الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسـات اللّغويـة تخصص: تعليميّة اللّغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر الموسومة بـ:

طلبة اللّغة العربيّة وآدابها وتعلّم النّحو بين الإقبال والعزوف

جامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانـم ـ أنموذجاً

❖ إعداد الطالبة: * أستاذ المشرف

✓سهيلة جليجل *علي بن عزّة

لجنـــة المـــناقشـة:

السنّة الجامعيّة 2019م، 1440هـ/ 2020م،1441هـ

فـــهرس الموضوعـــات

فهرس الموضوعات

العناوين	الصفحة
كلمة شكر وعرفان	
اهداء	
مقدمة	أ.....ط
مدخل:نشأة النّحو العربي تطوره وماهيته	31.....01
نشأة النّحو العربي وتطوره	14.....01
مراحل تطوره	17....14
الأسباب التي أدّت الى وضع النّحو العربي	18.....17
تسميته	20.....19
مكان نشأته	24.....20
مفهوم النّحو لغة واصطلاحا	31.....24
الفصل الأول:أساسيات وطرائق تدريس النّحو العربي	95.....33
المبحث الأول:أهداف تدريس النّحو العربي.	42.....33
المبحث الثاني:مبادئ تدريس النّحو العربي	48.....43
المبحث الثالث:طرائق تدريس النّحو العربي (القديمة والحديثة)	95.....48
الفصل الثاني: معيقات النّحو العربي وكيفية تجاوزها	153.....97
المبحث الأول: صعوبة تدريس النّحو العربي	128.....97
المبحث الثاني: الحلول والتيسيرات المقترحة لتيسير النّحو العربي	153.....128
الفصل الثالث:فصل تطبيقي	206....155
الاشكالية:	156.....155
أهداف الدراسة:	157.....156
المنهج المستخدم:	157.....156

فهرس الموضوعات

أداة جمع البيانات:	157.....156
ميدان الدراسة:	157
عيّنة الدراسة:	157
المبحث الأول:تحليل نتائج المقابلة الخاصة بالأساتذة	179.....157
المبحث الثاني:تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالطلبة	206.....180
خاتمة	214.....208
ملاحق البحث	237.....2016
قائمة المصادر والمراجع	250.....239

كـلـمــة شكـر وعرفــان

قال الله تعالى: ﴿قَالُواْ سُبْحَنَكَ لاَعِلْمَلَنَا إِلاَّمَاعَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ(32)﴾

صدق الله العظيم الآية 32 من سورة البقرة

الحمد لله الذي هدنا لهذا وماكنا لنهتدي لولا أن هدنا الله وحده لا شريك له نحمده ونستعينه، سبحان مسبب الأسباب وفاتح الأبواب، سبحان من فتح لنا باب العزم والإدارة، وسهل لنا الطريق لإنجاز هذا البحث العلمي المتواضع نتقدّم بالشكر الجزيل الى كل من ساهم في انجاز هذه المذكرة من قريب أومن بعيد ونخص بالذكر الأستاذ " بن عزة علي " الذي أنار لنا الدرب وأزال عنّا الغموض، وإلى كل أساتذة وعمال جامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانم ـ

وإلى كل هؤلاء نتقدم بالشكر الجزيل.

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى من أخذ بيدي إلى المدرسة ليرسم لي معـــــــالم مستقبلي

إلى من يعود له الفضل بوصولي إلى ما تمنيت " أبي العزيز" أدعو له بالشفاء العاجل، فيارب احفظه لي وأطل في عمره.

إلى من رعتاني صغيرة وباعتا حياتهما لتجنّب التّعب والشقاء لأجلي فكنت لهما الحلم والمنى والمستقبل ملكتا عيوني " أمهتان الحبيبتان الأولى التي أنجبت والثانية التي ربّت، فيارب أدعو لك أن تحفظهما من كل سوء، وأن تطل في عمرهما وأن تجعلهما تاجاً فوق رأسي يا لله.

إلى إخوتي وأخواتي وكل من أحّب.

إلى جميع الأصدقاء والصديقات العزيزات الذين عرفتهم طيلة المشوار الدراسي.

إلى أستاذي الفاضل " الذي لم يبخل عليّا بأيّة معلومة و توجيهاته و نصائحه القيّمة فاليحفظه يا رب

مقدمة

مقدمة

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن باقي المخلوقات بميزة العقل الذي يعتبر الركيزة الأساسية لإنتاج الكلام واللّغة، وهذه الأخيرة التي اهتم الإنسان بدراستها والبحث عن أسرارها وأغوارها منذ وجوده على هذه المعمورة، واللّغة العربية كغيرها من اللّغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية تعدّ قناة التواصل بين المتخاطبين في الأسرة العربيّة الواحدة أو حتّى الأسرة الأجنبيّة التي تتعلّمها كلغة ثانية لذلك لا بدّ من غير أبنائها مراعاة قواعدها الصوتيّة، الصرفيّة، النّحويّة، والدلاليّة لضمان النطق السليم بها وتفادي الوقوع في اللّحن الذي قد يغير المعنى المقصود من المخاطب، وهذه القواعد موجودة في كل اللّغات على اختلاف خصوصيتها، وكل أمّة تعمل جاهدة للحفاظ على سلامة لغتها من الأخطاء المتنّوعة التي ترتكب في بعض مواقف النّشاط اللّغوي، حيث تبحث عن أحسن المناهج التي تجعل تعلّمها سهلاً لأبنائها أو لغير الناطقين بها فشملت مستويات اللّغة كلّها: الأصوات، الصرف والنّحو والدلالة والعجم.

ومن ضمن هذه المستويات التي كانت العناية بها الأكثر المستوى النّحوي باعتباره المستوى الرئيسي الذي به تتحقق الملكة التبليغية درجة تجاوزت بها كل المستويات الأخرى، لما له من أهمية بالغة في مساعدة على تعلّم اللّغة، ولكنّ رغم تلك المجهودات فإنّنا نلاحظ ارتكاب الناشئة للأخطاء النّحوية بصفة خاصة إلى جانب الأخطاء الصوتيّة، الصرفيّة والأسلوبيّة...وذلك داخل وخارج المؤسسات التعليمية: ففي خارجها نجد لغة

الصحافة و وسائل الإعلام والأخبار والإذاعة، إذ أصبحت لغتنا اليوم تشاهد أخطاء نّحوية عديدة صارت تسمى في معظمها بالأخطاء الشائعة، وأصبحت هذه الأخطاء في لغة الصحافة والأخبار والتلفزة وغيرها من وسائل الإعلام تلتمس لها الأعذار كونها لغة غير متخصصة بل وسيلة للتواصل فقط , مع أنّ هذا لا يعفيها من ضرورة السلامة اللّغوية، كما نجد الأخطاء نفسها تقريباً ترتكب في معظم المجالات والمقالات والروايات والقصص وغيرها من الفنون الأدبيّة، وشملت هذه الأخطاء أيضاً إلقاء خطاب رسمي أو كلمة في مناسبة معينة وإلقاء خطب الجمعة أيضاً أو كتابة طلب رسمي لمؤسسة معينّة، أمّا داخل المؤسسات التربوية فنلاحظ كثرة الأخطاء النّحوية في انتاجات المتعلمين اللّغوية من المرحلة الابتدائيّة حتّى المرحلة الجامعية، هذه الأخيرة التي يحسب على طلابها تلك الأخطاء بالنّظر إلى مستواهم الدّراسي، وبالأخص الطلبة الذين تخصّصوا في دراسة اللّغة العربيّة.

ولا يخفى على كل طالب أو دارس أنّ النّحو العربي هو العمود الفقري للّغة العربيّة وبه تستقيم الألسن، والشائع بين المتعلّمين أنّ هذا المستوى (النّحو) من مستويات التحليل اللساني صعب للغاية وهو الذي صعب من تعلّم اللّغة العربيّة عامّة, وبالتالي كان عزوف الطلبة عن تعلّم اللّغة العربيّة على وجه العموم والنّحو على وجه الخصوص. وهنا كمن الإشكال في دراسة اللّغة العربيّة بما تحتويه من مادّة النّحو وقواعدها وأبوابها ومسائلها الإعرابية المتشبعة واختلاف المدراس النّحوية حول القضية الواحدة.... وزادت من حدّة هذه المشكلة أكثر في المرحلة الجامعيّة لما يلاحظ من الأخطاء النّحوية، في مختلف نشاطاتهم

ومواقفهم اللّغوية للطلبة الجامعيين، هذه المرحلة الأخيرة من التعليم التي يتوخى منها استفياءالنطق السليم. والإشكالية المطروحة في هذه الحالة هي صعوبة فهم مادّة النّحو واستعابها لدى الطلبة الجامعيين من حيث التوظيف السليم أثناء الاستعمال اللّغوي، وهذه الإشكالية ليست وليدة العصر وإنما بدأت صيحات الشكوى من صعوبة تعلم النّحو وعزوف الطلبة عن دراسته بعد أن تم تقعيده (النّحو) ونسخه في المجلدات، أي مع بداية تعليمه للناشئة، والدليل على صعوبته ظهور المحاولات التيسيرية والمختصرات النّحوية كمحاولات "سيبويه" و"عبد القاهر الجرجاني "و"خلف الأحمر" وغيرهم من النّحاة القدامى الذين ساهموا في التيسير النّحوي وحتّى في عصرنا الحاضر ولكنّ الأزمة قد تفاقمت أكثر لدى خريجي الجامعات من المتّخصصين في اللّغة العربيّة نظراً لضعف مستواهم النّحوي.

وعليه فما هو مرد هذا الضعف النّحوي وصعوبة هذه المادّة (النّحو) لدى الطلبة الجامعيين بقسم اللّغة العربيّة وآدابها؟والأسباب المؤدية في قصورهم في عدم إنتاج خطاب شفوي أو كتابي سليم من اللّحن والخطأ؟

فهل مرد ذلك إلى الطريقة التي درّس بها النّحو قبل وأثناء الدراسة الجامعيّة؟ أم إلى صعوبة و جفاف أصاب المادّة ونفر منها الدارسون؟أو أنّه يرجع إلى ضعف تكوين المعلّم وغياب الخلفية المعرفية عن هذه المادّة أو عدم استغلال الوسائل التعليمية المناسبة، أو لقصور وضعف في المتّعلم ذاته لأسباب وظروف مختلفة؟

وهذه الإشكالية صاغت بدورها عنوان البحث المتمثل في:

" طلبة اللّغة العربيّة وآدابها وتعلّم النّحو بين الإقبال والعزوف ـ جامعة عبد الحميد ابن باديس أنموذجاً ـ".

إنّ هذه الإشكالية ليست وليدة العصر واللحظة ولكنّ جذورها تمتد إلى غاية ظهور علم النّحو وبداية تأسيسه كما أسلفنا الذكر، فقديماً تنبه علماء اللّغة إلى ضرورة تيسير النّحو على المتعلمين فألفوا عدّة مختصرات في النّحو بغية تسهيله على سبيل المثال: مختصر الزجاج ومختصر أبي حيان الأندلسي ومختصر أبو علي الفارسي ومحاولة خلف بن حيان الأحمر في رسالته "مقدمة في النّحو" وعبد القاهر الجرجاني، وأبو علاء المعري وابن مالك (ت672هـ) وابن مضاء القرطبي (592هـ) ومحاولات الجاحظ الذي يرى أنّه لا بدّ من اختصار أبواب النّحو وتدريس المتعلّمين ما يعنيهم على السلامة من فاحش اللّحن فقط، كما ثار ابن مضاء القرطبي في مؤلفه " الرّد على النّحاة " حيث دعا إلى إلغاء نظرية العامل وإلغاء العلل الثواني والثوالث، وإلغاء القياس، وإلغاء التمارين غير العمليّة، فكل هذه النّظريات التي ذكرها ابن مضاء القرطبي فهي في نظره لا تفيد المتعلّم شيئاً فالهدف من تعليم مادة النّحو استقامة اللّسان وحفظه من الوقوع في اللّحن واكتساب الملكة اللسانية فهذه . النظريات تزيد من تشتته فقط، ثم ألفت عدّة شروح مثل: شرح ابن عقيل الألفية ابن مالك وشرح الرماني لكتاب سيبويه...إلخ ثم استمرت المحاولات التيسيرية النّحوية في العصر الحديث منها طه حسين الذي أشار إلى أنّ لغتنا العربيّة لا تدرس في مدارسنا وإنمّا يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، بل لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته. وبذلك دعا إلى تخليص اللّغة العربية من القيود والأغلال التي تكبلها وتحدّ

من حركتها وتطورها ثم محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النّحو " التي ظهرت في الثلاثينات من هذا القرن وبالتحديد عام 1937م ودعا لاختزال أبواب النّحو العربي في ثلاثة أبواب كبيرة هي: باب الضمة علم الإسناد، وباب الكسرة علم الإضافة، ثم باب الفتحة بعد ما كانت تتجاوز الثلاثين باباً، وقال بأنّها ليست علامة الإعراب ثم دعا أيضاً إلى إلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلى المعنى، بالإضافة إلى محاولات شوقي ضيف والتي كانت عام 1947م والذي دعا إلى ضرورة إلغاء نظرية العامل ـ كما فعل سلفه إبراهيم مصطفى ـ ومنع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات، وتصنيف النّحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل، كما طرح الموضوع تمّام حسان في كثير من كتبه مثل: " اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة " حيث تحدث عن كتب النّحو ووصفها بالصنعة والتكلّف مبتعدة عن تنمية الملكة اللسانية السليمة وسبب ذلك هو التذبذب الحاصل بين منهج العالم ومنهج المتعلّم. كما ناقش غيرهم من النّحاة القدامى والمحدثين هذه المحاولات والمجهودات الفردية من أجل تسهيل النّحو على المتعلّمين، وفي هذا الصدد تكلم تمّام حسان في كتابه " مقالات في اللّغة والأدب " انغماس النّحويين في قضية العلامة الإعرابية وانشغالهم بأواخر الكلمات فأصبح النّحو هو الإعراب وكذلك اهتمامهم بالأصول النّحوية ممّا نفر منه الدارسين.

وعليه فمعظم الدراسات السابقة أجمعت على عدم ملائمة المحتوى أو المضمون

التعليمي المقدم للمتعلّمين والطريقة التي يقدم بها والمناهج الدراسية والمقررات الفصلية والسنّوية التي تبنى على معايير عشوائية وخاطئة مستوردة من الغرب لا تتناسب مع مستوى الطالب ونضجه الفكري والعمري والمعرفي ولهذا طرحت عدّة اقتراحات من طرف أهل الاختصاص مست في معظمها إعادة تجديد المناهج وبناء المقررات وفق معايير وأسّس مخطط لها ومدروسة لها من قبل، والتدريس وفق الطرائق والأساليب الجديدة التي أثبتت نجاعتها في ميدان التعليم.

أمّا السبب الذي أدّى بنا إلى البحث في هذه الإشكالية، فكان أول دافع هو دافع شخصي من خلال ملاحظات انصبت على الطلبة وأحاديثهم في الساحة الجامعيّة حول صعوبة هذه المادة (النّحو) وعدم رغبتهم في الإقبال على دراستها والتخصص فيه لأسباب شخصيّة ،والنظرة السلبية من طرف الواقع والمجتمع، ومن الأسباب أيضاً ما يرتكبه الطالب من أخطاء نّحوية يظهر ذلك جلياً من خلال ما يلاحظ في أحاديثهم الشفوية والكتابية وأثناء إلقاء بحوثهم في الحصص التّطبيقية ومناقشتهم مع الأستاذ في حصص المحاضرة، وفي الملتقيات وإلقاء الخطب وحتى مذكرات التّخرج والدكتوراه من ارتكاب الأخطاء النّحوية دون إدراك منهم، حتّى أن بعض الأخطاء من المفروض ألا ترتكب كونها تعدّ من السليقة اللّغوية والبديهية النّحوية، كما يعود سبب اختيار هذا الموضوع إلى تمحور معظم الدراسات والبحوث حول الأطوار الأولى من التعليم بغض النظر عن المستوى الجامعي، فاستهلكت الأولى بالدراسة والبحث حولها وبقيت الثانية أرضية بكراً للمناقشة والبحث، كما أنّ معظم

الإصلاحات التربوية تمس الأطوار الأولى: كتابة، طريقة وإعداد للمعلمين، أمّا التّعليم الجامعي فبقي بطريقة نفسها، إضافة إلى ذاك إغفال هذه المرحلة المهمّة(المرحلة الجامعيّة) عن باقي المراحل التعليمية الأخرى، حيث انصب الاهتمام حول المراحل الأولى: الابتدائيّة، المتوسطة، والمرحلة الثانوية فمست الإصلاحات الطريقة والمحتويات والكتب المدرسية، إلاّ أنّ المرحلة الجامعية بقيت بعيدة عن هذا الاهتمام، إذ لا تحظى بكتاب مدرسي محدد لكلّ سنّة بل ينهل الطلاب من مختلف المؤلفات دون معايير تتحكم في قراءاتهم، كما أنّ مدى إقبالهم على دراسة تخصص اللّغة العربيّة في الجامعة له دور في تحديد مستواهم اللّغوي.

والغرض من إنجاز هذا البحث هو الوصول إلى عدّة أهداف نذكر منها: هو اكتساب الطالب الجامعي ملكة لغوية , قادراً على تحقيق ذاته وتأهليه علمياً وتعليمياً ورفع مستوى الطالب الجامعي في اللّغة العربيّة والنّطق السليم بسلامة وطلاقة دون تحفظ أو تردّد في استذكار القواعد النّحوية وذلك بتشخيص الأسباب وتحليلها للوصول إلى محاولة إيجاد حلول واقتراحات تحد من الأزمة على الأقل، واختبار مدى الانسجام الحاصل بين النّحو النظري (المعرفة العلميّة) ومدى تطبيقه في الاستعمال اللغوي (المعرفة التعليمية). وقد استهل البحث بمقدمة تحمل صورة عامّة عن البحث، يليها مدخل بعنوان: " نشأة النّحو العربي (تطوره) وماهيته " حيث تناولت فيه نظرة موجزة عن نشأة النّحو العربي ومراحل تطوره والأسباب التي أدت إلى وضعه وتسميته بهذا الاسم ومكان نشأته وفي الأخير مفهومه لغة واصطلاحاً فتطرقت من الناحية الاصطلاحية تعريفه (النّحو) عند علماء اللّغة

القدامى والمحدثين، ثم تم تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول (فصلين نظريين وفصل تطبيقي) أمّا الفصل الأول المعنون :أساسيات وطرائق تدريس النّحو العربي وقد تضمن ثلاثة مباحث، يتحدث المبحث الأول عن أهداف تدريس النّحو العربي، المبحث الثاني: عن مبادئ تدريس النّحو أمّا المبحث الثالث فخصصناه لطرائق تدريسه (القديمة والحديثة) أمّا الفصل الثاني المعنون: معيقات النّحو العربي وكيفية تجاوزها.

فخصصنا في المبحث الأول: الصعوبات النّحوية لتدريس هذه المادّة (النّحو) أمّا المبحث الثاني فتناولنا فيه التيسيرات والحلول المقترحة لتيسيره.

وأخيراً الفصل التطبيقي فقد تم عن طريق التحقيق الميداني حيث اعتمدنا أداتين لجمع البيانات هما: المقابلة الموجه لأساتذة النّحو (مقابلة واحدة) حيث قمنا بتحليل نتائجها في المبحث الأول، والأداة الثانية الإستبانة الموجه لطلبة السنّة الأولى والثانية والثالثة ليسانس والسنة الأولى ماستر تخصص لسانيات عربيّة بقسم اللّغة العربيّة وآدابها وتضمنها المبحث الثاني بتحليل نتائج الإستبانة الخاصة بعينة الدراسة، وتدرج نتائج الدراسة ومقترحاتها ضمن خاتمة تتموقع في نهاية البحث الذي يذيل بمجموعة من الملاحق التوضيحية والتكميلية له.

وبما أنّ موضوع الدارسة يتمحور حول رصد ظاهرة الضعف النّحوي لدى الطالب الجامعي ومعاينة هذه الظاهرة على أرض الواقع لتشخيص الأسباب ومحاولة معالجتها، فإنّ منهج الدراسة كان تاريخياً وصفياً، تاريخياً من خلال رصد تاريخ نشأة النّحو العربي وتطّوره

عبر المراحل الزمنية، وصفياً لأنّنا بصدد تسجيل ظاهرة واقعية ووصف أطرافها وكشف خباياها من أسباب ونتائج واقتراحات وهذا يتطلب وصفاً لجميع المعطيات الواقعية وذلك باعتماد أدوات هذين المنهجين وبالتحديد المنهج الوصفي إضافة إلى ذلك من تحليل وإحصاء خاصة في الفصل الميداني، أمّا المادّة العلميّة للبحث فقد تم جمعها والتوثيق النّظري لها من خلال جملة من المصادر والمراجع نذكر منها: ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة " تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة "، أحمد مدكور" تدريس فنون اللّغة العربيّة " حمّار نسيمة، إشكالية تعليم النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)، عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، سمير شريف استيتية علم اللّغة التعلّمي، طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، حسن شحاتة تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، أعمال ندوة تيسير النّحو.

وكما هي طبيعة كل بحث لا يخلو من بعض الصعوبات والعوائق، حيث تلقيت صعوبات من طرف الأساتذة أثناء جمع البيانات والتحقق الميداني، فلم يتم الإجابة عن أسئلة الإستبانة الخاصة بالأساتذة إلاّ من طرف أستاذ واحد فقط وفقه الله وحفظه، ممّا أدى إلى تغيير مجرى الإستبانة إلى مقابلة لعدم تجاوب وردة فعل من طرف الأساتذة

النّحويين أمّا على مستوى النّظري فكانت الصعوبات والعوائق أقل من المستوى الميداني.

" والحمد لله ربي العاملين "

مـــدخـــل

قبل التّطرق إلى المفاهيم العامّة والأهداف المرجوة من تعليم النّحو في الجامعات والكلّيات والمدارس، وإثاره لدى المتعلمين، يجب أولا أن نطرح السؤال التالي:

هل العرب قديماً كانوا يعتمدون على قواعد تضبط كلامهم؟

الجواب يكون بالطبع لا، لأنّه لم يكن هناك أي قاعدة توجه لغتهم وتصَحّح أخطاءهم اللّغوية، بل إنّ نطق العرب بلغتهم كانت سليقة وسجيّة، ولم يكونوا بحاجة إلى قواعد يضبطون بها ألسنتهم، حيث كانت تمثّل لهم الركيزة الأساسية لمجتمعهم، وكانت من أبرز مظاهر تطوره ورقيه، فهي عنوان حضارتهم وسّجل تاريخهم، فكانت العلاقة وثيقة بين لغتهم ومجتمعهم، فلا نتصور لغة بدون مجتمع، ولا مجتمع بدون لغة، فكانت العلاقة بينهما علاقة تكامل، وقد كانت اللّغة العربية في الماضي نقية صافية لا تشوبها شائبة يتحدثها العرب بصورة صحيحة وبسلاسة وطلاقة وبشّكل تلقائي وسّجي، وذلك لقلّة اختلاطهم بغيرهم من الأعاجم، ولما جاء الإسلام، واتسعت الرّقعة الإسلامية، وبدأ انتشار الإسلام، خرج المسلمون لرفع رايتهم خارج شبه الجزيرة العربية ودخل النّاس في دين الله أفواجا من أجل توحيد كلمة الله فاختلط الحابل بالنابل، وتخالط العرب بمن وفدوا إليه من الأعاجم، أو بمن وفدوا إليه من غير العرب القاطنين في الأمصار التي فتحوها، فكان منطقيا أن تتأخر لغتهم بهذا التغيير، وذلك بتسرب كلمات دخيلة (غير عربية) إليها، واختلال بعض الأبنية، وبعض التّراكيب في جملها وأساليبها، أي فسد اللسان العربي، فظهر اللحن الذي شاع شيوعا فاحشا.

وقد كان هذا الظهور في البداية يسيرا، ثم بدأت الأمورتزيد سوء بزيادة اختلاط العرب بالأعاجم، وقد تجسد أوّل ظهور اللّحن في النطق بالكلمات أي في مبنى الكلمة، وهذا أمر خطير جدّا لأنّ فيه اختلاف للمعنى، فهذا اللّحن لم يلحق فقط مباني الكلمات وصيغها بل تجاوز ذلك إلى القرآن الكريم وعلّوم الدّين، وهو ما كان شديد الأثر على العرب، حتّى أنّه دفعهم إلى إعرابه بوضع نقط عند آخر الكلمات للدلالة على حركتها، وبعدها انتشر اللّحن في ألسنة العوام، وبهذا نشأت اللّهجات العامّية، ثم وصل الأمر إلى ألسنة العالمين بالعربية، ممّا أدى إلى تفطن العلماء إلى ذلك، بسبب غيرتهم عليها أن تصاب هذه الملكة وأصولها بضعف، فيقل عظيم شأنها، ويقضي على جباتها.

ففكّروا في وضع قواعد وقوانين تصون اللّسان وتكون بمثابة الضابط الكّلي الذي يعصمه من الخطأ[1].

وعليه نهضوا يجمعون من اللّغة مفرداتها وأساليبها دون تمحيص أو ترتيب، حتّى أصبح ما جمعوه مادّة عظيمة، فطفقوا يبوبون الأبواب ويقعدون القواعد ممّا انبثق عن ذلك مرحلة الجمع والرواية ومرحلة التقعيد والدّراية.

ومن هنا بدأ التفكير اللّغوي عند العرب بمعناه العلمي، من حيث جمع المادّة وتصنيفها، واستنباط القواعد وتحكيمها فيما يقوله أبناء اللّغة فنشأ ما يسمى بعلوم اللّغة[2].ومن بينها علم

[1] جمال بلقاسم، مباحث في اللّسانيات العربية–دراسة في الخصائص – لابن جنّي–،دار الألمعية للنّشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص07

[2] عبد الله عمّاري، التّنظير فيعلم أصول النّحو العربي نظرياته، دار الأيام للنّشر والتوزيع عمّان، ط1، 2016م، ص12.

النّحو، الذي هو موضوع الدّراسة، الذي ارتبط بالتّعليمّ (النّحو التعليمي)، ومن هذا المنطلق تطرح الأسئلة التالية: كيف نشأ هذا العلم وتطور ومن هو واضعه؟ وما سبب تسميته بهذا الاسم؟ وماهي الأسباب الدّاعية إلى نشأته؟ وأين ترعرع هذا العلم؟ وماهو النّحو؟

نشأة النّحو العربي وتطوره:

يعدّ علم النّحو العربي أصل علوم العربية، وأقدمها نشأة، وأغرزها مادّة وتأليفا، وقد كتبت بحوث كثيرة عن نشأته، ورويت الروايات والأخبار المختلفة عن نشأته أيضا التي كانت في حضرة بلاد الرافدين وفي البيئة البصرية تحديدا، هذه المدينة – البصرة – التي كان يمتاز أهلها بفصاحة اللّسان والنّطق بالفطرة العربية السليمة، في حين أنّها كانت قبلة للتجار – بما فيهم الأعاجم– والشعراء، ممّا أدّى إلى تعدّد الألسن وتباين اللّغات، الذي كان سبب في إصابة اللّسان العربي بآفة اللّحن والفساد بمخالطة الأعاجم، وعن هذا يقول أبو بكر الزبيدي (ت 379ه)"ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتّى أظهر الله الإسلام على سائر الاديان"[1]،فدخل النّاس في دّين الله أفواجا، وأضحت الفتوحات يشع نورها على ساحات المعمورة، فاختلط العرب بالعجم من كل جنس، وبدأ البنّاء اللّغوي للّغة العربية يضعف، فكثر اللّحن، وهددت السليقة، وتسرب الخطأ إلى قراءة كتاب الله الكريم، وكان ذلك في القرن الأول للهجرة، وهنا هبّ أهل العربية وعلماؤها في البحث عن وسيلة تقي العربية من الهلاك، وتتحفظ كيانها، وشرعوا في جمع النّصوص اللّغوية من منابع ومصادر العربية، ومنها:

[1] عبد اللّه عمّاري، المرجع السابق ،ص12.

1 – القرآن الكريم، 2 – كلام العرب الفصحاء وخاصة أهل البادية الذين لم يتأثروا بالأمم الأخرى، 3 – الشعر العربي القديم، 4 – الحديث النّبوي الشريف، وكان على رأس تللك العصبة عالم اللّغة أبو الأسود الدؤلي (ت67هـ)[1]. وعليه فشا الفساد في اللّغة العربية، واستبان منه في الإعراب الذي حليها، والموضع لمعانيها. فكان اللّحن بذلك الباعث الأول على بعث النّخوة في الغيورين على اللّغة لجمعها وتدوينها، ويؤيد ذلك سعيد الأفغاني قائلا :"يعتبر اللّحن الباعث الأول على تدوين اللّغة وجمعها، وعلى استنباط قواعد النحو، وتصنيفها، فقد كانت حوادثه المتتابعة نذير الخطر الذي هبّ على صوته أولوا الغيرة على العربية والإسلام[2].

إذن كان الدافع الأساسي الذي دفع إلى قيام هذا العلم هو شيوع اللّحن، بعد مجيء الإسلام واختلاط العرب بالأعاجم، ففي العصر الجاهلي كان العرب يتحدثون اللّغة بسلايقتهم وسجيتهم بشكل صحيح سليم خالية من الشوائب والأخطاء، ولكنّ مع عصر الإسلام والفتوحات الإسلامية من أجل التوحيد، اختلف الأمر فبدأ شيوع اللّحن، وظهرت اللّهجات العاميّة، ممّا خيف على اللّغة على والقرآن الكريم، فبدأوا علماء اللّغة وعلى رأسهم أبي أسود الدؤلي بجمع اللّغة وتدوينها واستنباط القواعد وتصنيفها وهكذا نشأ النّحو.

[1]الشحي أحمد راشد القيشي، الأساس في علم النّحو، دار النفائس للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1438هـ، 2017م، ص 13 (بتصرف).

[2]عبد الله عمّاري، التّنظير في علم أصول النّحو العربي ونظارياته، ص13

يقول بروكلمان :" يبدو أنّ أوائل علم اللّغة العربية ستبقى دائم محطوطة بالغموض والظلام لأنّه لا يكاد ينتظر أن يكشف النقاب بعد عن مصادر جديدة على بحثها ومعرفتها"[1].

وعلى هذا اختلفت الروايات والأخبار والآراء والنظرات الموجودة في كتب الطبقات والتراجم في واضع النّحو العربي الأول(= علم العربية) فمن قائل أنّه الإمام علي كرّم الله وجهه، ومن قائل أنّه نصر ابن عاصم، ومن قائل أنّه عبد الرحمن ابن هرمز وهناك من قال عمر بن الخطاب[2].ولعّل الذي أطرد عند الأولين أنّ أوّل من أرسل في النحو كلاما، وأوّل من أسس العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها، ووضع قياسها هو أبو الأسود الدؤلي. وتشير الروايات إلى أنّ أبي أسود الدؤلي وضع علم العربية أو علم النّحو بإشارة من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرم الله وجهه، فقد فتح له الطريق إلى الوضع في النّحو وأرشده إليه، لأنّه أعطاه أصولا بنى منها، وعمل بعده عليها، فقدم له الطريقة لوضع أبواب النّحو والقياس والمثال والأصول لهذا العلم: بعد أن فتق له حاشيته، ومهد له مهاده، وضرب له قواعده[3]. وهنالك رواية أخرى تقول أنّ أبا أسود الدؤلي كان واضع للحركات فقط وذلك عندما شكل المصحف، والقصة التي تبرهن ذلك هي كالآتي: أنّ أبي الأسود الدؤلي اختار كاتبا وأمره أن يأخذ المصحف وصبغا يخالف لون المدادي وقال له: "إذا رأيتني قد فتحت فمّي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه فإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدى الحرف أو إن كسرت

[1] عمّار ساسي، المدخل إلى النّحو والبلاغة في إعجاز القرآن، جدار الكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2007م، ص62.

[2] محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النّحوي، دار المعرفة الجامعية، 2003م، ص31 (بتصرف).

[3] عبد الله عمّاري، التّنظير في علم أصول النّحو العربي ونظرياته، ص17.

فاجعل النقطة تحت الحرف فإن اتبعت شيء من ذلك غنّة فاجعل مكان النقطة نقطتين"[1]وبهذا وضع أبو الاسود الدؤلي النقاط والحركات والتنوين لهذا العلم وبالتالي فهو ليس واضعا ومؤسسا لهذا العلم في حين هناك رواية أخرى تفند الرواية السابقة وهي تمضي على النحو الآتي:

بسبب وضع علي – رضي الله عنه – لهذا العلم ما روى أبو الأسود قال: دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب – رضي الله عنه –فوجدت في يده رقعة، فقلت: ما هذا يا أمير المؤمنين؟ فقال: إنّي تأملت كلام النّاس فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء (الأعاجم) فأردت أن أضع لهم شيء يرجعون إليه، ويعتمدون عليه، ثم ألقى إليّ الرقعة، وفيها مكتوب: الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به والحرف ما جاء لمعنى، وقال لي: انْحُ وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم – يا أبا الأسود – أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر، ومضمر واسم لا ظاهر ولا مضمر، إنما يتفاضل النّاس– يا أبا الأسود – فيما ليس بظاهر ولا مضمر. وأراد بذلك الاسم المبهم." وقال أبو الأسود: فكان ما وقع إليّ (إنّ وأخواتها) ما خلا (لكنّ)، فلما عرضتها على عليّ– رضي الله عنه – قال لي: (وأين لكنّ)؟ فقلت: ما حسبتها منها، فقال: هي منها فألحقها، ثم قال: ما أحسن هذا النّحو الذي نَحَوْتَ؛ فلذلك سمي النّحو نحوا وفي هذا الشأن يقول أبو بكر الزبيدي: " أوّل

[1]عمّار ساسي، المدخل إلى النّحو والبلاغة في إعجاز القرآن الكريم، ص27 (بتصرف).

من أصّل النّحو وأعمل فكره فيه، أبو الأسود ظالم بن عمرو الدؤلي... فوضع للنّحو أبواب وأصّل أصولا له[1].

وأمّا العوامل الأساسية التي أدت إلى نشأة النّحو، تذكر عدّة روايات على أنّ الخطأ في الإعراب كان أحد العوامل الأساسيّة إلى نشوء علم النّحو، وإليكم بعض تلك الروايات:

أنّ أبا الأسود الدؤليّ مرّ برجل يقرأ القرآن فقال: «أَنَّ اللَّهَ بَرِيء" مِنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولَهُ» (سورة التوبة: 03) كان الرجل يقرأ (رسولِه) مجرورة أي أنّها معطوفة على (المشركين) أيّ أنّه غير المعنى، بينما الصوابُ أنَّ (رسولُه) مرفوعة، لأنها مبتدأ لجملة محذوفة تقديرها (ورسولُه كذلك بريء)، فذهب أبو الأسود إلى الصحابي علّي ابن أبي طالب (ت40هـ) وشرح له وجهة نظره – أنّ العربية في خطر– فتناول الصحابيّ علّيّ رقعة ورقية وكتب عليها: بسم الله الرحمن الرحيم، الكلام اسم" وفعل" وحرْف". الاسم ما نبأ عن المسمى. والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى. والحر فما أنْبأَ عن ما هو ليس اسما ولا فعلا. ثم قال لأبي الأسود: أنْحُ هذا النّحو[2].

وهناك رواية أخرى أنّه قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – فقال: من يقرئني شيئا ممّا أنزل الله على محمّد – صلّى الله عليه وسلّم–؟ فأقرأه رجل سورة فقال لقوله تعلى: « أَنَّ اللَّهَ برئ" مِّنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولُه»(سورة التوبة:03) بالجر لكلمة (رسولِه)، فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسَول الله! إن يكن الله برئ من رسوله

[1]صلاح روَّاي ، النّحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، دار غريب للطباعة والنّشر والتوزيع، 2003م، ص 25.

[2]إسلام أبو النّصر علّي، النّحو الواضح للمرحلة الجامعية والمتخصصين، مؤسسة حورس الدولية للنّشر والتوزيع، 2017م، ج1، ص08.

فأنا أبرأ منه! فبلغ عمر– رضي الله عنه – مقالة الأعرابي، فدعاه فقال: يا أعرابي! أتبرأ من رسول الله؟! فقال: يا أمير المؤمنين إنّي قدمت المدينة، ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرئني، فأقرأ أنّي هذا سورة براءة فقال: «أَنَّاللَّهَ بريءٌ مِّنَالمُشْرِكِينَوَرَسُولُه » فقلت: أو قد برئ الله تعالى من رسوله! إن يكن برئ من رسوله فأنا أبرأ منه. فقال له عمر – رضي الله عنه – : ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال:«أَنَّاللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَالمُشْرِكِينَوَرَسُولُه » فقال الأعرابي: وأنا– والله – أبرأ ممن برئ الله ورسوله منه. فأمر عمر – رضي الله عنه – ألاّ يقرئ القرآن إلاّ عالم باللغة، وأمر أبا الأسود أن يضع النّحو[1].

وواضح من هذه الرواية أنّ الداعي إلى نشأة النّحو هو شيوع اللّحن إلى القرآن الكريم والدليل على ذلك القراءات الخاطئة التي عرضناها في كتابه الذكر الحكيم الذي أخطأ الأعرابي (أعجمي) عن ما قرأ ورسوله بالجر والصحيح هو الرفع ورسولُه وهذا الأمر أدّى بعمر بن الخطاب – رضي الله عنه وأرضاه – بأمر من أبي أسود الدؤلي بوضع النّحو وبالتالي كان السبب هو شيوع اللّحن. ونلاحظ كذلك من خلال عرض الروايتين السابقتين أنّ هناك اختلاف بينهما بخصوص قدوم الرجل الأعرابي، فالرواية الأولى تقول قدوم الرجل إلى علي بن أبي طالب، عندما سمع أبي أسود الدؤلي الأعرابي يقول ورسولِه فذهب إلى أبي طالب، عندما رأى اللّحن في لسان الأعرابي، أمّا الرواية الثانية تقول عمر بن الخطاب

[1]محمود سليمان ياقوت، أصول النّحو العربي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ،جمهورية مصر العربية، 2015م، ص18.

على عكس الرواية الأولى، إذن فهناك اختلاف في الروايات روايات تنسب القول إلى علي بن أبي طالب، وروايات أخرى تنسب القول إلى عمر بن الخطاب.

وروي أيضا عن أبي الأسود الدؤلي أنّ ابنته يوم قعدت معه (أبي الأسود الدؤلي) قالت له : ما أحسنُ السماء، برفع (أحسن) فقال لها: نجومها، فقالت: إنّي لم أُردْ هذا وإنّما تعجبت من حسنها، فقال لها: إذن فقولي: ما أَحْسنَ السماءَ بنصب (أحسن) وقالت أيضا: ما أشدُّ الحرِّ !فقال أبوها: القيظ، وهو ما نحن فيه يا بنية، جوابا عن كلامها لأنّه استفهام، فتحيرت وظهر له خطأها، فعلم أبو الأسود أنّها أرادت التعجب، فقال لها. قولي يا بنية. ما أشَدَّالحرّ !فحينئذ وضع النّحو، وأول ما رسم منه باب التعجب، وباب الفاعل، والمفعول به وغيرها من الأبواب، وبالتالي فهو من بدأ في وضع ضوابط اللّسان.[1]

وورت رواية عن عاصم بن أبي النُّجود (ت 167هـ) تنسب وضع النّحو إلى أبي الأسود بأمر من زياد، قال: أول من وضع النّحو أبو الأسود الدؤلي، جاء إلى زياد بالبصرة، فقال إنّي أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم، وتغيرت ألسنتهم، أفتأذن لي أن أضع للعرب كلاما يقيمون به كلامهم؟ قال: لا. فجاء رجل إلى زياد، فقال: أصْلَحَ الله الأمير! توفي أبانا وترك بَنُونَ! فقال زياد: توفي أبانا وترك بنون!ادْعُ أبا الأسود، فقال: ضع للنّاس الذي كنت نهيتك أن تضع لهم.[2]

[1]محمد محمود بندق، تيسير قواعد النّحو، دار زهراء الشرق للنّشر، د. ت، ج1، ص10 (بتصرف).
[2]كريم حسين االخالدي، أصالة النّحو العربي، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1425هـ،2005م، ص32.

ويرى نحاة آخرون أنّ بعض الروايات الأخرى التي تنسب في وضع النّحو إلى غيره من النّحاة أي ليس أبي الأسود الدؤلي من وضع النّحو، فهي تتردد بين الدؤلي وبين الإمام علي ابن أبي طالب، وبين نصر بن عاصم الليثي، ويحي ابن يعمر، وعبد الرحمن ابن هرمز، وفي هذا الشأن يقول السيرافي: "اختلف النّاس في أوائل من رسم النّحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن ابن هرمز،..."[1]. وكذلك ورد نص عن الزبيدي ينسب علم النّحو إلى جهود ثلاثة هم أبو الأسود الدؤلي، ونصر ابن عاصم، وعبد الرحمن ابن هرمز. يقول: " فكان أوّل من أصّل ذلك وأعمل فكره فيه، أبو الأسود ظالم بن عمرو الدؤلي، ونصر ابن عاصم، وعبد الرحمن ابن هرمز، فوضعوا للنّحو أبوابا وأصّلوا، فذكروا عوامل الرّفع والنّصب والخفض والجزم، ووضعوا باب الفاعل والمفعول والمضاف"[2].

في حين حاول بعض المستشرقون الأروبيون أن يربطوا نشأة النّحو العربي بالنّحو السرياني واليوناني والهندي[3].ويؤكد على ذلك المستشرقون بروكلمان، ودي بور، وليتمان، أنّ علم النّحو منقول عن لغة اليونان، لأنّ وضعه في العراق إنّما كان بعد اختلاط العرب بالسريان، وتعلّمهم ثقافتهم، وللسريان نحو قديم ورثوه عن اليونان، حيث يقول إبراهيم مدكور: "وضع النّحو السرياني بمدرسة نصبين في القرن السادس الميلادي، ولاشك في أنّ هذا النّحو

[1] محمود سليمان ياقوت، أصول النّحو العربي، ص21.

[2] إبراهيم عبود السمرائي، المدارس النّحوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 2007م، ط2، 2010م، ص21.

[3] المرجع نفسه ص21.

تأثر بالنّحو اليوناني ومنطق أرسطو، ومن بين واضعيه والمشتغلين به مترجمون اتّصلوا بالعرب ونحاتهم وعاشوا معهم. فيعقوب الرهاوي له شأنه في وضع النّحو السرياني....وحنين ابن اسحاق مترجم آخر معاصر للخليل وسيبويه، بل صديق للخليل، ومن اليسير أن نتصور أنّه قد تبادل فيما تبادل مع الخليل بعض القواعد النّحوية..."[1]. ثم يقول أيضا: " وجدنا أنّه عرفت مؤلفات في النّحو العربي قبل كتاب سيبويه، وإن كانت لم تصلنا، وقد مهّدت له دون شك ..."[2].ولكنّ هذا الرأي مطروح مبدأ لما ينطوي عليه من زيغ وبهتان، وذلك لأنّه لا يمكن إثبات ذلك إثباتاً علمياً، وخاصة أنّ النّحو العربي يدور حول نظرية العامل وهي لا توجد في أي نحو أجنبي، وكلّ ما يمكن أن يقال أنّه ربمَّا عرف النّحاة أنّ لبعض اللّغات الأجنبيّة نحواً، فحاولوا أن يضعوا نحواً للعربيّة راجعين في ذلك إلى ملكاتهم العقلية التي كانت قد رقيت رقياً بعيداً.[3]

وذهب أحمد ابن فارس (ت396هـ) وأبو علي الفارسي إلى أنّ النّحو قديم قدم خلق الإنسان، إذ أنّ العرب العاربة كانت عندهم معرفة بمصطلحات النّحو بتوقيف من قبلهم وأن من قبلهم، تعلّموا هذا بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، واستدلوا لذلك بقوله تعالى:« وعلّم آدم الأسماء كلّها » (سورة البقرة:31) فتلفف العرب خلفهم عن سلفهم هذا، ولذا كانوا يتأملون

[1] صلاح روّاي، النّحو العربي نشأته، تطوره، مدارسه، رجاله، ص31، 32.

[2] المرجع نفسه، ص32.

[3] إبراهيم عبود السمرائي، المدارس النّحوية، ص21.

مواقع الكلام، فلم يكن كلامهم إسترسالاً أو ترخيماً بل كان خبرة بقانون العربية، فالنّحو قديم قدم البشرية[1].

إذن نستخلص من خلال هذه الفقرة الوجيزة أنّ نشأة النّحو العربي نشأة توقيفية من عند الله سبحانهُ وتعالى، فكان النّحو عبارة عن مصطلحات عربية موجودة عند العرب العاربة، فحصل توفيق من عند الله تعالى ودليلهم على ذلك قوله تعالى:« وعلّم آدم الأسماء كلّها »(سورة البقرة:31).

وبما أنّ آدم من البشر فعلّم الأسماء له وعلّم آدم جميع البشر فوقع بالتالي توفيق من آدم بأمر من الله تعالى ومن آدم الى البشر.

وعليه فإنّ النّحو كان موجوداً قبل أبي الأسود الدؤلي سواء قبل أنّه بتوفيق أو بالتواضع والإصلاح، والدليل هو: ما روى عن عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– أيضاً أنّه قال: تعلّموا العربية فإنّها تثبت العقل وتزيد في المروءة ورواية علي أو عمر– رضي الله عنهما– حول نشأة النّحو العربي كما ذكرناها سابقاً.

وبعد هذا العرض الموجز التاريخي لنشأة النّحو العربي، نستطيع التوصل إلى مجموعة من الآراء والأقوال حول تلك النشأة على النّحو الآتي:

– أنّ الواضع الأوّل لعلم النّحو هو أبي الأسود الدؤلي(ت67هـ) اعتماداً على بعض الأصول والأحكام والأبواب والتقسيمات من الإمام علي كرّم الله وجهه.

[1]ابراهيم عبود السمرائي، المرجع السابق، ص24.

- وضع أبو الأسود النّحو بأمر من عمر بن الخطاب – رضي الله عنه –، أو من زياد بن أبيه، والقصة معروفة.
- وضع أبو الأسود النّحو دون مشورة أو أمر من أحد بعد أن لاحظ وقوع ابنته في اللّحن
- وضع نصر بن عاصم الدؤلي أو الليثي النّحو.
- وضع عبد الرحمن بن هرمز النّحو.

وعليه فجميع الروات ترجح الرأي الأوّل بأنّ أبي أسود الدؤلي قد تلقى الأمر والإشارة من علي بن أبي طالب– رضي الله عنه –لوضع النّحو خشية من شيوع اللّحن على القرآن الكريم والقصة مشهورة.

ونختم نشأة النّحو بقول ابن خلدون (ت808هـ): " فلمّا جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها بإعتياد السمع من المخالفات المتعربين من العجم. والسمع أبو الملّكات اللّسانية، ففسدت بما ألقي إليها ممّا يغايرها، لجنوحها إليها بإعتياد السمع، وخشي أهل العلوم منهم أنّ تفسد الملكة رأساً، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب...إلخ، ثم رأوا تغيُّر الدلالة بتغيُّر حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب

لذلك التغيُّر عاملا وأمثال ذلك، وصارت كلّها اصطلاحات خاصة بهم فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو[1].

وإن اختلفت المصادر والروايات حول أوّل من وضع النّحو، إلاّ أنّ أكثرهم يرجعه إلى أبي الأسود الدؤلي (ت67هـ) بإشارة من علي بن أبي طالب، إلى أنّ هذّب صناعة النّحو الخليل ابن أحمد الفراهيدي وأكمل أبوابها، وأخذها عنه سيبويه وكمّل تفاريعها واستكثر من أدّلتها وشواهدها في الكتاب، أمّا الدراسات اللّغوية بعد القرن الخامس الهجري، فكانت إمّا للشرح أو التعليق أو التحقيق أو التصويب[2].

مراحل تطوره:

وقدّ تطوّر النّحو العربي عبر مراحل مختلفة نذكر ما يلي:

– مرحلة الوضع والتأسيس: تبدأ هذه المرحلة مع أبي الأسود الدؤلي وتمتد إلى عصر الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ)، وقد استأثرت بهذه المرحلة مدينة البصرة دون الكوفة، وذلك لإنشغال الكوفة بالقراءة ورواية الأشعار والأخبار– وقد وجد في هذه المرحلة طبقتان من النّحاة البصريين: الطبقة الأولى ويمثل هذه الطبقة أبي الأسود الدؤلي ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الولادة أو مرحلة البذور الأولى للدرس النّحوي– والطبقة الثانية

[1] منصوري بلقاسم، الآراء النّحوية في كتاب اللّغة العربية معناها ومبناها، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، د ت، ص54، 55 (بتصرف).

[2] المرجع نفسه، ص55.

مثلها أبي إسحاق الحضرمي وعرفت نشاطاً لغوياً كثيراً وتمّ فيها استكشاف الظواهر اللّغوية والنّحوية، وقد تمّ استكشاف كذلك فكرتا القياس والسماع.

– مرحلة النّمو والإبداع: وقد شهدت المرحلة في سير النّحو العربي نحو النضج والإكتمال الذي تمّ على يد أبي عثمان بكر بن المازني(ت348هـ)، وقد برز في هذه المرحلة من البصريين رجال كان لهم الفضل الكبير تشكّل النّحو العربي عامّة، وفي تشكل المذهب البصري خاصة، ومن أبرزهم الخليل ابن أحمد الفراهيدي الذي يعدّ المؤسس الحقيقي للقياس وموطد أركانه ومن أعلامها أيضاً البصري سيبويه الذي كان له الفضل في تنمية آراء أساتذته والتفريع عليها كما يعدّ كتابه "الكتاب" النّواة الأولى التي أرست قواعد التأليف في النّحو،حتّى اهتدى بهديه جميع النّحاة الذين جاءوا بعده، وقد امتاز الكتاب بكثرة المسموع عن العرب من النّحويين واللّغويين والأعراب كالخليل بن أحمد، والأخفش الكبير والأوسط ... إلخ. كما أنّ كتاب سيبويه في هذه المرحلة يمثّل النّحو بمدلوله العام الواسع الذي يشمل البحوث النّحوية، والتصريفية، والبلاغة وغيرها من العلوم اللّغوية فقد امتدّ الدرس النّحوي في هذه المرحلة قرابة قرن ونصف من الخليل بن أحمد الفراهيدي إلى أبي بكر محمد ابن سهل السرّاج (ت 316هـ) وفي هذه المرحلة تم استقلال البحوث اللّغوية عن الدراسات القرآنية. وقد ظهر مما سبق أنّ هذه المرحلة من تاريخ النّحو العربي اتسمت بالاستيعاب في الدرس النّحوي بمفهومه الشامل الذي يشمل النّحو والصرف والصوتيات، وأنّها اتسمت

بالإبداع في الدرس اللّغوي ومن أهم مظاهر هذا الإبداع هي: نضج القياس التعليل، نضج فكرة العامل، ونضج المصطلحات[1].

– مرحلة النّضوج والاكتمال (المرحلة البصرية الكوفية): بدأت هذه المرحلة مع الجرمي البصري (ت225ه) وابن سعدان الكوفي (ت231ه) إلى عهد المبرد (ت285ه) وثعلب (ت291ه)، ويوجد في هذه المرحلة طبقتان لكل من البصريين... وهذه المرحلة كانت ملتقى علماء النّحو في بغداد، إذ هاجروا من البصرة إلى الكوفة، وكان يجتمع الفريقان فتحدث بينها المناظرات والمنافسات والأحقاد، واجتهد كل فريق في تأييد مذهبه، وإن خفت بعد ذلك العصبية، وهدأت بعد المرء وثعلب... وقد انفصلت في هذه المرحلة المباحث النحوية عن الصرفية أي استقلال علم النّحو عن علم الصرف، فاصبح لكلّ مبحث علم مستقل، وأوّل من سلك هذا الطريق المازني (ت247ه) حيث ألّف في الصرف وحده، وإن تعددت المسالك بعده في المباحث، فنمهم من سلك مسلّكه فألف في الصرف وحده، وبينهم من خلط بين الاثنين الا أنه قدم النحو أولا ثم تحدث عن الصرف بعد ذلك وهذا الاتجاه هو المسيطر . كما أكملوا ما فات السابقين، ففصلوا ما أجملوا وبسطوا ما أبهموا، فأكملوا التعريفات وهذبوا الإصطلاحات. وألف في هذه المرحلة كثير من المؤلفات التي تحكي عن المسائل الخلافية بين المذهبين ففتحت الأبواب بعد ذلك للمؤلفين في هذا النّوع من الموضوعات.

[1] مجدي محمد حسين، من تاريخ النّحو العربي، مؤسسة حورس الدولية للنّشر الجمهورية العربية المصرية، 2010م، ص 31.....41.

– مرحلة الترجيح والبسط: وهي المرحلة الأخيرة من المراحل التي مرّ بها النّحو العربي. وقد حمل لواء النّحو في هذه المرحلة المدرسة البغدادية والشامية والأندلسية والمصرية. قد بدأت هذه المرحلة من أوائل القرن الرابع الهجري ويمتد إلى أن يقبض الله من على الأرض من مجتهدي علم النّحو، وقد اختلفت مشارب علماء هذه المرحلة تبعاً لمن تتلمذوا عليه، فمنهم من أخذ عن الكوفيين فغلبت النّزعة الكوفية عليهم، ومنهم من أخذ عن المذهبيين ورجّح آراءهم المختلفة المتباينة، فكانوا قد تحّرروا من قيود العصبية[1].

الأسباب التي أدت إلى وضع النّحو العربي:

وفيما يتعلق بالأسباب التي أدّت إلى وضع النّحو، فقد ردّها النّحاة إلى بواعث مختلفة، منها الديني ومنها غير الديني، أمّا البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءاً فصحيحاً سليماً إلى أبعد السلامة والفصاحة، وخاصة بعد أن أخذ اللّحن يشيع على الألسنة، وكان قد أخذ في الظهور منذ حياة الرسول– صلّى الله عليه وسلّم–فقد روى بعض الرواة أنّه سمع رجلاً يلحن في كلامه، فقال: " أرشدوا أخاكم فإنّه قد ضلَّ" وروا أنّ أحد ولاة عمر بن الخطاب كتب إليه كتاباً به بعض اللّحن، فكتب إليه عمر:" أنّ قنَّعْ كتابك سوطا". غير أنّ اللّحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلاً بل نادراً، وكلما تقدمنا منحدرين مع الزمن اتسع شيوعه على الألسنة، وخاصة بعد تعرب الشعوب المغلوبة

[1]إسلام أبو النّصر علي، النّحو الواضح للمرحلة الجامعية والمتخصصين، ص14، 15 (بتصرف).

التي كانت تحتفظ ألسنتها بكثير من عاداتها اللّغوية ،مما فسح للتحريف في عربيتهم التي كانوا ينطقون بها، كما فسح للحن وشيوعه.[1]أما البواعث غير الدينية فتمثلت فيما يلي:

ـ البواعث الاجتماعية: تعود إلى إحساس الشعوب المستعربة بالحاجّة الشديدة إلى وضع قواعد في إعرابها وتصريفها حتى تتقن النّطق بأساليبها نطقاً سليماً، وكل ذلك معناه أنّ بواعث متشابكة دفعت دفعاً إلى التفكير في وضع النّحو.

ـ البواعث الحضارية: فرّقي العقل العربي ونمو طاقته الذهنية نمواً أعدّه للنّهوض برصد الظواهر اللّغوية وتسجيل الرسوم النّحوية تسجيلاً تطْرد فيه القواعد وتنظيم الأقيسة انتظاماً يهيئ لنشوء علم النّحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقة بالإستقصاء الدقيق للعبارات والتراكيب الفصيحة، وبالمعرفة التامّة بخواصها وأوضاعها الإعربية[2].

إذن نستنتج بأنّ الأسباب التي أدّت إلى وضع النّحو كانت أسباب دينية وغير دينية؛ فالأسباب الدينية كانت الأكثر تأثيراً ووقْعاً في نشأة النّحو خوفاً على سلامة القرآن الكريم من اللّحن وشيوعه إلى الألسنة العوام والخواص، ولهذا كانت الأسباب الدينية من الأسباب البارزة والظاهرة على الأسباب الإجتماعية والحضارية.

[1]شوقي ضيف، المدراس النّحوية، دار المعارف، ط6، د.ت، ص 11.

[2]عباس علّي الأوسي، المدارس النّحوية، الشركة العربية المتّحدة للتسويق والتوريدات للنّشر، 2017م، ص25 ، 26.

تسميته:

وترجع تسمية النّحو الذي كان يعرف قديماً بعلم العربية، فلم يكن قديماً معروفاً بعلم النّحو، وهذه التسمية ظهرت في عهد الطبقة الثانية من علماء البصرة، حيث اشتهرت عنها مؤلفات، اتسمت بأنّها نحوية، وصرح فيها بإسم النّحو.[1] في حين تروى بعض كتب الأدب والتراجم أنّ هذا العلم كان يسمى بالعربية في عصر أبي الأسود، قال ابن سلام في الطبقات: « وكان أوّل من أسّس العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود[2]»، وقال ابن قتيبة في مؤلفه المعارف: " أوّل من وضع العربية أبو الأسود"[3]، وقال ابن حجر في كتابه الإصابة:" أوّل من ضبط المصحف ووضع العربية أبو الأسود"[4]، ثم أطلق مصطلح (النّحو) ويقال في تسميته بذلك أنّ أبا الأسود لمّا عرض على الإمام علي ما وضعه فأقره بقوله "ما أحسن هذا النّحو الذي قد نحوت" حيث أنّ النّاس في ذلك العصر كانوا يستعملون مصطلح النّحو مع مصطلح العربية منذ القرن الأول للهجرة، وقبل عصر ابن أبي إسحاق الحضرمي، وكانوا يعنون به فرعاً من فروع العربية يختص بالإعراب وبما صار يسمى فيما بعد بالصرف، والذي يؤيد هذا الترجيح ما نقله ابن سلام الجمحي عن أبيه يونس ابن حبيب قال:" وقلت ليونس: هل سمعت من أبي إسحاق شيئاً؟ قال: قلت له: هل يقول أحد السّويق؟

[1] إبراهيم عبود السمرائي، المدراس النّحوية، ص 23.

[2] محمد ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، دار المدني للنشر، جدّة؛ ج1، ص12.

[3] ابن قتيبة الدينوري، المعارف، ص435.

[4] مجدى محمد حسن، من تاريخ النّحو العربي، ص09.

يعني: السِّويق، قال نعم، عمرو ابن تميم تقولها، وما تريد إلى هذا، عليك بباب النّحو يطرد وينقاس[1].

ولكنّ مصطلح العربية لم يعد مستعملاً ومعمولاً به اليوم، فقد زال هذا المصطلح والذي أصبح معروفاً ومعمولاً به هو مصطلح النّحو، ولكنّ السؤال المطروح يا ترى لماذا زال مصطلح العرَبية وبقي مصطلح النّحو على الرغم من أنّ ظهور هما كانا متلازمان في نفس الزمن.

مكان نشأته:

تجمع المصادر أنّ العراق مهداً لنشأة النّحو، وذلك للأسباب الآتية:

1ـ كانت العراق ملجأ للعجم قبل الفتح الإسلامي، وبعد الفتح أقبل المسلمون عليها عرباً وعجماً، إذ أنّها تمتاز بأسباب الحياة النّاعمة ورغد العيش.

2ـ كانت العراق من أكثر البلاد العربية إصابة بوباء اللّحن وتعرضاً لمصائبه بسبب هذا المزج (بين العرب والعجم).

3ـ كان العراقيون ذوي عهد قديم بالعلوم والتأليف ولهم فيها خبرة متوارثة[2].

وعليه يمكن استنتاج أنّ المكان الذي ترعرع ونشأ فيه النّحو العربي الذي كان معروفاً باسم العربية في بلاد الرافدين (العراق) وخصوصاً مدينة البصرة التي كانت السباقة الأولى

[1] مجدى محمد حسن، المرجع السابق، ص05.
[2] إبراهيم عبود السمرائي، المدارس النّحويّة، ص23.

في الإشتغال على النّحو على المدن العامية الأخرى وعلى المدارس النّحوية كذلك، وهذا راجع إلى أسباب وعوامل نذكرها لاحقاً.

تعّد البصرة أسبق مدن العراق اشتغالا بالنّحو، حيث احتضنت النّحو زهاء قرن من الزمان قبل ان تشتغل به الكوفة، التي كانت بدورها أسبق من بغداد، فالبصرة هي التي شادت صرح النّحو، ورفعت أركانه، بينما كانت الكوفة مشغولة بقراءات الذكر الحكيم، ورواية الشعر والأخبار، وكان القدماء يعرفون ذلك، فنصوا عليه بعبارات مختلفة، من ذلك قول ابن سلام: (وكان لأهل البصرة في العربّية قدمه، وبالنّحو ولغات العرب والغريب عناية). ويصرح ابن النّديم في هذا المجال تصريحاً أكثر وضوحاً إذ يقول في حديثه عن نّحاة الكوفة والبصرة: (إنّما قدمنا البصريين أولاً لأنّ علم العربية عنهم أخذ) ثم اشترك علماء البصرة والكوفة في النّهوض بالنّحو من عهد الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي هو من الطبقة الثانية من البصريين، وأبي جعفر الرؤاسي شيخ الطبقة الأولى من الكوفيين حتى نمت ونضجت أصوله، وكملت عناصره في مستهل العصر العباسي الأول على يّد المبّرد خاتم علماء النّحو البصريين وثعلب آخر علماء النحو الكوفيين[1].

إذن فالأسباب التي أدّت إلى أسبقية مدرسة البصرة على مدرسة الكوفة هي أسباب كثيرة ومختلفة، ولكنّ السبب الوجيه الذي أراه سبباً محكماً وسباقاً في القول بأنّ مدرسة البصرة مدرسة نّحوية بالدرجة الأولى هو السبب في انشغال ولهي مدرسة الكوفة بالقراءات

[1] ابراهيم عبود السمرائي،المرجع السابق، ص23، 24.

القرآنية، في حين وجدت البصرة المجال المفتوح والفرصة السانحة في الإنشغال على النّحو العربي.

وعليه يمكن إيجاز أسبقية البصرة على غيرها من مدن العراق في الإنشغال على النّحو فيما يلي:

أولا: العامل السياسي: كانت البصرة عثمانية أموية، وكانت الكوفة علوية عباسية ، لقد سكن الإمام علي –كرم الله وجه– الكوفة، واتخذها مقراً لخلافته، إذ كان أهل الكوفة مطيعين له، فدعوه إليهم، في الوقت الذي شق فيه أهل البصرة عليه عصا الطاعة. ثم جاءت السيدة عائشة –رضي الله عنها– (ت58هـ) البصرة، ومعها جيش طلحة والزبير مطالبين بثأر عثمان، وقد كانت موقعة الجمل بين عائشة وعلّي، فوقع ما وقع، ومن ثم تمسكت كل من البلدتين بما تدين له، فاستمرت البصرة هاشمية عثمانية والكوفة قريشية علّوية، ولمّا كانت مسألة التّحكيم، وكان الغانم فيها الأمويون كان طبيعياً أن يكون الإستقرار والطمأنينة والهدوء للبصريين أنصارهم في الوقت الذي كانت فيه قلوب الكوفيين تغلي على البصريين، وتضمر لهم الكراهية والبغضاء، يقول الأعشى (ت.83هـ) على لسان الكوفيين: فإذا فاخرتمونا فاذكروا****** ما فعلنا بكم يوم الجمل.

إلاّ أنّ هذا لم يدم طويلاً، فقد تغير الحال وسقطت الدولة الأموية، وجاءت الدولة العباسيّة، وكان مبدأ ظهورها في الكوفة، إذ تمت البيعة لأبي العباس السفّاح (ت 136هـ) أوّل خلفائها بدعوته لآل البيت، فناصره الكوفيون، فحفظ العباسيون لهم هذا الصنيع فعطفوا عليهم،

وكافأوهم، فانقلب ذل الكوفيين في عصر الأمويين إلى عزّ في عصر العباسيين، وأفل نجم البصرة بعد أن كان ساطعاً ولئن تقاعست البصرة في عهد العباسيين، فقد فازت بقصب السبق في عهد الأمويين على غيرها، فتمكنت من حمل لواء رئاسة العربية، ولا سيما النّحو[1].

ثانياً: الموقع الجغرافي: كان موقع البصرة الجغرافي في الأثر البارز في سبقها للإشتغال بالنّحو، فالبصرة تقع على طرف البادية من العراق، فهي أقرب مدن العراق إلى العرب الأقحاح الذين لم تلوث لغتهم بعامية الأمصار، فعلى مقربة منها بوادي نجد غرباً والبحرين جنوباً، والأعراب يفدون إليها منهما ومن داخل البصرة وليست كذلك الكوفة وبغداد، فمكّن هذا أهل البصرة أن يأخذوا عن العرب دون أن يتكلفوا مشاق السفر.

ثالثاً: قرب الأسواق اللّغوية ومنها سوق المبرد من البصرة (العامل الثقافي): إذن كان للعامل الثقافي أيضاً أثر واضح في سبق البصرة للإشتغال بالنّحو، إذ كانت تنعقد فيها مجالس للعلم والمناظرة، ويفد إليها الشعراء ورواتهم، فهي تشبه سوق عكاظ في الجاهلية، ينزل فيها العلماء والأدباء والأشراف للمذاكرة والرواية، والوقوف على ملح الأخبار، وكان اللّغويون يأخذون عن أهلها ويدونون ما يسمعون، فيأخذ عنهم النّحويون ما يصّحح قواعدهم، ولم تكن سوق الكناسة بالكوفة، إذ أنّ ساكنيها من الأعراب أقل عدداً وفصاحةً ممن كان بالبصرة وإن كان منهم لفيف من بني أسد وغيرهم، إلاّ أن أغلبهم يمانيون، وأهل اليمن قد فسدت لغتهم

[1] ابراهيم عبود السمرائي، المرجع السابق، ص 24، 25.

لمجاورتهم الحبشة، واتصالهم بالهند، ومخالطتهم التّجار الذي يفدون إليهم من مختلف الأمصار[1].

وبالتالي فإنّ العامل الثقافي والموقع الجغرافي والعوامل السياسية كان لها أثر كبير في أسبقية مدرسة البصرة على المدرسة الكوفة في الإشتغال على النّحو ووضعه، فبحكم الموقع الجغرافي التي كانت تتمتّع به البصرة بقربها من البوادي القحة والأسواق اللّغوية التي كانت تنعقد فيها مجالس العلم والمناظرة وفحول الشعراء، وسقوط الكوفيين في عصر الأمويين في موقعة الجمل المشهورة بين علي –كرّم الله وجهه– وعائشة –رضي الله عنها– فبحكم هذه العوامل الثلاثة الأساسية كان لها الفضل (البصرة) في الإشتغال بالنّحو والسباقة له على المدرسة الكوفة.

وعلى هذا الموجز التاريخي للنحّو تعرض مجموعة تعاريف لكلمة النّحو كعلم قائم بذاته لنرى مدى اتفاق واختلاف أراء العلماء فيها والعرض هنا على سبيل المثال والتوضيح لا الحصر.

مفهوم النّحو:

أ_ لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ مدخل مادة النّحو مأخوذ من الفعل الثلاثي نَحَا ينحو نَحْواً. والنّحو: إعراب الكلام العربي. والنّحو: القصد والطريق، نحا يَنْحُوه وَيَنْحَاهُ نَحْواً

[1] ابراهيم عبود السمرائي، المرجع السابق، ص25 (بتصرف)

وانْتحاء، ومنه نحو العربية، وهذا الأخير هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والاضافة والنسب وغير ذلك، وهو يعني القصد والجهة والطرق يقول الجوهري: نحوت نحوك أي قصدت قصدك، وبلغنا أنّ أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للنّاس انْحُوا نحوه فسمي نَحْواً. وقال ابن السكين: نَحَا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا احترفه. وانتحيت لفلان أي عرضت له وأنحيت على حلقه السكين أي عرضْتُ وأنحي عليه ضرباً أي أقبل وأنحى له السلاح ضربه بها. وأنحى في سيره أي اعتمد على الجانب الأيسر(الجهة). ونحوت بصري إليه أي صرفت ونَحَا إليه بصره ينحوه وينحاه: صرفه[1].

وجاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري أنّ المدخل المعجمي للنّحو مأخوذ من الجذر الثلاثي نَحَوَ ونحَوْتُ نحَوه. وعنده نحو" من مئة رجل وإنكم تنظرون في نُحُوٍّ كثيرة: وفلان نَحْوِيٌّ من النُّحاة. وانتحاه: قصَدَه. وأُنتحى لقرِنه: عرض له. وأُنتحى على شقَّهِ الأيسر: اعتمد عليه[2].

نحا (نحو) النّحو: القصد نحو الشيء. نَحَوْتُ نحوه، أي قَصَدْتُ قصْدُهُ وبلغنا أنّ أبا الأسود، وضع وجوه العربيّة، فقال للنّاس: انحوا نحْوَ هذا فسمّى نحواً ويجمع على الأنحاء.

[1]ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر، بيروت، ط3، 1414ه، 1994م، المج 15، ص 309....311.

[2]عمر الزمخشري، أساس البلاغة، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1430ه، 2009م، ص836.

قال: وللكلام وجوهٌ في تصرُّفه[1]ويقال (نح)–(النّحو) وهو القصد والطريق والمثل والجهة والمقدار والجانب والقصد منه النّحو لإعراب كلام العرب لأنّ المتكلّم ينحو به منهاج كلامهم إفراداً وتركيباً جمعا للنّحاة ونُحوٌ ونُحيَّةٌ. ويعني أيضاً صرف البصر، فيقال: نحا بصره إليه أي صَرَفَ وأنحى بصره عنه عدّله. ونحاه عن موضوعه فتنحى. والنّحو إعراب الكلام العربيّ[2].

ونخلص من خلال هذه المعاني اللّغوية لعرضنا مجموعة من المعاجم اللّغوية العربية أنّ معاني .

ـ القصد والطريق والجهة. ويقال: نحوت نحوك، أي قصدت قصدك، ونحوت الشيء إذا أممته.

ـ الصرف. يقال: نحوت بصري إليه أي صرفته.

ـ التحريف. يقال: نحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه.

ـ المثل. نقول مررت برجل نَحوك أي مثلك.

ـ المقدار. يقال: عندي نحو ألف أي مقدار ألف

ـ الجهة أو الناحيّة: تقول سرت نحو البيت أي جهته.

ـ النوع أو القسم: تقول هذا على سبعة أنحاء أي أنواع.

---

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميدهنداوي، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1 ، 1424هـ، 2002م، ج4، ص201.

[2] عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان للنّشر، لبنان، 1995م، ص 271.

ـ البعض. تقول: أكلت نحو السمكة أي بعضها.

ونلاحظ أنّ النّحاة القدامى لم يذكروا المعنى الثالث، ولذا عدّوا المعاني اللّغوية سبعة معاني نظّمها الداودي شعراً بقوله:

للنّحو سبع معاني قد أتت لغة *** جمعتها ضمن بيت مفرد كاملا.

قصد ومثل ومقدار وناحيّة *** نوع وبعض وحرف فإحفظالمثلا[1].

ب- اصطلاحاً:

يقول عبد الرحمن ابن خلدون" والذي يتحصل أنّ الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فتعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة.... ولولا ان أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها، لم تتغير بخلاف الإعراب الدّال..."[2]

ومن خلال ابن خلدون نستنتج أنّ للنّحو أهمية كبرى في استقامة اللّسان وتجنب اللّحن في الكلام. وعليه من خلال هذه الأهمية لهذا العلم الذي أصبح علماً مستقلاً بذاته بعد إنفصاله عن علوم اللّغة. فقد تعددت التعريفات والمفاهيم لهذا العلم منذ نشأته عند علمائه القدامى إلى علمائه المحدثين والمعاصرين، فكل يعرّفه من جهة نظره، فقتصرت بعض التعاريف الواضحة فقط.

[1] محمد الديماطي، حاشية الخضري، القاهرة، 1946م، ص10.

[2] عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت، ج1، ص203.

1- مفهوم النّحو عند علماء اللّغة القدامى:

أ- يعرفه ابن جنّي في كتابه الخصائص(ت 392هـ) " هو انتحاء كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسر والإضافة والنّسب والتركيب ليلحق من أهل العربية بأصلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم "[1].

نخلص من خلال هذا المفهوم أنّ النّحو عند ابن جني هو النهج والسير على كلام العرب لمّا كان يحمل من الفصاحة والبيان ووضوح القواعد من أهل العرب.

ويعتبر هذا التعريف أيضاً من أشهر التعاريف النّحوية واللّسانية العربية للنّحو، ومفاده هو إتباع المنهج والأسلوب العلمي المجرد لقوانين العربية في مختلف حالاتها من إعراب... وأنّ اللّغة العربية المقاس عليها في الصّحة هي لغة عصر الفصاحة كما نطق بها أهلها سليقة، والتعريف المذكور ينطوي على بعد تعليمي يتمثل في الهدف العلمي من دراسة النّحو، وهو القياس على كلام العرب وانتحاء سمتهم، سواء أكان المتعلم من أبناء اللّغة ليحصل الفصاحة، أم كان أجنبياً يتعلم العربية بإعتبارها لغة ثانية، فيستند إلى النّحو لتقويم كلامه.

ج- يعرف ابن هشام الخضراوي النّحو بأنّه " علم بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها، بالنسبة إلى لغة لسان العرب"[2].

---

[1] أبي الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح محمّد علي النّجار، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ط4، 1999م، ج1، ص35.

[2] فؤاد حنّا طَرَزِي، في أصول اللّغة والنّحو، مكتبة لبنان للنشر، لبنان، ط1، 2005م، ص86، 87.

ب- ويعرّف السّكاكي(ت 262هـ) علم النّحو" بأن تنحو كيفيّة التّركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنيّة عليها ليحترز بها عن الخطأ فب التّركيب من حيث تلك الكيفيّة "[1].

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ مفهوم النّحو بدأ يضيق مفهومه، حتّى وصلإلى حصر النّحو عن أواخر الكلمة إعراباً وبناءاً، حتى انتهى تعريف النّحو بأنّه علم الإعراب.

د- يعرفه الشّريف عليّ بن محمّد الجرجاني(ت 816هـ) في كتابه " التّعريفات " فيقول: "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربّية من الإعراب والبناء وغيرهما "[2].

2- مفهوم النّحو عند علماء اللّغة المحدثين:

أ- **يعرفه** الصّبان وهو من علماء اللّغة المتأخرين(ت1206هـ) "هو علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءاً[3].

نلاحظ على هذا التعريف أنّه اقتصر على أواخر الكلم، مهملا في ذلك بنية الجملة وأصول نظمها وتركيبها، فهذا المفهوم لا يبتعد كثيراً على التعريف عند علماء اللّغة القدامى الذين اهتموا أيضاً بالحركات على أواخر كلمة، دون الإهتمام بتركيب الجملة وسياقها.

[1] عبد الله أحمد بن أحمد محمد، النّحو العربي بين القديم والحديث- مقاربة وتحليل-، المكتبة الأردنية الهاشمية للنشر، الأردن، 2011م، ص31.

[2] محمّد الجرجاني، التّعريفات، دار الكتب العلمية للنّشر، لبنان، ط2، 1424هـ، 2002م، ص236.

[3] محمد أحمد قاسم، القواعد الجامعة صرفاً ونحواً وأساليب، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2002م، ص 10.

ب- "هو العلم الذي يدرس نظام الجملة وأحوال الكلمة من حيث البناء والإعراب، وما يعرض لها في حال تركيبها وضبطها من رفع أو نصب او جرّ أو تسكين أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة وإعرابها "[1].

وفي هذا التعريف نلاحظ أنّه قد تجاوز التعاريف الأخرى الذاكرة السلف، فهو لم يقتصر على دراسة أواخر الكلم وحركاته وإنّما تعداه إلى حدود بناء الجملة وتركيبها وهذا ما نحتاجه اليوم.

ج- " هو العلم الذي يبحث كلام العرب في تصرفه من إعراب وبناء، ويعفى بتركيب الجملة وأجزاء الكلام وأشكال الجمل، ويعرف به النمط النّحوي للجملة، ويعدّد الوظائف المختلفة لكل كلمة داخلها ويتم من خلال الإستعمال اللّغوي، والربط بين النظم والمعنى"[2].

د- ويعرفه العالم الغربي (جود-Goad) " هو تركيب الجمل، وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللّغة، يختص بعلاقة الكلمات واختلاف هذه العلاقة ووظائف هذه العلاقة ووظائف هذه الكلمات في الجمل، فالنّحو إذن هو من أسس منّظمة تنظيماً منطقياً وقوانين مرتبطة بموضوع اللّغة "[3].

---

[1] رحاب شاهر محمد الحوامدة، المسير في قواعد اللّغة العربية (النّحو)، دار صفاء للنشر والتوزيع عمّان، ط1، 1430هـ، 2009م، ج1، ص 19.

[2] حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللّغة وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012م، ص 220.

[3] سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللّغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 103.

نستّنتج من خلال هذا التعّريف أنّ النّحو هو تأليف الكلام، وهذا التأليف يبدأ بتركيب الجمل من الكلمات إلى العبارة، وهذا التأليف يكون منتظماً ومتسقاً ومنطقياً بين الكلمات والجمل والعبارات. فالنّحو هو جزء أساسي من اللّغة فهو عمادوها الفقري لها (اللّغة العربية).

ومن هنا نخلص إلى أنّ النّحو في نظر هؤلاء العلماء معلق بين أمرين اثنين:

- أمّا الأمر الأول: فهو أنّ النّحو تنحصر دائرته (في الإعراب) أعني أواخر الكلمات وأحكامها فقط فهذا المفهوم ربما قتل النّحو بل اللّغة ككل ممّا ادى بالدارسين إلى النّفور من دراسته.

- والأمر الثاني: هو أنّ النّحو اِتَسَعَت دائرته إلى علم التراكيب وهو المعبر عنه على لسان الإمام السّكاكي أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين كلام لتأدية أصل المعنى مطلقاً وعلى حدّ قول أبي الفتح ابن جني فبله هو إنحاء كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره.

وأشمل تعريف وأصح وأوسع هو أنّ النّحو ما هو إلاّ نتيجة للتركيب، ولا يكون النّحو من غير تركيب، وما كلام العرب إلاّ تركيب للكلمات لتحصيل الجمل، وتركيب الجمل لتحصيل الفقرات والنّصوص التي بها يتمّ التوصل والتفاهم والبلاغ.

الفصـــل الأول

أهداف تدريس النّحو العربي:

لا يمكن تصور عملية تدريس النّحو دون أهداف تعليمية وتربوية محدّدة وواضحة المعالم، حيث تختلف الأهداف التعليمية عن الأهداف التربوية في المفهوم، فالأهداف التربوية " هي تلك الغايات والمرامي التربوية التي توجه توجيهاً عاماً شاملاً تحقق أهدافاً أشمل هي الأهداف القوميّة بأبعادها السّياسية والإقتصاديةوالإجتماعية"[1]. وهنا أنّ هذه الأهداف تشمل أبعاد أخرى خارجة عن نطاق العملية التربوية فهذه نوعاً ما تكون بعيدة المدى أي لا تحقق إلاّ بعد فترة زمنية طويلة وتكون هذه الأهداف التربوية من خلال نصوص نثرية أو شعرية تقدم للمتعلّم من أجل غرس قيم تكون هذه القيم قومية، أمّا ما يهمّنا هو الهدف التّعليمي فيعرّف بأنّه :" هو النتائج التعليمية التي يسعى إليها النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته إلى تحقيقها"[2].

ويعرّف أيضاً" بأنّه سلوك مرغوب فيه وفي نفس الوقت غاية التي يراد تحقيقها من خلال مرور الطالب بخبرات تعليمية معينة، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم"[3].

[1] درية كمال فرحات، طرق تدريس قواعد اللّغة العربية ودورها في تنمية التّحصيل اللّغوي، دار رشاد برس للطباعة والنّشر والتوزيع، لبنان، 1435هـ، 2014م، ص58.
[2] نادية حسين يونس العفون، الإتجاهات الحديثة في التّدريس وتنمية التّفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط2، 1436هـ، 2015م، ص 66.
[3] عاطف أبو حميد الشرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المنهاج، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013م، ص29 (بتصرف).

ويقصد به كذلك" تلك التغيرات السلوكية أو نواتج التّعليم التي يسعى المعلّم إلى إحداثها في متعلميه الوقت المخصص للتدريس، وهذه التغيرات السلوكية تقبل الملاحظة والقياس"[1].

إذن فالهدف التعليمي هو النواتج والمخرجات التعليمية التي يتوقع من المتعلم حدوثها أثناء عملية التعلّم وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس من طرف المعلم. ويوجد هدف آخر إلى الأهداف الذاكرة السلف وهو الهدف السلوكي.

فالنّحو كما هو معلوم يختلف في مستوياته التعليمية الأولى (الإبتدائي، الإعدادي، والثانوي) عن مستوى التعليم الجامعي، ومن هنا صنّفت وحدّدت أهداف النحو التي نبتغيها ونرجوها من خلال تدريسنا لمادّة النّحو العربي في الجامعة، ولتحديد أهداف مادّة تدريس النّحو يرى بعض التّربويون أنّ لها هدفان رئيسيان:

أولهما الهدف النّظري الذي يمثل الفكر التقليدي في تعليمها،" وكان التّركيز هنا أساساً على الهدف حتى أصبح النّحو هدفاً يُقصد في حد ذاته، وأصبحت تُخصص أوقاتاً لدراسته... في مجالات لغوية"، يعني من خلال هذا أنّ النّحو العربي كان يدرس مجرد نّظريات ومفاهيم تجريدية نّظرية بعيدة عن العمل التطبيقي من خلال هذا الهدف النّظري[2].

[1] حسن شحاتة، المنّاهج الدراسية بين النّظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2011م، ط3، 2003، ص 62.

[2] درية كمال فرحات، طرق تدريس قواعد اللّغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللّغوي، ص59، (بتصرف).

ثانيهما الهدف الوظيفي، وغايته مساعدة المتعلمين في تطبيق التعميمات والحقائق في موافق لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والإستماع، ويتم تعليم تلك التّعميمات والحقائق في موافق اللّغوية المستعملة[1].

إذن فالهدف الوظيفي هو هدف تطبيقي للمفاهيم والحقائق النحوية الموجودة في الهـــدف (النّظري) وكذلك هو قدرة المتعلمين على ربط تلك التطبيقات النّحوية بالمهارات اللّغوية الأربعة حتى يصبح المتعلّم قادراً على تعليم تلك الحقائق التطبيقية من خلال موفق لغوي.

واستناداً الى الهدف الثاني (الوظيفي) حدّد التربويون أهداف تدريس النّحو والتي تتّمثل أهداف تدريسه فيما يلي:

ـ أول شيء صون السان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل وتجنب اللحن في الكلام.

ـ يعود المتعلمين على قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي والمرتّب لما يحقّقه من الدراسة في التحّليل والتّركيب والحّكم والتعليل والإستقراء والقياس وغيرها من العمليات العقليّة المنطقيّة أي يكتسب المتعلمين القدرة على تحليل أي ظاهرة لغوية من خلال قوة ملاحظاتهم وتفكيرهم المنطقي المرَتّب وبالتالي يستطيعون إستقراء أي ظاهرة نحوية والقياس عليها. وعلاوة على ذلك فإنّ علم النّحو في ذاته منطقياً ستمد جذوره من الفلسفة التي في حدِّ ذاتها منطقية.

[1] درية كمال فرحات،المرجع السابق،ص59 (بتصرف).

ـ يساعد المتعلمين على فهم الدلالات اللّغوية واستعاب مضامينها الفكريّة، مما يمنح للقارئ الدور الإستدلالي في المعاني المتكافئة.

بمعنى أنّ من خلال النّحو نفهم المعنى لتراكيب الجمل والكشف عن المعاني المتشابهة والمتقاربة في المعنى عن طريق عملية عقلية استدلالية.

ـ تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم– حديثاً وقراءةً وكتابةً– بشكل يتلاءم مع تدرّج مستواهم العقلي واللّغوي في سلّم التعلّم التّصاعدي،فابتعلم النّحو نكون متعلّمين قادرين على ضبط لغتهم ضبطاً سليماً يتحكمون في المهارات اللّغوية الأربعة ويستعملونها استعمالاً صحيحاً سليماً في أي موفق تعليمي أو مادة تعليمية أخرى على غير النّحو دون أن يشعروا فتصبح لديهم عادة تلقائية[1].

ـ زيادة الحصيلة اللغويّة بما يكتسبونه من مفردات وتراكيب وأنماط، من خلال النّصوص التّي تستخدم في الدّروس والتّطبيقات والتّعريفات، فالهدف النّحوي ينمي الحصيلة اللّغوية والمعرفيّة من خلال اكتسابهم للمفردات والتّراكيب والأنماط وذلك انطلاقاً من النّصوص التي تستخدم في الدّروس والتّطبيقات والتّمرينات.

ـ إدراك موقع القواعد من النّظام اللّغوي الذي بدوره يُمثل الكيان الإنساني بأوجهه المختلفة[2].

ومن أهداف تدريس النّحو في الجامعة أيضاً:

[1] درية كمال فرحات، المرجع السابق، ص60 (بتصرف).

[2] المرجع نفسه، ص60 (بتصرف).

ـ هو انتحاء سمت كلام العرب، أي النّظم والسير وفقهم وإنتهاج طريقهم بالقياس على قاعدة معينة، ولا يمكن القياس دون الإستناد إلى قوانين واضحة، تبين طريقة الترتيب في الجملة أو النّص، كما أنّ الألفاظ والكلمات ولو في جانبها المعجمي لا تؤدي دلالة وظيفية كما تؤديها في الجملة. وهذا لا يعني أنّ الكلمة في مفردها لا تؤدي معنى لكنّ في سياقها ستؤدي وظيفة تختلف تماماً عن الدلالة المعجمية. ومعنى هذا أنّ من خلال النّحو نعرف الكلمة بمفردها ومعناها الوظيفي داخل سياقها[1].

أنّه يهدف إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب، أو يتحدث به فهماً

صحيحاً سليماً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وبه تتفتح المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض فيه ولا لبس ولا ابهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب، أي به (النّحو) نستطيع فهم وتفسير وتحليل الكلام سواءاً أكان قراءة أو كتابة أو تحدثاً أو سماعاً فهو الذي يزيل الإبهام والغموض المتحجر في عقول المتعلمين.

ـ يقوم اللّسان من الإعوجاج ويصحح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلّف.

[1] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجاً)، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، الجزائر، 2011م، ص121 (بتصرف).

ـ يمّكن المتعلم من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من الأخطاء اللّغوية على وجه العموم والنّحوية على وجه الخصوص، وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتّراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النّحوي الذي يذهب بجمال اللّغة ويفسدها معناها.

ـ ييسر للطلبة إدراك المعاني والتعبير عنها بوضوح، ممّا تجعل محاكاتهم للّغة صحيحة التي يسمعونها أو يقرؤنها مبنية على أسس دقيقة لتلك المحاكاة، ولا يمكن الإنتقال إلى أثر التّدريب إلا إذا تمّت المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام وأصول تقيّد الكلام وتضبطه، فالأهداف النّحوية تحدّد الكلام وتضبطه وفق أساليب نّحوية ولا يحدث هذا إلاّ من خلال قانون أثر التدريب المعتمد على المحاكاة[1].

يبيّن للمتعلّمين القدرة على استخدام القاعدة النّحوية في الموافق اللغوية المختلفة، بمعنى تمكنهم من استعمال قاعدة النّحو مثلا كرفع الفاعل ونصب المفعول وجر المضاف أثناء حصة النّصوص والمطالعة لأنّه إكتسب القدرة على تطبيق القاعدة النّحوية[2].

إضافة إلى إكسابهم مهارة فهم النّصوص الأدبيّة فبالنّحو يكتسب الطالب القدرة على فهم النّص وتذوق معانيه وامتلاك ناصية اللّغة، فيصبح قادراً على قراءة النّص دون تلعثم

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث وجدا ر للكتاب العالم للنشر والتوزيع، عمّان، 2009م، ص259، 260 (بتصرف).

[2] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي العين للنشر، ط2، 1425هـ، 2005م، ص244 (بتصرف).

أوأخطاء نحويّة دون أن يعدّ نفسه مسبقاً أي بطريقة تلقائية دون شعوره بذلك، وهذا كلّه بفضل دراسة النّحو والهدف المرجو منه.

ـ ينّمي العادات اللغوية السليمة لدى المتعلمين (القراءة، الكتابة، التحدث وغيرها من العادات اللّغوية).

ـ يساعد المعلّمين وحتّى المتعلّمين أيضا في بناء أسس دقيقة لتقليد العلماء النّحويين العرب القدامى في طريقة تأليف مؤلفاتهم، والسير على دربها وذلك من خلال محاكاتهم للغة التي كانوا يكتبون بها والأسلوب الذي كانوا يعبرون به، فقانون التدريب لا يجدي نفعاً، إذ لم تكن هذه المحاكاة والتقليد مبنية على أصول وأحكام وقوانين معينة تضبط هذا الكلام وتقيده كما ذكرنا آنفاً.[1] ولكنّ لتحقيق هذه النقطة بالذات لا بدّ من تكاثف الجهود بين المعلّمين والمتعلمين وحتى الوزارة لكي يكتسب المتّعلم الجامعي الملكة اللّغوية ويتحكم في ناصيّة اللّغة، وبالتالي يصبح المتعلم الجامعي مبدعاً، فأكيد بأنّ هذا الإبداع لم يأتي من العدم وإنّما انطلق مبدعه من خلال تأثره بالعلماء القدامى وبكتبهم وتراثهم القديم، فصار مبدعاً في البلاغة والنحو والصرف... إلخ، والواقع يشهد بذلك حلياً، أنّ الكثير من العلماء المحدثين والمعاصرين، انطلقوا من علماء نحويين عرب قدامى متأثرين بفصاحة لغتهم وبكتبهم المملؤة بجمال اللّغة والأسلوب ورونق التعابير من كلمات سَلِسَةٍ سهلة تعبرعن الفكرة بوضوح، فإتبعوا طريقة كتاباتهم وسلكوا المنهج الذي ساروا عليه، ممّا تمكّنوا من الإبداع

[1] عبدالفتّاح حسن البّجّة،المرجع السابق ، ص244.

(العلماء النحويين المحدثين المعاصرين) الذي مكنّهم من التأليف، فألفوا مؤلفات عديدة التي أصبحت للمتعلمين اليوم المشعل الذي يمثل لهم طريق النور والعلم والمعرفة وسنذكر البعض منهم لأنّهم لا يعدّوا ولا يحصوا ومنهم: عبده الراجحي، صالح بلعيد، عبد الرحمن الحاج صالح (ت 2017م) وغيرهم من العلماء المحدثين والمعاصرين، فإنطلقوا من مؤلفات علماء عرب قدامى متأثرين بهم فأبدعوا ومثلوا اللّغة العربيّة أحسن تمثيلاً اليوم.

ـ شحذ العقل، وصقل الذوق، وإثراء محصول المتعلم اللّغوي[1].

هدفه تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا من أجل حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما هو الحال وما هو التمييز ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن وكان هذا هو الهدف عند النّحوي العربي القديم من وضع علم النّحو[2].

وللهدف النّحوي أيضا غاية في فهم اللّغات الأجنبية خصوصاً لدراستها، لأنّ بين اللّغات قدراً مشتركاً من القواعد العامّة كأزمة الأفعال، والتّعجب والنّفي، والتّوكيد، والإستثناء[3].

حيث يساعد على ضبط التعبير بشقيه (كتابة ومشافهة) لذا ينبغي ألا يصرف المعلم وقته في تحفيظها للمتعلمين، بل عليه أن يتجه نحو العناية بالفنون اللّغوية الأخرى كالأدب

[1] عبد الفتاح حسن البّجّة، المرجع السابق، ص244 (بتصرف).

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009م، ص 321 (بتصرف).

[3] درية كمال فرحات، طرق تدريس قواعد اللّغة العربية ودورها في التحصيل اللّغوي، ص 60 (بتصرف) .

والنّصوص بإعتبارها وسيلة لفهم النّحو أكثر من عنايته بإستعاب هذه المادّة وحفظها، التي لا فائدة من حفظها بالنسبة إلى المتعلّم.

ـ أنّه وسيلة تكفل سلامة التعبير وصّحة أدائه، وفهم أفكاره وإدراك معانيه في غير لبس أو غموض.

ـ تقويم ألسنة الطلبة وتصحيح أسلوبهم.

ـ يساعد على جودة الأسلوب وسلامته، ويعين على استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً، فتتكون عند المتعلمين عادات لغوية سليمة[1].

نستخلص إذن من خلال هذا المبحث أنّ الأهداف النّحوية هي غاية لا وسيلة، كما يعتقد البعض، ولتحقيق هذه الأهداف، ينبغي على المعلم أي يهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النّظري، حتّى يعتاد المتعلم اتّباعها في أحاديثه وكتاباته، والإفادة منها في فهم الأثار الأدبيّة التي يتعّلمها أو يقرؤها، ولتحقيق ذلك مرهون بالمعلم فهو الذي يحدّدها في مجال عمله اليومي، وتحديد الهدف معناه تحديد ما يريد المعلم أن يحققه منذ بداية الدرس، أي ما يريد المعلم أن يصل إليه من خلال تسطير الأهداف. وإذا فشل في ذلك فهو يسير إلى غاية أو هدف، أو مرمى غير مدرك. فتحديد الأهداف ينطلق أولاً من تحديد الأهداف العامّة لمادة النّحو، ثم تحدّد الأهداف الخاصة لكلّ مرحلة من مراحل التّعليم، ويليه

[1] عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002م، ص 151، 152 (بتصرف).

تحديد الأهداف المرتبطة بالخطة الدراسية أي أثناء مرحلة تخطيط المعلم للدرس ثم تأتي المرحلة الأخيرة تكون مع معلم اللّغة العربية الذي يحدّد أهداف دروسه اليوميّة. فهذه الخطوات لتحديد الأهداف تأتي متسلسلة ومرتبة منطقيّاً فتنطلق من الأهداف العامّة إلى أنّ تصل إلى الباب الرئيسي وهو معلم اللّغة العربية فهو الذي يحدد أهداف مادّة النّحو وهي أهداف قصيرة المدى يستطيع المعلّم أن يحققها في حصة واحدة، أو في نهاية الأسبوع، أو في نهاية الشهر، أو حتى في نهاية الفصل، أو السنّة فالغاية الأساسيّة من تعلّم النّحو "كان شعارها هو " العمل والتّطبيق، لا التّعليم المجرد والحفظ البغبغاوي" فالهدف الأساسي من تعلّم النّحو هو من أجل تطبيق المفاهيم النّحوية بالواقع العملي ودراسة النحو ليس غاية في حدّ ذاته وإنّما وسيلة لإتقان مهارات وأهداف أساسيّة وهي: " فهم اللّغة حين تُسمع، وفهمها حين تُرى مكتوبة، وإفهامها للأخرين بواسطة الكلام، والمهارات اللّغوية التي يجب أن يمتلكها الدّارس أو المتعلم ليتمكن من تحقيق هذه الأهداف هي: الإستماع (فهم الكلام المنطوق)، والقراءة (فهم الكلام المكتوب)، والتّعبير الشفوي (ويشمل القراءة الجهريّة)، والتعبير الكتابي. وليُحسن المتعلمين إتقان تلك المهارات عليه معرفة قواعد اللّغة، وزيادة على ذلك فإنّه درع يصون اللّسان من الوقوع في الخطأ، ويحفظ القلم من الزلل، ويعود دارسيوها أو متعلميها من قوة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب في العبارات والجمل، ويُساعد على تربية ملكة الحكم عند استنباط القواعد من الشواهد والأمثلة، ويعمل أيضاً على تكوين الذوق الأدبي من خلال ما يدرس وما يبحث من نماذج تختار للأمثلة، إضافة إلى ذلك أنّه ينمي العقل ويزيد من الثروة اللّغوية للمتعلّم أو الدارس.

مبادئ تدريس النّحو العربي:

لا تخلو أي عملية تعليمية مِنَ العناصر المعروفة في عملية التعليم والتي يطلق عليها بالمثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي وهي المعلم الذي هو الركيزة الأساسيّة في إلقاء الرّسالة التعليمية الذي يمثل العمود الفقري للعملية التعليمية ثم الرّسالة أو المحتوى التعليمي التي تربط بين المعلم والمتعلم من أجل إيصال المعلومات والمعارف والخبرات من المعلّم إلى المتعلم، فمثلا في مادة النّحو عندما يرغب المعلم في تعليم القواعد النّحوية، ينطلق المعلّم من مجموعة من المبادئ والأساسيات العامّة في تعليم النّحو إلى المتعلمين من أجل الوصول إلى الهدف الذي سطره المعلم منذ بداية الدّرس، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

ـ الممارسة: وهي أول مبدأ من مبادئ تدريس النّحو، وينبثق هذا المبدأ من مقولة أساسية في تعلّم كل اللّغات. وشعار هذه المقولة هي " اللّغة ممارسة ". وعلى ذلك لا يكفي أن يدّرس الطلاب القاعدة اللّغوية، بل لا بدّ من ممارسة اللّغة الفصيحة في الحديث أولاً، و في الإكثار من قراءة النّصوص في القرآن الكريم وخُطب النّبي صلّى الله عليه وسلّم وأحاديثه، والأدب الرفيع من شعر، وكتابة فنية، وخطابة متميزة، وقراءة أمهات كتب الأدب، وممارسة الكتابة، وغير ذلك من الممارسات التي تصل الطالب باللّغة العربية وصلاً قوياً ومتيناً.

وعليه تكون دراسة القواعد النّحوية في إطار عملي بعيد عن مجرد حفظ للقواعد، أي أنّ دراسة القواعد تصبح عملاً منتجاً[1].

وكي يكتسب المتعلم القاعدة النّحوية معتمدا على الفهم دون الحفظ القاعدة، فلا بدّ على المتعلّم أن يمارس اللّغة قبل حفظها أي تكون ممارسة هذه اللّغة وظيفياً، وذلك من خلال قراءة النّصوص القرآنية والإكثار من الخطب الدينية التي كان يلقيها الرسول ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ وأحاديثه ومن الأدب الرفيع ومن الشعر المرموق، وقراءة أمّهات الكتب، وممارسات الكتابة وغيرها من الممارسات التي ترقى بالطلاب واللّغة العربية مكانة مرموقة وتقوي الصّلة بين أبنائها، وهذا لا يتحقق إلا بعد ممارسة هذه القواعد النّحوية في إطار عملي وظيفي بعيداً عن مجرد حفظ القواعد.

ـ الكشف عن الأنماط اللّغوية: وهذا المبدأ متصّل بالمبدأ السابق، من حيث إنّ الدارس أو المتعلم يصبح معنياً بمعرفة سر الجملة العربية وكيفية تركيبها. فإذا عرف المتعلم كيفية تركيب الجملة العربية الصحيحة، ومارس النّظر فيها، كان من السهل عليه أن يركّب جملاً صحيحة. حيث يجد المعلم أنّ معرفته بالقاعدة اللّغوية قد ساعدته على ذلك، فتحن بذلك لا نبحث عن الكلمة في جملة، بل نبحث عن سر تركيب الجملة. وعليه فإنّ معرفتنا بنمط الجملة هو الذي يمكننا أن نؤلف جملاً لاحصرلها في النّمط الواحد، وهذا من شأنه أن يخرج المتعلمين من دائرة النّظر الجزئي، والمعالجة الجزئية للّغة، إلى دائرة النّظر الكلّي، والمعالجة

[1] سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت، ص 111، 112.

الكلّية. وعليه، لا يصبح النّحو مجرد نظر في تقليب الحركات الإعرابية للكلمة الواحدة، بل يصبح نظراً في مجملها إطاراً عاماً، هو الذي نسعى إلى الوصول إليه من دراسة النّحو، وسائر فروع اللّغة وتدريسها. وفي غير ذلك تظل دراسة النّحو، ويظل تدريسه عديم الجدوى، قليل النّفع[1].

فالأنماط اللّغوية لها دور كبير في مساعدة المتعلّم على الكشف عن الأنماط اللّغوية التي تصبح وسيلة معينة في الكشف عن معرفة بنية الجملة العربية وكيفية تركيبها في سياق لغوي. فإذا أدرك المتعلّم كيفية تركيب جملة عربية صحيحة ومارس النّظر فيها، يسهل عليه تركيب جمل صحيحة وهذا بمساعدة القاعدة النّحوية في ذلك، إذن فالنّمط اللّغوي للجملة هو الذي يمكن من تأليف جمل سليمة في نّمط لغوي واحد، وهذا من شأنه أن يخرج المتعلّمين من دائرة النّظر الجزئي، والمعالجة الجزئية للّغة، إلى دائرة النّظر الكلّي والمعالجة الكلّية، وعليه لا يصبح مجرد حصر على الحركات الإعرابية للكلمة الواحدة، بل يصبح نظراً في مجملها إطاراً عاماً، الذي يسعى إليه أهل الإختصاص في الوصول إليه من دراسة النّحو، وسائر فروع اللغة.

ـ دفع القدرة على التعبير: ويرتبط هذا المبدأ كذلك بالمبدأ الأول، من حيث إنّ التعبير ممارسة عملية لقواعد اللّغة، وهو مبدأ ينطلق من المقولة الآتية:

اللّغة	=	تعبير	+	قواعد لغوية نحوية

[1] سمير شريف استيتية، المرجع السابق، ص 112.

ولا شّكَ أنّ دفع قدرة المتعلمين، من شأنه أن يخفف من وطأة حفظ القواعد اللّغوية، كما أنّه يجعل هذه القواعد في خدمة التعبير الذي هو الغاية القصوى، والهدف النّهائي من تعلّم اللّغة وقواعدها[1].

إذن فممارسة اللغوية العملية لهذه القواعد تدفع بالمتعلم إلى التعبير الصحيح وتركيب الجمل بشكل سليم وهذا ما يؤدي إلى التخفيف من وطأة حفظ القواعد اللّغوية، وجعلها في خدمة التعبير الذي هو الغاية القصوى والهدف المنشود من تعلّم اللّغة وقواعدها لأبنائها والغرباء عنها (غير الناطقين بها).

ـ التكامل في التّعليم: ويقصد بها المبدأ إلى تحقيق تكامل بين دراسة القواعد النّحوية من جانب، وسائر الفروع اللّغوية من جانب آخر وعلى ذلك لا يكفي أن يقتصر تدريس القواعد النّحوية في حصة النّحو، ثم يتم تجاوز هذه القواعد في دروس الأدب مثلاً[2].

إنّ أي خطأ نّحوي في أي درس من دروس العربية، وهو خطأ في أداء مادّة ذلك الدرس. وكَمَا لا يجوز أن نتساهل نحو أي خطأ في مادّة الأدب مثلاً، لا يجوز أن نتساهل في أداء تلك المادّة. والتكامل ليس مقصوراً على فروع العربية، بل هو شامل لكل الدروس، وجميع العلوم. وعلى ذلك، يجب أن تؤدي مادّة الدروس كلّها باللغة العربية سليمة، خالية

[1] سمير شريف استيتية، المرجع السابق، ص 112.

[2] المرجع نفسه، ص، 112(بتصرف) .

من الأخطاء اللّغوية والنّحوية. وبغير ذلك فإنّ ما نعلّمه لطلابنا من قواعد لغوية يظل قليل النّفع[1].

وعليه ينّص هذا المبدأ على التكامل بين مادّة النحو والمواد الأخرى، فلا نقتصر تدريس القواعد النّحوية في حصة النّحو، ثم نتجاوز هذه القواعد في دروس الأدب مثلاً بل لا بدّ من التكامل بين هذه المواد، فوقوع المتعلم في خطأ نّحوي في أي درس من دروس اللّغة العربية إنّما هو خطأ في أداء المادّة لذلك الدّرس وعلى المعلّم أن لا يتساهل أثناء وقوع المتعلّم في أي خطأ نّحوي كي لا يكون المعلم سبباً في ضعف أداء لتلك المادّة والتكامل لا يقتصر على فروع اللّغة العربية فحسب، بل هو شامل لكلّ الدروس وجميع العلّوم، ولهذا لابدّ أن تؤدي كل الدروس اللغوية والعلوم الأخرى وحتى دروس التربية الفنية والرياضية باللغة العربية الفصحى التي تكون خالية من الأخطاء اللّغوية والنّحوية.

ـ اختيار القواعد الوظيفية: ونعني بالقاعدة الوظيفية هي التي يكون لها أثر عملي في الكتابة الصحيحة والحديث الصحيح الذي يخلو من الخطأ[2]. وعلى هذا، لا يحسن أن نعلّم طلابنا الأبواب التي ليس لها أثر في الأداء اللّغوي السليم كالتنازع مثلاً، ولا يحسن أن نعلّمهم مسائل الخلاف في المدراس، كأن يقال إنّ هذا جائز عند البصريين، وغير جائز عند الكوفيين، وأكثر من ذلك، لا يحسن أن نلزم أنفسنا أو طلابنا برأي مدرسة واحدة دائماً، إذا كان بالإمكان أن نختار من المدارس النّحوية، ومن آراء العلماء القواعد الوظيفية التي تساعد

[1] سمير شريف استيتية،المرجع السابق،ص 112، 113 (بتصرف).

[2] المرجع نفسه، ص 113.

الطلاب على حسن التّعلم القواعد اللّغوية عن طريق النّصوص الرفيعة لتمثل لغتها وأسلوبها[1].

نستنّتج من هذا أنّ اختيار القواعد الوظيفية لها أثر عملي في الكتابة الصحيحة والحديث الصحيح الذي يخلو من الخطأ. ولهذا يجب أن نعلّم طلابنا المباحث والأبواب النّحوية التي ليس لها أثر في الأداء اللّغوي السليم كنعلّمهم مثلاً باب التنازع والإشتغال وغيرها من الأبواب النّحوية، ولا حبذّ أن لا نعلّمهم مسائل الخلاف في المدارس، كأن يقال إنّ هذا جائز عند البصريين، وغير جائز عند الكوفيين، فهذا ينفّر من دراسة النّحو عند الطلاب ويكرهون تعلّمه بسبب هذه الإختلافاتوالأراء النّحوية، ولا يجب أن نأخذ برأي مدرسة واحدة دائماً في بعض المسائل النّحوية وهذا خطأ يقع فيه معظم الأساتذة والباحثين والدارسين، بل يجب قدر الإمكان أن نختار من هذه المدارس وآراء العلماء القواعد الوظيفية العملية التي تساعد الطلاب على حسن التعلّم.

طرائق تدريس النّحو العربي:

من البديهي والمنطقي أن يوجد اختلاف في هذه الحياة بين ماهوقديم وما هو حديث، غير أنّ الشيء المسلّم به هو أنّ مصطلح الطريقة تعني " ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتّنظيم بحيث يؤدي ذلك

[1] سمير شريف استيتية،المرجع السابق،ص 113.

إلى الإتّصال الجيِّد مع المتّعلّمين لتمكينهم من التعلّم"[1]. وتعرف " بأنها عملية يؤديها المعلّم بهدف تغيير سلوك المتعلم وتكييفه ومساعدته على التكامل من أجل تحقيق الغرض المطلوب منها في إيصال المادّة أو المعلومات إلى المتعلم، فهي وسيلة لنقل العلم والمعرفة وكذلك المهارة في الموقف التعليمي الملائم المنسجم مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله"[2] ونعني كذلك " بأنّها مجموعة مِنَ القواعد اليقينية السهلة، التي تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاماً دقيقاً التي تساعدهم على التّوصل إلى ما يرغبون في تحقيقه من أهداف تعليمية دون بذل مجهودات غير ضرورية في الوصول إلى معرفة حقيقية"[3].وهناك من التربويون من يعرفونّها " بأنها مجموعة من الأساليب التي يجري بها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، لتحقيق أهداف تربوية. وهي إحدى عناصر المنهج تتطلب خطوات لكي يؤدي الإنتقال بها إلى تحقيق التعلّم"[4] وما دام تدريس النّحو بدأ منذ القديم فالقدامى استعملوا طرائق تقليدية في إيصاله للجانب الآخر، حيث هذه الطرائق تتناسب مع ثقافتهم وخلفياتهم السيكولوجية والإبستيمولوجية، فكانت الطريقة بسيطة ببساطة فكرهم، مثلما أنّ الإنسان في هذا العصر كان واجباً عليه أن يوجد طرائق في تدريس النّحو تتماشى مع عصره واتجاهاته الفكرية والنفسية والإجتماعية والثقافية تختلف عن الطرائق القديمة الأولى.

---

[1]طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003م، ص 21.

[2]محمد محمود عبد الله، أساسيات التدريس طرائق استراتجيات مفاهيم تربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 13 (بتصرف).

[3]صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م، ص 47 (بتصرف).

[4]عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتجيات حديثة في فنّ التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م، ص 14.

ومن هنا نرى أنّ طرائق تدريس النّحو تنقسم إلى قسمين طرائق تقليدية (قديمة) وطرائق حديثة.

1- الطرائق القديمة (التقليدية) في تدريس النّحو:

وتتضمن هذه الطرائق التقليدية مجموعة من الطرائق الفرعية التي تندرج تحتها لتدريس مادّة النّحو وهي كالآتي:

أ- الطريقة الإسقرائية:

نشأت هذه الطريقة على يد الألماني(فردريك هاربت – Fredrich HERBERT)

(ت 1844) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وهي من أقدم الطرائق تاريخياً. وسميت بطريقة الهاربرتية نسبة إلى مكتشفها الفيلسوف الألماني فردريك هاربت الذي يرى أنّ العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الحسيّة التي تأتي بها الحواس، وتتصل بها البيئة[1].

[1] عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون، مفاهيم لغويّة نّحوية وصرفيّة قواعد وتطبيقات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م، ص 31، 32 (بتصرف).

قد استمدت هذه الطريقة جذورها من علم النفس وبالأخص نظرية قائمة في علم النّفس الترابطي تسمى نظرية الكتل المتآلفة، والتفسير أو معناها التطبيقي لها أنّ الطفل (المتعلّم) يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة.[1]

ومعنى هذا أنّ المعلّم عليه أن يكون مزوداً بمعلومات ومكتسبات قبلية لكي يُكَوِن معرفة جديدة، وفيها يقوم المعلّم بتدوين الأمثلة ثم يشرحها بمشاركة وتفاعل المتعلّمين ومن ثم استنباط القاعدة وتدوينها.[2]وهذه الطريقة تبدأ بعرض الأمثلة ثم شرحها وتحليلها للوصول إلى القاعدة النّحوية أي أنّ طريقة التدريس فيها تقوم على مبدأ الإنتقال في التّعليم من الجزء إلى الكل أي المعلم يعطي لمتعلميه مجموعة من الأمثلة لكي يصل بهم إلى القاعدة النّحوية اتباعاً.[3] ويطلق عليها بالطريقة الإستنتاجيةأوالإستنباطية، أو طريقة الترابطية أو طريقة هربات كما ذكرنا سابقاً، وذلك لإستخدامها خطوات هربارت الخمس، ويسير أسلوب التعلّم فيها الإنتقال من الجزئيات إلى الكليات، ويرى مؤيدوها أنّها الطريقة الطبيعية التي يمّر بها التفكير للوصول إلى كشف المجهول، وذلك عن طريق التّعرّف

[1]ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، دار المصرية اللبنانية للنشر القاهرة، ط1، 1423هـ، 2002م، ص66 (بتصرف).

[2]المرجع نفسه ، ص66، 67 (بتصرف).

[3]نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية(دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ، 2014م، ص147 (بتصرف).

إلى القاعدة العامّة، ومن الكتب الحديثة التي ألفت على وفقها، مؤلف "النحو الواضح" لعلي الجارم، ومصطفى أمين.[1]

وأنّ أساس هذه الطريقة هو الإستقراء (L'induction) الذي يمكن تعريفه" بأنّه عملية إنتقال الفكر من الجزء إلى الكل في عملية تركيبية، يعتمد فيها الفكر على الملاحظة والمقارنة والإستنتاج ثم التعميم والتسمية، وصولاً إلى التطبيق بالقياس على القاعدة". وهي عماد العلوم الطبيعية في صياغة قوانينها.[2]

ويعني أيضاً" بأنّه الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها".[3] وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق، بإستخدام أسلوب الإستقصاء في تتبع الظاهرة والوصول إليها.

ولهذه الطريقة خمس خطوات أتى بها الفيلسوف الألماني هاربات وهي خطوات لا بدّ على المعلّم أن يمرّ بها أثناء تقديم مادّة النّحو وهي خمس خطوات متسلسلة ومرتبة لا يجوز تقديم خطوة على خطوة أو تأخير خطوة على خطوة بل لا بدّ على المعلّم مراعاة الترتيب

[1] عبد الفتاح حسن البّجّة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للنّشر، عمّان، ط1، 1420هـ، 1999م، ص257 (بتصرف).

[2] يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النّظرية والممارسة في ضوء الإتجاهات التّربوية الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م، ص306، (بتصرف).

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، جدار للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1429هـ، 2009م، ص210.

وهي كالآتي:

* المقدمة أو التمهيد: ففي المقدمة أو التمهيد يهيىء المعلّم طلابه لتقبل الدرس الجديد، وذلك إمّا عن طريق حكاية لهم قصة أو إجراء معهم حول المادة العلمية الجديدة أوتبسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة، فتشدّهم إلى التعلّق بالدرس، وهي الركيزة الأساسية في الدرس، فنجاح المقدمة نجاح الدرس، وهي السبيل والمدخل الوحيد إلى فهم الدّرس وتوضحيه، ولا تزيد هذه المقدمة أو التمهيد عن خمسة دقائق من زمن الحصّة، ثم ينتقل المعلّم بعد هذه الخطوة إلى العرض.

* العرض: وهو لب الدرس، وبه يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلّم عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد الوصول الطلاب إليه. فهو أي العرض مادة مغذية وأساسية تصل بما سبقها ما لحقها، وهذه الخطوة تدل على سرعة المعلم. وفي هذه الخطوة يعرض المعلّم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النّحوية التي تكون متنوعة ومعدّة مسبقاً وواضحة تتصف بالدّقة وبالمنطق التي تخص الدرس الجديد[1].وتستقرأ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم لمساعدة المعلم الذي يُحسن إدارة الموافق التعليمية داخل حجرَة الدرس تساعد الطلبة على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة، على أن يختار المعلّم أفضل هذه الأمثلة ويدّونها على السبورة.

[1]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ،المرجع السابق، ص212 (بتصرف).

* الربط أو التّداعي أو الموازنة أو المقارنة: وفي هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها ويتيح المجال أمام الطلبة كي يقارنوا بين الأمثلة المعروضة أمامهم في الشكل والمضمون فمثلاً أسلوب الإستفهام في اللغة يختلف من أسلوب الإخبار أو الجواب وهكذا. وتعني أيضاً الموازنة والربط بين ما تعلّمه الطالب اليوم، وبين ما تعلّمه بالأمس. فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى وتتداخل المعلومات والأفكار وتسلل في ذهن الطالب بشكل مرتب. وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينهما يصبح ذهن الطالب مهيئاًللإنتقال إلى الخطوة التالية، وهي خطوة التعميم واستنتاج القاعدة.

* التعميم (استنتاج القاعدة): في هذه الخطوة يستنتج الطالب بالتعاون مع المعلّم القاعدة النّحوية التي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس، وهي ليست مُلقنة لهم تلقيناً. فالقاعدة: ماهي إلاّ خلاصة لما توصل إليه الطلبة من درس القواعد. وقد تكون القاعدة النّحوية التي تّوصل إليها الطلبة غير مترابطة من النّاحية اللّغوية، ولكنّها مفهومة في ذهن الطالب. ودورالمعلم هنا تهذيبها وتشديها وكتابتها وملأها في مكان بارز من السبورة أو بألوان مغايرة عند ملأها على الطلاب. ويجب على المعلم أيضاً ان يثبت من أنّ القاعدة أصبحت مفهومة في أذهان معظم الطلبة، فإذا لم يستطع عدد كبير من الطلبة التّوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة، أو إعادة الدرس كاملاً، بتوضيح

الأمثلة بشكل أفضل لكي يستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً ونتائج القاعدة تظهر في التطبيق التي هي المرحلة الأخيرة[1].

* التطبيق: وهي الخطوة الاخيرة من خطوات هذه الطريقة، وتعلّق الأمال عليها لأهميتها الكبيرة. فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها.فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النّظري من الخصائص اللّغوية، في حين تمثل التّطبيقات الجانب العملي الذي تظهر فائدته في القراءة السليمة والّتعبير الصحيح والتركيب السديد.

إنّ التّطبيق على القاعدة في الواقع عملية فحص لصحتها. فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيّداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيّداً[2].

لكلّ طريقة من طرائق التدريس محاسن وعيوب، ومن محاسن الطريقة الإستقرائية ما يلي:

– تثير في المتعلمين البحث والتفكير والإعتماد على النّفس في الوصول إلى القاعدة والتعميمات.

– تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطريقة أكثر ثباتاً في ذهن المتعلم لأنّه توصل إليه بنفسه.

– يكون موقف المتعلم إيجابي أمّا دور المعلم يكون مرشداً وموجهاً فقط[1].

[1]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص212، 213 (بتصرف).
[2]المرجع نفسه، ص213.

– تحقيق كثيراً من التفاعل بين المعلّم والمتعلّم.

– تعمل على حفظ تفكير المتعلمين، وتوصل إلى الحكم العام تدريجياً، وذلك يكون المعنى جليّاً واضحاً فيصير عليه التطبيق سهلاً[2].

وأمّاالمآخذ والعيوب التي تؤخذ عليها هذه الطريقة تمثلت فيما يلي:

– أنّها تتطلب جهداً ووقتاً من المعلّم على الرغم من أنّ المتعّلم هو محور العملية التعليمية فيها.

– تتطلب مهارة في صياغة الأسئلة ومناقشتها قد لا تتوافر لدى بعض المعلمين[3].

* أنّها بطيئة في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة، وتكتفي أحياناً بمثال أو مثالين أو ثلاثة لإستنباط القاعدة، وفي هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمة.

* لا ترمي إلى غاية تغييرية خاصّة، ولا تثير في نفس المتعلمين شوقاً إليها، ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها[4] .

– تحتاج إلى غاية دقيقة وتوجيه وإرشاد مستمر من المعلم لطلابه، وفي الأغلب لا يمتلك كثيرون من المعلمين مثل هذه القدرة، فهم غير مؤهلين لتطبيق هذه الطريقة.[5]

---

[1]عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان والصادق الثقافية للطبع والنشر والتوزيع، عمّان، ط2، 1435ه، 2014م، ص188، 189.

[2]عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث االقاهرة، ط1، 1433ه، 2012م، ص191.

[3]عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ص189.

[4]حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1421ه، 2000م، ص211.

[5]سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلّمي، ص116.

نخلص من خلال عرضنا لهذه الطريقة بأنّها صالح أكثر لأصحاب العلوم الطبيعية فهي من طرق التفكير العلمي الطبيعي الذي يسلكه العقل في الوصول من الحكم على حقائق أو ملاحظات أو معلومات إلى حقائق غير ملاحظة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر بالتدرج من الجزء إلى الكل (القانون العام)، ومن الصعب إلى السهل، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامّة. (وهي تنطوي على ان يكشف المتعلمين المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أنّ إتباعها في التدريس يتطلب من المعلم جمع كثير من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامّة ثم الإنتقال من مثال إلى آخر ومناقشته، بعنية استنباط القاعدة العامّة، فيعبر عنها الطلبة بأنفسهم).[1]

وعلى الرغم من الإنتقادات التي وجهت إليها بقولهم: أنّها بطيئة في التعليم، إلاّ أنّهم قالوا أيضاً: " أنّها تخلق رجالاً لا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم كما أنّها تعلّمهم الصبر والأناة في تفكيرهم".[2]غير أني لا أميل كثيراً إلى هذه الإنتقادات لأنّ في رأيي الخاص مهما كانت الطريقة بطيئة إلاّ أنّها في الأخير توصل إلى الهدف المنشود .

ب- الطريقة القياسية:

وهي من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النّحو ويطلق عليها في بعض الأحيان (طريقة القاعدة ثم الأمثلة). تاريخياً بعد الطريقة الإستقرائية التي عرجنا إليها سابقاً، وتقوم فلسفتها على الإنتقال من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، ومن الصعب إلى السهل فهي على عكس الطريقة الستقرائية[3].وهي تتقدم فيها القاعدة، أو الحكم العام، فتبدأ بالعام، ثم تأتي

[1]حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص210، 211 (بتصرف).

[2]سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005م، ص228.

[3]عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون، مفاهيم لغويّة نّحوية وصرفيّة قواعد وتطبيقات، ص40.

الأجزاء وبالكل الذي ينطوي تحته أجزاء، فكل اسم يفعل الفعل، يسمى فاعلاً، ويكون مرفوع وهكذا. فخلاصة القول: أنّها يتم فيها البدء بالقاعدة، ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعد[1]. وهي تتطلب عمليات عقلية معقدة، لأنّها بالمجرد. ومن خطوات هذه الطريقة مايلي:

–تقديم القاعدة النّحوية أولاً للمتعلمين ثم تكليفهم بحفظها.

– ذكر بعض الأمثلة المحددّة والمباشرة من قبل المعلّم التي تنطبق عليها القاعدة.

– يأتي بعد ذلك التطبيق، فتعزز وترسخ القواعد في أذهان الطلبة بتطبيقها على حالات مماثلة[2].

هذه ثلاث خطوات لطريقة القياسية وهناك من يجعلها أربع خطوات وهي كالآتي:

–التمهيد: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها المتعلمين للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبهذا يتكون لدى المتعلمين خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والإنتباه إليه[3].

ـ عرض القاعدة: يكتب المعلم القاعدة على السبورة أو يقوم بملاءها على متعلميه، وتكون واضحة ومحدودة، ويشعرهم بمشكلة فيها (القاعدة)، هذه المشكلة تتحداهم وتستلزم حلاً منهم (من المتعلمين)[4].

ـ عرض الأمثلة أو يطلق عليها بتفصيل القاعدة: بعد أن يشعر المتعلمون بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من متعلميه الإيتان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً. فإذا

[1] يحي محمد نبهان، مهّارة تدريس، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012م، ص40.
[2] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، ص260 (بتصرف).
[3] طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللّغة العربّية، ص220.
[4] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ص190.

عجز المتعلمون عن إعطاء أمثلة فعلى المعلّم أن يساعدهم على ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى أو مثال أول من عنده ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياساً على مثال أو أمثلة المعلّم. وهكذا يعمل هذا التفصيل والأمثلة على تثبيت القاعدة وروسوخها في ذهن الطالب وعقله.

ـ التطبيق: بعد شعور المتعلم بصّحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرةُ حولها، فإنّ المتعلم يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو تمثيل في جملة مفيدة، وما الى ذلك من الأعمال التّطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة، واكتشاف نضجها ورسوخها في أذهان المتعلّمون[1].

وقبل الخوض في المزايا والعيوب لابدّ من التعرف على مصطلح القياس" فهو أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئية. ومن المبادئ إلى النتائج. وهي بذلك طرق العقل في الوصول إلى المجهول المعلوم".[2]

ويعني أيضا "هو انتقال الفكر من القانون العام إلى الخاص وهي المبادئ العامّة إلى النتائج"[3]، حيث تطرح القضايا والنظريات والمبادئ، والقواعد الأساسيّة العامّة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثم تعود حيث

[1]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، ص220 (بتصرف).

[2]المرجع نفسه ،ص220 (بتصرف).

[3]سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظيم والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2004م، ص49.

بدأت بالأفكار العامّة والقواعد والنّظريات إذن فهي (الطريقة القياسية) تبدأ بالكل العام إلى الجزء الخاص ومن المعقد المركب إلى السهل البسيط.[1]

وعليه الطريقة القياسية (الإستدلالية) تستند إلى منطق (أرسطو).[2] ولقد ألّفت كتب كثيرة لتدريس النّحو على وفق هذه الطريقة. ومن امثلة هذه الكتب كتاب 'جامع الدروس العربيّة) وكتاب (النحو الوافي) وغير ذلك.

ومن مزايا هذه الطريقة ما يلي:

ـ تمتاز بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة. فالطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً يمكن أن يستقيم لسانهأكثربكثيرمن الذي يستنبط القاعدةمن أمثلة توضحله قبل ذكرها.

ـ طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتاً طويلاـ تساعد المتعلمين على تنمية عادات التفكير الجيد. فالتفكير يحتاج إلى المادّة وإلى الحقائق التي يجب ان يعرفها الطالب بدّقة[3].

ـ إمكانية استخدامها مع عدد كبير من الطلاب.

ـ وسيلة لضبط أذهان المتعلمين وإصغائهم[4].

وعلى الرغم من هذه المزايا فإنّها لا تخلو من بعض المآخذ التي تتمثل فيما يلي:

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 1428هـ، 2008م، ص39 (بتصرف).

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص49.

[3] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار شروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004م، ص63.

[4] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، ص260.

ـ أنّها تحرم المتعلمين من اكتشاف القوانين النّحوية، وتصرفهم عن تنمية القدرة على تطبيقها وتكون سلوك لغوي سليم[1].

ـ تبعد المتعلمين عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم.

ـ أنّها لا تسلك طريقا طبيعياً في كسب المعلومات، لأنّ العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها[2].

ـ تقتل روح الإبتكار والتفكير عند المتعلمين.

ـ عدم استعمال أسلوب النقاش الذي يقتل الحماس ويسبب الملل المتعلمين.[3]

وخلاصة القول إنّ الطريقة القياسية أو ما يطلق عليها بالطريقة الإستدلالية أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة أو ما أطلق عليها بعض التربويون طريقة "طريقة ضرب زيد عمراً" من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديماً، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكلي إلى الجزئي، أي الإنطلاق من الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج ومن المركب المعقد إلى البسيط السهل. وهي من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم. وهي عكس الطريقةالهربارتية، وتستمد جذورها من المنطق الأرسطي القائم على انتقال الفكر من القضايا والنّظريات والمبادئ والقواعد الأساسية العامّة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثم تعود إلى حيث بدأت بالأفكار العامّة والقواعد

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص224.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص103م.

[3] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص229.

والّنظريات. وتسير هذه الطريقة في خطوات ثلاث: يستهل المعلمون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أي المبدأ العام، ثم عرض هذه القاعدة ثم توضيحها ببعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب بعد ذلك التطبيق على القاعدة. أمّا الأساس الذي عليه فهو أسلوب القياس الذي ينتقل الفكر فيها من الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى القانون الخاص، ومن الكل إلى الجزء ومن المعقد المركب إلى السهل البسيط وبالتالي قامت هذه الطريقة على أنقاض الطريقة الإستقرائية وعكسها. وألفت العديد من المؤلفات وفق هذه الطريقة كجامع الدروس العربية مصطفى الغلاييني وقواعد اللّغة لحنفي ناصف وغير ذلك. ولهذه الطريقة مزايا وعيوب كباقي الطرائق الأخرى.

جـ ــ طريقة المحاضرة:

تعدّ طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً في تدريس النّحو، ولا سيما في المستويات المتقدمة والدراسات العليا، وبالذات التعليم الجامعي. وتصنف من بين طرائق التدريس التقليدية غير أنّ هذا التصنيف والترتيب لا يعني عدم فاعليتها وأهميتها في التّدريس وهجرانها بل ما زالت تمثل ضرورة للكثير من المواد والمواقف التعليمية.[1]وتسمى بالطريقة الإلقائية أو التلقينية فقد كان المعلم في درس القواعد فيما مضى يلقي الدرس، وكان على المتعلم أن يستمع إليه، كأنّه آلة صماء، فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالإشراك في البحث. وكان المعلم يعدّ المادّة للصغار كما يعدّها للكبار، دون تفكير في مستوى الطلبة

[1]محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م، ص102 (بتصرف).

العقلي، أو النّظري إلى معارفهم ومكتسباتهم القبلية.[1] فكان المعلم يقوم بالإلقاء المباشر والشرح أو العرض، النّظري للقواعد النّحوية، فهو يقوم بنقل أو تلقين المعلومات والمعارف النّحوية، من المؤلفات النّحوية أو الجامعية إلى الطلبة، وشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين النّحوية، مستعيناً من حين لآخر بالسبورة والطباشير أو بوسائل أخرى لشرح الدرس النّحوي، في حين يسمع الفرد المتعلم بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلّم.[2]

وتعرّف طريقة المحاضرة: بأنّها عرض شفهي مستمر يقوم به المعلم لتقديم الخبرات والمعارف والآراء والأفكار النّحوية على المتعلمين من دون مقاطعة واستفسارات، إلاّ بعد الإنتهاء منه إذا سمح المعلم بذلك.[3]

ويكون دور المتعّلمين فيها الإستماع والفهم وتدوين الملاحظات حول درس نّحوي معيّن ولا يجوز توجيه أي سؤال إلاّ بعد الإنتهاء من الإلقاء، او العرض كاملاً. أو على الأقل انتهاء جزء محدد منه.

وفي ضوء ذلك فإنّ المعلم في طريقة المحاضرة هو محور العملية التعليمية ومركزها والعملية التدريسية بموجبها تسير بإتجاه واحدٍ من المعلم إلى الطلبة. وتنتهي هذه الطريقة بالتقويم. فالمعلم بموجبها يقوم بإعداد المحاضرة قبل الدرس، ثم يلقيها على الطلبة في قاعة

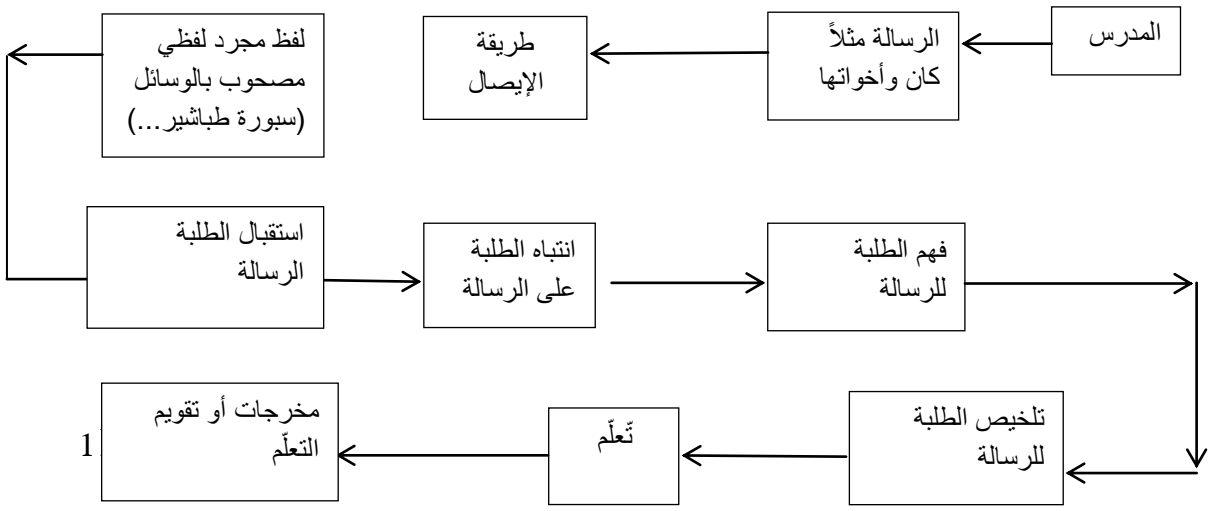
---

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 1423هـ، 2002م، ص38.

[2] فخر الدين القلا وآخرون، طرائق التدريس العامّة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي للنشر، ط1، 1426هـ، 2006م، ص188.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص103.

الدرس، ويكون الإلقاء مستمراً طوال الدرس، وقد يسمح للطلبة بتوجيه أسئلة بعد إنتهاء الإلقاء. لذا فهي تتطلب من المتعلم القدرة على الإصغاء والإستيعاب،وتدوين الملاحظات قد لا تتأتى لجميع الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. والمخطط الآتي يمثل مسار التعليم بطريقة المحاضرة بأسلوبها التقليدي:



ويلاحظ من خلال الشكل الأول أنّ طريقة المحاضرة تسير على وتيرة واحدة وهذا هو الأسلوب التقليدي للمحاضرة.

وهناك أساليب مختلفة لطريقة المحاضرة ويمكن إيجازها كالآتي:

أسلوب المحاضرة المباشر، أسلوب الإلقاء مع استخدام الوسائل التعليمية (كالطبشير مثلاً)، أسلوب الإلقاء بعد تقديم الملاحظات المنظمة، أسلوب الإلقاء والتوضيح، أسلوب الإلقاء المدّعم بالشافيات (الوسائل التعليمية الشفافة)، أسلوب الإلقاء والمناقشة .ومن خطوات طريقة

[1]محسن علي عطية،المرجع السابق،ص103.

المحاضرة أثناء تقديم القاعدة النحوية أنّها تتضمن من المعلم إعدادها وتصميها مسبقا ومن خطاواتها ما يأتي:

1ـ المقدمة: تعدّ المقدمة مدخلاً للمادة التي يروم المعلم طرحها على الطلبة، زيادة على أنّها سبيل المعلم لتهيئة أذهان الطلبة لتلقي المعلومات من خلال ما توفره إثارة وتحفيز، **الأمر الذي** يتوقف على مقداره نجاح المحاضرة في تحقيق أهدافها. وتكون المقدمة إمّا بطرح أسئلة أو التذكير بمعلومات سابقة أو عرض حادث يومي أو تاريخي أو عملي أو طرح بعض المشكلات.

2ـ عرض القاعدة النّحوية وشرحها: وهذه الخطوة تعدّ الخطوة الرئيسية في طريقة المحاضرة وتعطي أغلب وقت الدرس. وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بعرض القاعدة النّحوية مراعياً الدّقة والترتيب المنطقي، والتوضيح التام للمفاهيم النّحوية الجديدة، وأن يحرص على تعزيز المعلومات النّحوية بالأمثلة مراعياً شروط الإنتقال من السهل إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن الكل إلى الجزء وعلى المعلم في هذه الخطوة أن يراعي ما يأتي:

أـ أن يحاول تجزئة القاعدة النّحوية إلى أجزاء وأن يتناول كل جزء بالشرح والتّوضيح، ثم ينهي عرض الجزء بأسئلة تقويمية ليتأكد من مدى استيعاب الطلبة القاعدة النحوية، ومدى انتباهم عليه.

ب ـ أن يستعين بالوسائل المعينة التي تسهم في فهم القاعدة النحوية وتثبيتها في ذهن المتعلم وقد تكون هذه الوسائل أشياء، أو نماذج، أو صوراً... إلخ ممّا يوفر فهماً أسرع وأعمق لدى المتعلم.[1]

ت ـ أن تكون اللّغة التي تعرض بها القاعدة النّحوية لغة فصيحة سلسلة واضحة، وأن يعرف المعلم أين يرفع صوته، وأين يخفضه، وأن يوجه السؤال، وأن يسترسل في الحديث، وأين يصمت لجلب انتباه الطلبة.

ث ـ أن يعمل على تطعيم محاضراته بروح الفكاهة، وانشراح النفس، وأن تعلو وجهه الإبتسامةوالإرتياح.

3ـ الربط بين أجزاء القاعدة النّحوية: يحرص المعلّم على الربط بين أجزاء القاعدة النّحوية في أثناء عملية شرح القاعدة وأن يتولى تنظيم القاعدة النّحويّة وتسخيرها بالشكل الذي يوصل إلى المفهوم العام وهذا هو الهدف من المحاضرة. بحيث لا ينصرف الطلبة إلى تلقي بعض الفقرات أو المعاني، وإهمال الأخرى. ولا شك إنّ من أهم ما يمكن المعلّم من الربط بين أجزاء المادّة النّحوية هو التسلسل المنطقي لها وترتيبها على وفقه، فإن لم يحصل ذلك في تصميم خطة الدرس وتنفيذها، فإنّه من الصعب، أن يتم الربط بين تلك الأجزاء، أو على الأقل أن يكون الربط مضطرباً.

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص103...105 (بتصرف).

4ـ الإستنتاج: بعد عرض المادّة النّحويّة او إلقائها وشرحها، والربط بين أجزائها يأتي دور المعلّم في استخلاص الخصائص أو الأمور العامّة، والنقاط الأساسية الواردة في الموضوع. وفي هذه الخطوة يفضل أن يعطي المعلم الطلبة دواراً في الإستخلاصوالإستنتاج وتحديد القوانين أو المفاهيم المقصودة.

5ـ التقويم: بعد تقديم المادة النّحوية والربط بين أجزائها والتّوصل إلى الإستنتاجات الحاجة إلى معرفة ما تمّ إنجازه في المحاضرة يكون ذلك من خلال توجيه أسئلة حول الموضوع الذي تمّ عرضه وقد تكون عامّة شاملة، أو تفصيلية، بحيث يجب أن تكون هذه الأسئلة معدّة مسبقاً، ولا مانع من تعديلها أو تطويرها في ضوء معطيات المحاضرة الفعلية[1].

6ـ خلاصة المحاضرة: كي تعطي المحاضرة أكلها، وتكون أكثر ثباتاً في أذهان الطلبة، من الضروري أن تنتهي بخلاصة تتسم بالوضوح ودقة الصياغة، والإيجاز لتمثل الحصيلة النهائية للمحاضرة. ويتولى المعلم ذلك، ويمكن له أن يطلب من بعض الطلبة إيجاز المحاضرة إن توافر له ذلك. كي يشعر الطلبة في نهاية الدرس أنّهم فهموا القاعدة النّحويّة فطلب منهم عرض ما دار في المحاضرة بإيجاز فيشد ذلك انتباههم[2].

نلاحظ أنّ هذه الطريقة تختلف عن الطرائق الأخرى من ناحية الخطوات فقط، فخطواتها كثيرة تتطلب من المعلم أن يكون ماهراً ومتفطناً وقادراً على تطبيقها بحضافيرها في الوقت

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص105،106 (بتصرف).

[2] المرجع نفسه ، ص106 (بتصرف).

والمكان المناسب، وفي رأيي الخاص أنها لها إيجابيات وسلبيات. ولكنّ سلبياتها لا يمنع من أن تكون صالحة للتدريس وخصوصاً التعليم الجامعي.

ومن إيجابيات هذه الطريقة ما يلي:

ـ يستطيع المعلم التحكم في الوقت، وإنجاز المنهج المقرر في المدّة له، عن طريق عرض الأفكار والمعلومات وشرحها.

ـ تساعد طريقة المحاضرة على تقديم خبرات إضافية للطلبة، فالمعلم بخبرته وسعة إطلاعه يستطيع أن يضيف خبرات ومعلومات فضلاً على المعلومات المحدّدة في الكتاب المقرر[1].

ـ أنّها تساعد المتعلم على ت تنظيم الحقائق والمعلومات وأعمال الفكر فيها واستدعائها وعرضها على نحو سليم[2].

ـ تمّكن المعلم من عرض أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب[3].

[1]سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامّة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ، 2014م، ص86.

[2]عبد الحفيظ هماهم، المناهج الدِّراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراق المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م، ص110.

[3]حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص101.

وأمّا سلبيات هذه الطريقة تكمن فيما يلي:

ـ تجعل دور المتعلم في المحاضرة سلبي ، اذ لايتفاعل المتعلمون خلال المحاضرة ويبقى موقفهم سلبياً يتلقون فقط من جانب واحدٍ ممّا يشتت انتباههم ويسيطر عليهم الملل والسأم.

ـ تغفل مبدأ التعلّم الذاتي وتجبر المتعلم على الحفظ والإسظهار.

ـ لا تراعي الفروق الفردية ومستويات التفكير فالمعلومات تقدّم إلى المتعلمين جميعاً دون استثناء وبنفس الطريقة والوسيلة[1].

ـ أنّها تجعل المتعلم كآلة يتلقى المعلومات فقط ويخزنها دون المناقشة وإبداء الرأي والّنقد وهو دور سلبي للمتعلم.

ـ يُصعب على المتعلم اكتساب الكثير من المصطلحات والمفاهيم المقدمة له[2].

وخلاصة القول فإنّ طريقة المحاضرة يسمع فيها صوت المعلّم أكثر من صوت المتعلّم، فالمتعلم يكون مجرد آلة صماء يتلقى المعلومات فقط دون المناقشة وإبداء الرأي والنقد أي يكون دور المتعلم في طريقة المحاضرة سلبيّاً فهدف المعلم في هذه الطريقة هو صب وإعطاء المعلومات الكثيرة دون مراعاة النمو العقلي والفكري للمتعلمين من أجل إنهاء المقرر الدراسي المفروض عليه ولكنّ هذه ا لطريقة صالحة للمتعلمين ذو الأعداد الكبيرة فهي تدرس في الجامعات والدراسات العليا

[1] سليم ابراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م، ص179.
[2] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص65، 66.

2 ـ الطرائق الحديثة في تدريس النّحو:

أ ـ طريقة النّصوص المعدّلة (النّص الأدبي):

وهي من أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة (الإستقرائية) وتسمى بهذه الطريقة لأنّها تدرس ضمن سياق متصل، أو طريقة معدّلة عن الطريقة الإستقرائية، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحوية في ظلال نصوص اللّغة ومن خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة[1]، ويراد بالأساليب المتّصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النّصوص المتكاملة في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النّص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللّغة صوتاً ومعنىً وذوقاً وبلاغةً ونحواً[2].

إذن فهي تدرس ضمن النّصوص اللّغوية، فهي تختلف عن الطريقة الإستقرائية من حيث الأمثلة، في الطريقة الإستقرائية تعرض الأمثلة منفصلة على شكل جمل مفيدة، أمّا في الطريقة المعدّلة، فيعرض النّص ويقرأ، وتستخرج من الأمثلة.[3]

فالنّحو يكون مبثوث في النّصوص المتّصلة المعروضة على المتعلمين مهما يكن المصدر التي جاءت منه تلك النّصوص، والمهم في النّص أن يكون معبراً عن واقع المتعلّم

[1] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، ص212.

[2] طه علي حسن الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص71.

[3] عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنشر، ط3، 1425هـ، 2004م، ص149 (بتصرف).

مراعياً ميله، ملبياً حاجاته، مراعياً نموه العقلي، وبذلك يكون درس النّحو عملاً ذا قيمة يثمر ـ بلا شك ـ اكتساب مهارات البحث والتّقصي والربط بين المعنى والمبنى[1].

إنّ استخدام النّصوص المتكاملة هو نفسه استخدام لغوي في صورته الشاملة الكلية، واستماع بالتآزر بين مغازي النّصوص وتراكيبها، ثم إنّه فهم وتذوق يربي حاسة النّقد لدى المتعلمين بطول المعاشرة ودوام البحث[2].

ويجري تدريس النّحو وفقاً لهذه الطريقة في الخطوات الآتية:

ـ التمهيد: وهي خطوة ثابتة في درس النّحو أيا كانت الطريقة المتبعة. وفي هذه الطريقة أيضاً يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبة للدرس الجديد[3]. أو يختار النّص سواء من لدن المعلم أم من اتفاق المتعلمين عليه[4].

ـ كتابة النّص: يكتب المعلّم النّص على السبورة أو يوزع النّص على متعلميه أو يقوم باملاء النّص عليهم، ثم يقرؤه قراءة نموذجية، يركّز من خلالها على مفردات الجمل التي يدور حولها الدرس. بإستخدام وسائل الإيضاح، كإستعمال الأقلام والطابشير تحت المفردات والجمل التي تحمل دلالات موضوع الدرس[5].

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، ص41.

[2] المرجع نفسه، ص41.

[3] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، ص72.

[4] عبد الرحمان الهاشمي، تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، ص42.

[5] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، ص72 (بتصرف).

ـ القراءة الصامتة من لدن المتعلمين لتحديد مكان الصعوبة والغموض والغرابة.

ـ القراءة الجهرية من بعض المتعلمين[1].

ـ تحليل النّص: يحلل النّص أولاً بعد مناقشة الأفكار الكلية للنّص وإبراز مظاهر الجمال فيها. ثم استخراج القيم والتوجيهات التربوية فضلاً عن تضمنه الجانب اللغوي. وبعملية التحليل هذه يتطرق المعلّم إلى القواعد النحوية في النّص، أي تحليل النّص نفسه تحليلاً نحويّاً وبالتالي يصبحون المتعلمون مهيئين من خلال ذلك، بإستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس وبذلك يكون الدرس النّحوي وظيفياً لا تقليدياً منفصلاً عن نّصوص اللّغة.

ـ القاعدة أو التعميم: بعد أن يتوصل معظم المتعلمون إلى القاعدة الصحيحة يدّون المعلّم هذه القاعدة، بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة.

ـ التطبيق: وتعني هذه الخطوة أن يطبق على القاعدة أمثلة إضافية أو نصوص أخرى، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، أو تكليف المتعلمون بتأليف جمل معينة حول القاعدة النّحوية[2].

ونلاحظ من خلال الخطوات السابقة أنّها تعتمد على إجراءات متسلسلة ومنطقية. ولكنّ في حقيقة الأمر يختلف الوضع داخل حجرة الدرس، ويختلف الموقف التعليمي، ويسلك المعلم طريقاً آخر أو نهجاً معيناً يرتاح له، ويحقق من ورائه أهدافه، ولذلك يرجع الأمر كلّه

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، ص42.

[2] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، ص73.

إلى المعلّم نفسه، وما يراه مناسباً ولكنّ عليه لابدّ من مراعاة تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى إحساس المتعلمين بسهولة ما يدرسونه وأنّه لا توجد صعوبة في مادّة النّحو وذلك من خلال ما يقدمونهم إليهم من ضرب للأمثلة أو استنباط القاعدة وغيرها، وذلك من أجل تحبيبهم لمادّة النّحو وعدم النفور منها.

كما نلاحظ أنّ بعض المقررات الدراسية الخاصة بمادّة النّحو لا تحقق الغرض المنشود بسبب إساءة اختيار النّصوص المعتمدة في تدريس النّحو من خلالها، وأكثر هذه النّصوص تأتي مطولة، وتأخذ من المعلم وقتاً طويلاً في مناقشتها ممّا يؤدي إلى طغيان الغرض الأصلي من درس القواعد. لذلك يجب عند اتباع هذه الطريقة الايتان بنص قصير خالٍ من التكلّف ويتّصل بحياة المتعلمون ويرتبط بخبراتهم ومشاركتهم مع الدرس في المناقشة.

وينبه القائمون على هذا " أنهم يجبوا أن ينبهوا الأذهان إلى عدم ضرورة الإنتهاء من دراسة النّص وما في أذهان المتعلمون والتخلص من درس أو من واجب ملقى على عاتق المعلم فقط، ولكنّ الهدف هو الإستفادة من القاعدة النّحوية وتطبيقاتها في حياة العلمية والعملية "[1].

وكما هو معلوم أنّ لكل شيء محاسن وعيوب ومن محاسن الطريقة المعدّلة للنّصوص الأدبية ما يلي:

[1] زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، ص230 (بتصرف).

ـ أنّها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرّتب.

ـ أنّها تساعد على مزج القواعد باللغة نفسها ومعالجتها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل ممّا يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائها الإعرابية[1].

ـ يتم تعلّم القواعد من التراكيب ويتم ترسيخها في الذهن وبطريقة سلمية.

ـ أنّها أسرع من الطريقة الإستقرائية التي تحتاج إلى عدّة خطط للوصول إلى نتيجة[2].

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلي:

ـ صعوبة الحصول على نّص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأنّ الذي كتب النّص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معنية أو معالجة موضوع نّحوي معين، ويتصف عادة بالتكلف والإصطناع إذا كان الهدف تضمنه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معيّن.

ـ أنّ المعلّم قد لا يستوفي خطوات طريق النّص جميعها، وبخاصة النّص المطول، فقد يضيع وقت الدرس ولا يصل المعلم إلى القاعدة المطلوبة.[3]

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص192.
[2] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)، ص126.
[3] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص192.

ـ تدفع الطلبة إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد النحوية، لأنّ الوقت الازم للنّحو يتوزع على مناشط أخرى، فيقل نصيب النحو من الدرس[1].

ـ لا تركز على القاعدة في حدّ ذاتها إنّما على النتيجة، إذ لا تخرج عن الدرس أو القاعدة النّحوية إلى اللّغة في مجملها وقد لا تدرك القواعد التي تدرس[2].

ونستنتج في الأخير أنّ هذه الطريقة ظهرت بظهور الدعوة إلى تيسير النّحو في نهاية الأربعينات عند ما ألّف عبد العزيز الغوصي وآخرون مؤلفات في تيسير النّحو. ممّا اعتمد مؤلفوا الكتاب على القصة المسلسلة الأجزاء واهتموآفي كل جزء منها بإبراز تشيكلة لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التمرينات.

وهي طريقة جاءت متأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى، فمن العنوان يظهر جليّاً أنّ هذه الطريقة " النّص الأدبي " يتم فيها استخلاص القاعدة النّحوية من النّص، إذ إنّ القاعدة تدرس ضمن سياق متصل لا منفصل، غير أنّ هذه الطريقة لا تصلح مع جميع أبواب النّحو فهي صالحة إلاّ في حالة توفر الجملة، إذ النّص يقرأ ثم يشار إلى الجملة التي يمكن أن تستنبط منها القاعدة، ومن هنا وعلى حسب هذه الطريقة فالقواعد النّحوية تتعلم مثلما تتعلم في الطريقة الإستقرائية. ولهذه الطريقة خطوات تبدأ بالتمهيد مروراً إلى الكتابة النّص ثم القراءة الصامة والقراءة الجهرية ثم تحليل النّص إلى القاعدة والتطبيق

[1]طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص225.
[2]حمّار نسيمة، إشكالية تعليم مادّة النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نوذجاً)، ص127.

ومن ممزايتها أنّها يتم تعلّم القواعد فيها من تراكيب ويتم ترسيخها في الذهن وبطريقة سلمية ولكنّها قد لا يستوفي المعلم خطوات طريق النّص جميعها، وخاصّة النّص المطول، فقد يضيع وقت الدرس ولا يصل المعلم إلى القاعدة المطلوبة.

فلقد درست القواعد النّحوية بهذه الطريقة في البلدان العربية ولقيت رواجاً في الأوساط التعليمية **لما** لها من فائدة في رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية.

ب ــ الطريقة التكاملية:

وهي من الطرائق الحديثة في تدريس النّحو في المستوى الجامعي والدراسات العليا، والمراحل التعليمية المختلفة، وقد اختلفت فيها الآراء، فيرى بعض المربيين ضرورة المحافظة على تدريس اللّغة العربيّة فروعاً مستقلة، في حين يرى البعض وجوب تدريسها وحدة متماسكة. ويتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النّصوص الأدبية شعراً أو نثراً، إلى جانب تدريس الإملاء والتعبير والبلاغة والنقد[1].

يلاحظ في إتباع الطريقة التكاملية أنّ اللّغة تدرس بوصفها وحدة متماسكة لا انفصام بين أجزائها، كما هو معهود في الطرق القديمة. وبذلك تُجمع النّظرية بالتطبيق، حين يصبح

[1]طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية،ص111 (بتصرف).

النّص ميداناً وظيفياً للنّحو والصرف والبلاغة والنّقد...، كما يتم إدراك الحقائق من خلال الإنتقال من الكل(اللّغة متمثلة بالنّص)، إلى الجزء (المتمثلة بالأحكام المقصودة بالدرس)[1].

ولقد طبّقت هذه الطريقة في عدد من البلدان العربية وكانت المحاولات ناجحة، ومن بين هذه البلدان الأردن والجزائر والكويت فدرست اللّغة العربية كوحدة متكاملة الأجزاء، فدّرس النّحو في ظل النّصوص الأدبية والبلاغة والنّقد وغيرها من العلوم اللّغوية كوحدة متماسكة متكاملة[2].

ويرى مؤيدون هذه الطريقة أنّهم يجدون في النّص وحدة متكاملة يدّرب من خلاله على التعبير والإملاء والبلاغة والقواعد وغير ذلك. وفي ذلك إدراك للحقائق في الإنتقال من الكل إلى الجزء، والمعالجة التكاملية تبعث النّشاط والحيوية لدى الطلبة، وتوطد العلاقة بين فنون اللّغة العربية من خلال الوحدة قد يؤدي إلى إستطراد المعلم أحياناً في جانب معيّن، وإهمال الجوانب اللّغوية الأخرى، وتخصيص حصص معينة في كل فرع يوجب على المعلّم أن يدّرب طلابه على كل منها، وهو الأجدى والأنفع في تعليم اللّغة[3].

فالأسلوب التكاملي له أهمية عظيمة في تدريس اللّغة العربيّة، وإنّه هو الأسلوب الأساس الذي به نفهم اللّغة في حياتنا العملية والوظيفية. فليس من الأهمية بمكان حفظ

[1]أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنشر، لبنان، ط1، 1427هـ، 2006م، ج1، ص130.

[2]طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية،ص111 (بتصرف).

[3]المرجع نفسه ، ص112 (بتصرف).

القواعد وسردها وحشو الذهن بها، بل المهّم تدريب الطالب وتمرينه على القراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة وما القواعد إلاّ وسيلة من الوسائل للتوصل بها إلى النتيجة المتوخاة. ولكنّ نرى بأنّ تدريس النّحو العربي على أنّه مادة منقطعة عن شعب العربية الأخرى، ويدّرس الأدب منفصلاً عن البلاغة والإنشاء[1].

وتنطلق الطريقة التكاملية في تدريس النّحو العربي، من دروس القراءة والنّصوص الأدبيّة في مرحلة التعليم الجامعي. وبذلك تكون القراءة هي المنطلق الأساسي، ويغدو تعليم الأحكام اللغوية منطلقاً من الإستعمال[2].

تأخذ القاعدة طريقها إلى الشرح والتفصيل نظراً لتكرر مظاهرها في النّص، وكثرة استعمالها تظهر الحاجّة إلى دقائقها، وضرورة الإلمام بها وسؤال المتعلمون عنها وهي من جهة ثانية تنطلق من اعتبار اللّغة نظاماً، يتكون من مستويات متعدّدة، تتماسك عضوياً لتشكل النّص. ومستويات اللّغة هي: الصوتي، الصرفي، النّحوي، الدلالي... وتبعاً للطريقة التكاملية، لا يجوز الفصل بين المستويات في أثناء تدريسها، إلاّ من باب التنظيم المنهجي لعملية التعلّم. وهو يفترض عدم وجود كتاب لكل مستوى. بل يعالج النّص المدروس جميع المستويات، تبعاً لخطّة محكمة، يراعيها المدّرس، بغية عدم طغيان مستوى على آخر، فتضيع الفائدة المرجوّة، ويتلاشى المغزى المقصود. والطريقة التكاملية تنظر إلى أحكام اللّغة نظرةً وظيفيّة، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، وبه تدرك الغاية، ويزال من النّفوس السأم، المتمثل

[1] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، المرجع السابق ،ص112 (بتصرف).
[2] أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة، ص132.

في عدم فهم الغاية من دراسة أحكام اللّغة وقواعدها. تقوم الطريقة الّتكاملية على دراسة القاعدة المقصودة، من خلال النّص الأدبي المثبت في كتاب الطالب يتم التوقُف عند الظاهرة النّحوية، بعد عبور مراحل دراسة النّص المنهجيّة، بدءاً بمدخل إلى النّص، وموضعته، وإستقراء هيئته، وصولاً إلى مرحلة تحليلية، ثم تفكيك عناصره. فيها يتوقف المعلّم عند فقرة التركيب النّحوي " القواعد الوظيفية، ويعقد درساً للموضوع المطلوب[1].

نستخلص من خلال هذه الطريقة أن تدريس القواعد النّحوية يتم وفق تكامل وتداخل مع العلوم اللّغوية الأخرى كالبلاغة والنقد والتعبير والنّصوص الأدبية فهي تشبه إلى حدّ كبير طريقة النّصوص المعدّلة. فدراسة القواعد فيها يتم عن طريق نصوص الأدب والبلاغة والنّقد والتعبير والقراءة.

ويتبّع الدرس النّحو في الطريقة التكاملية الخطوات التالية:

ـ التمهيد: وهو عبارة عن باب الدرس والمدخل إليه. وبقدار ما يكون التمهيد شيقاً جذّاباً، يلفت نظر المتعلمين إليه، فيبحثون عنه، ويجرون وراءه. قد يتخذ التمهيد شكل أسئلة تتوخى الظاهرة موضوع الدرس. وأحياناً يكون حديثاً قصيراً، يتردّد فيه استعمال الحكم النّحوي بشكل ... كل ذلك يضع المتعلمين في جّو لغوي مفعم بترديد القاعدة.

ـ قراءة النّص (القراءة الأنموذجية للمعلم): يقرأ المعلّم النّص قراءة جهريّة متقنة، مع تغيير نبرة الصوت، عند التّلفظ بالكلمة أو العبارة التي تحمل الحكم النّحوي، ليفكر الطلاب عندها

[1] أنطوان صيّاح وآخرون، المرجع السابق، ص132، 133 (بتصرف).

بسبب اختلاف الإيقاع، الذي يتمّ عن أمر غير مألوف في كلمات النّص الأخرى. وفيه تربية للحس الموسيقى في نفوس المتعلمين، ومجاراة للحقيقة اللغوية القائمة على تغيّر الحركة الإعرابيّة، تبعاً لتغيّر المعنى.

ـ قراءة المتعلمين للنّص: يقرأون النّص قراءة صحيحة، مع عناية المعلم ومتابعتهم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها، ليتسنى للحديث النفاذ ـ عبر اختلاف الضبط بين كلمة وأخرى ـ إلى جوهر الدرس.

ـ مناقشة معاني النّص: يناقش المعلم مع طلابه موضوع النّص، عن طريق طرح الأسئلة المتنوّعة التي تتناول جوانب الموضوع. ويراعي في الأسئلة تضمنّها صورة القاعدة مستعلمة فيها، بالإضافة إلى تنوّعها في التركيب[1].

ـ استخراج الأمثلة: بعد التأكد من فهم الطلاب المعنى، يفرّغ المعلّم ـ بمشاركة المتعلمين ـ استخراج الأمثلة من النّص، ثم يكتبها على السبورة أو ملأ القاعدة عليهم فيتركها جانباً ثم يصنّفها في مجموعات، تتوخى كل مجموعة توضيح جانب من جوانب الموضوع، أو حكم من أحكامه. يجعل ـ على سبيل المثال ـ عموداً للحال المفرد (إذا كان الدرس يتناول الحال)، وآخر للحال الجملة وثالثاً للحال شبه الجملة...وما إلى ذلك من تفاصيل تتناول القاعدة المستعلمة، بعيداً عن المهجور والموهوم، واللهجة، والشاذ والقليل النادر... وما شابهه ممّا ضخّم كتب النّحو، وملأها غثاً بدل السمين.

[1] أنطوان صيّاح وآخرون، المرجع السابق، ص133، 134 (بتصرف).

ـ إدراك القاعدة النّحوية: يعمد المعلّم إلى الموازنة بين التراكيب أو المفردات، لإكتشاف الطلاب الحكم المسيّر للإستعمال اللّغوي على شاكلةقوله ـ في دروس الأفعال الخمسة مثالاًـ ورد في النّص، الطلاب يعبّرون عن سعادتهم بالنجاح أمّا الفاشلون فلم يعبّروا، فجاء الفعل الأول" يعبّرون" ثبوت النون، والثاني من جنسه ولكنّه محذوف النون، ما سبب ذلك؟ ماذا سبق الفعل الثاني؟ هل عمل على حذف النون؟؟ وهكذا تسير المناقشة، حتى يتمّ اكتشاف الأحكام المتعلّقة بالدرس جميعها.

ـ التقويم التكويني: عقب وصول المعلم طلابه إلى الحكم، يطلب المعلم من الطلاب إعطاء أمثلة يستعلمون فيها القاعدة النحوية المستخرجة. يلاحظ المعلّم مدى قدرة الطلاب على تطبيق والإستعمال، ومن ثم مدى فهمهم للقاعدة.

ـ التوظيف والتطبيق: تهدف الطريقة التكاملية إلى إكتساب المتعلمون كفاية التواصل[1].وهي تعني ـ ببساطة ـ القدرة على استخدام القاعدة في التعبير، استخداماً صحيحاً ومن ثم إدراك كفاية التغيير. وبناءاً عليه يناقش المعلّم طلابه في الجوانب التالية في الدروس اللاحقة:

أـ المعنى: ليدرك مدى استفادتهم من أحكام القاعدة النّحوية، في فهم معاني النّصوص الأدبيّة اللاحقة، أو دروس المطالعة. وبذلك لأنّ القاعدة النّحوية باب من أبواب الوصول إلى المعنى، وبخاصة إذا كانت خفية بواسطة الحذف أو التقّديم والتأخير....

[1]أنطوان صيّاح وآخرون،المرجع السابق،ص 134 (بتصرف).

ب ـ المسائل النّحوية: فيها يتعرف المعلّم على مدى إتقانهم التراكيب من خلال الأمثلة، والأساليب التي يهدف إلى تعليمها. ويقف أيضاً على قوانين صياغة الكلمات التي اشتمل عليها النّص.

ج ـ الأسلوب: يقف المعلّم فيه على مدى قدرة المتعلمون توظيف ما تعلّموه من الجوانب النّحويّة توظيفاً سليماً دقيقاً.

د ـ الكتابة: يتحقّق ـ من خلالها ـ من قدرة إتقان الطلاب القاعدة، عبر مراعاتها في إنشائهم، وعند كتابتهم كلمات احتوت على صورة الحكم النّحوي، أو عبارات في النّص صيغت علي هذي قاعدته.

هـ ـ الإتجاهات السلوكية والمعلومات العامّة: يتبصر ـ على ضوئها ـ في ما اكتسب الطلاب من سلوك كالتعاون والنّظام وحب المطالعة، والحقائق التاريخيّة و العملية وما أشبهها ممّا احتواه النّص المدروس.

وـ التعبير (خصوصاً الشفوي): وفي هذه النقطة يكتشف المعلّم مدى تحقيق الأهداف التي من أجلها تدّرس القاعدة النّحويّة، ومقدار ما أفاد الطلاب من دراسة مستويات اللّغة عامّة في أثناء استماعهم أو حديثهم، ومن ثم اتخاذ النّص المدروس ـ إن صلح ـ مادّة

ليعبروا عنها شفهياً. والذي تجدر الإشارة إليه، أنّ المعلّم يتوخى من الطلاب، في أثناء تدريس اللّغة، الوصول إلى كفاية التعبير قولا وكتابة[1].

نلاحظ من خلال عرضنا الخطوات الطريقة التكاملية تبادرت في ذهني عدّة أسئلة أهمّها: هل يستطيع المعلّم إتباع جميع هذه الخطوات الطويلة أثناء حجرة الدرس؟ هل لديه الوقت الكافي لتنفيذها بجميع حذافرها أثناء درس القواعد؟ هل يستطيع لتطبيقها على جميع النّصوص الأدبية؟ وغيرها من الأسئلة. ففي رأيي الخاص أنّ خطوات هذه الطريقة كثيرة وطويلة ولا يستطيع المعلم تطبيقها أثناء درس القواعد إلاّ في حالة واحدة إذا كان المعلّم ناجح لديه القدرات والمهارات والخبرات التدريسية وكانت لديه الكفاءة المعرفية، يتّبع تحقيق هذه الخطوات لطريقة التكاملية.

وكما سبق الذكر مع الطرائق التدريسية للنّحو أنّ لكل طريقة محاسن ومآخذ ومن محاسن هذه الطريقة ما يلي:

ـ تبعث النّشاط والحيوية لدى الطلبة، وتوطد العلاقة بين فنون اللّغة المختلفة.

ـ أنّها تدرس القواعد من خلال دروس النّصوص الأدبية والبلاغة والنّقد والتعبير، إذن فهي وحدة متكاملة، تكمل كل مادّة دراسية أختها الأخرى، وذلك لتحقيق هدف واحد، وهو أن يبلغ المتعلّم المستوى المطلوب من النّمو المعرفي والتكاملي[1].

[1] أنطوان صيّاح وآخرون،المرجع السابق،ص 134...136 (بتصرف).

ـ لها دور في معالجة النّحوية من خلال وضعها في الإستعمال اللغوي لها، لأنّ استعمالنا للّغة في التعبير الشفوي والكتابي، يصدر من خلال كلامنا وكتاباتنا على شكل وحدة مترابطة.

ـ تستعمل الطريقة التكاملية للغة استعمالاً تكاملياً من حيث صّحة العبارات، وانسجامها مع المعاني، ودّقة التعبير، فقواعد اللّغة تعين على التعبير السليم، والقراءة الصحيحة التي تعين على فهم المقروء والمسموع[2].

وتعطي للنّحو طُعْماً، ساعة يدرك المتعلم سرّه في ضبط المعنى، ويعرف أنّه التقنّية التي بواسطتها يتمّ تفكيك رموز النّص، والوصول إلى لبّه، وبلوغ كننه.

ـ تتلافى عيوب الطريقة التقليديّة، القائمة على حفظ القواعد المتّصلة بكل فرع، من دون إدراك معرفتها الوظيفيّة المتجسّدة في الأداء اللّغوي السليم، في مواقف الحياة الإنسانيّة.

ـ تقضي على وَهْم يشعر فيه الطلاب تلقاء تدريس الفروع منفصلة، أنّها غاية وتدرس لذاتها. كثير من الطلبة يشعرون أنّ الإملاء منفصل عن التعبير وهما منفصلان عن القواعد... وهكذا. لذا يلجأ بعضهم إلى إتقان أحدها وإهمال الأخرى، وقد غاب عن باله أنّ إتقان القواعد النّحوية يفضي إلى جودة القراءة، وإلى حذف الإملاء، وإلى القدرة على الإستظهار وحسن الإلقاء...

---

[1]طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص263 (بتصرف).

[2]طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية،ص،114، 115 (بتصرف).

ـ تنمي الكفاية التواصلية عند المتعلّم[1].

وعلى الرغم من أهمية الطريقة التكاملية، ومراعاتها للأسس النّفسية والتّربوية واللّغوية، إلاّ أن لها نقداً ومآخذاً وجهت إليها، تتمثل في جملة من قضايا، منها:

ـ أنّها لا تساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة.

ـ صعوبة توصل المرّبين إلى الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعلّمونهم.

ـ صعوبة إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللّغة العربية إحاطة تامّة[2].

ـ يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المعلّمين والطّلاب من الصعب توافرها.

ـ عدم سهولة اختيار نّصوص تصلح لكلّ سنّ ولكلّ صَّفٍ.

ـ عسر وضع التّمارين والتدريبات الشفوية والكتابيّة بشكل فنّي وسهل في الوقت نفسه[3].

وخلاصة القول نستنتج أنّ الطريقة التّكاملية من خلال عنوانها يظهر جَلِيّاً لنا أنّها تدرس النّحو ضمن تكامل فروع وفنون اللّغة العربية بمعنى أنّ القواعد النّحوية نستنبطها من نصوص اللّغة ومن بلاغتها ونقدّها وتعبيرها وقراءآتها. فهي ترى بأن لافصل بين فروع اللّغة العربية فهي كتلة واحدة متماسكة ومترابطة ومتكاملة بين فنون اللّغة لا مستقلة عن بعضها البعض، فهي تدرس النّحو ضمن استعماله اللّغوي الوظيفي أي تركّز

[1] أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة، ص131، 133.

[2] طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية،ص،115.

[3] أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربيّة، ص136، 137.

على وظيفة القواعد وعلى تداولاته اللّغوية، فهي تغطي النقائص والعيوب التي وقعت فيه الطرائق التقليدية الأخرى وهذا لا يعني أنّها لم تسَلْم من النقائص والعيوب. ولها خطوات تسير عليها على الرغم من خطواتها طويلة قد لا يستطيع المعلم تنفيذها ولكنّ المتأمل لهذه الطريقة يرى أنّها أكثر منهجية من الطرائق الأخرى السابقة الذكر فهي لا تقدم القاعدة مباشرة دون فهم ودون مراعاة للترتيب، وهي من الطرق الحديثة في التدريس إذن فتدريس النّحو في الجامعات على حسب هذه الطريقة كان نافعاً للمتعلمين.

ج ــ الطريقة الوظيفية:

ظهر مصطلح الوظيفية حديثاًمع الثورة التي خاضها العالم اللغوي السوسريفردنارد دي سوسيري، ومن هذا المنطلق كان الظهور لما يسمى بالوظيفة في تعليم النّحو أوالنّحو الوظيفي. " وهو النّحو العملي الذي تشتد حاجة المتكلم إليه، وهو الأساس الذي ينبغي أن نهتم به والتركيز عليه بناءاً على أنّ المتكلم يوظفه في كلامه وفي مختلف خطاباته واتصالاته بالآخرين. وإذا ابتعد النّحو عن الهدف المرجو إلى نحو آخر لا نسمع به إلاّ جدران القاعات الدراسيّة أو في بطون المؤلفات النّحوية فإنّ عملاً كهذا فيه من العبث ما يؤول بالعربية إلى مخاطر لا تحمد مستقبلاً كما هي عليه البوادر اليوم. إذن النّحو الذي ننشده ونطالب به اليوم يعدّ وسيلة اللّغة وآلية من آليتها الجوهرية. إمّا أن يظل الطلبة والأساتذة عاكفين عن مسائل نّحوية قديمة بخلافاتها وتعقيداتها فإنّهم حينها يكونون يعملون

على ما لا جدوى منه إلاّ التّعب والكدِّ. فالنّحو المقصود إذن هو الذي يدرس القواعد الوظيفية التي تعالج الكلام العربي في جانبهالإستعمالي الواقعي.[1]

ويعدّ من المفاهيم الحديثة التي وردت إلينا من الغرب كما ذكرنا سابقاً الثورة التي قام بها فردنارد دي سوسير. وهذا المفهوم يربط بين النّحو وبين الإستعمال، فهو يُعني بالجانب لقواعد اللّغة العربيّة، بمعنى قصر منهج النّحو على القواعد التي يكثر تداولها في الحديث والكتابة ويجري دورائها في الأساليب التي يستعملها المتعلمون أو غيرهم ممّن يقرأون لهم أو يستمعون إليهم[2]. والذي لا شكّ فيه أنّ الموقف الذي يتعلّم فيه المتعلمون القواعد في غرفة الصف لا يماثل أو يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى إستعمال هذه القواعد. وهذا الإتجاهفي تعليم النحو يؤمن بالكيف لا بالكمّ، إذ ليس من الصالح للمتعّلم أن يعرف كل النّحو في الوقت الذي لا يحسن فيه استخدام جزء من أحكامه، ولكنّ من المفيد أن يعرف القليل ويتدّرب على استعماله والإلتزام في الحديث والكتابة[3].

فمصطلح الوظيفة ظهر في وقت مبكر حيث استخدمه لابيتنز في الرياضيات عام 1624م، بعد ذلك امتد هذا المفهوم ليصل إلى العلوم الإجتماعية والإنسانية، وقد شاع استخدام ذلك المفهوم في عددٍ من بلدان العالم مثل بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، ويعُدّ العالم الأنتربولوجيمالينوفسكي الرائد الأول عند العرب، فمالينوفسكي هو الذي تحقق على يديه أهم

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص143.
[2] عبد الرحمان السفاسفه، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص141.
[3] المرجع نفسه ، ص141.

إسهام في مجال الدراسات الأمبريقية، حيث أكدّ أهمية الإستخدام الوظيفي للّغة في المجتمع، ويرى هذا الإتجاه أنّه لافائدة من تعلّم القواعد إن لم يستعملها ويوظفها المتعلّم في حياته، والشيء الذي يجب أن نلتفت إليه هو أنّ الجاحظ منذ 12 قرناً قد أشار إلى هذا"ومن العجب أنّنا ما زلنا ننادي بتلك الحلول العصرية لمشكلات تعلّم النّحو القديمة

الجديدة "[1]. إذن فالعربي بفطنته أدرك أنّ النّحو لا بدّ أن يدرس من الجانب الوظيفي الذّي يحتاج إليه المتعلم، وتتمثل مبادئ الإتجاهالوظيفيالإهتمام بواقع المتعلم واستعمالاته اليوميّة، حيث يبدأ بالمحسوس ثم الإنتقال إلى المجرد، ويساعد المتعلم على اكتساب المهارة اللغوية حتى يصبح اللسان ملكة وذلك بالإعتماد على الممارسات التطبيقية المختلفة، ولا يكون ذلك إلاّ بتلمس الشواهد الرائعة الواضحة وأجمل الأمثلة المتداولة كثيراً على ألسن المتعلّمين. أو على حد قول عبد العليم إبراهيم "بأنّه مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسيّة للنّحو. وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل وذلك ليعصم المتكلم لسانه من الخطأ في النّطق والكاتب من الخطأ في الكتابة ـ ويرى بأنّ هذه القواعد محدودة محكمّة ولا تشكل تشابكاً لدى المتعلم لأنّها لا تثقل الذهن ولا توقف الحافظة "ـ لأنّ العيب السائد في دراسة قواعدنا إلى اليوم هو أننّا "ما زلنا نساوي في تعليم النّحو بين قاعدة لا تعرض في الإستعمال مرّة في الكتاب الكامل، وقاعدة ذات دوارن في كل صفحة من صفحات الكتب مختلف المجلات والجرائد وفي كل سطر منها. إننّا على مستوى النّحو بحاجة

[1] حمّار نسيمة، إشكالية تعليم النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)، ص124.

إلى فرز يميز القواعد التي تصف قواعد في مادّة اللّغة فحسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات،ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التي أجمع عليها النّحويون"[1].

ومن خطوات هذه الطريقة (الوظيفية) ما يلي:

ـ التمهيد: وأولى الخطوات التي يهيأ فيها المعلم الجو المناسب للمتعلمين، وذلك بعرض الدرس الجديد من خلال قيام المعلم بعرض قصير أو طلب من المتعلمين بتغيرات كتابيّة أو شفوية يوظفون فيه كلماتهم وكلامهم وخطاباتهم بالواقع العملي الذي يلبي حاجياتهم.

ـ عرض الأمثلة: يعدّ أن يوظف المتعلّم المفردات والخطابات التي تتصل بإستعمالاتهم اللّغوية، فيطلب المعلم في هذه الخطوة من متعلميه الإتيان بأمثلة وظيفية تعبر عن حاجاتهم وخطاباتهم الإستعمالية اليومية التي تنطبق على القاعدة النّحوية. فإذا عجز المتعلمون عن إعطاء أمثلة وظيفية فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك، بأن يعطي مثالاً أولاً من عنده ثم يقوم المتعلمون بإعطاء الأمثلة التي تعبر عن تدوالتهمالحايتية قياساً على مثال أو أمثلة المعلم ـ وهكذا يعمل هذا التفصيل والأمثلة على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

ـ التطبيق: يعدّ شعور المتعلّم بصّحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإنّ المتعلم يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية، أو يطلب من المتعلمين أن يوظفوا القاعدة النّحوية التي تعلّموها في جمل

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ص143.

مفيدة وربطها بواقعهم ومواقفهم الوظيفية اليومية واستعمالاتهم الحياتية وما إلى ذلك من الأعمال والتمارين التطبيقية التي لها علاقة بفصح القاعدة وإكتشاف نضجها ورسوخها في أذهان المتعلمون[1].

ولهذه الطريقة كباقي أخواتها الأخرى مزايا وعيوب ومن مزايا هذه الطريقة التي هي حديثة النشأة تتمثل فيما يلي:

ـ أنّها تساعد المتعلم على إدراك المعنى ليعرف المتعلم ما يقوم به.

ـ تساعد المتعلم على التخطيط والتنظيم وربط المعلومات فيما بينها.[2]

ـ تحفز المتعلّم على الكشف والتحليل والتفكير بأنواعه وحلّ المشكلات.

ـ تنقل بالمتعلم بالتدرج من السهل إلى الصعب البسيط إلى المعقد، حتّى يتمّكن من اكتشاف قدراته، ومنه يأتي له ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية وهذا يأتي من خلال الممارسة.[3]

وأمّا عيوب هذه الطريقة فتنحصر فيما يلي:

ـ لا يمتلك المعلم الوقت الكافي لتدريس مادّة النّحو. لهذه الطريقة (الوظيفية).

[1] عبد المجيد عيساني، المرجع السابق، ص173 (بتصرف).
[2] حمّارنسيمة، إشكالية تعليم النّحوالعربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)،ص127، 128.
[3] المرجع نفسه، ص128 (بتصرف).

ـ تتطلب قدرات وذكاء عالي لتحليل الجملة والنّص وظيفياً وهذه القدرات والذكاء لا يمتلكها جميع المتعلمين بل الممتازون فقط.

ـ أنّها طريقة صعبة من حيث الأداء والكافية وتحقيق الأهداف.

ـ ترتبط هذه الطريقة أشد الإرباطبإحتياجات المتعلم وإستعمالاتها اللغوية، وهذا قد لا يتوفر في بعض دروس النّحو.

وخلاصة أنّ هذه الطريقة الوظيفية التي هي وليدة الحاضر باعتمادها على الوظائف الدلالية والتداولية، ذات الطبيعة الكلية، لا تجعلها أقرب إلى طبيعة النّحو العربي فحسب، بل تجعلها أقرب إلى النّحو الكلي، الذي ينسجم مع طبيعة أنحاء لغات أخرى. وفي هذا الصدد يقول العلامة التاريخية عبد الرحمن إبن خلدون في مقدمته " أنّ صناعة العربية (صناعة النّحو) إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة (اللّغة) ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... وهكذا، العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل... والعبارة عن المقصود فيه عن أساليب اللّسان العربي"[1]

وعليه نلاحظ بأنّ هذه الطريقة ليست وليدة العصر بل لها جذور ضاربة في القدم والدليل على ذلك قول ابن خلدون في مقدمته الذي بين أيدينا الذي يؤكد على الوظيفة النّحوية العملية في قوله "هو علم بكيفية لا نفس كيفية أي علم له قواعد النظرية ولكنّ هذه

[1]ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص203.

القواعد النّظرية لا بدّ من أحد ان يحكم تطبيقاتها العملية فشبه ذلك بالصانع الذي يملك حرفة وله معلومات ومعارف عن تلك الحرفة ولكن لا يعرف كيف يحكمها عملاً ".[1]

في ضوء الطرائق التدريسية المذكورة آنفاً في تدريس مادّة النّحو في المرحلة الجامعيّة وفي المراحل التعليمية الأخرى، فإنّ هذه الطرائق تنقسم إلى قسمين من حيث الناحية الزمنية التاريخيّة إلى طرائق تقليدية قديمة وظرائف حديثة في تدريس النّحو، فالطرائق التقليدية القديمة اندرجت تحتها مجموعة من الطرائق ذكرناها سابقاً وتمثلت في الطريقة الإستقرائية، والقياسية وطريقة المحاضرة وتوجد طرائق أخرى ضمن هذه الطرائق ومن بينها طريقة المناقشة " التي هي حوار شفوي بين المعلم وطلابه انفسهم يتم من خلالها تقديم المادة النحوية، وتعتمد هذه الطريقة على استخدام الأمثلة والحوار بشكل كلام لفظي بين المعلّم وطلابه، ويكون المتعلم محور المناقشة، وفيها يشارك المتعلم في طرح الآراء والأفكار ومناقشتها ويصبح المعلم مسؤولاً عن توجيه الأسئلة وإدارة الحوار".[2]وهي أيضاً "عملية تفاعلية تدور بين المعلم وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي تعلمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محدّدة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلّها واتخاذ القرارات بشأنها".[3]

[1]أعمال ندوة تيسير النّحو، المجلس الأعلى للّغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، 2001م، ص186 (بتصرف).

[2]سليم ابراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، ص181

[3]سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامّة، ص88.

فظهرت هذه الطريقة استجابة ودعوة للدعوات التي تؤكد ضرورة أن يكون المتعلّم مشاركاً وإيجابياً في العملية التعليمية، وتعود جذور هذه الطريقة إلى الطريقة الحوارية السقراطّية ولكنّها مع تطور طرائق التدريس أخذت أساليب وأنماطاً جديدة وأصبحت منهجاً للتفكير وصارت تستخدم لتوليد الأفكار وحلّ المشكلات التي تواجه المتعلمون خصوصاً والأفراد عموماً.[1] وتتضمن عملية المناقشة قدرة المعلم على الإستماع والشرح والنفسير والتوضيح والإقناع لمتعلميه ومشاركتهم في عملية المناقشة وإستخدام أراء مجموعة (المتعلمين)، وتلخيص وجهات نظر المتعلمين.[2]

إذن فهي جاءت كرّدة فعل على طريقة المحاضرة فعالجت شيئاً من طريقة المحاضرة، وهي تركيزها على المتعلّم وإعطائه الحرية المناقشة وإبداء رأيه على عكس طريقة المحاضرة التي ركزت على المعلم وأهملت المتّعلّم. ونجد كذلك في الطرائق التقليدية في تدريس النّحو الطريقة الحواريّة أو السقراطّية نسبة إلى مؤسسها الفيلسوف اليوناني سقراط "وهي طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريقة الحوار، إذ إن المعلم يلقي أسئلة تُكشف بها الحقائق التي يريد المعلم تثقيف طلابه بمضمونها".[3]

فالطريقة الحواريّة تشبه إلى حدّ كبير طريقة المناقشة، فالطريقة الحوارية أو السقراطية من حيث النشأة هي الأولى ولذلك تأثروا علماء هذه الطريقة (المناقشة) بالطريقة الحوارية

[1]محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ،درا المناهج للنشر والتوزيع ،الأردن، ،1435هـ، 2015م.

[2]صلاح الدّين عرقة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2005م، ص297.

[3]عبد الفتاح حسين البّجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والممارسة " المرحلة الأساسية العليا "، ص14.

السقراطية، فأخذت عنها بعض الشيء في مفهومها وخطواتها. وتوجد عدّة طرائق أخرى ذكرنا أهمّها لأنّ لسوء الحظ لا نستطيع ذكر كل الطرائق القديمة.

أمّا القسم الثاني الطرائق الحديثة والتي تضمنت طريقة النّصوص المعدّلة والطريقة الوظيفية والتكاملية وللتعرف عليهم ذكرنا تفاصيل كل طريقة في الجزء السابق ولكن هناك طرائق أخرى لم نذكرها آنفاً وهي طريقة المشروع والتي مؤسسها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي وهي "طريقة علمية منظمة التي تربط التعليم بالحياة التي يحياها المتعلّم خارج المحيط التربوي وداخله معاً ".[1] وهي نُعَوِدُ المتعلم الإعتماد على نفسه في التفكير، ويكلف البحث بنفسه من الجوانب، مستعيناً بتجاربه السالفة لتغلب على تلك الصعوبات التي تعترضه، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلاّ الضرورة القصوى.[2]

إذن فطريقة المشروع تعتمد على المتعلّم نفسه في حلّ المشكلات التي تواجه في البحوث العملية.

إضافة إلى طريقة حل المشكلات التي تعلّم القواعد فيها عن طريق شعور الطلبة والمعلّم بالمشكلة، وتحديها، وجمع البيانات عنها، وإقتراح الحلول لها، والتأكد من سلامة أحد هذه الحلول.[3] والطريقة الإقتضائية التي تدرس القواعد اللّغوية عرضاً من خلال دروس المطالعة

[1]توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، طرائق التدريس العامّة، ص36.

[2]حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص39.

[3]عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون، مفاهيم لغويّة نّحوية وصرفية قواعد وتطبيقات، ص42.

أوالنّصوص، لهذا فإنّ هذا النّوع من التدريس إلى تعلّم هذه القاعدة أو مراجعتها[1]. وأمّاطريقة النشاط يتم من خلالها تكليف الطلبة يجعل المعلم ما جمعه الطلبة محوراً للمناقشة من أجل الوصول إلى القاعدة التي يرغب في تعليمها. كما يمكن أن يكلّف الطلبة قراءة بعض الدروس النّحوية في المصادر والمراجع، واستخلاص القواعد النّحوية التي تضمنتها.[2]

وعليه على الرغم من تعدد طرائق التدريس ليس في مجال النّحو وحده بل في مختلف المواد الدراسية، فإنّ الإتجاهات الحديثة في تدريس ترفض تفضيل طريقة معينة على طريقة أخرى، فليس هناك طريقة مرفوضة كلية، وأخرى مقبولة بتمامها، ولا توجد طريقة محبوبة لدى المعلم أو طريقة مكروهة لديه فالطريقة التي تحقق الأفضل والغاية من تدريس النحو هي الطريقة المثلى في نظر المعلم خصوصاً والمتعلمون عموماً وتؤكد كذلك الاتجاهات الحديثة على ضرورة تفاعل الطريقة مع المتعلّمون.

[1] عبد الفتاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق " المرحلة الأساسية العليا "، ص254.

[2] عبد الرحمان الهاشمي وآخرون، مفاهيم لغويّة نّحويّة وصرفيّة قواعد وتطبيقات، ص42.

الفصـــل الثانـي

صعوبة تدريس النّحو العربي:

لكلّ مشكلة أسباب وراء كلّ موجود، وقضية النّحو قديمة تتجدّد، حمل لواءه كثير من الدّارسين، راحو يبحثون عن علّله، بغية الشفاء من مرضه، ذهب كل منهم في إتجاه. عند مجرد السماع المتعلّم مادّة النّحو يخطر في باله صعوبة هذه المادّة ممّا أدّى ببعض أهل الإختصاص بطرح مجموعة من الأسئلة أهمّها: كيف نقرّب قواعد اللّغة إلى متعلّميها؟ كيف نجعلها مستساغة بطرق سهلة؟ كيف نجعل نشاط تعليم القواعد نشاطاً محّببا ومرغوباً فيه؟ كيف نجعل تعليم اللّغة العربيّة في خدمة اكتساب المتعلم للغته وفي تسهيل إقباله على نشاطات اللّغة العربية كافةً؟ وأسئلة كثيرة نتوارد إلى ذهن كل متعلم ومعلم ودراس، بحيث أصبحت هذه الظاهرة أو المشكلة (صعوبة تدريس النّحو) تكاد تكون من أعقد المشكلات من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين. فلقد شغلت هذه المشكلة كذلك المهتمين بشؤون اللّغة عموماً، بحيث أصبح من الموضوعات التي ينفر منها المتعلّون ويضيقون ذرعاً بها، ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، فإنّ هذه المشكلة قد عقدت لها مؤتمرات وندوات عديدة، وهناك إعتقاد من طرف الأجانب يزعمون بأنّ العرب قد تلقو صعوبات في تعلم طريقة الكتابة وتاليف حروف الهجاء، فوجدوا مثل تلك الصعوبات في قواعد اللّغة العربية، ولكنّهم لم يحملوا العرب والعربية هذا العبء الثقيل بل راحوا شكون من صعوبة تعلّم قواعد العربيّة، وهذه الظاهرة أو المشكلة التي نحن بصدد البحث عنها وإيجاد الحلول لها، فقد لاحظنا أنّ هذه الظاهرة قد أثرت على اللّغة العربية لأنّ العمود الفقري للّغة العربية هو النّحو، ممّا أدى هذا الحال إلى شبه معاداة لإستخدام القواعد النّحو في الكلام بل انعكس

ذلك إلى كراهية الطلاب للّغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها، وقد زادت هذه الشكوى من صعوبته تزداد يوماً بعد يومٍ سواء من قبل المعلمين أو المتعلّمين في كل المراحل التعليمية المختلفة بدءاً من المرحلة الإبتدائية وحتّى المرحلة الجامعية، وهذه الشكوى ليست وليدة الحاضر، بل لها في القدم جذور وأصداء واسعة، وقد بدأت مظاهر شكوها بعد عصر الخليل ابن أحمد الفراهيدي وخاصة عندما اتصّل علماء النّحو ومنهم سيبويه بفلاسفة اليونان وعلماء الكلام. وهذه الصعوبة راجع إلى العوامل والأسباب الآتية.

إذن ولعلّ أصل هذه الظاهرة أو المشكلة راجع إلى العوامل والأسباب الآتية:

أولاً: كثرة قواعد النّحوية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.

ثانياً: الكثير من القواعد النّحوية التي يتمّ تدريسها للطلبة في الجامعات لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة الطلاب وعدم القدرة على اكتسابها في استعمالاتها.[1]

ويقصد بذلك أنّ تدريس النّحو في الجامعات كان يُدرس شكلياً لا يهتم بتدرسه من الناحية الوظيفية داخل التركيب السياقي وعلاقته بالمعنى فكان يدرس المعلمون الطلبة من أجل تحفيظ قدركبير من المفاهيم النّحوية وبالتالي كان عبارة عن تجريدات بعيدة عن استعماله الوظيفي.

ثالثاً: الإختصار في تدريس القواعد النّحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو

[1] راتب قاسم عاشورو محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ص106، 107.

ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى[1].

معنى قصر تدريسه على الشكل دون مراعاة المعنى وسياقه الوظيفي.

رابعاً: أسباب بيئية محيطة فيما يعيشوه الطالب فيؤثر بها ويؤثر فيها، كالمجتمع والبيت والأصدقاء الذين يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئاً من النّحو، فإن خرج من المؤسسة الجَامِعية وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه المتعلم وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.[2]

فالبيئة الإجتماعية لها أثر كبير على المتعلم أثناء تدريسه لمادّة النّحو، لأنّ المتعلم يتعلم شيئاً في الجامعة وعندما يخرج من الحرم الجامعي يرى شيئاً آخر، فهنا تحدث الفجوة بين ما تعلّمه المتعلم داخل الجامعة وبين ما يتعلّمه على أرض الواقع.

خامساً: المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده فكانت سبباً في تعميق مفاهيمه وفجوة عميقة بين المتعلمين والمادّة، فالكثير من المعلمون القائمين عليها لا يهتمون بالتفصيلات المهمّة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.[3]

إذن فالمناهج لها دخل في صعوبة تدريس النّحو لأنّ بعض المقررات الدراسية التي تبعثها الوزارة أحياناً لا تتناسب مع مستوى المتعلمون في النّضج العقلي والمعرفي.

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق، ص106، 107.

[2] المرجع نفسه، ص107 (بتصرف).

[3] المرجع نفسه، ص108.

سادساً: عدم إلتزام بعض الأساتذة بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النّحوية، فبعض الأساتذة قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية مثلاً ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محدّدة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النّحوية.[1] أي أنّ النّحو عند معظم الأساتذة كان يدرس كغاية ليس كوسيلة.

فنلاحظ أنّ السبب كذلك في صعوبة تدريس القواعد النّحوية ترجع إلى طريقة التدريس، فالطريقة التي تدرس بها النّحو، يرى بعض المتخصصين في هذا المجال أنّ لها صعوبة في تدريس النّحو العربي وفي هذا الصدد يقول بعض أهل الإختصاص " أنّ المشكل في قضية النّحو في التعليم، هي قضية طريقة التدريس، لا قضية بنية المعرفة النّحوية ".[2]

سابعاً: ضعف أساتذة المواد الأخرى في القواعد النّحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك القواعد.

معنى هذا أنّه لا توجد كفاءة للمعلمين في تعليم القواعد النّحوية فتعطي لهم تخصصات ليدرسونها وهم ليس بأصلها فتجدهم ضعفاء في تعليم النّحو في الجامعات خصوصاً والأطور الثلاثة على وجه العموم وهذا ما يجعلهم إلى إستخدام اللغة الواسطة في تعليم الّنحو ألا وهي اللّغة العامية وهذا الأمر غير صحيح ممّا يزيد هذه الظاهرة من تعقدّها والشكوى منها أكثر.

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة،المرجع السابق، ص107.

[2] حسنى عبد البارى عصر، قضايا في تعلّم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربي الحديث للنشر، د.ت، ص207.

ثامناً: استناد هذه القواعد على الأنظمة، والقوانين العامّة المجرّدة، وإعتمادها على التقسيم، والتحليل، والإستنباط، والموزانة، وهذا بدوره يحتاج إلى مجهود فكري إضافي ليس بمستطاع كثير من المتعلمون القيام به.[1]

نستخلص من خلال هذه الأسطر أنّ النّحو يعتمد على أسس وتفكيرات منطقية عميقة كالتحليل والإستنباط والنقد والموازنة وغيرها من العمليات الفعلية فقد لا توجد عند الكثير من المتعلمين، ولذلك يعتبر النّحو من المواد الصعبة القائمة على القوانين العامّة والأنظمة المجردة.

تاسعاً: تبويب المادّة النّحوية في الكتب المقدرة كما هي في أيامنا، واتخاذ أمثلتها التراثية المصنوعة من قبل القدماء، ممّا أدّى هذا كلّه إلى كره المادّة، والنفور منها، ذلك أنّ ما كان يصلح للتعليم قبل ألف سنة بالتأكيد لا يتوافق مع طبيعة الطلبة في هذا الزمن، ولا يتصل بواقعهم اللّغوي، أي لا بدّ من إعادة النظر في تجديد النّحو وتسييره لدى المتعلمين في وقتنا الحالي.[2]

عاشراً: جل النّماذج والأمثلة التي تدَّرب من خلالها قواعد اللّغة لا ترتبطوا بواقع المتعلم الجامعي، ولا تلبي رغباته، واحتياجاته، ولا تثير فيه الدافعية، ولا تحرك فيه العواطف والمشاعر، وربما تكون هذه النماذج ممّا يسمعها أول مرّة، وبالتالي كأنّ الطالب وهو يواجه هذه النماذج يدرس لغة أخرى، ممّا يفرض عليه، في الغالب، أن يحفظ هذه الأنظمة اللّغوية

[1] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، ص264.

[2] المرجع نفسه، ص264 (بتصرف).

دون استيعابها، حيث أنّ الأمثلة والقواعد والنماذج التي تقدم للمتعلمين منذ بداية التعليم إلى نهايته لا ترتبط هذه الأمثلة والنماذج بالوظيفة ولا بالواقع.[1]

الحادي عشر: كثرة الأوجه الإعرابية، والتعاريف، والشواهد، والنوادر، والشواذ، وشيوع المصطلحات التي ترهق الطالب الجامعي والنوادر، والشواذ، وشيوع المصطلحات التي ترهق المتعلّمون الجامعيون، وتكد ذهنه، وتستولي على وقته، ممّا ينجم عنه اضطرار المتعلّم الجامعي حفظ المصطلحات، والتعاريف، والحدود التي لا تتوافق مع تفكيره، وقدراته العقليّة، ولا يستخدمها في حياته الواقعية، لأنّها ألصق بأهل المنطق والفلسفة، وأبعد عن هل البيان والفصاحة، بمعنى أن تدرس النّحو كان هدف تدريسه للمتعلمون من أجل حفظ المصطلحات والتعاريف وحشو ذهنه بالمفاهيم النحوية التي لا فائدة منها، فكان هدف المعلمون هو تحفيظ الطالب أو المتعلّم قدر هائل من المصطلحات والمفاهيم النّحوية دون تعليمه الوظيفة والمعنى النّحوي، والأمثلة الواقعية التي تناسب مستوى المتعلم الفكري والمعرفي ونموه العمري وهذا ما أبعدهم عن الفصاحة والبلاغة لإرتباطهم بمفاهيم فلسفية منطقية.[2]

الثاني عشر: قيام أساتذة المواد الدراسية الأخرى بهدم ما يبنيه أساتذة اللّغة العربية، إمّا لجهل الأولين بقواعد اللّغة، وإمّا لإحتقاره لها، ولو انّ أساتذة المواد الأخرى حرصوا على استخدام اللّغة استخداماً صحيحاً، وأولوا ذلك شيئاً من عنايتهم، ورعايتهم لها، لشعر الطلبة بذلك، ولازداد اهتمامهم بها، ولإقتنعوا بضرورتها، ولتأكدوا أنّ القواعد ليست لدروس

[1] عبد الفتّاح حسن البجّة، المرجع السابق، ص246.

[2] المرجع نفسه ،ص264 (بتصرف).

اللّغة العربية فحسب، بل هي أيضاً كباقي المواد ومن ثم يغرز أساتذة المواد الأخرى موقف أساتذة العربية، وممّا لا شك فيه أنّ مبدأ التغريز في العملية التعليمية من الأمور التي تثمر نتائج طيبة.[1]

إذن فلا بدّ من العناية من طرف أساتذة المواد الأخرى وأساتذة اللّغة العربية بقواعداللّغة وأن يضعوا اليد من أجل تجاوز هذه الظاهرة، فالظاهرة ليست مقتصرة على معلّمي اللّغة العربية فقط، وانمّا معلمي المواد الأخرى لهم يد كذلك.

ـ ويرى أحمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللّغة العربيّة أنّ جوهر المشكلة في صعوبة تدريس النّحو ليس في اللّغة ذاتها، ولا في النّحو ذاته، وغنما راجع ذلك إلى أنّنا نتعلم النّحو قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب نّحوية صماء نتجرعها تجرعاً عميقاً، بدلاً من تعلّمها لسان أمّة، ولغياة حياة.

ـ يقول أيضاً إنّ تدريس النّحو من حيث محتواه وطرائق تدريسه الذي يعلم اليوم في جامعاتنا هو الذي صعب من دراسته وتعلّمه ممّا قد أدى هذا، مع مرور الزمن إلى نفور الطلبة من دراسته وإلى ضعف الناشئة فب اللّغة بصفة عامّة.[2]ولهذا يرى فريق من أهل الإختصاص أنّ صعوبة القواعد ليست ناجمة عن صعوبة القواعد نفسها، إنّما حاصلة

[1] عبد الفتّاح حسن البجّة، المرجع السابق ،ص246.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ص325، 326.

من تطور ما يحيط بها كالمناهج، والكتاب المدرسي والمعلم، وأساليب وطرائق التدريس والتقويم والجهل بالغرض من هذه القواعد.[1]

ـ إنّ الأساليب الفلسفيّة والمنطقيّة هي التي صعبت من تدريس النّحو إضافة إلى بعض المسائل النّحوية كالذكر والحذف، والتقديم والتأخير والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث.[2]

ويرى كذلك العلامة التاريخية عبد الرحمن ابن خلدون أنّ السبب في صعوبة النّحو يعود إلى عدم امتلاك الطلبة الجامعيين تحصيل الملكة اللسانية، فيقول: " بأنّ كثيراً ممن درسوا النّحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفقوا أعمارهم في البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللّغوي الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النّحو وقضاياه " وبالتالي يؤكد ابن خلدون أنّ امتلاك المتعلم الملكة اللسانية هي التي تسهل من تعليم النّحو ويصبح المتعلم قادراً عن التعبير اللّغوي الصحيح، ويكتسب المهارة ويصير يعبر عما يريد بطلاقة وسلاسة دون تّكلف وتّطبع.[3]

ـ ويقول تمام حسان أنّ السبب في صعوبة النّحو تعود إلى موقف النّحاة قائلاً: " إنّ النّحاة حين قعدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي أفصح اللّهجات ويدرسونها في مرحلة زمنية

[1] فهد خليل زايد، أساليب اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت، ص165.
[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ص321 (بتصرف).
[3] المرجع نفسه، ص343...345 (بتصرف).

واحدة من مراحل تطّورها، بل بدلاً من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً، ولقد درسوا هذه اللّهجات المتعدّدة على فترة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون .... وبذلك خلقوا مشاكل كثيرة أيسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، وافتعال الحذف والتقدير، و التقديم والتأخير، وحمل الأساليب اللغوية على ظهرها " نفهم من خلال قول تمّام حسان أنّ السبب في صعوبة تدريس النّحو هو موقف النّحاة قديماً عند قعدوا له ووضعوا الأبواب والمسائل النّحوية.[1]

إضافة إلى هذه الأسباب الذاكرة السلف نجد أسباب أخرى ومن بينها ما يلي:

ـ كثرة أبواب النّحو وتفرعاته وصيغه الإفتراضية هي التي صعبت من تدريس النّحو في الجامعات والمدارس.[2]

ـ بحكم البرامج المعدّة له التي أدت إلى الصعوبة في عدم إقبال المتعلمين عليه الذي أثر اللّغة العربية فعزف المتعلمون بل المتعلمون عن الإقبال على تعلّم اللغة العربية وجنّبوا إلى تعلّم اللّغات الأجنبية.[3]

ـ هناك صعوبات تتعلّق بمادّة النّحو العربي، حيث فهم العلماء القدامى صعوبة مادّة النّحو، وجفاف أنظمتها، ومصطلحاتها وأنظمتها، التي تسيدت منذ إنشائها إلى يومنا هذا، ويؤيد هذا

[1] علي أحمدمدكور، المرجع السابق، ص323، 324.

[2] عبد العزيز نّبوي، في أساسيّات اللّغة العربيّة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ط2، 1435هـ، ص171 (بتصرف).

[3] محمد حسن أبو يحي، منتهي الطّلبْ بفهم شرح شذور العرب من كلام العرب لإبن هشام الأنصاري، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011م، ص08.

ما جاء على لسان الجاحظ الذي يرى أنّ الإكثار من النّحو، ومن عويصه مضيعة للوقت، وإرهاق للصبيان، ويرى أنّ مجاله الحقيقي هو المتخصصون الذي يتخذون من تعلّمه حرفة ومصدر رزق لهم، ويقترح أن يقدم للصغار منه ما يقوم ألسنتهم، ويمنعهم من الوقوع في اللّحن في أثناء الكلام، والكتابة، ولذلك يقول: "وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه (الصبي) به إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللّحن. ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به من رواية المثل الشاهد، والخبر الصادق ... وإنّما يرغب في بلوغ غايته ... من ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه، وعويص النّحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء.[1]

نستخلص من خلال قول الجاحظ أنّ الهدف من وراء تعليم النّحو للطفل هو تقويم اللّسان وتعويده على عدم الوقوع في اللّحن فقط، أمّا الأشياء الزائدة في تدريس النّحو للطفل العربي فهي بمثابة أهداف وطموحات في بلوغ الغايات لأصحابه الذين يَغدُوه المعاش لهم أمّا صعوبته لا تجدي نفعاً في الحياة اليومية الواقعية.

ـ عدم ربط المفهوم اللّغوي النّحوي بالظاهرة الممثلة له في ذهن المتعلم، فالمتعلم الذي يستعمل الوحدة اللّغوية درس أو شاهد، ولا يعرف أنّ هذه الوحدة اللغوية النّحوية تسمى فعلاً فيجب على الأستاذ أن يضع في ذهنه مفهوم الفعل الذي يعبّر عن عمل، وان يربط هذا المفهوم بالوحدة اللّغوية درس أو شاهدٍ أو ما يماثلهما.[2]

[1] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ص245.

[2] أنطوان صيّاح، تعلّمية اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ط1، 1429هـ، 2008م،ج2، ص150.

ـ كما ذكرنا سابقاً أنّ هناك صعوبات تتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية وعلاوة على تلك الصعوبات أخرى لها صلة بالمناهج، حيث رأى بعض علماء اللّغة عموماً والنّحويين خصوصاً أنّ هناك تذمر واعتراض على منهج النّحو في البلاد العربية، فقد أخذ على هذه المناهج جملة من العيوب أهمّها:

*كثرة تضمين منهج النّحو بالمسائل المتعددة، ممّا يلقي بظلال من الإرهاق على عقول المتعلمين، وبخاصة تلك المسائل النّظرية التي ليس لها دور مؤثر في الإستعمال اللّغوي، ولا تمن بصلة إلى الجانب التطبيقي للنّحو، ومن ثم فإنّ شعور المعلمون بعدم جدوى مثل هذه المسائل في توظيف النّحو، يجعلهم يمرون عن هذه المسائل مرور الكرام، ولا يتعمقون فيها، ولا يقربونها بالجانب التطبيقي الكافي لتثبيتها في أذهان طلابهم، وتدريبهم عليها تدريباً وافياً يؤدي إلى تقويم لغتهم نطقاً وكتابة، ولكثرة تواجد مثل هذه المسائل في منهج النّحو خلق صعوبة أخرى، تتمثل في عدم قدرة الوقت المخصص على استيفاء معالجة هذه المسائل بإفتراض وقت حصص الفروع الأخرى.[1]

* تفرّد المناهج مساحات واسعة لبعض المسائل النّحوية كالتثنية والجمع والتأنين والتذكير، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة والضمائر بأنواعها، وتصريف الأفعال، ومثل هذه المسائل يمكن أن يتعرف إليها المتعلمين عن طريق التدريب العلمي التطبيقي من خلال النّصوص دون ان تدرس قواعدها، وتفرد لها حصص خاصة، ومن أمثلة ذلك، يمكن

[1] عبد الفتاح حسن البّجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة، وآدابها، ص247، 248.

عن طريق التدريب على استخدام المعجمات أن يدرس المجرد والمزيد، والصادر، والفعل الثلاثي، والرباعي، وما أشبه.[1]

* عدم وجود مسائل نّحوية في المراحل التعليمية المختلفة التي لا تؤدي الوظيفة الأساسية النّحو المتمثلة في التركيب السليم، وضبط الكلمات، ومع ذلك نراها في المنهاج مطروحة بشكل معمق ومفصل، بما لا يتناسب مع المرحلة التعليمية.[2]

ـ عزل النّحو العربي اليوم عن الدروس اللّغوية الأخرى، لها في القراءة، ولا في النّصوص، ولا في الكتابة، فالنّحو يدرس لذاته، ومع هذا فليس له استقلال عن دروس اللّغة، بمعنى أنّه ليس مادّة مستقلة وخير دليل على ذلك ما دعى غليه علماء النحو العرب القدامى وعلى رأسهم "عبد القاهر الجرجاني" و "الزمخشري" و "ابن يعيشو" و "السكاكي"، فقد أصّروا هؤلاءعلى ضرورة ربط النّحو بالبلاغة لتأكيد الوظيفة الإبلاغية للّغة، تلك الوظيفة لم يعدّ لها وجود في زماننا هذا فهجرت فصحى وطغت العاميات واللّهجات.[3]

نخلص من خلال هذه الفقرة الوجيزة أنّ فصل النّحو عن البلاغة وتدريسه وكذلك يؤدي إلى طغيان اللّغة العامية على اللّغة الفصحى ممّا يؤدي إلى عدم فهم المعنى.

[1] عبد الفتّاح حسن البجّة،المرجع السابق،ص248.

[2] المرجع نفسه، ص248.

[3] حسنى عبد البارى عصر، قضايا في تعلّم اللّغة العربيّة وتدريسها، ص209 (بتصرف).

ـ تشرذم إعداد معلم اللّغة العربية بين الكليات الجامعية التي تسير كل واحدة منها وفق خطة خاصة، ورؤى ذاتية في تعليم اللّغة وبخاصة النّحو من دون كلمة سواء بين المختصين في هذا الصدد.

ـ كثرة الأبوابالنّحوية والمصطلحاتالغريبة التي لامبرر لها كالتنازع والإشتغال والإختصاص والإعراب التقديري... إلخ ولهذا ابتعد النّحو بوضعه الحالي عن دوره الوظيفي وصار تعاريف وقواعد ثابتة يكلف المتعلم بحفظها دون النظر إلى مكانية الإستعانة بها والإستفادة منها في واقع الحياة، ومن الناحيتين التربوية والتعليمية صار النّحو العربي من أعقد المشكلات التربويّة إذ هو من الموضوعات التي ينفر منها الطلاب ويضيفون به ذرعاً، ويقاسمون في سبيل تعلّمه العنت الشديد.[1]

ويرجع البعض هذا العنت أو هذه الصعوبة إلى النّحو العربي ذاته بما فيه من تأويلات وتناقض وشذوذ وتعدد الأوجه ممّا يجعل المادّة النّحوية التي تقدم المتعلمين تكثر فيها القواعد كثرة يضيق بها احتمال المتعلمون في مراحل التعليم العامّة، فتتشعب فيها التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان، بل بالعكس قد يعمل بعضها على طرد البعض الآخر.[2]

[1]علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربيّة وفقاً لأحدث الطرائق التربويّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1430هـ، 2010م، ص 329.

[2]المرجع نفسه، ص330.

وهناك من يرى أنّ المعضلة النّحوية في وقتنا المعاصر، تتعلّم قواعد النّحو ولا نتعلّم اللّغة، نتعلّم اللغة الأدبية التي هي بعيدة عن لغة التوظيف أي عدم تعلّم النّحو ضمن إطاره الوظيفي والإستعمالي اليومي لحياة المتعلمين. كما أنّ أس المشكلة تكمن في طريقة تبليغ المادة النّحوية، فالنّحو ليس المشكلة، بل المشكلة في عدم احتداء الأساليب الرفيعة الجيدة التي لا تعتمد بتاتاً في الكتب المدرسية، وهذا ما أسفه علينا في عصر الضعف من قبل بعض النّحاة المتأخّرين، فنحن بقينا إلى الأن أسرى هذا النّحو الذي لا يعلّم أسرار التركيب، حيث يركّز على بعض المنطلق اللّغوي الذي ينافي في أحياناً الإستعمال، ومن ذلك يلتجئون إلى فرض القواعد فرضاً ولو رَفَضها الواقع أو الإستعمال، ومن هنا نجد الطلاب يشكون من الغلالة التي تحجب عنه المادّة النّحوية، ولا يصلون إلى صفاء الأساليب العربية تعدّ مرورهم المرحلة الجامعية، فيبقون يعيشون عقدّة من اللّحون التي تصدر منهم أثناء خطاباتهم " إنّ الإعتماد في تدريس المادّة النّحوية لطلبة الجامعات على كتب النّحو التقليدية وما ينحو منحاها، فضلاً عن غياب التطّور العلّمي الصحيح لقوانين التركيب اللغوي وسننه في أذهان كثير من أساتذة النّحو ومدرسّيه، هو الذي يفرض على الدرس النّحوي هذه الغلالة الكثيفة التي تحجب صفاء الأساليب العربية النّاصعة وتذهب برونقها. وإنّ لنا في علمائنا القدامى ممّن وفقوا إلى فهم الأساليب اللّغوية فهماً صحيحاً، وأحسنوا تفسير الظواهر الإعرابية تفسيراً صائباً، فضلاً عن إنجازات معاصرينا من دارسي اللغة ما يعصمنا من الوقوع في شرك الفهم التقليدي للأساليب والترديد لمقولات النّحاة المناطقة الذين أثقلوا كاهل الدرس النّحوي بتفسيراتهم وتعليلاتهم التي تجافي منطلق اللّغة وأسرارها البلاغية، وليس تجاهلهم لموضوعية

(الخلاف) في تفسير الظاهرة الإعرابية في طائفة من التراكيب العربية إلاّ مثالاً واحداً من الأمثلة التي خانهم فيها التوثيق في إدراكه كنه الأساليب العربية وفهمها الفهم الصائب".[1]

ونفهم من كلّ هذا بأنّ فصل علم المعاني والبيان والبديع عن علم النّحو لم يكن صائباً فلا بدّ من التكامل المعرفي بين هذه العلوم، و هذا ما يدعو الكثير من الباحثين لسدّ هذه الفجوة، وخاصة في الكتاب المدرسي، حيث كلّما نعلّم المتعلم قاعدة نحوية نلتجئ إلى الأساليب العربية القديمة والصحيحة، فنطّبق عليها بتوظيف الشواهد الشعرية والنثرية، ثم نترك فسحة كبيرة للتطبيقات والتمارين تفوق المدّة التي قضاها في التنظير، ونفهم من خلال هذا القول كذلك أنّ تدريس النّحو قديماً كان بأحسن حال من اليوم، فكانت أساليب تدريسه أساليب صحيحة سليمة نقية صافية من اللّحن فكانت القاعدة النّحوية تلتجئ إلى هذه الأساليب، فتطبق عليها الأمثلة والشواهد.

وقد شخص الأفغاني في علّة هذه المشكلة أو الإشكالية التي يشتكون الكثير منها الطلاب، فوجد أنّ العناء الذي كان يلقاه الصغار والطلاب في تعلّم قواعد اللّغة نحوها من علماء العرب إنّما يعود إلى ثلاثة عوامل أساسية وهي:

العامل الأول: دراسة القواعد في الكتب القديمة الصفراء المثقلة بالحواشي والشروح والتقارير والردود.

العامل الثاني: عقم وعطب في أساليب التدريس.

[1] صالح بلعيد، في أصول النّحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008م، ص115، 116 (بتصرف).

العامل الثالث: أخذ الطلاب بإستظهار متون النّحو والصرف كألفية ابن مالك.[1]

نفهم من خلال ذلك أنّ سعيد الأفغاني يرى أنّ هذه العوامل الثلاثة وهي: وجود القواعد والإعراب في الكتب القديمة المثقلة بالحواشي والشروح، وجود خلل في أساليب التدريس، تدريس القواعد والإعراب بالمتون النّحوية الصعبة كألفية ابن مالك هي السبب الأول والأخير في صعوبة تدريس النّحو العربي ممّا أدى إلى نفور الطلبة منه وعدم دراسته. ممّا يتبين للطلبة أنّه معقد وصعب ودراسته مملّة والتالي يفضلون تعلّم اللّغات الأجنبيّة الأخرى على غرار لغتهم الأم.

ومن الأسباب أيضاً التي تحدث عنها الأفغاني في صعوبة تدريس النّحو ما يلي:

ـ مقتصرة على معلمي اللّغة الإعرابية في إقتصارهم على تعليم القواعد من الناحية النّظرية دون إحيائها تطبيقياً كان لها أثر جليّاً على نفسية المتعلم بصعوبة القواعد مع أنّ القضية

ـ كما يقول الأفغاني ـ ليست قضية القواعد نفسها، بل أسلوب تدريسها.

ـ ظاهرة التعقيد لمادّة النّحو عند العلماء القدماء، فيرى الأفغاني أنّها من أهواء مرتزقة النّحاة لا من ال نّحو نفسه، ودليله على ذلك شهادة خصوم الفرّاء للنّحو الذي أملاه عليهم، وهذه القصة شبيهة إلى قدّ كبير بما قاله الصّاحب بن عباد حين اطّلع على كتاب الألفاظ

[1] يوسف الجوارنه، سعيد الأفغاني وجهوده في علم العربيّة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م، ص348، 349.

للهمداني فقال: لو أدركته لأمرتُ بقطع يده ولسانه لأنّه جمع شذور العربية الجزلة في أوراق يسيرة فأضاعها في أفواه صبيان المكاتب، ورفع عن المتأدبين تعب الدرس والحفظ.[1]

نستخلص بأنّ ظاهرة تعقيد النّحو عند العلماء القدماء راجع إلى أهل الإختصاص وليس من النّحو نفسه، حيث جعل النحاة ظاهرة تعقيد النّحو مهنة يرزقون منها ولكنّهم كانوا عاهة على العلم والمتعلمين ـ في رأي الأفغاني ـ إذ من تعلّم مقياس النّحو عند قراءة تلك الكتب، وبحسب تعبير الأفغاني ـ " اذ اعترت الكتب النّحوية صعوبات منها: الإسْلاف في الطول، وغموض هذه السمات إن طالت على بعض النّحاة لا يمكن تعميمها على الكتب النّحو بشكل عام".[2]

ـ ظاهرة المتون والشروح هي التي تصعب من تدريس مادّة النّحو ونفور الطلبة من تعلّم النّحو وكرههم له بسبب هذه المؤلفات النّحوية المليئة بالشرح المطول والمفردات الجزلة القديمة التي يصعب على الطلاب فهمها وشرحها وهو ما يشخصه الأفغاني فيقول عن هذه الظاهرة أو المشكلة: " بأنّها بدعَة بل رواسب أسلوبية جرى عليها العلماء في العصـــــــور التي جمّدت وصدئت فيها الملكات، وهو ما عابه عليه عبد الله بن عويقلاالسُلَيْمي بقوله: " لا أرى صحيحاً ما ذهب إليه سعيد الأفغاني من انتقاد لأسلوب هذه المنظومة التأليفية عامّة وللمتون منها خاصة ... إنّ هذين العصرين اللّذين يصفهما الأفغاني بالجمود هما اللّذان أخرجا ابن الحاجب وابن مالك وابن هشام والسيوطي وغيرهم من أشهر النحويين الذين لا

[1] يوسف الجوارنه، المرجع السابق، ص354.

[2] المرجع نفسه، ص354.

يستطيع أحد المصنّفين أن ينكر فضلهم العميم، فضلاً عن أثرهم في الدرس النّحوي ".

والأفغاني ـ بحق ـ لم ينكر فضل بعض العلماء في العصور المتأخرة، وإنّما أراد الإشارة إلى ظاهرة التعقيد والتعسير في الدرس النّحوي، فالمتون ـ في رأيه ـ نصوص معقدة، لا تيسير فيها ولا إصلاح ولا إبداع ولا إحكام، ولا تقوى ملكة، ولا تعمم من خطأ، ولا تسمو في أسلوب، بدليل قوله: " ولم تُخلُ تلك العصور من علماء موفقين ألفوا ما قرّب الطريق إلى حدّ ما على المتعلمين ".[1]

إذن تعد الكتب القديمة بمتونها وشروحها وحواشيها–كانت الدافع وحجر عثار –اليوم– في صعوبة تقديم النّحو الأبناء العربية عند الأفغاني فضلا عن غيرهم بصورة سهلة يسرة,وتبقى تدريس مقياس النّحو عنده بمقولاته القديمة والحديثة وتاريخية موضوع الدرس والتثقيف في المعاهد والكليات والمجامع عند أهل الاختصاص.

أمّا إكراه الطلاب على دراستها يعود إلى أساليب التعليم و التعلم ,فلجوء أبناءها إلى تعلّم اللّغات الأجنبية راجع إلى طرق تدريسها يقول :الأفغاني عن لغتنا العربية "وتبقى لغتنا أقسم المؤلفات و أبلاها " هذا في التعليم العام (التعليم الجامعي). وأما بخصوص التسيير فيه ضرورة بشرية وحاجة ملحة تفرص نفسها بقوة.[2]

إذن نستنتج أنّ الكتب القديمة النّحوية هي التي صعبت من تدريس النّحو وعزوف الطلبة عن تعلّمه.

[1] يوسف الجوارنه, المرجع السابق ص355(بتصرف).

[2] المرجع نفسه،ص355.

ـ في حين يرى المحدثون أنّ صعوبة تدريس النّحو تكمن في الأداء القديم للقواعد المنافية للأساليب الحديثة لا في القواعد ذاتها أي رفضوا أساليب الكتب القديمة. وهناك من المحدثين من يرى أنّ الداء في صعوبة تدريس القواعد عندهم تكمن في القواعد نفسها، فدعوا إلى إلغاء الإعراب والتخلي عن دراسته، في حين استجاب جلّهم للتيسير المساس بالنّحو وأصوله، فتسرعوا في الإصلاح والتيسير، ذلك لأنّ العلم اللّغوي الحديث لا يقر بصعوبة لغة وبسهولة لغة أخرى، ويرى أنّ لكلّ لغة نظامها الخاص الذي لا يجوز وصفه بصعوبة أو بسهولة.[1]

وأكدّ الأفغاني أنّ الخلل في القواعد راجع إلى المنهج الذي ينطلق منه في التعقيد والتخطئة والتصويب، فالطريق الصحيح في وضع قاعدة ما ـ في نظره ـ مراعاة الغالب في اللّغة والأشيع من الفصيح.

ـ ويرى الأفغاني بأنّ أسلوب المعلم وطريقته في عرض المادّة النّحوية هي التي تصعبأو تسهل في تعلّم النّحو عند المتعلمين.[2]

ومن خلال هذه الأسباب قد زاد عنها سعيد الأفغاني بعض الأسباب المؤدية إلى ضعف المتعلمين في قواعد اللّغة العربية وصعوبة تدريسها، فإنّها تعود إلى أربعة أسباب أخرى وهي:

[1] يوسف الجوارنه، المرجع السابق، ص357، 358.

[2] المرجع نفسه، ص367.

ـ أولّها في عملية التعليم الذي يتعلق خصوصاً بالمعلّم وربط هذا السبب بضمير المعّلم في العملية التعليمية التعلمية، وثانيها خلل في مناهج التعليم، وثالثها قلة ممارسة الطالب للفصحى وربط هذا السبب بالمتعلم في عملية التعلّم، ورابعها شكلية الإمتحانات وتسيب ضوابطها. ويرى أنّ السبب الأساسي من بينها واحد، وهو هيمنة اللّهجة العاميّة على المدارس والكليات والمعاهد والجامعات. ويقول الأفغاني أنّ ظاهرة صعوبة تدريس النّحو وضعف الطلاب في تعلّمه لم تعد الآن مقتصرة على المدارس فحسب وإنّما تجاوزتها إلى الجامعات، حتى عندا الضعف اللغوي ـ بحسب نهاد موسى ـ ظاهرة جامعية، لم تجد الجامعات يدّ من مقاومتها والتّصدي لها، إذ صارت العربية تّدرس وتُدّرس كأيّة مادّة أخرى، ليست لها صفة تمّكن الطلاب فيها من التفرّد اللّغوي في مجال الفصحى، فيخرجون بعدها إلى الميدان العملي يحملون على كواهلهم عبئاً ثقيلاً يتمثل في ضعف التحصيل، فيكون طلابهم أمامهم فريسة عجماء، ذلك أنّ معظم محاضراتهم في الجامعات يتلقونها باللهجات المحكية القاصرة عن تكوين الملكة عند الطلاب، فغدوا غرباء عن هذا المحيط اللّغوي الفصيح ، وخاصة أن فئة من الأساتذة اليوم ينظرون إلى الفصحى على أنّها لغة كتابة لا لغة الحديث، فكيف يطلبون من الطلاب التكلم بلغة فصحى، وهم من هجروها.[1]

فإنّ ما ذهب إليه سعيد الأفغاني في ـ رأيي الخاص ـ أنّه كان على حق، وهو ما يبينه هذا الواقع المرّ الآن في مدارسنا وجامعاتنا، فقد أصبحت اللّغة العربية دخلية على أقوامها فقد هجروها أبناؤها على رأسها فكيف يمكن أن نعلّمها لصغارنا ونّحببهم إليها ورغبة

[1] يوسف الجوارنه، المرجع السابق، ص368، 369 (بتصرف).

في دراستها وهم لا يتحدثون بها صحيحة فصيحة فيخرجون إلى الميدان العملي وهم يحملون على عواتقهم هذا العبء الثقيل في ضعف التحصيل والتدريب فيكون أمام طلابهم فريسة.

فكانت هذه المشكلة من بين المشكلات التي أخذت الحظ الأوفر من لغتنا العربية وأصبحت شكوى تثار في كل محفل أدبي ومجمع علمي ولقاء نّحوي هدفه النّهوض بالنّحو، وهذا راجع إلى عدّة عوامل أشار إليها بعض الخبراء التربويون وهي:

ـ ضعف وجمود طرائق التدريس التقليدية القديمة المتبعة في تدريس النّحو والمعتمدة على الحفظ من غير تحليل لمادّة النّحو وعدم الرّبط بين القاعدة النّحوية والمعنى وغياب الحوار والتغذيّة الراجعة وقلّة المناقشة داخل الدرس، وهذا ما أدىّ إلى الجمود والجفاف في تعلّم القواعد النّحوية[1]، حيث رأوا أهل الإختصاص أنّ هذه الطرائق التي يدرسون بها الأساتذة اليوم لا تقدم إضافات وفوائد علمية للطلبة، فالنّحو الذي يدرس بهذه الطرائق في نظرهم مادة جافة لا قيمة لها. زد على ذلك بأنّ مفردات هذا المقياس (النّحو) تتبخر من أذهان الطلبة لحظة الإنتهاء من واجب الإمتحان فكانت هذه النقطة بالذات سبباً في عزوف طلبة اللّغة العربية وآدابها من دراسة النّحو، وبالتالي كان اختيارهم وميلهم للمسار العلمي.[2]

[1] فلاح صالح حسن الجبوري، اكتساب المفهوم النّحوي بأسلوب التلخيص أسسه وبرامجه، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م، ص20.

[2] مها خيريك ناصر، مناهج تدريس النّحو العربي في الجامعات واقعاً ورؤى، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2013م، ص105.

ـ تعلّمه كصنعة وتلقين قوالب صماء ينجرعها المتعلم والقارئ تجرعاً عقيماً ولا يكاد يفهمها، ممّا كانت المشكلة الأساسية التي أدّت إلى النفور والضعف في تعلّم النّحو.[1]

ولهذا أوصى المؤتمر المنعقد في صنعاء عام (1972) بضرورة إدخال أساليب وطرائق تدريس حديثة في التربية والتعليم، لتحسين وتطوير العملية التعليمية.[2]

وفي رأيي الخاص أوافق هذا الرأي لأنّ المشكلة لا تكمن في الكتب سواءاً أكانت قديمة أو حديثة بل في طريقة عرض هذه القواعد.

إذن فالكثير من هذه الصعوبات تتحملها الأساليب والطرائق التدريسية المتبعة التي تعتمد على الحفظ والإستظهار.

ـ اختفاء أسلوب التشويق في الدرس والإندماج مع الموضوع، وقلّة التميز بين المهم وغير المهم والإهتمام بالشاذ والمهمل.

ـ إيغال بعض المعلّمين في حفظ الشواهد وذكر اختلاف الآراء والمذاهب النّحوية والاستطراد فيها بما لا يسير النّحو بل يزيده تعقيداً.

ـ اعتماد المعلمين على تحفيظ الطلبة القواعد التي تعتمد على الحفظ الببغاوي من دون تطبيقها والتدريب عليها.

[1] فلاح صالح حسن الجبوري، اكتساب المفهوم النّحوي بأسلوب التلخيص أسسه وبرامجه، ص105.
[2] المرجع نفسه، ص21.

ـ العامل النّفسي الذي له دور كبير في عزوف الطلبة عن تعلّم النّحو وصعوبة دراسته، فقد دخل في روعنا أنّ القواعد صعبة ومتعدّدة وكثيرة مع اختلاف الآراء فيها، وفي هذا الصدد يرى جعفر عيابتة أستاذ علم اللّغة في الجامعة الأردنية في محاضرة له حول التحدّيات الداخلية التي تواجه اللّغة العربية في العصر الحاضر من حيث نحوها وصرفها وإملاءها فيقول: " يعاني العالم العربي اليوم من مشكلة لغوية تمتد آثارها إلى منا في حياتنا الثقافيّة عامّة. فعلى الرغم من جهود مؤسساتنا التعليمية في مرحلة ما قبل الجامعة والمرحلة الجامعية نفسها، مازالت الحصيلة اللّغوية لدى أبناء العربية قليلة لا تكسبهم المهارة اللازمة للتعبير السليم والكتابة الصحيحة. وأسباب هذه المشكلة كثيرة ومتعدّدة، ولكنّ جانباً منها يعود إلى طبيعة الدرس النّحوي ومن بين الصعوبات التي صعّبت من تدريس مادة النّحو كان كالآتي:

ـ البناء النّحوي التقليدي الذي أقيم على أساس من نظرية العوامل والمعمولات التي تنطوي على كثير من التفصيلات كتقسيم العوامل إلى لفظية ومعنوية ... إلخ وتقسيم المعمولات إلى عمدة وفضلات والحديث عن الفعل المفسّر وغيرها من القضايا النحوية التي أثقلت كاهل المتعلم وصعبت الدرس النّحوي ممّا أدى إلى عزوف الطلبة عن دراسته.[1]

وكرأينا الخاص ألاحظ بمجرد سماع الطلبة كلمتي العامل والمعمولات أو التقديم والتأخير في مادّة النّحو يبدأ ويقولون بأنّ النّحو صعب وعقد يحتوي على مسائل محويّة غامضة لا يفهمها الطالب.

[1]أكرم صالح محمود خوالد، الايدز اللّغوي ،دار حامد للنشر والتوزيع ،ط1، 1433هـ، 2012م، ص304(بتصرف).

وهناك بعض العلماء رأو أنّ الطريقة الإستقرائية هي سبب في صعوبة تدريس مادّة النّحو، لأنّ الإستقراء كما يرون هو وسيلة العلوم التجريبية واللّغة ليست علماً تجريبياً، وإنّما هي عملية إجتماعية تؤدي أغراضاً فالطرائق التقليدية القديمة المتبعة في تدريس النّحو إذن هي الأخرى ساهمت في صعوبة تعلّم النّحو، بحيث وصفوها بالطرائق الجامدة.[1]أي أنّ السبب يكمن في طريقة تدريسه.

إنّ صعوبة تدريس مادّة النّحو لدى الطلبة تعود إلى أساليب التدريس التي تفرض حالة من التسطيح الفكري وتنتج واقعاً علميّاً عاجزاً عن تحريض عادات الفكر، فتنتقي من قاموس الطلاب الجامعيين القضية الأساس من الشاهدة الجامعيّة، والتي تختزل، وفق قناعتي في تحريض المتلقي على الربط بين المعارف وتوظيفها في إنتاج معارف جديدة يمكن الإفادة منها على مستوى الفكر والتعليم لذلك انحصرت اهتمامات الطلاب في كيفية اجتياز الإمتحانات من دون أن يكون للنّحوية حضور أو أثر، فكثر الغش وانعدمت الثقافة الجامعيّة، لأنّ معظم خريجي الأقسام النظريّة في قسم اللّغة العربية وآدابها في الجامعة، لا يدركون عمق الترابط والتلازم بين محتوى المواد، ويجهلون أيضاً دور القوانين النّحوية في تنشيط الفكر التحليلي البرهاني.

ـ غياب الأهداف وغياب الأدوات المعرفّية التي تساعد على فهم علاقات التراكيب النحويّة، فغيابها أدّى صعوبة في تعلّم النّحو بالنسبة إلى الطلبة.

[1]أكرم صالح محمود خوالد، المرجع السابق، ص305 (بتصرف).

ـ المشكلة التي أدت إلى صعوبة تدريس النّحو تكمن في عملية انتقاء العناوين التي لا تخضع لترتيب عقلي منطقي، إذ قلما نلمس ترابطاً بين العناوين الداخلية، أو خروجاً على عملية التلقين، أو تجديداً في ربط القضايا النّحوية بالمنطق العقلي، أو تحريضاً ذهنياً على التحليل والربط والبحث وتوظيف علوم النّحو في تفعيل الفكر على الحاجة الذهنية.[1]

ونخلص بأنّ عزوف الطلبة عن تعلّم النّحو راجع إلى الإعلام والدعاية فغرست هذه الفكرة في نفوس طلبة اللّغة العربية وآدابها بأنّ النّحو العربي صعب ومعقد ممّا أدى بالطلبة الـــى تعلّم لغات أخرى على غرار اللّغة العربية.

إنّ عجز عن هندسة رسم منهج علمي لتدريس النّحو، قد أدّى إلى خلق صعوبة في تدريس النّحو لطلبة اللّغة العربية وآدابها، لأنّ هذه المناهج المعتمدة في تدريس النّحو اليوم فرّغت الدراسات النحويّة من روح العلميّة، لأنّ ما تظهر مناهج النّحو العربي، في معظم المؤسسات الجامعيّة، يعكس الأساليب المتشظّية التي بها تفسر قضايا اللّغة، فقلما يلمس المتعلّم ربطاً بين مفردات المنهج، وقلماً يعثر على تفسير علّمي أو تحليل منطقيّ، فالقضايا تتكرّر وتتناقض مفاهيمها بين أستاذ وآخر، ويتخبّط الطالب بين الآراء المتناقضة، من دون أن يصل إلى نتيجة معلّلة، بل يصل إلى طريق مسدود تختزله علاقة مشوهة تبعيّة لمورث لغوي يجهله المعلم والمتعلم، أو علاقة تبعيّة للوافد الألسني المختلف بطبيعة تشكلّه عن طبيعة تشكل قوانين النّحو العربي، لأنّ هذه المناهج تعزل عملية تعليم النّحو

[1] مهاخيربك ناصر ،مناهج تدريس النّحوالعربي في الجامعة واقعاً ورؤى، ص104 ... 106 (بتصرف).

عن وظيفته في فهم المرسلة اللّغوية، استقبالاً وارسالاً، وتقتصر العملية على العرض والإستظهار، أو على التطبيق الشكلي لقوانين اللّغة، من دون إدراك ماهية المصطلحات، أو فهم قيمة العنصر اللّغوي في تشكيل السياق وإنتاج الدلالات، وتختزل عملية تعليم النّحو في دور السماع فقط.[1]

وبالتالي فتظهر النتائج في عجز الطلاب عن الفهم والخلق والإبداع. ولكنّ العجز لا يمكن، في أذهان الطلاب، وانّما في أذهان المسؤولين عن وضع المناهج وتوصيفها.

ـ إنّ مادة النّحو يفتقر اليوم في معظم الجامعات، إلى الخصائص العلمية المنطقيّة، وهذا راجع إلى أساليب التدريس ممّا أدى إلى صعوبة النّحو لطلبة اللّغة العربية وآدابها لأنّ هذه الأساليب التعليمية مفرغة من الخصائص التحليليّة التعليليّة، ... وصارت هذه الأساليب أشبه بقوالب جاهزة مُعدةُ مسبقاً ولهذا توقفت العملية التعليمية عند شكل الإعادة والتكرار والتلقين، مما جعل هذه الأساليب جافة مصابة بالركاكة، إضافة إلى هذا قد فرضت هذه الأساليب حالة من التسطيح الفكري ونتجت واقعاً علمياً عاجزاً عن تحريض عادات الفكر وهذا ما أدّى إلى إنحصار اهتمامات الطلاب في كيفية اجتياز الإمتحانات من دون أن يكون للنّوعية حضور أو أثر، فكثر الغش وانعدمت الثقافة الجامعيّة، لأنّ معظم الجامعات اليوم لا يدركون عمق الترابط والتلازم الفكر التحليلي البرهاني، وعلاوة على ذلك فإنّ معظم الأساتذة اليوم سيتعلمون الأساليب التي تحرض على إلقاء المعلومات بشكل تلقيني

[1] مهاخيربك ناصر ،المرجع السابق ، ص126 (بتصرف).

والإعتمادعلىالإستماع والدعوة إلى تكريسه ممّا أدى إلى تراكم الأخطاء ... وصار ارتكاب الخطأ النّحوي فضيلة، والتحدث باللغة العامية مطلباً، وتغيب قوانين النّحو العربي.[1]

ـ سيطرة الدراسات النّظريّة على طرائق تدريس النّحو العربي التي أساءت إلى ذهن المتلقي، لأنّ الأهداف تختزل في تخزين المعلومة وتفريغها في ورقة الإجابة عن أسئلة الإمتحانات، فالإهتمام مختزل في جمود شكل الظاهرة، والدليل على ذلك هو إذا عاد المظهر اللّغوي عينه أمام الطالب في مسابقة أخرى ربّما يتذكره، وإذا كان مماثلاً صعبت عملية القياس والربط لأنّ المعلومات تدون بحرفيتها.[2]

لا يتّم اختيار القواعد النّحوية التي تدرس للمتعلمين في المدراس والجامعات والمعاهد على أساس علمي موضوعي، يراعي سيكولوجية هؤلاء المتعلمين، وإنّما يتم بناءاً على الخبرة الشخصية والتجارب الذاتية لواضعي المناهج بوزارات التربية، وهذا معيار قاصر تعوزه الدّقة وينقصه التحديد والصفة العلمية.

ـ ضعف مستوى معلمي اللّغة العربية من حيث المادّة والطريقة، إذ إنّ كثيراً من هؤلاء المتعلمين تعوزهم القدرة على التحدث بالعربية السليمة، وقد يتعثرون في أداء النّصوص الأدبية وفي تلاوة القرآن الكريم، ويمكن إرجاع هذا الضعف المعيب في مستوى المعلمين إلى أنّ الكليات الجامعية التي تتولى إعدادهم تعتمد أساساً على الطلاب الضعاف الحاصلين على شهادات متدنية في إتمام الدراسة الثانوية، هذا بجانب اعتماد وزارات التربية في بعض

[1] مها خيربك ناصر، المرجع السابق، ص133 (بتصرف).
[2] المرجع نفسه، ص159، 160.

الدول العربية على المعلمين غير المؤهلين لا تربوياً ولا أكاديمياً، مثل خريجي كليات الشريعة وأصول الدّين والصحافة والإعلام وغيرها، بالإضافة إلى أنّ نوعية العمل الميداني المثقل بالأعباء لا يدع وقتاً للمعلم للإطلاع في مجال تخصصه لتحسين مستواه وتجديد معلوماته.

ـ صعوبة كتب النّحو القديمة. التي لا يزال بعضها يدرس حتى الآن ـ على الشاذين في النّحو، بل إنّ بعضها يتعذر استيعابها على الدارسين المتخصصين أنفسهم، وذلك لإمتلائها بالحشو والفضول، أو كما قال ابن مضاء " بالماحكات والتخيل " ففيها حشود من المجادلات الذهنية العميقة وألوان من العلل والعوامل التي يسوغها منطق العقل لا منطق اللّغة يضاف لذلك كله تخريجات مجهدة واستطرادات شتى، وفروع من المسائل متفرقة وغير ذلك ممّا معه وجه النّحو الأصيل تحت رُكام المزيف الدخيل.[1]

ومن مصادر صعوبة النّحو أيضاً أنّ هذا الأخير يفتقر المشوقات الفعلية، والتجارب العملية التي تربط الفكرة الذهنية بتجربة واقعية، التي تكون حافزاً على تعلُّق القاعدة بالذاكرة بحيث لا يستطيع المتكلم استحضارها حين يريدها، فهو (النّحو) منذ نشأته لا يؤخذ إلاّ إملاء لقضايا مسلمّة، لا تقبل الجدل أو المناقشة، وليس أدّل على ذلك من تقرير ألفية ابن مالك على المتعلمين الجامعين وحتى الطور الثانوي أيضاً، إذ يتقرر عليهم حفظها وإستظهارهادون أن يفهموا منها حرفاً واحداً، على نحو حفظهم للقرآن الكريم في كتّاب القرية، من الجامعة

[1] جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربية في تعليم العام، جامعة عمر مختار للنشر، الدار البيضاء، د.ت، ص343، 244.

دون أن يتعرفوا على مراميها أو يحيطوا بالأهداف التي نظمها ابن مالك من أجلها، بل كل ما هو مطلوب منهم أن يحفظوا هذه الشروح عن ظهر قلب، كشرح ابن عقيل وشرح قطر الندى وبل الصدى ... إلى غير ذلك من الشروح، ممّا يتحتم على المتعلّم حفظها واستظهارها، ثم يفرغها كما هي في ورقة الإجابة عند الإمتحان، وإذا سئل فور خروجه من الإمتحان عن شيء ممّا حفظه، لم يجب بشيء فقد ينسى كل ما حفظه بعد ألقى على ورقة الإجابة.[1]

نستّنتج إذن أنّ افتقار النّحو إلى عنصر التشويق والتمثيل، وعوامل الجذب والتجريب هي التي صعبت من تدريسه ونفور الطلبة من تعلّمه، دون من استرساخ المعلومة في ذهن المتعلّم، حيث نكاد نخرج من لجنة الإمتحان فيه حتى يتبخر كل ما حصلناه طول العام بمجرد إفراغه في ورقة الإجابة، وهذه هي آفة علم النّحو في مقابل ذلك نجد كل هذه العوامل من تشويق وتجريب وتمثيل في العلوم التجريبية وخير دليل على ذلك التجارب التي كنا نقوم بها في المرحلة الثانوية في حصص الفيزياء والكيمياء، فعندما بقوم المعلّم بالتجربة أمام المتعلّمين ويطلب من المتعلم أن يساعده يشعر الطالب بشوة غامرة وسعادة وثقة، فيبقى المتعلم عاقلاً على اسم المعلم وعلى التجربة طوال مشوار حياته العمليّة والعلميّة، وتبقى المعلومة راسخة في ذهنه حتى مماته.

ومصادر هذه الصعوبة كما يقلون أهل الإختصاص أنّها تكمن في صعوبة المادة أو سهولتها، وإنّما إلى طريقة التدريس ومقدرة المدرس. ففي معظم حالات

[1]صلاح رّواي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت، ص24.

نفور المتعلمين من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في اتباع الطريقة الناجعة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان المتعلمين.[1]

ـ الثنائية اللغوية التي أصبحت تدرس للمتعلمين قواعد اللّغة، وكانت هذه المادّة ليست ليست سداسية وفصلية، وما عدا ذلك فإنّه يتعامل مع الأساتذة (المتعلّمون) ويخاطبهم (المعلم) بالعامية، حتى في البيْت والشارع والجامعة، فإنّ المتعلم يتعامل مع أفراد الجماعة بالّهجة العامية، فهذه الإزدواجية من أسباب الضعف الرئيسيّة في هذه المهمّة. فإذن أنّ الإزدواجية أثر بالغ وسبب مضر على المتعلّمون أثناء تدريس المادّة النّحوية فهي داء على فهم المعنى النّحوي.[2]

في حين من يرى أنّ مظاهر هذه الصعوبة تتمثل في صعوبات بالضعف في اللّغة العربية، وصعوبات تتعلق بالمعلم وطريقة تدريسه وصعوبات تتعلق بمادّة النّحو، كل عنصر وشرحناه من العناصر المذكورة في العناصر السابقة.[3]

وخلاصة القول نستنتج من خلال هذا المطلب الذي تناول صعوبة تدريس النّحو التي تلقاها المتعلمون في هذه المادّة التي توالت الدراسات عليها بتناول هذه الظاهرة التي أصبحت تشكل خطراً على جلالة الملكة (اللّغة العربية) فانطلقت الصيحات في تيسير النّحو في واقع العالم العربي التي اتسعت واستمرت الشكاوي من كثرة الأخطاء النّحوية

[1] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1428هـ، 2007م، ص59 (بتصرف).

[2] عبد الرحمان الهاشمي وآخرون، مفاهيم لغوية نّحوية وصرفية قواعد وتطبيقات، ص24.

[3] أكرم صالح محمود خوالد، الإيدز اللّغوي، ص294، 295.

التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم ولم تقتصر الشكوى على ضعف الناشئة فحسب، بل تجاوزتهم إلى خريجي الجامعات الذين يعملون في سائر قطاعات الحياة ولهذا أجريت العديد من الدراسات لوضع الحلول والتيسرات المناسبة، وجرت محاولات في القرن الماضي. فظهرت عدّة محاولات لتيسير النّحو ابتداءاً من القرن الثالث الهجري عندما دعا الجاحظ إلى تدريس النّحو " بالقدر الذي يؤدي بالصبي إلى تجنّب الخطأ في الكلام والكتابة وعدم الإكثار من تدريس النّحو لذاته بل جعله يدرس لغيره."[1]فهذه بنت الشاطئ تقول: " الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ الطالب كلما سار خطوة في تعليم اللّغة ازداد جهلاً بها ونفوراً منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه".[2] ويقول كذلك هادي نهر " أنّ لغتنا أصبحت اليوم، كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إنّ بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات".[3]

وعليه فإنّ هذه الصعوبات يرجحها البعض إلى النّحو نفسه، وهناك من يرجحها إلى طريقة تدريسه، وهناك من يرجحها إلى المناهج والمقررات الدراسية، في حين يرجعها البعض الآخر إلى المعلم والمهارة التي يمتلكها والآراء متضاربة، وصعوبة النّحو ليست ظاهرة وليدة العصر وإنّ لها جذور وقدم واسعة في القرون الماضية. وفي رأيي الخاص بأنّ

[1]علي أحمد مدكور علي، تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النّظّرية والتطبيق، ص350.

[2]المرجع نفسه ، ص352.

[3]أكرم صالح محمود خوالد، الإيدز اللّغوي، ص295.

الصعوبة كمنت عندما تغيرت إلى النظرة إلى النّحو، فقديماً كان ينظر إليه كوسيلة واليوم أصبح ينظر إليه كغاية وهذا ما صّعب الأمر على المتعلمين ولهذا لا بدّ من تغيير النّظرة إلى النّحو فلا بدّ أن يدرس للمتعلمين كوسيلة وليس كغاية.

التيسيرات والحلول المقترحة لتيسير النّحو العربي:

بعد الصعوبات التي تلقاها الطلبة في مادّة النّحو، والتي باءت كل محاولة لتبيان دور النّحو في النطق، وفي الكتابة بالفشل، فما استقامت ألسنة، وما اعتدلت أقلام، وفشا اللّحن والهجنة فشواً فاحشاً، لأنّ اللغة لم تعد إبلاغية، بل أصبحت معرفة في كتب تحفظ في أوراق الإمتحانات في أواخر الأعوام، فكرّس هجرانها والخوف منها، ومن ثم العزوف عنها، ولهذا تعالت صيحات تيسير النّحو بضرب كلّ واحدٍ منها في وادٍ مختلف عن وادي غيره، وقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم التيسير فنجد التيسير والتجديد والإصلاح والإحياء والتّعديل والتّعريب والتّبسيط وغير ذلك من المترادفات، وإن كان هناك اختلاف في مدلول المصطلحات إلاّ أنّ كلّها تدور في فلك تيسير الدرس النّحوي. (فهناك من يرى الإلتزام بطرائق التدريس وتبويبها حديثاً والبعض يجده معالجة منهج النّحو معالجة حديثة، وهناك من يراه تغيير في الأحكام والقواعد بغية تحصيل السهولة المرجوة، ويجبّ أن يمّس التركيب والإعراب).[1] (وهناك من يفضلون مصطلح التجديد على رأس أصحابه عبد الستار الجواري إلى ما هو أبعد في التيسير وإحداث تغيير في المنهج والإتيان بنّحو جديد مع محاولة تفسير

[1] حسن مندل حسن العكيلي، التيسير النّحوي المعاصر في ضوء الخلاف النّحوي، دار دجلة للنشر، الأردن، ط1، 2014م، ص99 (بتصرف).

القديم تفسيراً يواكب العصر، ويبقى على القديم ولا ينسلخ منه ولا يعرف عنه).[1] (وهناك من يستخدمون مصطلحات الإحياء، والإصلاح والتعديل. وبالنسبة لمصطلح التّعريب فقد استخدمه الباحث علي الكسار في مؤلفته " المفتاح لتعريب النّحو ").[2] وعند جل أصحاب التيسير المعاصرين يرادف مصطلح التيسير.

إذن فهي اختلافات بين مواقف الباحثين بين متقبل لهذه المصطلحات ومعارض لها وهي تقود إلى سبب واحدٍ وهي إشكالية المصطلح، ولكنّها تبقى مترادفات تدور في مسبح واحدٍ وهو تيسير الدرس النّحوي، ونحن ما يهمّنا ليس القشور وإنّما اللّب وهي المحاولات التيسيرية النّحوية التي أتى بها النّحاة قديماً وحديثاً، وهنا يتبادر في ذهننا سؤلان هما: فيما تكمن هذه المحاولات في تيسير النّحو؟. وماهي الحلول المقترحة لتيسيره لدى المعلمين والمتّعلّمين معاً؟

هناك محاولات دعت إلى تهذيب النّحو وإصلاحه ومحاولات أخرى دعت إلى تركه والتخلّي عنه ومن أبرز هذه المحاولات والجهود في مجال تيسير النّحو قديمها وحديثها ما يلي:

1- محاولات تيسير النّحو لدى النّحاة القدامى:

أ- محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري (ت180هـ):

حيث ألّف رسالة بعنوان "مقدمة في النّحو" إذ ضاقه كثرة الإسراف والتطويل والإطناب وعدم تركيز النّحاة على ما يحتاج إليه المتعلم، ومن أجل ذلك وضع مقدمته على الرغم

[1] نعمة العزاوي، جهود الجواري في تجديد النّحو وتيسيره، مجلّة الضاد، ج2، كانون الثاني، 1989 (بتصرف).

[2] المحامي محمد كسار، المفتاح لتعريب النّحو، سلسلة النّحو المعرب المكتب العربي للإعلام، مطبعة الآداب والعلوم، دمشق، 1976، ج1، ص17.

من حجم صغرها إلاّ أنّها حَوَت أساسيات النّحو العربي التي لا يستغني عنها المتكلّم والكاتب، فيقول في هذا الصدد " لما رأيت النّحو بين أصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النّحو من المختصر والطرق العربية والمأخذ الذي يخفي على المبتدأ حفظه ويعمل في عقله ويحيط به فهمه، فأمنعت النّظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغنى به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق".[1]

نستخلص من خلال قول خلف ابن حيان الأحمر التوحيدي قد جاء بهذه المقدمة عندما رأى أنّ النّحو قد طغى عليه كثرة الإسراف والتطويل وكثره العلّل وتعدّد الأوجه لأنّ في ذلك مضيعة للوقت الذي آدى إلى نفور الطلبة عن دراسته، فأتى بهذه المقدمة الصغيرة لإبراز التيسيرات والحلول لتخفيف من وطأة العوامل التي صعبت من تدريسه.

ب ـ محاولة أبو زكرياء الفراء (ت 207هـ):

لقد دعا الكثير من أصحاب التيسير إلى الأخذ بآرائه وإحياء مذهبه الذي يميل إلى الكوفيين في الغالب، حيث يعتبر من أبرز النّجاة القدامى الذين انحازوا إلى التيسير[2] .

ج ـ محاولة الزجاجي أبو عبيدة (ت 207هـ):

[1] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص41، 42 (بتصرف).

[2] خلف ابن الأحمر البصري، ت.ح عز الدين النتوفي، مقدمة في النّحو، وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1963م، ص33.

لديه كتاب بعنوان " مجاز القرآن وإن لم يكن في النّحو فقط، إلاّ أنّ كثيراً من الميسرين دعوا إلى طريقته التي اتبعها هذا الكتاب.[1]

د ـ محاولة الزجاجي (ت 337هـ):

لقد حث الزجاجي في محاولته على تعلم النّحو، وحاول الربط بينه وبين الأدب كما أكدّ على أهمية تعلّم النّحو في بلوغ هدف التكلّم في كلام العرب بطريقة صائبة.[2]

هـ ـ محاولة عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ):

يتمثل منهجه في توسيع دائرة البحث في النّحو أكثر، وتجاوز أواخر اكلم إلى النظرية النظم، وتأكيد العلاقة بين النّحو والبلاغة والنظرة الشموليةإلى القواعد، إضافة إلى دّقة الملاحظة والإلتزام بالأصالة ورفض التقليد، وقد دعا الكثير من علماء التيسير إلى إتباع هذا المنهج.[3]

وـ محاولة ابن مضاء (592هـ):

وهو من أشهر نحاة الأندلس لقد برزت محاولته في القرن السادس هجري متمثلة في كتابه " الردّ على النّحاة " حيث ثار فيه فلاسفة النّحو، وطالب بإلغاء نظرية العامل والمعمول وقد كانت ثورتههذه الأسباب الرئيسية للتيسير المعاصر، فتأثر بدعوته أصحاب التيسير المحدثين، إلاّ أنّ القدامى قد أهملوها، بينما تأثر بها أصحاب التيسير المحدثين،

[1] حسن مندل حسن العكيلي، التيسير النّحوي المعاصر في ضوء الخلاف النّحوي، ص153.
[2] المرجع نفسه، ص155.
[3] المرجع نفسه، ص155.

ورغم ذلك فقد حظيت محاولته بإهتمام عشرات الباحثين، كما أنّها لم تنشر إلاّ على يدّ شوقي ضيف حينما حقق كتاب الرّد على النّحاة، وذلك سنة 1947م. ونتيجة الثورة العنيفة التي قام بها ابن مضاء على النّحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم وتأويلاتهم فنادى إلى ما يلي:

ـ الدعوة إلى إلغاء العلل والثواني والثوالث.

ـ الدعوة إلى إلغاء الأبواب غير العملية والمباحث التي لا طائل وراءها.[1]

ـ رفضه التأويل والتقدير.

وهذه هي أهم المحاولات إصلاح النّحو قديماً، إذ تمثلت في العديد من المحاولات كما ذكرنا آنفاً وهذا كلّه من أجل تيسيره.

2ـ محاولات التيسير النّحو لدى النّحاة المحدثين:

تعتبر فترة العصر الحديث أضعف فترات تاريخ الوطن العربي، لأنّ هذا الأخير كان تحت واقع الإستعمار، فساد فيه الضعف والجهل والفساد، لكنّ رغم ذلك بقيت اللّغة العربية هي الرائدة، غير أنّ القائمين عليها، فهموا ما تعانيه من ضعف وقصور سواء في مادتها أوفي الكتب التي تدرس من خلالها، ولهذا عمدوا إلى إيجاد حلول لهذه الإشكالية.[2] وقد انقسمت هذه المحاولات إلى:

محاولات القائلين بإلغاء الإعراب:

[1] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص42 (بتصرف).
[2] المرجع نفسه ، ص43 (بتصرف).

المثل هذه الفئة أقدم الميسرين حيث كان هدفهم من إلغاء الإعراب هو التيسير النّحوي، فإعتبار أبرز ظاهرة في العربية، كان أول ما لفت انتباههم، وثبتوا عليه تهمة سبب صعوبة النّحو، وسبب نفور المتعلمين من تعلّمه، كما أنّ هؤلاء قد تأثروا بالمستشرقين المتحاملين على العربية، والمرتدين ثوب التيسير النّحوي، وأكثرهم من غير المتخصصين بالنّحو العربي، ولهذا لم يعو بأهمية الإعراب وبمعانيه، حتى أنّ اقتراحاتهم جائت جزئية محدودة، غير دقيقة، ساذجة ساذجة القائلين بها، ومن هؤلاء: جرجيس الخوري المقدسي، القس حنا رحماني، قاسم أمين، سلامة موسى، وغيرهم.[1]

محاولات الإصلاح:

لقد لاحظ القائمون على أمر تعليم اللّغة العربية ما تعانيه من ضعف في مادتّها، وفي الكتب التي تدرسمن خلالها ما جعلهم يفكرون في إيجاد حلول بسيطة لتقوييها إلى أذهان المتعلمين، خاصة في مجال النّحو الذي تفاقمت الشكاوي حوله. وقد انقسمت المحاولات إلى قسمين:

القسم الأول: محاولات إصلاح الكتاب النّحوي:

وأوّل محاولة في ذلك من وضع علي باشا مبارك (1824-1893) وبعدها ظهرت مختصرات النّحو ومتونه مثل " متن الأجرومية "....والألفية، غير أنّها تميزت بالجاف والصعوبة ما جعل رفاعة الطهطاوي يؤلف رسالة في النّحو أسماها التحفة المكتبية لتقريب

[1] حسن مندل حسن العكيلي، التيسير النّحوي المعاصر في ضوء الخلاف النّحوي، ص159، 160.

اللّغة العربية، وقد صاغها بأسلوب جيد يتناسب مع طبيعة المتعلمين، ضمّنها أساسيات النّحو، ثم ظهرت محاولات أحمد بن محمد المرصفي في كتابه تقريب فن العربية لأبناء المدارس والجامعات والمعاهد، ومحاولة حسين المرصفي في كتابه " الوسيلة الأدبيّة إلى العلوم العربية " الذي حاول علاج المشكلة فيقول: " ويحمد للكتاب أنّه أعاد للنّحو لأول مرّة في العصر الحديث مكانه الصحيح بين علوم العربية بإعتباره جزءاً أو فصلاً في منهج متكامل، يبدأ بفقه اللّغة فالصرف، فالنّحو، فالبلاغة، وذلك ليصل بالدراس في النهاية إلى القدرة على تملك ناصية اللّغة والتعبير بها في قوة عن مختلف الأغراض"، ثم تلتها محاولة حنفي ناصف رفقة نخبة من المفتشين ومعلّمي اللّغة العربية سنة 1987م بكتاب الدروس النّحوية، لتظهر بعدها أهم محّاولة في تأليف التعليمي في العصر الحديث، متمثلة في كتاب النّحو الواضح لكل من علي الجارم، ومصطفى الأمين.[1]

هذه تمثل أهم محاولات الإصلاح في التأليف، والتي لم نضف إلاّ إصلاحاً في المظهر، وأناقة في الإخراج، أمّا القواعد فقد بقيت حالها ولم تتغير.[2]

القسم الثاني: إصلاح المحتوى النّحوي:

تمثل هذا القسم في عدّة محاولات رائدتها محاولة إبراهيم مصطفـ إضافة إلى المؤتمرات والنّدوات العلمية التي تقام في هذا المجال، أمّا محاولة إبراهيم مصطفى فاكنت في كتابه " إحياء النّحو "، وذلك سنّة 1937م، وقد بناها على أسس علمية ميّز فيها الكثير من القواعد:

[1] عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية، دار القلم، الكويت، 1985م، ص66....68.

[2] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص44، 45 (بتصرف).

نوع سهل التعلّم لا يكثر فيه الخلاف، ونوع آخر صعب الإستيعاب، كما عاب على النّحاة اقتصارهم في تعريف النّحو على آخرون حرف في الكلمة، وهذا التطاول جعله يهاجم بشدة من قبل علماء النّحو.[1]

وبسبب زيادة الشكاوي في صعوبة النّحو، طالب الباحثون بمقترحات، وحلول لهذه المشكلة، وهي ما دفع وزارة التربية والتّعليم بمصر إلى تشكيل لجنة من كبار الأساتذة في الأدب والنّحو، خرجت بمقترحات كانت جلّها متأثرة بأراء كل من " ابن مضاء القرطبي " في كتابه الرّد على النّحاة و " ابراهيم مصطفى " في كتابه " إحياء النّحو " نجملها في إلغاء المتعلق العام للمجرورات والظروف واختصار أبواب النّحو.[2]

وبعد ذلك ظهرت محاولة " أمين الخولي " بعنوان " هذا النّحو " الداعية العامية والقضاء على العربية الفصحى، ثم حمل لواء هذه الدعوة " وليم ويلكولس " سنة 1892 عندما ألقى خطابه التاريخي في نادي الأزبكية، تحت عنوان: لما لم توجد قوة الإختراع لدى المصريين الآن تبعة " مسترويلمور " وهو أحد قضاة المحاكم الإستئنافية بالقاهرة الذي دعا إلى التخلي عن الفصحى واستبدالها بالعامية، لتليها عدّة محاولات أخرى. لكنّ رغم هذه المحاولات لا تزال مستمرة إلى يومنا هذا إلاّ أنّها كلّها قد فشلت في القضاء على اللّغة العربية الفصحى.[3]

[1] ظبيّة سعيد السليطي وحسن شحاتة، المرجع السابق ،ص44، 45.

[2] المرجع نفسه، ص45.

[3] أنور الجندي، اللّغة العربية بين حماتها وخصومها، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963م، ص60 (بتصرف).

وفي سنة 1945م، عقد مجمع اللّغة العربية لجنة لتيسير القواعد المتفرعة من لجنة الأصول عدّة جلسات للبحث انتهى فيها إلى عدّة مقترحات أهمّها: الإستغناء عن الإعراب التقديري وعن الإعراب المحلي في المفردات والجمل، والإكتفاء بوضع لقب واح لكل حركة في الإعراب وزفي البناء. كما قرر أنّ كل رأي من شأنه أن يغير اللّغة وأوضاعها العامّة لانتظر إليه اللّجنة.[1]

وعندماَ عقدت جامعة الدول العربية مؤتمرها الثقافي الأول عام 1947م ظهرت محاولة ناجحة في تيسير النحو، حيث كان من بين لجانه، لجنة للغة والقواعد، وأكدّ المؤتمر حاجة القواعد إلى التيسير. ومن ثم تواصلت المحاولات نحو محاولة عبد المتعال الصعيدي في كتابه النّحو الجديد سنة 1947م، ومحاولة عبد العليم إبراهيم، في كتابه النّحو الوظيفي، عام 1969م، وكذلك محاولة محمد كامل حسين لسنة 1972م تحت عنوان النّحو المعقول، إضافة إلى محاولات المجامع اللّغوية، وختام هذه المحاولات كانت محاولة شوقي ضيف سنة 1982 بعنوان " تجديد النّحو ".[2]

وعلى الرغم من الجهود السابقة في مجال تيسير النّحو وتجديده فإنّ الشكوى من صعوبة النّحو ما زالت قائمة، ويرجع ذلك إلى عدّة أسباب نذكر منها:

[1] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص46، 47 (بتصرف).
[2] المرجع نفسه، ص51 (بتصرف).

ـ عدم فهم معنى الصحيح لعملية التيسير، " ذلك أنّ التيسير عند الكثرة الغالبة ممن يغبون بأمر اللّغة وتصدون للبحث يعني التسهيل والإختصار وتدليل الصعب من مباحث النّحو وتمهيد الوعر من مسالكه، وهذا في الحق جزء من التيسير".[1]

إذن فهذه المحاولات جميعها ركزت على أن تكون القواعد النّحوية ميّسرة مختصرة بعيدة عن المناقشات الفرعية، والموضوعات المعقدة، والتعليل الضمني وأن يختار من القواعد ما يتصّل بعبارات المتعلّمين الشائعة في ألسنتهم، واستخداماتهم الوظيفية، وقدراتهم العقلية، أي أن يكون تدريس النّحو من خلال وظيفته مع مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين واستخدام العبارات التي يتداولونها في سياقتهم المختلفة.

وإضافة إلى هذه المحاولات في العصرين (القديم والحديث) نجد محاولات كذلك في العصر القديم منها محاولة الجاحظ في كتابه " الحيوان " حيث يحدثنا عن ضيقه وتبرمه من مناهج النّحاة حين ذاك، وإدراكه نواحي النقص في بعض الكتب النّحوية، حيث يقول: " إنّ الإكثار من النّحو وتدريسه لذاته إنّما مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به ".[2]

وتلتها دعوات أخرى في القرنين الرابع والخامس الهجري، وكانت أكثر جرأة وصراحة على يدي كل من:

ـ أبو العباس أحمد بن أحمد بن ولادة المصري (ت352هـ).

[1] ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة،المرجع السابق، ص51 (بتصرف).

[2] علّوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ص 330، 331.

ـ أبو جعفر النّحاس النّحوي المصري (ت338هـ).

ـ أبو العلاء المعري (ت 449هـ).

كما بذلت محاولات أخرى لتيسير النّحو كالمحاولة التي بدأها الأخفش الأوسط، ثم الكوفيين من بعده، ولكنّ تلك تعثرت وعقدت النّحو بدلاً من تيسيره لكثرة الإفتراضات والخلافات التي دارت بينهم، ومحاولة ابن الحاجب في كتابيه (الكافية) و(الوافية) التي استهدفت التيسير على إغناء المبتدئ عند الرّجوع إلى مصنفات النّحو الكبرى، ولعلّه قد وفق بعض الشيئ في تيسير بعض المسائل النّحوية.[1]

إذن استمرت محاولات النّحاة في تيسير النّحو خلال العصور الماضية، ولم تتوقف ولكنّها محاولات فردية في معظم الأحيان ولم يكتب لها النجاح، ولم يقدر لها أن تستمر حتّى تتمكن من تلخيص النّحو من بعض القيود التي تقيده وتحول دون تعلّمه أو تطبيق قواعده في واقع الحياة.[2]

وإلى جانب المحاولات في العصر الحديث التي ذكرناها آنفاً عند النّحاة المحدثين نّجد محاولة طه حسين أيضاً في العصر الحديث في كتابه (الأدب الجاهلي) حيث قال: " إنّ لغتنا لا تدّرس في مدارسنا وإنّما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين الحياة ولاصلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته "[3]، ويرى بأنّ القصور راجع

[1] علّوي عبذ اللّه طاهر ،المرجع السابق، ص331، 332.

[2] أحمود بوجمعة بناني، مباحث منهجية في اللّسانيات دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015م، ص 208.

[3] علّوي عبد الله طَاهر، تدريس اللّغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ص332.

إلى عدم التوفيق في دراسة اللّغة العربية إلى صعوبة النّحو، ودعوا إلى تيسيره، زمن هؤلاء يوسف السوداء في قوله "وعندي أنّه بالإمكان وضع قواعد بسيطة تبلغ سهولتها حدّاً يجعل اللّغة العربية أقرب لغات العالم متناولاً ".[1]

كما دعا عباس حسن إلى ضرورة تيسير النّحو العربي، بما يعود اللّغة بالسعة والتيسير المفيد فقال: " إنّ النّحو العربي على عظم شأنه وجليل قدره يحتاج إلى نوع من التيسير والتّجديد في بعض مناحيه دون بعض، فالتعريفات الكثيرة بغر داعٍ، والآراء المتباينة بتعليلاتها المصطنّعة، فالأصول المضطربة بعباراتها المتعدّدة كل أؤلئك وغيره، ممّا يمكن تداركه بالإصلاح وملاحقته بالتسديد واستصفاؤه بما يعود على اللّغة بالسِّعة والتيسير المفيد والتركيز المأمون" ويرى نوري حمودي القيسي أنّ مسألة الضعف في استخدام النّحو التي صاحبت الأجيال العربية عبر سنواتها الطويلة، وفي الفترات المتأخرة أدّت إلى إلحاق الإساءة بالنّحو العربي فخلقت جوّاً من التنافر بين الدّارسين والمادّة المدروسة، وولدت هوَّة عميقة حالت دون تحقيق الفائدة المرجوة من دراسة هذا العلم، حتّى وصلت الحال إلى العزوف كليّاً وفي مختلف المستويات". ويقترح علي جواد الطاهر تشكيل لجنة لتعيد النّظر في النّحو الذي بين أيدينا وتشطب منه لا فائدة فيه فقال: " لو تتألف لجنة تغار على اللّغة، فتشطب بالقلم الأحمر على كلّ مادة في منهج القواعد لا يحتاج إليها الإنسان لدى القراءة والكلام والكتابة، فإنّها ستدهش لما ترى من مواد ميتة، وستغدر الطلبة إنّ هم عجزوا عن فهمها او كرهوا لغتهم من أجلها، ثم تمزق الصفحات الكثيرة المأهولة بالموت

[1] علّوي عبذ اللّه طاهر، المرجع السابق، ص332، 333.

من كتب القواعد وتبقى بعد ذلك اللباب". ويرى صبحي صالح أنّ أجل خدمة تؤديها للّغة الضاد هي وضع كتب في القواعد واللّغة يراعي فيها الوضوح والتبسيط وأنّ خطوة عملية لا بدّ أن تسيق ذلك الصنيع، وهي الإتفاق على صوغ المقاييس التي تحدد ما ينبغي الحفاظ عليه من القواعد والضوابط في الألفاظ والتراكيب. إضافة إلى يوسف السوداء الذي يرى أنّ وسيلة لخدمة اللّغة العربية اتفاق الدول العربية على عقد مؤتمر لغوي ترسل إليه كل منها وفداً متفتحاً على التطور مشبعاً بالثقافة العليا ". ويقول أيضاً: "وعندي أنّه بالإمكان وضع قواعد تبلغ سهولتها حدّاً يجعل اللّغةالعربية أقرب لغات العالم متناولاً ".[1]

وعليه فهذه المحاولات هي من أهم التيسيرات المقترحة لتيسير النّحو وتسهيله للمتعلّمين، فكانت أهم المحاولات في العصرين (القديم والحديث) ولكنّ في رأيي أنا بذات شخصياً أنّ هذه المحاولات لم تأتي بشيء البديل بل زادت الطين بلّة فبقي النّحو كما هو صعب وعقد ولم يتم من التغيير والتسهيل فيه على الإطلاق.

أمّا فيما يخص الحلول المقترحة لهذا الداء على اللّغة العربية عامّة وأبنائها خاصة فإستشفنا العلاج لتيسير النّحو ببعض الحلول المقترحة التي تكمن فيما يلي:

ـ الإكثار من التدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللّغة العربية الأخرى كالقراءة والتعبير والنّصوص والإملاء، فهذه المواد

[1] علّوي عبد الله طاهر، المرجع السابق، ص334 (بتصرف).

مواد تطبيقية لمادّة النّحو، والتزام المتعلمين بذلك وعدم التهاون فيه، فمن شأن هذا التدريب أنْ يثبت القواعد، ويمكنّ المتعلمين من استعمالها بسهولة ويسر.

ـ تنقية النّحو وتبسيطه من الشوائب التيّ لا تفيد المتعلمين، وهذا واجب ينبغي أنْ تقوم به وزارات التربية والتّعليم في الدّول العربيّة مستفيدة في ذلك بالجهود التيّ بذلتها المجامع اللّغوية والمؤسسات والمنظمات الدوليّة والباحثين.

ـ تكافئ المادّة المقررة على كلّ مرحلة وفي كلّ صف مع مستوى النضج، فيكتفي في السنّوات في السنّوات الأربع الأولى من المرحلة الأساسيّة بسماع الأساليب العربيّة الصحيحة وترديدها من غير تعرض للنّحو وتعريفاته وعللّه. ثم تبدأ المرحلة الأساسية الثّانية بتقديم الأبواب الأساسيّة والهامّة التي يعتمد عليها تركيب الكلام كالجمل الإسميّة والفعليّة، وينبغي التدرّج في توزيع الموضوعات، فالمتعلمون في المرحلة الواحدة مختلفون من حيث النّضج العقلي، لذا ينبغي مراعاة توزيع الموضوعات بين الصّفوف المختلفة أيضاً، بحيث نختار أسهل الموضوعات في السنّة الأولى، ونتدرج في الإختبار.

ـ أن تكون الموضوعات التي تستنبط منها قواعد النّحو والصّرف ممّا يألفه المتعلم، وحبّذ لو استفاد من القطع المقرّرة...وكلّما كانت الأمثلة واقعِيّة ومن واقع البيئة التيّ يحياها المتعلّم، كانت أقرب إلى فهم الدرس والإحاطة بمضمونه في سهولة ويسر.

ـ أنْ يوجد المعلّم لدى المتعلمين الدافعيّة إلى تعلّم النحو، وشعور المتعلّم أنّ للقواعد النّحويّة دوراً مهماً في الفهم والتعليم يساعده على تعلّمها ويجعلها مستساغة مقبولة عنده.

ـ استخدام استراتجيّات التعلّم الحديثة في تعليم قواعد النّحو.[1]

إذن لتبسيط النّحو ينبغي التركيز على المباحث النّحوية الوظيفيّة التي تستخدم في الحياة، والإبتعادعن التّعمّق في دراسة القواعد القليلة الورود في حياة المتعلم. يسهمان بدرجة كبيرة في جسر للهوة ما بين القواعد ومع حياة المتعلمين.

ـ ربط الموقف التّعليمي للقواعد النّحويّة بموضوعات لا تخرج عبارتها وأساليبها عن تلك التيّ تعرض للمتعلم كثيراً، ويستخدمها في تعبيراته، وتصادفه في قراءته، حتى يتفاعل معها ويشعر بحاجة إلى معرفتها، وجعل الموضوعات التيّ تعرض خلالها القواعد النّحوية قريبة من بيئة المتعلم ونشاطه اللّغوي، وربما كانت الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، في أثناء التّعبير الكتابي أو الشفوي فرصة لإثارة المشكلات النّحويّة التي تدور حولها موضوعات الدِّراسة. والبدء بالموضوعات الشائعة وتأخير الموضوعات الأقل شيوعاً. ثم ضم الجزئيات المتناثرة، والتقليل من القيود والشروط والتعريفات والتقسيمات عند التقعيد. والترج في تدريس القواعد النّحويّة والصرفيّة وفقاً للمبادئ المعروفة فتنتقل من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعقول ، ولذلك يحسن أن تعمد إلى الطريقة العريضة في السنّوات الأولى من التعلّم، والطريقة القاصدة في المراحل المتقدّمة.[2]

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفية والإملائية عند تلامذة الصّفوف الأساسيّة العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م، ص109، 110.

[2] المرجع نفسه، ص110.

ـ الإهتمام بتدريب المتعلّمين تدريباً منتظماً يقوم على المحاكاة، لأنّ هذا التدريب أساس تكون المهارات اللّغوية السليمة، على ان يراعي في هذه التدريبات أن تكون مناسبة لمستوى نمو المتعلمين العادات اللغويّة الصحيحة. وإعطاء النصيب الأوفر من الإهتمام للتدريب لا لحفظ القاعدة. فضلاً عن الإلتزام باللّغة الفصحى في دروس القواعد، وفي غيرها داخل الصّف وخارجه، وحمل المتعلمون على التحدّث بها.[1]

ـ ضرورة التخلّص من التحليلات الإعرابية لكثير من الأساليب والقوالب التعبيرية التي ينبغي الإقتصار فيها على عرض الأسلوب، وبيان كيفية استعماله، وضبط أجزائه ومكوناته، دونما حاجة إلى التحليل أو الإعراب التفصيلي.

ـ التركيز على المباحث النّحوية التي تستعمل في الحياة وفي أساليب الكتاب.

ـ اعتماد المنهج التقابلي الذي يهدف إلى التعرف على أخطاء المتعلمين الشائعة في قواعد اللّغة بسبب التأثر باللهجة أو بلغة أجنبية.

ـ البدء بالموضوعات الشائعة وتأخير الموضوعات الأقل شيوعاً، أو غير الشائعة.

ـ إعطاء النصيب الأوفر من الإهتمامللممارسة والتطبيق لا لحفظ القاعدة.

الإلتزامبالتيسيرات الكثيرة التي أقرتها مجامع اللّغة العربية وبخاصة مجمع اللّغة العربية في مصر.

[1] أحمد مختار عمر، العربيّة الصّحيحة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، د.ت، ص50...52.

ـ تكثيف التدريبات اللّغوية بالنسبة لمواطن اللبس وبعد تصنيف أخطاء المتعلمين وتحديد الشائع منها. ويقتضي تحقيق هذا إنشاء مركز " للغويات التطبيقية " واتخاذ جملة من الإجراءات البحثية.

ـ استقاء جميع أمثلة النّحو من لغة الحياة أو اللّغة التي تصادف المتعلم في قراءاته، ويمكن أن يستخدمها في تعبيراته حتى يتفاعل المتعلم ويشعر بحاجته إلى معرفتها، وجعل الموضوعات التي تعرض من خلالها القواعد قريبة من بيئة المتعلم ونشاطه اللّغوي.

ـ الإقتصار ـ في تقديم القواعد النّحوية ـ على الجانب الوظيفي، واختيار الأمثلة من ا للّغة الحيّة المعاصرة بالإضافة إلى تبني أيسر الآراء النّحوية إلى تعميم القاعدة، وإغفال القيود والشروط والتشعيبات الجزئية الكثيرة التي تحيّر المتعلم، وتقتضيه بذل جهد إضافي دون فائدة، والإكثار من التمرينات، والتدريبات العملية.[1]

ـ تخليص مناهج النّحو من الشرح والهوامش والإستطرادات التي تهم اللّغويين المختّصين أكثر من الطلبة المبتدئين.

ـ الإكتفاء بالموضوعات النّحوية التي تشيع في الإستعمال اللّغوي الحديث، والتركيز عليها بدلاً من إرهاق الطلبة بموضوعات نادرة الإستعمال أو مسائل شاذة، أو قواعد لا تراعى في الإستعمال الحديث.

ـ التأكيد على أساسيات النّحو فقط كرفع الأسماء ونصب وجرِّ المضافات.

[1] أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص 49...52.

ـ ربط قواعد النّحو بفروع اللغوي الأخرى كربطه بالبلاغة والنقد وغيره من الفروع اللّغوية الأخرى.

ـ مراعاة مدارك الطلبة وتكييف الموضوعات والنّصوص النّحوية لأذواق الجيل الجديد أو متطلبات العصر الحاضر.

ـ التأكيد على الكم لا الكيف في المناهج النحوية وموضوعاته.[1]

ـ تأليف النّحو تأليفاً تعليمياً بعيداً عن الشروحات والمطولات التي قد تضر المتعلّم أكثر ممّا تفيده.[2]

ـ محاسبة المتعلّم على أخطائه النّحوية في فروع اللّغة كلّها.

ـ إقامة دورات مستمرة لمعلمي اللّغة العربيّة لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياس الموضوعي.

ـ الربط بين المناهج التي يعدّ في ضوئها معلمو العربية في الجامعات ومعلموا المرحلة الإبتدائية في دور المعلمين ومناهج التدريس في مراحل التعليم العام دعماً للإتجاه الوظيفي.

ـ الإلتزام والتقيد بالمنهجية في تقديم المباحث النّحوية فالمضارع مرفوع بالضمة وثبوت النون قبل المنصوب والمجزوم والمبتدأ أو الخبر قبل الأفعال المتعدّية لمفعولين ليس أصلها مبتدأ أو خبراً، ودراسة التمييز بعد العدد، ودراسة الحال بعد المشتقات...إلخ.[1]

---

[1] صالح جواد الطعمة، مشكلات تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة الدراسة الثانوية، د.ت، ص55...62 (بتصرف).

[2] جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التعليم العام، ص245.

ويرى شوقي المعمري أن تيسير النّحو العربي وتقديمه سهلاً وواضحاً للطالب، لا يمكن في حذف بعض القضايا منه أو التخلّص من بعض الأحكام وإنّما يكمن في الشرح والتوضيح لهذه القواعد المحدِّدة.[2]

ويرى أيضاً صالح بلعيد أنّ الحلول المقترحة لتيسير الظاهرة التي تفشيت في وطننا العربي وفي جامعاتنا الجزائرية و لذا لا بدّ من تكثيف التدريبات والتمارين الإجرائية إذ تصبح لدى الناشئة وسلة طيّعة تّعقل السنتهم من اللّحن والزلل ، وعليه لا بدّ من مضاعفة ساعات في التطبيق العملي، ويشبه ذلك بتعلّم السباحةإذ يقول " وإلاّ كنّا كمن يتعلّم السّباحة عن طريق قراءة كتب في تعلّم السّباحة، ثم يكتشف حين ينزل إلى البحر أنّ الكتاب لم يفده شيئاً" وهذا لأنّ الحدود والمفاهيم النّحوية مبثوثة في الكتب والمتون، وحفظها لا يُورث الناشئة إلاّ نصباً وتعباً، ما لم يُشْفع بالتدريبات والممارسة. ظف إلى ذلك يرى من الحلول المقترحة أيضاً انتقاء المعلّمين الأكّفاء، الإدمان على قراءة النصوص الفصيحة، المشافهة الفصيحة التي تربى في الملكة اللسانية عند المتعلم.[3]

وهناك حلول اقترحتها النّدوات والمؤتمرات والمجامع اللّغوية والتي تمثلت فيما يلي:

---

[1]زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص212...214 (بتصرف).

[2]شوقي المعري، قراءات معاصرة في تيسير النّحو العربي، اتحاد الكتاب العرب للنشر، دمشق، 2006م، ص06 (بتصرف).

[3]صالح بلعيد، ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م، ص204...206 (بتصرف).

ـ ربط المصطلحات النّحوية و التعاريف بالمعني والدّلالات، فكثير منآ يردد: نون الوقاية. ولا يعلم معنى ذلك، ويقول مّعرباً: فعل مضارع، ولا يدري لم سمّي ذلك الفعل مضارعاً؟!وكذا مسألة حركة المناسبة.

لهذا يجب أن تدرس المصطلحات النّحوية والتّصريفية بطريقة متكاملة وتّرتّب الأبواب والمسائل وفق منهجيّة منطقيّة مدروسة ـ تراعي قدرات المتعلمين ومستوياتهم ـ وربّما جاز الإستغناء عن بعض المصطلحات والفروع التي لا أثر لها في تقويم اللّسان أو القلم.

ـ إنتقاء الشواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض ـ وتُجلّي القاعدة ـ وخليق بالباحثين والمعلّمين اختيار الشّواهد التي تتصل بالمحيط، وتخدم الواقع المعيشي. وياحبّذاالويُضفي المعلّم على درس النّحو جوًّا يريح المتعلّم ويحفزّه إلى الإستزادة ويشوّقه، كأن يسوق حكمة أو مثلاً أو بيتاً أو طُرفة تبعث الرّوح والسّرور.

ـ الإبتعاد عن اختلاف النّحاة وآرائهم المتسع في المسألة الواحد. وعن العلل التي لا تجدي نفعاً، وذلك بالإحتكام إلى اللّغة الجامعة لا المفرّقة.

ـ تغليب الجانب التطبيقي العملي على الجانب النظريّ. وتوسيع النّحو واللّغة.

ـ اعتماد الأسلوب الطبيعي في تدريس النّحو العربي. بالرجوع إلى النّصوص المشرقة، وربط النّحو بأساليب اللّغة العربية البلاغية، حيث إنّه لا يخفي ارتباط النّحو بالبلاغة في درس الإستفهام مثلاً.

ـ الاستعانة بالوسائل الحديثة الموضحة، كالأجهزة السّمعية البصرية والأجهزة العاكسة ولا سيما في إيضاح فروع التّصريف وأقسامه، ونحن نهيب بوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، أن تضطلع بمهمتها، فتقدّم النّحو العربيّ في حصص وبرامج ودروس مشوّقة، كي تعيد الثّقة إلى النفوس، ذلك أنّ كثيراً منّا لا يكاد يسمع كلمة النّحو إلاّ أحسّ بالثّقل والنّفور والضّجر[1].

ـ التزام المعلمين في جميع المواد بإستعمال العربية الفصحى داخل القسم، وحث الطالب على الإلتزام بها كذلك وهذا من شأنه أن يجعل الطالب في انغماس لغوي دائم في مجال اللّغة العربية الفصحى، فيؤدي ذلك ـ لا محالة ـ إلى ترسيخ القواعد التي أخذها في درس النّحو.

ـ الإهتمام بالمعلّم بإعداده إعداد جيداً من الناحية العلمية والمنهجية، وإقامة دورات تكوينية وملتقيات علميّة بشكل مستمر.

ـ حث الطالب على المطالعة الدائمة للنّصوص والقرآن الكريم والحديث النّبوي الشريف، حتى تكون خير عون له لإكتساب ملكة لسانية.

ـ التركيز على النّحو الوظيفي وعلى الجوانب التطبيقية، وجعل الطالب بشكل فعّال في التطبيقات.

[1] المجلس الأعلى للّغة العربيّة، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص109،110.

ـ عناية المعلّمين بالأخطاء النّحوية في فروع اللّغة العربية. الشفهي منها والتحريري، ومحاسبة الطالب على ذلك، وإقامة الدراسات والبحوث الجامعية لدراسة هذه الأخطاء على غرار ما يجري في أغلب جامعات العالم ـ بحثاً عن أسبابها وأنجع السبل لمعالجتها[1].

ـ تصفية المادّة النّحوية من الشواذ، وما لا يفيد لإحداث استخدام لغوي سليم والتعاريف، وتجنب تقديم الأوجه الإعرابية للطلبة إلاّ بما يخدم الواقع اللّغوي.

ـ من الأفضل ترحيل بعض المسائل الملّحقة بالنّحو إلى مادة البلاغة، وبخاصة علم المعاني الذي هو في الأصل من المادّة النّحوية، ويمكن تطبيق ذلك في معالجة مسألة حذف المبتدأ والخبر في علم البلاغة.

ـ إبعاد اللّغة العامية السوقية عن المدارس والمعاهد والجامعات وتعويد أنفسنا وأبناءنا على اللّغة الفصحى السليمة السهلة الواضحة ـ حتى في درس الرياضة ـ وتعليمنا العربية على أقوم الأساليب في التربية وأصول التدريس لا يحوجنا إلى نحو أو قواعد نظرية لأ– ناب حسب تعبيره– (سعيد الأفغاني) نكون قد قدمنا للّغة عملياً[2]. ويقول سعيد الأفغاني: " أنّ الدعّاية المخططة لها المرسومة بإحكام من دعاة صعوبة الإعراب خلطة علينا ـ نحن العرب ـ أوراقنا وبتنا نردّد مقولات غلى غير وعي منّا، حتّى إنّ مكرهم أحدث زيفاً حتى في نّفوس

[1] المجلس الأعلى للّغة العربية، المرجع السابق، ص112.

[2] يوسف الجوارنه، سعيد الأفغاني وجهوده في علم العربيّة، ص 351، 352.

من لا شكّ في سلامة نيّاتهم، وشلّ الوعي في غير واحد منّا من رجال العلم والأدب، فاستسلمنا للتنويم فرّددنا ما قال أولئك في صعوبة القواعد[1].

نستخلص من خلال هذا أنّ الحل المقترح للخروج من هذا المأزق اللّغوي النّحوي، وأنّه يجب على المعلمين أثناء تقديم مادة النّحو أن يدرسوه باللغة الفصحى في المدارس والمعاهد التربوية، وأن يبتعد والكلّ البعد عن اللّغة العامية الدارجة، لأنّها كانت السبب الأول والوجيه ـ في نظر الأفغاني ـ هي صعوبة تدريس النّحو العربي.

ورأى الأفغاني أنّ الحل المناسب في تسهيل مادة النّحو عند الطلاب هي وضع قاعدة ما مع مراعاة الغالب في اللّغة والأشيع من الفصيح والقياس من الشاذ.

ـ وفي الأخير جاء الأفغاني بإقتراح سمي بإسمهإقتراح الأفغاني، فوقف الدّاء واستشرق الدواء لإصلاح لغوي نّحوي فالمخلصون من المشتغلين بالعربية يؤمنون بأنّ قواعدها فيها بلبلة وتداخل وتطويل. وعليه فإنّ الأفغاني وجد أنّ السبيل ـ لإعادة النّظر في بناء القواعد العربيةـ يكمن في تجافي المآخذ التي أخذت على النّحاة الأقدمين، وتحديد الهدف من الواعد ممّا يسهل وضع أخصر المناهج وأوضحها وأسرعها في بلاغتنا إيّاه، لأنّه لا سبيل ـ اليوم ـ إلى الإحاطة بكلام قبائل العرب القدامى، ويتعذر تنسيق ما وصل إلينا من الكلامعلى القبائل بدّقة[2].

[1] يوسف الجوارنه،المرجع السابق، ص352.

[2] المرجع نفسه، ص365 (بتصرف).

ـ زيادة فرص التدريب على القواعد النّحوية، بعيداً عن الحفظ الببغاوي لقواعدها، لذا على المعلّمون ان يبدوا منذ نعومة أظافرهم (المتعلمون) بتدريبهم على وضع الحركات على أواخر الكلمات.

ـ دمج الأبواب النّحوية في أبواب أخرى، وحذف الشاذ وبعض الأبواب النّحوية كبابي التّنازع والاشتغال وعدم التّحري عن أثر العامل في الإعراب وتقليل التفصيلات الإعرابية، وإيراد أمثلة جديدة حيّة مرتبطة بالحياة والتقليل من التفريعات الجزئية التي لا ضرورة لها، والإقتصار على مصطلحات ثابتة للتخلص من مشكلة تعدّد المصطلحات وإبراز الأنماط والأنساق التركيبية الشائعة[1].

ـ استحداث مقررات لغوية مهارية (نحوية بلاغية) على سنوات إعداد أستاذ اللّغة العربية في كليات التربية وفي الدراسات الجامعية والعليا.

ـ إطلاق أيدي أساتذة اللّغة العربية في اختيار المواد اللّغوية المقروءة والمسموعة من خارج الكتب المقررة في مادة النّحو، من الصحف والمقالات والمجالات، وكافة أمور النثر والشعر، ليكون كل ذلك بمثابة المادّة الخام التي تمارس فيها وعليها مهارات التحليل اللّغوي، النّحوي والبلاغي معاً[2].

وخلاصة القول نستنتج في نهاية المطاف من هذا البحث، تجعلنا نكشف عن واقع مزري راح ضحيته المتعلّم الذي وجد نفسه مغيباً تغييباً مطلقاً، حيث أنّ التيسيرات النّحوية لم تفد

[1] مها خيربك ناصر، مناهج تدريس النّحو العربي في الجامعات واقعاً ورؤى، ص268...304.
[2] حسنى عبد البارى عصر، قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، ص211،212

شيئاً، بل على العكس من ذلك إزدادت ناشئة العرب ضعفاً، الأمر الذي جعلنا نوجه التهمة إلى النّظرية النّحوية القديمة، ونقترح بديلها نّظرية حديثة، هي نّظرية النّحو الوظيفي، التي نماها وطّورها أحمد المتوكل في إطار مبادئ نظرية النّحو الوظيفي لسمون ديك. وأنّ قضية تيسير النّحو لم تدرس أزمة النّحو التربوي في ظل التعليمية (علم التدريس) أي أنّها لم تبحث عن حل لهذه المسألة ـ وهي من فروع اللّغة ـ في إطار تسهيل تعليم وتعلم اللّغة ككل، وأنّها في تيسيرها للنّحو وقع عندها خلط بين النّحو العلمي التحليلي المجرد، والنّحو التعليمي الوظيفي، وفي رأينا الخاص أنّ هذا الدّاء ما هو إلاّ حالة عرضية، سهل تجاوزها من هذا الدّاء الخطير على لغتنا العربية وعلى أجيالها، إذا أخذ بالمقترحات التي ذكرناها آنفاً. ولعلّ الحلول المستقبلية تكون أنجع وأصوب للعلاج والشفاء من هذا المرض الخطير والهدّام وأنّ هذه المشكلة أو الظاهرة ليست وليدة الحاضر وإنّما لها جذور ضاربة في القرون الماضية منذ القرن الثالث هجري عندما قال الجاحظ " أنّ تدريس موضوعات النّحو عمّا هي عليه إنّما هي مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عمّا هي أولى به، وأنّه يجب أن يكتفي بتدريس ما يعنيه على السلامة من فاحش اللحن..." إذن ظاهرة تيسير النّحو ليست قضية حديثة ومعاصرة وإنّما كان لها صدى واسع في القرن الماضي. ولكنّ ألاحظ أنّ هذه الظاهرة أو المشكلة، قد برزت وألّح عليها بشكل كبير في العصر الحديث عندما بدأت الناشئة من المتعلّمين يشكون من صعوبة النّحو، وبدأوا يدعون إلى التيسير، ولهذا رأى طه حسين وهو أحد دعاة العصر الحديث بضرورة تغيير النظرة إلى النّحو إذ يقول: " وأنا أتصور احياء النّحو على وجهين: أحدهما أن يقربه النّحويون من العقل الحديث ليفهمه ويصيغه ويتمثله

ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمة إذا كتب. والآخر أن تشيع فيه هذه القوة التي تحبّب إلى النّفوس درسه ومناقشة مسائله والجدال في أصوله وفروعه، وتضطر النّاس إلى أن يعنوا به بعد أن أهملوه ويخوضوا فيه بعد أن عرضوا عنه"[1].نفهم من كلام طه حسين أنّ حل مشكلة يكمن في إعادة تشكيل القواعد النّحوية لتصبح مناسبة لطريقة تفكير الإنسان العربي الحديث.

وعليه فإنّ جميع المحاولات التيسير ـ المذكورة آنفاً ـ عند النّحاة القدامى والمحدثين، أنّ أزمة النّحو التي تشكلت في الميدان التّربوي، من الصعب حلّها بنجاعة بعيداً عن الحقائق التي أثبتها المختصون في حقل التعليمية. حيث سبب فشل هذه المحاولات أنّها لا تستند إلى أساس علمي في التيسير، كما أنّ هؤلاء المحاولون لم يفهموا المعنى الصحيح لعملية التيسير، ذلك أنّ التيسير عند الكثرة الغالبة هو التسهيل والإختصار وتذليل الصعب من المباحث النّحو وتمهيد الوعر من مسالكه، إضافة إلى النّظرة العامّة إلى النّحو على أنّه صعب يعسر فهمه ولكنّ رغم كل هذه الصعوبات والتيسيرات النّحوية يظلّ النّحو العربي بحاجة إلى أيادي آمنة، ونفوس صادقة. تكشف عن خفايا لغتنا وأسرارها. وتجلي الغامض منها.

[1] المجلس الأعلى للّغة العربيّة، أعمال ندوة تيسير النّحو، ص511.

الفصـــل الثالث

الفصل الثالث الجانب التطبيق:

1- تحديد الإشكالية:

الصعوبة التي يعانيها الطلبة أثناء تعلّم النّحو وتمثلها واستعابها وحسن توظيف قواعدها في الإستعمال اللّغوي في مختلف المواقف التعليمية أو غيرها، والتي أصبـــــحت ظـــاهرة أو مشكلة يعاني منها الطلاب والأساتذة الجامعيين خصوصاً الطلبة في المرحلة الجامعيّة أو التلاميذ في المراحل التعليمية الأخرى، فهناك فئة تعاني من الضعف النّحوي قبل المستوى الجامعي وحتى أثناءه، وهناك فئة أخرى من الطلبة تظهر إشكالية الصعوبة النّحو وعزوف معظم الطلبة على دراسته وتعلّمه في المرحلة الجامعية في حين هناك عدد قليل من الطلبة الجامعيين يقبلون على دراسته، وتعود أسباب هذه الظاهرة أو المشكلة إلى عدّة فرضيات نذكر منها:

ـ قصور طلبة اللّغة العربية وآدابها في إنتاج خطاب شفوي أو كتابي سليم من اللّحن يرجع إلى الطريقة التي يدرس بها مقياس النّحو قبل وأثناء الدراسة الجامعيّة.

ـ أو يرجع إلى صعوبة المادّة نفسها وجفافها وطبيعة المحتوى المقرر كماً وكيفاً.

ـ وإمّا لضعف مستوى المتعلّم ذاته لأسباب متعدّدة.

ـ وإمّا للمناهج التربويّة التي لا تراعي المستوى العقلي والعمري للطالب.

ـ وقد يكون السبب في الأساتذة (المعلّم) في ضعف الطالب أو رفع مستواه وذلك من خلال المادّة النّظرية وكيفية تقديمها أي الجانب العلّمي والتعليمي.

2- أهداف الدراسة:

وتتمثل الأهداف المتوخاة من إنجاز هذا البحث في:

ـ تشخيص الأسباب المؤدية إلى ضعف مستوى الطالب في مقياس النّحو وتحليلها.

ـ محاولة إيجاد الحلول والإقتراحاتوالتيسيرات الناجعة التي تقلل من الظاهرة.

ـ محاولة رفع مستوى الطالب الجامعي بقسم اللّغة العربية كونه المعنى الأول بضرورة سلامة لسانه وقلمه من اللّحن لأنّه سيصبح أستاذ اللّغة العربية والنّحو فيما بعد.

3- المنهج المستخدم:

إنّ المنهج المتبع لإنجاز البحث هو المنهج الوصفي الملائم لرصد ظاهرة الضعف النّحوي وعزوف الطالب الجامعي عن دراسته وعدم إقبال أغلب الطلبة عن تعلّمه، ممّا أدّى بنا إلى وصف هذه الظاهرة وإبراز أسبابها ونتائجها وجمع البيانات والمعلومات لإحصائها وتحليلها.

4- أداة جمع البيانات:

لقد تمّ جمع البيانات الميدانية بإستعمالالإستبانة الموجهة للطلبة بقسم اللّغة العربية وآدابها، أمّا الأداة الثانية فهي طريقة المقابلة، فأجريت مقابلة واحدة مع أستاذ النّحو، أمّا بقية الأساتذة للأسف لم يتجاوبوا للأمر.

5- ميدان الدراسة:

لقد تمّ اختيار ولاية مستغانم مجالاً جغرافياً لإنجاز البحث في جامعتها (جامعة عبد الحميد ابن باديس كليّة الأدب العربي والفنون قسم اللّغة العربيّة وآدابها أنموذجا).

6- عينة الدراسة:

بعد تحديد ميدان الدراسة (جامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانم ـ) تمّ اختيار عينة البحث المتمثلة في أساتذة النّحو وطلبة السنّة الأولى والثانية والثالثة بفرعيها الدراسات اللّغوية والأدبيّة ليسانس والسنة الأولى ماستر لسانيات عربيّة (أمّا باقي التخصصات لا تدرسه أمّا السنّة الخامسة ماستر لا تدرسه كذلك(النّحو)) حيث تم توزيع الإستبيانات على الطلبة فقط على النحو الآتي:

أ ـ توزيع ثمانية عشرة استبانة على الطلبة وتم استرجاع كلّها.[1]

ب ـ توزيع أسئلة المقابلة على الأساتذة وتم استرجاع مقابلة واحدة فقط.[2]

[1] النسخة الكاملة الموجهة للطلبة مرفقة بملاحق البحث.

[2] النسخة الكاملة للأسئلة المقابلة مع الأساتذة مرفقة بملاحق البحث.

المبحث الأول: تحليل نتائج المقابلة الخاصة بالأساتذة.

يمكن تقسيم أسئلة المقابلة إلى عدّة محاور هي:

أ ــ حول مادّة النّحو العربي .

ب ــ حول الطالب الجامعي مع مادّة النّحو العربي في السنوات الثلاث الأولى ليسانس؟والسنة الأولى ماستر؟ .

ج ــ حول طبيعة المنهج والطريقة المتّبعيين في تدريس النّحو .

د ــ حول تقييم الأساتذة للحجم الساعي المخصص لتدريس مقياس النّحو.

تحليل النتائج:

أ ــ حول مادّة النّحو العربي.

س1: ما رأيك في مادةّ النّحو العربي؟

ج1: مهّمة.

نستّنتج أنّ تعليم مادّة النّحو العربي في التعليم العام عامّة والتعليم الجامعي خاصة مادّة مهمّة بالنسبة للمتعلم المبتدئ أوالمتعلّم الجامعي.

س2: أتلمس صعوبة في مادة النّحو؟ إذ كنت تلمس الصعوبة. هل تكمن هذه الصعوبة في:

- طبيعة العلم .

- القواعد الضمنية التي استنبطها القدامى .
- كثرة ما قيل وألّف فيه .
- الإختلافات بين النّحاة والمدارس النّحوية .
- غياب خلفية معرفية عن النّحو العربي .

ج2: غياب خلفية معرفية عن النّحو العربي.

نستّنتج من خلال ذلك أنّه لا توجد صعوبة في هذه المادّة من حيث قواعدها ومؤلفاتها ونّحاتها ومدارسها النّحوية، وإنّما ترجع الصعوبة إلى غياب الخلفية المعرفية عن النّحو العربي من طرف الأساتذة وأصحاب التّخصص .

لم يلمس الأستاذ أيّة صعوبة في هذا العلم فهو الإستعاب وواضح يحتاج إلى بعض التركيز وإعمال الفكر فقط.

س3: أتلاحظ أيّها الأستاذ، أنّ هناك اهتماماً بالنّحو لدن الطلبة وحتى الأساتذة والمختصين؟ علّ؟

ج3: الإهتمام بالتحصيل المعرفي النّحوي ضعيف، ولا سيما على المستوى التطبيقيّ.

التعليل: لعوامل عدّة أولها صياغة البرامج، ثم الطرائق، ثم التقويم، ثم التقييم، وبخاصة إهمال الجانب الوظيفي التطبيقي.

نستخلص أنّ الإهتمام بالتحصيل المعرفي للنّحو ضعيف لدى الطلبة وحتى الأساتذة والمختصين وذلك راجع إلى عدّة عوامل أساسيّة أهمّها عدم صياغة البرامج بشكل جيّد، ثم الطرائق التي لا تستغل بالأمر الأنسب، ثم التقويم الذي ينحصر في الإمتحان فقط وهذا

خطأ في حق الطالب، ثم التقييم الذي يتعلّق بالعلامة في الإمتحان دون النظر إلى تصحيح الإعوجاج في عملية التقويم ثم تقييمه على أساس النقطة فقط، وإلى جانب ذلك كلّه إهمال عنصر مهّم، وهو الجانب الوظيفي التطبيقي.

س4: هناك من يقول بأنّ النّحو العربي مادّة جافة وإنّه علم نضج واحترق، وما ترك الأوائل لنا شيئاً للبحث فيه. أتوافق هذا الرأي أيّها الأستاذ؟

ج4: لا يصحّ هذا الإعتقاد في أيّ علم من العلوم دينها وديونها، والدليل على ذلك حركات التجديد، والسبب هو الكشوفات العلميّة التي تقدّم إضاءات جديدة بإستمرار، فهو من الأمور المعرفية نسبيّة.

إذن نستنتج بأنّ هذا الطرح أو القول لا يصّح في أي علم من العلوم فكل علم لها دينها وديونها، والدليل على ذلك حركات التجديد والتيسير والكشوفات العلمية التي قدّمت إضاءات بإستمرار، فهذا الزعم أو الإعتقاد يبقى من الأمور المعرفية النسبيّة.

س5: أيها الأستاذ ألك إطلاع على الدراسات النّحوية التيسرية الحديثة؟ ما رأيك في هذه الدراسات؟

ج5: نعم. لي بعض الإطلاع على هذه المحاولات، فهي اجتهادات بعضها مقبول حيث أنّه ييسر طريقة التدريس والتّفهيم، وبعضها راجع الى بعض المقولات النّحويّة في الأساس، وبعضها حاول أن يلغي الضابط النّحوي بذريعة أنّها معقدّة.

نستخلص أنّ هناك إطلاع على الدراسات النّحوية التيسيرية الحديثة من طرف الأساتذة وهذا أمر إيجابي، فهذه المحاولات والإجتهادات تراجحت بين الرفض والقبول، مقبولة

من حيث أنّها يسرت طرائق التدريس، ومرفوضة من حيث أنّها حاولت إلغاء نظرية العامل النّحوي على أساس أنّها معقدّة، وهي (نظرية العامل النّحوي) التي صعبت من مادّة النّحو العربي وعزوف الطلبة عن دراسته على وجه الخصوص.

ب ــ حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادّة النّحو العربي .

س1: كيف ترى تعامل الطالب الجامعي مع مادّة النّحو العربي في السنّوات الثلاث الأولى ليسانس؟ والسنّة الأولى ماستر؟

– السنّة الأولى	* بإهتمام	* دون إهتمام
	* بحب	* بكره
– السنّة الثانية	*بإهتمام	* دون إهتمام
	*بحب	*بكره
– السنة الثالثة	*بإهتمام	*دون إهتمام
	بحب	* بكره
– السنّة الأولى ماستر	*بإهتمام	* دون إهتمام
	* بحب	*بكره

ج1: – السنّة الأولى بإهتمام.

– السنّة الثانية بإهتمام.

– السنّة الأولى ماستر بإهتمام.

إذن نستخلص من خلال النتائج أنّ طلبة السنّة الأولى ليسانس يرون أنّ مادّة النّحو العربي مهمّة بالنسبة إلى الطالب الجامعي المبتدئ في السنة الأولى والسنّة الثانية، حيث يدرسون بإهتمام، أمّا السنة الثالثة يتجاوزون ذلك الإهتمام والرغبة في دراسته رغم أنّه المرحلة الأخيرة والحساسة لتكوين الطالب على ملكة لسانية وتأهيله على أن يكون مشروع أستاذ. ثم يَعود ذلك الإهتمام به في السنّة أولى ماستر لأسباب مجهولة.

س2: كيف تجدون الطالب تلقيه للمادةّ؟

*مستقبلاً فقط.

* محاوراً فقط.

* مستقبلاً وحاوراً.

* مناقشاً.

* غير مناقش.

* مدافعاً عن آرائه.

ج2: مناقشاً .

إذن نخلص بأنّ الطالب الجامعي عند تلقيه المادّة النّحويّة من طرف الأستاذ واستقبال المعلومات يكون مناقشاً مع الأستاذ حول المعلومات والأفكار التي طرحها عليه، إضافة إلى طرح الطالب أفكاره وزيادة المعلومات حول الموضوع النّحوي المطروح ،وهنا يحدث تناسق وانسجام وفهم الطالب الدرس من خلال مناقشته مع الأستاذ دليله على الفهم والإستعاب .

س3: من خلال خبرتك وتجربتك في هذا المجال، ألا حظت بأنّ الطالب يملك سمّة الباحث في هذه المادّة؟ علّ؟

ج3: نعم هناك طلبة مؤهلون للخوض في هذه المباحث، ولكنّهم قلّة.

نستّنتج من خلال ذلك أنّهم يوجد طلبة مؤهلون يملكون سمّة الباحث في الخوض والغور في هذه المباحث النّحوية، ولكنّهم قلّة ويعود السبب في ذلك إلى النظرة الخلفية لمادّة النّحو والهاجس النفسي (الخوف) من صعوبة هذه المادّة.

س4: حين تبليغك للمادّة، أتلمس صعوبة أيها الأستاذ استيعاباً لدى الطالب؟ إذ كان يستوعب، فكم درجة اسيعابه على حدّ تقديرك؟

% 100* %75 * %50 * %25 *

وإذا لم يستوعب، أيعود ذلك إلى:

*صعوبة المادة النّحوية؟

* عدم الإكتراثوالإنتباه؟

* عدم وصول الرسالة التعليمية؟

* رأي آخر: غياب أعمال صفّيّة ومنزلية تركز على التّطبيق.

ج4: درجة استعابه على حدٍّ تقديري25%، في حين هناك أكثرية الطلبة لا يستوعبون هذه المادّة ويتلقون صعوبات أثناء تعلّمها ويعود ذلك إلى عدم الإكتراث والانتباه وغياب أعمال صفّيّة ومنزلية تركز على التّطبيق.

نستخلص أنّ النسبة (25%) التي يستوعبها الطالب أثناء تلقيه هذه المادة نسبة ضئيلة وهذا دليل على صعوبة المادة عليه وعدم فهمها واستعابها والأسباب التي تعود إلى ذلك متعلقة بالطالب نفسه من حيث عدمه اكتراثه وانتباهه أثناء تلقي هذه المادّة، وقد يكمن في هذه النقطة أنّه مرغماً ومجبراً على ذلك من أجل النقطة فقط للإنتقال إلى مرحلة أخرى بإعتبارها هذه المادّة لها عامل مهّم، إضافة إلى غياب أعمال صفّيّة ومنزلية تركز على التّطبيق.

س5: أثناء إجراء الطالب للبحوث المتعلّقة بالمادة هل؟

* يقدم البحث بسطحية * يقدمه بعمق

* يلتزم بمنهجية البحث * لا يلتزم بها

ج5: يقدّم البحث بسطحية.

وعليه فإنّ الطالب لا يكترث بما يقدّمه من بحوث قام بإنجازها هو أمام زملائه الذين يعتبرون طلبته وهو الأستاذ أثناء إجراء بحثه، وهذا دليل على عدم اكتراثه وانتباهه وميله لهذه المادّة. فكيف يكون بالله أستاذاً يدرس في المستقبل طلبته، فهو في بحثه (بحث صغير ومعلومات موجودة) لم يقدّمه برغبة وانتاه ودافعية، فكيف يكون في المستقبل عندما يصبح أستاذاً يقدم برنامجاً طويلاً وضخماً بالدروس والمعلومات.

س6: أثناء إجراء الإختبارات التقويمية، كيف تكون إجابات الطلاب:

*ضعيفة * دون المتوسط *حسنة * جيدة

* يعيد ما أخذ عن الأساتذة فقط . * لا يعيد الذي أخذه عن الأساتذة .

* يعيد ما أخذه بطريقته هو (الطالب). * يضيف معلومات جديدة .

ج6: تكون إجابات الطلاب: دون المتوسط ويعيد ما أخذه عن الأساتذة فقط.

نستّنتج أنّ إجابات الطلاب أثناء إجراء الإختبار التقويمي تكون علامات دون المتوسط أي ما بين 10من 20 وهي علامات غير مرضية في مادّة النّحو بإعتباره مقياس أساسي في المقاييس اللّغوية الأخرى، وحصول الطلاب على هذه العلامات دون المتوسط دليل على صعوبة هذا المقياس، إضافة إلى ذلك بأنّ الطالب عند حصوله على المحاضرات والدروس من طرف أساتذته، لا يحاول فهمها أو تلخيصها بأسلوبه هو وأثناء قدوم

الإمتحانات وإجراءها في هذه المادّة يعيدالسلّعة والبضاعة إلى أهلها وهذا دليل على عدم فهم هذه الدروس والمحاضرات والإعتماد على الحفظ.

س7: في رأيك، أيها الأستاذ اليوم، هل الجانب الإجتماعي للطالب تأثير في نظريته في النّحو العربي؟ وكيف يؤثّر على نفسيته؟

ج7: نعم، كون الساحة الإجتماعية مشوّشة لسانياً ما بين عامّية، وبعض الفصحى على مستوى المفردات لا التراكيب،ورطانة الفرنسيّة، واللّغة الإعلامية الجديدة (الفايسبوك...) ساهم إلى حدّ كبير في الفجوة بين المتعلّم والدّرس العربي عموماً والنّحوي خاصة.

إذن نستنتج أنّ الوسط الإجتماعي يؤثر بشكل كبير على الطالب أثناء تعلّم النّحو، بما أنّ الوسط الإجتماعي مشوش لسانياً ما بين العاميّة والفصحى على مستوى المفردات لا التراكيب، وتدخل اللّغة الفرنسيّة، وظهور لغة إعلامية جديدة (الفايسبوك)، هذا ما أدى إلى تعميق الفجوة بين النتعلّم والدّرس العربي عموماً والنّحوي خاصة.

س8: هل للّغة أم لها تأثير على الطالب في تعلّم النّحو؟

ج8: للّغة تأثير كبير في تعلّم النّحو، فالصرف والإملاء والبلاغة والمعجم جميع هذه تلتقي في مصبّ واحدٍ هو النّحو، وللنّحو تأثير في اللّغة إذ لا يمكن إنتاج الكلام مع إهمال النّحو.

نستخلص أنّ تعلّم النّحو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتأثير لغة الأم عليه، فلغة الأم تأثر على النّحو والنّحو يأثر على اللّغة، فاللغة الأم والنّحو واللّغة حلقات متواصلة ومترابطة فيما

بينهم، فهم يأثرون ويتأثرون فيما بينهم، فاللغة تأثير كبير في تعلّم النّحو، فالصرف والإملاء والبلاغة والمعجم والنقد فجميع هذه المعارف اللّغوية تلتقي في مصب واحد هو النّحو، فالنّحو بطبيعة الحال له تأثير في اللّغة إذ لا يمكن إنتاج الكلام مع التخلي عن النّحو وإهماله.

ج ــ حول طبيعة المنهج والطريقة المتّبعيين في تدريس النّحو.

س1: أثناء تدريسك موضوعات مقياس النّحو، كم منهجاً محدداً تتبع في تدريس مفردات؟

*منهجاً واحداً * اثنان * اثنان فأكثر

ج1: منهجاً واحداً.

إذن نستنتج أنّ تدريس مادّة النّحو يتطلب من الأفضل استخدام منهجاً واحداً أكثر من منهجين أو أكثر، فتدريس النّحو بمنهج واحد يرسم للأستاذ الهدف المطلوب من وراء تحقيقه للدرس.

س2: ما هو المنهج التبع؟

* وصفي * وظيفي * تاريخي * تحويلي توليدي

ج2: وصفي.

وعليه فإنّ المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتدريس مادّة النّحو من خلال وصف الظاهرة النّحوية.

س3: بغض النّظر عن النّحو العربي الذي نعرفه قديماً، ظهر نوع آخر عرف مؤخراً، ألا وهو النّحو الوظيفي، فأيّها الأستاذ ألديك اطّلاع عليه؟ وكيف توظف ذلك في تدريس النّحو؟.

ج3: ليس لي اطّلاع مستفيض عليه، ولكنّه كمقاربة معرفية لم يستو بعد، مع اختلاف بين الباحثين في مفهوم الوظيفيّة.

فنستنتج أنّ هذا النوع من النّحو الذي ظهر مؤخراً وهو النّحو الوظيفي ليست هناك دراسات وإطلاعات مستفيضة من طرف الأساتذة والباحثين في هذا التخصص، فمازال هناك اختلاف حول مصطلحه.

س4: هناك عدّة مقاربات لتدريس النّحو من بينها المقاربة في ظل النّصوص الأدبيّة، فأنت أيّها الأستاذ، هل تطبق هذه المقاربة؟

ج4: أطبقها بنسبيّة وجزئية كبيرة، وذلك يعود إلى كثرة عدد المتعلّمين.

فنستخلص من خلال ذلك أنّ طريقة تدريس النّحو وفق هذه المقاربة النّصية (طريقة النّصوص الأدبيّة) تعدّ الأنسب والأصلح لتدريس النّحو والتي تتناسب مع كثرة عدد المتعلّمين ولكنّ تطبيقها كان نسبيّاً وبجزئيّة كبيرة.

س5: وما رأيك حول إمكانية تطبيقها في جامعة عبد الحميد ابن باديس– مستغانم–؟

ج5: الأمر لا يتعلّق بجامعة بعينها دون أخرى، الأمر يتوقّف على الوصاية التّي لا تعنى بالطرائق والمناهج، وتكتفي بالعناية بالبرامج فقط، وتترك الحرّية للأستاذ في طريقة توصيله للمعلومة.

فنستّنتج أنّ امكانية تطبيق هذه المقاربة لا يتوقف على الجامعة بعينها وإنّما على الوصاية التي لا تعني بالطرائق والمناهج من المفروض أن تكون لها الأولية والعناية في ذلك، ولكنّها اكتفت بتقديم البرنامج فقط، وتركت الحرّية للأستاذ في طريقة توصيل المعلومات كما يريد هو.

د- حول تقييم الأساتذة لبرنامج مقياس النّحو.

س1: في ما يتعلّق ببرنامج مقياس النّحو وتدريسه في السنّوات الأولى للمرحلة الجامعيّة للطلاب، ما هو رأيك ووجهة نظرك حوله؟

ج1: برنامج يبدو كأنّه إعادة لبرنامج التعليم الثانوي، وليس هناك مفردات بحثية تخصّ المستوى الجامعيّ كإشكاليّات رفيعة المستوى وأعلى من التحصيل.

إذن فبرنامج مقياس النّحو للمرحلة الجامعية في السنوات الأولى هو إعادة برنامج مرحلة التعليم الثانوي فلا توجد موضوعات نّحوية جديدة تناسب مستوى الطالب الجامعي وتحصيله العلّمي.

س2: من خلال تدريسك لمقياس النّحو وخبرتك في هذا المجال. هل تلاحظ تكاملاً بين مقرر السنّوات الأولى من تدريس الجامعات؟

ج2: يوجد رباط معرفي يمكن الإستئناس به.

إذن فترابط الدروس وتكاملها بين مقرارت السنّة الأولى من تدريس الجامعات، أمر منطقي لا بدّ منه، حيث هناك تكامل وترابط معرفي بين مقررات وبرامج السنوات الجامعيّة.

س3: أثناء استلامك للبرامج المقرّر من طرف الوزارة واستلامه من طرف الإدارة، ثم تطّلع عليه وتقرأه. هل تتقيد بمفردات المقياس المقررة أثناء تدريسك للمادّة؟

ج3: أكيد، ولكنّ تستدعي الضّرورة أحياناً أن نرجع وراء التّأسيس.

وعليه نستنتج أنّ التغيير في البرنامج من طرف الأستاذ ممكن التغيير فيه بعض الشيئ، إذا استدعت الضرورة إلى ذلك ولكنّ معظم الأساتذة يتقيدون بمفردات المقياس.

س4: عند اطلاعك أيّها الأستاذ على وحدات البرامج. هل ترى بأنّها مراعية للتدّرج المنطقي بينها؟

ج4: ليس دائماً. وهذا يفترض أن يعالج على مستوى اللّجان التنسيقية البيداغوجية للسنّة.

فنستخلص من خلال ذلك أنّ وحدات هذه البرنامج تخضع امجموعة من المعايير القوانين تطرح على مستوى اللّجان المتخصصة في البيداغوجيا والتعليمية من كل سنّة،

والتّدرج المنطقي بين وحدات هذه البرنامج ليست مراعية لهذا التدرج المنطقي في بعض الأحيان.

س5: عندما تدرّس هذه المادة. هل تضع في حسبانك وذهنك سؤالين وهما ماذا أدرّس؟ وكيف أدرّس؟

ج5: أضع في الحسبان ثلاثة أسئلة: ماذا أدرّس، كيف أدرس، لماذا أدرّس؟

إذن قبل شروع الأستاذ في بدء الدرس لا بدّ أن يضع في حسبانه ثلاث تساؤلات:

ماذا أدرس أي المادة التي أدرّسها والموضوع وكيف أدرّس أي الطريقة ولماذا أدرُس أي الهدف من وراء تدريس هذه المادّة فوضع هذه التساؤلات الثلاثة المهمّة في ذهن الأستاذ تؤدي إلى نجاح العملية التعلميّة.

س6: اختيار الموضوعات المقررة في مادة النّحو خاضع لـ.

*تجربة شخصية .

* دراسة علمية .

* هيئة مختصة .

ج6:هيئة مختصة .

نستّنتج أنّ اختيار الموضوعات المقررة في مادة النّحو خاضعة لهيئة مختصة لجان علمية قائمة على اختيار هذه الموضوعات، فهي ليست عشوائية غير مخطط لها كما يظّن بعض الأساتذة والطلبة.

هـ ــ حول تقييم الأساتذة للحجم الساعي المخصص لمادّة النّحو.

س1: ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس مقياس النحّو؟

*ضئيل * متوسط * كاف * كبير

ج1: متوسط.

نستّنتج أنّ الحجم الساعي لتدريس مقياس النّحو متوسط، فهو غير كافٍ لفهم هذه المادّة واستعابها والتطبيق عليها لضيق الوقت وقلّة عدد الحصص التطبيقية، فبرنامج طويل والوقت غير كافٍ وتطلب (الوزارة أو الإدارة) إنهاء البرنامج فكيف يحدث ذلك والحجم الساعي لهذه المادّة متوسط وغير كاف لإنهاء البرنامج خصوصاً أنّ هذه المادّة تتطلب الوقت الكافي للشرح والفهم.

س2: ما رأيك في كم الحصص المخصصة لتدريس مقياس النّحو مقارنة بحصص الأدب؟

* أقل * متوسط * أكبر

ج2: أقل.

فنستخلص أنّ صعوبة فهم مادّة النّحو لدى الطلبة راجع إلى قلّة عدد الحصص المبرمجة مقارنة بعدد حصص الأدب التي تدرس بحصص أكثر من حصص تدريس اللّغة (النّحو).

س3: هل تكفيك الحصص المبرمجة لإتمام المقرر السنّوي؟

ج3: كافية.

نستّنتج أن إكمال برنامج النّصوص من طرف الأستاذ دليل على فهم الطلبة واستعابهم لجميع أبواب النّحو.

س4: هل أستاذ المحاضر هو نفسه أستاذ التطبيق؟

* نادراً * غالباً * دائماً * أحياناً

ج4: أحياناً.

إذن نستنتج أنّه من الضرورة أن يكون أستاذ المحاضر هو نفسه أستاذ التطبيق من أجل الطالب كي لا يتيه بين كفتين متراجحتين فتخلط عليه الدروس النظّري الذي يقدمه والتطبيقي الذي يقدّمه أستاذ آخر لكنّ أحياناً نجد الأستاذ المحاضر هو نفسه أستاذ التطبيق.

س5: هل هناك تنسيق بينك وبين أساتذة مادّة النّحو الآخرين؟

ج5: لا يوجد تنسيق في الواقع، وإن كان مطلوباً.

إذن نستخلص من غياب التنسيق بين الأساتذة في تدريس هذا المقياس (النّحو) يؤدي إلى اختلاف ايديولوجية الأفكار واختلاف الدروس بين الطلبة، فكل أستاذ يقدّم كا شاء هو دون التشاور والمساءلة بين الأساتذة الآخرين حول قضية نّحوية معينة خصوصاً إذ كانت تلك القضية تحمل مجموعة من الإختلافات والآراء حولها.

س6: ما رأيك في الزمن الفاصل بين حصة المحاضرة والتطبيق؟

*قصير * متوسط * طويل

ج6: متوسط.

إذن نستنتج أنّ الزمن الفاصل بين حصص المحاضرة والتطبيق زمن مناسب نوعاً ما لتعلّم هذه المادة ولَكِنْ لا بُدَّ من زيادة حصص التطبيق عن المحاضرة حتى يعّم الفهم والإستعاب لدى الطلبة.

س7: هل مواضيع المقدّمة في مادّة النّحو العربي هي من النّحو؟

* التعليمي * الشخصي * التعليمي التخصصّي * الوظيفي * غير الوظيفي

ج7: التعليمي.

نستخلص إذن أنّ المواضيع المقدّمة في مادة النّحو العربي من مواضيع تعليمية هدفها تبليغ الرسالة وتعليم الطلبة الموضوعات النّحوية فقط.

س8: عند إجرائك للإمتحان الكتابي للطالب لمعرفة مدى استيعابه للمادّة .في رأيك أيكفي الإمتحان الكتابي لذلك؟

ج8: يكفي بالإضافة إلى فحوصات التّطبيقات.

وعليه نستّنتج أنّ الإمتحانات الكتابية كافية لمعرفة مدى استعاب الطالب وفهمه للمادّة مع اضافة الدروس التطبيقية للفهم والإستعاب أكثر.

س9: في نظرك ماهو الهدف من تدريس النّحو العربي في الجامعة؟

* اكتساب ملكة لغوية.

* التعرّف على التراث النّحوي العربي.

* الإطّلاع على الكتب النّحوية القديمة.

* البحث والتّعمق في مادة النّحو العربي.

ج9: اكتساب ملكة لسانية (لغوية).

إذن الهدف من وراء تدريس النّحو العربي في الجامعات من أجل إكساب الطالب ملكة لسانية تؤهله الخوض في مزمار التعليم والتدريس.

س10: ما التفسير الذي تقدّمه عن غياب مادّة النّحو في السنّة الثالثة ليسانس والسنّة الثاني ماستر؟

ج10: أحسن تفسير يقدّمه الذّين صمماً البرمجة، أمّا رأيي فلعلّهم يتصّورن بأنّ النّحو مادّة تحصيليّة أساسيّة تقدّم في السنوات الأولى المدخلية، وسنوات التّخرج (الثالثة ليسناس، والثّانية ماستر)، فهي تحدّد ملمح الخروج والحوصلة لما تمّ تقديمه.

نستّنتج من خلال ذلك أنّ غياب النّحو خلال المرحلتين الأخيرتين من الجامعة (السنّة الثالثة ليسانس، والثانية ماستر) راجع إلى الوزارة المختصة الذين صممّوا البرمجة، بحيث تصورا بأنّ مادة النّحو هي مادّة تحصيلية تقدّم في السنوات الأولى من الجامعة كمادّة أساسيّة، أمّا في سنّوات التّخرّج (الثالثة ليسانس والثانية ماستر) ماهي إلاّ سنوات تحدّد مدى ملامح كيفية خروج الطلبة والحوصلة لما تمّ تقديمه في هذه المادّة خلال السنّوات الأولى من تدريس هذه المادّة.

س11: أثناء تدريسك لمقياس النّحو في الجامعة، كم تكون عدد الغيابات التي تسجّلها في هذه المادّة؟

* قليلة * متوسطة * كثيرة

ج11: متوسطة.

إذن إقبال الطلبة على تعلّم النّحو في الجامعة نسبة متوسطة وهذا راجع إلى العوامل التي ذكرناها سابقاً كعدم الرغبة في تعلّمه وعدم الميل والدافعية، أدتّ إلى تسجيل غيابات متوسطة في هذه المادّة.

س12: ما رأيك في نسبة الطلبة المتوجهين لإعداد رسائل التّخرج في مقياس النّحو؟

* ضئيلة * متوسطة * كبيرة

ج12: ضئيلة.

نستخلص بما أنّ النسبة المسجلّة في عدد الغيابات متوسطة وشبه إقبال الطلبة على تعلّم النّحو ضئيل فمن المؤكد أنّ إعداد التّخرج في هذا المقياس ضئيلة.

س13: هل تحصر أسئلة امتحان النّحو كل السداسي في الدروس الخاصة فقط؟

ج13؟ ليس بالضّرورة، فقد لا يكون هناك سؤال يخص درساً من الدّروس المقدّمة أثناء السداسّي، ولكنّ لا أحدّد للطلبة دروساً معيّنة للمراجعة.

نستّنتج إذن أنّ الدروس المقدّمة في حصص المحاضرة والتطبيق الخاصة بكل سداسي ليست بالضرورة أن تكون محصورة في أسئلة الإمتحان الخاصة بكل سداسي، ولكنّ لابدّ أيضاً أن لا يحدد الأساتذة للطلبة دروس المعيّنة أثناء مراجعة الإمتحان.

س14: عند تعليمك لهذه المادّة في الجامعة. هل استعملت يوما وسيلة تعليميّة لتعليم هذه المادّة؟. برِّر.

ج14: الوسيلة الوحيدة هي (الطبشور والسّبّورة) الأمثلة والمناقشة والتّطبيق.

إذن نستخلص أنّ الوسيلة الوحيدة التي مازالت مستعلمة إلى يومنا هذا أثناء شرح الدرس النّحوي هي الطبشور والسّبورة، فلم تستخدم أي وسيلة حديثة في تعليم هذه المادّة رغم التطور التكنولوجي المعروف اليوم إلاّ قلّة من الأساتذة.

س15: من خلال تعايشك مع الواقع والمجتمع ونظراته السلبية لهذا التّخصص هل أثرت عليك أنت كأستاذ اللّغة العربيّة؟

ج15: لا تأثير لبعض المواقف لأنّ عدم تقدير العوامل المثبّطة يجعل الأمر عادياً.

إذن ليست كل المواقف الإجتماعية والواقعية ونظراتهم السلبية لهذا التّخصص لم تأثر على جلّ أساتذة اللّغة العربيّة، فهذه الآراء ليس لها أساس من الصّحة ما لم يوجد أدّلة على ذلك .

س16: ماهي المعايير المتحكمّة في نوعية الأسئلة الموجهة أثناء الإمتحان في مادة النّحو؟

ج16: تبنى الأسئلة بإعتبار: الذاكرة (المفاهيم والحدود والجانب التاريخي...) الذّكاء وفيه جملة من المهارات: المقارنة، التمييز، الملاحظة، التعيين...

إذن هذه المعايير المتحكمّة في نوعية الأسئلة الموجهة أثناء الإمتحان في تعلّم مادّة النّحو مبنية على الجانب العقلي والمعرفي والتاريخي وعلى الفروقات الفردية، فهي معايير تشمل جميع الجوانب وتراعي المستويات الفردية للطلاب.

س17: ماهي المعايير المتحكمّة في كيفية التّقويم في مادّة النّحو؟

ج17: صّحة الإجابة ـ سلامة اللّغة ـ تنظيم فضاء الورقة، فهي اعتبارات لا بدّ أن تأخذ بعين الإعتبار للطلبة من أجل الحصول على علامات جيّدة والحصول على التخصص الذين يرغبون فيه.

وخلاصة القول نستنتج من خلال هذه المقابلة التي أجريتها مع أستاذ المتخصص في مقياس النّحو الذي لديه باع وصيت في هذا المجال فنلاحظ أنّ تدريس هذا المقياس (النّحو) في الجامعات الجزائرية أمر في غاية الأهمية بالنسبة إلى الطالب الجمعي خاصة والتلميذ عامّة حيث هناك من يقرّ بأنّ هذا المقياس صعب ولكنّها تبقى آراء مطروحة في الساحة التعليمية وأمر نسبي وفي الحقيقة تعود إلى غياب الخلفية المعرفية عن النّحو العربي وضعف الإهتمام بالتحصيل المعرفي النّحوي وعدم المطالعة والتدريب على الجانب التطبيقي فهّمهم الجانب النّظري فقط، فاللخروج من هذه الإشكالية النّحوية لا بدّ من إعادة النظر في صياغة البرامج والطرائق المقدّمة في تدريس النّحو وعملية التقويم والتقييم وكذلك الوسط الإجتماعي والنفسي الذي يعيشه الطالب الجامعي وتغيير الإيدولوجيات حول هذه المادّة من طرف هيئات ولجان مختصة قائمة على هذا الميدان كي نعيد للنّحو الأهمية والمنزلة التي كانت موجودة لديه سابقاً، فهو أساس وأَركان اللّغة الأربعة كما قال الجاحظ في كتابه " البيان والتبيين" .

* المبحث الثاني: تحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالطلبة.

(السنة الأولى والثانية والثالثة ليسانس دراسات لغوية وأدبيّة والسنّة أولى ماستر تخصص لسانيات عربيّة).

– وتقسم أسئلة الإستبانة إلى عدَة محاور هي:

1– في ما يتعلّق بمادّة النّحو العربي ودوره في حياة الطالب الجامعي.

2– في ما يتعلّق بالصعوبات والأسباب المؤدية إلى الضعف النّحوي وانعكاسه على مردود الطالب.

3– في ما يتعلّق بأستاذ المادّة.

4– في ما يتعلّق بالموضوعات المقررّة ومقروئية الطالب للكتب النّحوية .

تحليل النتائج:

1– في ما يتعلّق بمادّة النّحو العربي ودوره في حياة الطالب الجامعي.

أ– أيّها الطالب الجامعي المتخصص في مادّة اللّغة العربيّة والعربيّة وآدابها وكنت تعرف بأنّك سوف تدرس النّحو العربي كيف كانت نفسيتك اتجاه هذا التخصص؟

	العدد	النسبة المئوية
محباً ومرغباً	11	%61.1
مكرهاً	0	%0
ميلاً ودافعية	7	%38.89
رأي آخر	0	%0
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة (61.11%) من الطلبة لديهم رغبة ومحبة لتعلّم مادّة النّحو، وهناك فئة من الطلبة لديهم ميلا ودافعية لتعلم النّحو بنسبة (38.89%)، إلاّ انّ بعضهم لهم ميل ودافعية لتعلّم اللّغة العربيّة لكنّ ليس لهم ميل لتعلّم النّحو بالذات ـ حسب تصريحاتهم ـ بل للتخصصات اللغوية والأدبية الأخرى كالسانيات والنقد مثلا... أمّا الذين ليس لديهم ميل للّغة العربيّة فليس لديهم ميل ـ بالطبع ـ لدراسة النّحو.

و– حسب تصريحات الطلبة– فإنّ لديهم عدّة أسباب لا تبعث فيهم الرغبة والدافعية لتعلّم النّحو منها:

أنّ مادّة النّحو كثيراً من القواعد المتشعبة فهي ـ حسبهم ـ مادّة صعبة جامدة وليس لديهم قدرة على فهمها إلاّ العدد القليل منها، وبالتالي فحصّة النّحو لديهم مملّة. لأنّهم ـ في نظرهم ـ لا يستفيدون منها إطلاقاً، وهناك من يرى أنّ الطريقة التي يتبعها الأستاذ في تقديم الدرس النّحوي هي السبب في عدم فهمهم وذلك لعدم وجود أساتذة أكفاء لتعليم مادة النّحو ـ حسب رأيهم ـ وهناك من يقرّ بكفاءة الأستاذ العالية لكنّ النقص يكمن فيه (المتعلّم) بسبب عدم رغبته في تعلم النّحو والعربيّة لأنّه وجب لدراستها عكس رغباته فهو يعاني من الضعف

النّحوي سابقاً، وإن أحبّ دراسة اللّغة العربيّة فمن الناحية الأدبيّة الخاصة بالشعر والنثر والنقد لا بالناحية اللّغوية ويكمن التخوف من النّحو بسبب عدم فهمهم الإعراب وتمكّنهم منه وأنّ الأستاذ هو الذي يزيد من صعوبة الإعراب ولا يحفزهم للإقبال عليه.

في حين نجد أنّ الفئة من الطلبة لم نسجل نسبة (0%) مكرهون لتعلم النّحو، ولم نسجل أيضاً أي رأي فكانت النسبة أيضاً (0%) حول رأيهم اتجاه هذه المادّة.

ب- أيّها الطالب الجامعي عندما درست النّحو العربي، وبدأت تبحث وتغور في هذا المجال، كيف وجدت الأمر في ذلك؟

	العدد	النسبة المئوية
صعباً	10	18255.56
سهلاً	01	5.56
متعةً	6	33.33
مجبراً على ذلك من أجل إنجاز البحوث والمذكرات فقط	01	%5.56
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه إنّ نسبة كبيرة (55.56%) من الطلبة يقولون بأنّ النّحو صعباً، وهناك فئة أخرى من الطلبة يرون بأنّ تعلّم النّحو متعة في ذلك وهم الفئة التي تمثل نسبة (33.33%) وهي تمثل نسبة أقل من الطلبة الذين يقرّون بأنّ النّحو صعباً، في حين نلاحظ من خلال الجدول أنّ هناك نسبتين من الطلبة (5.56%) وهي نسبة ضئيلة جدّاً يقولون بأنّ النّحو سهلاً على عكس الفئة الأولى التي تقول بأنّ النّحو صعباً وذلك راجع

إلى الأسباب التي ذكرناها سابقاً التي تمثل أعلى نسبة في الجدول والنسبة الثانية المتساوية مع الفئة التي ترى بأنّ النّحو سهلاً هي الفئة التي تقول بأننّا (الطلبة) كنّا مجبرين على ذلك من أجل إنجاز البحوث والمذكرات فقط ومثلت بنسبة (5.56%) وهي نسبة ضئيلة جدّاً .

ج- عند دراستك وبحثك في النّحو العربي. هل أحسست يوماً بأنّه عسير الفهم ويحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر ما رأيك في ذلك؟

	العدد	النسبة المئوية
توافق الرأي	13	%72.22
لا توافق الرأي	5	%27.78
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال النسب المعروضة في الجدول أكبر نسبة (72.22%) من الطلبة يوافقون الرأي بأنّ النّحو العربي عسير الفهم يحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر، وهناك فئة لا توافق الرأي القائل بأنّ النّحو العربي عسير الفهم يحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر وهي فئة قليلة فقط مثلت بنسبة (27.78%) مقارنة بالفئة الأولى التي توافق الرأي بأنّ النّحو العربي عسير الفهم ويحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر.

د- هناك من يقول بأنّ النّحو العربي مادة صعبة واستهلكت واحترقت منذ أزل وليس له أفاق للبحث في العصر الحالي . ما ردتك في ذلك؟

	العدد	النسبة المئوية
توافق	12	%66.67
لا توافق	6	%33.33
المجموع	18	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الطلبة (بنسبة 66.67%) توافق بأنّ النّحو العربي مادّة صعبة وليس له آفاق للبحث فيه في العر الحالي، فكل موضوعاته ومجالاته للبحث فيها، كلّها استهلكت ودرست عند علمائه القدم، وهناك فئة أقل منها لا توافق هذا الرأي المطروح بأنّ النّحو مادّة صعبة استهلكت واحترقت منذ أزل وليس له أفاق للبحث فيه في عصر الحالي (بنسبة 33.33%).

هـ- عند دراستك للنّحو العربي وتخرجك من الجامعة. هل شعرت حقاً أيّها الطالب الجامعي بأنّك استفدت حقاً من درس النّحو طول هذه المرحلة الجامعية؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%100
لا	0	%0
المجموع	18	%100

إنّ نسبة كبيرة وهي نسبة مئة بالمئة (100%) من الطلبة تؤكد استفادتها من دروس النّحو خلال المرحلة الجامعية، وهناك فئة أخرى مثلت نسبة (0%) وهي نسبة منعدمة لم تنفي استثمارها واستفادتها من دروس النّحو خلال المرحلة الجامعيّة، فكل الطلبة استفادوا من دروس النّحو خلال المرحلة الجامعيّة، وهذا دليل على أنّ دروس النّحو سهلة وترتبط بالحياة الواقعية للطالب.

و-أثناء تلقيك لدروس النّحو في الجامعة هل ترى بأنّ هذه الدروس تتناسب وترتبط بالحياة العملية في الأطوار التعليمية الثلاثة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%77.78
لا	4	%22.22
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال النسب المعروضة في الجدول أكبر نسبة (77.78%) من الطلبة تؤكد بأنّ دروس النّحو في المرحلة الجامعية تتناسب وترتبط بالحياة العملية في الأطوار التعليمية الثلاثة، فالدروس مترابطة وتمثل المراحل الأولى من التعليم قاعدة التي يرتكز عليها الطالب في بناء تعلماته، لكنّ هناك فئة من الطلبة (22.22%) وهي فئة قليلة، تنفي بأنّ دروس النّحو في الجامعة ليست لها علاقة بالدروس في الأطوار التعليمية الثلاثة السابقة، ولا ترتبط إطلاقاً بالحياة العملية والدروس النّحوية في الجامعة، وهذا راجع لأسباب مختلفة .

2-فيما يتعلّق بالصعوبات والأسباب المؤديّة إلى الضعف النّحوي وانعكاسه على مردود الطالب:

أ- ماهي الصعوبات التي تتلقاها أثناء تعلّمك لمادّة النّحو العربي أهي راجعة إلى:

	العدد	النسبة المئوية
ضعف ذاتي (المتعلّم)	3	%16.66
المعلّم	2	%22.22
المادّة نفسها	4	%22.22

طريقة التدريس	8	%44.44
البرنامج الدراسي	1	%5.55
رأي آخر	0	%0
المجموع	18	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ أغلب الطلبة الذين يعانون من الضعف النّحوي والصعوبات التي يتلقونها أثناء تعلّم مادة النّحو، يرجعون السبب في ذلك إلى طريقة التدريس (نسبة 44.44%) التي يقدم بها الأستاذ درس النّحو، وهذه الطريقة مختارة من طرفه (المعلّم) فكثيراً ما يجمعون بين الأستاذ (المعلّم) بنسبة: 22.22% والطريقة بإعتبارهما سببين لضعفهم النّحوي، وهنا كمن يقر بضعه الذاتي (المتعلم) بنسبة: 16.66% ربطه ـ دائماً ـ بالطريقة غير الملائمة للفهم، أو يجمعون بين المادّة نفسها (بنسبة 22.22%) وهي نسبة متساوية مع المعلّم والطريقة كذلك، في حين نجد من الطلبة يرجعون ضعفهم النّحوي والصعوبة في دراسته (النّحو) إلى البرنامج الدراسي وهي فئة قليلة جدّاً (نسبة 5.55%)،وهناك من يجمع بينهم جميعاً، إضافة إلى هذا لم نسجل أي رأي آخر من الطلبة في خصوص ذلك.

ب–هل كانت معاناتك من ضعف هذه المادّة منذ المراحل الدراسية السابقة أنّ المرحلة الجامعية فقط؟

إنّ حلقات التعليم ومراحله مترابطة وهي كدرجات السلم كل درجة تنقلك إلى الدرجة التي تليها، فالطالب الذي يمتلك ركيزة متينة في النّحو منذ المراحل الأولى لا يوجد صعوبة في المرحلة الجامعيّة، بل تعينه هذه الأخيرة على توسيع المعلومات، فقد انقسم الطلبة

إلى مجموعتين: الأولى تقرّ بضعفها في مادة النّحو منذ المراحل الأولى من التعليم وخاصة الإبتدائي والثانوي بعدّة أسباب ذكروها منها كثافة البرنامج وطريقة شرح الأستاذ وعدم الميل لدراسة النّحو أصلاً خاصة للفئة العلميّة بالمرحلة الثانوية، أمّا المجموعة الثانية فتؤكد أنّ مستواها متوسط في المراحل السابقة وأنّ الصعوبة واجهتها في المرحلة الجامعية فقط وهذا راجع ـ حسب رأيهم ـ إلى ضيق الوقت المخصص للنّحو والتدريب عليه، وإلى كثرة الطلبة في القسم الواحد عكس المراحل السابقة (قلة العدد نوعاً ما مقارنة بالجامعة) وهو ما يمنع الأستاذ من التطبيق مع جميع الطلبة، وهناك من يرجع الصعوبة إلى كثافة المعلومات المقدّمة ووصفها بالمعقدّة والعميقة من حيث الدراسة فهي لا تشبه الدروس السابقة التي وصفوها بالبسيطة والسطحية، ومنهم من يرمي بثقله على أستاذ المادّة من حيث تكوينه أو طريقته في التدريس. ولابدّ للطالب الجامعي أن يكون خلال مرحلته الجامعية على ملكة لسانية تساعده على الإستمرار وتسهل عليه مواجهة تكوينه الجامعي.

ج ــ هذه الصعوبات التي تلقيتها في فهم مادّة النّحو. هل أثرت عليك؟

	العدد	النسبة المئوية
في خطاباتك الكتابية والشفهية؟	8	%44.44
في معدل انتقالك إلى مرحلة أخرى وحصولك على التخصص الذي ترغب فيه	6	%33.33
الإثنان معاً	4	%22.22
المجموع	18	%100

إنّ أكبر نسبة من الطلبة (44.44%) يرجعون تلك الصعوبات التي تلقونها في فهم مادة النّحو عليهم قد أثرت عليهم في خطاباتهم الكتابية والشفهية، وهذا ما سجلناه سابقاً بأنّ الطالب الجامعي لم يحصل على تكوين الملكة اللسانية في المرحلة الجامعيّة، أمّا الفئة الثانية (33.33%) تقول بأنّها أثرت عليها في معدل انتقالها ولم يحصلوا على التخصص الذين كانوا يرغبون فيه، في حين الفئة الثالثة تقول بأنّ كلا الأقوال السابقة قد أثرت عليها (22.22%)، وهذا كلّه راجع إلى تصريحات ـ حسب رأيهم ـ وأسباب قد ذكرناها سابقاً.

د ــ إذا كانت الصعوبة التي تعترض الطلبة في فهم مادّة النّحو راجع إلى الطريقة التي يتلقونها في المحاضرة. إذن فما هي الطريقة التي يفضلونها؟

	العدد	النسبة المئوية
الإلقاء	3	%14.28
الشرح والمناقشة	6	%28.57
الإملاء والتدوين	5	%23.80
الفهم والتلخيص	6	%28.57
الحوار تبادل الآراء	1	%4.76
المجموع	21	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبتين متساويتين من الطلبة (14.28%) يفضلون تلقي المحاضرة في شكلين: الشرح والمناقشة والفهم والتلخيص، وهناك من جميع بين " الإملاء والتدوين " أو بين " الإلقاء " أو بين الفهم والتخليص أو بين الحوار تبادل الآراء من جهة ثالثة، مع أنّ بعضهم يفضل الإملاء والتدوين (بنسبة 23.80%) أي تلقي محاضرات نظرية القائية وهنا تظهر طريقة الالقاء التي يتبعها الأستاذ الجامعي (نسبة

14.28%)، في حين هناك فئة أخرى تفضل طريقة الحوار وتبادل الآراء (نسبة 4.76%) وهي قليلة جداً. وفي رأينا الخاص بأنّ هذه الطريقة تدخل ضمن طريقتي " الإلقاء "والإملاء والتدوين" اللّتان يتبعهما معظم الأساتذة الجامعيين في تدريس مادّة النّحو للأسف.

هـ ــ عند إنجازك للبحوث النّحوية في الحصة التطبيقية وتقديم العرض أثناء زملائك الطلبة. هل تشعر بأنّك تستفيد منها وقادراً على أن تكون أستاذاً في المستقبل تملك كفاية لغوية نحويّة؟

	العدد	النسبة المئوية
تشعر بإمتلاك الكفاية النّحوية	12	%66.66
لا تشعر بذلك	6	%33.33
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من الطلبة (66.66%) يشعرون بإمتلاك الكفاية النّحوية، وهذا خير دليل على حصول الطالب الجامعي على امتلاكه الملكة اللسانية خلال مرحلة الجامعيّة واستفاده من الدروس النّحوية التي ساعدته على ذلك، وهناك فئة أقل منها (نسبة 33.33%) لم تشعر بذلك.

وـــ ماهي درجة تقديرك للعلامات التي تحصل عليها في مادّة النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
ضعيفة	3	%16.66
متوسطة	5	%27.77
حسنة	5	%27.77

جيدة	5	%27.77
ممتازة	0	%0
المجموع	18	%100

نلاحظ من علامات الجدول أنّ علامات الطلبة في مادة النّحو، أنّ جلها متساوية ما بين العلامات المتوسطة والحسنة والجيدة (نسبة 27.77%)، ويقل تسجيل علامات ضعيفة في النّحو (نسبة 16.66%) وعلامات منعدمة (بنسبة 0%) .

ز- عند حصولك على علامات غير مرضية وجيّدة في مادّة النّحو. هل تقوم بتعويضها بعلامات جيدة في مقاييس لغوية أخرى؟

	العدد	النسبة المئوية
كالنقد مثلاً	6	%27.23
البلاغة	3	%13.66
النّص الأدبي	6	%27.23
الصرف	7	%31.88
المجموع	22	%100

نجدّ من خلال النّسب المدونة في الجدول أنّ معظم الطلبة 'بنسبة (31.88%) يعتمدّون على العلامات التي يحصلونها في مادة الصرف لتعويض علاماتهم الضعيفة المحصلّة في مادّة النّحو وإحراز معدل يمكّنهم من الإنتقال إلى السنّة الموالية، وهناك من الطلبة يحصلون على علامات جيدة بل ممتازة في مادتي النّقد والنّص الأدبي لكي يعوضوا علاماتهم الضعيفة في مادة النّحو وهي نسبتين متساويتين (27.33%) في حين نجد فئة

أخرى من الطلبة وهي فئة قليلة جداً يُحَصِلُون على علامات جيدة في البلاغة من أجل تعويض علاماتهم الضعيفة في مادّة النّحو.

ح ــأثناء وقوعك في الأخطاء النّحوية في مقاييس أخرى غير مقياس النّحو. هل تجد أساتذة المقاييس الأخرى بتصويب أخطائك النّحوية؟

	العدد	النسبة المئوية
تجد	15	%83.33
لا تجد	3	%16.67
المجموع	18	%100

إنّ أكبر نسبة من الطلبة (83.33%) تؤكد أنّ أساتذة المقاييس الأخرى يقومون بتصويب أخطائهم النّحوية في غير حصّة النّحو وهذا أمر إيجابي يقيّم فيه الطالب مستواه النّحوي، أمّا الفئة الأخرى (16.67%) فتنفي استفادتها من ملاحظات الأساتذة وعدم تصحيح الأخطاء النّحوية التي يقعون فيها في مقاييس أخرى غير مقياس النّحو. وهو أمر يتعلّق بطبيعة الأستاذة ومستواهم وطريقتهم في التدريس، فلا بدّ من محاسبة الطالب على أخطائه النّحوية في فروع اللّغة كلّها وفي بقية مواد المعرفة أيضاً، وهذا ما سجلناه من خلال ملاحظات الطلبة وتعليلاتهم.

ط ــ ما هو شعورك أثناء إجراء إمتحان مادّة النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
متخوف	5	%27.78
مرتاح	9	%50

مطمئناً نفسياً	4	%22.22
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أغلبية الطلبة (بنسبة 50%) يشعرون براحة تامّة من امتحان مادة النّحو، وهذا شيء إيجابي للطالب الجمعي في جامعة ـ مستغانم ـ مع أنّ هناك فئة تؤكد شعور بأنّها مطمئنة نفسياً عند اجتياز مادة النّحو (نسبة22.22%) وهناك فئة أخرى أيضاً تشعر بتخوف من امتحان النّحو وهي فئة قليلة تشعر بهذا الشعور أثناء إجراء امتحان مادة النّحو (بنسبة 27.78%) وهذا التخوف راجع إلى كل طالب وأسبابه الخاصة.

3-فيما يتعلّق بأستاذ المادّة:

أ ـ كيف تجد الأستاذ لمادّة النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
متمكناً منها	4	%20
غير متمكن منها	3	%15
له زاد معرفي عنها	11	%55
ليس له زاد معرفي	2	%10
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ اغلبية الطلبة (بنسبة 55%) يجدّون الأستاذ(ة) الملقي لمادّة النّحو له زاد معرفي عنها، في حين نجد فئة من الطلبة يؤكدون بأنّ أستاذ الملقي لمادّة النّحو متمكنا منها (نسبة 20%) ونجد الفئة الثالثة من الطلبة يرون بأنّ أستاذ مادّة النّحو الملقي لها غير متمكن منها (15%) وهذا راجع إلى أسباب خاصة تعود لطالب

وحده، ونجد الفئة الرابعة من الطلبة ترى بأنّ الأستاذ الملقي لمادّة النّحو ليس له زاد معرفي عنها (بنسبة 10%) وهي فئة قليلة من الطلبة ولكنّ للأسف هذا ما يحدث اليوم في جامعتنا (الجامعة الجزائرية بصفة عامّة، وجامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانم ـ خاصة) فكثيراً من الأساتذة تسلم لهم الإدارة تدريس مادّة النّحو وهم ليسوا أهل التخصص.

ب ــ هناك قدرات لغوية وذهنية للأستاذ (ة) يتمكن بها من توصيل المادّة بسهولة ويسر للطلبة. هل تجد هذه القدرات متجلية فيه أثناء إلقاء المادّة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	12	%66.67
لا	6	%33.33
المجموع	18	%100

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نصف الطلبة (نسبة66.67%) تصرح بأنّ هناك قدرات لغوية وذهنّية للأستاذ (ة) تمكنه من توصيل المادّة بسهولة ويسر للطلبة، وهي قدرات متجلّية فيه أثناء إلقاء هذه المادّة، وهناك النّصف الآخر من الطلبة (بنسبة 33.33%) تنفي بعدم تجليات تلك القدرات اللّغوية والذهنية للأستاذ في عدم توصيل المادّة بسهولة ويسر للطلبة أثناء إلقائها (مادّة النّحو).

ج ــ حين تلقيك للمادّة النّحوية من طرف الأستاذ. ما هي الطرائق التي يستعملها الأستاذ في عرض هذه المادّة؟ وهل تراها مناسبة لك في الفهم؟

	العدد	النسبة المئوية
الإلقاء	4	%16
الحوار	2	%8
الإلقاء والحوار	4	%16
الشرح والمناقشة	6	%24
مناسبة لك في الفهم	5	%20
غير مناسبة لك في الفهم	3	%12
المجموع	25	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أعلى نسبة من الطلبة يؤكدون أنّ الطريقة التي يستعملها الأستاذ في عرض هذه المادّة (النّحو) هي طريقة الشرح والمناقشة، حيث مثلت (بنسبة 24%) وهي الطريقة التي يستخدمها جل الأساتذة في عرض مادتهم المعرفية، وهناك فئتين متساويتين يراها بعض الفئة من الطلبة: الإلقاء والإلقاء والحوار (نسبة 16%) يستعملونها بعض الأساتذة في إلقاء مادّة النّحو، في حين هناك فئة أخرى من الطلبة ترى أنّ بعض الأساتذة يستخدمون طريقة الحوار وهي فئة قليلة من الطلبة (بنسبة8%)، نلاحظ من خلال هذه النسب المئوية أنّها نسب مضاعفة (24% ثم 16% ثم 12%...إلخ). أمّا فيما يخص الطلبة الذين يرون بأنّ هذه الطرائق التي يستخدمها الأساتذة في عرض المادّة النّحوية مناسبة للفهم عند أغلبية الطلبة (بنسبة 20%)، في حين هناك فئة أقل من الطلبة تراها غير مناسبة في الفهم (بنسبة 12%).

د ــ أثناء حجرة الدرس وتبادل الآراء من طرف الأستاذ والطلبة على موضوع نّحوي معين، وإكتشاف الطالب حقائق ومعلومات جديدة. أيثمن ويساعد الأستاذ على ذلك؟

	العدد	النسب المئوية
نعم	15	%83.33
لا	3	%16.67
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أغلبية الطلبة (بنسبة 83.33%) يقرّون بأنّ الأستاذ يثمن ويساعد الطالب ويتبادل الآراء معه على موضوع نّحوي معين وعلى اكتشاف حقائق ومعلومات جديدة إلاّ أنّ هناك فئة قليلة (بنسبة 16.67%) تنفي عدم تثمين ومساعدة الطالب في اكتشاف معلومات وحقائق جديدة أثناء حجرة الدرس على موضوع نحوي معيّن من طرف الأستاذ.

هـ ــ عند عرض الأسئلة على الأستاذ في قاعة الدرس. كيف يستقبل الأستاذ هذه الأسائلة؟

	العدد	النسبة المئوية
بطريقة مهذبة ومشجّعة	14	%77.78
بضيق صدر واستنفار	4	%22.22
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ جل الطلبة (بنسبة 77.78%) أثناء عرضهم بعض الأسئلة على أساتذتهم في قاعة الدرس في مادّة النّحو فإنّهم (الأساتذة) يستقبلونها برحب صدر وبطريقة مهذبة ومشجّعة، وهناك فئة أخرى من الطلبة وهي فئة قليلة مثلت (بنسبة 22.22%) ترى عكس ذلك أي أنّهم (الأساتذة) يستقبلونها بضيق صدر واستنفار.

ولكنّ هذا الطرح أو القول قليلاً جدّاً عند الأساتذة، فمعظم الأساتذة سواءًقديماً أو حديثاً يستقبلون الأسئلة من طرف طلابهم برحب صدر ويدعمونهم ويشجعونهم على ذلك.

و- أترى بأنّ الأستاذ يعمل على اكتساب طالبه فكراً استنتاجياً نقدياً إبداعياً؟ وضح ذلك.

	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%61.11
لا	7	%46.67
المجموع	18	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ أغلب الطلبة يَرَوْنَ بأنّ الأستاذ المتخصص في النّحو على وجه الخصوص، والمواد اللّغوية الأخرى على وجه العموم يعمل على اكتساب طالبه فكراً استنتاجياً نقدياً إبداعياً (بنسبة 61.11%) ـ فحسب تصريحاتهم ـ أنّ هم الأستاذ هو رفع مستوى الطالب، توظيف أسلوب الطالب بتدخل الأستاذ على تنمية أفكاره وطرحها بطريقة إبداعية، عرض النّصوص واستخراج الأفكار الأساسيّة. في حين هناك فئة من الطلبة (بنسبة 46.67%) تنفي في عدم اكساب الطالب فكراً استنتاجياً نقدياً إبداعياً من طرف أستاذ، فحسب تصريحات بعض الطلبة أنّ هناك بعض الأساتذة كل همّهم إنهاء درسه أو برنامجه الدّراسي لا غير، طريقة وأسلوب الأستاذ في عرض المادّة النّحوية التي تمكّن الطالب من استعاب الدرس النّحوي وبالتالي استنتاج فكراً نقدياً إبداعياً.

ز- عند شروع الأستاذ البدء في درس نّحوي جديد. هل يقوم قبل البدء بالتذكير حول الدرس والمعلومات التي أفدت بها في الدّرس السابق؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	13	%72.22
لا	5	%27.77
المجموع	18	%100

نلاحظ أن أكثر من نصف الطلبة بأنّ الأستاذ قبل البدأ في درس نّحوي جديد يقوم بالتذكير حول الدرس والمعلومات التي أفدت بها في الدّرس السابق (بنسبة72.22%)، ونجد فئة أخرى من الطلبة (بنسبة 27.77%) وهي فئة قليلة تنفي ذلك.

ح ــ ما هي الوسيلة التي يعتمدها أستاذ المادّة في التقويم؟

	العدد	النسبة المئوية
الإختبار الكتابي	04	%21.05
الإختبار الشفهي	04	%21.05
البحوث الفصلية	07	%36.84
مشاركة الطالب وفعالية داخل قاعة الدّرس	04	%21.05
المجموع	19	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ ثلاث نسب متساويتين من الطلبة (21.05%) يقولون بأنّ الوسيلة التي يعتمدها أستاذ المادّة في تقويم المادّة النّحوية هي: الإختبار الكتابي والإختبار الشفهي ومشاركة الطالب وفعالية داخل قاعة الدّرس، ومن جهة أخرى يؤكدّون بعض الطلبة أنّ الوسيلة التي يعتمدها أستاذ المادّة (النّحو) في تقويم هي البحوث الفصلية ومثلت أكبر نسبة عند الطلبة (36.54%) – وحسب تصريحاتهم – أنّها أكثر الوسائل استخداماً عند جل الأساتذة في تقويم الطالب.

ط ــ ما رأيك أيّها الطالب الجامعي حول أسئلة الإمتحانات في مادة النّحو العربي. هل تجد فصلاً وقطيعة بين ما يقدّمه الأستاذ في حصص المحاضرة وبين أسئلة الإمتحان.

	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	%44.44
لا	10	%55.55
مجموع	18	%100

نلاحظ من خلال النسب المعروضة في الجدول أكبر نسبة (55.55%) من الطلبة ترى أنّ هناك فصلاً وقطيعة بين ما يقدّمه الأستاذ في حصص المحاضرة وبين الإمتحان، لكنّ هناك فئة أخرى من الطلبة تنفي بأنّ هناك فصلاً وقطيعة بين ما يقدّمه الأستاذ في حصص المحاضرة وبين أسئلة الإمتحان في مادّة النّحو ومثلت النسبة بـــذلـــك (44.44%) وهي نسبة متقاربة نوعاً ما مع النسبة الأولى.

ي ــ كيف الأستاذ في عملية التقويم؟

	العدد	النسبة المئوية
موضوعياً	7	%35
ذاتياً	2	%10
يعتمد سلم التنقيط	8	%40
لا يعتمد	0	%0
يترك الحرية للطالب في الإجابة	01	%5
يلزمه بالحفظ والتفريغ في ورقة الإمتحان	2	%10
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من الطلبة (40%) يجدون بأنّ الأستـــــــــاذ في عملية التقويم للمادّة النّحوية يعتمد على سلم التنقيط وهو أمر عادي لكي يكشف مستـوى الطالب من خلال إجرائه للبحوث الفصليةوالإمتحانات وهناك فئة ثانية من الطلبة يجدون بأنّ الأستاذ في عملية التقويم للمادّة النّحوية يكون موضوعياً (بنسبة 35%) وهناك فئة ثالثـــة ورابعة من الطلبة وهي فئتين متساويتين (بنسبتين10%) يجدون بأنّ الأستاذ في عمليّـــة التقويم للمادّة النّحوية يكون ذاتياً ويلزم الطالب بالحفظ والتفريغ في ورقة الإمتحـــــــــان وهتيـــــن النقطتين سلبيتين بالنسبة للأستاذ، ونجد فئة خامسة من الطلبة وهي فئة قليلة جـــــــــدّاً مـن الطلبة بنسبة (بنسبة 5%) ترى بأنّ الأستاذ أثناء عملية التقويم في مادّة النّحو يتـــرك لـــــه (الطالب) الحرية في الإجابة، وهناك فئة سادسة من الطلـــــــــبة وهي الفئة الأخيرة (نسبة 0%) وهي نسبة منعدمة تنفي بعدم اعتماد الأستاذ في عمليـــــة التقويم على سلم التنقيط .

ق ــ هل ترى بأنّ إجراء الإختبارات وتصحيحها مهّم أو غير مهّم؟

	العدد	النسبة المئوية
مهم	15	%83.33
غير مهم	3	%16.66
المجموع	18	%100

إنّ أكبر نسبة من الطلبة (83.33%) تؤكد بأنّ إجراء الإختبارات وتصحيحها مهّم بالنسبة للطالب والأستاذ معاً، في حين هناك فئة قليلة من الطلبة (بنسبة16.66%) ترى بأنّ إجراء الإختبارات وتصحيحها غير مهّم .

4 ــ في ما يتعلّق بالموضوعات المقررة ومقروئية الطالب للكتب النّحوية:

أ ــ ما رأيك في الموضوعات المقرّرة في مادّة النّحو العربي للسنوات الثلاثة الأولى؟

	العدد	النسب المئوية
تتناسب مع مستوى الطالب	8	%44.44
عشوائية غير مخطط لها	4	%22.22
مكرّرة معظمها درست في الأطوار الأولى	4	%22.22
موضوعات تركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي	2	%11.11
رأي آخر	0	%0
المجموع	18	%100

نجدّ من خلال النسب المدونة في الجدول أعلاه انّ معظم الطلبة (بنسبة 44.44%) ترى بأنّ الموضوعات المقررة في مادّة النّحو العربي للسنوات الثلاثة الأولى تتناسب مع مستوى الطالب، وهناك فئة من الطلبة وهما فئتين متساويتين في النسب (22.22%) تربأنّ الموضوعات المقرّرة في مادّة النّحو العربي للسنوات الثلاثة الأولى عشوائية غير مخطط لها ومكرّرة معظمها درست في الأطوار الأولى، في حين هناك فئة أخرى من الطلبة (بنسبة 11.11%) ترى بأنّ الموضوعات المقرّرة في مادّة النّحو العربي للسنوات الثلاثة الأولى بأنّها موضوعات تركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي، فلم نسجل أيا رأي آخر في خصوص ذلك (نسبة 0%).

ب ــ تجد في موضوعات النّحو العربي.

	العدد	النسبة المئوية
غلبة الجانب النظري على التطبيقي؟	11	%61.11
تكديس للمعلومات؟	5	%27.77
خالية من البنى والتراكيب اللّغوية الوظيفية؟	2	%11.11
المجموع	18	%100

من خلال الجدول يتضّح لنا أنّ أغلب الطلبة تجد في موضوعات النّحو العربي غلبة الجانب النظري على التطبيقي (بنسبة 61.11%)، وهناك فئة أخرى من الطلبة (بنسبة 27.77%) تجد بأنّ موضوعات النّحو العربي هي مجرد تكديس للمعلومات فقط، وهناك فئة أخرى من الطلبة وهي فئة قليلة ترى بأنّ موضوعات النّحو العربي خالية من البنى والتراكيب اللّغوية الوظيفية (بنسبة 11.11%) وهذا هو الأساس والمّهم ولكن للأسف لا نجد ذلك في الموضوعات النّحوية البنى والتراكيب اللّغوية الوظيفية .

ج ــ ما هي الموضوعات النّحوية في نظرك التي تقدم الجديد للطالب؟

	العدد	النسب المئوية
موضوعات السنّة الأولى	6	%33.33
موضوعات السنّة الثانية	8	%%44.44
موضوعات السنّة الثالثة	4	%22.22
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من الطلبة (44.44%) ترى بأنّ موضوعات السنّة الثانية تقدم الجديد للطالب، في حين نجد فئة ثانية من الطلبة ترى بأنّ موضوعات السنّة الأولى هي التي تقدم الجديد للطالب (بنسبة 33.33%) وهناك فئة ثالثة من الطلبة ترى

عكس الفئتين حيث ترى موضوعات السنّة الثالثة تقدم الجديد للطالب ـ حسب تصريحاتهم ـ بأن موضوعات السنّة الثالثة هي موضوعات جديدة تقدم الجديد للطالب بما أنّها السنّة الأخيرة للمرحلة الجامعية، وبالتالي لا بدّ أن تكون هذه الموضوعات مفيدة وجديدة، إضافة إلى هذا نلاحظ أنّ النسب في وضع تنازلي من الأكبر إلى الأصغر.

د- ماذا تقول عن حصص التطبيقات؟

	العدد	النسبة المئوية
تدعم حصص التّنظير	08	%44.44
تعْطي العجز الحاصل في حصص التنظير (المحاضرة)	06	%33.33
لا يوجد تناسق وانسجام بين الأساتذة المنظرين والمطّبقين	04	%22.22
رأي آخر	0	%0
المجموع	18	%100

نلاحظ أنّ هناك تقارباً في النسب بالنسبة للجدول المذكور سابقاً فنفس النتائج المذكورة سابقاً تشبه تقريباً نتائج الجدول، فبعض الطلبة تقول عن حصص التطبيقات أنّها تدعم حصص التنظير لا غير (بنسبة44.44%)، ونجد فئة من الطلبة تقول عن حصص التطبيقات أنّها تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير (المحاضرة) (بنسبة 33.33%)، وهناك فئة أخرى من الطلبة وهي فئة قليلة من الطلبة وهي فئة قليلة تقول عن حصص التّطبيقات أنّها لا يوجد تناسق وانسجام بين الأساتذة المنّظرين والمطّبقين بمعنى الأستاذ المنظر ليس هو الأستاذ المطبّق فمن المفروض أن يكون الأستاذ المطبّق هو نفسه الأستاذ المنّظر. وفيما

يخص تسجيل أيْ رأياً آخراً لم نجد من الطلبة في طرح آراء جديدة فكانت النسبة منعدمة (%0).

– في ما يتعلّق بنسبة مقروئية الطالب للكتب النّحوية. هل قرأت كتباً نّحوية أم لم تقرأ أي كتاب، إذ كنت قرأت كم كتاباً قرأت في مجال النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	%83.33
لا	3	%16.67
المجموع	18	%100

هناك من الطلبة (83.33%) وهي نسبة جيّدة من الطلبة قد قرأوا بعض الكتب النّحوية لزيادة الفهم وتوسيع معلوماته وإزالة الغموض حول بعض القضايا، وهناك من لم يقرأ كتاباً قط في مجال النّحو ولكن فئة قليلة من الطلبة فقط وهذا الأمر جيّد (بنسبة 16.67%) فيعتمد على ما يأخذه من الأساتذة فقط.

إنّ عدداً لا بأس به من الطلبة يقرؤون الكتب النّحوية، ولكنّ الفئة التي تقرأ لا تتجاوز عدد الكتب التي يتصفحها، كتاباً واحد أو إثنان إلى ثلاثة أو خمسة كتب كحد أقصى مع إقرارهم بعدم تصفحها كاملة وأنّ سبب قراءتهم ليس جل الطلبة وإنّما البعض راجع لإعداد البحوث المطالبين بها فقط، أو لتعلقها بالمحاضرات وبطلب من الأستاذ ولكنّ هناك فئة قليلة من الطلبة تقرأ لنفسها.

هـ ما نوع تلك الكتب التي قرأتها؟

	العدد	النسبة المئوية
قديمة	08	%44.44
حديثة	05	%27.78
علمية	01	%5.56
تعليمية	04	%22.22
المجموع	18	%100

إنّ معظم الطلبة يطالعون الكتب القديمة (بنسبة 44.44%) رغم صعوبة فهمها وأسلوبها المعقد، وهذا شيء إيجابي بالنسبة لطالب اليوم، وهناك من يجمع بين الحديثة والتعليمية (27.78%، 22.22%)، أمّا الكتب العلميّة البحتة فتركوها لأهل الإختصاص في النّحو فيما بعد التدرج، فنسبة مقروئيتها لا تتجاوز 5.56%لما تحمله تلك الكتب من قواعد متشعبة وخلافية لا تفيد الطالب أثناء استعمال اللّغة.

وـأثناء قراءتك للكتب النّحوية. هل وجدت صعوبة في ذلك؟ وما هي الصعوبة التي وجدتها في قراءة الكتب النّحوية التراثية (القديمة).

	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	%83.33
لا	03	%16.67
المجموع	18	%100

نلاحظ أنّ أكثر من نصف الطلبة يواجهون صعوبة في القراءة النّحوية عامّة، (بنسبة 83.33%) فهم يقرّون بوجود تلك الصعوبة دون أن يستطيعون تحديد ماهيتها، أمّا بقية

الطلبة فهم لا يشكون من مواجهة أية صعوبة في قراءة الكتب النّحوية (بنسبة 16.67%) وهذا يعود إلى نوعية تلك الكتب.

وأمّا الصعوبة التي وجدوها في قراءة الكتب النّحوية بصفة عامّة، والتراثية بصفة خاصة، فلقد أثبت معظم الطلبة مواجهتهم لصعوبات مختلفة أثناء قراءة الكتب النّحوية بصفة عامّة والكتب التراثية القديمة بصفة خاصة، وأول سبب مشترك بينهما هو عدم إقبال الطلبة على المطالعة وخاصة مطالعتهم للكتب النّحوية ـ حسب تصريحاتهم ـ وهذا ما أثبتناه فيما سبق حول تناقص نسبة مقروئية الطلبة، أمّا بالنسبة للكتب القديمة فهي تتصف بغزارة المادّة اللّغوية وذلك لما تضمه صفحاتها من كثرة المعلومات وأقوال النّحاة المختلفة حول القضية الواحدة، وسر آراء البصريين والكوفيين حول كل جزئية من جزئيات القاعدة الواحدة حتّى يشعر الطالب بالملل أثناء قراءته لهوايته عن طلبه، وعلى ذلك فهي تتطلب وقتا كبير لمطالعتها واستيعاب مضموناتيها لأنّه ـ حسب الطلبة ـ لابدّ من قراءتها عدّة مرات حتىّ يتسنى فهمها، لأنّ مصطلحاتها وأكثريتها ترد بأسلوب معقد ولغة صعبة، كما أنّ منهجية تنظيمها غير واضحة فهي تتسم بكثرة الشرح والتوسع والتفصيل في إيراد المعلومات التي تأتي في شكل نصوص، لا تحدّد في شكل عناصر ونقاط جزئية واضحة ثم الوصول إلى القاعدة المنشودة، فقد تقرأ عدّة صفحات لتتعرف على القاعدة.

زـ إذا كنت قد وجدت الصعوبة في قراءة الكتب النّحوية القديمة أتجد صعوبة في قراءة الكتب الحديثة؟ وماهي الصعوبة التي وجدتها؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.55
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أغلبية الطلبة (بنسبة 94.44%) يواجهون صعوبة كذلك في قراءة الكتب الحديثة وترجع الصعوبات إلى ذلك إنّ الكتب الحديثة في معظمها شرح وتبسيط للكتب القديمة، فتنشر العديد من الكتب الحديثة شرح للكتاب النّحوي الواحد، وبذلكلمتلئت المكتبات بها ممّا شكل صعوبة على اختيار الكتب المناسبة، وهنـــــــــــــاك من يشتكي من كثرة الأخطاء المطبعية في الكتب الحديثة وتنظيمها لقواعد كثيرة في الكتاب الواحد، والإستشهاد للقاعدة النّحوية بأمثلة مبتورة كنماذج للإعراب لكنّها غير كافية للفهم وذلك طلباً للإختصار عكس الكتب القديمة، وهي تكثر من التطبيقات الإعرابية

على حساب شرح القاعدة. أمّا بقية الطلبة وهي فئة ضئيلة جدّاً لا تشتكي من مراجعة أية صعوبة فيقراءة الكتب النّحوية الحديثة (بنسبة 5.55%).

خـــاتمـــــة

خاتمة:

بعد استيفاء الجانب النّظري والجانب التّطبيقي من البحث، يمكن الخروج بعدّة نتائج تسفر بدورها عن جملة من الإقتراحات، نذكر منها:

* نتائج:

– إنّ تيسير تعلّم وتعليمه لدى الطلاب الجامعيين، ليس هو حذف بعض أبوابه أو اختصار بعض مسائله أو تغيير مضمونه (محتواه) أو تغيير في برنامجه في كل مرّة حتى لا نخل به ليس هذا هو التيسير أو التسهيل أو التبسيط وغيرها من المصطلحات التي تصبّ في فلك مصطلحي واحد وهو التيسير النّحوي فالتيسير هو الذي يشمل الطرائق والوسائل والمضامين والتقويم والأهداف والوسط الإجتماعي والنفسي وطبيعة كل من الطالب والأستاذ.

– دمج تدريس اللّغة العربيّة وفق تخصص اللّغة والأدب العربي، وهذا الشيء مفيد للطالب من حيث تحديد اهتماماته ورغباته من أجل دفعه إلى التخصص في فرع معين يحبه ويرغبه هو (الطالب)، لذا يجب على الأستاذ أثناء عملية التدريس أن يمزج بينهما، فمزج القواعد بالتراكيب اللّغوية والأساليب الأدبيّة يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها.

– إنّ تدريس النّحو العربي لدى الطالب الجامعي وفق طريقة النّصوص الأدبيّة ما يعرف اليوم المقاربة بالكفاءات أو الكفايات، فهي من أفضل الطرائق وتناسبها مع مستوى الطالب الجامعي، إذ يسمح له بدراسة النّحو واستنباط قواعده من خلال تذوق النّصوص الأدبيّة

التراثية والمعاصرة الواقعية، إذ تجعل الطالب يدرس فروع لغوية أخرى كالبلاغة مثلاً دون شعوره بذلك بمعنى هذه الطريقة تدمج عدّة فروع أخرى في فرع واحدٍ، حيث تزيل هذه الطريقة الجفاف والصعوبة والملل عن النّحو، ولكنّ هذه الطريقة تحتاج إلى وقت أكثر دون الوقت المخصص له، حيث عند إجراء المقابلة مع أستاذ النّحو حول رؤيته لهذه الطريقة فكان جوابه أنّه يطبقها بنسبيّة وجزئيّة كبيرة، وذلك يعود إلى كثرة المتعلّمين، إذن فهي تساعد في تدريس هذه المادّة النّحوية وتتلائم مع كثرة عدد الطلبة.

– إنّ مشكلة صعوبة تعلّم النّحو لا تكمن في نوع وكم البرنامج ولكنّ في كيفية تسييره وممارسته من طرف مسؤوليه، وفي العزوف عن التعامل باللّغة العربيّة والإبتعاد كل البعد عن استخدام اللّغة العربية الفصحى أثناء تدريس مادّة النّحو، فتعدد اللّغة كالإزدواجية والثنائية والتعامل بالدارجة زادت من تفاقم الأزمة في صعوبة تعلّم النّحو وعزوف الطلبة الجامعيين عن تعلّمه ودراسته.

– يجب متابعة الطلاب خصوصا طلبة السنّة الأولى والثانية ليسانس من طرف الأساتذة وتقييم مستواهم لمعرفة مواطن ضعفهم النّحوي وتشخيصها من طرف أهل الإختصاص ومعالجتها.

– إنّ عملية حصر أسئلة الإختبار في آخر الدروس فقط أو تحديد بعض الدروس للطلبة دون بقية برنامج السنّة الدراسيّة تنسي الطلاب الدروس الأولى وتقطع الترابط بينها، فمن الأفضل أن يكون الإختبار شاملاً وأن لا يعدّ المعيار الوحيد للنّجاح لتقويم الطالب بل لا بدّ

من مراعاة أسلوبه واستعماله السليم للّغة، فكثير من الطلبة لا يتحصلون على علامات في مادة النّحو وذلك راجع لأسباب شخصية ولكِنْ لديهم ملكة لسانيّة وطلاقة وفصاحة وَتَرسل في الكلام دون أخطاء نّحوية أو اضطرابات لغوية.

– إنّ كثرة الطلبة في الفوج الواحد أو المجموعة الواحدة يعيق السير الحسن للعملية التعليمية التعلّميّة، فلا بدّ من تخصيص الوقت الكافي لكل طالب لإبداء آرائه وطرح تساؤلاته ومشاركته ومناقشته أثناء حجرة الدرس، ولكنّ للأسف لضيق الوقت وكثرة الطلبة ـ يحرم الطالب من حقه في المناقشة وإبداء الرأي بإستمرار ـ والإستعاب والفهم ممّا يؤثر سلباً على المعلّم، (بذل جهد أكبر) والمتعلّم على حدّ سواء.

– لا بدّ من تخصيص الوقت الكافي لتدريس مادّة النّحو لأنّها ليست صعبة بل تحتاج إلى الوقت الكافي لفهمها واستعابها فهي من إنتاج العقل ومن جذور فلسفية، لذا لا بدّ على المسؤولين والقائمين على هذا التخصص إعادة النظر في ذلك وفي البرنامج الدراسي لها، فضيق الوقت وقلّة الحجم الساعي المخصص لدراستها قد يؤدي إمّا إلى إكمال البرنامج بسرعة على حساب الفهم، وإمّا ينجز عنه إلغاء بعض التّطبيقات أو بقية البرامج.

– لا بدّ من متابعة غياب الطلبة وعدم تجاوزها من طرف الأستاذ في حلقات الدروس المترابطة كي لا يضيع عليهم الفهم والإستعاب، إذ لا بدّ على الأستاذ أن يكون صارماً ولو في حصص المحاضرة كي يعمّ الفهم على جميع الطلبة ويستطيع إكمال برنامجه براحة وضمير نفسي.

– لا بدّ على الأساتذة والمسؤولين على هذا التخصص من تغيير النظرة السلبية لمادّة النّحو عند الطلبة الجامعيين وهذا حسب خبرة ومهارة الأستاذ في ذلك.

– يجب حذف بعض الموضوعات النّحوية التي لا تفيد الطالب ولا يفهم فيها شيئاً كنظرية الثواني والثوالث والعامل والمعمولات، فهي مجرد نظريات ترتبط بعلم الفلسفة أكثر.

– تدريب الطلاب منذ دخولهم إلى الجامعة على اكسابهم ملكة لسانية تعصمهم من الوقوع في الخطأ، وهذا هو الهدف المنشود الذي يجب أن يسطِّره الأستاذ قبل البدء في الدرس.

*** اقتراحات:**

– أن تكون الأمثلة والشواهد النّحوية مأخوذة من القرآن الكريم والسنّة والشعر، فالقرآن الكريم كما هو معروف بإعجازه في اللّفظ والمعنى وهنا تظهر علاقة الإعراب بالمعنى في الآيات القرآنية، وأمّا الشعر المعروف بفصاحته وبلاغته، ومن خلال هذه العلاقة بينهما يدمج الطالب فهم القاعدة النّحوية بفهم المعنى وتمثّل الأساليب الرفيعة ومحاكاتها بطريقة سليمة.

– أثناء وضع برامج النّحو في السنّوات الجامعية لا بدّ من مراعاة نوعية وكمية الدروس المقدمة أي إدراج الدروس الوظيفية التي يستعملها الطالب خلال المواقف اللّغوية بحياته.

– تحديد الأساتذة لنّوعية المراجع أو المصادر والمعتمدة للطلبة لكل سنّة ما دامت الجامعة لا تتقيد بكتاب دراسي محدّد، لذا يجب على الأساتذة تحديد نوعية الكتب، لكي لا يترك

الطالب تائهاً بين مجلدات النّحو قديمها وحديثها ـ فقد يبدأ بالأصعب وبالتالي ـ قد ينفر من المادّة، فمن واجب الأساتذة تنظيم مقروئية الطلبة حسب خبرتهم في الميدان.

– استعمال الوسائل التعليمية وكيفية استغلالها، وذلك لكسب الوقت في الشرح والتطبيق والمناقشة بدل من الإملاء والتدوين التي تأخذ من الأستاذ الكثير من الوقت والجهد، فينشغل الأستاذ في الإملاء وتكرار المعلومات والطالب في التدوين، لذا يجب على الأستاذ تقديم الدروس والمحاضرات على شكل مطبوعات وأقراص مضغوطة.

– زيادة حصص النّحو للتمّكن من التطبيق الجيّد.

– ضرورة إدراج مقياس النّحو في السنوات الأربعة لأنّه العمود الفقري للّغة العربيّة لإستكمال معظم وحدات البرنامج.

– من الأحسن أن يدرس الأستاذ نفس الفوج الواحد لكي يستطيع إكمال معهم جميع برنامج النّحو حتّى لا يختلط على الطلبة فهم موضوعات هذا المقياس (النّحو).

– التقليل من عدد الطلبة في الأفواج لتهيئة الظروف الملائمة للأستاذ ومنح فرص المشاركة لجميع الطلبة خاصة أثناء حصص التّطبيق.

– تشجيع الطلبة وتحفيزهم على التعامل باللّغة العربيّة داخل حجرات الدرس وأورقة الكليّة على الأقل ليحدث الإنغماس اللّغوي، فتطبيق النّحو يكون في الفصحى لا العامية.

- تنظيم مناظرات ودورات أدبيّة نّحوية بين الطلاب تعودهم على الإستعمال الصحيح للّغة والإستفادة من الأخطاء التي يرتكبونها.

- منح الأساتذة (أساتذة النّحو) فرص التكوين في التعليمية وتزويدهم بأحدث ما اكتشف من طرائق التدريس وتكنولوجيا الوسائل التعليمية.

- أثناء بناء المقررات الدراسيّة النّحوية، لا بدّ من استشارة أصحاب التخصص من معلّمين ومؤطرين ومختصين في علم النّفس والتربية و تعليمية اللّغات نظراً لخبرتهم وكفاءتهم قبل وضع المقرر الدراسي النّحوي حتّى لا تبقى محاولات تيسير تعليم النّحو من عند علماء النّحو فقط.

- تدريب الطلاب وتهيئتهم على مهمة التدريس وذلك من خلال إقامة تربصات مهنيّة خصوصاً في السنّة الجامعية الأخيرة للطالب من أجل تكوين أستاذاً مؤهلاً للتعليم حتّى لا يكون فريسة سهلة لمتعلميه.

- تشجيع الطلاب الجامعيين على إعداد رسائلهم الجامعية حول موضوع إشكاليات تعليم اللّغة العربيّة وخاصة النّحو لأنّه العمود الفقري للّغة والألسن، وتشجيع متابعة الدراسة المتخصصّة في حقل التّربية والتعليم لتحصيل الخبرة وإعداد بحوث تساهم في إيجاد حلول لمشاكل تعليم اللّغة وتعلّمها.

– لا بدّ على الأساتذة والمسؤولين على هذا التّخصص من تغيير النظرة السلبية لمادّة النّحو وإقبال الطلبة على دراسته من خلال فتح مجال البحث فيه عن محتواه ومعرفة أسرار هذا العلم القديم الذي مزال قائماً إلى يومنا هذا.

– زيادة المختصرات والتيسيرات النّحوية الحديثة والمعاصرة التي تتناسب مع النّمو العقلي والمعرفي للطالب وشبه التخلي عن بعض التيسيرات النّحوية القديمة التي تبدو صعبة.

الملاحق

مقابلة موجهة لأساتذة اللّغة و الأدب العربي

– جـامعة مستغانــم –

أساتذتي الأفاضل، سعياً منّا للبحث في الإشكالية التعليمية لمادّة النّحو العربي بجامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم – ندعوكم بطيب خاطر إلى إمدادنا بالعون للإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه المقابلة، وذلك بوضع علامة(x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي ترونها صحيحة، أو الإجابة عن السؤال المطروح في حالة إذا كانت الإجابة مفتوحة .

أ – حول مادّة النّحو العربي:

1 – ما رأيك في مادّة النّحو العربي؟

- مهمّة ☒ * غير مهمّة ☐
- بسيطة ☐ * معقدّة ☐

2 – أتلمس صعوبة في مادة النّحو؟ إذ كنت تلمس الصعوبة هل تكمن هذه الصعوبة في:

- طبيعة العلم ☐
- القواعد الضمنية التي استنبطها القدامى ☐
- كثرة ما قيل وألّف فيه ☐

- الاختلافات بين النّحاة والمدارس النّحوية ☐
- غياب خلفية معرفية عن النّحو العربي ☒

وإن كنت لا تلمس الصعوبة، فهذا راجع بأنّ هذا العلم:

- سهل الاستيعاب ☐ * صعب الاستيعاب ☐
- واضح ☒ * غامض ☐

3 – أتلاحظ أيها الأستاذ، أنّ هناك اهتماماً بالنّحو لدن الطلبة وحتى الأساتذة والمختصين؟

الاهتمام بالتحصيل المعرفي ضعيف، ولا سيما المستوى التطبيقيّ علّ؟ لعوامل عدّة أوّلها صياغة البرامج، ثم الطرائق، ثم التقويم، وبخاصة إهمال الجانب الوظيفي التطبيقي.

4 – هناك من يقول بإنّ النّحو العربي مادَة جافة وإنّه علم نضج واحترق وما ترك الأوائل لنا شيئاً للبحث فيه. أتوافق هذا الرأي؟

لا يصحّ هذا الإعتقاد في أيّ علم من العلوم دينها ودنيويها، والدليل على ذلك حركات التجديدّ، والسبب هو الكشوفات العلمية التي تقدم إضاءات جديدة باستمرار، فهه الأمور المعرفية نسبيّة.

5 – ألك إطلاع على الدراسات النّحوية التيسيرية الحديثة؟ وما رأيك في هذه الدراسات؟

نعم. لي بعض إطلاع على هذه المحاولات، وهي اجتهادات بعضها مقبول حيث أنّه ييسر طريقة التدريس والفهم، وبعضها راجع بعض المقولات النّحويّة في الأساس، وبعضها حاول أن يلغي الضابط النحوي بذريعة أنّها معقّدة.

ب _ حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادة النّحو العربي:

1 – كيف تروى تعامل الطالب الجامعي مع مادة النّحو العربي في السنوات الثلاث الأولى ليسانس؟ والسنة الأولى ماستر؟

- السنة الأولى * باهتمام ☒ * دون اهتمام ☐
  * بحب ☐ * بكره ☐
- السنة الثانية * باهتمام ☒ * دون اهتمام ☐
- السنة الثالثة * باهتمام ☒ * بكره ☐
  * بحب ☐ * بكره ☐
- السنة الأولى ماستر * باهتمام ☒ * دون اهتمام ☐
  * بحب ☐ * بكره ☐

2 – كيف تجد الطالب تلقيه للمادّة؟

* مستقبلا فقط ☐ * محاوراً فقط ☐ * مستقبلاً ومحاوراً ☐

* مناقشاً ☒ * غير مناقشاً ☐ * مدافعاً عن آرائه ☐

3 – من خلال خبرتك وتجربتك في هذا المجال، ألاحظت بأنّ الطالب يملك سمّة الباحث في هذه المادّة؟ علّ؟

نعم هناك طلبة مؤهلون للخوض في هذه المباحث، ولكنهم قلة.

4 – حين تبليغك للمادة، أتلمس استيعابا لدى الطالب؟ إذا كان يستوعب، فكم درجة استيعابه على حدّ تقديركم؟

* 25 % ☒ * 50 % ☐ * 75 % ☐ * 100 % ☐

وإذا لم يستوعب، أيعود ذلك إلى:

* صعوبة المادة النّحوية؟ ☐
* عدم الاكتراث والانتباه؟ ☒
* عدم وصول الرسالة التعليمية؟ ☐
* رأي آخر: غياب أعمال صفّيّة ومنزلية تركز على التّطبيق.

5 – أثناء إجراء الطالب للبحوث المتعلّقة بالمادة هل؟

- يقدم البحث بسطحية ☒ * يقدمه بعمق ☐
- يلتزم بمنهجية البحث ☐ * لا يلتزم بها ☐

6 – أثناء إجراء الاختبارات التقويمية، كيف تكون إجابات الطلاب:

* ضعيفة ☐ * دون المتوسط ☒ * متوسطة ☐ * حسنة ☐ * جيدة ☐

* يعيد ما أخذه عن الأساتذة فقط ☒ * لا يعيد الذي أخذه عن الأساتذة ☐

* يعيد ما أخذه بطريقته هو (الطالب) ☐ * يضيف معلومات جديدة ☐

7 – في رأيك، أيّها الأستاذ اليوم، هل الجانب الاجتماعي للطالب تأثير في نظريته للنّحو العربي؟ وكيف يؤثر على نفسيته؟

كون الساحة الإجتماعية مشوشّة لسانيا ما بين عامّيّة، وبعض الفصحى على مستوى المفردات لا التراكيب الفرنسية، واللغة الإعلامية (الفايسبوك...) ساهم إلى حدّ كبير في الجفوة بين المتعلم والدّرس العربي عموما والنحوي خاصة.

8 – هل للغة أم لها تأثير على الطالب في تعلّم النّحو؟

للغة تأثير كبير في تعلّم النحو، فالصرف والإملاء والبلاغة والمعجم جميع هذه تلتقي في مصبّ واحد هو النّحو، وللنّحو تأثير في اللغة إذ لا يمكن إنتاج الكلام مع إهمال النّحو.

ج – حول طبيعة المنهج والطريقة المتّبعين في تدريس النّحو:

1 – إثناء تدريس موضوعات مقياس النّحو، كم منهجا محدداً تتبع في تدريس مفرداته؟

* منهجاً واحداً ☒ * اثنان ☐ * اثنان فأكثر ☐

2 – ما هو المنهج المتبع؟

* وصفي ☒ * وظيفي ☐ * تاريخي ☐ * تحويلي توليدي ☐

3 – بغض النظر عن النّحو العربي الذي نعرفه قديماً، ظهر نوع آخر عرف مؤخراً، ألا وهو النّحو الوظيفي، فأيّها الأستاذ ألديك إطلاع عليه؟ وكيف توظف ذلك في تدريس النّحو؟

ليس لي إطّلاع مستفيض عليه، وكنّه كمقاربة معرفية لم يستو بعد، مع اختلاف بين الباحثين في مفهوم الوظيفيّة.

4 – هناك عدّة مقاربات لتدريس النّحو، من بينها المقاربة في ظل النّصوص الأدبية، فأنت أيها الأستاذ، هل تطبق هذه المقاربة؟

أطبّقها بنسبيّة وجزئيّة كبيرة، وذلك يعود إلى كثرة عدد المتعلّمين.

5 – وما رأيك حول إمكانية تطبيقها في جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –؟

الأمر لا يتعلّق بالجامعة بعينها دون أخرى، الأمر يتوقّف على الوصاية الّتي لا تعني بالطرائق و المناهج، وتكتفي بالعانية بالبرامج فقط، وتترك الحرّية للأستاذ في طريقة توصيله للمعلومة.

د – حول تقييم الأساتذة لبرنامج مقياس النّحو:

1 – في ما يتعلق برنامج مقياس النّحو وتدريسه في السنوات الأولى للمرحلة الجامعية للطلاب، ما هو رأيك ووجهة نظرك حوله؟.

برنامج يبدو كأنه إعادة لبرنامج التعليم الثّانوي، وليس هناك مفردات بحثية تخصّ المستوى الجامعيّ كإشكاليّات رفيعة المستوى وأعلى من التحصيل.

2 – من خلال تدريس لمقياس النّحو وخبرتك في هذا المجال. هل تلاحظ تكاملاً بين مقرر السنوات الأولى من تدريس الجامعات؟

يوجد رباط معرفي يمكن الاستئناس به.

3 – أثناء استلامك للبرنامج المقرر من طرف الوزارة واستلامه من طرف الإدارة، ثم تطلع عليه وتقرأه. هل تتقيد بمفردات المقياس المقررة أثناء تدريسك للمادّة؟

أكيد، ولكن تستدعي الضّرورة أحيانا أن نرجع وراء للتأسيس.

4 – عند اطلاعك أيها الأستاذ على وحدات البرامج. هل ترى بأنّها مراعية للتدّرج المنطقي بينها؟

ليس دائما. وهذا يفترض أن يعالج على مستوى اللجان التنسيقية البيداغوجيّة للسّنة.

5 – عندما تدرس هذه المادة. هل تضع في حسبانك وذهنك سؤالين وهما ماذا أدرس؟ وكيف أدرس؟

أضع في الحسبان ثلاثة أسئلة؟ ، كيف أدّرس؟، لماذا أدرس؟

6 – اختيار الموضوعات المقررة في مادة النّحو خاضعة.

* تجربة شخصية ☐

* دراسة علمية ☐

*هيئة مختصة ☒

هـ – حول تقييم الأساتذة للحجم الساعي المخصص لمادة النّحو:

1 – ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس مقياس النّحو؟

* ضئيل ☐ * متوسط ☒ * كافٍ ☐ * كبير ☐

2 – مار رأيك في كم الحصص المخصصة لتدريس مقياس النّحو مقارنة بحصص الأدب؟

* أقل ☒ * متساوي ☐ * أكبر ☐

3 – هل تكفيك الحصص المبرمجة لإتمام المقرر السنّوي؟

كافية.

4 – هل أستاذ المحاضر هو نفسه أستاذ التطبيق؟

* نادراً ☐ * غالباً ☐ * دائماً ☐ * أحياناً ☒

5 – هل هناك تنسيق بينك وبين أستاذة مادة النّحو الآخرين؟

لا يوجد تنسيق في الواقع، وإن كان مطلوبا.

6 – ما رأيك في الزمن الفاصل بين حصة المحاضرة والتطبيق؟

* قصير ☐ * متوسط ☒ * طويل ☐

7 – هل مواضيع المقدّمة في مادة النّحو العربي هي من النّحو؟

* التعليمي ☒ * الشخصي ☐ * التعليمي التخصصّي ☐

* الوظيفي ☐ * غير الوظيفي ☐

8 – عند إجرائك للامتحان الكتابي للطالب لمعرفة مدى استيعابه للمادة. في رأيك أيكفي الامتحان الكتابي لذلك؟

يكفي بالإضافة إلى فحوصات التّطبيقات.

9 – في نظرك ما هو الهدف من تدريس النّحو العربي في الجامعة؟

* اكتساب ملكة لغوية ☒

* التعرّف على التراث النّحوي العربي ☐

* الاطّلاع على الكتب النّحوية القديمة ☐

* البحث والتّعمق في مادة النّحو العربي ☐

– رأي آخر: التّمكّن من القراءة الصحيحة للنّصوص على اختلاف مشاربها أدبية ودينية وفكرية بالإضافة إلى التّواصل السليم مع النّخبة المثقفة والمتعلّمة، والتمكن من الترجمة الصحيحة، وسلامة الإبداع في حالة كونه منجا.

10– ما التفسير الذي تقدمونه عن غياب مادة النّحو في السنة الثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر؟

أحسن تفسير يقدّمه الّذين صممّا البرمجة، أمّا رأيي فلعلهم يتصوّرون بأن النّحو مادّة تحصيليّة أساسيّة تقدّم في السّنوات الأولى المدخليّة، وسنوات (الثالثة ليسانس، والثانية ماستر) فهي تحدّد الخروج والحوصلة لما تمّ تقديمه.

11 – أثناء تدريسك لمقياس النّحو في الجامعة، كم تكون عدد الغيابات التي تسجلها في هذه المادّة؟

* قليلة ☐ * متوسطة ☒ * كثيرة ☐

12- ما رأيك في نسبة الطلبة المتوجهين لإعداد رسائل التخرج في مقياس النّحو؟

* ضئيلة ☒ * متوسطة ☐ * كبيرة ☐

13- هل تحصر أسئلة امتحان النّحو كل السداسي في الدروس الخاصة فقط؟

ليس بالضّرورة، فقد لا يكون هناك سؤال يخص درسا من الدروس المقدّمة أثناء السداسيّ، ولكن لا أحدّد للطلبة دروسا معيّنة للمراجعة.

14- عند تعليمك لهذه المادةّ في الجامعة. هل استعملت يوماً ما وسيلة تعليمية لتعليم هذه المادّة؟ برّر.

الوسيلة الوحيدة هي (الطبشور والسّبّورة) للأمثلة والمناقشة والتطبيق.

15- من خلال تعايشك مع الواقع والمجتمع ونظراته السلبية لهذا التخصص هل أثرت عليك أنت كأستاذ اللّغة العربية؟

لا تأثير لبعض المواقف لأنّ عدم تقدير العوامل المثبّطة يجعل الأمر عاديا.

16- ما هي المعايير المتحكمّة في نوعية الأسئلة الموجهة أثناء الإمتحان في مادة النّحو؟

تبنى الأسئلة باعتبار: الذاكرة (المفاهيم والحدود والجانب التاريخي...). الذّكاء وفيه جملة من المهارات: المقارنة، التمييز، الملاحظة، التعيين...

17- ماهي المعايير المتحكمّة في كيفية التّقويم في مادة النّحو؟

صحّة الإجابة. سلامة اللّغة. تنظيم فضاء الورقة.

شكراً جزيلاً على صبركم معنا

استبانة موجهة لطلبة جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم-

زميلي الطالب، محاولة منّي للبحث عن الإشكالية التعليمية للنّحو العربي في الجامعة، أقدم لك هذه الاستبانة للإجابة عن الأسئلة المتضمنة فيها، ملتمسة منك العون والمشاركة البناءة بآرائك على اعتبارك الطرف المستفيد من العملية التعليمية، وذلك بوضع علامة(X) داخل الإطار المقابل للإجابة التي ترونها صحيحة أو الجواب أمام السؤال في حالة إذا كانت الإجابة مفتوحة.

1 – في ما يتعلّق بمادّة النّحو العربي ودوره في حياة الطالب الجامعي:

أ – أيّها الطالب الجامعي المتخصص في مادّة اللّغة العربية وآدابها وكنت تعرف بأنّك سوف تدرس النّحو العربي كيف كانت نفسيتك اتجاه هذا التخصص؟

- محباً ومرغباً ☒
- مكرهاً ☐
- ☐

- لديك ميلاً ودافعية

- رأي آخر.....

.....

ب- أيّها الطالب الجامعي عندما درست النّحو العربي وبدأت تبحث وتغور في هذا المجال، كيف وجدت الأمر في ذلك؟

- صعباً ☐
- سهلاً ☐
- متعةً ☒
- مجبراً على ذلك من أجل إنجاز البحوث والمذكرات فقط ☐

ج – عند دراستك وبحثك في النّحو العربي. هل أحسست يوماً بأنّه عسير الفهم ويحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر ما رأيك في ذلك؟

- هل توافق الرأي ☒ * لا توافق الرأي ☐

د – هناك من يقول بأنّ النّحو العربي مادة صعبة واستهلكت واحترقت منذ أزل وليس له آفاق للبحث في العصر الحالي ما ردتك في ذلك؟

- توافق ☒ * لا توافق ☐

هـ – عند دراستك للنّحو العربي وتخرجك من الجامعة. هل شعرت حقاً أيّها الطالب الجامعي بأَنّك استفدت حقاً من درس النّحو طوال هذه المرحلة الجامعية؟

– نستفيد من النّحو طبعاً هو أساس فهم المقاصد والمعني.

و– أثناء تلقيك لدروس النّحو في الجامعة. هل ترى بأنّ هذه الدروس تتناسب وترتبط بالحياة العملية في الأطوار التعليمية الثلاثة؟

– دروس النّحو في الجامعة تحتاج

2 – في ما يتعلّق بالصعوبات والأسباب المؤدية إلى الضعف النّحوي وانعكاسه على مردود الطالب:

أ– ما هي الصعوبات التي تتلقاها أثناء تعلّمك لمادّة النّحو العربي أهي راجعة إلى:

- ضعف ذاتي (المتعلم) ☐
- المعلم ☐
- المادّة نفسها ☒
- طريقة التدريس ☒
- البرنامج الدراسي ☐

– رأي آخر.....

.....

ب – هل كانت معاناتك من ضعف هذه المادّة منذ المراحل الدراسية السابقة أم في المرحلة الجامعية فقط؟

- منذ المراحل الدراسية السابقة ☐ * المرحلة الجامعية فقط ☒

ج– هذه الصعوبات التي تلقيتها في فهم مادّة النّحو. هل أثرت عليك؟

- في خطاباتك الكتابية والشفهية؟ ☒
- في معدلك انتقالك إلى مرحلة أخرى وحصولك على التخصص الذي ترغب فيه ☐
- الاثنان معاً ☐

د– إذا كانت الصعوبة التي تعترض الطلبة في فهم مادة النّحو راجع إلى الطريقة التي يتلقونها

في المحاضرة. إذن فما هي الطريقة التي يفضلونها؟

- الإلقاء ☐ * الشرح والمناقشة ☐ * الإملاء والتدوين ☐
- الفهم والتلخيص ☒ * الحوار وتبادل الآراء ☒

هـ- عند إنجازك للبحوث النّحوية في الحصة التطبيقية وتقديم العرض أثناء زملائك الطلبة. هل تشعر بأنّك تستفيد منها وقاداً على أن تكون أستاذاً في المستقبل تملك كفاية لغوية نحوية؟

- تشعر بامتلاك الكفاية النّحوية ☒ * لا تشعر بذلك ☐

و- ماهي درجة تقديرك للعلامات التي تحصل عليها في مادّة النّحو؟

- ضعيفة ☐ * متوسطة ☐ * حسنة ☒ * جيدة ☐ * ممتازة ☐

ر- عند حصولك على علامات غير مرضية وجيدة في مادّة النّحو. هل تقوم بتعويضها بعلامات جيدة في مقاييس لغوية أخرى؟

- كالنقد مثلاً ☐ * البلاغة ☐ * النص الأدبي ☐ * الصرف ☒

ج- أثناء وقوعك في الأخطاء النّحوية في مقاييس أخرى غير مقياس النّحو. هل تجد أساتذة المقاييس الأخرى بتصويب أخطائك النّحوي؟

- تجد ☒ * لا تجد ☐

- إذا وجدت في تصحيح أخطائك النّحوية من طرف أساتذة مقاييس أخرى عللّ. وإن لم تجد أذكر الأسباب في ذلك.

.....

.....

.....

ط- ما هو شعورك أثناء إجراء امتحان مادّة النّحو؟

- متخوف ☐ * مرتاح ☒ * مطمئناً نفسياً ☐

ي- عند اشرافك على نهاية إعداد مذكرة التخرج. هل تفضل إعداد هذه الرّسالة في مجال اللّغة وبالتحديد النّحو أو تفضل إعدادها في مقاييس لغوية أخرى؟

- النّحو ☐ * مقاييس لغوية أخرى ☒

ولماذا؟

.....

.....

.....

3 – في ما يتعلق بأستاذ المادة:

أ – كيف تجد الأستاذ الملقي لمادّة النّحو؟

- متمكناً منها ☐

- غير متمكن منها ☐
- له زاد معرفي عنها ☐
- ليس له زاد معرفي ☒

ب- هنالك قدرات لغوية وذهنية للأستاذ يتمكن بها من توصيل المادة بسهولة ويسر للطلبة. هل تجد هذه القدرات متجلية فيه أثناء إلقاء المادّة؟

.....

.....

.....

ج- حين تلقيك للمادة النّحوية من طرف الأستاذ. ما هي الطرائق التي يستعملها الأستاذ في عرض هذه المادة؟ وهل تراها مناسبة لك في الفهم؟

- الإلقاء ☐ * الحوار ☐ * الإلقاء والحوار ☐ * الشرح والمناقشة ☐
- مناسبة لك في الفهم ☐ * غير مناسبة لك في الفهم ☒

د- أثناء حجرة الدرس وتبادل الآراء من طرف الأستاذ والطلبة على موضوع نّحوي معين، واكتشاف الطالب حقائق ومعلومات جديدة. أيثمن ويساعدك الأستاذ على ذلك.

- لا.

هـ- عند عرض بعض الأسئلة على الأساتذة في قاعة الدرس. كيف يستقبل الأستاذ هذه الأسئلة؟

- بطريقة مهذبة ومشجعة ☐ * بضيق صدر واستنفار ☒

و- أترى بأنّ الأستاذ يعمل على اكساب طالبه فكراً استنتاجياً نقدياً إبداعياً؟ وضح ذلك؟

.....

.....

.....

ز- عند شروع الأستاذ البدء في درس نحوي جديد. هل يقوم قبل البدء بالتذكير حول الدرس والمعلومات التي أفدت بها في الّدرس السابق؟

.....

.....

.....

ح- ماهي الوسيلة التي يعتمدها أستاذ المادة في التقويم؟

- الإختبار الكتابي ☒
- الإختبار الشفهي ☐

- البحوث الفصلية ☐
- مشاركة الطالب وفعاليته داخل قاعة الدّرس ☐

ط- ما رأيك أيّها الطالب الجامعي حول أسئلة الإمتحانات في مادة النّحو العربي. هل تجد فصلاً وقطيعة بين ما يقدمه الأستاذ في حصص المحاضرة وبين أسئلة الإمتحان (طرح أسئلة غير متعلقة بالدروس المبرمجة).

.....

.....

.....

ط- كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم؟

- موضوعياً ☐
- ذاتياً ☐
- يعتمد سلم التنقيط ☒
- لا يعتمد ☐
- يترك الحرية للطالب في الإجابة ☐
- يلزمه بالحفظ والتفريغ في ورقة الإمتحان ☐

ي- هل ترى بأنّ إجراء الإختبارات وتصحيحها مهم أو غير مهم؟

- مهم ☐ * غير مهم ☒

4- في ما يتعلّق بالموضوعات المقررة ومقروئية الطالب للكتب النّحوية:

أ – ما رأيك في الموضوعات المقررّة في مادة النّحو العربي للسنوات ثلاث الأولى؟

- تتناسب مع مستوى الطالب ☐
- عشوائية غير مخطط لها ☐
- مكررّة معظمها درست في الأطوار الأولى ☒
- موضوعات تتركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي ☐

- رأي آخر.....

.....

ب – تجد في موضوعات النّحو العربي

- غلبة الجانب النظري على التطبيقي؟ ☐
- تكديس للمعلومات؟ ☐
- خالية من البنى والتراكيب اللّغوية الوظيفية؟ ☒

ج- ماهي الموضوعات في نظرك التي تقدم الجديد للطالب؟

- موضوعات السّنة الأولى ☐
- موضوعات السّنة الثانية ☒
- موضوعات السّنة الثالثة ☐

د- ماذا تقول عن حصص التطبيقات؟

- تدّعم حصص التنظير ☐
- تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير (المحاضرة) ☒
- لا يوجد تناسق وانسجام بين الأساتذة المنظرين والمطبقين ☐

- رأي آخر.....

.....

- في ما يتعلق بنسبة مقروئية الطالب للكتب النّحوية هل قرأت كتباً نحوية أم لم تقرأ أي كتاب، إذا كنت قرأت كم كتاباً قرأت في مجال النّحو؟

- نعم قرأت إثنان فقط.

هـ- ما نوع تلك الكتب التي قرأتها؟

- قديمة ☒ * حديثة ☐ * علمية ☐ * تعليمية ☐

و- أثناء قراءتك للكتب النّحوية. هل وجدت صعوبة في ذلك؟ وما هي الصعوبة التي وجدتها في قراءة الكتب النّحوية التراثية (القديمة)؟ نعم وجدت صعوبة.

- أترجع الصعوبة في غزارة المادة اللّغوية وكثرة المعلومات وأقوال النّحاة المختلفة حول القضية الواحدة ☒
- أم ترجع الصعوبة إلى مصطلحاتها وأسلوبها المعقد ولغتها الصعبة ☐
- أم ترجع إلى منهجية تنظيمها غير الواضح التي تتسم بكثرة الشرح والتوسيع والتفصيل في إيراد المعلومات ☐
- أم ترجع إلى عدم إقبال الطلبة على المطالعة وخاصة مطالعتهم الكتب النّحوية

ز- إذا كنت قد وجدت الصعوبة في قراءة الكتب النّحوية القديمة، أتجد صعوبة كذلك في قراءة الكتب الحديثة؟ و ما هي الصعوبات التي وجدتها أهي راجعة إلى:

- شرح وتبسيط معظمها للكتب القديمة ☐
- كثرة الأخطاء المطبعية في الكتب الحديثة، وتنظيمها لقواعد كثيرة في الكتاب الواحد ☒
- الإستشهاد بالقاعدة النّحوية بأمثلة مبتورة كنماذج للإعراب مثلاً ☐

قائمـــة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمرجع:

القرآن الكريم براوية ورش عن نافع.

المصادر والمراجع:

- ابن قتيبة الدينوري، المعارف.

- ابن منظور، لسان العرب، دار صفاء للنّشر، بيروت،ط3، 1444هـ، 1994م، المج5.

- أبي الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح محمد علي النّجار، للهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط4، 1999م، ج1.

- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلميّة للنشر، لبنان، ط1، 1424هـ، 2002م، ج4.

- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار جيل، بيروت، ج1.

- عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان للنشر، لبنان،1935م.

- عمر الزمخرشي، أساس البلاغة، شركة أنباء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1430هـ، 2009م.

- محمد ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، دار المدني للنشر، جدّة، ج1.

- محمد الجرجاني، التّعريفات، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط2، 1424هـ، 2002م.

- محمد الديماطي، حاشية الخضرمي، القاهرة، 1946م.

- إبراهيم عبود السمرائي، المدارس النّحوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 2007م، ط2، 2010م.

- أحمد مختار عمر، العربية الصّحيحة، عالم الكتب للنشر والتوزيعوالطباعة، د.ت.

- أحمد بوجمعة بنّاني، مباحث منهجية في اللّسانيات، دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015م.

- إسلام أبو النّصر علي، النّحو الواضح للمرحلة الجامعيّة والمتخصصيين، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، 2017، ج1.

- الشحي أحمد راشد القيشي، الأساس في علم النّحو، دار النفائس للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1438هـ، 2017م.

- أكرم صالح محمود خوالد، الإيدز اللّغوي، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ، 2012م.

- المحامي محمد كسار، المفتاح لتعريب النّحو سلسلة النّحو المعرب المكتب العربي للإعلام، مطبعة الأدب والعلوم، دمشق، 1976م، ج1.

- أنطوان صيّاح، تعلّمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 1429هـ، 2008م،ج2.

- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية للنشر، لبنان، ط1، 1427هـ، 2006م، ج1.

- أنور الجندّي، اللّغة العربية بين حماتها وخصومها، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963م.

- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامّة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 1423هـ، 2002م.

- حسن شحاتة، المنّاهج الدراسيّة بين النّظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة، ط2 2011م.

- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، ط4، 1421هـ، 2000م.

- حمّار نسيمة، إشكالية تعليم النّحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجاً)، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2011م.

- حسن مندل حسن العكيلي، التيسير النّحوي، المعاصر في ضوء الخلاف النّحوي، دار دجلة للنشر، الأردن، ط1، 2014م.

- حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012م.

– حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعلّم اللّغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث للنشر، د.ت.

– خلف ابن الأحمر البصري، مقدمة في النّحو، تح عز الدّين النتوفي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1963م.

–جاسم محمود الحسّون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربية في تعليم العام، جامعة مختار عمر للنشر، الدار البيضاء، د.ت.

– درية كمال فرحات، طرق تدريس قواعد اللّغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللّغوي، دار رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1435هـ، 2014م.

– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالم للنشر والتوزيع، عمّان، 2009.

– رحاب شاهر محمد الحوامدة، الميسر في قواعد اللّغة العربية (النّحو)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1430هـ، 2009م، ج1.

– زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م.

– سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللّغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1434هـ، 2013م.

– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين الّتنظير والتّطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2004م.

– سعدون محمود ساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005م.

– سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2011م.

– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1428هـ، 2007م.

– سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت.

– سعيد علييازر وآخرون، طرائق التدريس العامة دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ، 2014م.

– شوقي المعري، قراءات معاصرة في تيسير النّحو العربي، اتحادالكتاب العرب للنشر، دمشق، 2006م.

– شوقي ضيف، المدارس النّحوية، دار المعارف، ط6، د.ت.

– صلاح الدّين عرقة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ط1، 1425هـ، 2005م.

– صالح بلعيد، ضعف اللّغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجاً)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م.

– صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م.

– صالح جواد طعمة، مشكلات تدريس اللّغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.

– صلاح رّواي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت.

– صلاحرّواي، النّحو العربي نشاته، تطوره مدارسه، رجاله دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2003م.

– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، جدار للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1429هـ، 2009م.

– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م.

– طه علي حسين الدليمي وكمال محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، دار شروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004م.

– ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة ،النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، دار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، ط1، 1423هـ، 2002م.

– عباس علي الأوسي، المدارس النّحوية الشركة العربية المتحدّة للتسويق والتوريدات للنشر، لبنان، ط1، 2005م.

– عبد الحفيظ همام، المنّاهج الدراسيّة بين الأصالة والمعاصرة واستشراق المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م.

– عبد الرحمن السفاسفة، طرائق اللّغة العربية، مركز يزيد للنشر، ط3، 1423هـ، 2004م.

– عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 1428هـ، 2008م.

– عبد الرحمان الهامشي وآخرون، مفاهيم لغويّة نّحوية وصرفيّة قواعد وتطبيقات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.

– عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م.

– عبد الفتاح حسن البّجّة أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي العين للنشر، ط2، 1425هـ، 2005م.

– عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للنّشر، عمّان، ط1، 1420هـ، 1999م.

– عبد الله أحمد بن أحمد محمد، النّحو العربي بين القديم والحديث ـ مقاربة وتحليل ـ، المكتبة الأردنية الهاشمية للنشر، الأردن، 2011م.

– عاطف أبو حميد الشرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المناهج، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013م.

– عبد العزيز نّبوي، في أساسيات اللّغة العربية، دار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ط2، 1435هـ، 2014م.

– عبد الله عمّاري، التّنظير في علم أصول النّحو العربي ونظرياته، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2016م.

– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، النّظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيعوالطباعة، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009م.

–علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التّربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1430هـ، 2010م.

– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علّوم اللّغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 1433هـ ، 2002م.

– عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002م.

– عمّار ساسي، المدخل إلى النّحو والبلاغة في إعجاز القرآن الكريم، جدار للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث للنّشر والتوزيع عمّان، ط1، 2007م.

– عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان والصادق الثقافية للطبع والنشر والتوزيع، عمّان، ط2، 1435هـ، 2014م.

– عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النّحو العربي ، دراسة نقدية، دار القلم، الكويت، 1985م.

– فخر الدين القلا وآخرون، طرائق التدريس العامّة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي للنشر، ط1، 1426هـ، 2006م.

– فلاح حسين الجبوري، اكتساب المفهوم النّحوي بأسلوب التلخيص أسسه وبرامجه، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م.

– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصرفيّة والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسيّة العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.

– فهد خليل زايد ،أساليب اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، د.ت.

- فؤاد حنّا طرزي، في أصول اللّغة والنّحو مكتبةلبنان للنشر، لبنان، ط1، 2005م.

- كريم حسن الخالدي، أصالة النّحو العربي، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1425هـ، 2005م.

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م.

- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 1435هـ، 2015م.

- مجدى محمد حسين، من تاريخ النّحو العربي، مؤسسة حورس الدوليةللنّشر، الجمهورية العربية المصرية، 2010م.

- محمد أحمد قاسم، القواعد الجامعة صرفاً ونحواً وأساليب، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2002م.

- محمد محمود بندق، تيسير قواعد النّحو، دار زهراء الشرق للنشر، د.ت، ج1.

- محمود سليمان ياقوت، أصول النّحو العربي، دار المعرفة الجامعيّة للطبع والنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربيّة، 2015م.

- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النّحو، دار المعرفة الجامعيّة، 2003م.

– محمد حسن أبو يحي، منتهي الطّلب بفهم شرح شذْور العرب من كلام العرب لإبن هشام الأنصاري، دار العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011م.

– محمد محمود عبد الله، أساسيات التدريس طرائق استرتجيات مفاهيم تربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م.

– منصوري بلقاسم، الآراء النّحوية في كتاب اللّغة العربيّة معناها ومبناها، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، د.ت.

– مها خيربك ناصر، مناهج تدريس النّحو العربي في الجامعات واقعاً ورؤى، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2013م.

– نادية حسين العفون، الإتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التّفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط2، 1436هـ، 2015م.

– نجم عبد الله غالي الموسوعي ، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربويّة)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ، 2014م.

– يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012م.

– يوسف الجوارنه، سعيد الأفغاني وجهوده في علم العربيّة، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعيّة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.

2– الندوات:

– أعمال تيسير النّحو، المجلس الأعلى للّغة العربية، منشورات المجلس للّغة العربية، الجزائر، 2011م.

3– المجلات العلميّة:

– نعمة العزاوي، جهود الجواري في تجديد النّحو وتيسيره، مجلة المناد، ج2، كانون الثاني، 1989م.