تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية

المنهج – الأستاذ - الطالب

د. عبد القادر شارف

كلية الآداب واللغات / جامعة شلف

كانت العرب في عهد الجاهلية تنطق بالسليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب قانون تراعيه من أنفسها، ويتناوله الآخر عن الأول، والصغير عن الكبير من غير أن تحتاج في ذلك إلى وضع قواعد صناعية، ولما جاء الإسلام واختلط العرب بالأعاجم عرض لألسنتها اللحن والفساد فاستدعى الحال إلى استنباط مقاييس من كلامهم، يرجع إليها في ضبط ألفاظ اللغة[1]، وأول ما وضع في ذلك علم النحو، الذي يعد بمثابة العمود الفقري للغة العربية، فهو عبارة عن عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وتقنن أيضا القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات.

كانت الحاجة إلى الحفاظ على اللّغة العربية من اللحن وبخاصة القرآن الكريم والحديث الشريف سببا رئيسا في نشأة النّحو كون اللّغة أسبق من القواعد، لذلك كان العرب يتكلمون بالسليقة لكن فساد الألسن - بمرور الوقت- جعلهم يسارعون إلى وضع أصول وقواعد نحوية بغية العناية باللّغة العربية. إن النّحو لغة: «القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، والجمع أنحاء ونُحُوّ شبهوها بـ: (عُتُوٍّ) على حد قول (سيبويه) وهذا قليل، وفي بعض كلام العرب: إنكم لتنظرون في نُحُوّ كثيرة أي في (ضروب) من النّحو، ويذهب (ابن السكيت) إلى أنّ: نحا الشيءُ ينحاه وينحوه إذا (حرّفه)[2]، أمّا النّحو في الاصطلاح فهو «إعراب الكلام العربي، وانتحاء سمت كلامهم في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والتحقير والتكبير، والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها»[3]، وهو في المعجم الوسيط «القصد، يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده والطريق والجهة... ج أنحاء ونحو، والنحو علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء[4]، والنحو هو

الركن الثاني من أركان اللسان العربي بعد اللغة ويليه كلا من البيان والأدب[5]، وهو العلم الذي «يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء»[6].

في حين يعرّف النّحو في المفهوم الحديث بـ: (علم التراكيب)، يقول راتب قاسم عاشور: «هو علم البحث في التراكيب، وما يربط بها من خواص، كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة»[7]، أو هو: «العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويضيفها إلى مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة»[8].

من خلال هذا العرض لمفاهيم النّحو يتبين لنا أنَّ مصطلح (النّحو) لم يكن متسما بالثبات، ففي البداية كان يطلق على التغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء، ثم أصبحت النظرة أوسع حيث شمل مباحث النّحو والصرف معا، ذلك أنَّ العرب منذ القديم عنوا باللّغة وحاولوا الحفاظ عليها عن طريق هذا الأخير، فإلى أي مدى يمكن الحديث عن الغرض من تعليمه وتعلُّمِه حديثا؟.

إذن، فالنحو جدُّ ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطّردها وشاذّها، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين، قال ابن خلدون: «وهذه الملكة (...) إنَّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرُّره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإنَّ هذه القوانين إنَّما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها»[9].

وتجمع أغلب الدراسات التي تناولت مسألة النحو العربي في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة، خاصة الصرف والنحو منها، واختلفت التحليلات بعد ذلك في كشف أسباب الضعف، وفي تحليل مظاهره، وفي اقتراح أساليب معالجته.

هذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام[10]؛ حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية - على المتعلمين- عرضا وظيفيا من خلال تراكيب بنوية، وأنماط لغوية متدرجة في الصعوبة، الهدف منها ترسيخ قاعدة نحوية أو صرفية أو بلاغية معينة في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية عن طريق حمله على القيام بسلسلة من التمارين الآلية، والتواصلية، والتحليلية المنظمة، وبتكرار محكم حتى يصل - في مرحلة معينة من مراحل تعليمه- إلى تصور هيئات التركيب، ومواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، حسب ما تقتضيه المعاني.

وطريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة، وإذا كانت هناك طرق متعددة مشهورة للتدريس، فإنَّ ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، كما يرجع أيضاً إلى ما توصَّل إليه علماء النفس عن ماهية التعلُّم، وهذا ما يجعلنا نقول: إنَّ هناك جذور تربوية ونفسية لطرائق التدريس[11].

وليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على الأستاذ إلا أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه، وهناك طرق تدريسية تقوم على أساس نشاط الطالب بشكل كلي مثل طريقة حلِّ المشكلات، وهناك طرق تقوم على أساس نشاط الأستاذ إلى حدٍّ كبير مثل: طريقة الإلقاء[12]، وهناك طريقة تدريسية تتطلب نشاطاً كبيراً من الأستاذ والطالب، وإن كان الأستاذ يستحوذ على النشاط الأكبر فيها وهي طريقة الحوار والمناقشة، وهناك طرق تدريسية مثل: طرق التدريس الفردي كالتعليم المبرمج أو التعليم بالحاسبات الآلية، وهناك طرق التدريس الجماعي مثل: الإلقاء والمناقشة وحلِّ المشكلات والمشروعات والوحدات[13].

فالتعلم إذن نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة، والمقصود بالعملية التربوية كلها إنَّما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة، وما الطرق التربوية

المختلفة وما الأعمال المدرسية - على اختلاف أنواعها- إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجِّه عملياته التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال ً تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلِّم وتوصِّله إلى الاستجابات، والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة.

فالتوازن بين استعمال اللغة ووصف خليفتها أمر هام، ولا يتحقق هذا إلا إذا كان توزيع النشاطات المختلفة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة[14]، وهذه الطريقة هي التي تسمح لنا بأن نشرح للطالب كيفية عمل نظام اللغة مع مساعدته على استعمالها في بنى مختلفة ولمقاصد متنوعة، وهكذا نصل بهذا الطالب إلى التمكن من اللغة باعتبارها الأساس[15]، ونقصد بهذا: المنهج الذي يتم تسطيره وفقا لتطورات العصر وكفاءة وخبرة المعلِّم وغيرها من النقاط التي يجب مراعاتها لبناء منهاج هادف.

وقد ورد في لسان العرب أنَّ النَّهج هو «الطريق البيّن الواضح، ونهج المرء منهاجا أي أنَّه سلك طريقا واضحا»[16]، والمعروف أنَّ كلمة منهج مأخوذة من الكلمة اللاتينية (Méthodus) وتعني البحث والنظر في مسائل الفلسفة والميتافيزيقا[17]، والمنهج الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[18]، وهذه النتيجة لا تعني بالضرورة الحقيقة الثابتة، وإنَّما هي فكرة أو مجموعة من الأفكار يتوصَّل إليها الباحث بواسطة آليات منظمة تجعل العقل يتقبلها استنادا إلى تلك الآليات، ذلك ما عرَّفه عبد الرحمن بدوي بأنَّه «فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمَّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإمَّا من أجل البرهنة علميا للآخرين حين نكون بها عارفين»[19]أي أنَّه طريقة أو نسق يتَّبعه الباحث وصولا إلى الحقيقة التي ينشدها، ومنه: منهج الدراسة، ومنهج التعليم ونحوهما، ويقال: منهاج، والجمع مناهج.

والمنهاج خطة عمل، تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم أو سلسة الوحدات الموضوعة بكيفية تجعل كل وحدة تتم انطلاقا من فعل واحد، شريطة أن يكون المتعلم قد تحكَّم في القدرات

الموصوفة[20]، والمعلِّم هو محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو منظم وليس ملقنا[21]، وهو بذلك مسؤول عن التقدم الذي يحرزه، فيبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، ويمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده، ويدافع عنها في جوٍّ تعاون، ويثمِّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها، ويسهِّل عملية التعلُّم، ويحفز على الجهد والابتكار، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلِّم من خلال تقويم مجهوداته في الوقت نفسه[22]، وحتى يتحقق الهدف من جعل اللغة العربية لغة عصرية متفتحة على جميع الابتكارات وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة، يجب في مرحلة التعليم الجامعي بالجزائر- وفي بداية تعلُّمها بالذات- أن يضع المعلِّمون في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للطلبة حتى يتم انتقالهم من اللغات الأم العربية العامية والمتغيرات الأمازيغية البربرية إلى لغة التعليم بشكل ميسور، وفي غياب تعليم تحضيري منظم بنسبة كبيرة[23].

وسنحاول في هذا المضمار أن ندلي ببعض الملاحظات الخاصة بتعليم النحو العربي بالمرحلة الجامعية مركزين في التمثيل على نموذج الجزائر، وإن أمكن تعميم الخلاصات لتنطبق على غيره مِمَّا يشبه في الوضعية، وسنركز على المرحلة الجامعية لأهمية المرحلة التعليمية فيها، لأنَّها مرحلة صعبة، ولذلك تلقى عليها مهام وتبعات جسام ينبغي للمشتغلين بالتربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها، فهي تقوم بوظائف وأهداف مهمة وحاسمة ومتكاملة، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي تبني أساليب ووسائل تربوية وتعليمية ملائمة وناجحة، ومنهاج علمي تربوي سليم يضمن الفعالية ويجسد الملائمة الضرورية لكل تفاعل يؤكِّد على المفهوم المعاصر لتقنية التعليم.

وتضطلع المرحلة الجامعية بتعليم فني يوقظ في المتعلم الإحساس الجمالي، ويمكِّنه من المساهمة في الحياة الثقافية، ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في الميدان، والعمل على تشجيع نموِّها طبقا للتوجهات العالمية الخاصة بالفنون التشكيلية والتي تتمحور حول التعبير، والإبداع، والثقافة، والاتصال البصري المباشر بالمنتوج الفني.

والمتأمل في مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية العامّة في الوطن العربي عموما والجزائر خصوصا يرى أن اللغة العربية ذات فروع وأقسام لكل منها كتبه الخاصة، وساعاته المحددة في الجدول التعليمي، وهذه الفروع في الغالب هي: «الأدب، البلاغة والقواعد»[24]، وعلى الرغم من تعدّدها واستقلالها إلاّ أنَّه ينبغي أن تتوحد، وتتكامل لتحقق في النهاية هدفا لغويا عاما متمثلا في فهم اللغة العربية، واستخدامها الاستخدام الأنسب، فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، وإنّما هي أيضا وسيلة للمواد الدراسية الأخرى على جميع المراحل التعليمية، فقد ثبت بالتجربة أنَّ الطلبة المتقدمين في اللغة العربية يكون لهم تقدم كبير في المواد الأخرى[25]، لأنَّه وإن تم تصور عزل بعض المواد الدراسية عن بعضها، فلا يمكن تصور هذا الانفصال بين اللغة العربية وباقي المواد الدراسية الأخرى علمية كانت أو أدبية[26]، وكذلك الشأن بالنسبة لفروع اللغة العربية المتكاملة فيما بينها وعلى رأسها القواعد النحوية التي يتم تدريسها كوسيلة لتقويم اللسان والقلم لا غاية في ذاتها، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى كالبيئة اللغوية الصالحة التي يشيع فيها استعمال اللغة الفصحى وكثرة المران على الكلام والمتابعة[27].

من هنا يمكننا القول: «إنَّ النحو للكلام كالملح للطعام»[28]، عبارة يجهل قائلها لكن غالبا ما يردّدها المشتغلون بهذا العلم، وتعني أنَّ النحو ليس هو الكلام عينه، لكنه ضروري لإصلاحه، كما أنَّ الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال طهيه، بيد أنَّ زيادة كل من النحو والملح عن الحدّ المطلوب يؤدي إلى فساد الكلام والطعام[29].

من هذا المنطلق يمكننا أن نقول: إنَّ تعليم اللغة العربية وتعلُّمها في عصرنا يحظى بأهمية متزايدة لدى الدارسين والمربين في العالم العربي والإسلامي عموما والجزائر على وجه الخصوص، ومما لا شك فيه أنَّ نمو هذا الاهتمام لدى القائمين على الميدان يعود إلى أسباب متعددة؛ حضارية وثقافية واجتماعية وعلمية واقتصادية... الخ، غير أنَّ هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية حادة، لعلَّ من أبرزها تعقيدا وتذبذبا مسألة القواعد النحوية وتدريسها، فقد ظلت هذه المسألة قضية جدلية ساخنة في تعليم العربية بشكل عام[30]، فهي لا تكاد تهدأ حتى

تعود إلى الواجهة من جديد، والدليل في ذلك أنَّنا حين نلقي نظرة تاريخية على القواعد النحوية في مناهج تعليم اللغة العربية منذ مطلع النهضة نكتشف اختلافا كبيرا حول أفضل وسيلة لتيسير تدريس النحو، ولا غرابة أن نجد في حقل وليد وحيوي مثل اللسانيات التعليمية هذا التنوع الهائل الذي يشبه الرياح المتغيرة والرمال المتحركة بعض يناقض الآخر مناقضة كاملة في أسسه النظرية والتطبيقية[31].

ومسألة تيسير القواعد النحوية تثير حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية، فهي تشكل جزءا رئيسيا في تعليم اللغات بشكل عام، ويعد هذا الجزء - عند جمهور المربين والمعلمين- من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية، فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النحو، إلا أن التقارير العلمية[32]، والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن[33]، تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية، وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها، ثم إنَّ الباحث في تعليمية اللغة العربية لا يحتاج إلى روائز تربوية، ولا إلى إحصاءات لكي يستنتج أنَّ مسألة القواعد النحوية، وتيسير تدريسها ما تزال قائمة؛ فالمعلِّمون والمتعلِّمون يبذلون جهودا معتبرة، وأوقاتا طويلة في تعليمها وتعلُّمها، ولا يصلون بعد هذا كله إلى نتائج تتفق مع ما يصرف عليها من زمن وجهد، ولا يقتصر عمل النّحوي على الضبط فحسب، بل يعنى أيضا بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل[34].

فالنحو إذن ميزان اللغة العربية، والمدخل إلى دراسة علومها والعلوم الإنسانية، ولعلنا لم نبالغ إن قلنا: إنَّه من أعظم الكنوز التي تركها علماء العربية الأجلاء، لماله من: «أثر رائع من آثار العقل العربي بما فيه من دقة في الملاحظة، ونشاط في جمع ما تفرق، وهو لهذا يحمل المتأمل فيه على تقديره، ويحق للعرب أن يفخروا به»[35].

فبالنّحو يعرف صواب الكلام من أخطائه، ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم، فله حق التقدم على مختلف علوم العربية الأخرى، ولله در من قال[36]:

النّحو يصلح من لسان الألكن ❖ والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها ❖ فأجلها نفعا مقيم الألسن

وقد أوكلت مهمة تدريس علوم اللغة العربية في الجزائر إلى أقسام اللغة العربية حاليا والمعاهد آنفا، حيث بنت الدولة الجزائرية الجامعات والمراكز الجامعية في مختلف ولايات القطر، وخصصت المنشآت البيداغوجية لمختلف العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والقانونية، والعلوم الدقيقة... الخ، وأدرجت أقسام اللغة العربية ضمن كليات العلوم الإنسانية، كما سهرت الدولة على التكوين العلمي والبيداغوجي للإطارات التي حملت على عاتقها المشعل وإتمام المسيرة العلمية.

وبحكم ممارستنا المتواضعة لهذه الوظيفة - التدريس- وإشرافنا على تدريس عديد من المساقات العلمية لعلوم اللغة العربية، منها مساق "النحو العربي"، لفت انتباهنا في كل دخول جامعي عند الالتقاء بالطلبة ذلك التذمر من لدنهم إزاء هذه المادة، حيث يشكو كثير منهم من صعوبتها، فنسمعهم ينعتونه على ألسنتهم بأنَّه معقد، وصعب، وغيرهما من النعوت التي تبعث في نفوسهم الملل والضجر، وإذا ما شرعوا في الحديث في أثناء مناقشة قضية لغوية، سرعان ما تظهر الرطانة واللحن على لسانهم، إذ تجدهم يرفعون المفعول، وينصبون الفاعل، ناهيك أنَّ كثيرا منهم ما يزال لا يفرق صراحة بين الفعل والاسم.

وكما جرت العادة عند شروعنا في العمل نبدأ بتقديم مفردات البرنامج، مرفقين إياه بمختلف المصادر والمراجع التي يعثر عليها الطالب في مكتبته الجامعية، راسمين الطريقة المثلى في تقديم الدروس، متوخين في ذلك أسلوب التشويق والحوار؛ لكسب عقول الطلبة واهتمامهم بالمادة، معتمدين الجانبين: النظري والتطبيقي، باستخدام الوسائل البيداغوجية- التربوية- (الطباشير، والسبورة) مع إشراك الطالب بالنقاش، في كل محاضرة أو درس نقدمه[37].

وقد أفضت هذه الطريقة إلى نتائج طيبة؛ حيث بدأنا نلحظ بداية زوال تلك النظرة السوداوية رويدا رويدا، والتي كانت عالقة في أذهان الطلبة، فصاروا يقبلون على دراسته بشغف وحيوية، وازدادت درجة الاستيعاب لديهم، جراء الممارسة الفعلية لهذه المادة على السبورة، ناقمين على طريقة الإملاء التي يركن إليها بعض الأساتذة، ولعلَّ هذا ما قادنا إلى وضع أيدينا على تلك العقبات التي تؤدي بالطالب إلى نفوره من هذه المادة ومقته لها، مبرزين أساليب تدليلها، ويمكننا حصر تلك المشكلات في نقاط ثلاثة وهي: المنهج، الأستاذ والطالب[38].

فغياب الرؤية اللغوية العلمية، وتطفل واضعي المنهج، وافتقارهم إلى الرؤية المعرفية العامة الابستمولوجية التي تربط قواعد اللغة في كتب النحو باللغة أولا، وبالمجتمع العربي ثانيا، والتي تعنى بكيفية تشكل حقل علمي ما، وبتكون المفاهيم وتحوُّلها، وبكيفية تبادلها بين علم القراءات، وفقه اللغة، وعلم النحو، وتغيُّرها ممارسة علمية واعية لمنهجها ومفاهيمها وأساليبها يدلنا ذلك عدم قدرة المسؤولين - في الأغلب الأعمّ- الإجابة عن الأسئلة، مثل، لماذا يُدرَّس النحو في المدرسة والجامعة؟ وما الغاية من تدريسه؟، وماذا يجب أن يدرس منه في كل مرحلة تعليمية؟.

إنَّ أول ما يستوقفنا، هو أنَّ الفلسفة اللغوية ذات الرؤية الشمولية لموضوعات النحو العربي، غائبة عن واضعي " فلسفة المنهج"، إذ أنَّ مفردات البرنامج وزعت توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة[39]، من غير أن يرتقي المسؤولون إلى مستوى الدراسة المتدرجة التي توزع موضوعات المادة قبل المرحلة الجامعية على سنوات الدراسة توزيعا يتناسب وعمر المتعلِّم الذي يجبر على دراسة الموضوع الواحد في السنوات كلها[40]، أضف إلى ذلك أنَّ عناوين الدروس تنتقى انتقاء عشوائيا[41]، فليس من المعقول أن نقوم بتدريس كل الحالات التي يرد فيها المبتدأ نكرة، ونكثر من العلل النحوية والتقديرات والتخريجات التي نرى فيها التعسف والتمحل من لدن النحاة الأوائل؛ لأنَّ ذلك مضيعة للوقت، ولهذا دعا الجاحظ (ت255هـ) إلى ضرورة تعليم النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، والتمييز بين النحو كعلم والنحو

كتعليم، جاء ذلك في قوله: «وأمَّا النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمَّا هو أولى به، ومذهل عمَّا هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع»[42].

وصفوة القول، إذا أردنا تذليل عقبة المنهج أمام طلبتنا وتلامذتنا علينا بالتزود بمختلف الأفكار التربوية التي أقرها علم اللسان التربوي الحديث، ووضع برامج لغوية شاملة لكل المراحل التعليمية التي يمرُّ بها المتعلِّم لقواعد اللغة العربية، ونتحاشى الطريقة الإملائية التي لا تعود بالنفع على المتعلِّم، بل تبعث فيه الكسل والتواكل، باعتبار التدريس عملية تفاعل بين المدرس وطلابه[43]، فهو عبارة عن أخذ وعطاء وحوار وتفاعل.

ويبقى الغرض من تدريس النحو في الجامعة الجزائرية هو تجنب اللحن في الكلام لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت عنه اللغة لم يكن يعرف مثلا: الحال والتمييز، ولم يعرف الفرق بين الفاعل والمبتدأ، لأنّ هذه أسماء وضعها المتخصصون في علم النحو عندما أسّسوا قواعد اللغة العربية، لكن الملاحظ أنّ علماء النحو تأثروا بأساليب الفلسفة والمنطق، فراحوا يبالغون في مسائل الذكر والحذف، التأويل والتقدير، التقديم والتأخير، حتى وصل بهم الأمر إلى إخضاع النص القرآني للقواعد النحوية التي وضعوها، وكان الأجدر بهم إخضاع القواعد لهذا النص البليغ، ومثال ذلك قولهم: إنّ كلمة (إذا) لا تدخل على الاسم بل على الفعل، وبالتالي تصبح كلمة (السَّماء) في قوله تعالى: «إذا السَّماء انشقت»[44]، فاعل لفعل محذوف يفسِّره الفعل المذكور بعده والتقدير: (إذا انشقت السَّماء انشقت)، حيث حذف الأول وجوبا لتكرر الفعل.

ويعلق (الشيخ علي الطنطاوي) على هذا قائلا: هل سمع عربي يقول هذا الكلام؟ لم لا نقول إن كلمة (السَّماء) في الآية (مبتدأ) مثل سائر الأسماء المرفوعة في بداية الكلام[45].

ويبقى النحو العربي من حيث طرائق تدريسه ومحتواه - كما هو عندنا في الجامعة الجزائرية- علم تعلم صناعة هذه القواعد، مما أدّى إلى العزوف عنه، وتدني مستوى الأجيال الناشئة في اللغة بصفة عامة، فظهرت الدراسات الرامية إلى التيسير، والتي قام بها المشتغلون في ميادين اللغة انطلاقا من خبراتهم، وتجاربهم الطويلة التي تجسدت في العديد من المؤلفات نحو: كتاب (المختصر الصغير) للكسائي، ومختصر (الزجاج) وغيرها، بعدما تنبه النحاة قديما إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار كما هو الحال في هذا العصر، ويتأتى هذا من خلال التدرج في دراسة العلوم شيئا فشيئا، لأنَّ البداية بالمسائل المستعصية مباشرة يؤدي في غالب الأحيان بالمتعلِّم إلى الانحراف والهجران.

وقد قمنا بالتواصل مع مجموعة من الأساتذة والطلبة في بعض الجامعات الجزائرية من خلال طرح بعض التساؤلات على شكل استبيانات أو استفسارات تخص تعليم النحو، وذلك بغية كشف اللبس والغموض الذي يعيش في كنفه كل من المعلِّمين والمتعلِّمين، وتم التوصل إلى:

1- جدول يبين نتائج الاستبيان الخاص بالمعلِّمين:

السـؤال	الإجابة بالنسبة المئوية		
ما رأيكم في المقررات الجديدة التي يخضع لها نظام ل م د(❖)، والخاصة بمادة القواعد النحوية؟	سيئة	مقبولة	جيدة
	٪25	٪75	٪0
هل المقررات الخاصة بالقواعد النحوية موضوعة منهجيا يتوافق مع قدرات الطلبة ؟	نعم	لا	
	٪50	٪50	
هل التمارين الموجودة في كتاب النحو التعليمي مناسبة؟	نعم	لا	
	٪75	٪25	

هل هناك توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي؟	نعم	لا
	٪50	٪50
هل ترون طريقة المقاربة بالنصوص ناجحة في النحو؟	نعم	لا
	٪60	٪40
هل الانتقال من طريقة بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات يعني أنَّها غير ناجحة؟	نعم	لا
	٪35	٪65
ألا يزال اعتمادكم على طريقة بيداغوجيا الأهداف إلى الآن؟	نعم	لا
	٪60	٪40
ما هي الطريقة التي ترون فيها تفاعل الطلبة معكم؟	الطريقة القديمة	الطريقة الجديدة
	٪60	٪40
هل للعامية دور في إشكالية تدريس النحو؟	نعم	لا
	٪75	٪25
هل ترجع إشكالية تدريس النحو إلى المرحلة ما قبل الجامعة(❖❖)؟	نعم	لا
	٪100	٪0

ما مقدار استيعاب الطلبة لمادة النحو؟	ضعيف	مقبول	حسن
	٪20	٪70	٪10
إلى ما يعود ضعف استيعاب الطلبة لمادة النحو؟	طبيعة تكوين الأساتذة ونقص خبرتهم في المادة		٪13

	عدم اكتراث الطلبة بالمادة	٪37
	وجود خلل في المنهجية	٪13
	طبيعة تكوين الأساتذة وعدم اكتراث الطلبة بالمادة بالإضافة إلى وجود خلل في المنهجية.	٪37

من خلال هذا العرض الجدولي يتضح ما يأتي:

1- يتبين لنا إجماع معظم الأساتذة على أنّ مقررات القواعد النحوية ترقى إلى درجة مقبولة على العموم، وذلك بنسبة قدرت بـ: (75٪) نظرا لتدرجها من المستوى السهل (مقررات السنة الأولى الجامعي) إلى المستوى الأصعب (مقررات السنة الرابعة جامعي) في حين يرى البقية بنسبة (25٪) أنَّ هذه المقررات سيئة لعدم مراعاتها التسلسل المنطقي في اختيار الموضوعات النحوية للمادة، من مثل: الانتقال من دروس الأفعال إلى الأسماء، ثم العودة إلى الأفعال من جديد، الشيء الذي أدى بالمتعلم إلى عدم الفهم والهجران، وجعل الأساتذة يحسبون أنَّها ليست بالحسنة ولا الجيدة

2- يتّفق الأساتذة بنسبة (75٪) على كون التمارين الموجودة في الكتاب النحو التعليمي مقبولة، ولكن ليس إلى أبعد الحدود، فهي تعجّ بالأخطاء الإملائية والتعبيرية والجمل الركيكة، بالإضافة إلى عدم مناسبتها لبعض الدروس، وعجزها عن إيضاح الغموض الموجود في القاعدة، ممّا أفقدها قيمتها وجعلها لا ترقى إلى المستوى المطلوب بنسبة (25٪) على الأقل.

3- تبقى الإجابة عن الحجم الساعي لمادة التعليمية مرهونة بمدى قدرة وكفاءة كل أستاذ وطالب بالإضافة إلى نوعية الدرس، ففي الوقت الذي يتناسب فيه الحجم الساعي مع بعض الدروس يتنافى هذا التوافق مع البعض الآخر من مثل: درس الشرط

والاستثناء... إلخ، فهي تحتاج إلى أن تقدم في حصتين على الأقل دون إسهاب بما يتناسب وقدرات الطلبة، لكنّ الحجم الساعي المخصص (ساعة ونصف لكل درس) لا يسمح بذلك، فكانت نسبة الإجابة بالنفي(50٪) معادلة لنسبة الإجابة بالإثبات.

4- يعتبر الإصلاح في الوزارة عملية دائمة مستمرة، تخضع للتقييم والرقابة، ممّا أدى بالمنظومة الوزارية إلى البحث عن أساليب جديدة لتحسين آدائها، والانتقال من المناهج التربوية السابقة (بيداغوجيا الأهداف) إلى ما يعرف بـ: (المقاربة بالكفاءات) [46]، فأمَّا بيداغوجيا الأهداف، فإنَّها تعتمد على التعليم التلقيني المحض الذي يجعل من الطالب مستقبلا ومتلقيا للمعارف من قبل المعلم دون بحث ولا استكشاف[47]، حيث أنَّه لكل طريقة ميزاتها الخاصّة، إذ يجمع جلّ الأساتذة يصرُّون على أنَّ طريقة (بيداغوجيا الأهداف) هي الطريقة الأنجح، وهي تعدّ من بين أساليب التدريس التقليدية، تعتمد على الإلقاء، قائمةً أساسا على الحفظ والاستذكار والتلقين، وعزل المتعلم عن الخبرات الواقعية في التعليم، فهي تنطلق من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة، بغض النظر عن جدوى حاجته إليها، فهو يكتسبها ويستهلك المقررات عن طريق التلقي لا أكثر ولا أقل[48]، فهذه الطريقة جدّ مناسبة لعديد من النشاطات عموما، والنّحو خصوصا، ونتائجها مقبولة إلى حد بعيد، فهي مناسبة لقدرات الطلبة[49]، تسمح لهم بتلقي واستيعاب المادة النّحوية على أحسن وجه، لكن في المقابل يذهب بعض الأساتذة بنسبة (30٪) إلى أن طريقة المقاربة بالكفاءات هي الأنسب، حيث تجعل من المتعلم مسهما فعالا في بناء معارفه، انطلاقا من البحث والاكتشافات، ممّا يكسبه قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية، وقد تحدث (ابن خلدون) مليّا في مقدمته عن هذه الطريقة، والتي تعرف بـ: "الملكة اللغوية"حيث يقول: «إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة»[50]، لذلك تم الانتقال إليها كونها تكسب المتعلم مهارات ومعارف سلوكية وفعلية، وتدفع به إلى الاعتماد على النفس عن طريق البحث والاكتشاف، وتقدّر نسبة الأساتذة المعتمدين

على طريقة (بيداغوجيا الأهداف) إلى الآن بحوالي (60٪) والسبب في ذلك هو طبيعة الطلبة، ومستواهم الذي لا يتناسب مع طريقة (المقاربة بالكفاءات)، إضافة إلى عدم تمرّنهم على النشاط الفردي، هذا ما أقرته الخبرة والتجربة، في حين تقدر نسبة الأساتذة المعتمدين على طريقة المقاربة بالكفاءات بـ: (40٪) لأنها في نظرهم ذات نتائج طيبة ونجاعتها أحسن.

6- الطريقة القديمة والمعروفة بالنظام الكلاسيكي - الذي يضم أربع سنوات في مرحلة التدرج- هي التي يتفاعل فيها الطلبة مع الأساتذة بنسب متفاوتة، في حين نجد عدم تأقلمهم الكلي مع الطريقة الجديدة وهي نظام (ل م د).

7- يرى بعض الأساتذة أنّ العامية شيء، والقواعد النحوية شيء آخر لا تداخل بينهما، في حين يتفق معظم الأساتذة بنسبة (75٪) على أنّ للعامية دورا فعالا في إشكالية عدم فهم الطلبة للقواعد النّحوية، سواء أكان استعمالها من طرف المعلم أو المتعلم، فهي تعد بحق انحرافا عن قواعد اللغة العربية المألوفة[51]، وتفشيها في المنزل والشارع ثم المؤسسات التربوية يؤدي إلى عدم الظفر باللغة العربية الفصيحة وتراكيبها.

8- ألفينا نسبة (100٪) من الأساتذة ترجع إشكالية تدريس النحو إلى المرحلة ما قبل الجامعة، وهي المرحلة التي تعد «اللّبنة الأولى في بناء قاعدة متينة يستند إليها المتعلمين إن صلحت فما بعدها أيسر، وإن فسدت فسد ما بعدها»[52]، وذاك الذي يراهن عليه الأساتذة من تدني لمستوى بعض المعلمين، ولا مبالاتهم ما ينتج عنه بالضرورة مشقة كبيرة للمتعلمين في المراحل اللاحقة عموما.

9- يجمع جلّ الأساتذة على أن مقدار استيعاب الطلبة لمادة النحو مقبول بنسبة (70٪) وذلك راجع لمستواهم المتأقلم مع طريقة وكيفية تدريس الأساتذة التي تعتمد أساسا على القدرات والمهارات المناسبة ذات الفعالية الكبيرة، إلاّ أن هناك قلّة قليلة ترى أن مقدار

الاستيعاب ضعيف نظرا لعدم الاهتمام والتحصيل في المراحل السابقة، ممّا أدّى إلى عدم الاكتساب والاستيعاب في المراحل اللاحقة.

2- جدول يبين نتائج الاستبيان الخاص بالمتعلّمين:

السـؤال	الإجابة بالنسبة المئوية		
إلى ما يعود ضعف استيعاب المتعلّمين لمادة النحو؟	طريقة معاملة الأستاذ	وجود خلل في المنهجية	عدم اهتمامكم بهذه المادة
	35%	23%	42%
هل يرى الطالب أن صعوبة اللغة العربية تكمن في صعوبة مادة النحو؟	نعم	لا	
	45%	55%	
أين تكمن صعوبة مادة النحو؟	القواعد النحوية	الصرفية	الإعراب
	10%	30%	60%
هل كل من يعرف قواعد النحو يجيد الإعراب؟	نعم	لا	
	32%	68%	
هل ترجع إشكالية صعوبة النحو إلى مرحلة الجامعة؟	نعم	لا	
	75%	25%	
هل يعتبر الطالب أن دروس مادة النحو مرتبة ترتيبا منطقيا؟	نعم	لا	
	37%	63%	

هل هناك توافق بين المادة التعليمية والحجم الساعي؟	نعم		لا
	40%		60%
ما هي أحسن طريقة لتدريس قواعد اللغة؟	الطريقة الاستنباطية	القياسية	المعدلة
	86%	7%	7%

يتّضح من الوهلة الأولى إجماع جل المستجوبين (المعلّمين والمتعلّمين) على أن عدم اهتمام المتعلّمين بالمادة هو ضعف استيعابهم لها[53]، بغض النظر عن الخلل الحاصل في المنهجية وطريقة معاملة الأستاذ، ومن أسباب عدم الاهتمام قلة التركيز، طرائق التدريس الجافة التي لا تستثير الطلبة ولا تحفزهم، التخوف المسبق من المادة الناتج عن عدم التحصيل في المراحل السابقة[54]، الخلل الحاصل في المنهجية، إضافة إلى طبيعة تكوين الأساتذة ومعاملتهم[55]، ونظرة بعض الطلبة لهذه المادة على أنَّها تدرس من أجل النجاح في الامتحان وكفى، مما جعلهم لا يولونها اهتماما كبيرا، في حين يرى البعض الآخر أن مستقبلهم مرهون بفهم وإدراك اللغات الأخرى: الفرنسية، الإنجليزية، وهذا - ممّا لاشك فيه- منظار الأسرة والمجتمع، حيث يتّفق جلّ الطلبة بنسبة (55٪) على أن صعوبة النحو ومشقته ليست بالعامل الذي يؤدي إلى صعوبة اللغة العربية[56]، في حين يرى البقية خلاف ذلك، لأن النحو في نظرهم هو الوسيلة الأساسية في ضبط ألفاظها وسلامة تعابيرها، والملاحظ أنّ الأغلبية الساحقة من الطلبة ترى أنّ القواعد النحوية مجرد علم بكيفية العمل، والإعراب هو ذلك العمل والممارسة الفعلية لها، لذلك كانت معرفتها لا تعني بالضرورة إجادة الإعراب، أمّا النسبة المتبقية فترى بأنّ معرفة القواعد النحوية تؤدي إلى معرفة الإعراب لأنها أساس ذلك العمل.

من خلال نتائج الاستبيانات للأساتذة والطلبة تم تحديد أطراف العملية التعليمية الثلاثة (المنهج- الأستاذ، والطالب) المسهمة في تدريس النحو في الجامعة الجزائرية:

1- طبيعة تكوين الأساتذة ونقص خبرتهم في المادة مما يدعو بالضرورة إلى إعادة التكوين

واكتساب المعارف والمهارات التي تسهل إيصال القاعدة النحوية إلى المتلقين وتلفت انتباههم، حيث أن غياب التخصص في علوم العربية، والإعداد العلمي والتربوي لدى الإطار الجامعي من شأنه يؤثر سلبا على المتعلمين؛ ذلك أن الذي لا يمتلك ناصية اللغة العربية سيلجأ لا محالة إلى الحديث بالعامية في أثناء تدريسه لمادة النحو العربي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى التقليل من أهمية العربية في التعامل اليومي بين الناس[57]، والاعتماد الكلي على اللغات الأجنبية حتى في مجال التفكه والمزاح[58]، خصوصا بعد أن اتخذتها النسوة العربيات أداة للتخاطب بينهن، وهذا الأسلوب يتوخاه عديد من أساتذتنا في الجامعات، ومعلمينا في المؤسسات التربوية، إذ أن المقاييس أو المواد تسند لغير أهلها؛ بغية إكمال النصاب القانوني لساعات العمل، أو سد الفجوات، حيث يوظف الأستاذ المتخصص في الأدب الأندلسي، أو السرديات، أو الأدب الشعبي على سبيل المثال لا الحصر، ليتولى تدريس قواعد اللغة العربية طالما لم يسند إليه مساق تخصصه، مع أنه لا يرغب في تدريسها؛ لجهله بها، ولكي يباشر عمله المنوط به، يسلك في تدريسه لقواعد اللغة إلى انتهاج الطريقة الإملائية، وترهيب الطلبة بالعلامات- النقاط- مع استخدام الخشونة في التعامل معهم مما يولد لديهم الاستياء، وعدم الفهم، الشيء الذي يؤدي بالطلبة إلى العزوف عن دراسة هذه المادة، والبحث عن شتى السبل للحصول على العلامة؛ من أجل الانتقال فقط، وللحد من هذه الظاهرة التي بدأ مفعولها ينتشر في جامعاتنا الجزائرية خصوصا، والعربية عموما، علينا بالتشدد في اختيار الأساتذة الأكفاء في علوم اللغة العربية بعامة، والنحو العربي بخاصة، وإعدادهم إعدادا علميا وتربويا، وتحسين أوضاعهم المادية، حتى نجنب أنفسنا وطلبتنا باب سد الذرائع، أو الفجوات، بإسناد المقاييس أو مواد التدريس للمتخصصين، ونفسح لهم المجال لاختيار المساقات التي يرغبون في تدريسها.

2- إهمال الطلبة وعدم اهتمامهم بالمادة النحوية أحدث خللا في العملية التعليمية لذلك وجب توعيتهم بأهمية النحو ودوره الفعال في تقويم اللسان وضبط الكلام بحكم، حيث يشوب لغة الطالب الجامعي في قسم اللغة العربية وآدابها الرطانة، والركاكة، واللحن، وذلك راجع إلى أن بعضهم لم يختاروا هذا التخصص عن رغبة، وإنما وجدوا أنفسهم فيه بعدما رفضوا في

فروع التخصص العلمية الأخرى[59]، وبعضهم ينظر إلى اللسان العربي نظرة ازدراء ودونية؛ ذلك أن هذا المجال لا يواكب والتقدم العلمي، في حين اختار البعض الآخر هذا التخصص عن رغبة، لكن الأفكار والمعلومات التي تلقوها في المراحل التعليمية السابقة يكتنفها الارتباك والقصور والغموض، ذلك أنهم لم يستوعبوها استيعابا صحيحا، حيث نجد كثيرا منهم ما يزال لا يفرق بين أقسام الكلمة، كالاسم، والفعل، والحرف، إذ يعرب بعضهم الفعل اسما، والاسم فعلا، والحرف على أنه أحيانا اسم، وأنه فعل في أحايين أخرى[60]، وربما نعلل ذلك باللامبالاة من لدن الطلبة في تلقي الدروس، أضف إلى ذلك أن الطالب لا يمارس تخصصه إلا داخل الحرم الجامعي- قاعات التدريس- ، فمن الجناية في حق الأمة على أبنائها أن يعرض طلاب العلم ورواد الثقافة عن العناية بلغتهم القومية، وتخصيص أكبر وقت لتعلمها، والتفكه بثمارها الشهية[61].

3- طبيعة مواضيع المادة التعليمية التي لا تتناسب مع الحجم الساعي ومستوى الطلبة، بالإضافة إلى اختلاف طرائق التدريس، مما أسهم إلى حد بعيد في رسم معالم إشكالية تدريس النحو، ولتخطي ذلك وجب إعادة النظر في المادة النحوية التي تلقن للطلبة، وفي منهجيتها من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع البرامج، تتكون من أساتذة مختصين أكفاء يحترمون الحجم الساعي، ويراعون قدرات الطلبة العقلية في مختلف المستويات، وهو ما يضمن نجاح العملية التعليمية إلى حد بعيد.

4- يجب على المشرفين توجيه الطلبة إلى مختلف الشعب، وإعادة النظر في معايير قبول طلاب قسم اللغة العربية وآدابها، وجعل مادة النحو العربي من المواد الأساسية في الانتقاء، كما يجب على الطالب العربي والمسلم بخاصة أن يعنى العناية الكبرى بدراسة (اللغة العربية)، ويبذل قصارى جهده في سبيل تعلمها، وإتقانها، قراءة، وكتابة؛ لتكون أحب المواد والعلوم إلى قلبه وعقله، وقد كان الأدباء والأجداد يبذلون أرواحهم في البحث عنها، فما أعظم موقف الإمام الزمخشري(467هـ .538هـ)، وهو يدافع عن العربية ويتحدى الشعوبيين في قوله: «ولعل الذين يغضون من العربية، ويضعون من مقدارها ويريدون أن يخفضوا ما رفع الله

من منارها، حيث لم يجعل خيرة رسله وخير كتبه في عجم خلقه، ولكن في عربه»[62].

5- تطوير استخدام اللغة الفصحى: آداة التعبير والتفكير داخل الصف الجامعي، وفي مواقع الاتصال الرسمي على الأقل، وفي تصور طموح يفترض النضال من أجل تعميم استعمالها في شكلها الحديث على أوسع نطاق ممكن.

6- تأهيل تربوي للمدرس الجامعي يزوده بالجديد والأساسي في مجال المناهج وطرائق التدريس والتقويم، وقد انتبهت الجامعة الجزائرية أخيرا إلى هذه المسألة، فبدأت أول دورة تأهيلية للأساتذة الجامعيين في نهاية عام 2005م.

إنَّ أهم ما نستخلصه من خلال تحليلنا للمنهجية المتبعة في تدريس مادة النحو، وواقع تأدية المعلم لها داخل القسم، هو الفجوة الكبيرة بين الأهداف السلوكية المنشودة والمتمثلة في خدمة التعبير بشكليه الشفوي والكتابي، والنتائج المحققة على أرض الواقع التي تشير إلى عكس ذلك، فالواقع يثبت أنَّ الطريقة المتبعة في تدريس مادة القواعد لا تخرج عن العرض المباشر، والدليل على ذلك الخطاب النحوي للمدرسين داخل القسم، الذي يظهر من خلاله التركيز على الجانب المعرفي النظري، والتهاون بالجانب المهاري الوظيفي، علمًا أن أفضل أشكال تعليم النحو هي تلك التي تتعدى حدود الحفظ والاستيعاب للمعلومات، والقدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنمية القدرة على توظيفها وممارستها في الخطاب والتبليغ، وهيهات أن تنجح دراسة النحو دون تدريب وتطبيق، حيث أنَّ اللجوء المستبد من قبل المعلِّم إلى العرض الصريح، والتعريف النظري بالقواعد النحوية، والتهاون في آن واحد بالعمل الترسيخي المنظم المستمر الذي يجعل الطالب يدرك بنفسه هيئات التركيب (مواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات...)، وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة لدليل واضح على التأثر السلبي للطريقة التعليمية بالتصورات المشوهة التي ما زال كثير من المربين والمدرسين يحملونها عن طبيعة النحو والغرض من تدريسه، علمًا أنَّ وضوح هذا الهدف له أهمية كبيرة في جعل تعليم النحو أكثر فائدة، وأقل عناء بالنسبة للمعلمين والمتعلمين.

الإحالات:

1. أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص4 من الهامش.

2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر (بيروت– لبنان)، ج 15 (و–ي) ط1، (1384 هـ-1955م)، ص309- 310، (مادة نحو).

3. محمد عبد اللطيف حماسة، النحو والدلالة، ط1 القاهرة 1403هـ 1983م، ص45.

4. معجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، (مادة نحا) ص947.

5. المقدمة، ابن خلدون، تحقيق الأستاذ درويش محمد الجويدي، المكتبة العصرية صيدا - بيروت 2002 ص545.

6. معجم مصطلحات الأدب، مجدي وهبه، مكتبة لبنان 1974 ص559.

7. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، (2003)، ص105.

8. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب (القاهرة)، ط1(2005)، ص 268.

9. ابن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة ناشرون (سورية)، ط1 (2007)، ج2، ص731.

10. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000.

11. فيصل حسن طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر1998، ص 65.

12. تشارلس فرانكل، نظرات في التعليم الجامع، ترجمة، محمد توفيق رمزي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة نيورك (د. ط)، (د. ت)، ص55.

13. ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، دار المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 1982، ص 123.

14. بشير عبد الرحمن الكلوب وسعود سعادة الجلاد، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استعمالها، تقديم الدكتور علي عثمان، دار العلم للملايين بيروت ط11966، ص115.

15. حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين- تعليم اللغة قراءة تعبيرا- ، دار الهدى للنشر والتوزيع 2006، ص36.

16. ابن منظور، لسان العرب، مادة (نهج).

17. عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ط 3، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص3.

18. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط 5، وكالة المطبوعات، الكويت، 1979، ص 5.

19. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابه الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر1985، ص19.

20. في المناهج اللّغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، دار هومة، ص 15.

21. مناهج السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مديرية التعليم الأساسي ص4- 5.

22. نفسه، ص5.

23. حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين، ص96.

24. جاسم محمود الحسونو حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار (ليبيا)، ط1 (1996)، ص 68.

25. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب، ط1 (القاهرة) (2005)، ص82.

26. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام دار غريب، القاهرة (د- ط) ص 41- 42.

27. ينظر: عبد العليم إبراهيم: - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 13، القاهرة 1984، ص95- 111.

28. سليمان خلف الله. المرشد في تدريس اللغة العربية. مكتبة جهينة ط1(2000)، ص32.

29. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية دار الفكر العربي (القاهرة)، ط1 (2000)، ص 291.

30. حسن جعفر الخليفة، طرق تعلم اللغة العربية في التعليم العام ليبيا 1996، ص145.

31. هـ. دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص 33.

32. ينظر: المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د. محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987، ص 44 - 48.

33. ينظر: المرجع نفسه، ص 50 - 65.

34. حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة، قراءة وتعبير، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة –الجزائر 2006، ص68.

35. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، ج1، ط9، القاهرة، ص3.

36. ينظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج متن الألفية لابن مالك، دار الكتب العامة، بيروت، ص4 من الهامش.

37. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، المطبعة المركزية، ط1، 2005، ص96.

38. ينظر: صلاح الدين علي مجاور، المنهج المدرس، ط2، دار القلم، الكويت 1984، ص132 وما بعدها.

39. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة –المرحلة الأساسية العليا- ، ط1، 1999، ص165.

40. ينظر: رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعيةن الجزائر 1982، ص62- 75.

41. جابر عبد الحميد جابر –سيكولوجية التعلم ونظرية التعليم –دار الكتاب الحديث – الطبعة 4 الكويت –سبتمبر 1982، ص163.

42. الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط1، مصر1979، ص38.

43. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص13

44. الانشقاق: 1.

45. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 280.

(❖) حرف (ل) يعني ليسانس، و(م) يعني ماستر، و(د) يعني دكتوراه، وهو نظام التدريس المتعامل به في الجزائر والمغرب العربي وأوربا، حيث صار الطالب في الجامعة يدرس ثلاث سنوات بدلا من أربعة، على غرار نظام التدريس في الكلاسيك.

(❖❖) ونقصد بها المرحلة الثانوية، والتي تعد الركيزة الأساسية للطالب في تكوينه.

46 . خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، المطبعة المركزية، ط1، 2005، ص88.

47 ينظر: حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية ط 2000، ص162 وما بعدها.

48 . اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب. جذع مشترك علوموتكنولوجيا(2006)، ص1.

49 . محمود أحمد السيد – الموجز في تدريس طرائق اللغة العربية وآدابها الطبعة 1980، ص65.

50 . ابن خلدون، المقدمة، ص628.

51 . رشيد عبد السلام، دليل الأستاذ اللّغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (2006)، ص98.

52 . حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة، قراءة وتعبير، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة –الجزائر 2006، ص105.

53 حجازي محمود فهمي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها على المستوى الجامعي، مجلة التعريب، دمشق (1992)، ص78.

54 الجعفري، دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق(1981).

55 ينظر:فيصل حسن طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 112-175.

56 راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص125.

57 عصام نور الدين، مشكلات تدريس النحو في لبنان، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد الخامس، ع4، ذو الحجة1424 هـ، المملكة العربية السعودية، ص310.

58 عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، ط 8، القاهرة 1970، ص185.

59 ظبية سعيد سليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية ط1 (1423هـ /2002م)، ص66.

60 يظهر ذلك جليا من خلال أوراق إجابات الطلبة ينظر المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د/ محمود أحمد السيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987، ص 50 - 65.

61 بدر الدين أبو صالح، المدخل إلى اللغة العربية، دار الشرق العربي، ط2سورية، بيروت، ص24.

62 المرجع نفسه، ص27.