهما.

السّؤال 11: تناول استخراج حرف الجرّ.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
إلى	7	100%
المجموع	7	100%

التّعليق والتّحليل:

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ الطلبة الّذين أجابوا على حرف الجرّ إلى قدّروا ب 100%.

السّؤال12: خصّصناه لاستخراج اسم الإشارة.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
هذا	7	100%
المجموع	7	100%

تحليل النّتائج والتّعليق:

مثّل العدد الإجمالي كلّه فقدّ ر ب100% ، فهذا دليل على معرفة النّحو لدى الطّلبة الصّينيين.

ملاحظة:

من خلال ما سمعته من الطّلبة الصينيين أثناء نطقهم لحرف العين يستبدلونه بالألف، وحرف الرّاء يكرّرونه في النّطق، وأيضا حرف الكاف ينطقونه في مكان حرف القاف.

ملاحظة عامة:

تطرقنا في تحليل استبيان الطلبة الأتراك والصينيين إلى بعض الملاحظات، حيث أنّ الطلبة الأتراك كان هدفهم الدين قبل كلّ شيء في تعلّم اللّغة العربيّة، ولهما بعض الاشتراكات من ناحيّة الضّعف في نطق الحروف بشكل جيّد، وكذلك يشتركان في نقطة وهي حرف الألف ينطقونه في مكان العين.

خلاصة:

تدريس النّحو لغير العربي ليس بالأمر الهيّن، ولكن بفضل الجهود المبذولة والدّراسات استطاع أساتذة مختصين في سدّ ثغر هذه الفجوة.

الخاتمة

الخاتمة :

أهمّ مراحل هذه الدّراسة:

-التّعرف على تاريخ اطّلاع الغرب على النّحو العربي وكيفية تعليمه لغير الناطقين باللّغة العربيّة.

-استقراء لبّ الدّراسات النّحويّة عند القدماء، فشملت الهنود واليونان والرومان والعرب.

-تحليل دور الوسائل التّعليميّة في تبسيط عملية تعليم النّحو.

- عرض إجراءات تطبيقية على متعلّمين أجانب (أتراك وصينيين)، وتحليل أهمّ نقاط تعليميّة النّحو العربي لديهم.

من بين التّوصيات التي يمكن أن نخرج بها من هذه الدّراسة أنّ تدريس النّحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية هو أهم مستوى لغوي يجب البدء به في العملية التعليمية، ذلك لأن المستوى النّحوي يسمح لنا بناء معاني الجمل عن طريق تحديد البنى الصرفية، ونقصد بها الوزن الصرفي وجذر الكلمة والسم ات (السوابق واللواحق)، فسمات الفعل تختلف عن سمات الاسم، كما أنّ العلامة الاعرابية في أواخر الكلم تثير اهتمام المتعلّم الأجنبي، فتدفعه إلى التركيز أكثر في دور كلّ كلمة في الجملة ووظيفتها فيها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

القرآن:

1. سورة يوسف الآية (55، برواية ورش.
2. –طه: الآية 28.برواية ورش.

المصادر والمراجع:

1. –إبراهيم السامرائي، " النحو العربي في مواجهة العصر"، دار الجيل، بيروت ،(د.ت)
2. –إبراهيم خليل جريس، " كتابات الجاحظ"، كتاب المعلمين و كتاب في الرد على الشبه، تحقيق و دراسة، مطبعة الشروحي عطا، 1980.
3. إبراهيم عبد العليم،"النحو الوظيفي"، دار المعارف، القاهرة، 1969.
4. –أحمد الفاسي " الديداكتيك مفاهيم و مقاربات "، جامعة عبد الملك السّعدي، تطوان، (د ت.
5. –أحمد المتوكل " المنهج الوظيفي في البحث اللساني"، دار الأمان، الرباط، ط1، 2016.
6. –أحمد المتوكل: "دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1986.
7. –أحمد المتوكّل: المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول و الإمتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006.
8. –أحمد المتوكّل، " التركيبات الوظيفيّة"، مكتبة دار الأمان، الرباط، ،ط1، 2005.
9. أحمد حساني" دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000.
10. –أحمد دراج، " الإتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية ، مكتبة الرشد، السعودية"، 2003.
11. –أحمد محمد قدور، " مبادئ في اللسانيات"، دار الفكر، سوريا، ط3، 1429هـ، 2001م.

12. -أحمد مختار عمر، " البحث اللغوي عند الهنود و أثره على اللغويين العرب"، دار الثقافة، لبنان، 1927.

13. -أحمد مومن " اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007.

14. -أحمد مومن اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

15. الأزهر بالزناد: " نظريات لسانية عرفية، الدار العربية للعلوم، ط1، تونس"(د.ت).

16. -أسامة حمّودة ، المعلمون و المعلمات صنّاع الحلاة، دار الوفاء المنصورة، د ت

17. -الجرجاني، علي بن محمد بن علي " التعريفات، تح، إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1405 هـ.

18. -الحنّاش،" البنيوية في اللسانيات"، دار الرشاد الحديثة، 1980.

19. -العصيلي عبد العزيز بن ابراهيم، علم اللغة النفسي"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2006م.

20. -برهان الإسلام الزرنوجي، " كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم"، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، ط1، 1911.

21. -بن يربح نذير" التعلم الإستقصائي ضرورة مستقبلية"، دار هومه للطباعة و النشر، الجزائر، 2010.

22. -بول ريكور،" نظرية تأويل الخطاب و فائض المعنى"، تر: سعيد الغانمي، المركز الثقافي في الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.

23. ترى أحمد، " المعلم كفاياته، إعداده التدريبية"، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1420 هـ 1999م.

24. -تشومسكي، " آفاق جديدة في دراسة اللغة و العقل"، ترجمة عدنان حسن ، منتدى مكتبة الإسكندرية، دار الحوار، سوريا، ط1، 2009،1415هـ

25. -جان ماري أوزياس، "البنيوية"،نشر في مجلات فرنسيَة متفرَقة،باريس،.1968

26. جمال بن ابراهيم القرشي،" الَتمهيد لدراسة النَحو العربي" ، دار النشر والتوزيع21ش الصالحي الاسكندرية،مصر،،ط1429،1هـ-2008،ص8

27. جنان التميمي " النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة"، دار الفرابي-بيروت، لبنان، ط1، 2013.

28. جوديث جرين" التفكير و اللغة"، الهيئة العلمية للكتاب، مصر، 1992م.

29. -جون سووك، " البنيوية وما بعدها من بيفي شتراوس إلى ديردا"، تر: محمد عصفور رمضان (د.ط)، ، 1991م.

30. -حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، 2003.

31. -خالد الزواوي " إكتساب و تنمية اللغة"، مؤسسة جورس الدولية الإسكندرية، ط1، 2005.

32. -خالد لبعيص " التَدريس العلمي و الفني الثقافي بمقاربة الكفاءات و الأهداف"، دار التنوير، الجزائر، 2004.

33. -خليل عمايرة " في نحو اللغة و تراكيبها"، دار المعرفة، السعودية،ط1، 1914هـ 1995هـ.

34. الرّاغب الأصفهاني، " مفردات ألفاظ القرآن الكريم"، دار القلم، دمشق، ط5، 2011.

35. -رافدة الحريري، " طرق التدريس بين التقليد و التجديد"، دار الفكر، عمان، ط1، 1430 هـ، 2010.

36. -رشيد حميد العبودي، " تعلم الصفة النفسية، دار الهدى للنشر، الجزائر، ط، 2003.

37. -زكرياء إبراهيم، " مشكلات فلسفية مشكلة البنية"، مكتبة مصر، (د.ت).

38. -زكرياء إسماعيل "طرق تدريس اللغة العربية"، دار المعرفة الجامعية ش، وتير الأزاريطة، 2005، الفصل الثامن.

39. -سامر فاضل الأسدي، " البنيوية و ما بعدها النشأة و التقبل "، الدار المنهجية، ط1، 1939 هـ، 2018م.

40. -سامر فاضل الأسدي،" البنيوية و ما بعدها النشأة و التقبل"، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 1439هـ، 2018م.

41. -سعيد شنوفة ، " مدخل إلى المدارس اللسانية"، المكتبة الأزهرية للتراث، الجزيرة، مصر، ط1، 2008.

42. -سلوى عثمان الصديق، " منهاج الخدمة الإجتماعية" في المجال المدرسي و رعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002.

43. -شارل بوتون " اللسانيات التطبيقية" تر: قاسم مقداد، دار الوسيم، سوريا، (د.ت).

44. -شفيقة العلوي "محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة و النضشر، لبنان، ط1، 2004.

45. -صابر الحباشة، " دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن و اللغة و الواقع"، مركز المللك عبد الله، بن عبد العزيز الدولي، السعودية/ ط1 ، 1441هـ، 2019م.

46. -عاطف فضل محمد، " مقدمة في اللسانيات"، دار المسيرة، الأردن، ط2، 1437 هـ-2016م.

47. -عاطف فضل محمَد،"النَحو الوظيفي "،دار المسيرة، الأردن،ط1434،2هـ-2013م،

48. -عبد الجبار بن غريبة، " مدخل إلى النحو العرفاني مسكيلياني للنشر و التوزيع، ط1، 2010.

49. عبد الجليل مرتاض، " فواصل لغوية"، ديوان المطبوعات الجامعية، 2018.

50. -عبد الحليم بن عيسى، "القواعد التحويلية في الجملة العربية"دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2011.

51. -عبد الحميد مصطفى السيد، " دراسات في اللسانيات"، دار الحاند، عمان، ط1، 1424 هـ، 2004

52. -عبد الحي أحمد السبحي، "طرائف التدريس العامة"، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، (د.ت).

53. -عبد الراجحي، " النحو العربي و الدرس الحديث"، دار النهضة العربية، بيروت 1979.

54. -عبد الرزاق الداودي،" مدخل إلى النحو التفريعي التحويلي"، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007.

55. -عبد الرزاق نور، " رأي جانكوف علم الدلالة و العرفانية"، دار لينادرا، تونس، 2010.

56. عبد العزيز حمّودة " المرايا المحدّبة من البنيوية إلى التفكيك"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.

57. عبد القادر الجرجاني، " دلائل الإعجاز"، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 2004.

58. عبد الله العامري، " المعلم الناجح"، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2009.

59. -عبد الله بن التميم، اللحن اللغوي و آثاره في الفقه و اللغة، دائرة الشؤون الإسلامية، دبي، ط1، 2008م.

60. -عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، " الوسائل التعليمية مفهومها و أسس إستخدامها و مكانتها في العملية"، كلية العلوم الإجتماعية ، ط1، 1414 هـ.

61. -عبد المنعم عبد العال، " طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة الغريب، (د ت).

62. -عز الدين مجدوب" إطلالات على النظريات اللسانية و الدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين"، بيت الحكمة قرطاج، تونس، ج1، 2012.

63. -عطية سليمان أحمد " الإستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية"، الأكاديمية الجامعية للكتاب الجامعي، السويس، 2014.

64. -علي آيت أوشان" اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.

65. عوض القزوي " المصطلح النحوي نشأته و تطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري+ عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض، السعودية، 1979.

66. -فردناند دوسوسير، "محاضرات في الألسنية العامة"، يوسف غازي، المؤسسة الجزائرية للنشر، الجزائر، 1986.

67. -فرديناد ديسوسير.تر: برتيل يوسف عزيز، " علم اللغة العربية العام"، دار أفاق العربية الأعظمية ببغداد، 1910.

68. كامل محمود نجم الدّليمي "أساليب تدريس قواعد اللغة العربية"، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 1434 هـ-2013م.

69. -كمال عبد الحميد زيتون، " التدريس نماذجه و مهاراته"، عام الكتب، القاهرة، ط1، (د.ت).

70. -ليونارد جاكبسون" بؤس البنيوية ، الأدب و النظرية البنيوية، تر: ثائر ديب، دار الفرقد، سوريا، ط2، 2008.

71. ماري آن يافو، " النظريات اللّسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذراتعية"، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2012.

72. ماكارثي، "قضايا علم اللغة التطبيقي، المجلس الأعلى للثقافة، 2005.

73. -محمد أحمد أبو الفرج " المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث"، دار النهضة العربية،مصر، 1966.

74. -محمد الحسين مليطان، " نظرية النّحو الوظيفي، الأسس و النماذج و المفاهيم"، دار الأمان، الرباط، ط1، 1435هـ، 2014م.

75. -محمد الشاوش ، اصول تحليل الخطاب في نظرية النحوية العربية،(تأسيس نحو النص)، المؤسسة العربية، تونس، ط1، 2001.

76. -محمد الشايب: " أهم المدارس اللسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986.

77. -محمد المبارك، فقه اللغة و خصائص العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 2005.

78. -محمد رشوان، " مقدمة في حوسبة اللغة العربية"، فهرسته مكتبة الملك فهد الوطنية"، السَعودية، ط1، 1441 هـ، 2019م.

79. -محمد سالم صالح" أصول النحو دراسة في الفكر الأنباري"، دار السلام، مصر، ط1، 1427هـ، 2006م.

80. -محمد عبد العزيز عبد الدّايم، المفاهيم النحوية بين الدّرسين: "العربي الثراتي و الغربي المعاصر"، دار العلوم، القاهرة، (د ت).

81. -محمد علي الخولي" قواعد تحويلية اللغة العربية"، مملكة العربية السعودية، (د.ت).

82. -محمد محي الدين عبد الحميد، " التحفة السنية" بشرح المقدمة الأدرومية، (د ط)، بيروت،(د.ت).

83. -محمود سليمان ياقوت، "قصايا التقدير النحوي بين القدماء و المحدثين"، دار المعارف، مصر.

84. -مسعود بودوخة، السياق و الدلالة، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012.

85. -مصطفى غلفان، " اللسانيات البنيوية منهجيات و اتجاهات"، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2013.

86. -منفور عبد الجليل،" علم الدلالة أصوله و مباحثه في التراث العربي"، (د.ط)،2001

87. -ميشال زكرياء:" مباحث في النظرية الألسنية ، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1985.

88. -ميشال زكرياء، " الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 1406هـ 1986م.

89. -ميشال زكرياء، "الألسنية التوليدية و قواعد اللغة العربية"، المؤسَسة الجامعيَة للدَراسات،بيروت،1406هـ- 1986م.

90. -ميلكا أفيتش " إتجاهات البحث اللساني ، المجلس الأعلى للثقافة،(د. ت).

91. -ناصر بحصاص، "دليل المدرس لمادة اللغة العربية"، المركز الوطني لتطور المناهج التربوية، سوريا، ط1، 2019، 2020، 1440، 1441 هـ.

92. نعمان بوقرة،" اللسانيات اتجاهات وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث ، اربد ،ط1،2009،147،نقلاعن نوام تشومسكي ، "البنى النحوية"،.

93. -نعوم تشومسكي:" جوانب من نظرية النحو"، مديرية المطبعة الجامعية، جامعة الموصول،(د.ت) .

94. الهادي شريفي، "المعالجة الالية للغة العربية بين اللّسانيات والذكاء الاصطناعي"، كتاب قيد الطبع.

95. -همياء مبارك الدوسري،" أصول التدريس الفعّال"، الترجمة و الأفلام الوثائقية بالأحساء، 1433هـ..

المراجع باللَغة الفرنسيَة:

كتاب:

1. , dictionnaire de l'èducationAgnes vanganten
2. -77. , dictionnaire de l'èducation, Agnes vanganten
3. Agnesvan zonten, dictionnaire de l'èducation, ouadriage/puf, France ,10 ème èdition,2008.

4. Antoine-Isaac Silvestre de Sacy, *Grammaire arabe à l'usage des élèves de l'École spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, Imprimerie royale, 1810, t. I, p. V-VII.
5. H,besse/R. Galusson, polèmiques en didactiqye , cle internationale paris 1980,.
6. jakarta, pt rineka cipta ,2003, hal,100.

المقال بالفرنسية:

G. Troupeau, « Trois traductions latines de la "Muqaddima" d'Ibn Ājurrūm », *Études d'orientalisme dédiées à la mémoire de Lévi-Provençal*, 1962, Paris, t. I.

المعاجم:

- – الخليل بن أحمد الفراهدي، معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، المجلّد الثالث، ض.ق دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003،
- إبن الجني" الخصائص"، دار الكتب، مصر، ط3.
- –إبن منظور" لسان العرب"، ط (جديدة و مشكولة)، القاهرة، (د.ط)، ج4، 1119.
- إبن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، (د ت)، م 14. –
- –أحمد بن محمد بن علي المقري الفيّومي ،"المصباح المنير"،دار المعارف،ط2،(د.ت).
- –أنيس،" المعجم الوسيط"، مجمع اللغة العربية و مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004،
- الخليل بن أحمد الفراهدي" كتاب العين"، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، م4.

- فخر الدين الرازي، " مختار الصحاح، الناضر مكتبة لبنان، م1، 1986.

المجلات:

- ✓ -بزبزي عبد الله، " صورة المتعلّم في نظريات التعلّم من الذات المنفعلة إلى الذات الفاعلة"، مجلة علوم التربية، (د.ت).
- ✓ بسكرة، العدد 26 سبتمبر 2016.
- ✓ تمام حسان" تعليم النحو بين النظرية والتطبيق"،مجلة المناهل، المغرب،1967، ص144
- ✓ -تمام حمد المنزيل، " الوظيفية عند هاليداي"، المجلة الدولية للدراسات اللغوية و الأدبية
- ✓ -جودي مرداسي،"آليات توليد المصطلح"،مجلَة الذَاكرة،جامعة باتنة، العدد:5،(د.ت).
- ✓ -جون ليونز " نظرية تشومسكي اللغوية"، دار المعرفة الجامعية، مصر،العدد1995،6
- ✓ -ربيعة العربي، " نظرية الأنحاء التوليدية التحويلية: النشأة و التطور"، الحوار المتمدن، العدد 4666، 12، 2014.
- ✓سهل ليلى " دور الوسائل في العملية التعليمية"، مجلة الأثر، جامعة محمد خيضر ،
- ✓ -شريف بوشددان،" لغة وظيفة أم تعليم وظيفي؟"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثالث، أكتوبر 2002.
- ✓ -عبد الرحمان الحاج صالح، " النظريات التوليدية"، مجلة اللسانيات، العدد6، معهد العلوم اللسانية و الصوتية، الجزائر، 1982.
- ✓ -عبد الرحمن محمد طعمة " بيولوجيا اللسانيات يدخل للأسس البيولوجية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات يدخل للاسس البيوجينيةللتواصل اللسانيمن منظوراللسانيات
- ✓ -عبد الصمد لميش، «تأويل الخطاب المسرحي في ضوء نظرية النحو الوظيفي"، مجلة النص، منشورات جامعة جيجل، الجزائر، العدد 14، ديسمبر 2013.
- ✓ العربية، جامعة الجوف، السعودية، المجلد 2، العدد1، 2020.
- ✓ لعصبية ،كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، العدد 37، سبتمبر .

- ✓ -مازن الوعر، " حول القضايا الجدلية لنظرية القواعد التوليدية التحويلية، مجلة اللسانيات،
- ✓ -محمد إسماعيل الأنصاري، " مقال استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، مجلة التربية، مطابع
- ✓ -مختار درقاوي:" نظرة تشومسكي التحويلية التوليدية لأسس و المفاهيم الأكاديمية للدراسات الإجتماعية الإنسانية، جامعة شلف، العدد12، جانفي 2015
- ✓مريم مقرّة "تأسيس نظرية وظيفية مثلى"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة العربية و الأدب يحي أحمد، " الإتجاه الوظيفي و دوره في تعليل اللغة"، مجلة عالم الفكر المجلد"، 20، العدد 3، 1989الجزائري، الجزائر، العدد 14، 2018.
- ✓ -مناع آمنة " أقطلب المثلث الديداكتيكي في الثرات العربي على ضوء اللسانيات الحديثة"، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، الجزائر، المجلد 7 للعدد 2014.
- ✓ موسى مخطار، " حاجة تعليمية اللغة العربية إلى المنهج اللساني العرفاني "، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية، الجزائر، العدد 2، 2020.
- ✓ -ميشال دوهلاي " التعليمية و البيداغوجيا" مجلة المعالم، دار مارينور، الجزائر، العدد 1، 1997.
- ✓ وزارة التربية والتعليم والثقافة، قطر، العدد 117، 25 يونيو 1996.
- ✓ -يحي أحمد:" الإتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة"، عالم الفكر، الكويت، العدد 3، 1989

الرَسائل جامعيَة:

- بلمادي نعيمة " تعليمية القواعد في ضوء اللسانيات التوليدية التحويلية، التعليم الثانوي أنموذجا، كلية الأداب و الفنون جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، 2016، 2017.

- فتيحة حداد، "مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر"، جامعة مولود معمري تيزي وزو،2011.

- نور الهدى جحيش "تعليمية النحو في ظل المقارنة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب و اللغات قسم اللغة و الأدب العربي"، جامعة محمد بوضياف،مسيلة،2016-2017.

-أطروحة الدكتوراه من معهد الدراسات الشرقية والافريقية بجامعة لندن:

-بوثلجة مختار"العلاج النَسقي"،كليَة العلوم الإنسانيَة والإجتماعيَة والإنسانيَة"،جامعة محمَد لمين دبَاغين،سطيف-2-،2016-2017

-خالد عبد السلام، " اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى"، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس سطيف، 2011، 2012

-رفعة كاظم السوداني " المنهج التوليدي التحويلي"، أطروحة دكتوراه آداب، بغداد، 2000.

-سوفي نعيمة" الإستراتيجية المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف و دورها في تنمية القدرة على التحكم، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010، 2011.

Robert Jones, Learning Arabic in Renaissance Europe (1505-1624), PHD thesis, School of Oriental and African Studies, University of London, 1988.

المقالات:

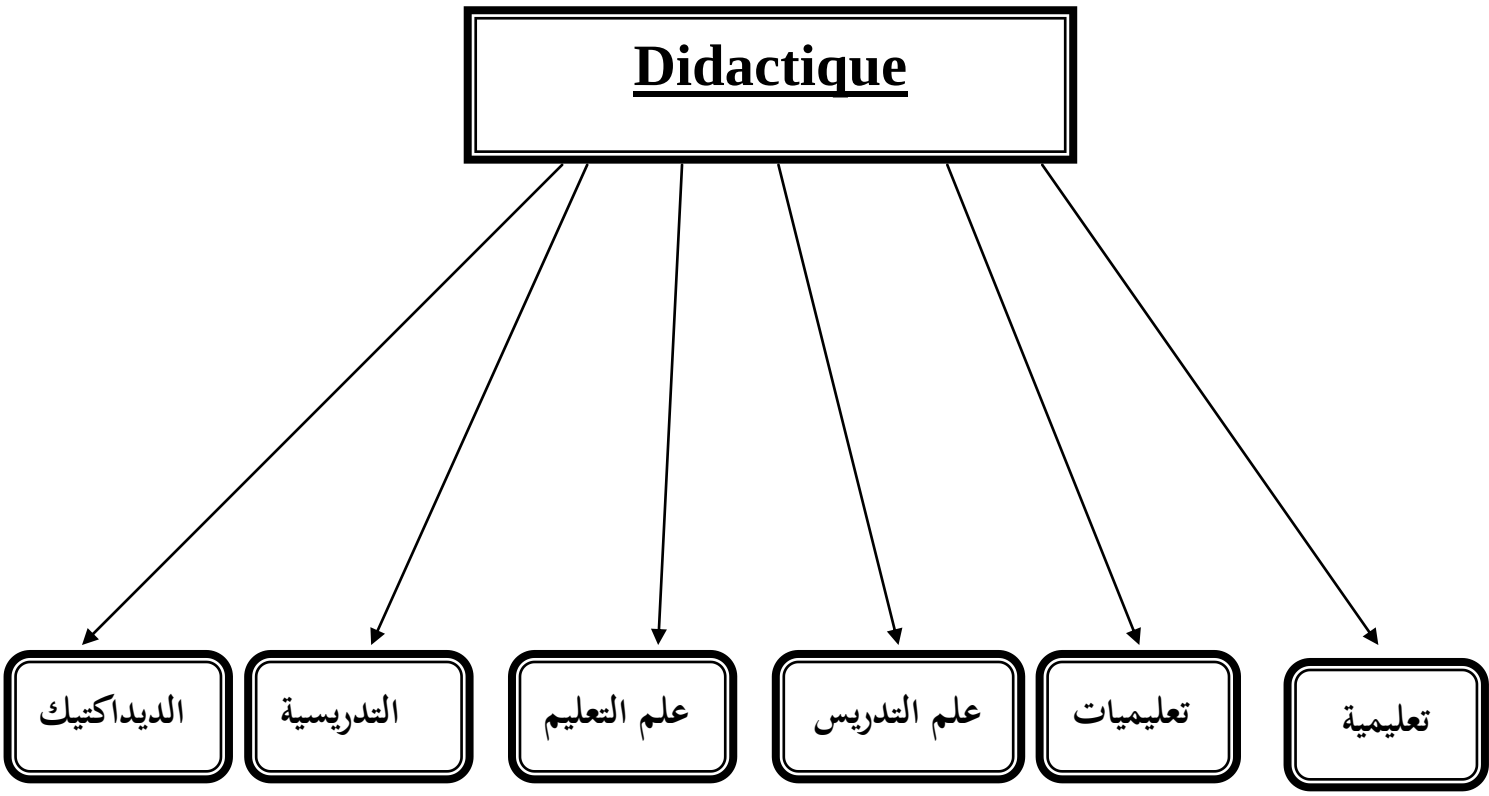
- ✓أعمال ندوة تيسير النحو، 23، 24، أبريل 2001، الجزائر.
- ✓ -التعليمية العامة و علم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،1999.
- ✓ -السيرة الذاتية لأحمد المتوكل، منتديات الإبداع الأدبي، السبت مارس 2013.
- ✓ -سامية جباري، " اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، جامعة الجزائر،(د.ت).

✓ -عبد الحليم محمد، " ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها"، 1430هـ/20/9، 2009/09/10م.

الملاحق

الملاحق

الملحق الأول



[1]

[1] بشير إبرير ، " تعليمية النصوص " عالم كتب الحديث ط1 ، الجزائر ، 2008 ، ص 8

الملحق الثاني[1]

،

[1] Ahmad Almohamadمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،،دمشق،8 نوفمبر 2018 .

الملحق الثالث[1]

[1] -Ahmad Almohamad، مرجع سابق،9 نوفمبر 2019.

الملحق الرابع[1]

[1]-Ahmad Almohamad، مرجع سابق،23 مارس 2014.

الفهرس

الفهرس

الشكر .....

الإهداء .....

المقدّمة ..... أ.....

المدخل: ..... 2.....

المدخل ..... 3.....

الفصل الأول: النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة ..... 14.....

المبحث الأول: النّحو عند سوسير (Saussure) ..... 15.....

المبحث الثاني: النّحو عند تشومسكي. ..... 19.....

المبادىء والمفاهيم التي أتى بها تشومسكي: ..... 23.....

المبحث الثالث: نظرية النّحو الوظيفي ..... 32.....

1-رواد الوظيفيّة ..... 32.....

2-تعريف الوظيفيّة: ..... 33.....

3-الإتجاه الوظيفي: ..... 35.....

4-مفهوم الجملة في نظرية النّحو الوظيفي ..... 36.....

5-المبادئ المنهجية المعتمدة في النّحو الوظيفي: ..... 37.....

المبحث الرابع: اللّسانيات العرفانية Cognitive linguistics: ..... 43.....

النظرية العرفانية: ..... 43.....

النّحو في ضوء اللّسانيات العرفانية: ..... 44.....

الأسس النظرية للسانيات العرفانية: ..... 45.....

تعليميّة اللّغة العربية من منطلق المنهج اللّساني العرفاني: ..... 46.....

الفهرس

الفصل الثاني: تعليم النّحو العربي لغير النّاطقين باللّغة العربية. .....48.....

المبحث الأوّل: النّحو العربي ودوافع تعليمه. .....49.....

1 /تاريخ إطلاع الغرب على النّحو العربي .....49.....

2-ملامح تعليمية النّحو العربي لغير الناطقين بها: .....52.....

المبحث الثاني: النّحو عند القدماء: .....54.....

1-فكرة النّحو، وتقاطعه مع اللسانيات .....54.....

2-البحث اللّغوي عند الهنود: .....55.....

3-البحث اللّساني النّحوي عند الإغريق: .....56.....

4-النّحو عند الرومان: .....57.....

5-النّحو في ظل الحضارة الإسلامية .....57.....

المبحث الثالث: دور الوسائل التعليمية في تعليم النّحو. .....60.....

1-الوسائل التّعليمية: .....60.....

المبحث الثالث: حالات تطبيقيّة للمبتدئين الأجانب: .....62.....

الخاتمة : .....79.....

المصادر والمراجع .....81.....

الملاحق .....95.....

الملّخص: **تدريس النّحو العربي لغير النّاطقين باللّغة العربيّة بين النّظريات اللّسانيّة والتّطبيقات التّعليميّة**

هدفت هذه الدّراسة إلى عرض آراء واتّجاهات الباحثين حول تدريس النّحو العربي لغير الناطقين باللّغة العربية على ضوء النّظريات التي جاءت بها المدارس اللّسانية.

ومن أجل الوصول إلى المبتغى، وبعد عرض نظري للموضوع، جسّدنا دراستنا بأرضيّة تطبيقيّة تعاملنا فيها مع متعلّمين أجانب للّغة العربية ضمَّت أتراكا وصينيين من خلال إجاباتهم على استبيان خاص بتعلّمهم للنّحو العربي.

الكلمات المفتاحيَة: الناطقين بغير اللّغة العربيّة –المدارس اللّسانيّة – تعليميّة النّحو.

Résumé : Enseigner la grammaire arabe à des non-arabophones entre théories linguistiques et applications didactiques

Nous présentons dans cette étude les opinions et les attitudes des chercheurs sur la didactique de la grammaire arabe aux non-arabophones à la lumière des théories apportées par les écoles linguistiques.

Afin d'atteindre l'objectif souhaité, et après une présentation théorique du sujet, nous avons incarné notre étude avec une plateforme appliquée dans laquelle nous avons questionné un groupe d'apprenants étrangers de la langue arabe formé de turcs et de chinois, sur leur apprentissage de la grammaire arabe.

Mots clés : apprenant non arabe – théories linguistiques – didactique de la grammaire.

Abstract: Teaching Arabic grammar to non-Arabic speakers between linguistic theories and didactic applications

In this study, we present the opinions and attitudes of researchers towards teaching of Arabic grammar to non-Arabic speakers in the light of theories provided by linguistic schools.

In order to achieve the desired objective, and after a theoretical presentation of the subject, we embodied our study with an applied platform in which we questioned a group of foreign learners of the Arabic language formed of Turkish and Chinese, on their learning Arabic grammar.

Keywords: Non-Arab learner - linguistic theories - grammar didactics.