إشكاليّة تدريس النحو العربيّ في الطّور الأول من المرحلة الجامعيّة دراسة إحصائيّة لواقع النحو في الجامعة الجزائريّة.

الطّالب : عمر بولنوار *

إشراف الأستاذ الدكتور: عوني أحمد محمد

تاريخ الاستلام: 12 01 2019 **تاريخ القبول:** 04 03 2019

الملخّص: تجمع أغلب الدراسات التّي تناولت النّحو العربيّ في مراحل التّعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عمليّة تعليم هذه اللّغة، خاصّة النّحو والصرف منها وقد تختلف التّحليلات في كشف أسباب هذا الضعف وتتعدد الاقتراحات العلاجيّة. ومن المعلوم أنه ليس هناك طريقة أفضل من غيرها في التّدريس، فهناك تعدد لطرائق التّدريس وما على الأستاذ إلا اختيار الطّريقة التّي تتفق مع موضوع درسه، كما أنه تلقى على الجامعة مهام وتبعات جسام ينبغي للمشتغل بالتّربيّة والتّعليم الانتباه إليها والعنايّة بها، فهي تقوم بوظائف وأهداف مهمة وحاسمة ومتكاملة، ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي تبني أساليب تربويّة وتعليميّة ملائمة وناجحة، ومنهاج علمي تربوي سليم يضمن الإقبال والفاعليّة.

الكلمات المفتاحيّة: النّحو؛ الجامعة الجزائريّة؛ الإشكالات.

Abstract:

The majority of the studies that dealt with the Arabic grammar in the different stages of education have concentrated on the weakness of the linguistic level of learners and on the existence

* جامعة ابن خلدون – تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: omarbou1416@gmail.com

of gaps and defects in the process of teaching this language, especially grammar and interpretation. It is well known that there is no better way than teaching. There is a multiplicity of methods of teaching and the professor has no choice but to choose the method that is consistent with the subject of his lesson. He has also received important tasks and responsibilities for the university that the educator should pay attention to and care for. And decisive

In order to achieve these goals, appropriate and successful pedagogical and educational methods should be adopted and a sound educational curriculum should be established to ensure the desired and effective results.

تعتبر اللّغة عنصرا هاما وأساسيا في أيّ مكان وفي أي زمـــان، لأنّهـــا وعـــاء المجتمع وركيزته الأساسيّة، وهي الفارق بين بني البشر والحيـــوان، ولأن اللّغـــة بمثابة العملة التّي يتعامل بها فهي روح كل حضارة وأساس كل علم وكـــل تقـــدم حصل عبر العصور، لهذا نجد العديد من العلماء والباحثين غاصوا فـــي أعماقهـــا وبحثوا في جميع مجالاتها باعتبار الأهميّة الكبيرة التّي تحتلها، وأما اللّغة العربيّـــة فهي حالة خاصّة بين جميع اللغات الأخرى لأنّها لغة التّنزيل الإلهي أولا ، ولغـــة آخر المرسلين وفضلها خالد بخلود القرآن الكريم ، قال الله تعالى: "**وإنـــه لتنزيـــل رب العالمين (192) نزل به الروح الأمين (193) علـــى قلبـــك لتكـــون مـــن المنذرين (194) بلسان عربي مبين (195)**"[1].

وأما خصائصها ومزاياها وما انفردت به عن سائر اللغـــات الأخـــرى فكثيـــر أحصتها المقارنة والموازنة، فمن ذلك أنّها عرفت بشساعة[2] ودقّة قواعدها النّحويّـــة تلك الطّائفة من المعايير والقواعد المستنبطة من القرآن الكريم والحـــديث النّبـــوي الشريف ولغة العرب الأوائل، فهي الأعمدة التّي ترتكز عليها.

إن النّحو في الاصطلاح: "إعراب الكلام العربيّ، وانتحاء سمت كلامهم في تصرفه من إعراب وغيره، كالتّثنيّة والتّحقير والتّكبير والإضافة والنّسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة في الفصاحة فينطق بها وإن مل يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها "[3]. كما يعرف في المفهوم الحديث بـ: "علم التّراكيب "، يقول راتب قاسم عاشور:" هو علم البحث في التّراكيب وما يربط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة "[4]. أو هو:" العلم الذي يدرس السياقات بين الكلمات في الجمل، ويضيفها إلى مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة"[5].

من خلال هاته المفاهيم يتضح أن مصطلح النّحو لم يكن يعرف استقرارا ففي البدايّة كان يطلق على التّغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء، ثم أصبحت النّظرة أوسع حيث شمل مباحث النّحو والصرف معا، ذلك أن العرب منذ القديم عنوا باللّغة وحافظوا عليها عن طريق النّحو.

أهميّة النّحو: لم يحظ أي علم من علوم اللّغة العربيّة باهتمام فائق من طرف العلماء أكثر من علم النّحو، حيث ألفت فيه الآلاف من الكتب ودرست وناقشت مختلف قضاياه سواء من العلماء القدماء أم المحدثين، ولا يدل هذا إلا على أهميّة هذا العلم.فهذا ابن خلدون يرى أن النّحو اهم علوم اللسان البشري، فيقول: "أركان علوم اللسان أربعة هي: اللّغة، البيان، النّحو والأدب، وإن الأهم المقدم منها النّحو إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة"[6].

إذن فالنّحو جد ضروري في تعلم وتعليم اللّغة واكتساب السليقة، ولكن لا كقواعد نظريّة تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها. ولكن كعمليّة تدريب وممارسة فعليّة على قواعده حتى تحصل مران الملكة اللغويّة، يقول ابن خلدون: "وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع، والتّقطن

بخواص تركيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العمليّة في ذلك التّي استنبطها أهل صناعة البيان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[7].

تجمع أغلب الدراسات التّي تناولت مسألة النّحو العربيّ في مراحل التّعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عمليّة تعليم هذه اللّغة خاصّة النّحو والصرف منها وقد تختلف التّحليلات في كشف أسباب هذا الضعف وتتعدد الاقتراحات العلاجيّة.

من المعلوم أنه ليس هناك طريقة أفضل من غيرها في التّدريس، فهناك تعدد في طرائق التّدريس وما على الأستاذ إلا اختيار الطّريقة التّي تتفق مع موضوع درسه، فيوجد طرق تدريسيّة تقوم على أساس نشاط الطّالب بشكل كلي مثل طريقة حل مشكلات، بحيث يصبح الطّالب محورا للعمليّة التّعلميّة، وهناك طرق تقوم على أساس نشاط الأستاذ إلى حد كبير مثل طريقة الإلقاء، وهناك طريقة تدريسيّة تتطلب نشاطا كبيرا من الأستاذ والطّالب، وإن كان الأستاذ يستحوذ على النّشاط الأكبر فيها وهي طريقة الحوار والمناقشة، وهناك طرق تدريسيّة مثل: طرق التّدريس الفردي كالتّعليم المبرمج أو التّعليم بالحاسبات الآليّة، وهناك طرق التّدريس الجماعي مثل الإلقاء والمناقشة وحل المشكلات والمشروعات والوحدات[8].

إنّ المقصود بالعمليّة التّربويّة كلها إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة، وما الطّرق التّربويّة المختلفة وما الأعمال المدرسيّة _على اختلافها_ إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التّعليميّة وقيمة هذه الطّرائق والأعمال أنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعليّة المتعلم وتوصله إلى حد الاستجابة.

أسباب شكوى طلبة اللّغة من دراسة النّحو: _هناك ربما عدة أسباب جعلت الطّلبة ينفرون من دراسة النّحو العربيّ، بعضها يعود إلى الطّالب في حد ذاته

وبعضها يعود إلى الأستاذ، وبعضها الآخر يعود إلى البرنامج المسطر أو المنهج ومنها ما يعود إلى أسباب أخرى حسب ما بدا لي من خلال الاستبيان.

1_ الطّالب:

أ) سوء اختيار التّخصّص: يرى الطّالب الجامعي في الطّور الأول (سنة أولى) أنه جر إلى هذا التّخصّص جرا، فهو مجبر بدايّة، ليس له استعداد لتعلم هذه المادة بحجة أنّها صعبة، متشعبة، كثير فيها الخلاف بين المدارس. وربما يرى أنه ليس بحاجة إلى تعلمها، وبعضهم ينظر إلى اللسان العربيّ نظرة دونيّة لا يواكب التّقدم العلمي في حين اختار البعض الآخر هذا التّخصّص عن رغبة، وربما ما تلقوه مسبقا كان غامضا يكتنف الغموض، لم يستوعبه الاستيعاب الصحيح.

ب) ضعف المستوى قبل مرحلة الجامعة: فغي حين اختار البعض الآخر هذا التّخصّص عن رغبة وقناعة، ولكن ما تلقوه في المراحل التّعليميّة السابقة يكتنفها الارتباك والغموض والقصور، ذلك أنهم لم يستوعبوها الاستيعاب الصحيح، حيث نجد الكثير منهم ما يزال لا يفرق بين أقسام الكلمة. وربما يعلل ذلك بعدم المبالاة من لدن الطّلبة في تلقي الدروس، أضف غلى ذلك أن الطّالب لا يمارس تخصصه في كثير من الأحيان إلا داخل الحرم الجامعي _قاعات التّدريس_ وهذا ما رأيته من خلال المخالطّة والقرب منه كوني طالبا وواحد منهم.

2_ الأستاذ:

أ) غياب التّخصّص: إن غياب التّخصّص من لدن الإطار الجامعي من شأنه أن يؤثر سلبا على المتعلمين؛ إذ أن المقاييس تسند لغير أصحابها بغيّة إكمال النّصاب القانوني لساعات العمل، أو سد الفجوات، حيث يتولى أستاذ متخصص في الأدب المقارن مثلا مقياس النّحو أو الصرف مع أنه لا يرغب في تدريسه لجهله به ويقر بذلك حتى أمام طلبته، فيصبح الطّالب بعد ذلك غير مهيأ لاستقبال لعلمه المسبق بأنه أمام مدرس غير متخصص.

ب) التّدريس بالعاميّة: ذلك أن الذي لا يمتلك ناصيّة اللّغة العربيّة سيلجأ حتما إلى الحديث بالعاميّة أثناء تدريسه للنحو العربيّ وهذا من شأنه أن يؤدي بالطّلبة إلى الاستهانة باللّغة الفصحى، والتّقليل من أهميّة اللّغة العربيّة في التّعاملات بين النّاس.

3_ المنهج:

أ) **غياب المنهجيّة في ترتيب الدروس:** إن أوّل ما يستوقفنا هو أن الفلسفة اللغويّة ذات الرؤيّة الشموليّة لموضوعات النّحو العربيّ غائبة عن واضعي "فلسفة المنهج"، إذ أنهم وزعوا مفردات البرنامج توزيعا عشوائيا على سنوات الدراسة من غير أن يرتقوا إلى مستوى الدراسة المتدرجة التّي توزع موضوعات المادة قبل المرحلة الجامعيّة، أضف إلى ذلك أن إلقاء الدروس عشوائي، فأنت ترى أنه ليس من المعقول تدريس كل الحالات التّي يرد فيها المبتدأ نكرة والإتيان بكل العلل والتّقديرات والتّخريجات، حتى أن الطّالب يراها مضيعة للوقت ويكون باب النّفور مفتوحا.

ب) ازدحام المنهج النّحوي بموضوعات غير وظيفيّة[9]: حيث تعتبر قواعد اللّغة العربيّة من أكثر المجالات تشعبا في منهج تعليم اللّغة بشكل عام، ويرى الكثير من المتخصصين في تعليم اللّغة العربيّة هذا التّشعب ويقدره، فيقول حسين قورة: "إن قواعد اللّغة العربيّة متشعبة ومتعددة، ومبنيّة في تشعبها على أسس منطقيّة وفلسفيّة لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربيّة نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل غيها المسالك، تلك المسالك التّي عبر عنها عيسى النّاعوري بأنّها فلسفات لغويّة تكثر فيها التّسميات والقياسات والتّفريعات والتّخريجات والتّجاوزات "[10]. وإن تعليم كل التّشعبات للطالب الجامعي بصفة غير منهجيّة تفقده القدرة على الاستيعاب والإلمام.

4_ صعوبات خاصّة بالنّحو في ذاته: وهنا يتطرق لبعض المشاكل والصعوبات المتعلقة بالنّحو ذاته، معتمدا على بعض الكتب التّي قام فيها الباحثون بمحاولة

تيسير الدرس النّحوي وتجديده بهدف الحفاظ على اللّغة العربيّة بالدرجة الأولى وتقريب النّحو العربيّ من المتعلم، وكان هدفهم أيضا تصحيح فكرة الجفاف والنّقص النّحوي ومن أجل ذلك قامت هذه التّيسيرات بعرض الظواهر النّحويّة التّي تتسم بالصعوبة. ومن بين هذه الجهود نجد محاولة مهدي المخزومي ونقده للنحو العربيّ القديم، حيث قدم في كتابه "في النّحو العربيّ _النّقد والتّوجيه_ "مجموعة من الانتقادات التّي اعتبرها من النّقائص التّي علقت بالنّحو العربيّ، ولم يستطع الفكر العربيّ الحديث أن يغير منها إلا الشكليات، واعتبر أن النّحو ليس بالشيء المقدس؛ بل يتطور بتطور اللّغة، حيث أشار إلى ذلك في قوله: "النّحو عارضة لغويّة تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتّطور، فالنّحو متطور أبدا لأن اللّغة متطورة أبدا والنّحوي الحق هو ذلك الذي يجري وراء اللّغة بتتبع مسيراتها وبفقه أساليبها، ووظيفة النّحوي أن يسجل كل ملاحظاته ونتائج اختباراته في صورة أصول وقواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللّغة"[11]. كما اعتبر النّحويين القدامى مقصرين في حق الجملة، فلم تكن لهم عنايّة كبيرة بها ولم يضعوا لها أبوابا خاصّة إلا ابن هشام في مغنيه، وسبب ذلك يرجع لاهتمامهم الكبير لظاهرة الإعراب والعامل والكلمة، وحتى تقسيمهم للجملة إلى اسميّة وفعليّة كان خاضعا للتقسيم اللفظي، واعتبر ابن هشام الجملة الاسميّة أساس الجمل العربيّة، مستندا في ذلك إلى قاعدة هي أن الاسم هو الأصل في اللّغة العربيّة، وقد عارضه المخزومي في أن الفعل هو الأصل، وأساس التّعبير في كل اللغات الساميّة وقد تحدث مهدي المخزومي عن إشكاليّة العامل النّحوي أيضا، وبابي التّنازع والاشتغال اللذين اعتبرهما ضربا من ضروب التّعقيد في النّحو العربيّ، وما جاء به كجديد أنه دعا إلى عدم التّفرقة بين الفاعل والمفعول.

كما اشترك بعض الباحثين أمثال مصطفى إبراهيم وشوقي ضيف في نقدهم لبعض الظواهر النّحويّة الصعبة، منها:

أ) إشكاليات حركة البناء والإعراب: حيث يرى مصطفى إبراهيم في هذا الشأن أن الفتحة ليست علامة إعراب؛ بل هي حركة خفيفة مستحبة عند العرب، يراد أن تنتهي بها الكلمة كلما أمكن ذلك وهي بمثابة السكون عند العامة[12].

فهذا رأي مصطفى في هذا الباب ويؤيده عبد الستار الجواري في كتابه "نحو التّيسير _دراسة ونقد منهجي_" إذ يرى أن محاولة التّيسير تستدعي معرفة عميقة للأساليب العربيّة، وأنه على الدارسين العودة بالنّحو إلى أصوله وجذوره، وأن التّيسير يحصل بإدراك ما يجب أن يبقى وما ينبغي أن يحذف وما اختلط بالنّحو من أمور غريبة خارجة عن طبيعته، ويرى أنه لو اهتم النّحاة القدامى بالقرآن وأسلوبه لما حصل هذا الاضطراب في مادة النّحو، فيقول: "لو اهتموا بالقرآن وسلاسة أسلوبه لكانت صورة النّحو أقرب إلى الذهن،... وأي محاولة لتيسير النّحو يجب أن تقوم على تحديد معناه وفهمه"[13].

كما يرى أن الجهود التّيسيريّة لابد من أن تتجه نحو إعداد الذين يقومون على تعليمه وتدريسه، لأن هذه العمليّة ليست مجرد عمليّة تلقين للمعلومات فقط؛ إنما هي حوار وتواصل فكري وتبادل للآراء والمعارف.

ب) إشكاليّة العلامة المقدرة: حيث اعتبره عبد الرحمان أيوب موطن الصعوبة في النّحو العربيّ لأنه يؤدي إلى تعقيد النّحو لدى المتعلمين، ودعا للاكتفاء بوصف ما هو موجود في ظاهر الجملة دون اللجوء إلى التّقدير والتّأويل، ونجد شوقي ضيف يؤيده أيضا في هذا الرأي؛ حيث كان ضد الإعراب التّقديري والمحلي ودعا هو أيضا لضرورة إلغائه تأثرا بان مضاء القرطبي، إذ يرى أنه لا داعي للقول في مثل (جاء الفتى) الفتى: فاعل علامته مقدرة للتعذر أو للثقل في (القاضي)؛ بل يكفي إعرابها فاعلا فحسب[14]. دون أي تعليل لا جدوى منه خاصّة في مراحل التّعليم الأولى.

ت) نظريّة العامل: رغم أنّها من المحاور المهمة في النّحو العربيّ وقد شغلت العديد من النّحاة لمدة طويلة إلا أنّها تعرضت للنقد، حيث ملأت معظم الكتب

النّحويّة خلافا وفلسفة وجدلا واسعا، مما أدى إلى إلغائها من طرف بعض النّحاة بهدف تقريب النّحو من المتعلم العربيّ، إذ يقول مصطفى إبراهيم: "من استمسك بها فسوف يحس فيها من تهافت وهلهلة وستخذله حيث يبحث عن العامل في مثل التّحذير والإغراء أو الاختصاص والنّداء، ثم يرى أنه يبحث عن غير شيء"[15]

فبالنّسبة إلى نظريّة العامل هي متاهات أيده في ذلك عبد الستار الجواري الذي يرى أن: "موضع العامل في الأعراب هو السبب الأول الذي خرج بالإعراب عن حقيقة معناه، وعن واقع وظيفته في النّحو، وهو الذي خلف فيه أبوابا لا لزوم لها ولا فائدة فيها، وهو الذي عقد قواعد الإعراب"[16].

ث) إشكاليّة العلل الفلسفيّة: كان العرب والنّحاة القدامى يميلون كثيرا لاستخدام العقل والتّجريد، لهذا نجدهم غاصوا في البحث عن علل الإعراب، إذ بحثوا عن علة الفاعل ونصب المفعول وغير ذلك، واستمر التّعليل حتى وصل إلى الميتافيزيقا، لهذا دعا ابن مضاء القرطبي لإسقاطها وكذلك النّحاة المحدثون.

ج) إشكاليّة التّنازع والاشتغال: لقد دعا كل من مهدي المخزومي وشوقي ضيف لإلغاء هاذين البابين، وذلك أنهما يساهمان في تعقيد النّحو فالتّنازع هو كأن يتنازع عاملان على عمل واحد بحيث لا يظهر لما أي العاملين قام بالفعل في الجملة، مثل: ذهب وعاد زيد حيث يختلف النّحاة في رفع زيد هل هو الفعل الأول أم الثاني، أما الاشتغال فيتقدم فيه اسم على عامل في الضمير منصوب يعود عليه وفي اسم مضاف إلى ذلك الضمير، مثل: قرأت كتابي، حيث ينصب (كتاب) بفتحة مقدرة على ما قبل الياء لاشتغال المحل بالحركة المناسبة، وهذان البابان يعتبران من العوامل التّي جعلت النّحو مادة صعبة وغير مستوعبة.

5_ تحليل الاستبيانات: لقد تم استبيان لطلبة الطّور الأول (السنة الأولى والثانيّة والثالثة) بجامعة ابن خلدون _تيارت_ كليّة الآداب واللغات، واختيرت بذلك تخصص لغويات للسنتين الثانيّة والثالثة، وقد وزعت 20 استمارة على كل مستوى، فاسترجعت 11 استمارة من طلبة السنة الأولى، 10 استمارات من طلبة

السنة الثانيّة، و12 استمارة من طلبة السنة الثالثة. وكان هدفي من ذلك معرفة نظرة طلبة الطّور الأول لمقياس النّحو العربيّ وتحديد بذلك الصعوبات التّي تواجههم وما هي اقتراحاتهم كطلبة لحلول يمكنها أن تجعلهم مقبلين على هذا المقياس.

أ) نوع البكالوريا:

نوع البكالوريا	العدد	النّسبة
علمي	05	% 15.15
أدبي	28	% 84.84

من خلال هذا الجدول وأهميّة السؤال المطروح تبين أن نسبة المتحصلين على البكالوريا في التّخصّص العلمي نسبة قليلة مقارنة بنسبة التّخصّص الأدبي. ومن الشائع بين الطّلبة أن النّحو هو رياضيات اللّغة العربيّة.

ب) هل توجهك لهذا التّخصّص اختياري أم إجباري؟

توجهك لهذا	العدد	النّسبة
اختياري	23	%96.96
إجباري	10	%30.30

من خلال تحليل هذا الجدول تبين لي أن نسبة من اختاروا تخصصهم عن قناعة أكثر من غيرهم، ومع ذلك يبقى السؤال مطروحا، هل اختيارهم لهذا التّخصّص كان وفق آليات وشوط قبولها أم هكذا فقط؟

ح) أسئلة حول مادة النّحو العربيّ:

الأسئلة	الإجابة بالنّسبة المئويّة	
ما رأيك في النّحو العربيّ؟	صعب	سهل
	%78.78	%22.22
هل تعاني من ضعف مستواك في النّحو؟	نعم	لا
	%75.75	%24.24
هل لك استعداد في تعلمه؟	نعم	لا
	%90.90	%9.09
هل ترى أن النّحو ضروري للتمكن من اللّغة؟	نعم	لا
	%100	%0
هل تظن أن تدهور اللّغة راجع إلى إهمال النّحو؟	نعم	لا
	%96.96	%3.03
ما رأيك في برنامج النّحو المقدم إليك؟	ملائم	غير ملائم
	%48.48	%51.5
كيف ترى حصص التّطبيق؟	يوجد انسجام	لا يوجد
	%90.9	%6.06
ما رأيك في الحجم الساعي؟	كاف	غير كاف
	%0	%100
هل تتوفر مصادر ومراجع النّحو بشكل كاف في المكتبة؟	نعم	لا
	%63.6	%63.3
هل ترى أن النّحو يحتاج لجهد شخصي من الطّالب؟	نعم	لا
	%100	%0

يتضح من خلال الجدول ومن خلال النّسب المتفاوتة في إجابات الطّلبة أن النّسبة الكبيرة ترجع إلى صعوبة مادة النّحو 78.78%، وتليها نسبة 75.75%التّي تبين ضعف مستوى الطّلبة في النّحو، كما أن أغلب الطّلبة يعانون من قلة الحجم الساعي لهذه المادة، حيث بلغت نسبة ذلك 100%، زد على ذلك أن جل الطّلبة يجمع على أن سبب تدهور اللّغة العربيّة سببه إهمال النّحو بالدرجة الأولى، مما يعني هذا أن للنحو الأهميّة البالغة في حقل الدراسات اللغويّة هذا كذلك ما جعل الطّلبة يصوتون بنسبة 100% على أن النّحو يحتاج إلى جهد شخصي من لدن الطّالب الجامعي زيادة على ما يقدم له داخل قاعات التّدريس.

6_ الخاتمة:إنّ أهم ما نستخلصه أن أفضل أشكال النّحو هي تلك التّي تتعدى حدود الحفظ والاستيعاب للمعلومات، والقدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنميّة القدرة على توظيفها وممارستها في الخطاب والتّبليغ، وهيهات أن تنجح تعليميّة النّحو دون تدريب أو تطبيق، حيث أن اللجوء المستبد من قبل المعلم إلى العرض الصريح، والتّعريف النّظري بالقواعد النّحويّة، والتّهاون في آن واحد بالعمل التّرسيخي المنظم والمستمر الذي يجعل الطّالب يدرك بنفسه هيئات التّركيب (مواقع المرفوعات، المنصوبات المجرورات والمجزومات...) وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التّعريفات المجردة لدليل واضح على التّأثير السلبي للطريقة التّعليميّة بالتّصورات المشوهة التّي مازال الكثير من المربين والمدرسين يحملونها عن طبيعة النّحو والغرض من تدريسه، علما أن وضوح هذا الهدف له أهميّة كبيرة في جعل تعليم النّحو أكثر فائدة وأقل عناء بالنّسبة للمعلمين والمتعلمين[17].

المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم، روايّة ورش عن نافع.**
- ابن جني عثمان: الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة بيروت، ط1 ،2001.
- إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب، القاهرة ط1، 2005.
- إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، دار الكتاب، القاهرة، ط2، 1992.
- راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة، ط1، 2003.
- عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت ط1، 2004.
- تركي رابح: أصول التّربيّة والتّعليم، دار المطبوعات الجامعيّة، الجزائر العاصمة ط2، 1982.
- صالح بلعيد: الصرف والنّحو، الجزائر، 2003، دار هومة.
- حسين سليمان قورة: تعليم اللّغة العربيّة _دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقيّة_ القاهرة، 1969.
- مهدي المخزومي: في النّحو العربيّ _نقد وتوجيه_، المكتبة العصريّة، بيروت ط1، 1964.
- عبد الستار الجواري: نحو التّيسير _دراسة ونقد منهجي_، بغداد، ط2، 1984.
- شوقي ضيف: تجديد النّحو، دار المعارف، ط4، د.ت.
- فاخر عاقل: التّعليم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط1، 1967.

الهوامش:

[1]. الشعراء: 195.

3. ابن الهاشم

[3]. ابن جني عثمان: الخصائص، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1 2001،ج1 ،ص88.

[4]. راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة، ط1 2003، ص:105.

[5]. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب، القاهرة، ط1 2005 ص: 268.

[6]. عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1 2004 ص: 565.

[7]. ابن خلدون: المرجع نفسه، ص: 731.

[8]. ينظر: تركي رابح: أصول التّربيّة والتّعليم،دار المطبوعات الجامعيّة،الجزائر العاصمة، ط2 1982، ص: 123.

[9]. صالح بلعيد: الصرف والنّحو، الجزائر، 2003، دار هومة، ص: 130.

[10]. حسين سليمان قورة: تعليم اللغة العربيّة _دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقيّة_، القاهرة، 1969 دار المعارف، ص: 9.

[11]. مهدي المخزومي: في النّحو العربي _نقد وتوجيه_، المكتبة العصريّة، بيروت، ط1، 1964 ص: 19.

[12]. ينظر: إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، دار الكتاب، القاهرة، ط2، 1992، ص: 50.

[13]. عبد الستار الجواري: نحو التّيسير _دراسة ونقد منهجي_، بغداد، ط2، 1984، ص: 12.

[14]. ينظر: شوقي ضيف: تجديد النّحو، دار المعارف، ط4، د.ت، ص: 20_23.

[15]. عبد الستار الجواري: المرجع السابق، ص: 46.

[16]. عبد الستار الجواري: المرجع نفسه، ص: 46.

[17]. ينظر: فاخر عاقل: التّعليم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط1، 1967، ص: 132.