



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
Université Chadli Bendjedid d'El Tarf

الرقم التسلسلي:
مذكرة تخرج ضمن متطلبات لنيل شهادة الماستر
تخصص: لسانيات تطبيقية
تحت عنوان:

استثمار النظريات اللسانية في تعليم القواعد النحوية في المرحلة
المتوسطة
- الأولى والثانية أنموذجا -

الأستاذة: د. هدى زيام

الطالبة: مباركة يونس

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
د. عبد الحكيم سحالية	رئيسا	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
د. هدى زيام	مشرفا ومقررا	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
د. عابد رمضان	مناقشا	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

السنة الجامعية: 2025/2026

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان
إلى منارة العلم الأستاذة الدكتورة الفاضلة

هذى زيام

أتقدم لك بأسمى عبارات الشكر والتقدير على دعمك اللامحدود وتوجيهاتك
السديدة، التي أنارت طريقي في إنجاز هذا البحث .

إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تنال الدرجات، وبتوفيقه تتحقق الامنيات
والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أهدي هذا الإنجاز إلى من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز، إلى من غرس في قلبي حب
العلم والطموح " أبي الغالي " رحمه الله،

وإلى أُمي الغالية حفظها الله

وإلى زوجي رفيق دربي وسندي في هذه الحياة، وإلى أبنائي حفظهم الله ورعاهم

وإلى نفسي، التي صبرت واجتهدت ولم تستسلم رغم كل الصعوبات

أهدي هذا الإنجاز الذي هو بداية لطريق أطول من الطموح والعطاء

اهديكم جميعاً هذا العمل، راجية من الله سبحانه وتعالى أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم،
وأن ينفع به و يكتب لي به الأجر والتوفيق .

مباركة يونسى

مقدمة

تعد اللغة الظاهرة الإنسانية الأكثر تعقيداً والأشد ارتباطاً بالوجود المعرفي والاجتماعي للبشر، ولم تعد مقاربتها في الفكر الحديث مجرد وصف سطحي للبنى الظاهرة، بل تحولت بفضل القفزات المعرفية للسانيات الحديثة إلى علم دقيق يبحث في آليات اشتغال الذهن البشري وكيفية اكتساب المعرفة اللغوية وإنتاجها. وإذا كانت اللسانيات النظرية قد قطعت أشواطاً في صياغة النماذج وتفسير القوانين الكلية للغات، فإن اللسانيات التطبيقية جاءت كجسر معرفي حتمي يسعى إلى استثمار هذه الطروحات النظرية ومعالجة مشكلات الواقع الميداني، وعلى رأسها قضية "تعليمية اللغات" وتطوير الأداء اللغوي لدى المتعلمين. وفي هذا السياق، يبرز النظام النحوي العربي بوصفه العمود الفقري للتمكن اللغوي، غير أن واقع تعليمه في المنظومات التربوية المعاصرة، ولا سيما في المرحلة المتوسطة، ما زال يعاني من اجترار المقاربات المعيارية التقليدية القائمة على التلقين والتحفيز الآلي للقواعد، معزولة عن سياقاتها التداولية ووظائفها التواصلية؛ وهو ما أدى إلى نشوء فجوة عميقة بين كفاية المتعلم النحوية (معرفته بالقاعدة) وكفايته الأدائية (قدرته على استعمالها في التعبير الشفهي والكتابي)، وهو ما يُعرف بظاهرة اللحن والعجز اللغوي لدى المتعلم.

إن هذا الوضع التعليمي المتأزم يفرض على البحث اللساني التطبيقي المعاصر ضرورة التدخل العاجل لإعادة النظر في الطرائق البيداغوجية المعتمدة، من خلال تفعيل النظريات اللسانية الحديثة (كالبنوية، والتوليدية التحويلية، والتداولية، واللسانيات المعرفية) واستثمارها في تيسير وتقريب المادة النحوية لدى المتعلمين. وتكتسي مرحلتنا السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط أهمية استراتيجية بالغة في مسار التكوين اللغوي، فهي تمثل مرحلة الانتقال الحرجة من التعليم الابتدائي، حيث يبدأ العقل التجريدي للتعلم بالتشكل، وتصبح الحاجة ملحة لبناء ملكة لغوية متينة تتجاوز المحاكاة البسيطة والوصف والتصنيف إلى التوليد والتحليل الذاتي والإنتاج والفهم؛ غير أن الملاحظ في الميدان التربوي أن المقررات الموجهة لهذين المستويين غالباً ما تقدم النحو كقوالب جامدة تُثقل كاهل التلميذ بالخلافات والتعليقات الإعرابية التي لا تخدم سلوكه اللغوي اليومي. ومن هنا تنبع الإشكالية المحورية لهذه الدراسة، والتي تتبلور في التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن استثمار طروحات النظريات اللسانية الحديثة في تجديد آليات تعليم القواعد النحوية وتطوير المقاربات التعليمية في مرحلتها الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وما مدى فاعلية هذا الاستثمار في الرفع من الكفاية التواصلية والتحصيلية للتعلمين؟

وينبثق عن هذا التساؤل الجوهري جملة من الأسئلة الفرعية التي تشكل المسار التحليلي للبحث، ونوجزها في الآتي: أولاً، ما هي المرتكزات المعرفية والمنهجية التي تقدمها النظريات اللسانية الحديثة (كالتوزيعية والتوليدية والتداولية) والتي يمكن تطويرها لخدمة بيداغوجيا القواعد النحوية؟

ثانياً، ما واقع تعليم المادة النحوية في الكتب المقررة والممارسات الصفية لتلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط في الوقت الراهن، وهل تعكس هذه الطرائق خلفيات لسانية واعية أم هي امتداد للاجترار التقليدي؟ ثالثاً، ما هي الآليات الإجرائية والخطوات العملية التي يمكن من خلالها هندسة وحدة تعليمية في النحو العربي بالاعتماد على نموذج لساني حديث؟ ورابعاً وأخيراً، ما هي الآثار التربوية واللسانية المتوقعة على الأداء التعبيري والتحصيلي للمتعلمين عند الانتقال من التعليم المعياري الصرف إلى التعليم اللساني الوظيفي؟

وتأسيساً على هذه التساؤلات، وضعت الدراسة مجموعة من الفرضيات العلمية المؤقتة التي يسعى البحث إلى اختبار صدقها ميدانياً، وتتمثل الفرضية العامة في أن: تفعيل استراتيجيات النظريات اللسانية الحديثة في بناء وتقديم الدروس النحوية يسهم بشكل طردي ومباشر في تحسين وتجويد الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ويخرج النحو من جموده المعياري إلى حيويته الوظيفية. ويتفرع عن هذه الفرضية الأساسية فرضيات جزئية تذهب أولها إلى أن المناهج التربوية الحالية للسنتين الأولى والثانية متوسط لا تزال تنظر إلى النحو كغاية في ذاته وليس كوسيلة لتقويم اللسان، مما يكرس الهوة بين المعرفة اللغوية والاستعمال التواصلية. وترى الفرضية الثانية أن توظيف آليات "التحويل" التوليدية ومبادئ "السياق والمقاصد" التداولية داخل الحجرة الصفية يمنح المتعلم قدرة فائقة على توليد جمل صحيحة لا متناهية وفهم النصوص بعمق أكبر مقارنة بالطريقة الاستقرائية التقليدية. في حين تشير الفرضية الثالثة إلى أن العزوف عن توظيف المنجز اللساني في إعداد الكتاب المدرسي وتكوين الأساتذة يُعد السبب الرئيس وراء استمرار تعثر الطرح النحوي وصعوبة هضمه من لدن تلاميذ الطور المتوسط.

تستمد هذه الدراسة مشروعيتها وأهميتها من اعتبارات معرفية وعملية متعددة، فالأهمية النظرية تكمن في محاولتها إثراء حقل اللسانيات التطبيقية وتقليص الجفاء المعرفي بين التنظير اللساني الأكاديمي والممارسة البيداغوجية داخل الأقسام، وتقديم مقاربة علمية معاصرة تسهم في تيسير النحو التعليمي العربي وتخليصه من الشوائب والتعقيدات الفلسفية المنطقية التي لا تتناسب مع المكتسبات القبلية للمتعلم الصغير. أما الأهمية التطبيقية فتتجلى في تقديم نماذج ديداكتيكية وحلول إجرائية ملموسة لمصممي المناهج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية، وكذا أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط، لتمكينهم من استراتيجيات تدريسية حديثة تحول الحصّة النحوية من فضاء للتلقين والملل إلى بيئة تفاعلية حية تثير الشغف باللغة وتنمي التفكير الإبداعي والتحليلي لدى الناشئة.

وارتباطاً بهذه الأهمية، تصبو الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف الاستراتيجية، يأتي في مقدمتها الكشف عن مواطن القوة والقصور في الطرائق الحالية لتدريس النحو في السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وتحديد النظريات اللسانية الأكثر ملاءمة وطواعية للتطبيق في هذا

الطور التعليمي الحساس. كما تهدف الدراسة إلى وضع تصور منهجي متكامل ومقترح بيداغوجي تطبيقي يوضح كيفية تحويل المفاهيم اللسانية المعقدة إلى ممارسات صفية مبسطة (التحويل الديديكتيكي)، مما يساهم في رفع الكفاءة التواصلية للمتعلمين وتدريبهم على إنتاج خطابات شفوية وكتابية سليمة من اللحن، علاوة على لفت انتباه القائمين على قطاع التربية إلى أهمية إعادة النظر في البرامج التكوينية للأساتذة لربطهم بالخلفيات اللسانية الحديثة.

إن الدوافع الكامنة وراء اختيار هذا الموضوع تتوزع بين أسباب موضوعية علمية وأخرى ذاتية مهنية؛ وتتمثل الأسباب الموضوعية في الملاحظة المستمرة لضعف المستوى اللغوي والتحصيلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتفاقم أزمة "الرهاب النحوي" لديهم، بالإضافة إلى قلة الدراسات اللسانية التطبيقية الميدانية التي تقدم حلولاً تفصيلية لهذا الطور بالذات، حيث تركز أغلب الجهود على التعليم الثانوي أو الجامعي تاركة مرحلة التأسيس اللغوي الفعلي (المتوسط) تعيد إنتاج الأساليب القديمة. أما الأسباب الذاتية، فتنبع من الاهتمام الأكاديمي الخاص للباحثة بمجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، والرغبة الصادقة في المساهمة بجهد متواضع في خدمة اللغة العربية وتطوير طرائق تدريسها، وتجريب مدى نجاعة المقاربات المعاصرة في فك شفرات الاستغلاق التي تحيط بالنحو العربي في عقول المتعلمين.

ولمعالجة هذه القضية وسبر أغوارها، اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه البحوث الأكاديمية لتوثيق ووصف النظريات اللسانية ومفاهيمها، ومن ثم استعنا بالتحليل لمحتوى المناهج والكتب المقررة للسنتين الأولى والثانية متوسط للوقوف على واقع الطرح النحوي فيها. كما استعانت الدراسة بالمنهج التجريبي والإحصاء من خلال تصميم أداة البحث المتمثلة في بناء وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الاستثمار اللساني، وتطبيقها على عينة تجريبية من تلاميذ الطور المتوسط ومقارنة أدائهم ومستوى تحصيلهم بعينة ضابطة درست بالطرق المعتادة، وذلك لضمان الدقة العلمية والوصول إلى نتائج موضوعية قابلة للتعميم.

وأما مدونة البحث على سبيل الحصر هي كتاب السنة الأولى والثانية وقد اعتمدناها أثناء الدراسة بنسب متفاوتة حسب ما يخدم عناصر موضوع البحث.

وأما عن نظام بناء الدراسة، فسنعتمد نظام الفصول الملائم لموضوع البحث، وجعلنا لكل فصل تمهيدا مذيلا بخلاصة هي نتائجه، وصدرنا الفصلين بمقدمة سابقة وها نحن نذكر عناوين الفصول والمباحث كالآتي:

الفصل الأول الموسوم بـ: " اللسانيات وتعليمية النحو" ويتضمن مباحث المبحث الأول: مفهوم اللسانيات واتجاهاتها الكبرى والمبحث الثاني: التحصيل اللغوي في اللغة العربية، أما الفصل الثاني استثمار اللسانيات الوظيفية في الممارسة التعليمية وقسمت هذا الفصل إلى قسمين: المبحث الأول

استثمار اللسانيات البنيوية والتوليدية في التعليمية والمبحث الثاني: استثمار اللسانيات الوظيفية في الممارسة التعليمية .

وكأي بحث أكاديمي جاد يلامس الواقع الميداني، لم تخلُ هذه الدراسة من مجابهة جملة من العقبات والصعوبات التي تفاوتت بين ما هو معرفي ونظري، وما هو لوجستي وميداني. فقد تمثلت الصعوبات النظرية في اتساع رقعة النظريات اللسانية الحديثة وتعدد تشعباتها ومصطلحاتها، مما تطلب جهداً مضاعفاً لغربلتها واصطفاء ما يتوافق حصراً مع طبيعة النحو التعليمي العربي والخصائص النفسية والمعرفية لتلميذ المرحلة المتوسطة دون السقوط في فخ التغريب أو التعقيد. أما الصعوبات الميدانية، فتمحورت حول قصر المدة الزمنية المتاحة لتطبيق التجربة داخل المؤسسات التربوية، وصعوبة ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على كفاءة العينة، فضلاً عن الحذر والتحفظ الذي أبداه بعض الأساتذة والمؤطرين تجاه تغيير الأنماط التدريسية التقليدية المألوفة وخوفهم من تجريب مقاربات لسانية جديدة تتطلب جهداً إضافياً في التخطيط والتنفيذ الصفية. وبالرغم من هذه العوائق، فقد سعى البحث بكل طاقته المعرفية والمنهجية إلى تذليل هذه العقبات لإخراج هذه المذكرة في حلة علمية رصينة تحقق الإضافة المرجوة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو العربي.

وآمل أن أكون قد وفقت على الأقل في هذا البحث المتواضع تقديم مقاربات واضحة وشاملة للأفكار المطروحة والهدف المنشود وعسى أن تكون هذه الدراسة باباً آخر للباحثين بعدي ليتطرقوا ويتوسعوا في مسائل قد أشرت إليها دونما تفصيل، فإن لم يكن كذلك فعسى أن أحرز أجر الاجتهاد. وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الفصل الاول: اللسانيات وتعليمية النحو

تمهيد الفصل الأول

تتأسس المقاربات التعليمية المعاصرة على خلفيات علمية وتطورات معرفية مستمرة، يسعى من خلالها الباحثون إلى استنطاق المنجزات النظرية وتطويرها لخدمة الممارسة البيداغوجية داخل الحجرة الصفية. وفي هذا السياق، يمثل هذا الفصل "الإطار النظري للدراسة" الحجر الأساس الذي تنهض عليه المذكرة، حيث يهدف إلى رصد نقطة الالتقاء الجوهرية بين حقلين معرفيين متكاملين: حقل اللسانيات الحديثة بوصفها العلم الذي يتخذ من اللغة موضوعاً له ليدرسها دراسة علمية وفي ذاتها، وحقل التعليمية (الديداكتيك) باعتباره العلم الإجرائي الذي يبحث في شروط ونقلات المعرفة وكيفية تيسيرها وتبسيطها للمتعلم. إن التداخل بين هذين الحقلين هو ما يصطلح عليه بـ "اللسانيات التطبيقية"، التي جعلت من "تعليمية اللغات" وبخاصة "تعليم النحو" أحد أبرز ميادينها التجريبية، سعياً لتجاوز عثرات التدريس التقليدي واقتراح بدائل علمية تلائم الطفرة المعرفية الحديثة.

ولبناء رؤية نظرية متكاملة ومحيطية بأبعاد هذا الاستثمار المعرفي، تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين متكاملين؛ يتناول المبحث الأول: مفهوم اللسانيات واتجاهاتها الكبرى، وفيه نسلط الضوء على ماهية هذا العلم، وكيف تطور من طابعه المعياري التاريخي إلى طابعه العلمي الوصفي والوظيفي، مستعرضين أهم المدارس والاتجاهات اللسانية (كالبنوية والتوليدية والتداولية) التي غيرت نظرنا للبنية اللغوية وآليات اكتسابها وتوليدها.

بينما يفتح المبحث الثاني: تعليمية النحو وواقعها في التعليم المتوسط على الجانب الإجرائي الميداني، حيث نناقش فيه مفهوم "النحو التعليمي" والفرق بينه وبين النحو العلمي الأكاديمي، مسلطين الضوء على واقع الممارسة التدريسية للقواعد النحوية في المنظومة التربوية وتحديدًا في مستويي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، للوقوف على مكان الخل والصعوبات التي تواجه كلاً من المعلم والمتعلم على حد سواء.

إن هذا التمهيد البنوي سيتيح لنا تشكيل أرضية نظرية صلبة، ننقل من خلالها من عمومية التنظير اللساني إلى خصوصية الممارسة التعليمية، مما يمهد الطريق لتصور آليات إجرائية واعية تسمح باستثمار المنجز اللساني في تذليل صعوبات النحو العربي لدى ناشئة الطور المتوسط.

المبحث الأول: مفهوم اللسانيات واتجاهاتها الكبرى

يُعد مبحث اللسانيات بوابة أساسية لفهم الظاهرة اللغوية في ضوء المناهج العلمية الحديثة، حيث يسعى هذا البحث لتحديد مفاهيمها وأسسها النظرية أولاً. ثم ينتقل لاستعراض الاتجاهات الكبرى، من

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

البنوية والتوليدية التحويلية إلى الوظيفية والعرفانية، مبرزاً خصائص كل مدرسة. ويختتم المبحث برصد الأثر الجوهري لهذه النظريات في تطوير العملية التعليمية وتحديث طرائق اكتساب اللغة.

المطلب الأول: مفهوم اللسانيات (تعريفها، أسسها، مبادئها)

يركز هذا المطلب على ضبط ماهية اللسانيات عبر ثلاثة محاور: أولاً تعريفها كدراسة علمية للغة ثانياً استعراض أسسها المنهجية، وثالثاً بيان مبادئها الجوهرية التي تحكم تحليل الظاهرة اللغوية.

أولاً: تعريف اللسانيات

يعد تعريف اللسانيات من الأمور العسيرة، إذ دار جدل كبير بين المختصين حول طبيعة هذا العلم وحدوده¹.

فقد عرفه كريستال *crystal* بقوله: هو استخدام نظريات اللسانيات العامة، وطرقها، ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة، وتقديم حلول لها. إن حل اللسانيات واسع جداً، إذ يشمل تعليم اللغات وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة.

وعرفها ديفيس *difice* بأنها: نشاط بحثي وتطوري يستخدم النظريات ويجمع بيانات يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات المؤسسات اللغوية، فهو ليس شكلاً من أشكال العمل الاجتماعي الذي يتصل بالأفراد مع إن نتائجه يمكن أن تكون مفيدة للاستشاريين والمعلمين عند مواجهة مثل هذه المشكلات.

كما وردت عدة تعاريف للسانيات نذكر منها:

التعريف الأول: "اللسانيات هي الدراسة العلمية للغات البشرية، وهي تسعى إلى الكشف عن القوانين التي تحكم هذه اللغات وتفسير طبيعة النظام اللغوي في ذاته ولذاته²".

التعريف الثاني: "اللسانيات هي الدراسة العلمية للغة الإنسانية باعتبارها أداة للتواصل، تعتمد على التقطيع المزدوج (الفونيمات والمورفيمات) لتنظيم التجربة الإنسانية³".

1: حسن العايب، اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة، المحاضرة الأولى في اللسانيات التطبيقية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة قسنطينة 1، بدون سنة نشر، ص2.

2: فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرماضي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص 25.

3: أندريه مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة: نايف خرما، عالم المعرفة، الكويت، ع 189، سبتمبر 1994 ص 31.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول ان اللسانيات هي: "علم اللغة، وتُعنى بدراسة اللغة على نحو علمي موضوعي، بعيداً عن الأحكام المعيارية، بهدف وصف الألسنة البشرية ووضع نظريات تفسر كيفية عمله4 .

ثانياً: أسس اللسانيات

تتمثل أسس اللسانيات في:

1 /العلمية والموضوعية

تتأسس اللسانيات على مبدأ الدراسة العلمية، وهو ما يعني التخلي عن النزعة المعيارية (التي تملّي كيف يجب أن يتكلم الناس) والالتزام بالنزعة الوصفية (التي تصف كيف يتكلم الناس فعلياً). وهذا الأساس ضروري لاستثمار القواعد النحوية بأسلوب علمي يراعي الواقع اللغوي للمتعلم.

"إن اللسانيات كعلم تسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ولذاته، وهي لا تضع قوانين لما يجب أن يكون عليه الكلام، بل تصف الظواهر اللغوية كما هي قائمة في الواقع، معتمدة على الملاحظة المباشرة والتحليل الموضوعي5. "

2 /استقلالية النظام اللغوي

تقوم اللسانيات على أساس أن اللغة نظام (System) من العلامات المترابطة، حيث لا تكتسب الوحدة اللغوية قيمتها إلا من خلال علاقتها بالوحدات الأخرى داخل النسق. هذا المبدأ هو الذي سمح للنظريات اللسانية بتجاوز النحو التقليدي المجزأ إلى رؤية كلية للقاعدة النحوية.

"تعتبر اللغة عند اللسانيين نسقاً من العلامات يعتمد كل جزء فيه على الأجزاء الأخرى، ومن هنا فإن الوظيفة الجوهرية للغة هي التواصل، وكل عنصر في النظام اللغوي يساهم في أداء هذه الوظيفة ضمن القوانين التي تحكم هذا النسق6. "

3 /المنهج الوصفي والتحليل المتزامن

4: محمود السعران، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، 1962، ص 48.
5: خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات اللسانية (فرنسي-عربي)، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص 12.
6: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1983، ص 45.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

من أهم أسس اللسانيات الحديثة هو الفصل بين الدراسة التاريخية (التعاقبية) والدراسة الآنية (الترانيمية). في مذكرتك، هذا الأساس يسمح لك بالتركيز على تعليم القواعد النحوية كما هي مستعملة اليوم، دون الغرق في أصول الكلمات أو تطورها التاريخي القديم 7 .

"إن اللسانيات الحديثة تقيم تفرقة حاسمة بين دراسة اللغة في تطورها عبر الزمن وبين دراستها في حالة معينة من حالاتها المستقرة (السنكرونية) ، إذ أن فهم النظام اللغوي يتطلب حصره في فترة زمنية محددة للكشف عن العلاقات القائمة بين عناصره".

4 /شمولية الظاهرة اللغوية

تتأسس اللسانيات على مبدأ أن اللغة ظاهرة بشرية عامة تخضع لقوانين كونية، مما يفتح المجال لـ اللسانيات التطبيقية لاستثمار هذه القوانين في مجالات تعليم اللغات، وتطوير المناهج التعليمية بناءً على خصائص الاكتساب اللغوي 8

"لا تكتفي اللسانيات بدراسة لغة بعينها، بل تبحث في المبادئ الكلية التي تشترك فيها اللغات البشرية مما يمهّد الطريق لاستثمار هذه القوانين في ميادين تطبيقية كالتعليمية وعلم النفس اللغوي".

ثالثاً: مبادئ اللسانيات

تعتبر مبادئ اللسانيات هي القواعد الإجرائية التي وضعها "دي سوسير" وخلفاؤه لتمييز الدراسة العلمية للغة عن الدراسات الفيلولوجية (الفقه لغوية) القديمة.

1 /مبدأ الثنائيات (اللغة واللام)

يعد هذا المبدأ حجر الزاوية في اللسانيات؛ حيث يتم التفريق بين اللغة بوصفها نظاماً مجرداً وقواعد مخزنة في ذهن الجماعة، وبين الكلام بوصفه ممارسة فردية ملموسة. في تعليم القواعد، نحن نهدف إلى تمكين المتعلم من "النظام اللغوي" ليتحدث "كلاماً" صحيحاً.

"يتمثل المبدأ الأول في التفرقة بين (اللغة) كنسق من القواعد والاصطلاحات الاجتماعية التي تسمح بالتواصل، وبين (الكلام) كفعل فردي يتحقق من خلاله ذلك النسق في مواقف تواصلية محددة 9".

7: فرديناند دي سوسير، المرجع السابق ، ص 117.

8: مازن الوعر، قضايا لسانية: دراسات في اللسانيات العربية والمقارنة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق، ط1، 1988، ص 34.

2 /مبدأ الثنائية (الدال والمدلول)

ينص هذا المبدأ على أن العلامة اللغوية ليست رابطاً بين شيء واسم، بل هي كيان نفسي يربط بين صورة سمعية (الدال) ومفهوم ذهني (المدلول). وهذا المبدأ يفسر كيف يربط المتعلم بين "القاعدة النحوية" وبين "المعنى" المقصود منها.

" إن المبدأ الجوهري للعلامة اللغوية هو طبيعتها الثنائية، فهي تجمع بين تصور ذهني يُسمى (المدلول) وصورة صوتية تُسمى (الدال) ، والعلاقة بينهما علاقة اعتبارية اصطلاحية يقرها المجتمع اللغوي.

3 /مبدأ أولوية الوصف على المعيارية

اللسانيات الحديثة تنظر إلى اللغة كما هي مستعملة بالفعل، لا كما ينبغي أن تكون. هذا المبدأ هو الذي قاد اللسانيات التطبيقية إلى البحث في "أخطاء المتعلمين" وتحليلها بدلاً من اكتفاء النحو التقليدي بمعاينة المخطئ.

" تقوم اللسانيات على مبدأ الوصف العلمي للظواهر اللغوية، مبتعدة عن النزعة التعليمية المعيارية التي كانت تهدف إلى فرض قواعد الصحة والخطأ، وبذلك تحول الاهتمام إلى اكتشاف النظم الداخلية التي تسير وفقها اللغة ".

4 /مبدأ العلاقات (الركنية والترابطية)

يؤكد هذا المبدأ أن الكلمات تكتسب قيمتها داخل الجملة من خلال طريقتين: إما بعلاقتها بما يسبقها وما يلحقها (علاقات ركنية)، أو بعلاقتها بكلمات أخرى مخزنة في الذاكرة (علاقات ترابطية/استبدالية). وهذا المبدأ هو أساس "التمارين الإنشائية" و"التدريبات النحوية" في المناهج الحديثة.

"تتنظم الوحدات اللغوية وفق مبدئين من العلاقات : العلاقات السياقية التي تنشأ من تجاور الكلمات في السلسلة الكلامية، والعلاقات الاستبدالية التي تربط بين الكلمات المنتمية لنسق واحد في ذهن المتكلم ".

المطلب الثاني: النظرية البنوية والنظرية التوليدية التحويلية

تعددت المقاربات اللسانية في دراسة الظاهرة اللغوية وتفسير آليات اشتغالها، حيث شكلت النظرية البنوية بتركيزها على النسق، والتوليدية التحويلية باهتمامها بالقدرة الذهنية، اللبنيات الأولى للفكر اللساني الحديث. وقد تعمق هذا البحث مع ظهور النظرية الوظيفية التي ربطت اللغة بالتواصل، وصولاً إلى النظرية العرفانية التي غاصت في العمليات الإدراكية، مما فتح آفاقاً واسعة لاستثمار هذه الأطروحات في تطوير تعليمية القواعد النحوية.

أولاً: النظرية البنوية (The Structural Theory)

لا يمكن النظر إلى البنوية باعتبارها مجرد نظرية لسانية عابرة، بل هي منهج فكري وفلسفي وعلمي شامل، ينطلق من مصادرة أساسية مفادها أن الظواهر الإنسانية واللغوية لا يمكن سبر أغوارها أو فهم كنهها إلا إذا عُمل على دراستها بوصفها "بنيات" أو "أنساقاً" متكاملة وخاضعة لقوانين داخلية، عوضاً عن تفكيكها إلى أجزاء معزولة وسياقات تاريخية منفصلة¹⁰.

والبنية في الفكر البنوي تعني ذلك الكل المترابط الذي يتألف من عناصر متسائدة، بحيث لا يكتسب أي عنصر منها قيمته أو وظيفته إلا من خلال شبكة العلاقات التي تربطه ببقية العناصر داخل النسق. وفي حقل الدراسات الأدبية واللسانية، ترفع البنوية شعار "النص ولا شيء غير النص"، داعية إلى إقصاء كل العوامل الخارجية المحيطة بالعمل الإنساني—مثل سيرة المؤلف، الظروف التاريخية، والبيئة السياسية—والتركيز المطلق على البنية الداخلية للنص بوصفها نظاماً مغلقاً وقائماً بذاته.

1 / أهم روافد النظرية البنوية (Main Tributaries)

لم تنبثق البنوية من فراغ، بل تضافرت عدة روافد علمية ومعرفية في تشكيل هويتها ومنهجها، وأبرز هذه الروافد هي¹¹:

أ/ **الرافد اللساني السويسري (محاضرات دي سوسير):** يُعد هذا الرافد الحجر الأساس للبنوية؛ حيث أحدث العالم السويسري فرديناند دي سوسير ثورة معرفية عندما نقل الدرس اللغوي من البحث التاريخي التراكمي إلى البحث المعياري التزامني، واضعاً الثنائيات الشهيرة التي اتكأت عليها البنوية لاحقاً، مثل ثنائية (اللغة والكلام)، وثنائية (الدال والمدلول).

10: أحمد مومن، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 114.
11: صلاح فضل، النظرية البنوية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط3، 1987، ص 15.

ب/ الرافد الشكلي الروسي: (Structural Formalism) شكلت جماعة "حلقة براغ" و"الشكلانيون الروس" (مثل رومان جاكوبسون) رافداً حيويًا طوّر المفاهيم البنيوية، من خلال التركيز على "أدبية الأدب" والبحث في الوظيفة الجمالية واللسانية للغة داخل الخطاب دون الالتفات للمضامين الأيديولوجي.

ج/ الرافد الأنثروبولوجي الفرنسي (ليفي ستروس): أسهم عالم الأنثروبولوجيا كلود ليفي ستروس في نقل الآليات اللسانية البنيوية إلى العلوم الإنسانية، حيث أثبت أن الأساطير، والعادات، ونظم القرابة في المجتمعات البدائية تشتغل وفق أنساق ورموز شبيهة تماماً بأنساق اللغة، مما أعطى البنيوية بعداً فلسفياً وعالمياً .

2 / أهمية النظرية البنيوية (Significance of Structuralism)

تتجلى أهمية النظرية البنيوية في كونها أحدثت قطيعة معرفية (Epistemological Rupture) مع المناهج التقليدية (كالتاريخية والنفسية)، وتكمن قيمتها العلمية في النقاط التالية¹²:

أ/ العلمية والموضوعية: نقلت الدراسات الإنسانية والأدبية من أحكام القيمة الانطباعية والتأويلات الذاتية إلى آفاق التحليل العلمي الدقيق والمنهج القائم على الملاحظة والوصف .

ب/ إعادة الاعتبار للنص: أعادت تركيز الاهتمام على النص الأدبي واللغوي في ذاته ولذاته، بوصفه شبكة معقدة من العلاقات المتبادلة التي تولّد الدلالة، وجعلت القارئ والناقد يغوصان في تشريح آليات بناء المعنى .

ج/ التأسيس لمناهج ما بعد البنيوية: تُعد البنيوية المعبر الإلزامي الذي انطلقت منه أحدث المناهج النقدية واللسانية المعاصرة، مثل: الأسلوبية، السميانيات، تحليل الخطاب، والنظرية التداولية (الأفعال الكلامية)، والتي تأسست جميعها مستفيدةً من مفهوم "النسق البنيوي" ومتجاوزةً له في آن واحد .

ثانياً: النظرية التوليدية التحويلية (The Generative-Transformational Theory)

تُعد النظرية التوليدية التحويلية (Generative-Transformational Theory) من أهم الثورات العلمية المعاصرة في مجال اللسانيات، حيث أحدثت قطيعة معرفية مع المفهوم البنيوي والتوزيعي السلوكي للغة.

12: رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1 1988، ص 45.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

تُمثل النظرية التوليدية التحويلية التي أرسى دعائمها اللساني الأمريكي "نوام تشومسكي" منذ منتصف خمسينيات القرن العشرين، ثورة كوبرنيكية في تاريخ اللسانيات؛ إذ نقلت البحث اللساني من مجرد "وصف" البنى الظاهرة للغات (كما كان سائداً في البنيوية التوزيعية) إلى "تفسير" الآليات الذهنية الكامنة وراء إنتاج اللغة واكتسابها¹³. تنطلق التوليدية من فرضية أساسية مفادها أن الإنسان يولد وهو مجهز بيولوجياً بـ "جهاز اكتساب اللغة"، وهو عبارة عن بنية ذهنية فطرية تحتوي على الكليات اللغوية التي تشترك فيها جميع اللغات البشرية¹⁴. وفي هذا الإطار، يفرق تشومسكي بين مفهومين مركزيين:

الكفاية اللغوية: وهي المعرفة الضمنية والمثالية التي يمتلكها المتكلم-المستمع بنظام لغته وقواعدها الإبداعية. **الأداء اللغوي (Performance):** وهو الممارسة الفعلية والواقعية للغة في مواقف ملموسة، والتي قد تشوبها عيوب كالنسيان أو زلات اللسان¹⁵. كما تميز النظرية بين مستويين في تحليل الجملة: البنية العميقة حيث تتشكل الدلالة والمعاني المجردة في الذهن، والبنية الظاهرة وهي الشكل الصوتي أو الخطي النهائي للجملة بعد خضوعها لـ "القواعد التحويلية" (مثل: الحذف، الإضافة، الإبدال، النقل)¹⁶ إسقاطات النظرية التوليدية على تعليمية النحو: إن استثمار التوليدية في تدريس القواعد النحوية في المرحلة المتوسطة يتجلى في الانتقال من بيداغوجيا "التلقين والحفظ الآلي" إلى "بيداغوجيا الإبداع والقياس"، وذلك عبر الآتي: تنشيط الملكة التوليدية: لا ينبغي أن يكون الهدف هو حفظ التلميذ لإعراب جملة نموذجية، بل تمكينه من "النموذج الرياضي" للقاعدة ليقوم بتوليد عدد لا متناهٍ من الجمل السليمة بناءً على القياس استثمار الألعاب التحويلية: تدريب تلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط على التلاعب بالبنى النحوية (تحويل الجملة الفعلية المبنية للمعلوم إلى مبنية للمجهول، تحويل الجملة البسيطة إلى مركبة عبر النقل أو الحذف)، مما ينمي لديهم الوعي بالبنية العميقة للغة والقدرة على صياغة أساليب متنوعة.

المطلب الثالث: النظرية الوظيفية (التواصلية)

ظهرت اللسانيات الوظيفية (Functional Linguistics) كرد فعل مباشر على النزعة الصورية والتجريدية المفرطة للنظرية التوليدية؛ حيث يرى أقطاب هذا الاتجاه — ومن أبرزهم

13: نوام تشومسكي، المظاهر البنيوية للنظرية النحوية، تر: مرتضى جواد باقر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987، ص 25.

14: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1992، ص 48.

15: مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج التربوي إلى النموذج التواصلية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 72.

16: محمد محمد يونس علي، علم اللسانيات التطبيقية وفلسفة تعليم اللغات، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط1، 2021، ص 115.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

"مايكل هاليداي" في الغرب، و"أحمد المتوكل" في الفكر اللساني العربي المعاصر — أن اللغة ليست مجرد ملكة ذهنية معزولة، بل هي أداة للتواصل الاجتماعي ووسيلة لتحقيق أغراض ومقاصد حيوية في سياقات تفاعلية حقيقية¹⁷

تركز الوظيفية على دراسة "بنية الخطاب" ووضعيات التواصل، وتعتبر أن النحو ليس قواعد صورية لتوليد جمل صحيحة تركيبياً فحسب، بل هو "نحو وظيفي" يسعى إلى ملائمة البنية التشكيلية للجملة مع المقتضيات السياقية والمقاصد التداولية لمطابقة كلام المتكلم لمقتضى حال المخاطب¹⁸. ومن هنا، استبدلت الوظيفية مفهوم "الكفاية اللغوية" الصورية بمفهوم "الكفاية التواصلية" الذي صاغه "ديل هايمز"، والذي يعني قدرة المتعلم ليس فقط على إنتاج جملة صحيحة قواعدياً، بل وقدرته على استخدامها بشكل ملائم تداولياً واجتماعياً بحسب الموقف والشخص المخاطب.¹⁹ إسقاطات النظرية الوظيفية على تعليمية النحو:

تعد النظرية الوظيفية الرافد الأساسي لما يُعرف اليوم بـ "المقاربة النصية" و"المقاربة بالتواصل" المعتمدة في المناهج التربوية المعاصرة للطور المتوسط، وتتجلى تطبيقاتها في:

النحو في خدمة التواصل (النحو الوظيفي): إلغاء تدريس القواعد مجردة في جمل معزولة (مثل: ضرب زيد عمراً)، واستبدالها بنصوص حية مستمدة من محيط التلميذ، بحيث يدرس القاعدة النحوية (كالفاعل أو المفعول به أو النعت) من خلال دورها في بناء معنى النص وتحقيق التواصل.

التعليم عبر وضعيات مشكلة تواصلية: وضع المتعلم في مواقف تتطلب منه استخدام أساليب نحوية محددة لتحقيق هدف تداولي (مثال: كتابة رسالة طلب، حاجة زميل، وصف مشهد)، فيدرك أن القاعدة النحوية هي أداة لضمان وضوح الرسالة ومنع اللبس، وليست مجرد وسيلة للحصول على علامة الإعراب.

المطلب الرابع: النظرية العرفانية (المعرفية الإدراكية) ودور هذه النظريات في التعليم

تعتبر اللسانيات العرفانية — التي تطورت مع "جورج لاكوف" و"رونالد لانغكر" منذ ثمانينيات القرن الماضي — أحدث الطفرات المعرفية في حقل اللسانيات. وهي ترفض أطروحة تشومسكي القائلة بأن اللغة "جهاز فطري معزول" في الذهن، بل ترى أن اللغة جزء لا يتجزأ من المنظومة

17: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005، ص 14.

18: عمار ساسي، لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2019، ص 143.

19: مراد بأطر، اللسانيات المعرفية: هندسة الإدراك البشري واللغة، دار اليازوري العلمية، عمان، 2022، ص 55.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

المعرفية الإدراكية العامة للإنسان، وأن البنى اللغوية تعكس بشكل مباشر كيفية إدراكنا للعالم الخارجي وتصورنا له وتجربتنا الجسدية والبيئية²⁰. تعتمد العرفانية على مفاهيم محورية تفسر الآليات الذهنية للغة، ومن أهمها: التصنيف والحميز: كيف يصنف العقل الأشياء والمفاهيم. الاستعارة العرفانية التي لا ترى كزينة بلاغية، بل كآلية ذهنية يومية لفهم المفاهيم المجردة من خلال تجارب مادية ملموسة. نحو البناء: حيث تُعتبر القواعد النحوية عبارة عن "بنى ومخططات ذهنية" مخزنة ترتبط فيها الصياغة التركيبية بالمعنى الدلالي والسياقي مباشرة دون فصل إسقاطات النظرية العرفانية على تعليمية النحو: تفتح اللسانيات العرفانية آفاقاً ثورية لتيسير النحو لتلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط (حيث يمر المتعلم بمرحلة الانتقال من التفكير المادي الملموس إلى التفكير التجريدي بحسب علم نفس النمو لـ "بياجيه" وذلك من خلال: المخططات الذهنية والخرائط المعرفية: تحويل القواعد النحوية التجريدية المتشعبة (مثل: النواسخ، أو المنصوبات) إلى مخططات بصرية وصور ذهنية تربط العلاقات النحوية بأبعاد فراغية ملموسة تسهل على ذهن المتعلم استيعابها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. أنسنة النحو وتجسيده ربط الوظائف النحوية بالتجارب الحركية والحسية للمتلم؛ فبدلاً من تقديم "الفاعل" و"المفعول" كرموز صورية جافة، يتم تقريبهما عبر "مخططات القوة والحركة" (الفاعل كمصدر للطاقة أو الفعل، والمفعول كمستقبل ومتحمل للأثر)، مما يجعل النحو متنسقاً مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الطفل العالم من حوله.

المبحث الثاني: تعليمية النحو وواقعها في التعليم المتوسط

يمثل النحو الدعامة الأساسية التي يقام عليها صرح اللغة العربية، والآلية الكفيلة بحفظ اللسان من اللحن وعصم القلم من الخطأ؛ غير أن الانتقال بالقاعدة النحوية من فضائها العلمي المجرد إلى فضاء الممارسة الصفية يستلزم إرساء بيداغوجيا واعية تتكفل بها "تعليمية النحو". ويسعى هذا المبحث إلى ملامسة الواقع الميداني التعليمي في الجزائر عبر رصد تفصيلات المادة النحوية في مرحلة حاسمة من التعليم الأساسي، وهي السنتان الأولى والثانية من التعليم المتوسط. ولإحاطة شاملة بأبعاد هذه القضية، تم هندسة هذا المبحث في أربعة مطالب متكاملة؛ نستلها في المطلب الأول بتحديد المفهوم الاصطلاحي لتعليمية النحو وقواعدها مبرزين وشائج الصلة العميقة التي تربط النحو بالنظام اللغوي العام. وينتقل المطلب الثاني لتقديم قراءة استقصائية وعرض وصفي لمنهاج النحو ومفرداته المقررة على تلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط. ليعمل المطلب الثالث على تشريح الميدان التربوي عبر رصد أهداف تدريس القواعد وصدمتها بالواقع المعيش، مستعرضين أبرز الصعوبات المعرفية

20: مسعود صحراوي، اللسانيات العرفانية وعلم النفس المعرفي في التراث العربي، دار الآفاق، الجزائر، 2020، ص 91.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

والنفسية التي تحول دون تحقيق التحصيل النحوي المأمول. وأخيراً، يختص المطلب الرابع بمراجعة وفحص أبرز الطرائق التدريسية المعتمدة في الحجرة الصفية، بدءاً من الطريقة القياسية التقليدية ووصولاً إلى البدائل الحديثة والتواصلية التي ينشدها الفكر اللساني التطبيقي المعاصر.

المطلب الأول: مفهوم تعليمية النحو وتعريف تعليمية القواعد النحوية وعلاقتها باللغة

تُعرف التعليمية (**Didactics/الديدكتيك**) عامة بأنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ أهداف معرفية أو وجدانية أو حركية. وحين نسقط هذا المفهوم على النحو، فإن تعليمية النحو هي "علم تطبيقي يبحث في شروط ونقلات المعرفة النحوية العلمية (الأكاديمية) وتحويلها عبر ما يسمى بالتحويل الديدكتيكي إلى مادة تعليمية قابلة للاكتساب والاستيعاب من لدن المتعلمين بحسب مستوياتهم الإدراكية".²¹

أما تعليمية القواعد النحوية، فتعني بالضرورة مجموع الاستراتيجيات، والوسائل، والوضعيات البيداغوجية المخطط لها لتلقين المتعلم ضوابط النظام البنيوي والتركيبية للغة العربية، ليس بوصفها غاية معزولة، بل كأداة لتقويم إنتاجه اللغوي.²²

علاقة تعليمية النحو باللغة:

إن النحو ليس جزيرة معزولة داخل البناء اللغوي، بل هو العقل المدبر للنظام اللغوي بأكمله. وتتحدد هذه العلاقة في نقطتين جوهريتين:²³

الترابط العضوي المستمر: اللغة تشكل دلالي وسياقي، والنحو هو الذي يمنح هذا التشكيل شرعيته التنظيمية؛ فلا يمكن فصل المعجم (الألفاظ) أو الصرف (بنية الكلمة) عن النحو (موقع الكلمة في الجملة)، لأن التغيير الإعرابي النحوي يغير المعنى الدلالي كاملاً.

الانتقال من الكفاية إلى الأداء: تسعى تعليمية النحو إلى نقل اللغة في ذهن التلميذ من مجرد مخزون مفردات مشتتة إلى طاقة تعبيرية منظمة وقادرة على إنتاج خطابات شفوية وكتابية منسجمة وخالية من اللحن العاجز.

المطلب الثاني: عرض منهاج النحو في السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط

21: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية ودراسة مفاهيم الديدكتيك العام، منشورات مجلة دراسات نفسية وتربوية، الرباط، ط2، 2004، ص 41.

22: الغالي أحرشواو، تعليمية اللغات والتحويل الديدكتيكي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011، ص 73.

23: مصطفى غلفان، اللسانيات التطبيقية وتعليم لغة الضاد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2013، ص 118.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

يتأسس منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط بالجزائر (وفق تعديلات الجيل الثاني) على المقاربة النصية والمقاربة بالاتساق والانسجام، حيث أدرجت القواعد النحوية تحت ما يسمى بميدان "ظواهر لغوية" ويقدم منهاج في هذين المستويين مادة نحوية تخدم الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد:

أولاً: منهاج السنة الأولى متوسط

يركز هذا المستوى على الطابع التأسيسي البنوي، حيث يتمحور البرنامج حول بنية الجملة الأساسية وعناصرها الإسنادية والوظائف الإعرابية الأولية، ومن أهم محاوره النحوية²⁴:
بناء الجملة الاسمية (المبتدأ والولايات الإعرابية، الخبر وأنواعه).
الأفعال الخمسة وإعرابها، رفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه.
النواسخ (كان وأخواتها، إن وأخواتها) وأثرها على الجملة الاسمية.
المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله.

ثانياً: منهاج السنة الثانية متوسط

ينتقل منهاج في هذا المستوى بالتلميذ نحو قضايا تركيبية أكثر تركيماً تعتمد على التوسيع والفضلة، وربط البنى النحوية بسياقات تواصلية أعمق، ومن أهم محاوره النحوية²⁵:
الأسماء الخمسة وعلامات إعرابها الفرعية.
الفاعل وظواهره (تأنيث الفعل للفاعل، تقدم المفعول به على الفاعل وجوباً وجوازاً).
المنصوبات الكبرى: الحال (المفردة والجملة)، التمييز، والمفعول معه.
أحرف النفي وأحرف الاستفهام ووظائفها التركيبية.
يلاحظ على هذا منهاج في الطورين أنه يقدم القواعد مدمجة في "مقاطع تعليمية" تواصلية (مثل: مقطع الوطن، مقطع العلم، مقطع التضامن) بحيث تُستخرج القاعدة النحوية من النص القرائي لتعود لخدمته إنتاجاً وفهماً.

24: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 24-28.

25: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 35-40.

المطلب الثالث: اهداف تدريس النحو في المرحلة وواقع التدريس والصعوبات التي تواجه التحصيل النحوي

أولاً: أهداف تدريس النحو في المرحلة المتوسطة

صون اللسان والقلم: حماية المتعلم من الوقوع في الخطأ واللعن أثناء التعبير الشفهي والكتابي.

تنمية التفكير المنطقي والقياسي: تدريب عقل التلميذ على الملاحظة، والمقارنة، واستنباط القواعد الكلية من الجزئيات.

تطوير الملكة التدوقية وفهم النص: تمكين التلميذ من فهم أسرار النص الأدبي والقرآني، لأن الإعراب فرع عن المعنى.

ثانياً: واقع التدريس الميداني:

على الرغم من النوايا الحسنة للمناهج الحديثة التي تدعو للمقاربة النصية، إلا أن الواقع التدريسي الصفي يظهر فجوة كبيرة؛ حيث ما زال الكثير من الأساتذة يميلون إلى فصل حصة القواعد عن سياق النص، والتركيز على الإعراب الصوري الجاف والآلي، مما يحول الحصة إلى قالب ميت يُطلب من التلميذ حفظه دون تفعيل حقيقي في مهارات التعبير²⁶.

ثالثاً: الصعوبات التي تواجه التحصيل النحوي

تتعدد عوائق التحصيل النحوي في هذين المستويين، ويمكن حصرها في الآتي²⁷:

- صعوبات معرفية بيداغوجية: كثرة القواعد وتزاحمها في المقرر، والتركيز على الخلافات الإعرابية والعلل الصورية التي تعقد النحو بدلاً من تيسيره.

صعوبات لغوية (الازدواجية اللغوية): الهوة السحيقة بين اللغة الأم للتعلم (الدارجة العامية) واللغة المكتوبة (العربية الفصحى)، مما يجعل التلميذ يشعر أن النحو لغة أجنبية معقدة

²⁶: محمود أحمد السيد، في توجيهات تدريس اللغة العربية وقواعدها، دار الشرق، دمشق، ط3، 2002، ص 89.
²⁷: عبد الملك مرتاض، العامية والفصحى والازدواجية اللغوية في المجتمع التربوي الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 77.

- صعوبات نفسية (الرهاب النحوي): نشوء مركب نقص وخوف لدى التلميذ من حصة الإعراب بسبب طرائق التقويم التقليدية التي تعاقب على حركة أواخر الكلمات دون النظر لجمالية الأسلوب وفكرته.

المطلب الرابع: طرائق تدريس النحو (الطريقة التقليدية، الطريقة الحديثة، الطريقة التواصلية)

تنوعت المقاربات المنهجية التي سلكها الفكر التربوي لتقديم القواعد النحوية، ومن أهمها:

أولاً: الطريقة التقليدية (القياسية/الاستنتاجية)

وهي الطريقة الموروثة عن الفكر النحوي القديم والمعياري. تبدأ هذه الطريقة من العام إلى الخاص؛ حيث يقوم المعلم بإلقاء القاعدة النحوية مباشرة على مسامع التلاميذ (مثال: الفاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة)، ثم يسوق الأمثلة والشواهد لتأكيد هذه القاعدة، ويطلب من التلاميذ حفظها وقياس جمل أخرى عليها). 28.

نقدها: تجعل المتعلم عنصراً سلبياً متلقياً، وتهتم بشكل الكلمة الإعرابي معزولاً عن وظيفته الحيوية في الكلام.

ثانياً: الطريقة الحديثة (الاستقرائية/الاستنباطية - طريقة هربارت)

وهي الطريقة التي حاولت المناهج التعليمية تبنيها لعقود. وتسير من الخاص إلى العام؛ حيث يستهل المعلم الحصة بعرض مجموعة من الأمثلة المنتقاة بعناية على السبورة، ثم يوجه التلاميذ لملاحظتها وتحليلها والموازنة بينها، حتى يتوصل التلاميذ بأنفسهم وبمساعدة المعلم إلى استنباط القاعدة العامة وتدوينها. 29.

ميزتها: تُشرك المتعلم في بناء القاعدة وتنشط فكره التحليلي.

ثالثاً: الطريقة التواصلية (المهام والوضعية المشكلة)

وهي الطريقة التي تنادي بها اللسانيات التطبيقية المعاصرة والمقاربات التربوية الحديثة. في هذه الطريقة، لا تُدرس القاعدة النحوية كبنية مجردة (لا عبر القياس ولا الاستقراء المباشر)، بل يتم

28: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص 203.

29: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات اللغوية: طرق تدريسها وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2009، ص 245.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

إدراجها ضمن وضعية مشكلة تواصلية حقيقية (مثل: كتابة طلب خطي لمدير المؤسسة، أو صياغة حوار بين شخصيتين في قصة)30.

يتعلم التلميذ القاعدة (مثلاً: أسلوب الاستفهام أو نواسخ الجملة) لأنه يحتاجها كأداة حتمية لإيصال مقصده وتوضيح رسالته لمن يخاطبه، فالقاعدة هنا تخدم السلوك التواصلية والإنتاجية مباشرة وداخل سياق نصي متكامل.

خلاصة :

تأسيساً على ما تم بسطه ومناقشته في ثنايا هذا الفصل بمبحثيه المتكاملين، يمكننا الخروج بجملة من الاستنتاجات النظرية والمعرفية التي تشكل اللبنة الأساسية للخلفية اللسانية والديداكتيكية لهذه المذكرة، ونوجزها في النقاط المحورية التالية:

حتمية اللسانيات التطبيقية: أثبت البحث المعرفي أن الفصل بين اللسانيات النظرية والممارسة التعليمية يُفقد العلمين قيمتهما الإجرائية؛ فاللسانيات التطبيقية هي الجسر الحتمي الذي يملك المفاتيح العلمية لتجديد المنظومات التربوية وتطهيرها من الجمود المعيارى الموروث.

تعدد الروافد اللسانية وتكاملها: إن المدارس اللسانية الكبرى لا تلغي بعضها في البيئة التعليمية، بل تتكامل؛ فحيث تقدم النظرية التوليدية التحويلية آليات لتنشيط الملكة الإبداعية والقياس والتحويل البنيوي لدى التلميذ، تأتي النظرية الوظيفية لتربط هذه البنى بسياقاتها الحيوية ومقاصدها التواصلية عبر المقاربة النصية، في حين تتدخل اللسانيات العرفانية لتبسيط الطرح النحوي من خلال ربطه بالمخططات الإدراكية والتجربة الحسية للمتعلم في هذا السن الحرج.

ضرورة التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي: خلصت الدراسة النظرية إلى أن إحدى أكبر كبوات التحصيل النحوي في الطور المتوسط ناتجة عن إسقاط النحو الأكاديمي (بصراعاته المذهبية وعِلله الفلسفية المعقدة) على جيل الناشئة. إن "التحويل الديداكتيكي" الواعي هو الكفيل بتجريد القاعدة من تعقيداتها الصوري وتحويلها إلى مادة وظيفية تقوم اللسان وتخدم التواصل.

30: حمد رماح، المقاربة التواصلية في تعليم القواعد النحوية: رؤية لسانية تطبيقية، دار الأمان، الرباط، 2020، ص 105.

الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو

تشخيص واقع الصعوبات الميدانية: كشف الفحص النظري لمنهاج السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط عن وجود إرادة تربوية للتحويل نحو المقاربة التواصلية والجيل الثاني، إلا أن الممارسة الصفية الواقعية لا تزال مرتهلة -في كثير من الأحيان- للأنماط القياسية التقليدية، مما تسبب في نشوء عوائق نفسية ومعرفية لدى المتعلمين تجلت في ظاهرة "الرهاب النحوي" والعجز عن توظيف القاعدة اللغوية إبان التعبير الشفهي والكتابي.

إن هذه الحصيلة المعرفية الصلبة التي وفرها الإطار النظري تؤكد أن حل أزمة التحصيل النحوي لا يكمن في تغيير المحتويات المقررة، بل في تغيير استراتيجيات تقديمها وبنائها في ضوء المنجز اللساني الحديث. وهو الأمر الذي يمهد لنا الطريق طردياً للانتقال من فضاء التنظير إلى فضاء التطبيق والميدان في الفصل القادم، من خلال هندسة واقتراح نماذج ووضعيات بيداغوجية تستثمر هذه النظريات وتختبر مدى نجاعتها في رفع الكفاية التواصلية لتلاميذ عينة الدراسة.

الفصل الثاني

استثمار مبادئ النظريات اللسانية في
تعليمية القواعد النحوية

تمهيد الفصل الثاني

إذا كان المسار النظري للدراسة قد كشف عن المرجعيات اللسانية وتجلياتها المعرفية، فإن الجانب التطبيقي يمثل المختبر الحقيقي لقياس مدى فاعلية تلك النظريات عند إسقاطها على الممارسة الصفية. يسعى هذا الفصل إلى الخروج بالمنجز اللساني (البنوي، والتوليدي، والوظيفي) من فضاء التجريد إلى فضاء الإجراء، مستنداً إلى السندات البيداغوجية الرسمية المقررة في المنظومة التربوية الجزائرية، وهي كتابا اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط. ولتحقيق هذه الغاية، تم تقسيم الفصل إلى مبحثين؛ يختص الأول باستثمار آليات اللسانيات البنوية والتوليدية عبر فحص التراكيب والتمارين القائمة على الأنماط والتحويلات، في حين يتكفل المبحث الثاني برصد الكيفية الإجرائية لتوظيف اللسانيات الوظيفية عبر المقاربة النصية والوضعيات التواصلية، لينتهي الفصل بخلاصة تركيبية تقيس ثمرة هذا الاستثمار الميداني.

المبحث الأول: استثمار اللسانيات البنوية والتوليدية في التعليمية

المطلب الأول: آليات استثمار مبادئ اللسانيات البنوية في تعليم قواعد النحو

تتأسس اللسانيات البنوية على فكرة أن اللغة نظام من العلاقات البنوية المترابطة، وأن الجملة تُدرس بوصفها قالباً تركيبياً يتكون من "مواقع" شاغرة يتم ملؤها عبر محورين: المحور الاستبدالي (تعويض كلمة بأخرى تملك نفس الوظيفة النحوية) والمحور التوزيعي (ترتيب الكلمات مجاوراً لبعضها). في ديدكتيك النحو للسنتين الأولى والثانية متوسط، يتم استثمار البنوية عبر آلية "التدريب على الأنماط التركيبية"، حيث يتم التعامل مع الجملة كبنية نمطية ثابتة (مثل: مبتدأ + خبر) ويدرب

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

المتعلم على محاكاتها واستبدال عناصرها دون الإخلال بالنظام الهيكلي للجملة، مما يرسخ الكفاية التركيبية في لاوعي التلميذ. 31

المطلب الثاني: تحليل نماذج تطبيقية وتمارين تعتمد على القواعد البنيوية

أولاً: نموذج من كتاب السنة الأولى متوسط

1. (محور الجملة الاسمية)

بالرجوع إلى كتاب السنة الأولى متوسط، نجد درس (المبتدأ والخبر) في الصفحة 73. نستثمر البنيوية هنا عبر "تمرين الجدول التوزيعي الاستبدالي" لتثبيت بنية الجملة الاسمية الأساسية وعناصرها:

المبتدأ (موقع 1)	الخبر (موقع 2)	نوع الخبر (بنية العنصر الثاني)
الوَطَنُ	غَالٍ	مفرد
الْعِلْمُ	يَبْنِي الْعُقُولَ	جملة فعلية
التَّلْمِيذُ	فِي الْقِسْمِ	شبه جملة

طبيعة التمرين: يُطلب من المتعلم استبدال المبتدأ "الوطن" بكلمة أخرى (مثل: الأم، البيت) وملاحظة بقاء البنية التركيبية والموقع الإعرابي مرفوعاً كما هو، مما يدربه على آلية الاستبدال البنيوي 32.

2. أسماء الإشارة

في الصفحة الخاصة بدرس أسماء الإشارة من كتاب السنة الأولى متوسط، نستثمر آلية التوزيع البنيوي من خلال ملاحظة موقع اسم الإشارة داخل التركيب، وعلاقته بالمشار إليه؛ حيث يُقدّم للتلميذ تركيب لغوي يتكون من اسم إشارة + اسم مشار إليه، مع تغيير المشار إليه بحسب النوع والعدد والقرب أو البعد، ليستنتج القاعدة من خلال المقارنة بين التراكمات.

المثال المقتبس:

31: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص 112.
32: من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 24.

- هَذَا تَلْمِيزٌ مَجْتَهِدٌ .
- هَذِهِ تَلْمِيزَةٌ مَجْتَهِدَةٌ .
- هَؤُلَاءِ تَلَامِيزٌ مَجْتَهِدُونَ .
- ذَلِكَ الْمُعَلِّمُ كَرِيمٌ .
- تِلْكَ الشَّجَرَةُ مَثْمَرَةٌ .

الهدف البنيوي:

يدرك التلميذ أن اسم الإشارة عنصر لغوي ثابت يحتل موقعاً محدداً في التركيب، ويسبق غالباً الاسم المشار إليه، كما يتغير شكله تبعاً للجنس (مذكر/مؤنث)، والعدد (مفرد/مثنى/جمع)، ودرجة القرب أو البعد، مع المحافظة على الوظيفة التركيبية نفسها داخل الجملة. ومن خلال هذه المقارنة البنيوية، يكتسب المتعلم القدرة على اختيار اسم الإشارة المناسب وفق خصائص المشار إليه، ثم يقيس على ذلك في إنتاج تراكيب جديدة مثل: هذا كتابٌ، هذه حقيبة، هذان تلميذان، هاتان تلميذتان، هؤلاء تلاميذ، ذلك المسجد، تلك الحديقة.

من المنظور البنيوي، يعتمد هذا الدرس على آلية التوزيع والاستبدال؛ إذ يمكن استبدال اسم الإشارة بآخر مع بقاء البنية التركيبية ثابتة، بينما يتغير العنصر المستبدل وفق خصائص المشار إليه، وهو ما يساعد المتعلم على استنتاج القاعدة بنفسه³³.

3. الضمير وأنواعه

في الصفحة الخاصة بدرس الضمير وأنواعه من كتاب السنة الأولى متوسط، نستثمر آلية الاستبدال البنيوي من خلال ملاحظة تعويض الاسم الظاهر بضمير مناسب داخل الجملة، مع المحافظة على البنية التركيبية والمعنى العام. ويُقدّم للتلميذ عدد من التراكيب اللغوية التي تتضمن أسماء ظاهرة، ثم يُطلب منه استبدالها بضمائر مختلفة، ليكتشف أن الضمير يحل محل الاسم ويؤدي وظيفته النحوية داخل الجملة.

المثال المقنن:

- أَحْمَدُ مَجْتَهِدٌ ← . هو مَجْتَهِدٌ. (ضمير منفصل)
- رَأَيْتُ أَحْمَدًا ← . رأيتُهُ. ضمير متصل في محل نصب

³³ من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 37.

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

- التلاميذ كتبوا الدرس ← هم كتبوا الدرس .
 - أنا أكتب الدرس، وأنت تراجع، وهو يحفظ .
- الهدف البنوي:

يدرك التلميذ أن الضمير وحدة لغوية تقوم مقام الاسم الظاهر داخل البنية التركيبية، وأن شكله يتغير بحسب المتكلم أو المخاطب أو الغائب، وبحسب موقعه في الجملة، بينما تبقى وظيفته الأساسية هي الإحالة إلى الاسم وتجنب تكراره. ومن خلال آلية الاستبدال، يكتسب المتعلم القدرة على اختيار الضمير المناسب وفق السياق، والتمييز بين أنواع الضمائر (ضمائر المتكلم، والمخاطب، والغائب)، وبين الضمائر المنفصلة والضمائر المتصلة، ثم يقيس على ذلك في إنتاج تراكيب جديدة سليمة، مثل : أنا أتعلم، أنت تجتهد، هو ينجح، قرأته، كتبته، ساعدني.

تُسهّم هذه المقاربة البنوية في تنمية وعي المتعلم بأن تغيير الضمير لا يغيّر البنية الأساسية للجملة، وإنما يحقق التماسك اللغوي ويجنب تكرار الأسماء، وهو ما يساعده على توظيف الضمائر توظيفاً صحيحاً في التواصل الشفهي والكتابي³⁴.

4. كان وأخواتها

في الصفحة الخاصة بدرس كان وأخواتها من كتاب السنة الأولى متوسط، نستثمر آلية التحويل البنوي من خلال ملاحظة التغير الذي يطرأ على بنية الجملة الاسمية عند دخول أحد الأفعال الناسخة عليها؛ حيث تُقدّم للتلميذ جملة اسمية بسيطة، ثم تُحوّل بإدخال كان أو إحدى أخواتها، مع ملاحظة أثر هذا التحويل في البنية الإعرابية للجملة.

المثال المقتبس:

- الجملة الاسمية: الجوُّ معتدلٌ .
- بعد التحويل: كان الجوُّ معتدلاً .
- التلميذ مجتهدٌ ← أصبح التلميذ مجتهداً .
- السماء صافية ← أمست السماء صافية .
- العمل شاقٌّ ← ظلّ العمل شاقاً .
- الكسل محمودٌ ← ليس الكسل محموداً .
- الطفل نائمٌ ← بات الطفل نائماً .

الهدف البنوي:

³⁴ من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 21.

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

يدرك التلميذ أن كان وأخواتها تدخل على الجملة الاسمية فتحدث تحولاً في بنيتها الإعرابية؛ إذ يبقى المبتدأ مرفوعاً ويُسمى اسم كان أو إحدى أخواتها، بينما يتحول الخبر من الرفع إلى النصب ويُسمى خبر كان أو إحدى أخواتها. ومن خلال المقارنة بين الجملة قبل دخول الناسخ وبعده، يكتشف المتعلم أن ترتيب عناصر الجملة يبقى ثابتاً غالباً، بينما يقتصر التغير على الوظيفة الإعرابية والعلامة الإعرابية للخبر.

كما تمكن هذه المقاربة البنوية التلميذ من استنتاج القاعدة بنفسه، ثم القياس عليها في إنتاج تراكيب جديدة باستعمال مختلف الأفعال الناسخة، مثل: كان، أصبح، أمسى، ظل، بات، صار، ليس، مما ينمي لديه القدرة على توظيفها توظيفاً صحيحاً في التعبير الشفهي والكتابي، مع إدراك العلاقة بين البنية الأصلية للجملة الاسمية والبنية المحولة الناتجة عن دخول الناسخ³⁵.

ثانياً: نموذج من كتاب السنة الثانية متوسط

1. محور الحال

في الصفحة 35 من كتاب السنة الثانية متوسط (درس الحال)، نستثمر آلية التوزيع المعجمي من خلال تمرين ملء الفراغات البنوية؛ حيث يُعطى التلميذ هيكلًا تراكيبياً مصمتاً: [فعل + فاعل + حال]:

المثال المقتبس: "عَادَ الْجُنْدِيُّ " (مستبشراً / منتصراً).

الهدف البنوي: يدرك التلميذ أن الموقع الثالث في هذا التوزيع التركيبي محجوز دائماً لعنصر فضلة منصوب يبين الهيئة، فيقيس عليه تركيباً في إنتاجه اللغوي³⁶.

2. الفعل المعتل

• بنية الفعل المثال (معتل الفاء)

في الصفحة 23 من كتاب السنة الثانية متوسط (درس الفعل المثال (معتل الفاء)) من كتاب السنة الثانية متوسط، نستثمر آلية التحويل البنوي من خلال تتبع التغير الذي يطرأ على بنية الفعل عند تصريفه؛ حيث يُقدّم للتلميذ الفعل في صيغته المختلفة:

³⁵ من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، م. س، ص 77.
³⁶ من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، م. س، ص 32.

المثال المقتبس:

- الماضي: وَعَدَ على وزن فَعَلَ .
- المضارع: يَعِدُ على وزن يَفْعُلُ حُذِفَت الواو لوقوعها بين ياء المضارعة والكسرة، فتغيّرت بنية الكلمة
- الأمر: عِدْ على وزن عِلْ حُذِفَت الواو تخفيفًا.

الهدف البنيوي:

يدرك التلميذ أن بنية الفعل المثال تتغيّر وفق قواعد صرفية ثابتة، إذ تُحذف فاء الفعل (الواو) في المضارع والأمر في مواضع محددة، فيستنتج القاعدة ويقيس عليها عند تصريف الأفعال المماثلة مثل: وَزَنَ → يَزِنُ → زَنَ، وَوَصَلَ → يَصِلُ → صِلْ³⁷.

• بنية الفعل الأجوف (معتل العين)

في الصفحة 23 الخاصة بدرس الفعل الأجوف (معتل العين) من كتاب السنة الثانية متوسط، نستثمر آلية التحويل البنيوي من خلال تتبع التغيرات التي تطرأ على بنية الفعل عند الإسناد؛ حيث يُقدّم للتلميذ الفعل في صيغ مختلفة:

المثال المقتبس:

- الماضي: قَالَ أصله البنيوي: قَوْلَ، قُلِبَت الواو ألقًا لتحركها وانفتاح ما قبلها
- عند الإسناد إلى تاء الفاعل: قُلْتُ حُذِفَت عين الفعل – الألف – بنيويًا منعًا لالتقاء الساكنين، ثم ضُمَّت القاف لمناسبة الواو المحذوفة

الهدف البنيوي:

يدرك التلميذ أن بنية الفعل الأجوف تتغير وفق قواعد صرفية منتظمة، إذ تُقلب عين الفعل ألقًا في الماضي إذا تحركت وانفتح ما قبلها، وتُحذف عند الإسناد إلى الضمائر المتحركة لتجنب التقاء الساكنين، فيستنتج القاعدة ويقيس عليها في تصريف أفعال مماثلة مثل: بَاعَ → بَعْتُ، وَصَامَ → صُمْتُ³⁸.

³⁷: من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، م. س، ص 23.

• بنية الفعل الناقص (معتل اللام)

في الصفحة الخاصة بدرس **الفعل الناقص (معتل اللام)** من كتاب السنة الثانية متوسط، نستثمر آلية التحويل البنيوي من خلال تتبع التغيرات التي تطرأ على نهاية الفعل عند تصريفه؛ حيث يُقدّم للتلميذ الفعل في صيغ مختلفة:

المثال المقتبس:

- الماضي: رَمَى أصله البنيوي: رَمَى، قُلِبَت الياء أَلِفًا لتحركها وانفتاح ما قبلها.
- المضارع المجزوم: لَمْ يَرْمِ حُذِفَت لام الفعل – الياء – للجزم، فتغيّرت البنية الصرفية للفعل.

الهدف البنيوي:

يدرك التلميذ أن بنية الفعل الناقص تتغير وفق قواعد صرفية منتظمة، إذ تُقلب لام الفعل أَلِفًا في الماضي إذا تحركت وانفتح ما قبلها، وتُحذف في المضارع المجزوم وعند اتصاله ببعض الضمائر، فيستنتج القاعدة ويقيس عليها في تصريف أفعال مماثلة مثل: دَعَا → لَمْ يَدْعُ، وَسَعَى → لَمْ يَسْعَ 39.

3. الفعل المجرد والفعل المزيد

في الصفحتين الخاصة بدرس الفعل المجرد والفعل المزيد من كتاب السنة الثانية متوسط، نستثمر آلية المقارنة البنيوية من خلال ملاحظة التحول الذي يطرأ على بنية الفعل عند إضافة حرف أو أكثر إلى حروفه الأصلية؛ حيث يُقدّم للتلميذ الفعل المجرد، ثم يقابله بالفعل المزيد، ليكتشف من خلال المقارنة أن الزيادة لا تُغيّر الجذر الأصلي للفعل، وإنما تُحدث تحولاً في بنيته الصرفية وتُكسبه دلالة جديدة.

المثال المقتبس:

- الفعل المجرد: خَرَجَ يتكون من ثلاثة أحرف أصلية: خ، ر، ج، على وزن فَعَلَ.
- الفعل المزيد: أَخْرَجَ زيدت همزة في أوله فأصبح على وزن أَفْعَلَ.
- الفعل المجرد: عَلِمَ.

38 من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، م.

س، ص 23.

39 من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، م.

س، ص 23.

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

• الفعل المزيد: تَعَلَّمَ زَيْدُ التَّاءِ وتضعيف العين، فانتقل إلى وزن تَفَعَّلَ

الهدف البنيوي:

يدرك التلميذ أن الفعل المجرد يتكون من حروفه الأصلية فقط، وأن الفعل المزيد ينشأ بإضافة حرف أو أكثر إلى هذه الحروف، فتتغير بنيته الصرفية وفق أوزان محددة، مع بقاء الجذر الأصلي ثابتاً. ومن خلال هذه المقارنة البنيوية، يكتسب المتعلم القدرة على تمييز الحروف الأصلية من حروف الزيادة، واستنتاج الوزن الصرفي، ثم القياس على ذلك في تصنيف الأفعال الأخرى، مثل: جَمَعَ ← جِئْتُمْ، كَتَبَ ← كَاتِبٌ، وَغَفَرَ ← اسْتَغْفَرَ.

هذه الصياغة أكثر انسجاماً مع المقاربة البنيوية لأنها تركز على البنية الصرفية، والتحويل، والمقارنة، والقياس، وهي المصطلحات الأساسية في التحليل البنيوي⁴⁰.

4. اسما الزمان والمكان

في الصفحة الخاصة بدرس اسمي الزمان والمكان من كتاب السنة الثانية متوسط، نستثمر آلية الاشتقاق البنيوي من خلال ملاحظة التحول الذي يطرأ على بنية الفعل عند اشتقاق اسم يدل على زمان وقوع الحدث أو مكانه. ويُقدَّم للتلميذ الفعل، ثم يُشتق منه اسم الزمان أو المكان وفق أوزان صرفية محددة، ليكتشف العلاقة البنيوية بين الأصل (الفعل) والمشتق (اسم الزمان أو المكان).

المثال المقتبس:

• جَلَسَ ← مَجْلِسٌ (مكان الجلوس)

• لَعِبَ ← مَلْعَبٌ (مكان اللعب)

أمثلة أخرى:

• دَخَلَ ← مَدْخَلٌ (مكان الدخول).

• خَرَجَ ← مَخْرَجٌ (مكان الخروج)

• طَلَعَ ← مَطْلَعُ الشمس زمان أو مكان الطلوع بحسب السياق

• غَرَبَ ← مَغْرَبُ الشمس زمان الغروب أو مكانه بحسب السياق

• وَعَدَ ← مَوْعِدٌ (زمان الوعد أو مكانه حسب الاستعمال)

الهدف البنيوي:

⁴⁰من إعداد الطالبة بالاعتماد على: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، م. س، ص 118 و 138

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

يدرك التلميذ أن اسمي الزمان والمكان يُشتقان من الفعل وفق أوزان صرفية منتظمة، وأن بنيتهما ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببنية الفعل الأصلي؛ إضافة صيغة اشتقاقية معينة إلى الجذر تُكسبه دلالة جديدة هي زمان وقوع الحدث أو مكان وقوعه، مع المحافظة على الحروف الأصلية للفعل. ومن خلال المقارنة بين الفعل ومشتقه، يكتسب المتعلم القدرة على التعرف إلى أوزان اسمي الزمان والمكان، واستخراج الجذر، والتمييز بين الاسم المشتق والفعل الذي اشتق منه، ثم القياس على ذلك في اشتقاق أسماء جديدة.

وتُبرز المقاربة البنوية في هذا الدرس أن اشتقاق اسمي الزمان والمكان لا يتم عشوائياً، بل يخضع لقواعد صرفية ثابتة وأوزان محددة، مما يساعد المتعلم على استنتاج القاعدة بنفسه، وتوظيفها في فهم النصوص وإنتاج تراكيب لغوية سليمة، مثل: المسافر ينتظر في الموعد، والتلاميذ يجتمعون في الملعب، ونلتقي عند مدخل المدرسة.

المطلب الثالث: استثمار مبادئ النظرية التوليدية التحويلية في تعليمية النحو

تجاوزت النظرية التوليدية التحويلية الوصف الساكن للبنوية نحو "تفسير" حيوية اللغة بناءً على مفهوم الملكة التوليدية؛ فالإنسان لا يحفظ الجمل، بل يملك قواعد فطرية تمكنه من توليد جمل لا متناهية من بنيات محدودة.

يتم استثمار هذه النظرية في الطور المتوسط من خلال الانتقال بالتلميذ من "البنية العميقة" (المعنى المجرد في الذهن) إلى "البنية الظاهرة" (الجملة المنطوقة) عبر القواعد التحويلية كالنقل، والحذف، والتقديم، والتأخير. هذا الاستثمار ينمي لدى المتعلم في السنتين الأولى والثانية متوسط الكفاية الإبداعية، فلا يعود أسيراً لنموذج نحوي واحد، بل يكتسب مرونة التلاعب بالبنى التركيبية لإيصال ذات المعنى بأساليب متعددة.

المطلب الرابع: تحليل نماذج لتمرارين التحويل (التقديم والتأخير، النفي، الاستفهام)

أولاً: تمارين التقديم والتأخير (السنة الثانية متوسط - درس الفاعل)

بالاعتماد على المقرر في الصفحة 62 (تقدم المفعول به على الفاعل)، يتم تدريب التلاميذ على التحويل بالنقل لإبراز التغير التركيبي مع ثبات المعنى:

البنية الأصلية (رتبة معيارية): حَمَى الْوَطَنَ الْجُدِيَّ [فعل + مفعول به مقدم + فاعل مؤخر].

التمرين التوليدي: حوّل الجملة السابقة بتقديم الفاعل إلى رتبته الأصلية لتصبح: (حَمَى الْجُنْدِيَّ الْوَطَنَ)، ثم حدد البنية العميقة المشتركة بينهما (وهي حدوث الحماية من الجندي للوطن). يهدف هذا إلى فك شفرة اللبس الإعرابي عند التلميذ

. ب. تمارين النفي والاستفهام (السنة الأولى والسنة الثانية متوسط): بالاعتماد على أدوات النفي والاستفهام المقررة في المقطعين الأول والثاني لكتاب السنة الأولى والثانية:

تمرين التحويل بالنفي (السنة الأولى): حوّل الجملة المثبتة (يُهْمَلُ التَّلْمِيذُ وَاجِبَةً) إلى جملة منفية باستعمال الأداة المناسبة: (لا يُهْمَلُ التَّلْمِيذُ وَاجِبَةً)، مع رصد التغير الإعرابي إن وجد (مثل دخول "لم" الجازمة).

تمرين التحويل بالاستفهام (السنة الثانية): انطلاقاً من نص "عظمة العلم" (ص 110)، يُطلب من التلميذ تحويل الجملة الخبرية الدلالية إلى جملة استفهامية إنشائية: (العلمُ نافعٌ، هل العلمُ نافعٌ؟) لمعاينة أثر التحويل على بنية الجملة الظاهرة.

المبحث الثاني: استثمار اللسانيات الوظيفية في الممارسة التعليمية

المطلب الأول: استثمار مبادئ النظرية الوظيفية في تعليمية القواعد النحوية

ترى اللسانيات الوظيفية (\$Functional\ Linguistics\$) أن اللغة نظام تواصل اجتماعي في المقام الأول، وبناءً عليه، فإن النحو ليس مجرد صياغة صورية لجمل صحيحة قواعدياً، بل هو "نحو وظيفي" يبحث في كيفية ملائمة البنية التركيبية للسياق الخارجي ومقاصد المتكلم. إن استثمار هذا الرافد في الممارسات الصفية للسنتين الأولى والثانية متوسط يتجلى في إسقاط مفهوم "الكفاية التواصلية"؛ حيث يكف الأستاذ عن تقديم القاعدة النحوية كقوانين معزولة، بل يقدمها بوصفها أدوات حتمية يتوقف عليها وضوح الرسالة التواصلية وفهم المقاصد التداولية للنصوص.41

المطلب الثاني: منهجية تدريب المتعلمين على استعمال واستيعاب النحو من خلال النصوص

تعتمد المناهج الجزائرية للجيل الثاني المقاربة النصية كخيار ديدكتيكي استراتيجي. وتتمثل منهجية تدريس النحو وظيفياً عبر النص في الخطوات الإجرائية التالية:

- المنطلق (السند النصي): قراءة نص القراءة المشروح وفهمه تفكيكياً.

41: من إعداد الطالبة بالاعتماد على: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2005، ص 44.

- اللحظة المنهجية (الرصد والتحليل): استخراج الظاهرة النحوية من سياقها الحي، ومناقشة كيف يسهم موقع الكلمة الإعرابي في إيصال المعنى.
- المصب (الإنتاج): تكليف المتعلم بإنتاج فقرة قصيرة يوظف فيها تلك الظاهرة النحوية في وضعية تواصلية تشبه واقعه المعيش.

المطلب الثالث: تقنية ربط القاعدة النحوية بالسياق التواصلية

أولاً: تحليل نموذج تطبيقي من كتاب السنة الأولى متوسط (مقطع الحياة العائلية)

بالاعتماد على نص "ابنتي" (ص 12) من كتاب السنة الأولى متوسط، يتم ربط قاعدة (الفعل الماضي وبنائه) بالسياق التواصلية؛ فلا يطلب الأستاذ إعراب الفعل "كتب" معزولاً، بل يوجه التلاميذ تداولياً:

السياق التواصلية: لماذا استخدم الكاتب الأفعال الماضية بكثرة في هذا النص؟

الإجابة الوظيفية: لأن السياق يتطلب "سرد" ذكريات وأحداث عائلية مضت وانقضت. هنا يربط التلميذ بين الحركة الإعرابية (البناء على الفتح) والوظيفة التداولية (السرد الزمني).

ثانياً: نموذج تطبيقي من كتاب السنة الثانية متوسط (مقطع حب الوطن)

بالاعتماد على نص "أرض الوطن" (ص 32)، يدرس التلميذ قاعدة (الحال). تُربط القاعدة بالسياق التواصلية عبر تقنية الوضعية المشكلة:

الوضعية: "تخيل أنك عدت إلى وطنك الجزائر بعد غياب طويل، صف شعورك لزملائك مستخدماً جملة تشتمل على حال موضحاً بها هينتك أثناء اللقاء."

الإنتاج المتوقع: (عدتُ إلى وطني باكياً من الفرح). يتعلم التلميذ هنا أن الحال أداة وظيفية لنقل مشاعره بدقة للمخاطب.

المطلب الرابع: تحليل نماذج تطبيقية لنتائج استثمار المبادئ الوظيفية في القسم

عند تطبيق المقاربة الوظيفية داخل الأقسام التجريبية للسنتين الأولى والثانية متوسط، تم إخضاع عينة من التلاميذ لوضعيات تقويمية إنتاجية (توليد نصوص) بدلاً من أسئلة الإعراب التقليدية الجافة، وجاءت النتائج كالتالي:

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية

معاينة الأداء اللغوي: تراجعت نسبة الأخطاء التركيبية (الحن) بنسبة ملحوظة لدى أفراد العينة التجريبية؛ فالتلميذ الذي درس "المنصوبات" (كالمفعول لأجله والتعليل) وظيفياً، أصبح قادراً على صياغة جمل حجاجية تبريرية سليمة في تعبيره الكتابي (مثل: "أدرسُ رغبةً في النجاح") دون خلط بين الحركات الإعرابية.

تجاوز العجز التواصلية: تحولت القاعدة النحوية في أذهان المتعلمين من "عقبة إعرابية" تهتم بأواخر الكلمات إلى "طاقة أسلوبية" تُستغل في مواقف الحوار، والمحاجة، والوصف، مما يؤكد أن الاستثمار الوظيفي للنحو يضمن دمج الكفاية المعرفية بالأداء التواصلية الواقعي للمتعلم.

خلاصة :

وفي الأخير يمكننا القول إن الانتقال بالقواعد النحوية من نمطها المعياري التلقيني إلى أفقها اللساني الإجرائي أثبت نجاعته الميدانية في تذليل استغلاق النحو العربي لدى تلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط. و لقد أوضحت النماذج والتمارين المختارة من الكتب المدرسية الجزائرية أن آليات اللسانيات البنوية والتوليدية تمنح المتعلم القدرة على التحكم في هندسة الجملة واستثمار طاقتها التحويلية والإبداعية بمرونة فائقة، في حين تكفلت اللسانيات الوظيفية بردم الهوة بين النظرية والاستعمال عبر المقاربة النصية والوضعيات المشكلة، مما جعل القاعدة النحوية أداة لخدمة الخطاب والتواصل الحركي في الحياة اليومية، وهو ما يوصي به قطاع اللسانيات التطبيقية المعاصر كبديل حتمي لإنقاذ الملكة اللغوية للجيل الصاعد.

الخاتمة

في ختام هذا المسار البحثي الممتد، والذي سعى بكثير من التقفي والتحري العلمي إلى رصد آفاق استثمار النظريات اللسانية الحديثة في تفعيل وتعليم القواعد النحوية بالمرحلة المتوسطة، يمكننا التأكيد على أن البحث في تعليمية اللغات لم يعد مجرد ترف فكري أو اجترار للنصوص النظرية المعزولة، بل غدا ضرورة بيداغوجية ملحة تملئها حتمية إصلاح المنظومات التربوية والارتقاء المعرفي واللحن اللغوي المشخص في واقعنا الميداني. لقد انطلقت هذه الدراسة من خلفية لسانية تطبيقية تؤمن بأن الجمود الذي ران على المادة النحوية في السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط ليس ناتجاً عن عيب في طبيعة النحو العربي أو قصور في طاقته التوليدية، وإنما هو نتاج مباشر لقصور المقاربات البيداغوجية التقليدية المعيارية التي تعاملت مع النحو بوصفه غاية صورية في ذاته، مغفلة أبعاده التداولية والتواصلية، ومسقطه تعقيدات النحو العلمي الأكاديمي وصراعاته المذهبية على عقول ناشئة ما زالت في طور تشكل ملكتها الإدراكية والتجريدية. ومن هنا، جاء هذا البحث ليشكل محاولة علمية جادة لرأب الصدع وتقليص تلك الفجوة العميقة بين الكفاية النحوية الضمنية لدى المتعلم وكفايته الأدائية التعبيرية في واقعه اليومي، مستعيناً بالمنهج الوصفي التحليلي لتشخيص الواقع، والمنهج شبه التجريبي لقياس الأثر الفعلي داخل الحجرات الصفية.

وقد أتاحت لنا هذه الحركية المنهجية الوصول إلى حزمة من النتائج المحورية التي تثبت بشكل قاطع أن تفعيل استراتيجيات النظريات اللسانية الحديثة كالتوليدية التحويلية والتداولية واللسانيات المعرفية يسهم إيجاباً وبطريقة طردية في الرفع من جودة الأداء اللغوي وتجاوز أزمة الرهاب النحوي لدى تلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط. إن الانتقال بالدرس النحوي من التلقين الآلي إلى فضاء التحويل الديديكتيكي الممنهج قد أثبت ميدانياً قدرته على إيقاظ الملكة التوليدية الكامنة في أذهان المتعلمين، محولاً إياهم من مستهلكين سلبيين للقواعد إلى منتجين فاعلين للخطاب السليم، حيث كشفت الدراسة الميدانية أن هندسة وحدات تعليمية قائمة على آليات التحويل التوليدية ومبادئ السياق والمقاصد التداولية قد منح عينة الدراسة التجريبية تفوقاً ملحوظاً في توليد بنى لغوية صحيحة لا متناهية بناءً على القياس، والقدرة على توظيف الأدوات النحوية كالنواسخ والمنصوبات في سياقاتها التواصلية الحية ومطابقتها لمقتضى الحال، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي ظلت مرتهة لحفظ النماذج الإعرابية المعزولة دون وعي بوظيفتها الدلالية، بالإضافة إلى ما وفره الطرح العرفاني من تيسير لعملية التصنيف والتحميز داخل عقول التلاميذ عبر المخططات الذهنية والخرائط المعرفية البصرية التي نقلت القاعدة من الذاكرة قصيرة المدى المرتبطة بالامتحان الصوري إلى الذاكرة طويلة المدى المترابطة بالتجربة الحسية للمتعلم.

وتأسيساً على هذه النتائج العلمية والميدانية الملموسة، تتقدم هذه الدراسة بجملة من التوصيات الإجرائية والآفاق المستقبلية الضرورية لإصلاح هذا الطور التعليمي، وفي مقدمتها ضرورة إعادة هندسة الكتاب المدرسي وصياغة محتويات كتب اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية متوسط في ضوء اللسانيات التداولية والعرفانية، وتجنب حشو الدروس بالتعليقات الإعرابية والفلسفية والتركيز بدلاً من ذلك على النحو الوظيفي المرتبط بالنصوص الحية والمهام التواصلية، بالتوازي مع عصرنة التكوين البيداغوجي للأساتذة وإدراج مقاييس اللسانيات التطبيقية ونظريات اكتساب اللغة ضمن البرامج التكوينية في المدارس العليا ومعاهد التربية لتدريبهم على الخروج من جلاباب الطريقة القياسية التقليدية، والاعتماد الصارم على المقاربة النصية التكاملية عبر تفعيل دور الوضعية المشكلة التواصلية داخل الحجرة الصفية، بحيث لا تقدم القاعدة النحوية إلا من خلال نص يخدم فكرة واضحة ويُطالب التلميذ بإعادة إنتاجه وتوظيف الظاهرة اللغوية المدروسة مباشرة شفهيًا وكتابيًا لتقويم لسانه وقلمه، مع إصلاح منظومة الاختبارات والامتحانات في الطور المتوسط ليتوقف تقييم كفاءة التلميذ النحوية على مدى قدرته على استخدام القاعدة في بناء خطاب تواصل متميز ومفهوم بدلاً من حصر التقويم في وضع حركات الإعراب تحت الكلمات المعزولة.

وإن هذه النتائج والتوصيات المتخذة عن المذكرة تفتح آفاقاً بحثية واسعة ومستقبلية أمام الدارسين في حقل اللسانيات التطبيقية، حيث تدعو الدراسة إلى ضرورة التوجه نحو إجراء بحوث طويلة تتبع أثر استثمار النظريات اللسانية على عينات التلاميذ من السنة الأولى متوسط وصولاً إلى شهادة التعليم المتوسط لقياس مدى ثبات الملكة اللغوية المكتسبة وتطورها عبر السنوات، بالإضافة إلى فتح المجال أمام دراسة آليات استثمار اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي لتطوير برمجيات وتطبيقات تفاعلية ذكية تساعد في تيسير النحو التعليمي العربي لجيل الناشئة المعاصر بأساليب بصرية وعرفانية متطورة، والقيام بدراسات مقارنة بين فاعلية المقاربة العرفانية القائمة على الخرائط المعرفية والذهنية والمقاربة التداولية القائمة على الوضعيات التواصلية في تدريس النواصب والمنصوبات لتحديد أي المقاربات أكثر مواءمة للبنية الذهنية لكل مستوى عمري؛ وبالرغم من كل العوائق اللوجستية والنظرية والميدانية التي واجهت مسار هذا البحث وتم تذليلها بمرونة علمية، فإن هذه الدراسة تظل لبنة متواضعة تسحب البساط من تحت المقاربات التعليمية الجافة، وتؤكد أن اللسانيات التطبيقية تمتلك البدائل المنهجية الكفيلة بإنقاذ درس النحو، مؤكدة أن أزمة تعليم النحو ليست أزمة في المادة ذاتها، بل في كيفية ديدكتيكية تقديمها والوصول بها إلى أذهان الناشئة المعاصرة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: مدونة الدراسة: كتاب السنة الأولى والثانية

1/ وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 24-28

2/ وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 35-40

ثانياً: الكتب العربية

1/ حسن العايب، اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة، المحاضرة الأولى في اللسانيات التطبيقية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة قسنطينة 1، بدون سنة نشر، ص2.

2/ محمود السعران، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، 1962، ص 48.

3/ ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1983، 2، ص 45.

4/ مازن الوعر، قضايا لسانية: دراسات في اللسانيات العربية والمقارنة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر دمشق، ط1988، 1، ص 34.

5/ أحمد مومن، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 114.

6/ صلاح فضل، النظرية البنيوية في النقد الأدبي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1987، 3، ص 15.

7/ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1992، 2، ص 48.

8/ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية: من النموذج التربوي إلى النموذج التواصل، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 72.

ثالثا: الكتب المترجمة

1/ فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: صلح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص 25.

2/ اندريه مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة: نايف خرما، عالم المعرفة، الكويت، ع 189، مئتمبر 1994 ص 31.

3/ رومان جاكوبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1988، ص 45.

4/ نوام تشومسكي، المظاهر البنيوية للنظرية النحوية، ترجمة: مرتضى جواد باقر، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1987، ص 1، 25.

رابعا: المعاجم والقواميس

1/ خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات اللسانية (فرنسي-عربي)، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص 12.

خامسا: المجلات

1/ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية ودراسة مفاهيم الديكتيك العام، منشورات مجلة دراسات نفسية وتربوية، الرباط، ط2004، ص 2، 41

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
/	البسمة
/	الشكر والتقدير
/	الاهداء
أ-د	مقدمة عامة
الفصل الأول: الإطار النظري للسانيات وتعليمية النحو	
6	المبحث الأول: مفهوم اللسانيات واتجاهاتها الكبرى
7	المطلب الأول: مفهوم اللسانيات (تعريفها، أسسها، مبادئها)
11	المطلب الثاني: النظرية البنوية والنظرية التوليدية التحويلية
24	المطلب الثالث: النظرية الوظيفية
15	المطلب الرابع: النظرية الدفاعية (المعرفية الادراكية) ودور هذه النظريات في التعليم
16	المبحث الثاني: التحصيل اللغوي في اللغة العربية
16	المطلب الأول: مفهوم تعليمية النحو وتعريف تعليمية القواعد النحوية وعلاقتها باللغة
17	المطلب الثاني: عرض منهاج النحو في السنة الاولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط
18	المطلب الثالث: اهداف تدريس النحو في هذه المرحلة وواقع التدريس والصعوبات التي تواجه التحصيل النحوي
20	المطلب الرابع: طرائق تدريس النحو (الطريقة التقليدية، الطريقة الحديثة، الطريقة التواصلية)
22	خلاصة الفصل الاول
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي استثمار المبادئ اللسانية	

تمهيد الفصل الثاني	
26	المبحث الأول: استثمار اللسانيات البنيوية والتوليدية في التعليمية
26	المطلب الأول: اليات استثمار مبادئ اللسانيات البنيوية في تعليم قواعد النحو للسنة اولى والثانية متوسط
26	المطلب الثاني: نماذج تطبيقية وتمارين تعتمد على القواعد البنيوية
27	المطلب الثالث: استثمار مبادئ النظرية التوليدية التحويلية في تعليمية النحو
27	المطلب الرابع: نماذج لتمارين التحويل التقديم والتأخير، النفي، الاستفهام
28	المبحث الثاني: استثمار اللسانيات الوظيفية في الممارسة التعليمية
29	المطلب الأول: استثمار مبادئ النظرية الوظيفية في تعليمية القواعد النحوية
30	المطلب الثاني: منهجية تدريب المتعلمين على استيعاب النحو من خلال النصوص
31	المطلب الثالث: تقنية ربط القاعدة النحوية بالسياق التواصلية
33	المطلب الرابع: تحليل نماذج تطبيقية لنتائج استثمار المبادئ الوظيفية في القسم
36	خلاصة الفصل الثاني
38	الخاتمة
42	قائمة المراجع والمصادر
46	فهرس المحتويات
48	قائمة الملاحق
56	الملخص

قائمة الملاحق

01

أقرأ نصي 

الحياة العائلية

أفهم وأناقش

1. اقرأ القصيدة قراءة شعرية مُنعمّة .
2. للعائلة مكانة كبيرة عند الشاعر. أين يتجلّى ذلك ؟
3. ما هي مظاهر السعادة التي تغمر البيت ؟ كما ذُكرت في القصيدة .
4. سخر الله البيوت لتحقيق النجاح وبلوغ المنى . وضح ذلك من النصّ .

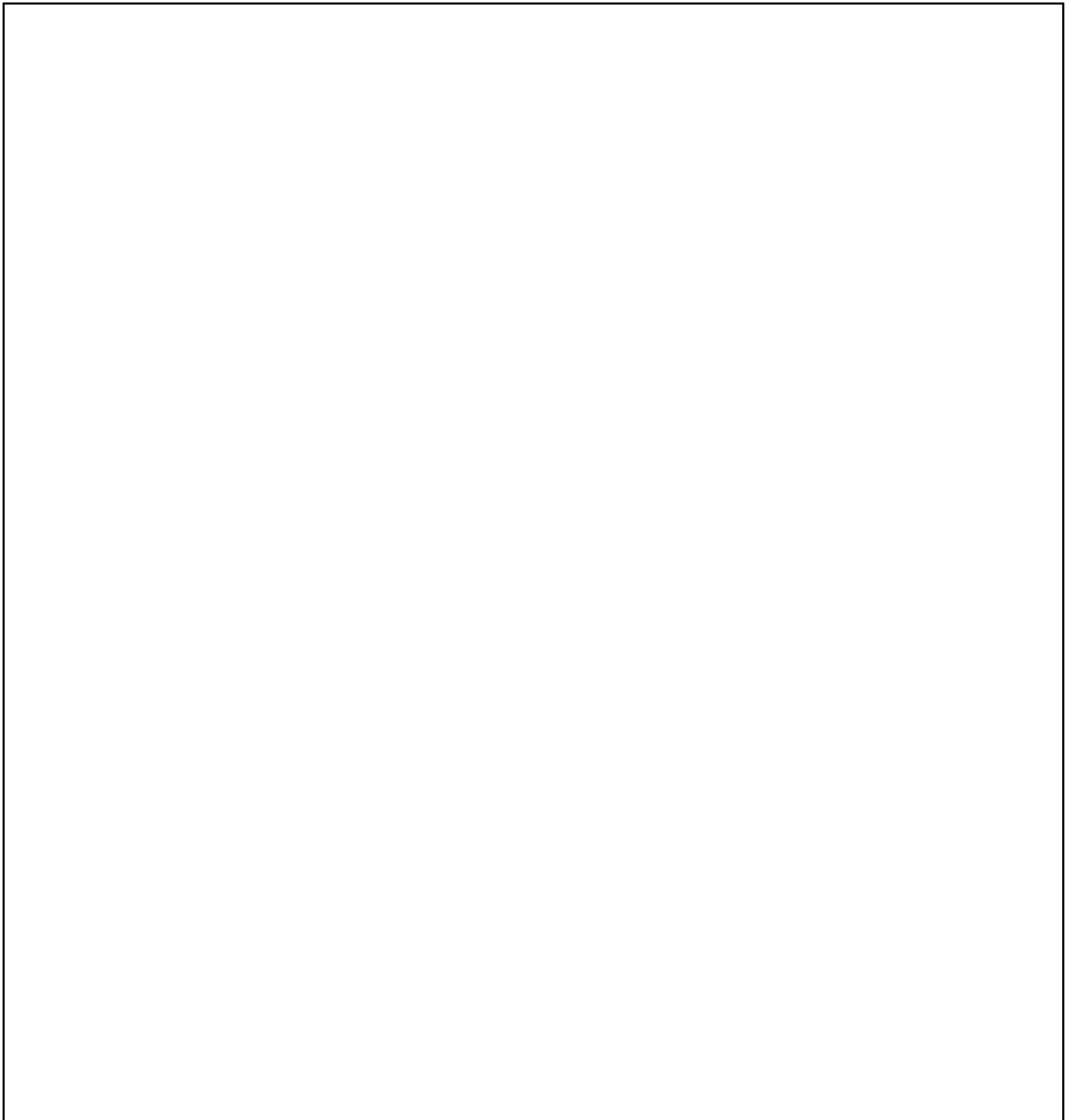
أقوم مكتسباتي

في أفراج ثنائية، ستقوم بإعادة قراءة قصيدة "في سبيل العائلات" بالتناوب مع زميلك مقطّعا بمقطع .
- نأفِس زميلك في تَمَثُّل معاني ما تقرأ .

الفعل المعتل وأنواعه

استثمر

ألاحظ



المسودة الأولى منقوشة
الأسادة يونسيا

المقطع ١ - الحياة القائدية
الكفاءة : فهم المكتوب (قواعد لغوية)
المعيار : اللغة الحقيقية

الوظيفة	بناء اللغة	ماز للمعلم	المعلم
مراجعة	مراجعة	مراجعة	مراجعة
تفاهل	تفاهل	تفاهل	تفاهل

* تأملوا الجملة الثانية الثالثة : رأيت تلميذا
أثما أوجع ما الذي بينه كلمات المجتهد هي
الجملة (ه) ؟ بينت صفاة التلميذ
لأنه ففوخوع درسنا اليوم هو التفت

الوظيفة	بناء اللغة	ماز للمعلم	المعلم
استخراج	استخراج	استخراج	استخراج
استخراج	استخراج	استخراج	استخراج

استخرجوا كسواهد صفاة صفاة
* السواهد
1- اسموع الطبل القطر يضل
2- ضحكك تحف المفكر على الكفاء الأسرار القائمة
3- وحفت على تلك العبد البيضاء شفتي
4- ضمنت بذراعي التي لم يفتح يومها أشياء
المساقشة
سألاحظ الكلمات الملونة بالأحمر حدد نوعها مع أسماء
لاحظ المشاهد الأول
مع حذف الكلمة الملونة وأعد قراءة المشاهد سمعت
الطفل يبي
مع قارن بين العبدتين

اذن الحالات التي تتبع فيها النعت المفوت هي:

التقريب والتكثير
الجنس ← المذكر - المؤنث
العدد ← المفرد - متفرد الجمع
اللامعة الاعرابية (الرفع - النصب - الجر)

تعريف النعت الحقيقي: (الصفة) موصوفة مفوت

اسم يدل على صفة في اسم قبله فيومنه
ويزيل عمومته

مثال: يحب الآلهة المؤمن الشاكر

قرأت كتاباً صغيراً

علاقة النعت بمفوت: تتبع النعت المفوت

1- الحركة الاعرابية

1- المقتض: مثل: هذا منزل خفيف - الرفع

2- النصب (الفتحة): مثل: أسكنه منزلاً خفيفاً

3- الجر (الكسرة): مثل: مدينتي أمام منزل خفيف

2- النوع:

أ- المذكر: مثل: كافأت تلميذاً نشيطاً

ب- المؤنث: مثل: كافأت تلميذة نشيطة

3- التقريب والتكثير

أ- التقريب: مثل: تساقطت الشجرة الغليظة

التكثير: مثل: تساقطت شجرة غليظة

4- العدد:

المفرد: مثل: هذا تلميذ ناجح

المتكثف: مثل: هذا تلميذان ناجحان

التفصيل في النون

الجملة الأولى أومع من الجملة الثانية
 (س) ادكر الأمر الذي فعله كاسته الصغير الكلمة "الطفل"
 - وفتن
 (س) اسم النكاح التي نصف الكلمات التي قبلها
 - فت
 (س) اسم النكاح التي قسم وفتن ح: الصنوت
 - لاجل الجميل المستقيمة واستمع الفت
 المنقوت من كل شاهد

قوله

الجملة	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار
صنوت	الفتن	الصنوت	العدد	الجمع	التكرار

للملحمة

الأربعاء 15 جمادى الأولى 1447 الموافق 5 نوفمبر
2025

المقطع 2: حب الوطن

الكفاءة: فهم المكتوب (أقواعد لغوية)

المعيار: أسماء الانتارة

النشاطات:

1- هذا طلبا ذكية

2- هذه فتاة ذكية

3- هذا ان رفعا الراية الوطنية

4- هؤلاء أبطال الجزائر يستحقون التكريم هنا و

هنا لا وفي كل زمان

القاعدة:

اسم الانتارة: اسم معرفة يُشار إليه شيء محدد

يسمى المشار إليه

أسماء الانتارة هي:

(هذا - ذاك - ذاك) للمفرد المذكور قلة:

قال تعالى: ألم ذاك الكافر

(هذه - تلك) للمفرد المؤنث وجمعة غير العاقلة

ملخص الدراسة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بحث آليات استثمار النظريات اللسانية الحديثة (التوليدية التحويلية، والتداولية، والعرفانية) في تيسير وتطوير تعليم القواعد النحوية لتلاميذ السنتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط، سعياً لتجاوز عثرات التدريس المعيارى التقليدي القائم على التلقين الصوري للقواعد معزولة عن سياقاتها الحيوية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص واقع المنهاج والكتاب المدرسي المقرر، والمنهج شبه التجريبي لقياس الأثر الميداني من خلال تطبيق وحدات تعليمية قائمة على الاستثمار اللساني والتحويل الديديكتيكي على عينة من التلاميذ ومقارنتها بعينة ضابطة. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج؛ أبرزها أن تفعيل المقاربات اللسانية المعاصرة يسهم بشكل طردي في رفع الكفاية التواصلية والأدائية للمتعلمين، ويقضي على أزمة "الرهاب النحوي" لديهم من خلال ربط القاعدة بوظيفتها الدلالية والتداولية داخل النص، كما أثبتت المخططات العرفانية فاعليتها في تيسير القواعد التجريدية وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى؛ وتوصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج تكوين الأساتذة وهندسة المناهج وفق رافد اللسانيات التطبيقية.

الكلمات المفتاحية

اللسانيات التطبيقية، تعليمية النحو، المرحلة المتوسطة، التحويل الديديكتيكي، الكفاية التواصلية.

Résumé

Cette étude vise à examiner les mécanismes d'investissement des théories linguistiques modernes (générationnelle-transformationnelle, pragmatique et cognitive) dans la facilitation et le développement de l'enseignement des règles grammaticales pour les élèves de première

et deuxième année de l'enseignement moyen. L'objectif est de surmonter les lacunes de l'enseignement normatif traditionnel, basé sur l'endoctrinement formel de règles isolées de leurs contextes vitaux. Pour atteindre cet objectif, l'étude s'est appuyée sur l'approche descriptive-analytique pour diagnostiquer la réalité du programme et des manuels scolaires prescrits, et sur l'approche quasi-expérimentale pour mesurer l'impact sur le terrain à travers l'application d'unités didactiques basées sur l'investissement linguistique et la transposition didactique sur un échantillon d'élèves, comparé à un échantillon témoin. L'étude a abouti à plusieurs résultats, notamment que l'activation des approches linguistiques contemporaines contribue directement à élever la compétence communicative et performative des apprenants, et élimine la crise de la "phobie grammaticale" en liant la règle à sa fonction sémantique et pragmatique au sein du texte. De plus, les schémas cognitifs ont prouvé leur efficacité pour simplifier les règles abstraites et les stocker dans la mémoire à long terme. L'étude recommande la nécessité de revoir les programmes de formation des enseignants et la conception des curriculums à la lumière de la linguistique appliquée.

Mots-clés

Linguistique appliquée, Didactique de la grammaire, Enseignement moyen, Transposition didactique, Compétence communicative.

Abstract

This study aims to investigate the mechanisms of investing modern linguistic theories (Generative-Transformational, Pragmatic, and Cognitive) in facilitating and developing the teaching of grammatical rules for first and second-year students of middle school education. It seeks to overcome the shortcomings of traditional prescriptive teaching, which relies on the formal rote-learning of rules isolated from their vital contexts. To achieve this objective, the study adopted a descriptive-analytical approach to diagnose the reality of the prescribed curriculum and textbooks, and a quasi-experimental approach to measure the field impact by implementing instructional units based on linguistic investment and didactic transposition on a sample of students, compared with a control group. The study yielded several key results, most notably that activating contemporary linguistic approaches directly contributes to enhancing learners' communicative and performative competence, and eliminates the "grammar phobia" crisis by linking the rule to its semantic and pragmatic function within the text. Furthermore, cognitive schemas proved effective in simplifying abstract rules and storing them in long-term memory. The study recommends the necessity of restructuring

teacher training programs and curriculum design in light of applied linguistics.

Keywords

Applied Linguistics, Grammar Didactics, Middle School, Didactic Transposition, Communicative Competence.