مشكل تعليمية النّحْو بين القدماء والمحدثين وانعكاساتها على متعلم العربيّة

The Problem Of Teaching Grammar Between The Ancients And The Modernists And Its Implications On The Arabic Learner

تاريخ الإرسال: 2018-04-22 تاريخ القبول: 2018-05-03

الدكتور: عبد القادر أمزيان

ameziane1978@hotmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي / الشلف/ الجزائر.

الملخص : تعرف دروس القواعد النّحويّة نفورا وهجرانا من طرف متعلّمي اللغة العربيّة، نظرا لصعوبة مسائلها وعدم وضوح منهجها، و يحاول هذا المقال طرح الموضوع الذي يعدّ من أهمّ مواضيع علم اللغة التّطبيقيّ، وهو يخصّ تعليميّة اللغة العربيّة حيث يأتي المستوى النّحويّ في المرتبة الأولى نظرا لأسبقيّته على بقية المستويات التي تأتي تباعا، مع ضرورة بيان أنّ تعلّم النّحو إنّما يكون في الأصل لتقويم اللسان واجتناب اللحن والخطإ الفاحش، وتيسير عملية التواصل بين متعلمه وبني مجتمعه، وأنه وسيلة لذلك وليس غاية في حدّ ذاته.

الكلمات المفتاحية: النّحو، تعليميّة اللغة، طرائق التدريس، القدماء والمحدثون.

Abstract:

The lessons of Grammatical rules are taught by the Arabic language learners because of the difficulty of their questions and the lack of clarity of their approach. This article attempts to present this topic, which is one of the most important topics of Applied Linguistics. It is related to the teaching of the Arabic language. The grammatical level comes first because of its precedence over The rest of the levels that come in turn, with the need to indicate that learning grammar is originally to evaluate the tongue, and, avoid the melody, and, excessive error, and facilitate the process of communication between the learner, and, the community, and that a means for this, and, not an end in itself.

key words :Grammar, language teaching, teaching methods, old and modern.

مقدّمة:

يعدّ النحو العربيّ مفتاح علوم اللغة، إذ بتحصيله ينجلي الفهم، ويظهر المقصود من الكلام سواء أكان شعرا أم نثرا، بل حتى فهمُ معاني النصوص الشرعية يتوقف على التّحكّم في ملكة النّحو العربيّ؛ وقد يختصم الفقهاء والمفسّرون حول مسألة مردّها إلى حكمٍ إعرابيٍّ، لذلك كانوا يسمونه **علم العربيّة**، ولعلنا نستدلّ على ذلك من خلال ما ورد عند صدر هذه الأمة من العلماء الفطاحل أمثال الخليل بن أحمد(ت170هـ)، حيث سأله رجل عن منهجه في استنباط قواعد النّحو من كلام القبائل العربيّة بقوله:" أخبرني عمّا وضعت ممّا سمّيته عربيّة، أيدخل فيه كلام العرب كلُّه؟ فقال: لا، فقال: كيف تصنع فيما خالفَتْك فيه العرب وهم حُجّة؟ فقال: أَحمِلُ على الأكثر وأسمّي ما خالفني لغاتٍ"[1]؛ فدلّ هذا على تسمية النحو (علم العربيّة) لأنّه يتصدّر علومها ويعدّ ذا أولويّة في اكتساب أساليبها.

ولئن كان النّحو الذي نعتنا آنفا هو ما تكلّمت به العرب وهي تراعي قواعد وأساليب من تلقاء أنفسها، وهو ما يسميه العلماء **بالسّليقة**، فإنّ تِلكُم الأساليبَ والقوانينَ التي كانوا يراعونها مشافَهةً هي ذات القواعد التي استنبطها العلماء من كلامهم، ودرسناها ولا نزال ندرّسها للنشء في أيامنا؛ وإنّ تعليم النّحو العربيّ في مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مستوياتها يعدّ من الأولويات في تلقين علوم العربيّة، لأجل ذلك يتلقى المتعلّم دروسا في هذه المادّة منذ سنواته الأولى في مرحلة الابتدائيّة فالمتوسّطة، ثمّ الثانويّة، أمّا في الجامعة فيكون لطلبة تخصّص اللغة العربيّة حيث يفترض أن تكون البرامج المقدمة لهم دافعة إلى التبحّر في مسائله، وذلك بغرض إعدادهم ليكونوا أساتذة في المستقبل—ومع ذلك فإنّنا نلاحظ استصعابهم له حتى في هذه المرحلة-؛ فأمّا في مراحل التعليم دون الجامعة تسمّى هذه الدّروس: **قواعد اللغة**، أو **القواعد**(من دون إضافة)، وهي بلا شكّ أسبق من دروس البلاغة وما يتصّل بها من معانٍ وبيانٍ وبديعٍ، التي تأتي في مرحلة تالية لمرحلة قواعد النحو، حيث يجب أن يدرك المتعلم أنّ العربيّة هي مجموع القوانين والقواعد التي استخدمتها العرب في تأليف كلامها ممّا يسمّى في اللّسانيّات الحديثة المستويات اللغوية أو اللسانية، فيقال: مستوى نحوي، ومستوى تركيبي، ودلالي...

وممّا يُؤسف له في هذا المجال هو نفور أبناء لغة الضّاد وانصرافهم عن تعلم قواعد لغتهم، لا سيّما قواعد النّحو، فإذا طُلب من أحدهم إعرابُ جملة أو حتّى مفردة فكأنّما هو أعجميٌّ لا صلة له بلغة العرب، أو كأنّنا طلبنا منه شيئا مستحيلا، مع العلم أنّهم تلقّوا مبادئها في مختلف مراحل دراستهم، بل هي من مكتسباتهم السابقة، فالمشكل هنا ليس هو عدم إحاطة التلميذ بقواعد النّحو، إنما لا يحسن تطبيقها ويرجّح أن يكون قد فهمها، بل وطبّق عليها داخل الصّفّ بحكم أنّ التّطبيق مرحلة مهمّة من مراحل التّقويم؛ وهو ما استنتجتُه من خلال تجربتي مع تلاميذ المرحلة الثانوية لمدّة تفوق العقد من الزمن، حيث لا يكاد يخلو نصّ من قاعدة تلقّاها أثناء مساره الدّراسيّ إمّا في حاضره أو ماضيه الذي يعكس مدى استيعابه للمكتسبات اللغوية على مدار مرحلتين سابقتين، فكأنما هو حديث عهد بهذه المادّة، خاصّة أنّ الأسئلة التي توجّه إليه في عداد البديهيّات كالنواسخ والنّواصب والتّوابع وحروف الجرّ —مثلا-، ونحن نتحدّث هنا عن الجانب التّطبيقيّ الذي يعدّ ثمرة تدريس النّحو في كلّ المستويات، إذ لا فائدة من بذل الجهود في تأليف البرامج وجمع المختصين لوضع المناهج و رصد الميزانيات لطبع الكتب وتوجيه الدّروس إن كان هذا التّلميذ لا يحصّل معشار ما يقدّم إليه؟ لا سيّما أنّه الطّرف الأساس في العملية التّعليميّة، بل هو المعوّل عليه في الأمر كلّه. فهل للأمر علاقة بذات العلم المدروس؟ أم بالتلميذ أم بالمعلّم؟ أو ربّما بظروف أخرى تحيط بكل ما ذكرنا؟

انطلاقا من هذا التساؤل سنحاول الوقوف على شتى مشاكل تدريس النّحو العربيّ بين القدماء والمعاصرين، لنصل إلى أهمّ الطّرق التي تُمكِّن المتعلّمَ من تحصيل النّحو العربيّ، وكيفيّة التعامل مع التّطبيقات الموجّهة إليه وانعكاساتها على مستواه في هذه المادّة، مع بيان ما توصّلت إليه الدّراسات الميدانية في هذا الميدان، ومدى إمكانية نجاح تطبيقاتها في الصّفّ أو حتى خارجه.

صعوبة النّحو وضرورة تيسيره على المتعلّمين:

يجد متعلّم النّحو صعوبة في تحصيله أو في تطبيق ما تعلّمه في تواصله مع الآخرين كتابةً أو كلاماً، وليس هذا الأمرُ جديدا بل قديمٌ قدم ظهور التصانيف النّحويّة الأولى التي استخدم فيها أصحابها المسائل العويصة، حتى إنّنا لنجدهم يفرّعونها إلى تفريعات يستغني عنها الطالب المبتدئ لأنّها تختصّ بالمتبحّرين في هذا العلم، ممّا حمل على النّفور منه وهجره، إذِ المرادُ من تلقين النحو هو إقامةُ اللسان وتحريرُه من اللّحن بغرض توظيف قواعده في التخاطب اليومي الذي يمارسه في تواصله مع بني بيئته؛ وهو ما تفطّن له الجاحظ (ت255ه) في زمانه حين دعا إلى عدم الإثقال على الصبيان في تلقين علم النحو، خاصّة أنهم ينتمون إلى بيئة غير بيئة العرب الأقحاح الذين كان النحوُ سليقّتهم، فنجده يرشد المعلّمين إلى الرّفق بهم، حيث يقول تحت باب بعنوان (رياضة الصّبيان):" وأما النحو فلا تشغلْ قلبه منه إلا بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتابٍ إن كتبه، وشعرٍ إن أنشده، وشيءٍ إن وصف، وما زاد على ذلك فهو مشغلةٌ عمّا هو أولى به، ومذهلٌ عما هو أردُّ عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق والتعبير البارع"[2]؛ فواضح من كلام الجاحظ أنّ القدر الكافي من دروس النّحو هو ما يمكنّ المتعلّم من التواصل مع غيره بلغة سليمة ومفهومة، ولا حاجة لطرح المواضيع الصعبة مراعاة لفهمهم وقدرة استيعابهم، وحتى لا يملّوا فيهجروا هذا العلم، وهو ما يسمّى في اللّسانيات الحديثة بالنّحو الوظيفي، الذي يعرّف أنّه مجموع المسائل النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدُّثًا وكتابةً، بحيث تُستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط؛ ليَبرز المعنى واضحًا ومفهومًا، فيسلم اللّسان عند النطق، والقلم عند الكتابة[3].

ولعلّ ما انتبه إليه الجاحظ هو نفسه ما توصّلت إليه الدّراسات الحديثة من خلال ما يسمّى في أيّامنا (**المقاربة بالكفاءات**)، ولو تكلّفنا عناء البحث في تاريخ النّحو العربيّ فسنجد ظاهرة التّيسير قد عُرفت منذ زمن بعيد عند النّحاة الأوائل، لا سيّما أنّ بين أيدينا كتابَ (**مقدّمة في النّحو**) يعود إلى القرن الثاني الهجري لصاحبه **خلف الأحمر البصري** (ت180ه)، حيث أراد من خلاله تبسيط مسائل هذا العلم وتوفير العناء على المعلّم والمتعلّم، وهو مؤلّف صغير من سبعة عشر صفحة(17)، حيث يعدّ من أصغر المختصرات في النحو[4]، أي قبل أن يدخل فيه ما ليس منه، خاصة لتأثّر أكثرهم بالمنطق، وقد كانت هناك إرهاصات على يد الكوفيّين في محاولتهم تبسيط بعض المصطلحات النّحوية الواردة عند إخوانهم البصريّين، ولكنّ أكثر النّاس حملوا ذلك على سبيل المخالفة من أجل الظهور – مشيا على قاعدة: خالف تُعرف–، إلا أنّ ما ورد من أمثلة في كتب بعض الكوفيّين من أمثال الفرّاء(ت207ه) قد جعل الأمر جليا للعيان لا غبار عليه، خاصة مع اتّساع الرواية عندهم والقياس، فقد حرصوا في مصطلحاتهم أن تكون أقرب دلالة من مصطلحات البصريين[5]، ومن المصطلحات التي وردت عندهم: النعت، والفعل الدائم، الترجمة، التفسير، حروف الجحد، ما يجري وما لا يجري، المحل–عند الفرّاء– ، التقريب....، ويقابلها عند البصرين على الترتيب: الصفة، اسم الفاعل، البدل، التمييز، حروف النفي، ما ينصرف وما لا ينصرف، الظرف–المفعول فيه–، اسم الإشارة.[6]

ثمّ أُلبس ابن مضاء القرطبي(ت592ه) لباس الشهرة في مسألة الدعوة إلى تيسير النّحو في كتابه (**الردّ على النّحاة**)، بينما في الحقيقة لم يكن أوّل من دعا إلى ذلك، فهناك علماء دعوا قبله إلى ذلك من أمثال الزّجاجي(ت337ه)

في كتابه (**التّفاحة**)، والرّمّانيّ(ت384ه) في كتابه(**الإيجاز في النّحو**)، دون أن نغفل عبد القاهر الجرجاني (ت 471 ه) الذي كان يدعو إلى توخّي معاني النّحو، وهو في الوقت نفسهّ مجدّد في مجال الدّراسات اللغوية(النّحويّة والصّرفيّة)، فهو يربط الشكل بالمعنى، وقد ربط بين علم النحو وعلم المعنى، حتّى لا تبقى نظرة الدارسين أنّه إعراب وحركات فقط، ولو أحسن العلماء والدارسون استثمار هذا المنهج منذ طهوره على يد الجرجاني لتقدّمت الدّراسات اللغوية العربية تقدّما كبيرا، خاصّة أنّه نهج منهجا مستقلا في الدراسات اللغوية، كما فعل قبله المبرد(ت286ه) وابن السّراج(ت316ه) والفارسيّ(ت377ه) وابن جنّيّ(ت395ه)؛[7]هذا دون أن ننسى المتون والمنظومات والمختصرات النحويّة التي رام أصحابها تبسيط هذا العلم الجليل، كمقدمة ابن آجروم المغربيّ(ت723ه).

لقد أرّقت مسألة صعوبة تعلّم النّحو ونفور المتعلّمين منه المحدثين من العلماء والباحثين العرب في العصر الحديث، من أمثال: مهدي المخزومي وإبراهيم مصطفى وعبّاس حسن وإبراهيم السّامرّائي وعبده الرّاجحي....حيث أسهموا بما جادت به قرائحهم في هذا الميدان، خاصّة أنّ اللّسانيات الغربية تفوّقت أشواطا على نظيرتها العربيّة، وشقت لنفسها طريقا يعتمد على النظريات العلمية والاجتماعية والنفسية والتربوية، لا سيّما في مجال تعليميّة اللغة للنشء (Didactics)، وهو فرع مهمّ من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة(Applied linguistics)، والتي أضحت تعتمد على مجموعة من العلوم الأخرى كعلم النفس وعلم التّربية وعلم الاجتماع[8]، فما كان من هؤلاء إلا أن حاولوا جاهدين تقفي آثار العلماء الغربيين في تطوير دراساتهم اللغوية للعربية، والاستفادة من تجاربهم، وتطبيقها على العربيّة؛ فكثرت محاولات تيسير النحو وتجديده ، والدّعوة إلى إلغاء بعض المسائل الواردة في كتب القدامى لا سيّما في المطوّلات، التي سبق أن دعا إلى حذفها النّحّاس(ت338ه) في كتابه (**التّفاحة**) كونها أبوابا غير عمليّة، كأبواب التنازع والاشتغال وأن المضمرة، ومسألة التقدير والتأويل.[9]

ويرى الباحث مهدي المخزومي أن النحو ذو قابلية للتجديد والتطور المستمر، وذلك في قوله:" النّحو عارضة لغوية تخضع لما تخضع له اللغة من عوامل الحياة والتطور، فالنحو متطوّر أبدا، والنحويّ الحق هو الذي يجري وراء اللغة؛ يتتبع مسيرتها ويفقه أساليبها..."[10]

ماهية النحو العربي وأسباب نفور المتعلّمين منه:

بعد أن تعرّفنا على قضيّة صعوبة تحصيل النحو عند المتعلّمين ننتقل إلى أهمّ المناهج التي عرفها معلمو النحو العربي عبر العصور المختلفة، وإلى تعامل العلماء مع هذا المشكل العويص من خلال مؤلفاتهم، حيث نجد منهم من حاول تبسيط مفهوم النّحو العربيّ أنّه ليس هو الإعراب والبناء فقط، بل إنّ مجموع أساليب كلام العرب ومحاكاتهم في طريقة كلامهم تفضي إلى اكتساب ملكة النحو، فهذا ابن جنّيّ يعرّف النّحو أنّه:" انتحاءُ سمتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتّكسير، والإضافة والنسب والتّركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ إليها"[11]؛ فلعنا نلاحظ من خلال هذا الحدّ لعلم النّحو مدى وضوح الفكرة لاستعمال ألفاظ سلسة تطرق فهم الصّغير قبل الكبير والمبتدئ قبل المتخصّص، وهو ما يجب أن يتعاهده الأساتذة والمعلّمون مع تلامذتهم في كلّ أطوار التّعليم فلا ينفروا منه، وتنمو ملكتهم

اللّغوية شيئا فشيئا، وهو ما يسمّى بالتّدرّج في تلقين العلوم، فيحصل التعليم الصّحيح لمبادئ النّحو، ولعلّ البعض يظنّها طريقة حديثة، إلا أنّها في الأصل قديمة تعود إلى قرون مضت، وهو ما نجده في كلام ابن خلدون(ت808هـ)، فقد عالج هذا الأخير مسألة مناهج التعليم وطرقه الناجحة من منظور علميّ منهجيّ بناءً على ما لاحظه من نفور المتعلّمين في زمانه من العلوم الذي تعدّ مفاتيح لغيرها والتي يطلق عليها "علوم الآلة" والنّحو واحد منها، منبّها على ضرورة الاختصار والتركيز على هدف معيّن يتمّ تحصيله، فقال:" وأمّا العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربيّة والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن ينظر فيهما إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، زلا يوسّع فيها الكلام ولا تفرّع المسائل، لأنّ ذلك يخرج بها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير، فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة نوعها".[12]

فإن كان الأمر كما سبق فقد وجب الانتباه إلى مدى إغفال المعلّمين في العصور السابقة التفريق بين المعرفة اللاّزمة والضّروريّة من قواعد النّحو، وبين المسائل الدّقيقة والمتشّعبة التي تتطلّب التّعمّق الكبير والتّأمّل الدّقيق في تلك المسائل، إذ إنّهم اتّبعوا كتب النّحو التي أغرقت في الجزئيّات والتفريعات، حتّى اضطروا إلى الاقتباس من العلوم الأخرى كالمنطق والفلسفة وعلم الكلام، فكثر التّأويل والتّقدير، وازدادت حدّة الخلاف بين المذاهب النّحويّة، فانعكس ذلك سلبا على المتعلّمين فنفروا من تعلّمه، وهو ما نجد أثره حتّى أيّامنا هذه عند التّلاميذ في المؤسسات التّربويّة التّعليميّة.

لقد أضحى تدريس النحو في المدارس من الأمور التي يصعب تحقيقها، ولئن تمّ إلقاء الدّروس فمن ذا يضمن رسوخها وتوظيفها من طرف المتعلّمين؟ فجلّ التلاميذ ينسون تلك القواعد ولا يوظّفونها في كلامهم وتحريراتهم أثناء الكتابة، ممّا يحملنا على تقصي أسباب ذلك، مع العلم أنّ دروس قواعد النّحو لا تنجز إلا وقد فُهِمَ الدّرس –في الغالب– لأنّه لا بدّ من يتمّ التّطبيق على ما تلقّاه المتعلّم في ذات الحصّة، ممّا قد يجعلنا نفكّر في وجود عوائق أخرى غير مسألة فهم الدّرس.

من المعروف أنّ البيئة تؤثّر في حياة النّاس، والمحيط الذي يأتي منه التّلاميذ –لا شكّ– يؤثّر في تحصيلهم العلميّ، فمثلا من يعيش في بيت يستعمل أهله اللغة الأجنبية في الخطاب حتّى تسيطر على اللغة الأمّ –وهي في مجتمعاتنا العامية العربية لا الفصحى–، فحريّ بمثل هذا التلميذ ألا يتعلّم الفصحى كما ينبغي نظرا لطغيان اللغة الأجنبية على الحديث اليوميّ في بيئته الأصليّة؛ وفي هذا الصدد يجب أن يحرص معلّمو العربيّة على مسألة الكلام بالفصحى أثناء الدّروس وإلزام المتعلّمين بذلك حتّى يكتسبوا مرونة ودربة أثناء الحديث بها، وهو ما نجده مطبّقا عند أساتذة اللغات الاجنبيّة بحرص كبير، ويلاحظ –للأسف– إهماله من طرف بعض أساتذة العربيّة، وهو ما أكّده بعض أهل الاختصاص من خلال معاينات ميدانية لأقسام العربية، حيث لوحظ على عدد لا بأس به من المعلّمين في جمهورية العراق عام (2001م) أنّهم يشرحون النّحو العربيّ باللهجة العامية؛[13] ولعلّ هذا ما يدفعنا للقول أنّ للمعلّم دورا رئيسا في تعليم مبادئ اللغة وقواعدها الأوليّة، فضلا عن دوره في ترسيخها كونه المؤطّرَ والقدوة.

فمن مصائب التعليم المعلّمُ الذي لا كفاءة له، أو ناقص الخبرة في مجال مناهج التدريس الذي يسمّى في عصرنا (البيداغوجية)، فهو يمثّل سببا مباشرا في نفور الطّلاب من سائر المواد التعليمية، فقد يجهل هذا المعلّم المنهجيّة الصّحيحة

والطريقة المثلى لتقديم دروسه، وقد يخلط على المتعلّم مسائل النّحو فيأتي بفروعها قبل أصولها، ممّا ينعكس سلبا على المتعلّم، حيث إنّ الأخير تنمو قدراته العقلية خلال مساره الدّراسيّ، وتتطوّر معارفه ومكتسباته وفق تدرّج معيّن تجب مراعاته من طرف المعلّم والجهات المخولة قانونا بوضع البرامج التعليمية، والتي تعتمد في أساسها على التّدرّج وتبسيط المسائل وعدم الإكثار من التّفريعات على نحو ما يراه المختصون في علوم التربية والاجتماع كالعلامة ابن خلدون، فهو يؤكّد أنّ التّدرّج في إلقاء الدّروس من شأنه أن يحقّق نتائج مضمونة، حيث إنّ "تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون **مفيدا** إذا كان على **التّدرّج** شيئا فشيئا، وقليلا فقليلا، يُلقى عليه **أوّلا** المسائلُ من كل باب من الفنّ هي **أصول ذلك الباب، ويُقَرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال**"[14]؛ فابن خلدون يوصي المعلّم بالتّريّث وعدم خلط المسائل في ذهن المتلقّي، والغرض من ذلك أن تجود ملكته العلمية بهذا التّدرّج.

فلا بدّ من الرّفق بالتلاميذ وعدم إثقالهم بمسائل تفوق قدراتهم العقلية واستعدادهم الفطريّ، وهو ما يمكن أن نجده اليوم في منهج **التّدريس بالكفاءات**، إذ لا بدّ من مراعاة كفاية الطالب ومهاراته وقدراته الذّهنيّة، فالفهم يختلف من شخص لآخر، وهو أمر معلوم وملموس لمن مارس التعليم بمختلف أطواره، وهي مسألة لم يغفلها الأقدمون، وقد عالج صاحب **"المقدمة"** هذا الجانب بقوله:" ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يَرِدُ عليه"[15]؛ بل إنّ دور الأستاذ في تلقين المتعلّمين بالغ الأهمّيّة، وما أحسن دقّة وصف جودة التّعليم وتعليقها على المعلّم نفسه، فهو الموجّه والمعلّم والقدوة، وحِذقُه ومهاراته العلمية واللغوية والمنهجيّة تنعكس على من يعلّم، حيث " على قدر جودة التعليم وملكة المعلّم يكون حذقُ المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته".[16]

ولعلّ من أهمّ أسباب الإعراض عن تعلمّ العربيّة والنّحو هو تراجع التعليم الموازي في الكتاتيب ودور حفظ القرآن الكريم، فحفظ القرآن الكريم وتدبّره يشجعان على الاحتكاك بعلوم العربيّة من نحو وصرف وبلاغة وغيره، ويقوّي العلاقة بين الطالب وتلك العلوم لأنها تؤدّي في كلّ الأحوال إلى فهم كتاب الله عزّ وجلّ، وهو ما يرومه كلّ متعهّد له بالحفظ والتّلاوة، إضافة إلى أنّ النّحو والصّرف والبلاغة تعدّ من أهمّ أدوات تفسير القرآن الكريم.

وقد يكون من الأسباب أيضا تأثير وسائل الإعلام بشتى أنواعها –المسموعة والمكتوبة والمرئية–، نظرا لركاكة الأساليب المستخدمة في التقارير والتعليقات، واللّحن أثناء إلقاء الخطاب الإعلامي، كصرف ما لا ينصرف، واستخدام أفعال مبنية في أصل لغة العرب للمجهول ببنائها للمعلوم مثل: **هُرِعَ، تُوُفِّيَ، اُستُشْهِدَ**؛ وعدم إعراب الكلام، فضلا عن صدور الكثير من العبارات والألفاظ الدخيلة التي يتلقفها عنهم جموع المشاهدين الجاهلين بقواعد اللغة، فيظنونها أساليب صحيحة، وذلك من مثل: الروتوشات (اللمسات الأخيرة)، روبوتاج (تقرير)، الفلكلور (الثقافة الشعبية)... وغيرها كثير. فإذا عرفنا ما سبق، فلا بدّ من التنبيه على أمر ذي بال، وهو وجوب التفريق بين النّحو العلميّ والنّحو التّعليميّ التّربويّ، أمّا الأوّل فيسمى بالأجنبية:Grammaire scientifique analytique، وهو يخصّ الطّلبة المتخصّصين في النّحو أو لنقل الدّراسات النّحويّة المعمّقة،[17]وأمّا الثاني فيقصد منه النّحو الموجّه إلى تعليم الناشئة من صغار السّنّ والمبتدئين الذين لم يتمكّنوا بعد من ناصية هذا العلم.[18]

أهم أسباب نجاح دروس النّحو:

إنّ تدريب المتعلّمين على القواعد لا بدّ من أن يصبّ في صميم المكتسبات المحصّلة أثناء الدّروس، وينبغي أن يتّصل بالدّروس الأخرى كالقراءة مثلا، فيجب أن ينعكس درس قواعد النّحو أثناء قراءة النّصوص الأدبية، فيتمكّن المتعلّم من معرفة الحكم الإعرابيّ للمفردة داخل السّياق، ومن ثمّ يفهم معنى الجملة والفقرة والنّصّ ككلّ، من دلالة السياق اللغويّ المتواجدة فيه، ونفس الأمر يجب مراعاته في حصّة التعبير الشفهي والكتابيّ، مع التّركيز على المشافهة أكثر لما فيها من الوقوف المباشر على اللّحن في الكلام وعيوب النّطق؛ ولقد أحدثت حصّة التعبير الكتابي فارقا كبيراً حين فُرِضَ إنشاءُ المواضيع من طرف التلاميذ وتسليمها للأستاذ داخل القسم، حيث يستطيع هذا الأخير أن يتعرّف على المستوى الحقيقيّ لتلامذته، ويقف على أخطائهم النّحويّة والصّرفية، واللّغوية عموما من إملاء وغيرها... فيكون التّشخيص بذلك سالما من الشكوك، خلاف ما كان عليه من ذي قبل عندما كانوا يكتبونها خارج القسم، ممّا يحمل بعضهم أو جلّهم على تقديم أعمال ليست من إنشائهم، ولا تعكس حقيقة مستواهم، وبالتالي يكون التقويم غير صائب.

ومن الأمور التي أجدها محفّزة على ترسيخ القواعد النّحويّة: حسن اختيار الشّواهد، فنجد مثلا في الكتاب المدرسيّ في السّنوات الثلاث للمرحلة الثّانوية نصوصا تسبق دروس القواعد، حيث تتضمّن شواهد تمهّد لدرس قواعد النحو المقبل، فيسهل استنباط تلك الشواهد كونها قد مرّت بالمتعلّم من قبل، ولما يجده من ترابط بين الدّرسين فيسهم ذلك بنجاح في ترسيخ القاعدة النّحويّة في ذهن المتعلّم، وهذا العنصر الأخير–طبعا– من اختصاص الجهات الرّسمية المخولة بأن تضع المقرّرات والمناهج التعليميّة بمراعاة المستوى الذهني للفئة المستهدفة، وبإعداد خبراء في المجالات التي لها علاقة بالتربية والتعليم، كالأساتذة والمعلمين والمفتشين والباحثين في حقول التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، فتكون تلك البرامج ثمرة جهود مختلف الجهات المعنية، وهو ما يسمّى في مجال اللّسانيّات التّطبيقيّة بالتّخطيط اللّغوي.

خاتمة:

وفي الختام، أقول أنّ هذه الورقة إنما هي نتاج ما خبرته ومارسته في تدريس العربية والنّحو في الطّور الثانوي لعدة سنوات، و ما حملني على تحليل أقوال وآراء ابن خلدون والاستشهاد بها أنّني وجدت ما قاله عن طريقة التعليم الناجحة قد تأكّد بالتّجربة من خلال استدراك بعض العيوب التي ذكرها وامتثال نصائحه، فكنت كلّما أقرأ كلامه فكأنما هي قراءة جديدة، نظرا لما وجدت من تشابه كبير بين حال تدريس اللغة والنحو بين زمنه وزماننا، ونظرا لأنّ ما جاء في أغلب النظريات الحديثة في تعليمية اللغة، وفي النظرية التحويلية التوليدية بالنسبة لتعلم النّحو وتوظيفه، كأنما أُخذ من اجتهاداته واجتهادات علمائنا القدامى **كابن جنّيّ والجاحظ وعبد القاهر الجرجاني** وغيرهم؛ ولا يفوتني أن أختم ببيان ضرورة كون المعلّم حاذقا وذا مهارات عالية وكفاية لغوية جيّدة تمكّنه من مراعاة استعداد طلبته لقبول ما يلقيه عليهم من الدروس، واستيعاب مضمونها ورسوخها في أذهانهم وتطبيقها في تواصلهم اليومي مع غيرهم، حتّى يعلموا أنّ النّحو **وسيلة للتواصل** والتخاطب بلغة سليمة **لا غاية** في حدّ ذاته، وعدم الاعتماد على مجرّد الحفظ،" **فإنّ العلم بقواعد الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل وليس هو نفس العمل**"؛[19] وهو ما ندعو إليه من توظيف القواعد النحوية في جميع الأحوال

والظروف، حيث أعتقد أنّ تعلّم النّحو يأتي **بالممارسة**، وهو ما يتطلب توظيف المسائل التي تلقاها الطالب أثناء القراءة والكلام، فيكون بذلك قد مارس العلم الذي تلقاه في كل درس من كل مرحلة، وبالتالي تكون تلك القواعد **أرسخ** في الذهن **وأنفع في الممارسة والتواصل**.

الهوامش:

[1]- في أصول النحو، سعيد الأفغاني، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، سورية، 1414هـ/ 1994، ص: 72.

[2]- ينظر: رسائل الجاحظ، أبو عثمان بن بحر، تحق: عبد السلام هارون، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، 1979م، ج:3، ص: 38.

[3]- أساليب تدريس اللغة العربية، راتب قاسم عاشور، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003م،ص: 107. بتصرف.

[4]- وهذا بشهادة العلامة المحقق محمد محيي الدين عبد الحميد، عندما وصف مخطوطة الكتاب إثر عرضها عليه من طرف محققها، ينظر مقدمة كتاب: مقدمة في النحو، خلف الأحمر، تحق: عز الين التنوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1381هـ/1961م، ص:6.

[5]- ينظر: خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل، إربد، الأردن، ط:3، 1422هـ/2001م، ص:132. بتصرف.

[6]- ينظر ما جاء من مصطلحات في كتابه: معاني القرآن، تحق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح شلبي(ج1،ج2)، دار الكتب المصرية القاهرة،1955م، الجزء 3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1972م، وينظر كذلك: التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في كتاب معاني القرآن للفراء، عبد القادر أمزيان، ماجستير، جامعة تلمسان، 1430هـ/2010م، ص: 30.

[7]من مقدمة كتاب :المفتاح في الصّرف، عبد القاهر الجرجاني، تحق: علي توفيق الحمد، إربد، الأردن، ط:1، 1407هـ/1987م، ص: 9-10.(بتصرف).

[8]- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م،ص: 16 وما بعدها بتصرف.

[9]- أحمد عمر مختار، دعوات الإصلاح للنحو العربي، مجلة الأزهر، 5/39، سنة1967م، ص: 516.

[10]- ينظر: في النحو العربي: نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1964م، ص: 19.

[11]- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحق: محمد علي النجار، ط: دار الكتب المصرية، القاهرة، ج:1، ص:19.

[12]- المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون، تحق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، 1425هـ/ 2004م، ط1، ص:351.

[13]- ينظر: الاخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، رغد سلمان علوان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل، العراق، السنة الجامعية:2002، ص:98.

[14]- المقدمة، ابن خلدون، مصدر سابق، ج: 2، الفصل الثامن والثلاثون: في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته، ص:347.

[15]- المصدر نفسه.

[16]- المصدر نفسه.

[17]- ينظر : النحو الوظيفيّ، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط:4، 1978م، ص:5.

[18]- ينظر: محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي(المصطلح والمنهج: نقد ورؤية)، خالد بن عبد الكريم بسندي، مجلة الخطاب الثقافي، العدد:3،،نخريف عام: 149هـ/ 2008م، ص: 10.

[19]- المقدمة، ابن خلدون، ج:2، ص:385.