تدريس النحو للناطقين بغير العربية: المشكلات والحلول

Teaching grammar to non-Arabic speakers: problems and solutions

د. نادر إدلبي

جامعة ماردين آرتوقلو –تركيا

nadir–mardin@hotmail.com

تاريخ الإرسال: 2020-07-07	تاريخ القبول:2020-09-08	تاريخ النشر:2020-10-31

ملخص:

يتناول الباحث في هذه الدراسة قضية الشكوى من النحو في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فمع الإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من مختلف الجنسيات نشطت حركة تأليف السلاسل التعليمية للناطقين بغير العربية، لكن التأليف اقتصر على المهارات الأربع؛ الفهم والقراءة والكتابة والمحادثة، أما النحو فيتم تدريسه لمتعلمي العربية كما يتم تدريسه للعرب، وما ينفك المتعلمون يشكون من صعوبة النحو العربي.

تتألف هذه الدراسة من مبحثين وخاتمة؛ في المبحث الأول يعرض الباحث مسألة الشكوى من النحو الذي يُدرس للناطقين بغير العربية، ويناقش بعض محاولات تيسيره، وأسباب عدم جدوى تلك المحاولات. وفي المبحث الثاني يعرض مشكلات النحو ويفصل القول في طبيعتها وأسبابها، ويقترح حلولا لها انطلاقًا من الأسباب. ثم يذكر في الخاتمة النتائج التي توصل إليها في دراسته.

الكلمات المفتاحية: النحو، المتعلم، الناطق بغير العربية، المشكلات، الحلول.

Abstract:

In this study, the researcher deals with the issue of complaint about grammar in teaching Arabic to non-Arabic speakers. The great desire to learn Arabic from various nationalities, the movement of writing

educational series for non-Arabic speakers has been active. But authorship was limited to the four skills; Understanding, reading, writing and speaking and conversation. As for grammar, it is taught to non-Arabs as it is taught to native speakers, the thing which makes learners complain of the difficulty of Arabic grammar.

This study consists of two parts and a conclusion; in the first part, the researcher talks about the issue of complaint of the grammar that taught to non-Arabic speakers. It also discusses some attempts to facilitate teching Arabic grammar, and the reasons for the uselessness of those attempts. In the second part, we present the problems of grammar and explain their nature and causes, and suggest solutions. In conclusion, we mention the results we reached in this study.

Keywords: Grammar, Learner, Non-Arabic Speaker, Complaint, Problems, Solutions

مقدمة:

لكل لغة من اللغات البشرية نظام لغوي يميزها ويضبطها، وتستطيع اللغة من خلال نظامها أن تعبر بالكلمات نفسها عن معاني مختلفة من خلال تغيير ترتيب الكلمات أو إلحاق بعض التغييرات بها، فعلى سبيل المثال نستطيع باستخدام كلمتي (ملك، حكيم) إنشاء عدة جملٍ تختلف عن بعضها تمام الاختلاف؛ فقولنا: "الملكُ الحكيمُ" يختلف عن قولنا "الملكُ حكيمٌ" وعن قولنا "حكيمُ الملكِ" وهو غير قولنا "الحكيمُ ملكٌ". وبهذا المثال البسيط تتبين لنا الأهمية الكبيرة للقواعد وضرورة تدريسها لمتعلمي اللغة؛ إذ لا يستطيع المتعلم أن يعبر عن المعنى الذي يريده مهما كان يملك من المفردات بدون معرفة القواعد لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة، ولأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها، والخطأ في استخدام القاعدة يؤثر على المعنى المراد إيصالُه، ولذلك نجد المتعلم أحيانًا مع امتلاكه ذخيرة لا بأس بها من الكلمات يعجز عن إيصال المعنى الذي يريده بسبب ضعفه في القواعد.

وفي اللغة العربية – كجميع اللغات – لا يمكن للكلمة أن تؤدي وظيفتها إلا عندما تخضع لنظام اللغة (قواعدها) المتمثلة بالنحو؛ فالنحو هو مجموعة القواعد التي تضبط العلاقة بين الكلمات، وتغيرات الكلمة بحسب موقعها في الكلام كالتركيب الوصفي والتركيب الإضافي، والجملة بنوعيها الفعلية والاسمية، فالنحو هو الذي يبين متى ينبغي تنكير الكلمة ومتى ينبغي تعريفها ومتى يجب أن تنون ومتى يمتنع تنوينها ومتى تتقدم ومتى تتأخر وذلك بحسب وظيفتها في الجملة.

ومن هنا تنبع أهمية تعليم النحو العربي لغير العرب حيث إن المتعلم لا يمكن أن يتعلم اللغة العربية إن لم يفهم نظامها اللغوي المتمثل بالنحو.

وفي هذه الدراسة يتناول الباحث مشكلات تعليم النحو للمتعلمين الناطقين بغير العربية، وبعض المحاولات التي ظهرت بهدف تيسر النحو على هؤلاء المتعلمين، وسيناقش الباحث أسباب عدم جدوى تلك المحاولات، مبينًا أن ما كان ينقص تلك المحاولات هو الوعي التام بالمشكلة والإحاطة بها من جميع جوانبها والانطلاق في الحل من الأسباب. وبناء على ذلك يقوم الباحث في هذه الدراسة ببسط القول في مشكلات تعليم النحو للناطقين بغير العربية، وأسباب كل مشكلة من تلك المشكلات ثم يقترح حلولا لكل مشكلة منها على حدة انطلاقا من أسبابها.

المبحث الأول: محاولات تيسر النحو العربي للناطقين بغير العربية

إن الشكوى من صعوبة النحو باتت قضية القضايا في تعليم اللغة العربية، وقد ظهرت هذه الشكوى منذ نشأة النحو، واستمرت إلى يومنا هذا؛ فمنذ الفترة الأولى التي بدأ النحو العربي يتشكل فيها بدأ الدارسون بالشكوى من صعوبته[1]، فتصدى تيار من النحاة لتسهيل النحو بالشرح والتوضيح تارة، وبتأليف المختصرات تارة، لكن هذه المحاولات لم تنجح في تسهيل النحو، واستمرت الشكوى. وفي العصر الحديث ذهبت جماعة من النحويين إلى أن صعوبة النحو تعود إلى

[1] حسن ظاظا: **كلام العرب من قضايا اللغة العربية**، د.ط، بيروت: دار النهضة العربية، 1976م، ص: 71، ويُنظر: عمر يوسف عكاشة: **النحو الغائب**، ط: 1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2003م، ص: 35.

المنهج الذي قام عليه النحو، داعين إلى نظرة جديدة ومنهج جديد في النحو، وراحوا يقدمون نظرياتهم الجديدة في النحو لكن كل محاولاتهم ونظرياتهم لم تكن مجدية، وصمد النحو الذي وضعه النحاة في القرون الأولى واستمرت معه الشكوى.

وفي تدريس النحو لغير العرب تتضاعف الشكوى؛ فإذا كان العربي الذي يفهم اللغة العربية ويتعلم بها العلوم في المدرسة، ولا تفارقه في دراسته الجامعية مهما كان اختصاصه، ويتعرض لها يوميا في التلفاز والصحف والكتب والقصص؛ إذا كان هذا يعاني ويشكو من النحو فكيف سيكون حال المتعلم الأعجمي الذي لا يكاد يتعلم أصوات اللغة وأشكال حروفها حتى يصطدم بالنحو الذي يشكل صعوبة كبيرة في تعلمه للغة العربية في الوقت الذي ينبغي أن يكون مساعدًا له على تعلمها لأنه يُدرس لمتعلمي العربية من غير العرب كما يُدرس للعرب بمنطقه وفلسفته وتعليلاته... فكانت الشكوى من النحو أكبر، والحاجة إلى تيسيره أمس. ولذلك تعالت أصوات الشكوى من النحو العربي من قِبل المعلمين والمتعلمين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وظهرت دعوات إلى إيجاد منهاج نحوي بديل ينفع في تعليم غير العرب، وبناء على ذلك ظهرت محاولات كثيرة لتيسير النحو العربي للناطقين بغير العربية سيناقش الباحث بعضًا منها:

أولا- "ميز العناصر المتصاقبة دلاليا في العربية استدراكا للنقص في كتب تعليمها للناطقين بغيرها"[1]

قام بهذه الدراسة الدكتور **عمر يوسف عكاشة** الأستاذ في مركز اللغات في جامعة اليرموك في الأردن. وتقوم هذه الدراسة على التفريق بين النحو للعرب والنحو لغير العرب، وتذهب إلى أن النحو الحالي موجه للعرب وهذا يحتاجه العربي وغيره وأطلقت عليه مصطلح النحو المشترك، أما النحو الذي يحتاجه غير العربي فهو غير مقنن وغير موجود في كتب النحو وأطلقت عليه النحو الغائب وهو الذي يعالج المشكلات التي لا يقع فيها سوى غير العرب. ثم تضرب الدراسة مجموعة من الأمثلة تشير من خلالها إلى أن هناك فروقًا بين المفردات التي نظنها مترادفة لكنها في الحقيقة متصاقبة متقاربة لا مترادفة، مثل: (نظر إلى، التفت إلى)، (رأى، شاهد، أبصر)، (يجب، لابد)، (حضر، جاء، قدم، أتى)، وغيرها. وهذه الفروق هي ما يجب تدريسه لغير العرب على أنها النحو الغائب. وتنتهي الدراسة فجأة دون ذكر أي نتائج أو عرض أي توصيات.

مناقشة الدراسة: يرى الباحث أن هذه الدراسة كانت محقة في دعوتها لكن الصواب جانبها في التطبيق؛ فالباحث يؤيد تمامًا الدعوة إلى النحو الغائب الذي يحتاجه الناطقون بغير العربية لكنهم لا يجدونه في مناهج النحو المقدمة لهم. لكن

---

[1] عمر يوسف عكاشة: "**من النحو الغائب: ميز العناصر المتصاقبة دلاليا في العربية استدراكا للنقص في كتب تعليمها للناطقين بغيرها**"، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، مج: 11، العدد: 2، 2006م، ص: 119-168.

هذا النحو الغائب ليس عبارة عن التفريق بين المترادفات بل هناك كثير من القواعد الغائبة في النحو تتعلق بوصف نظام اللغة ومعاني أدواتها واستخدامها الصحيح. ومن جهة أخرى فإن الدراسة لا تدعو إلى بناء نحو جديد وإنما تقتصر دعوتها على المطالبة بإضافة النحو الغائب إلى النحو الموجود، وهذا يعني أن الصعوبة الموجودة في النحو الحالي ستبقى قائمة، وسيضاف إليها كم من المباحث لتساعد المتعلم على التفريق بين الدلالات اللغوية للمترادفات. ولا يخفى على صاحب الخبرة في هذا الميدان أن هذه الدلالات اللغوية يدرس الطالب بعضها في مهارة قراءة النصوص وإن إضافتها ينبغي أن تكون هنا لا في النحو المثقل أصلا بالكثير من القواعد. وفي النهاية يرى الباحث أن إغراق المتعلم بالمزيد من الفروق الدلالية بين المترادفات لا يحل مشكلة تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية.

ثانيًا-"الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية"[1]

قام بهذه الدراسة الدكتور **محمد صاري** أستاذ اللسانيات في قسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود. وسبب هذه الدراسة – كما بين صاحبها في المقدمة – افتقار مناهج النحو المقدمة لغير العرب إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة، وكذلك إقرار أغلب متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بأن مادة النحو هي العائق الكبير الذي

[1] محمد صاري: **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، 2009م، ص: 13-49. (مشاركة في مؤتمر، غير منشورة).

يواجهونه عند تعلم اللغة العربية. ثم تعرض الدراسة الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية لبناء مناهج النحو، ثم تبسط القول في مكونات منهج النحو؛ الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، والتقويم. وتنتهي الدراسة بمجموعة من التوصيات العامة.

مناقشة الدراسة: مع أن هذه الدراسة كانت منظمة وواضحة لكنها كانت تقتصر على البحث النظري وتفتقر إلى التطبيق، فإذا كان السبب في هذه الدراسة هو المعاناة من صعوبة النحو فإن هذه الدراسة لم تحل المشكلة ولم تقترح حلولا عملية تطبيقية لها، فقد أكد فيها الباحث ضرورة تحديد أهداف النحو، وطرح أسئلة مهمة؛ من يتعلم؟ ومن يعلم؟ وماذا نعلم؟ ولماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ لكنه لم يجب عن هذه الأسئلة! وذكر ضرورة اختيار المحتوى النحوي للناطقين بغير العربية، لكنه لم يحدد المحتوى النحوي الذي يلزمهم. وأشار إلى ضرورة اعتماد مبدأ الشيوع أثناء بناء منهج النحو لكنه لم يذكر الظواهر النحوية الشائعة التي يجب أن تدرس. وهكذا فإن الدراسة بقيت في الإطار النظري دون أن تؤتي ثمارها التطبيقية.

ثالثًا- "منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين، والعربية"[1]

قام بهذه الدراسة الدكتوران **عبد الرزاق السعدي** و**عبد الوهاب زكريا** الأستاذان في قسم اللغة العربية في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. كان سبب هذه الدراسة – بحسب صاحبيها – هو الشكوى من ضعف المتعلمين في اللغة العربية وخاصة النحو، فأجريت هذه الدراسة بهدف اقتراح منهج يساعد المتعلم على اكتساب النحو بطريقة ميسرة. قامت الدراسة بتحديد ثلاثة مكونات للمنهج؛ المدخلات والعمليات والمخرجات، وثلاثة أسس؛ طبيعة اللغة والمتعلم والمجتمع. وأربعة عناصر؛ أهداف المنهج، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم. فكان لب الدراسة في الحديث عن أهداف المنهج ومحتواه؛ بحيث قدمت اقتراحها للموضوعات النحوية التي ينبغي أن تدرس للمتعلم الناطق بغير العربية، واقتراحها لترتيب تلك الموضوعات، وقارنت بين اقتراحها وبين محتوى سلسلتي (العربية للناشئين) و(العربية).

مناقشة الدراسة: وجد الباحث أن هذه الدراسة لم تكن موفقة؛ فمع أنها حددت مشكلة الدراسة فإنها لم تدرس هذه المشكلة ولم تحدد أسبابها ثم تنطلق منها في معالجة المشكلة، ففي حين ينبغي أن تكون ثلاثية المشكلة وأسبابها وطريقة العلاج سلسلة مترابطة كانت هذه الثلاثية متباعدة تماما في هذه الدراسة؛ حيث

---

[1] عبد الرزاق السعدي، عبد الوهاب زكريا: "**منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين، والعربية**"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، مج: 3، العدد 10، 2011م، ص: 503-529.

كانت المشكلة معاناة المتعلمين من صعوبة في اللغة العربية عموما والنحو خصوصًا، أما أسباب هذه المعاناة فكانت غائبة تمامًا عن الدراسة، وكان العلاج بتحديد الموضوعات النحوية التي ينبغي تدريسها على ترتيب معين وفق ما اقترح الباحثان وكأن المشكلة تنحصر في ترتيب الموضوعات النحوية. ويرى الباحث أن بناء أي تصور لحل مشكلة النحو ينبغي أن ينطلق من تحديد موطن المشكلة وتحديد أسبابها ثم علاجها بالشكل المناسب. أما إعادة ترتيب موضوعات النحو فلا يجدي نفعًا لأن المشكلة ليست في ذلك كما سنرى في هذه الدراسة.

رابعًا– "القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية"[1]

قام بهذه الدراسة الدكتور **عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي** أستاذ اللسانيات التطبيقية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تقوم الدراسة على عقد مقارنة بين الأخطاء الشائعة عند متعلمي اللغة العربية وبين القواعد التي تقدم لهم، وتوصلت الدراسة إلى أن القواعد التي تقدم لمتعلمي العربية غير مناسبة؛ فبعضها لا يحتاجها المتعلمون ولا تفيدهم في تعلم اللغة، وبعض ما يحتاجونه من القواعد لا يُدرس لهم. واقترحت الدراسة إعادة النظر في الموضوعات النحوية المقدمة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وإعادة ترتيبها، وإضافة بعض الموضوعات لها مما يخطئ به الناطقون بغير العربية ولاسيما الصيغ والتراكيب.

[1] عبد العزيز العصيلي: "**القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية**"، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني – تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضاءات ومعالم، ط: 1، إسطنبول: مطبعة إيثار، 2016م، ص: 13–37.

مناقشة الدراسة: استطاعت هذه الدراسة أن تسلط الضوء على أمر مهم وهو أن هناك نوعًا من الأخطاء لا يقع بها العربي، ولكن يقع بها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، ولمعالجة هذه الأخطاء يحتاج المتعلم إلى قواعد غير موجودة أصلا في المناهج ويجب إضافتها. لكن الدراسة لم تحدد بالضبط ما هي القواعد الناقصة وإنما اكتفت بالتمثيل عليها بظاهرة (أل التعريف)، واستعمال حروف الجر، والتعدي واللزوم، وغيرها مما يعد من الأخطاء الشائعة عند متعلمي العربية. كما أن الدراسة أشارت إلى مبدأ مهم ينبغي مراعاته أثناء محاولات تيسير النحو وهو دراسة الأخطاء النحوية الشائعة التي يقع بها المتعلمون لأن الهدف الرئيس من تعليم النحو هو تقويم اللسان. ويرى الباحث أن الدراسة لم تتناول غير مشكلة واحدة من مشكلات النحو وهي حاجة المتعلمين غير العرب إلى بعض القواعد غير الموجودة في المناهج. وإن تناول مشكلة واحدة ثم البحث عن علاج لها لا يفي بالغرض لأنه – كما سنرى في هذه الدراسة – هناك مشكلات كثيرة في تدريس النحو، وعلاج واحدة منها لا يجدي.

خامسًا– "معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية"[1]

قام بهذه الدراسة الدكتوران **ماهر بن دخيل الله الصاعدي** الأستاذ في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، **وعاصم شحادة علي**، الأستاذ في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. عرضت الدراسة معايير تدريس النحو عند **رشدي**

[1] ماهر بن دخيل الله الصاعدي، عاصم شحادة علي: "**معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية**"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد: 30، 2019م، ص: 47–70.

طعيمة، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ومعايير الإطار الأوروبي المشترك. وتحدثت الدراسة عن الأسر اللغوية الإنسانية والأنماط المشتركة بينها، والظواهر التي تختلف بها، ثم تكلمت عن نظرية القواعد الكلية **لتشومسكي** والتي تفترض أن الإنسان يولد ومعه جهاز لغوي عقلي فطري يشترك فيه كل البشر، ويستفيد منه الطفل في تعلم اللغة الأم ويستطيع من خلاله تعلم أي لغة جديدة. وفي نهاية هذه الدراسة أوصت بإضافة معيارين جديدين إلى معايير تدريس النحو، أولهما معيار التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف، والثاني معيار نظرية القواعد الكلية إلى المعايير السابقة المتمثلة بمعايير رشدي طعيمة ومعايير المجلس الأمريكي ومعايير الإطار الأوروبي.

مناقشة الدراسة: يمكن تلخيص هذه المحاولة بأنها دعوة إلى الاستفادة من الدراسات التقابلية في تدريس النحو، وهي دعوة محقة، ويرى الباحث أن تفعيل الدراسات التقابلية أمر مطلوب ومهم في تدريس اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، لكن هذه المحاولة فيها نظر من أكثر من جانب؛ منها أن الدراسات التقابلية لا تنفع إلا عندما يكون المتعلمون متجانسين لغويا، فعندئذ تكون الحاجة ماسة إلى المقابلة بين لغتهم الأم واللغة الهدف، أما إذا كان المتعلمون ينتمون إلى لغات متعددة وأسر مختلفة فيتعذر عندها استخدام الدراسات التقابلية. ومن جانب آخر فإن الباحثين أوصي بإضافة معيارين إلى معايير تدريس النحو لكنهما لم يقدما تصورهما في كيفية تطبيق هذين المعيارين الجديدين، والمشكلات النحوية التي يمكن أن يحلها هذان المعياران، حيث عرضا في دراستهما ثلاثين معيارًا لتدريس

النحو للناطقين بغير العربية تسعة عشر معيارًا منها لرشدي طعيمة وستة للمجلس الأمريكي وخمسة للإطار الأوروبي، ومع كل هذه المعايير فإن المعلمين والمتعلمين مازالوا يعانون من مناهج النحو وصعوبته فكيف يمكن أن تحل المشكلة بإضافة معيارين جديدين؟ هذا ما لم يوضحه صاحبا الدراسة.

خلاصة المحاولات السابقة:

كانت هناك محاولات كثيرة لتيسير النحو للناطقين بغير العربية، لكنها في مجملها لم تستطع حل المشكلة ولا إيقاف الشكوى من صعوبة النحو العربي. وذلك لأنها – برأي الباحث – لم تسر سيرًا منطقيا في حل تلك المشكلة؛ فلم تدرس المشكلة جيدًا ولم تبحث في أسبابها بل اتجهت معظمها إلى العلاج مباشرة حيث انشغل بعضها بإعادة ترتيب موضوعات النحو، وبعضها الآخر بالدعوة إلى إضافة نحو غائب إلى النحو الموجود لتكون بذلك دعوة لإضافة حمل جديد إلى كاهل النحو المثقل أصلا، وذهب بعضها إلى طرح اقتراحات نظرية لم ينتقل منها إلى تطبيق عملي؛ فرغم أن بعض هذه الدراسات استطاعت أن تشخص جزءًا من الشكوى بشكل صحيح، واستطاع بعضها الآخر أن يقدم اقتراحات مفيدة لكنها اقتصرت على التنظير ولم تستطع أن تتحول إلى الحلول التطبيقية، ومازالت الشكوى من النحو في تعليم العربية للناطقين بغيرها مستمرة.

المبحث الثاني: مساهمة الباحث في تيسير النحو للناطقين بغير العربية

إن حل أي مشكلة ينبغي أن يبدأ من وصفها وتحديد أسبابها، فلا يمكن للطبيب وصف الدواء الناجع إلا إذا استطاع تحديد طبيعة الشكوى، وتوصيف أسبابها بدقة، ثم تأتي مرحلة العلاج. ولتوضيح المسألة أكثر يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة: هل المعاناة من صعوبة النحو، والمعاناة من كثرة قواعده شيء واحد؟ لا، إذن لابد من تحديد المشكلة. وهل سبب الخطأ في التعريف والتنكير هو السبب نفسه في الخطأ في التذكير والتأنيث؟ لا، إذن لابد من تحديد الأسباب بدقة ليكون العلاج صحيحًا وناجعًا. ما يريد الباحث قوله أن الخطأ الجسيم في معظم محاولات تيسير النحو كان في عدم القدرة على تحديد عناصر المشكلة وهي: طبيعة الشكوى، أسبابها، وأخيرًا محاولة علاجها. وهذا هو السر في عدم الجدوى من محاولات تيسير النحو جميعها؛ حيث لم تستطع تحديد طبيعة الشكوى؛ عدم فهم النحو؟ أم صعوبته؟ أم نقصه؟ أم عدم فائدته؟ ولم تحدد أسباب الشكوى بدقة؛ هل تنبع الشكوى من تضخم المادة النحوية فنختصرها؟ أم من نقص فيها فنكملها؟ أم من صعوبة في عرضها فنبسطها؟ هل هي في تداخل الموضوعات؟ أم ترتيبها غير المناسب؟ هل هي في المنهاج الدراسي أم في طريقة تدريسه؟ أم أنها من صعوبة اللغة العربية ذاتها؟ والكثير من التساؤلات التي لم تجب عليها محاولات التيسير. وأخيرًا لم تستطع المحاولات تقديم الحلول التطبيقية المناسبة. فوجد الباحث أنه من المهم القيام بدراسة تتناول المشكلة من أساسها،

ومع أن هذه الدراسة لن تكون بناءً لمنهج نحوي لكنها ستكون بمثابة أساس متين يمكن الاعتماد عليه في بناء منهج نحوي مناسب للناطقين بغير العربية؛ إذ إنها ستقوم بتحديد المشكلات النحوية التي يعاني منها المتعلمون، ثم ستقف على أسبابها، وأخيرًا تقترح حلولا عملية مناسبة لها.

المشكلات النحوية وأسبابها وحلول مقترحة:

استفاد الباحث من تجربته وتخصصه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فاطلع على الصعوبات التي تعترض المتعلمين في طريق تعلمهم للعربية، ورأى أن معظم الصعوبات والمشكلات تعود إلى مادة النحو؛ حتى الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في مهارتي المحادثة والتعبير الكتابي تعود إلى عدم استقرار النحو الصحيح في أذهانهم؛ حيث يمثل النحو نظام اللغة العربية وبعدم التمكن من نظام اللغة لا يمكن إنشاء الجمل والتراكيب شفويا أو كتابيا بشكل صحيح. ولذلك فإنه مع صعوبة النحو وكثرة مشكلاته من الطبيعي أن "ترقى المشكلات التركيبية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها لتصبح على رأس المشكلات التي يعانون منها عند تعلمهم العربية"[1].

ورغم وجود كثير من الدراسات التي تناولت صعوبة النحو وحاولت تيسيره فلم يقف على دراسة استطاعت حل المشكلة، وأيقن أن حل هذه المشكلة لا يكون إلا بتناولها من جذورها من خلال تحديد المشكلات النحوية والوقوف على أسباب كل منها وعلاج كل منها انطلاقا من أسبابها. بحيث يكون ذلك حجر الأساس في

[1] عكاشة: **النحو الغائب** (مصدر سابق)، ص: 99.

بناء منهاج نحوي مناسب لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. وسيعرض الباحث فيما يأتي المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، مسلطًا الضوء على أسبابها، ومبينًا الحل الأمثل – برأيه – لكل مشكلة منها.

أولا– صعوبة القواعد من قبل المتعلمين

أبرز مشكلة يعاني منها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها في النحو هي صعوبة القواعد، ويعاني من ذلك المعلم أيضًا، إذ تكثر الشكوى في درس النحو من صعوبته، ويستخدم المعلم أساليب وطرائق متنوعة ووسائل متعددة ليوصل القاعدة النحوية إلى المتعلمين بأسهل صورة، لكن مع ذلك يكاد يجمع المتعلمون على أن مادة النحو هي أصعب المواد التي يدرسونها أثناء تعلم اللغة العربية. وخلال تجربة الباحث الطويلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طالما وجه هذا السؤال لطلابه (أي مادة هي الأصعب؟) ودائمًا كانت إجابة النسبة الغالبة من المتعلمين: مادة النحو.

– **أسباب المشكلة:** يرى الباحث أن السبب الرئيس فيها أن اللغة المستخدمة في تعليم النحو غير اللغة المستخدمة في تعليم المهارات[1]؛ ففي تعليم المهارة اللغوية تكون اللغة تعليمية بسيطة حسية، أما في تعليم النحو فاللغة المستخدمة لغة علمية لا تعليمية، لغة ذهنية مجردة مليئة بالمصطلحات. وفي لغة تدريس المهارات تكون اللغة هدفًا يتدرب المتعلم على استخدامها فهمًا أو قراءة أو كتابة أو

[1] يقصد بالمهارة: القراءة والكتابة والفهم والمحادثة. أما القواعد النحوية والصرفية والإملائية فهي معلومات لا مهارات لغوية.

تحدثا، بينما يكون الهدف في تدريس النحو تقديم معلومات نظرية عن اللغة. وتكون اللغة المستخدمة تدريس المهارات لغة تناسب مستوى المتعلم، بينما في تدريس النحو تكون اللغة أعلى من مستوى الطالب، وفي حين يكون تدريس المهارات موجهًا إلى لسان المتعلم الذي يبدأ باكتساب اللغة بالتكرار فإن اللغة في تدريس النحو تخاطب عقل المتعلم ليدرك نظام اللغة، وهنا تكمن الصعوبة.

فالمعلم يستخدم في تعليم مهارة المحادثة – مثلا – عبارات التحية والتعارف (مرحبًا – كيف حالك – من أين أنت – ما اسمك – ماذا يعمل أبوك) وما إلى ذلك، بينما يستخدم في تعليم النحو عبارات مثل (الفاعل حركته الضمة – الجملة الاسمية تبدأ باسم – الصفة تطابق الموصوف بالتعريف والتنكير) وما إلى ذلك. وواضح أن العبارات المستخدمة في النحو مليئة بالمصطلحات، وليس الهدف منها تدريب المتعلم على تكرارها بل المطلوب منه فهمها. ويمكننا من خلال الجدول الآتي الاطلاع على الفروق بين اللغة المستخدمة في تعليم النحو، واللغة المستخدمة في تعليم المهارات الأخرى:

اللغة المستخدمة في تعليم المهارات	اللغة المستخدمة في تعليم النحو
لغة تعليمية حسية	لغة علمية مجردة
تخاطب لسان المتعلم ليكررها	تخاطب عقل المتعلم ليفهمها
كلماتها بسيطة خالية من المصطلحات	مليئة بالمصطلحات نحوية

هدفها تعليم اللغة	هدفها إعطاء معلومات عن اللغة
يتقنها الطالب بالتكرار ويستخدمها	لا يستخدمها، بل يحاول أن يفهمها
اللغة المستخدمة هدف	اللغة المستخدمة وسيلة لتعليم القاعدة

وإلى جانب هذا السبب الرئيس هناك أسباب أخرى كثيرة؛ منها تقديم القواعد للمتعلم في المستوى المبتدئ في كثير من البرامج التعليمية قبل أن تتكون اللغة لديه، كما في برنامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا، فالمتعلم في المستوى المبتدئ لا يملك خزينة من الكلمات، ولا يفهم معنى كلمات الأمثلة المقدمة له، فكيف سيفهم الفاعل والمفعول والجملة الاسمية وهو لم يفهم كلمات الأمثلة أصلا.

ومن الأسباب في هذه المشكلة أيضًا أن نسبة غير قليلة من المتعلمين لا يعرف المصطلحات النحوية حتى في لغته الأم، ولا يفرق بين الفاعل والمبتدأ والخبر، ولا بين التركيب الإضافي والتركيب الوصفي، وهذا ما وجده الباحث من خلال تجربته الشخصية في تعليم اللغة العربية للمتعلمين الأتراك، ولهذا يعانون من فهم النحو ومصطلحاته في اللغة العربية. أضف إلى ذلك عدم وجود بعض الظواهر اللغوية في اللغة الأم للطالب ولاسيما ظاهرة الإعراب؛ إذ يحدث تغير في أصوات الكلمة بسبب تغير موقعها في الجملة بينما في لغة المتعلم لا يتغير آخر الكلمة مهما كان موقعها في الغالب.

ومع تضافر كل هذه الأسباب فلا عجب أن تكون مادة النحو أصعب ما يدرسه الطالب أثناء تعلم اللغة العربية.

– **الحلول المقترحة:** انطلاقًا من أسباب المشكلة فإن الحل يبدأ من لغة تعليم القواعد، فإذا كان المتعلمون متجانسين لغويا أي كانت اللغة الأم للمتعلمين واحدة فإن من الحلول المرجحة تدريس القواعد باللغة الأم للمتعلم، وهذا الحل له فوائد كثيرة؛ إذ يسهل على المعلم إيصال المعلومات للمتعلم بيسر، ويسهل الفهم على المتعلم، كما أنه يسرع العملية التعليمية، وليس له ضرر لأن اللغة المستخدمة في تعليم النحو لغة علمية غير مناسبة أصلا لمستوى المتعلم كما مر، وهذا في المستويات المبتدئة، أما في المستويات المتقدمة فاستخدام اللغة الهدف في تعليم النحو يكون ممكنًا. كما أن استخدام اللغة الأم للمتعلم يسهل على المعلم ترجمة بعض المصطلحات النحوية باللغة الهدف مما يوفر وقتًا طويلا ويكفل فهمها من قبل المتعلم. وهنا تجدر الإشارة إلى أن استخدام لغة المتعلم الأم في التعليم يختلف عن استخدام اللغة الوسيطة[1]؛ فاستخدام لغة المتعلم يسهل ويسرع عملية التعليم، أما استخدام اللغة الوسيطة فلا يحبذه أكثر المتخصصين في هذا المجال.

ومن الحلول أيضًا تأخير تعليم النحو إلى نهاية المستوى المبتدئ فتكون فرصة لامتلاك المتعلم قدرًا من المفردات يسهل عليه فهم الأمثلة النحوية وفهم القواعد، وهذا الحل مناسب لمعاهد تعليم اللغات التي يكون فيها المتعلمون من

[1] اللغة الوسيطة هي لغة ليست اللغة الأم للمتعلم وليست اللغة الهدف التي يراد تعليمها، بل هي لغة ثالثة مشتركة بين المعلم والمتعلمين كالإنجليزية مثلا.

جنسيات متعددة، بينما يصعب تطبيق هذا الحل في برنامج أخرى كتعليم العربية في السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا، لأن النحو فيها يعد مادة دراسية مستقلة، وينبغي تخصيص مدرس لمادة النحو منذ أول يوم دراسي، لذلك نجد معلم النحو في معظم الكليات ممن يتقن اللغة التركية، ويتم تعليم النحو باللغة الأم للمتعلم. وهو الحل الذي يميل إليه الباحث لفوائده الكثيرة كما مر.

ثانيًا– تضخم مادة النحو

يشكو المتعلمون من كثرة الأبواب والأساليب النحوية، وكثرة القواعد فيها، وبالإضافة إلى ذلك التفصيلات والتفرعات الكثيرة لكل قاعدة، ومن هنا يبدأ المتعلم بالشعور بأنه لا يستطيع تعلم مادة النحو لكثرة القواعد والتشعبات والاستثناءات فيها.

– **أسباب المشكلة:** أسباب هذه المشكلة متعددة لكنها تعود في مجملها إلى سببين رئيسين؛ أولهما يتعلق بطبيعة اللغة العربية نفسها، والثاني مرتبط بالمنهج الدراسي لمادة النحو.

فأما السبب الأول فهو خصائص اللغة العربية وغناها مما يلعب دورًا كبيرًا في كثرة القواعد، وخاصة أن هناك كثيرًا من الظواهر النحوية في اللغة العربية غير موجودة في اللغة الأم للمتعلمين؛ ففي اللغة العربية يتغير آخر الكلمة بحسب موقعها في الجملة، والجمع له ثلاثة أنواع في العربية مذكر، ومؤنث، وتكسير، وظاهرة التأنيث والتذكير موجودة في الاسم والفعل والضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، ومثلها ظاهرة التثنية، وهناك المطابقة بين الفعل والفاعل، والمبتدأ

والخبر، والصفة والموصوف، والعدد والمعدود، وغيرها. وكذلك هناك الكثير من التفصيلات في القواعد النحوية؛ فجمع المذكر السالم يمكن أن يكون بالواو والنون أو بالياء والنون، وأحيانًا يكون بالواو أو الياء بدون النون التي تسقط عند الإضافة، ويشبهه المثنى في ذلك، والعدد يمكن أن يكون مفردًا أو جمعًا، ويطابق الفعلُ الاسمَ بالتثنية والجمع إذا جاء بعده، لكنه يلزم الإفراد إذا جاء قبله، وما إلى ذلك من التفاصيل الكثيرة ضمن القاعدة الوحدة. وبالإضافة إلى كل ذلك لا تخلو قاعدة من الاستثناءات والشواذ؛ فالصفة تطابق الموصوف، لكنه يستثنى من ذلك ورود الموصوف جمعًا غير عاقل. والتاء المربوطة علامة تأنيث لكن حمزة وأسامة وعبيدة وطلحة أسماء مذكرة! ومن هنا تظهر الشكوى من كثرة القواعد النحوية وتشعباتها واستثناءاتها في اللغة العربية. ولاسيما إذا ما قورنت مع لغة المتعلم التي لا تحوي غالبًا سوى قاعدة واحدة للجمع، ولا يوجد فيها تثنية، ولا تأنيث وتذكير، ولا مطابقة، ولا إعراب.

والسبب الثاني في تضخم القواعد هو المناهج النحوية ذاتها؛ حيث إن من أبرز المشكلات في تعليم النحو للناطقين بغير العربية هو عدم وجود منهاج تعليمي مناسب للناطقين بغير العربية وأن هذه المناهج تقدم النحو لغير العرب كما تقدمه للعرب، فتتعمق في القواعد النحوية وفلسفتها وعللها ومنطقها، تخلط بذلك بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ فالنحو التعليمي يقوم بتعليم نظام اللغة، والتراكيب والجمل وكيفية إنشائها وترتيب كلماتها ووظائفها اللغوية، بينما النحو العلمي فلا يعلم نظام اللغة وإنما يأتي به جاهزًا ليغوص في أعماقه ويبحث في العلل التي تقف وراءه، مما يسبب كثرة القواعد. وكذلك من أسباب كثرة القواعد

النحوية أن مناهج النحو للناطقين بغير العربية لا يراعى فيها حاجة المتعلمين ومستواهم اللغوي؛ بل تقدم لهم كل القواعد بتفاصيلها وبالترتيب نفسه المقدم للعرب، وهو أمر غير منهجي؛ حيث إن الدراسات اللسانية تؤكد أن المتعلم لا يمتلك اللغة كاملة دفعة واحدة، بل يمر بمراحل لغوية وتكون لديه أخطاء مرحلية، ولكل مستوى لغوي قواعده المناسبة التي ينبغي تدريسها للمتعلم.

– **الحلول المقترحة:** الحل الطبيعي لهذه المشكلة يكون في نقطتين؛ الأولى انتقاء القواعد التي يحتاجها المتعلم وحذف ما سواها، والنقطة الثانية التدرج في تدريس القواعد بحسب المستوى اللغوي المتعلم؛ حيث إن كثرة القواعد النحوية أمر واقع ينبع من طبيعة اللغة العربية وخصائصها كما مر، ولا يمكن اختصار هذه الكثرة إلا بالانتقاء والتدرج.

فأما انتقاء القواعد فلا ينبغي أن يقتصر على تدريس بعضها وإقصاء بعضها بل يمكن أن يكون انتقاءً ضمن القاعدة نفسها، فبعض القواعد ينبغي أن تدرس كاملة، وبعضها يُقتصر على تدريس جزء منها، وبعض القواعد تحذف تمامًا لأن المتعلم لا يحتاجها إطلاقا وغير مستخدمة حتى من قبل العرب إلا فيما ندر، ومن القسم الأخير أساليب المدح والذم، والإغراء والتحذير، وأبواب التنازع، والاشتغال، والترخيم، والندبة، والإلغاء والتعليق، والإعراب التقديري والمحلي، وإعراب الجمل، وتقديم المبتدأ على الخبر جوازًا، ولا النافية للجنس، والحروف العاملة عمل ليس، والمتعدي إلى ثلاثة مفاعيل، وأفعال المقاربة والرجاء والشروع، والمفعول معه، وغيرها مما لا يحتاجه المتعلم، ومن الأخطاء في ذلك ما ورد في

كتاب "الميسر في القواعد للناطقين بغيرها" من إعراب الضمير المتصل بحرف الجر على أنه في محل جر بحرف الجر مثل: فيه، عليها...[1] مع أن الكتاب مخصص للمستوى المبتدئ، فما حاجة المبتدئ للإعراب التقديري للضمير المتصل؟! وقد تنبه العلماء الأوائل إلى أن بعض مسائل النحو فلسفية علمية وبعضها تقويمية تعليمية، ويجب التفريق بينها، فهذا **الجاحظ** المتوفى سنة 255هـ يدعو إلى التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فيقول: "أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن... وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به"[2] منبهًا إلى ضرورة الانتقاء أثناء تدريس النحو.

وأما التدرج فيكون على مبدأ الحاجة والشيوع، فبعض القواعد يكون في أمس الحاجة لها وهي التي تضبط نظام اللغة لدى المتعلم وتساعده على إنشاء التراكيب والجمل بشكل صحيح، كالتركيب الوصفي والتركيب الإضافي والجملة الفعلية والاسمية، وتحويل الفعل الماضي إلى المضارع والأمر، وإسناد الفعل إلى الضمائر، والنفي، والاستفهام، فهذه تكون لها الأولوية. وبعضها يحتاجه لاحقا بعد إنهاء المستوى المبتدئ على الأقل، بعد أن يمتلك نظام اللغة ويكون قادرًا على إنشاء التراكيب والجمل الصحيحة كالأفعال الخمسة وإن وأخواتها، وكان وأخواتها، والعلامات الإعرابية الأصلية والفرعية، وأسلوب الشرط، وما إلى ذلك. وبعضها

---

[1] مراد سردار شاد أوغلو: **الميسر في القواعد للناطقين بغيرها**، إسطنبول: منشورات أكدم، 2015م، ص: 59.

[2] الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، تح: عبد السلام هارون، ط: 1، بيروت: دار الجيل، 1991م ج2، ص: 38.

ينبغي أن تؤجل لأن المتعلم قلما يحتاجها ولا يضره عدم معرفتها فلا يكون لها الأولوية، وإنما يمكن أن تدرس في المستويات المتقدمة إن لم يبق ما هو أولى منها كالممنوع من الصرف، والمبني والمعرب، وأفعال الظن واليقين، والمفعول لأجله، وغيرها.

ثالثًا- افتقار المناهج لبعض القواعد

يشكو المتعلمون أحيانًا من أن هناك بعض القواعد الناقصة التي لا تدرس لهم، وقد واجه الباحث أثناء تدريسه هذه الشكاوى من المتعلمين مرارًا، فمن ذلك عدم تدريس كيفية الاستخدام الصحيح للأدوات؛ حيث يدرس الطالب أحيانًا معنى الأداة ولا يدرس استخدامها الصحيح، فمثلا يتعلم الطالب أن الأدوات (كي) و(لِ) و(لأجل) تحمل نفس المعنى، لكنه عند الاستخدام يتفاجأ بأن هناك فروقا بينها لم يتعلمها، ومن ذلك قوله: (اشتريت هدية كي أمي)، فيُصحح له الأستاذ: (اشتريت هدية لأمي). فيسأل: لماذا؟ ولسان حاله يقول: أليست (كي) بمعنى (لِ)؟! فلا يجد الجواب الشافي ولا القاعدة الضابطة في الكتب التي يدرسها. ومن القواعد الناقصة أن المتعلم يعاني من ترتيب الجملة، فقد وجد الباحث بحكم تجربته في تعليم العربية للناطقين بغيرها لما يقارب عقدًا من الزمن أن هناك شكوى مشتركة بين متعلمي العربية من الناطقين بغيرها طالما عانوا منها وهي أنه في التدريبات والواجبات والامتحانات يُقدم للمتعلم عدد من الكلمات ويُطلب منه ترتيبها لتشكيل جملة، لكنه يشكو ويقول: لم أتعلم ترتيب الجملة! وهذه شكوى جماعية يشكو منها

معظم الطلاب، ولا يجدون لها جوابًا. وهذا يؤكد النقص الموجود في النحو وخاصة ما يتعلق بتعليم نظام اللغة بتراكيبها وجملها.

– **أسباب المشكلة:** السبب الرئيس في هذه المشكلة أن النحو يدرس للناطقين بغير العربية كما يدرس للعرب. وقد اختلف المتخصصون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في سبب وضع النحو أصلا؛ هل وُضع للعرب أم لغير العرب؟ فالدكتور **عمر يوسف عكاشة** صاحب التجربة الطويلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها يكاد يقتنع ويسلم تسليمًا تاما بأن النحو العربي قد وضع للعرب وليس لغيرهم، مستدلا على ذلك بأن الروايات تكاد تجمع على أن سبب الوضع كان تقويم لسان أهل العربية بعد أن فشا فيهم اللحن باختلاطهم بأهل الأمصار المفتوحة، مبينًا أن النحو لو كان موجهًا لغير العرب لكُنا وجدنا النحاة يبدؤون كتبهم بالحروف والأصوات العربية لكن معظمهم لم يفعلوا ذلك، ومن قام بالتعرض للحديث عن الأصوات منهم فقد قام بذلك في آخر الكتاب لا في أوله، ككتاب (الجمل) **للزجاجي**، و(الكتاب) **لسيبويه**[1]. بينما نجد الدكتور **خالد أبو عمشة** صاحب الباع الطويل في هذا المجال يخالف الدكتور عمر عكاشة في ذلك؛ حيث يعتقد جازمًا بأن النحو قد وُضع للناطقين بغير العربية مستدلا بتعريف **ابن جني** للنحو بأنه "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره... ليلحق من

[1] عكاشة: "**من النحو الغائب: ميز العناصر المتصاقبة دلاليا في العربية**" (مصدر سابق)، ص: 124-125.

ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم"[1]، مؤكدًا أن كلام ابن جني واضح لا يقبل الجدل ولا الشك ولا يستدعي المزيد من البحث[2]. وبغض النظر عن الرأي الصحيح الذي سيوضحه الباحث بعد قليل فإنه من الملفت أن عدم القدرة على تحديد الفئة المستهدفة من النحو أهي الناطقون بالعربية أم الناطقون بغيرها؟ تؤكد أننا أمام معضلة جسيمة إذ لا يمكن القيام بأي محاولة لتيسير النحو دون أن يكون هناك وعي تام بالمشكلة. ويذهب الباحث إلى أن النحو عمومًا كان موجهًا لمن يعرف العربية ويتكلمها، سواء كان أعجميًا قد تعلم العربية كلغة ثانية أم كان عربيا. ولم يكن النحو موجهًا لمن لا يعرف العربية. والدليل على ذلك نقطتان رئيستان؛ الأولى أن النحو لا يعلم نظام اللغة وترتيب الجملة وكيفية إنشاء التراكيب بل يأتي بها جاهزة ويدرس عللها ووجوهها، ولو كان موجهًا لمن لا يعرف العربية لبدأ بتعليم كيفية إنشاء التراكيب والجمل من البسيط إلى المعقد، وهذا لم يكن. والنقطة الثانية أنه لو كان موجهًا لمن لا يعرف العربية لكان اهتم بالأخطاء التي تصدر عن غير العرب من مثل: لن سأخرج، الصديقي أحمد مجتهد، أنا شوق لعائلتي، محمد كبير من علي، خلق الله السماء سبع

[1] عثمان بن جني: **الخصائص**، ج: 1، تح: محمد علي النجار، مصر: دار الكتب المصرية، 1952م، ص: 34.

[2] خالد أبو عمشة: **المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، تركيا – غيرسون: مركز أصوات للدراسات والنشر، ط: 1، 2018م، ص: 92.

الأيام،[1] وغيرها مما لا يقع فيه العربي، لكن اهتمام النحو كان منصبا على الأخطاء التي يمكن أن تصدر عن الناطق بالعربية ولاسيما العلامات الإعرابية. وهنا تكمن المشكلة إذ إن النحو الموضوع أصلا للناطقين بالعربية إذا دُرس للناطقين بغيرها فسيفتقر إلى بعض القواعد، وخاصة تلك التي تتعلق بالأخطاء التي يقع بها متعلمو العربية ولا يقع بها العربي وهي كثيرة أبرزها صياغة التراكيب، وترتيب الجملة، والاستخدام الصحيح للأدوات. ولهذا يؤيد الباحث ما ذهب إليه الدكتور **عمر عكاشة** في أن النحو العربي قد وضع للعرب، وأن النحو لغير العرب ينقصه الكثير من القواعد التي أطلق عليها عكاشة "النحو الغائب".

– **الحلول المقترحة:** بما أن مناهج النحو التي تدرس للناطقين بغير العربية تفتقر إلى بعض القواعد التي يحتاجها هؤلاء المتعلمون[2]، فالحل يكون بإضافتها للنحو إذا كانت غير موجودة، وبإتمامها إذا كانت ناقصة، ومن القواعد الموجودة لكن فيها نقصًا درسُ الإضافة؛ ففي درس الإضافة يقوم النحو بمساعدة المتعلم على معرفة علامة المضاف إليه موضحًا أنها الكسرة في مثل: (قلمُ الطالبِ)، والياء في مثل (بين النهرين). وهنا يزعم الباحث أن هذا يفيد العربي فحسب، أما الناطق بغير العربية فيحتاج إلى نظام هذا التركيب بأن نبين له أن المضاف هو الكلمة الأساسية في الإضافة لأنها المقصودة بالحكم، ويجب أن تكون غير معرفة ولا منونة، وأن تكون متقدمة على المضاف إليه، وأن المضاف إليه هو الكلمة

---

[1] أحمد علوش: **تحليل الأخطاء النحوية لدى الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية**، جامعة ماردين آرتوقلو، 2020م، ص: 54. (رسالة ماجستير غير منشورة).

[2] العصيلي: "**القواعد المهمة في اللغة المرحلية**" (مصدر سابق)، ص: 31.

المضافة لتخصيص المضاف وليست المقصودة بالحكم، وتكون متأخرة ويمكن أن تعرف أو تنون. فعندما أقول: (لون السماء جميل) فأنا أقصد الحديث عن اللون لا عن السماء، وإنما بكلمة (السماء) خصصت أي لون أقصد، وهذا مهم لأن متعلم العربية يريد أن يقول (قلم الطالب) فيقع في كثير من الأخطاء التي لا علاقة لها بجر المضاف إليه فيقول: القلم طالبٍ، الطالب قلمٍ، القلم الطالبِ، طالب القلمِ، طالب قلمٍ... وإذا دققنا في هذه الأمثلة وجدنا أن الطالب قد جر المضاف إليه لكنه أنتج خمس جمل خاطئة! لأنه تعلم في درس الإضافة ضرورة جر المضاف إليه لكنه لم يتعلم أي كلمة هي المقصودة بالحكم وكيف يجب أن يكون الترتيب وأي كلمة لا تقبل التعريف وما إلى ذلك من أمور تتعلق بنظام اللغة لا بالإعراب. ومن الأخطاء تعريف جمع المذكر السالم في كتاب "الميسر في تعليم القواعد للناطقين بغيرها" على أنه جمع مذكر فحسب دون الإشارة إلى أنه لجمع العقلاء[1] وهو ما يلزم المتعلم لكيلا يقع بالخطأ في جمع غير العاقل جمع مذكر سالما في مثل بيت/بيتون، طريق/طريقون... مما يؤكد أن القاعدة ناقصة لا تفي بحاجات المتعلمين. ولذلك يكون الحل لهذه المشكلة بتعليم الطالب نظام التراكيب والجمل وكيفية صياغتها بدون خطأ، ولا يجوز الاكتفاء بتعليم العلامات الإعرابية. ومن ذلك أيضًا تدريس حروف النصب: (أن، لن، كي)، تقدم للمتعلم على أنها حروف

[1] شاد أوغلو: **الميسر في القواعد** (مصدر سابق)، ص: 101.

تنصب الفعل المضارع، دون ذكر معانيها واستخداماتها[1]؛ حيث لا نجد في المناهج شرحًا للأداة (أن) بأنها مصدرية، وأنها مع الفعل المضارع تحل محل المصدر، وهو ما يكون المتعلم في أمس الحاجة إليه، ولا يوجد أي إشارة إلى أن (كي) تدخل على الفعل المضارع فقط، ولا تدخل على الاسم، أما (لِ) فهي تستخدم بالمعنى نفسه لكنها تدخل على الاسم والفعل، فباستخدام اللام يمكن أن نقول: (خرجت للعب، خرجت لألعب)، وباستخدام (كي) يمكن أن قول (خرجت كي ألعب) لكن لا يمكن أن نقول (خرجت كي اللعب). والأداة (لن)؛ لا يوجد شرح لمعناها ووظيفتها النحوية وكيفية استخدامها بأنها: حرف نفي، يدخل على الفعل المضارع فقط، وينفي حدوثه في المستقبل مثل: (لن يأتي أحمد)، ولا يدخل على الأمر ولا على الماضي، بل يُكتفى في شرحها على أنها حرف ناصب، ينصب الفعل المضارع! ولذلك يكون الحل بتعليم الطالب معاني الأدوات وكيفية استخدامها وليس الاقتصار على عملها الإعرابي.

رابعًا- الوقوع بالأخطاء رغم معرفة القاعدة

من الأمور التي يعاني منها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها عدم القدرة على الاستخدام الصحيح للقاعدة رغم معرفتها وفهمها، ومن ذلك قول المتعلم:

[1] لم يجد الباحث شروحًا لمعاني الأداوت في المناهج التي اطلع عليها؛ سلسلة أبجد، وسلسلة العربية للجامعات، وكتاب الميسر في القواعد، وكتاب قواعد العربية. وتوثيق هذه المناهج موجود في فهرس المصادر لهذه الدراسة.

(جاء فاطمة، في المدينة تسعة مسجد، الصديقي خليل)، رغم أنه درس القواعد التي تضبط هذه الأخطاء.

– **أسباب المشكلة:** قبل الحديث عن أسباب هذه المشكلة لابد من التنبيه إلى أن الخطأ أثناء التعلم أمر طبيعي، ولا يوجد ذلك المتعلم الذي لا يخطئ، ولهذا ينبغي التمييز بين الأخطاء المرحلية أثناء التعلم وبين الأخطاء الثابتة في ذهن المتعلم وكأنها صارت عنده قاعدة.

أما السبب الأبرز في وقوع المتعلم بالأخطاء رغم معرفة القاعدة فهو كثرة التنظير وقلة التطبيق أثناء تعليم القواعد، فلا نكاد نجد في دروس النحو وقتا مخصصا للتدريب على القاعدة سوى بعض التمرينات القصيرة التي لا تكفي. فاللغة ينبغي أن تتحول إلى عادة عند المتكلم ولا تقف عند فهم الظاهرة فحسب، ولا يكون ذلك إلا بالتطبيق والتكرار والخطأ والتصحيح حتى يصل المتعلم إلى مرحلة يتكلم فها لسانه دون أن يشغل ذهنه بالقاعدة. لكن الواقع أن درس النحو يكون مخصصًا لشرح القواعد وحل تمارينها.

وبالإضافة إلى ذلك عدم التنسيق بين مادة النحو والمواد الأخرى، فالطالب يتعلم الجملة الاسمية والفعلية، والمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل في النحو بينما في المحادثة يكون مشغولا بعبارات التعارف (السلام عليكم، كيف حالك، ما اسمك، من أين أنت...) التي يحتاج المتعلم فيها إلى درس الاستفهام. فلا يستفيد المتعلم من القواعد التي تعلمها في النحو أثناء تعلمه للمهارات الأخرى، ويشعر بعدم الجدوى من تعلم النحو. وعدم التناغم بين مادة النحو والمواد الأخرى يعود إلى أن

النحو لا يبدأ من حاجة المتعلم بل يبدأ بأقسام الكلمة الاسم والفعل والحرف كما يُدرس للعرب تمامًا، فكتاب "الميسر في القواعد للناطقين بغيرها" مع أنه موجه للمستوى المبتدئ فإنه يبدأ بأقسام الكلمة[1]، وكذلك كتاب "العربية للجامعات" المخصص للناطقين بغير العربية من الأتراك[2]. وهذا غير مناسب للناطقين بغير العربية؛ إذ إن العربي يعرف اللغة ويفهمها ويعرف مفرداتها ونظامها، ولا يضره من أي قاعدة بدأ المنهاج، أما الناطق بغير العربي فيحتاج من النحو ما يعينه على تعلم اللغة ضمن مستواه اللغوي، وتعلمه لقواعد لا تناسب مستواه لا يساعده على التعلم بل يكون عبئًا عليه.

– **الحلول المقترحة:** انطلاقًا من أسباب المشكلة فإن الحل يكون بإيلاء التطبيق اهتمامًا خاصًا، وتخصيص وقت له، بحيث يكون لشرح القاعدة وقت محدود من الدرس، والوقت الأكبر من الدرس يُخصص للتطبيق عليها ليتمكن المتعلم من استخدام القواعد بشكل عملي. فلا يكفي أن يعرف المتعلم أن المفعول به منصوب بالفتحة، وإنما يجب أن يفهم تماما ما معنى المفعول به، وكيف يُستخدم، وأين موقعه، ثم يبدأ بإنشاء جمل تحتوي على مفعول به، ويخطئ ويصحح المعلم له ويستفيد من أخطائه، إلى أن يتقنه بشكل جيد.

---

[1] شاد أوغلو: **الميسر في القواعد** (مصدر سابق)، ص: 6.

[2] سليمان قبلان: **العربية للجامعات – النحو1**، إسطنبول: دار مكتب للنشر، 2019م، ص: 11.

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون القواعد في منهاج النحو مستندة إلى حاجة المتعلم في مستواه اللغوي، ومناسبة لما يكتسبه المتعلم في المهارات الأخرى، ليستفيد من القواعد التي تعلمها في درس النحو أثناء اكتساب المهارات الأخرى. فلابد أن يكون منهاج النحو متكاملا مع مناهج المهارات الأخرى.

خامسًا- تدريس العلامة الإعرابية

تدريس العلامة الإعرابية أحد المشكلات التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية وتسبب لهم صعوبات في التعلم؛ حيث إن تدريسها أخذ أهمية بالغة أكثر مما ينبغي، وطغت على تدريس المعاني والاستخدامات، وتحول تدريسها إلى هدف في ذاته حتى صارت تقسيمات موضوعات النحو على أساسها؛ المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والتوابع، وكذلك الأدوات تُسمى على أساس العلامة الإعرابية؛ فهناك حروف الجزم، وحروف النصب، وحروف الجر. فنجد كتاب "العربية للجامعات" مثلا يدرس العلامات الإعرابية كدرس مستقل في المستوى المبتدئ، فيقدم للمتعلم في هذا الدرس العلامات الأصلية والفرعية، في المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والممنوع من الصرف والأسماء الخمسة، وهو مازال في المستوى المبتدئ ولم يدرس الأسماء الخمسة أو الممنوع من الصرف قبل ذلك فلا يفهم معنى العلامات الأصلية أو الفرعية أو كيفية استخدامها أو فائدتها في تعلمه للعربية![1]

[1] المصدر السابق، ص: 66.

– **أسباب المشكلة:** السبب في هذه المشكلة تدريس النحو للمتعلمين الناطقين بغير العربية كما يدرس للعرب، فالعربي يفهم الأدوات ويعرف استخدامها الصحيح لكن قد يخطئ في الحركة؛ فلا يمكن أن يقول: لم خرجت، أو لن ذهبنا ولكنه قد يقول لم أذهبَ، ولن أكتبْ، ولذلك كان النحو موجهًا للعرب فقسم الأدوات بحسب عملها الإعرابي لا بحسب معانيها واستخداماتها، وهذا التقسيم ينفع في ضبط لسان العربي الذي لا يخطئ في الاستخدام بل في العلامة الإعرابية[1]، أما المتعلم غير العربي فيحتاج أولا أن يفهم معنى الأداة واستخدامها الصحيح ثم الحركة أخيرًا. ومثالا على ذلك: تدريس أدوات الجزم؛ في كثير من المناهج التعليمية يتم تقديم أدوات الجزم (لم، لما، لا، اللام) للمتعلم على أنها أدوات تجزم الفعل المضارع دون الإشارة إلى معانيها. رغم أن الوظيفة الأساسية للأداة (لم) – مثلا – النفي في الماضي، واستخدامها يكون مع الفعل المضارع، وهذا مهم جدا للمتعلم ليستطيع استخدامها بكل صحيح، وبعد ذلك لا بأس بالإشارة إلى الحركة بحسب مستوى المتعلم. وكتاب "العربية للجامعات" يقدم للمتعلم حروف الجر ويشرح عملها في جر الاسم الذي يليها دون أن يذكر معنى أي منها![2] وكذلك كتاب "الميسر في القواعد للناطقين بغيرها" المخصص للمتعلمين الأتراك رغم أنه في الهامش يقدم شروحًا بالتركية لكنه أيضًا يتحدث عن العمل ولا يأتي بأي ذكر

---

[1] عكاشة: "**من النحو الغائب: ميز العناصر المتصاقبة دلاليا في العربية**" (مصدر سابق)، ص: 126.

[2] قبلان: **العربية للجامعات** (مصدر سابق)، ص: 119.

لمعاني تلك الحروف[1] وهذا لأنه يحذو حذو النحو المصمم للعرب، والعربي يفهم المعاني ولا يحتاج شروحًا لها.

– **الحلول المقترحة:** لحل هذه المشكلة ينبغي إجراء تغيير هيكلي في بعض موضوعات النحو وإعادة النظر في كل موضوع يتخذ من العلامة الإعرابية أساسًا له ولا يكون أساسه الوظيفة النحوية والاستخدام والمعاني، كحروف الجر (الكسرة)، وحروف النصب (الفتحة)، وحروف الجزم (السكون)، وإن وأخواتها (النصب ثم الرفع)، وإن وأخواتها (الرفع ثم النصب)، والممنوع من الصرف (الجر بالفتحة)، والمرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، والمبني والمعرب، وإعراب الأسماء والأفعال والحروف، والتوابع، والمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والمثنى، وغيرها. كل الموضوعات السابقة لم تقم على أساس الوظيفة اللغوية بل على أساس العلامة الإعرابية. والصحيح أن يكون هناك هيكل جديد للنحو يقوم أساسًا على المعاني[2]؛ أدوات النفي (لم، لما، لن، ما، لا النافية، لا الناهية، ليس، غير...)، والأدوات الظرفية (من، إلى، على، في)، ويضاف إليها الظروف (داخل، خارج، فوق، أمام، منذ، عندما، لما، حين،...)، وأدوات التعليل (كي، لكي، من أجل، لأجل، لِ، لأن، لذلك، بسبب، حتى...)، وأدوات التشبيه (ك، مثل، يشبه، كأن...)، وأدوات التوكيد والاحتمال (إن، القسم، نون التوكيد، ، ربما، ممكن، قد...)، وأدوات الاستفهام، وأدوات

---

[1] شاد أوغلو: **الميسر في القواعد** (مصدر سابق)، ص: 58.

[2] أبو عمشة: **المغني** (مصدر سابق)، ص: 90-91.

الشرط، وحروف المعاني الأخرى من مثل (بِ، رغم أن، بالرغم من، لكن، بما أن، أي أن، كذلك، أيضًا، فقط...).

وأما المرفوعات والمنصوبات والمجرورات فينبغي أن يكون كل موضوع منها مستقلا بنفسه ويكون الهدف من تدريسه المعنى والاستخدام لا العلامة الإعرابية. وأما المثنى وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم فمكانها الطبيعي في الصرف، والأصح تأجيل الحديث عن علاماتها الفرعية إلى المستويات المتقدمة فتدرس مع الممنوع من الصرف والمعرب والمبني والأسماء الخمسة والأفعال الخمسة.

فالهدف الأساس من تدريس النحو للمتعلمين هو تكوين الملكة اللسانية لديهم، وذلك من خلال تقويم ألسنتهم، وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة لديهم[1]، وليس الهدف إفهام الطالب فلسفة النحو، ولا يلزم أن يفرق المتعلم بين إعراب كلمة خالد في المثالين (خالدٌ يكتبُ الواجبَ) و(يكتبُ خالدٌ الواجبَ)، لا يهم إن أعرب المتعلم كلمة خالد فاعلا أم مبتدأ، بل إنه لا يهم إعرابه للكلمة أصلا ولا يُطلب منه ذلك ما دام يستطيع أن يرتب جملته بشكل صحيح، وبحركات صحيحة.

[1] زكريا إسماعيل: **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية، 1991م، ص: 21.

سادسًا- عدم التدرج حسب الحاجة

قام الباحث باستخدام أكثر من سلسلة تعليمية أثناء عمله في تدريس العربية لغير العرب كسلسلة العربية بين يديك وسلسلة أبجد، وسلسلة العربية للجامعات، وسلسلة اللسان، ومن أهم ما لاحظه الباحث أن كل واحدة من هذه السلاسل قد اتبعت ترتيبًا مختلفًا عن أختها في موضوعات النحو وهذا يدل على أننا حتى الآن لم نستطع تحديد الترتيب الصحيح لموضوعات النحو التي يحتاجها متعلم العربية من الناطقين بغيرها في كل مستوى، وهذا يسبب للمتعلم صعوبات كبيرة أثناء التعلم لأن أي موضوع يدرسه المتعلم وهو لا يحتاجه سيفوت الفرصة عليه في تعلم ما يحتاجه لاسيما في ظل كثرة القواعد في اللغة العربية كما هو معلوم.

ويضاف إلى ذلك تدريس القاعدة بكامل تفاصيلها دون مراعاة ما درسه المتعلم من قبل مما يؤدي إلى خلط أكثر من موضوع نحوي في الدرس نفسه، ففي كتاب "الميسر في القواعد للناطقين بغيرها" في درس المبتدأ والخبر يدرس المتعلم أيضًا إعراب المبتدأ والخبر إذا كان جمع مذكر سالم وعلاماته الفرعية (الرفع الواو والنصب والجر بالياء) كما يدرسه في حالة التثنية وعلامات المثنى الفرعية! مع أنه لم يدرس هذه الموضوعات من قبل، فاجتمعت عليه في درس واحد عدة موضوعات جديدة هي المبتدأ والخبر، والعلامات الإعرابية الفرعية، والجمع، والمثنى[1]. وهو ما يتعارض مع مبدأ التدرج في تقديم المعلومات للمتعلم.

[1] شاد أوغلو: **الميسر في القواعد** (مصدر سابق)، ص: 42.

– **أسباب المشكلة:** السبب الرئيس في عدم اعتماد مبدأ التدرج حسب الحاجة في مناهج النحو ندرة الدراسات العلمية التي تدرس الحاجات النحوية للمتعلمين الناطقين بغير العربية، وما يناسب مستواهم اللغوي، وما وُجد منها يكون نظريا لا يقدم تصورا تطبيقيا عن كيفية تقديم القواعد على أساس حاجات المتعلمين، مما يضطر واضعي المناهج النحوية إلى اعتماد الترتيب الموجود في المناهج النحوية المصممة للعرب، أو اعتماد ترتيب اجتهادي لا يقوم على أسس علمية صحيحة، وهذا ما يفسر عدم اعتماد السلاسل التعليمية ترتيبًا موحدًا في عرضها لموضوعات النحو. فمثلا نجد موضوع التأنيث والتذكير، وموضوع والمثنى والجمع في سلسلة "العربية للجامعات" وكتاب "الميسر في القواعد" في أول المستوى المبتدئ، بينما في سلسلة "أبجد" نجد موضوع التأنيث والتذكير في آخر المستوى المبتدئ، ولا نعثر على المثنى والجمع في هذا المستوى! ونجد مثلا سلسلة أبجد قد وضعت درس ضمائر النصب المنفصلة (إياك، إياكم، إيانا...) في الوحدة الخامسة من الكتاب الأول[1] الذي يدرس للمتعلم في المستوى المبتدئ، ويتضمن هذا الدرس تعليم الطالب إنشاء جمل باستخدام ضمائر النصب من مثل: (إياي انتظروا)، (إياكم تنادي المضيفة)... وهي تراكيب غير شائعة ونادرة الاستخدام ولا يحتاجها الطالب إلا نادرًا وفي المستويات المتقدمة. والسبب أن سلسلة أبجد لم تراع الحاجة وإنما كانت تسير سيرًا منطقيا؛ حيث قدمت للمتعلم الضمائر الرفع المنفصلة فكان من المنطقي أن تليها ضمائر النصب المنفصلة،

[1] أحمد نتوف وآخرون: **سلسلة أبجد لتعليم العربية للناطقين بغيرها – المستوى الأول**، ط: 1، تركيا – ملاطيا: مطبعة بروتك، 2016م، ص: 106.

وغاب عنها أن الأمر لا ينبغي أن يكون هكذا بل يكون حسب حاجة المتعلم، فهو يحتاج ضمائر الرفع منذ اليوم الأول في تعلم اللغة العربية لكنه لا يحتاج ضمائر النصب إلا في المستويات المتقدمة. ومن ينظر في فهارس كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها سيجد بوضوح الفروق الشاسعة بينها في ترتيب الموضوعات النحوية مما يؤكد عدم وجود ضوابط معتمدة في هذا الصدد.

– **الحلول المقترحة:** لحل هذه المشكلة لابد من وضع منهاج نحوي جديد يكون ترتيب موضوعاته على أساس حاجات المتعلمين، فيقدم لهم القواعد النحوية المناسبة لكل مستوى لغوي، وهذا يحتاج إلى دراسة علمية تحدد القواعد التي يحتاجها المتعلم في كل مستوى لغوي. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي اطلاع مصممي المناهج النحوية على الدراسات الإحصائية التي تدرس الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية لوضع مناهج نحوية مناسبة تساعد المتعلمين على تجاوز الأخطاء الشائعة لديهم.

سابعًا– عدم الاستفادة من المنهج التقابلي

من المشكلات التي وجدها الباحث في تدريس النحو عدم استفادة مناهج النحو من الدراسات التقابلية في تعليم النحو، والدراسات التقابلية تقوم على المقابلة بين اللغة الأم للمتعلم واللغة الهدف لكشف أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين والتنبؤ بالأخطاء التي يمكن أن تصدر عن المتعلمين[1]. وهي تفيد كثيرًا في تعليم

[1] عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995م، ص: 47–48.

اللغة العربية للناطقين بغيرها عندما يكون المتعلمون متجانسين لغويا كتعليم اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير العربية كما في تركيا وماليزيا وإندونيسيا وإيران وغيرها. وعدم المقابلة بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم يجعل بعض الظواهر في اللغة العربية غامضة صعبة على المتعلم ولا يستطيع استخدامها، كما يجعل الظواهر التي تقابلها في لغته الأم صعبة الترجمة إلى اللغة العربية لأن المتعلم لا يعرف كيف يصوغ المقابل لها بالعربية. فكتاب "قواعد العربية، النحو والصرف والأدوات"[1] مع أنه موجه للأتراك ومكتوب باللغة التركية إلا أنه لم يقابل بين الوظائف اللغوية بين التركية والعربية في درس الاسم الموصول مما جعل الدرس وكأنه ظاهرة في العربية لا يوجد لها مقابل في التركية، والأمر ليس كذلك إذ إن مقابله في اللغة التركية موجود وهو ما يسمى (ملحق الفعل الصفة).

– **أسباب المشكلة:** تدريس النحو عن طريق المقابلة بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الأم للمتعلم يحتاج إلى من يتقن كلتا اللغتين وقواعدهما ونظامهما اللغوي بشكل دقيق، ليستطيع أن يرصد أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وهذا ربما لا يتوفر دائمًا. وإن توفر ذلك الرجل الذي يتقن اللغتين بشكل تام فربما لا يتوفر عنده الإمكانية لتحويل معرفته النظرية إلى منهاج تعليمي يقدمه للمتعلمين.

– **الحلول المقترحة:** لابد من الاستفادة من الدراسات التقابلية في تعليم النحو للناطقين بغير العربية، وإجراء الدراسات العلمية التي تقابل بين الظواهر

---

[1] مصطفى ميرال جورتو: **قواعد العربية، الصرف والنحو والأدوات**، ط: 12، إسطنبول: منشورات وقف كلية الشريعة في جامعة مرمرة، 2011م، ص: 223.

النحوية في اللغة العربية والظواهر النحوية في اللغة الأم للمتعلم، وتحديد نقاط التشابه والاختلاف بينهما، والتنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يعاني منها المتعلمون وأخذها بعين الاعتبار أثناء وضع المناهج النحوية مما يساعد المتعلمين على اكتساب اللغة الهدف بيسر وسهولة[1].

والمقابلة بين اللغة الأم واللغة الهدف واقع يفرض نفسه شاء المعلم والمنهاج أم أبى؛ إذ إن المتعلم لا ينفك يقابل بين لغته الأم واللغة الهدف، فإذا كان ذلك واقعًا لا محالة فمن المنطقي أن يكون مقننا ومنظما لتتم الاستفادة منه على أكبر وجه. وقد جرب الباحث تدريس النحو العربي للمتعلمين الأتراك بالمقابلة بين اللغة التركية واللغة العربية فوجد في ذلك فائدة عظيمة؛ إذ استطاع أن يوصل المعاني النحوية إلى المتعلمين بدقة وبسرعة كبيرة، ولم يعانِ المتعلمون من عدم فهم القواعد، بالإضافة إلى فهمهم للفروق الدقيقة بين التعبيرات فمثلا؛ كانوا يخطئون بين تعبيري (الطفل الذكي)، (الطفل ذكي) وعند المقابلة مع اللغة التركية استطاع المتعلمون فهم الفرق الكبير بين هذين التعبيرين، حيث إن أل التعريف غير موجودة في اللغة التركية لكن التعريف والتنكير موجود في التركية بأسلوب آخر، وهو أن الكلمة النكرة تسبقها أداة للتنكير، والكلمة التي لا تسبقها أداة التنكير فهي معرفة، وعن طريق المقابلة بين اللغتين ودعم ذلك بالأمثلة استطاع المتعلمون تجاوز الصعوبة في فهم هذه الظاهرة. وكذلك الاسم الموصول كانوا لا يفهمونه، ولا يستطيعون استخدامه في جملة صحيحة، وعندما بين الباحث لهم مقابله في

[1] الصاعدي، وشحادة علي: **معايير تجديدية في تدريس النحو** (مصدر سابق)، ص: 64.

اللغة التركية وقدم لهم أمثلة بالتركية والعربية فهموه تمامًا وبدؤوا يستخدمونه في الجملة بشكل صحيح. ومثله كثير من الظواهر النحوية التي قد تستعصي على الفهم فإذا قوبلت بالظاهرة نفسها باللغة الأم للمتعلم فهمها بسرعة واستطاع استخدامها. ومن ذلك أيضًا أخطاء المتعلمين الأتراك بالتركيب الوصفي والإضافي إذ إن هذين التركيبين موجودان في التركية بترتيب معاكس تماما للعربية؛ فالصفة قبل الموصوف والمضاف إليه قبل المضاف. والمقابلة بين اللغتين في هذين التركيبين مع دعم ذلك بالأمثلة والتدريب يحل المشكلة بشكل سريع، أما الاكتفاء بتعليم حركة المضاف إليه فلا ينفع في تقويم لسان المتعلمين.

ثامنًا– تعليم بعض القواعد النحوية بشكل خاطئ

أحيانًا يتم تدريس بعض القواعد للمتعلم بشكل خاطئ، مما يؤدي إلى إرباكه، إذ تشكل القاعدة عائقا أمام تعلمه للغة بدل أن تساعده على التمكن منها. ومن ذلك أنه يتعلم في درس (إن وأخواتها): (إن، أن) للتأكيد. وهذا خطأ جسيم إذ ليستا كذلك؛ حيث يوجد بينهما ثلاثة فروق في الموقع والوظيفة وضرورة الاستخدام؛ فالأداة (إن) موقعها في بداية الجملة ووظيفتها التأكيد، ويمكن حذفها دون أن تتأثر الجملة كقولنا: (إن الجو لطيف)، (الجو لطيف). أما الأداة (أن) فموقعها في وسط الجملة، ووظيفتها أنها تُستخدم لجعل الجملة التي بعدها في موقع المفعول به غالبًا، وهي ضرورية لا يمكن حذفها كقولنا: (سمعت أن دمشق جميلة). فالأداة (أن) في وسط الجملة، والجملة بعدها (مدينة دمشق جميلة) في موقع المفعولية للفعل سمعت، ولا يمكن حذفها فلا يصح قولنا (سمعت دمشق

جميلة). ومثلها: (أشهد أن محمدًا رسول الله)، فلا يصح أن يُقال: (أشهد محمدًا رسول الله).

ومن الأخطاء أيضا تدريس الاسم الموصول دون توضيح وظيفته اللغوية! ففي كتاب "الصرف والنحو– الأدوات" وكتاب "الميسر في تعليم القواعد للناطقين بغيرها" يتم تدريس الاسم الموصول على أنه اسم مبني لا يستخدم وحده وإنما يحتاج إلى صلة بعده، دون أي إشارة إلى وظيفته وطريقة استخدامه، كما يتم تدريس الأسماء الموصولة الخاصة والمشتركة دون التفريق بينها في الاستخدام![1]. وهذا لا ينفع للمتعلم غير العربي، بل يحتاج أن يفهم معناه ووظيفته النحوية وطريقة استخدامه، وهذا غير موجود في المناهج التعليمية، والصحيح أن الوظيفة النحوية للاسم الموصول الخاص (الذي، التي...) هي إتاحة الإمكانية للوصف بالفعل؛ فالصفة في الأصل اسم، أما الفعل فلا يمكن أن يكون صفة ولذلك يأتي الاسم الموصول للتمكن من الوصف بالفعل، مثل: (الولد الذي يلعب)، فهنا تم وصف الولد بالفعل (يلعب) بتوسط الاسم الموصول. والاسم الموصول المشترك (ما، من) لا يكون صفة بل يكون عمدة في الجملة... لكننا نلاحظ في المناهج عدم توضيح وظيفته مما يجعل هذا الدرس من أصعب الدروس على المتعلم ولا يتقنه ولا يستطيع استخدامه.

[1] جورتو: **قواعد العربية** (مصدر سابق)، ص: 223، شاد أوغلو: **الميسر في القواعد** (مصدر سابق)، ص: 147.

ومن الأخطاء في كتاب "الميسر في تعليم القواعد للناطقين بغيرها" أنه في معاني كان وأخواتها شرح معاني الأدوات بشكل خاطئ؛ فذكر أن الفعل (ظل): لحدوث الشيء وقت النهار! والفعل (أصبح): لحدوث الشيء وقت الصباح![1]

وغير ذلك من الأخطاء التي لا تضر العربي لأنه يستخدم اللغة بشكل صحيح أصلا أما غير العربي فتسبب له هذه الأخطاء مشكلات في فهم نظام اللغة واستعمالها.

– **أسباب المشكلة:** السبب الرئيس في هذه المشكلة تدريس النحو للناطقين بغير العربية كما يُدرس للعرب، وشتان بينهما؛ فالعربي لا يؤثر التدريس الخاطئ عليه سلبيا. حيث يتعلم – مثلا – أن الأداتين (إن وأن) للتأكيد، لكنه مع ذلك يفرق بينهما أثناء الاستخدام فيستخدمهما استخدامًا صحيحًا. أما الناطق بغير العربية فإنه لا يتمكن من الاستخدام الصحيح إلا إذا فهم قاعدته وعرف وظيفته اللغوية. وهو ما يؤكد أن النحو العربي قد وضع لمن يعرف العربية أصلا. وأن هناك خللا في النحو الذي يُدرس للناطقين بغير العربية.

– **الحلول المقترحة:** لتجاوز هذه المشكلة لابد من إعادة النظر في منهاج النحو لغير العرب، والتركيز أساسًا على توضيح المعاني والوظائف اللغوية وكيفية الاستخدام الصحيح. فلا يكفي أن يعرف المتعلم أن (لم) حرف جزم يجزم الفعل المضارع بل يحتاج أن يعرف أنه يستخدم مع المضارع فقط، ويقلب معناه إلى الماضي، فيكون في العربية أسلوبان للنفي في الماضي؛ الأول باستخدام (ما)

[1] المصدر السابق، ص: 159.

النافية مع الفعل الماضي مثل: (ما خرجَ)، والثاني استخدام لم مع الفعل المضارع مثل: (لم يخرج). وبهذا سيتم تجنب الوقوع في الأخطاء لأن المعنى والاستخدام والوظيفة النحوية كلها تصبح واضحة.

وكذلك ينبغي أن يُستفاد من الدراسات التقابلية في تدريس النحو لأن المقابلة بين اللغة الأم للمتعلمين واللغة الهدف يساعد في جعل الظاهرة النحوية واضحة المعنى بينة الاستخدام، فيفهم المتعلم المعنى والوظيفة والاستخدام تماما عند مقارنته بما يقابله في اللغة الأم ولا يبقى مجال للخطأ.

نتائج الدراسة:

توصل الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى أن مشكلات تدريس النحو لا يمكن علاجها بمحاولات سريعة تنطلق مباشرة إلى الحل دون أن تحيط بالمشكلات من كل جوانبها. بل يكون الحل على مرحلتين؛ يتم في الأولى عمل أبحاث علمية تشخص المشكلات، وتقف على الأسباب، وتقترح الحلول المناسبة، وتضع تصورات لهيكلية النحو وموضوعاته بحسب حاجات المتعلمين ومستوياتهم اللغوية. وفي المرحلة الثانية يتم الاستفادة من تلك الأبحاث في بناء منهاج نحوي مناسب لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. وفيما يأتي يعرض الباحث أهم النتائج التي توصل إليها في نهاية هذه الدراسة:

– هناك ثمانية أنواع من المشكلات في تدريس النحو لكل منها أسبابها وحلولها المختلفة.

– يمثل النحو نظام اللغة العربية، وتدريسه للمتعلمين الناطقين بغير العربية مهم جدا؛ إذ لا يستطيع المتعلم أن يعبر عن المعنى الذي يريده مهما كان يملك من المفردات بدون معرفة القواعد.

– عند توفر التجانس اللغوي بين المتعلمين يفضل استخدام اللغة الأم للمتعلم ولاسيما في البرامج التي تدرس النحو كمادة أساسية منذ اليوم الأول في تعلمه للغة.

– المناهج الموجودة تقدم النحو لغير العرب كما تقدمه للعرب، وتتعمق في القواعد النحوية وعللها وفلسفتها مما لا يفيد في تقويم اللسان، ولا يناسب المتعلمين.

– هناك نقص في النحو؛ فبعض القواعد المهمة التي يحتاجها الناطقون بغير العربية لا يجدونها في مناهج النحو ولاسيما ما يتعلق بالقواعد التي تتعلق بنظام التراكيب والجمل واستخدام الأدوات.

– لابد من التقليل من التدريس النظري، وإعطاء وقت مناسب للتطبيق في دروس النحو.

– المناهج النحوية تجمع بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ والنحو العلمي لا يحتاجه المتعلم بل يشكل عبئًا ثقيلا عليه، لذلك لابد من انتقاء التعليمي وتجنب العلمي منه.

– هناك ندرة في الدراسات العلمية التي تدرس الحاجات النحوية للمتعلمين الناطقين بغير العربية، مما يضطر واضعي المناهج النحوية إلى اعتماد الترتيب الموجود في المناهج النحوية المصممة للعرب.

– لابد من الاستفادة من الدراسات التقابلية في تعليم النحو عند توافر التجانس اللغوي بين المتعلمين، مما يساعد المتعلمين على فهم الظواهر النحوية جيدًا، واكتساب اللغة بشكل أسرع وأيسر.

– لابد من بناء منهاج نحوي خاص بالمتعلمين الناطقين بغير العربية، يقوم أساسًا على توضيح المعاني والوظائف النحوية والاستخدام الصحيح للأدوات.

قائمة المصادر والمراجع:

1- إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية، 1991م.

2- الجاحظ، عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، ط: 1، بيروت: دار الجيل، 1991م.

3- ابن جني، عثمان: الخصائص، ج: 1، تح: محمد علي النجار، مصر: دار الكتب المصرية، 1952م.

4- جورتو، مصطفى ميرال: قواعد العربية، الصرف والنحو والأدوات، ط: 12، إسطنبول: منشورات وقف كلية الشريعة في جامعة مرمرة، 2011م.

5- الراجحي، عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995م.

6- السعدي، عبد الرزاق، وزكريا، عبد الوهاب: "منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين، والعربية"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، مج: 3، العدد: 2، 2011م.

7- شاد أوغلو، مراد سردار: الميسر في القواعد للناطقين بغيرها، إسطنبول: منشورات أكدم، 2015م.

8- صاري، محمد: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م. (غير منشور).

9- الصاعدي، ماهر بن دخيل الله، وعلي، عاصم شحادة: "معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد: 30، 2019م.

10- ظاظا، حسن: كلام العرب من قضايا اللغة العربية، بيروت: دار النهضة العربية، 1976م.

11- العصيلي، عبد العزيز: "القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية"، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني – تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضاءات ومعالم، ط: 1، إسطنبول: مطبعة إيثار، 2016م.

12- عكاشة، عمر يوسف: النحو الغائب، ط: 1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2003م.

13- ..... "من النحو الغائب: ميز العناصر المتصاقبة دلاليا في العربية استدراكا للنقص في كتب تعليمها للناطقين بغيرها"، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، مج: 11، العدد: 2، 2006م.

14- علوش، أحمد: تحليل الأخطاء النحوية لدى الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية، جامعة ماردين آرتوقلو، 2020م.

15- أبو عمشة، خالد: المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تركيا–غيرسون: مركز أصوات للدراسات والنشر، ط: 1، 2018م.

16- قبلان، سليمان: العربية للجامعات – النحو 1، إسطنبول: دار مكتب للنشر، 2019م.

17- نتوف، أحمد وآخرون: سلسلة أبجد لتعليم العربية للناطقين بغيرها – المستوى الأول، ط: 1، تركيا–ملاطيا: مطبعة بروتك، 2016م.