تعليمية النحو العربي بين النظرية والتطبيق
السنة الأولى من الطور الثانوي ــ نموذجا ــ

د. إسماعيل ونوغي
جامعة محمد بوضياف ــ المسيلة ــ

ملخص: يهدف المقال إلى الفصل بين مفهومين أساسين لهما علاقة بتدريس النحو العربي؛ هما: النحو العربي أو علم النحو، والنحو التعليمي أو تعليم النحو العربي؛ أما الأول: فيعني تلك القواعد النحوية العربية النظرية التي تمثل كيان اللغة العربية وأركانها الأساسية، وأما الثاني فيتمثل في الجانب التطبيقي لتلك القواعد والأسس، واخترت أن يكون تعليم النحو العربي في الثانوية أنموذجا لتوضيح تلك الحدود لخطورة تلك المرحلة وأهميتها.

Résumé: Cet article propose de connaître la différence entre deux significations la première consiste la grammaire arabe ,ou la science de la grammaire arabe, la deuxième c'est la didactique de la grammaire arabe ou enseigner la grammaire, les deus propositions s'accomplissent, la grammaire arabe ne suffit pas d'être des règles théoriques mais aussi il faut qu'elles sera pratiquées dans le système d'enseignement j'ai choisi comme exemple la didactique de la grammaire arabe chez l'enseignement secondaire avec le nouveau programme afin d'éclairer les dimensions et le poids de cette période d'enseignement.

منطلق: إنّ التّعليم هو أقوى طاقة في حياة البشرية، وأكبر ثروة تملكها المجتمعات، لأنها القدرة المثلى على مسايرة التطوّر، وتحقيق التقدّم، والحديث عن التعليم يجر بالضرورة إلى الحديث عن التربية، لأنّهما وجهان لعملة واحدة فالمتعلّم بقدر ما يحتاج إلى معلومات علمية وأدبية وفنية، يحتاج كذلك إلى توجيهات تربوية، وهنا تظهر أهمية العملية التعليمية، إذ إنّها المسؤول عن شخصية المتعلّم بكل أبعادها ومكوناتها.

ولقد أدركت الأمم في كل ربوع العالم أهمية العملية التعليمية، سواء أكانت هذه الأمم في صف الدول المتقدمة أم في رتبة الدول السّائرة في طريق النمو، لذلك بادرت إلى الاطّلاع على النظريات العلمية الحديثة والمتعلقة بالعملية التعليمية لتغرف منها ما تراه يخدم قطاع التعليم في بلادها، لتطبقه في ميدان التربية والتعليم والتكوين.

إن تعليمية اللغات قد استفادت بقدر كبير من التطوّر العلمي الحديث الذي يشهده العالم اليوم، لذلك راح القائمون على شؤون التربية والتعليم، يبحثون عن أنجع الطرق التعليمية، وأمكنها تحقيقا للنّتائج المرجوة والغايات المنشودة، وكانت النتيجة أنّهم حقّقوا نتائج مثمرة جدا، وسجلوا خطوات هامة، وذلك في كل مجالات التعليم سواء أكانت المواد التدريسية علمية أم أدبية. والتعليمية هي المصطلح الشائع اليوم بدلا من التعليم وأصلهما من (ع ل م) والعلم هو إدراك الشّيء والمعرفة به. والتعليم في كتب اللغة هو جعل الآخر يتعلم ويفهم ما يتعلّم ويفقهه بما استطاع إلى ذلك سبيلا.

والتعليمية في نظر الأستاذ قاسمي الحسني: «ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقة من اللغة اليونانية، وتُضرب على نوع من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية تقنية، وهو ما قام به النحاة العرب في القرون الأولى إذ نظموا القواعد النحوية العربية في قصائد شعرية تعليمية مثل ألفية بن مالك، ثم تطوّر هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني فن التعليم أي إنها تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركّباتها من متعلمين ومدرّسين وإمكانات وإجراءات وطرائق، فهي إذن تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلم والتعليم وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة.»[1] فبذلك يستهدف من التعليمية المنهجية التي بواسطتها يكفل للمتعلم مادة تعليمية ميسورة لأجل إيجاد توازن كبير بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، وقد

أُجريت دراسات عديدة من أجل تحقيق هذا التوازن بصورة فعّالة حتى يُؤتي التعليم ثماره، ويعود نفعه على البلاد جمعاء.

وما زالت المحاولات مع ذلك قائمة لدى كثير من خبراء التربية الحديثة لتحديد المفهوم النهائي للتعليمية من الناحية الاصطلاحية، وقد وقع الإجماع على أنّها نقل المعلومات المنسقة في حصص قابلة للاستظهار والحفظ، وفي هذا السياق يقول الأستاذ حنا غالب: «التعليم هو أيّ تأثير كان، يحدثه شخص ما (معلّم) في تعليم شخص آخر (متعلّم) فيغيّر أو يُكيف طرائق السلوك التي يتبعها، أو يمكن أن يتبعها هذا الأخير، ويُشترط في هذا التأثير أن ينتقل من الشخص المؤثّر (بكسر الثّاء) إلى الشخص المؤثّر فيه من طريق قوى إدراكه وتفكيره، وتحصيله المعاني من الموضوعات والأحداث التي يأخذها بحواسه.»[2] في هذا التعريف إشارة إلى التكامل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية المشتركة بينهما، ويرى الأستاذ حنا غالب أن العبرة بنهاية العملية التعليمية، إذ لابدّ فيها من إحداث رد فعل مناسب اتجاه المؤثر، وكذلك تكيف المتعلم مع الموقف الجديد المكتسب، باتّخاذ موقع معين.

وإذا تحدثنا عن العملية التعليمية من حيث مادتها وجوهرها، فقد ذكر ذلك الأستاذ محمد مصطفى قائلا: «العملية التعليمية مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها، لكي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.»[3] ومعنى هذا أن كل مرحلة من مراحل التعليم التي يجتازها المتعلم في حياته يحتاج فيها إلى خبرات تتناسب معها وهذا هو جوهر العملية التعليمية، إذ تتبع المتعلم منذ البداية الأولى لتعليمه ثم تسير معه في كل مستويات التكوين إلى أن يصل إلى المرحلة الأخيرة، مع مراعاة في ذلك الأمر كله، ما يتناسب مع قدراته الذهنية ومستواه العلمي، ولا بد في ذلك من أن تتفرد كل مرحلة تعليمية بمنهاج تعليمي وبرنامج دراسي خاص.

وما دمت بصدد الحديث عن المراحل التعليمية المختلفة والمتتابعة، فإنّي وددت أن أضع يدي على مرحلة التعليم الثانوي، وذلك لأسباب كثيرة؛ أذكر منها على سبيل الأهمية أن ما يتعلمه التلميذ من مادة النحو في الثانوية هو امتداد لما تعلمه في المراحل التعليمية السابقة، فالطور الثانوي هو بمثابة همزة وصل أساسية في حياة المتعلم، بين مراحل التعليم كلها. ومن المعروف أن التلميذ في الثانوية يبلغ درجة من النضج والتغير بالنسبة إلى مراحله التعليمية السابقة، لذلك يقتضي السير معه تعليميا إلى جانب المستوى الذي بلغ إليه جنبا إلى جنب، سواء من حيث السن أم من حيث ما حصل عليه من معلومات في حياته الدراسية السابقة.

وتُعدّ المرحلة الثانوية همزة وصل هامة جدا بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، وما دمنا بصدد الحديث عن تدريس النحو العربي، فإنّه جدير بالمنظّرين للمواضيع المقررة فيه أن يضعوا في الحسبان أهمية بالغة بهذا المستوى، ولذلك يعمل أغلبهم على ربط حلقة الدروس النحوية السابقة بحلقة جديدة تشمل المواضيع النحوية التي من شأنها أن تكمل البناء الذي ساهمت فيه المقررات الدراسية الأولى. في هذه المرحلة من التعليم يستمر تدريس قواعد النحو والصرف لغاية عصمة لسان المتعلم وقلمه من الخطإ، ومساعدته على التعبير الدقيق عن كل المواضيع ثم الفهم الصحيح لكل المعاني، مع لفت نظر المتعلمين إلى أنّ مادّة القواعد العربية هي وسيلة وآلة يستعين بها المسترشد للوصول إلى غايات أخرى، لذلك لابد من التركيز على ما يحتاج إليه الدارس منها، وبالقدر الذي يلزم لذلك.

وقد نادت مناهج التعليم الثانوي الجديدة إلى وجوب النظر في دراسة القواعد العربية على: «أنّها نشاط عملي يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات... وتجسيدا لوظيفة هذا النّشاط، فإنّه يُدرس من دراسة النّصّ الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلّم بأنّه يتلقّى أحكام النّشاط مفصولة عن دراسة النّصّ، وبهذا الأسلوب تتحقّق جملة من الأهداف:

ــ تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل، والأفكار.

ــ تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم وجه الغموض وأسباب القوّة والرّكاكة في هذه الأساليب.

ــ تساعدهم على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتُكوّن في نفوسهم الذوق الأدبي لأنّ من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتّمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

ــ تمدّهم بتدريبات شفوية تكون على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتّى ترسخ الحقائق النحوية وتتكوّن العادة اللغوية الصحيحة وتحلّ محل النطق المغلوط.

ــ تزيل ما علق في أذهان المتعلّمين من أنّ قواعد النحو صعبة، لأنّها عبارة عن الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.»[4] ويبدو أنّها أهداف مصيرية في حياة المتعلّمين في السّنة الأولى من التعليم الثانوي، وما دام هذا المنهاج جديدا تمّ إنتاجه في شهر مارس من سنة 2005م، فإننا نأمل أن يأتي ثماره في نهاية العام الدراسي الجاري الذي يطبّق فيه لأوّل مرّة. لأنّ الأساليب المذكورة سلفا في تدريس القواعد النحوية العربية ما من شكّ أنّها تخلّص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة، ثم تحصر المتعلّم في معرفة ما يحتاج إليه من تلك القواعد.

الدرس النحوي من حيث المفاهيم النظرية: ما من شكّ أن للنّحو العربي الأهمية البالغة التي لا يمكن لأي شخص أن يُنكرها، وقد أشار إلى ذلك علماء وأساتذة قديما وحديثا، وهذه الأهمية التي يكتسيها علم النّحو إنما اكتسبها من الدّور

الفعّال الذي يقوم به في إصلاح الكلام وتقويم اللسان، لذلك بدا لي في مقدمة هذا المقال أن أعرج على الحديث عن معنى النّحو من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

مفهوم النحو في عرف اللغة والاصطلاح: إنّ النحو العربي هو الأداة التي يستقيم بها المعنى في اللغة العربية، وتتضح بها المفاهيم، وتبلغ بها الكلمات المقاصد التي وُضعت من أجلها، وما من شكّ أنّ هذه الحقيقة أدركها أولو الأمر والعلماء العرب منذ زمن بعيد، لذلك راحوا جاهدين إلى تقنين القواعد ووضع القوانين التي تحفظ للغة كيانها، وتحميها من خطر اللحن والفساد.

حدّ كلمة (نحو) في عرف اللغة: ويجدر بي قبل أن أضع يدي على هذه النقاط الهامة أن أعرج على بعض المفاهيم والآراء التي تفضل بها علماء عرب وغيرهم لكلمة (نحو) وما لها من دلالات وحدود بعد أن تبيّنت أهميتها في علوم اللغة على العموم.

لقد وردت كلمة (نحو) في معاجم اللغة العربية وقواميسها في القديم والحديث بكل ما تحمله من معاني ودلالات من ذلك ما ورد عند الفارابي (ت378هـ) في قوله: «نحا: نحوت أي قصدتُ..»[5] فالنحو هو التوجه في قصد معيّن. وغير بعيد عن هذا ما جاء عند ابن فارس (ت395هـ) حين قال: «النحو: الطريق.. والنحو نحو الكلام، وهو قصد القائل أصول العرب ليتكلّم بمثل ما تكلموا به.»[6] فالنحو هو الطريق الذي يسار فيه، وهو المنحى الذي يُتجه فيه إلى هدف ما، ومن المعلوم أن الطريق بمثابة همزة وصل بين نقطتين؛ نقطة فيهما تكون في البداية والثانية تعلن عن النهاية. وذكر ابن فارس بعد ذلك نحو الكلام وهو عنده الأصول التي يقف عندها كلام العرب، والتي هي بمثابة الأدلة التي يقف عليها القائل لينطق باللغة العربية وتلك الأدلة هنا هي: «الأسس التي اعتمدها النحاة واللغويون في إثبات صحة قاعدة أو كلمة أو تركيب ومنها: السّماع والقياس والإجماع، والاستصحاب وعدم النظير والاستحسان والاستقراء، وعدم الدّليل، وبيان العلة، والأصول

والعكس.»[7] فالملتزم بهذه الأصول والأسس هو الذي ينتمي إلى النّاطقين باللغة العربية. وجاء عند الزمخشري (ت538هـ) في مادة (ن ح و) ما يأتي: « ن ح و هو على أنحاء شتّى: لا يثبت على نحو واحد. ونحوت نحوه. وعنده نحو من مائة رجل. وإنّكم لتنظرون في نُحوّ كثيرة، وفلان نحوي من النّحاة. وانتحاه: قصده.. وانتحى على شقّه الأيسر: اعتمد عليه.. وناحيته مناحاة: صرت نحوه وصار نحوي..»[8] وفي هذا التعريف إشارة إلى أنّ النّحو هو القصد والاتّجاه الذي يسار فيه، وغالبا ما يكون ذلك القصد هادفا بمعنى أنّ المرء يسير فيه على هدى متبينا أمره وغايته. وليس بعيدا عن هذا الكلام ما جاء عند ابن منظور (ت711هـ) في لسان العرب المحيط في سياق الحديث عن معنى النّحو في الحدّ اللغوي قوله: «..والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، ونحو العربية منه.. الجمع أنحاء ونُحُوّ.. بلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للنّاس انحوا نحوه فسمي نحوا..»[9] وفي هذا التعريف تركيز على القصد والاتجاه في المعنى اللغوي لكلمة النحو وهو عندئذ الجهة التي يقصدها القاصد للوصول إلى غاية معينة لتحقيق شيء مخصوص، وكأني به في هذا الحد يشير إلى أن مصطلح (نحو) إنما ظهر لأول مرة عند أبي الأسود الدؤلي وهو الذي أمر الناس أن ينحوا نحوه بعد أن وضع الإشارات الأولى لقواعد اللغة العربية في حين أن هناك رواية أخرى تشير إلى أن عليا بن أبي طالب هو الذي ألقى صحيفة على أبي الأسود وفيها البدايات الأولى لنشأة النحو العربي.

ولا يُلاحظ إلى حدّ الآن فارقا شاسعا بين التعاريف السابقة لكلمة نحو في اللغة العربية وهذا دليل على استقرار كلمة (نحو) على مفهوم متقارب كثيرا بين العلماء العرب، ليس فقط في العصور السابقة بل كذلك في العصر الحديث، فقد ورد في المعجم الوجيز وفي المعجم الوسيط وفي غيرها من المعاجم العربية الحديثة

إجماع العلماء والنحاة العرب على أنّ كلمة (نحو) في معناها اللغوي إنما هو: «...القصد، يُقال نحوت نحوه، قصدت قصده، والنّحو: الطريق، والنحو: الجهة والنحو: المثل، والنّحو: المقدار، والنحو النّوع (ج) أنْحاء ونُحُوّ.»[10] والفارق بين المعجمين الأخيرين يتمثل في كون المعجم الوجيز يتناسب مع المراحل التّعليمية الأولى إلى مرحلة التعليم الثانوي، في حين أن المعجم الوسيط يرقى إلى مستوى أعلى من التعليم.

ولقد غلب استعمال مصطلح (الإعراب) في القديم مقابل مصطلح النحو وقد جاء عند الأستاذ مصطفى الغلاييني حديث عن هذه المسألة في قوله: «والإعراب ــ هو ما يُعرف اليوم بالنحو ــ علم تُعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب، أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة. ومعرفته ضرورية لكل من يُزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربية.»[11] لقد جاء مصطلح الإعراب مرتين في حدّ الأستاذ مصطفى الغلاييني، أمّا في المرّة الأولى فهو يقابل مصطلح النّحو العربي في كل قضاياه بما فيها من تركيب الكلمات وبنيتها أو من حيث رتبتها في الكلام ودورها في الاستعمالات المختلفة، أما في المرة الثانية فقد عبّر بالإعراب عن تغير الحركة الإعرابية للكلمة حسب الوظيفة التي تُؤدّيها في تركيب لغوي معين، فقد تكون مرفوعة، أو منصوبة أو مجرورة أو مجزومة، بحسب ما يقتضي الحال. وأكّد على وجوب تعلم النحو لمن أراد أن يستعمل اللغة العربية استعمالا سليما في حديثه أو كتابته.

حدّ النحو في عرف الاصطلاح: أشار عدد كبير من المعاجم والكتب العربية إلى تعاريف النحو العربي والحدود التي يقف عندها على أشكال مختلفة، فمنها ما تعرّض للنّحو من الناحية اللغوية لا غير، ومنها ما أشار إلى النحو من حيث

عمادته في الكلام العربي في الجانب الاصطلاحي، ومنها ما مازج فيها بين التّعريفين اللغوي والاصطلاحي، وقد انتقيت من هذه الكتب ما وجدت فيه ما يخدم بطريقة مباشرة الموضوع المتناول. وتعريف النحو من حيث الجانب الاصطلاحي قديم جدا منذ أن ظهر النّحو العربي كعلم له وزنه الكبير في اللغة العربية، بطريقة عرضية أو مباشرة أما الأولى فمثل ما لاحظته في كتاب سيبويه (ت180هـ) أنه شرع في كتابه في الحديث عن الكلم وأقسامه في اللغة العربية، وقد أفاض الشرح في تلك الأجزاء وأنواعها وفروعها، قال في أوّل هذا الأمر: «هذا باب علم ما الكلم من العربية: فالكلم: اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل..»[12] فبذلك لم يبدأ بوضع حد للنحو العربي من الجانب اللغوي أو الاصطلاحي، على الرغم من كون الكتاب جمع كل كلام العرب إلاّ النزر منه، كما يعدُّ كتاب سيبويه مصدر العلماء والباحثين في كل مجالات اللغة العربية من نحو وصرف ودلالة ألفاظ وأصوات، وقال فيه الأستاذ سليمان ياقوت: «كتاب سيبويه أوّل عمل نحوي وصل إلينا ما زال تأثيره قائما منذ القدم إلى اليوم.»[13] في حين نرى ابن جني (ت392هـ) قد تعرض لتعريف النحو العربي في الخصائص، وبيّن الأسس التي يرتكز عليها، ثم بيّن فضْل النحو وفائدته بالنسبة إلى الذي يرغب في تعلّم اللغة العربية ليلتحق بأهلها [14] وسأعرض لهذا التعريف قريبا.

وما لاحظته من التّعريف الاصطلاحي للنّحو في كتب عربية كثيرة سواء أكانت معاجم أم غير معاجم منها ما ورد عند الفارابي في قوله: «النّحو إعراب الكلام العربي وأصله القصد.»[15] وعلى الرّغم من عدم الإشارة إلى معنى الإعراب في هذا التعريف إلاّ أن المُلاحظ هو أن النحو دال على العلامات الإعرابية التي تتحكم في وظائف الكلمات وهي التي لابد للمتكلم من مراعاتها والالتزام بها لأنها القصد الذي يسير عليه المتحدّث وذلك في مزج الفارابي بين الإعراب والقصد، فكأنّه ربط بين حدّ النحو اللغوي وحده الاصطلاحي. ومثل هذا ما ورد عند ابن جني في باب

القول على النحو عندما قال: «هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوْت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أنّ الفقه في الأصل مصدر فقهْت الشّيْء أي عرفته...»[16] وما يُلاحظ على تعريف ابن جني للنحو أنه جاء شاملا للتعريفين اللغوي والاصطلاحي في الوقت نفسه، إذ تبيّن أن النحو هو القصد والتوجه، وهو تتبع سبيل سبق غيرنا إلى السير فيه، وذلك ما أراد ابن جنّي أن يُؤكّده من أنّ للعرب كلاما خاضعا لقواعد وقوانين معلومة، ومنها فإنّ النحو هو اتّباع تلك القواعد والأسس والتي من بينها قواعد التثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، ولا شكّ أنّ تعريف ابن جنّي للنحو فيه أهمية ظاهرة إذ النحو عنده من خلال التعريف الأخير وسيلة للتعبير والنّطق الصحيح وليس غاية في حدّ ذاته. ولقد أثار قول ابن جنّي الأخير اهتمام العديد من العلماء والمفكّرين، وعدّوا به ابن جني مصيبا في كثير من جوانبه، بل يُعدّ من أفضل التّعاريف لمفهوم النّحو وهذا تعليق الأستاذة ظبية السليطي على ذلك: «فتعريف ابن جنّي السّابق لمفهوم النّحو جمع بين النّحو والصّرف معا، وبيّن أنّ الغاية من وضع ذلك العلم وسيلة وليس غاية، وسيلة للتّعبير الصحيح والنّطق السّليم.»[17] وشبيه هذا التعريف في قسم كبير بالذي ذهب إليه ابن جنّي في أنّ النحو هو القصد والتوجّه، وفي هذا الحدّ ما يوحي إلى أن في معنى النحو التقابل بين الأشياء، وذلك في قوله: «ناحيتُه مناحاة.». وعند العلماء المحدثين كذلك: «...النحو، علم يُعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء، و(النّحوي): العالم بالنحو(ج) نحويون.»[18] لقد كان التّركيز على معنى النحو هنا مقتصرا على أواخر

الكلمات، لمعرفة ما هو معرب ومنها وما هو مبني، فالمعرب ما احتمل آخره حركات متعدّدة والمبني ما احتمل ولزم حركة واحدة.

وأذكر أن مصطلح النّحو في العصر الحديث هو الذي يقابله مصطلح (الإعراب) في القديم وهو من الناحية الاصطلاحية: « العلم الذي تُعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث البناء والإعراب، أي من حيث ما يُعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة.»[19] وبذلك يتجاوز المعنى اللغوي الذي يرتكز على القصد والتّوجه إلى التركيز على وظيفة الكلمة في الكلام وتغيّر حركتها الإعرابية، تبعا لوظيفة خاصة تُؤدّيها، فإذا كانت في موضع رفع فهي تتطلّب ضمة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع نصب فهي تستحقّ فتحة أو ما يقوم مقامها، وإن كانت في موضع خفض فهي تتطلّب كسرة أو ما يقوم مقامها، وإذا كانت في موضع جزم فهي تتطلّب سكونا أو ما ينوب منابها. وعلم النحو في العصر الحديث يعرف كذلك بـــ (علم التراكيب) ويبحث في عدّة مسائل من أشهرها؛ الاختيار، وهو في العبارة المعروفة: (لكلّ مقام مقالٌ) أو هو اختيار الكلام المناسب في الموضع المناسب وكذلك، موقعية الكلم في الجمل، إضافة إلى التعليق وبيان العلاقات الداخلية في التراكيب المختلفة، وكذلك إعراب الألفاظ من حيث الوظيفة التي تُؤدّيها كل لفظة في السياقات المتنوّعة. إنّ اتحاد واجتماع هذه العناصر يؤدّي إلى إعراب صحيح وسليم، كما يُسلمنا إلى معان مستهدفة، وغايات معلومة، إذ باختيار المفردة المناسبة، في الموطن اللائق، في التركيب المحدّد بمراعاة طبيعة المفردة وحالة الجملة المشكّلة، إضافة إلى الإعراب الصحيح يتحقق المطلوب.

المنزلة العملية للمعرفة النحوية: لقد انشغل النحويون قديما وحديثا بمكانة المعرفة النحوية وضرورتها، وأبرزها ما تميزت به تحاليل علماء العربية قديما

وهو ربط هذه المعرفة بجوانب نفعية بالدرجة الأولى، وكان الهدف الأساس من ذلك هو المحافظة على فصاحة اللسان العربي، وليكسب غير العرب أيضا هذه اللغة على الوجه الصحيح، وتعريف ابن جني السابق خير دليل على ذلك[20] فالنحو عنده مجموعة القواعد العامة التي تضبط اللغة العربية، والتي يجب على متعلمها تتبعها حتى يكتسب اللسان العربي، فيصير عربي اللسان. وقد نظر الجاحظ إلى النحو نظرة وظيفية عملية إذ قال: «ولأهل المدينة ألسن ذلقة، وألفاظ حسنة وعبارة جيدة، واللحن في عوامهم فاش، وعلى من ينظر في النحو غالب.»[21] فالمعرفة النحوية إذن هي الأساس الهام لضبط اللسان العربي، وحفظه من الوقوع في اللحن، والظاهر من قول الجاحظ أن أهل المدينة هم أكثر الناس خطأ والسبب في ذلك أنّهم أقل إلماما بالنحو وقواعده. ومن هذا المنطلق وجّه ابن خلدون في (مقدمته) انتقادا صريحا للطرائق التعليمية وقواعدها النحوية التي كانت سائدة في عصره، إذ جعلت معرفة القاعدة النحوية هي الهدف الأساس من العملية التعليمية إذ يقول: «...تلك القوانين، إنّما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قُصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها.»[22] في حين إنّ المنظرين والباحثين في تعليمية اللغات حديثا، حدّدوا القواعد التي يمكن استغلالها في إطار تحديد الفصل بين القواعد النحوية العلمية، وبين القواعد التي تخصّ ميدان تعليمها وقد اتفقوا على مجموعة من النقاط الهامة في تدريس النحو العربي، أذكر منها على سبيل المثال: أن النحو العلمي هو الذي يوفر معلومات واضحة ودقيقة، إذ بها يستطيع المتعلم أن يدرك النظام الداخلي للغة التي هي موضوع التعليم والتعلم إضافة إلى اعتماد اللغة الاصطلاحية التي وضعها أهل التنظير، ثم لا بد من النظر إلى المعلومات العلمية اللازمة على أساس أنها وسائل وليست أهدافا مقصودة لذاتها، ولامناص من النظرة الموضوعية لتعليمية النحو العربي، إذ يجب أن تكون وظيفية يحتاج إليها المتعلم في حياته التعليمية أو المهنية، إذ إنه لا يحتاج إلى كل

المعلومات التي تحويها الكتب النحوية بالقدر الذي يحتاج فيه إلى ما يُؤدي إلى ضبط سليم للغة ميدان التعلم.

وفي رأي أحمد خيري في هذا المجال: «تتزايد الحاجة في وقتنا الحاضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية التقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية وذلك بهدف تحقيق تعلم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في نختلف مستوياتهم التعليمية.»[23] وهذا يعني ضرورة الدقة في اختيار المناهج والطرائق التعليمية التي تفي بغرض تقديم المواد الدراسية بصورة أكثر نفعية وأوفر مردودية.

وذلك لأن: «أهمية التعليم في حياة الأفراد والشعوب هو الانتقاء المناسب للطرائق التربوية الناجحة، وتوزيع المواد التعليمية على المتعلمين حسب الكفاءات التي تميز بعضهم عن بعض، وبهذه الوسيلة نحقق ما أمكن تحقيقه من فوائد تعود على الفرد والمجتمع.»[24] وفي هذه الملاحظة تنويه بالتمييز بين قدرات المتعلمين وكفاءاتهم في التعامل مع تلقي الدروس وفهمها وحفظها والعمل بها؛ إذ هناك مجموعة من الفروقات التي تجعل بعضا منهم يختلف عن بعض، ولقد أخذت منهاج التعليم الحديثة هذه المسألة بعين الاهتمام.

معاينة ميدانية لواقع تعليم النّحو العربي في الثّانوية: قواعد النّحو والصّرف للسنة الأولى (جذع مشترك) من المرحلة الثّانوية في المنهاج الجديد:

أ) ــ **قواعد النّحو:** جذع مشترك (آداب):		أ) ــ **قواعد النّحو:** جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا):	
1) في المرفوعات: ــ المبتدأ والخبر وأنواعهما. ــ كان وأخواتها.	3) في المنصوبات ــ المفعول به . – المفعول المطلق. ــ المفعول لأجله.	1) في المرفوعات: ــ المبتدأ والخبر وأنواعهما. ــ كاد وأخواتها.	بناء الفعل الماضي. ــ بناء الفعل المضارع.

ــ كاد وأخواتها. ــ"لا" النافية للجنس. ــ الأحرف المشبّهة بالفعل. 2) في الفعل: ــ رفع الفعل المضارع ونصبه. ــ جزم الفعل المضارع.	ــ الحال. ــ التمييز. ــ المنادى. 4) في التوابع: ــ النعت. ــ البدل. ــ التوكيد.	ــ"لا"النافية للجنس. 2) في الفعل: ــ رفع الفعل المضارع ونصبه. ــ جزم الفعل المضارع. ــ بناء الفعل الأمر.	3) في المنصوبات: ــ المفعول المطلق. ــ المفعول لأجله. ــ الحال. ــ التمييز. ــ المنادى

ب) قواعد الصّرف: ــ جذع مشترك (آداب):		**ب) قواعد الصّرف:** جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا):
ــ الفعل ودلالته الزمنية. ــ الفعل المجرّد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. ــ اسم الفاعل وصيغ المبالغة. ــ اسم المفعول.	ــ الصفة المشبّهة. ــ اسما المكان والزمان واسم الآلة. ــ الممنوع من الصّرف. ــ العدد الأصلي والعدد الترتيبي.	ــ اسم الإشارة. ــ اسم الموصول. ــ أسماء الشّرط. ــ أسماء الاستفهام.[25]

وبعد عرض المقرر الجديد الخاص بدروس القواعد العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي للسنة الدراسية (2005م ــ 2006م) يأتي دور الحديث عن مهمة الأستاذ وطريقة التدريس.

إنّ الأستاذ هو المحور الأساس، والمحرك المحوري الذي بفضله يسير الدرس ويتقدّم خطوة بعد خطوة، ومن منطلق المقاربة بالكفاءات يسعى الأستاذ إلى تنويع

طرائق التدريس وتفعيلها من أجل توصيل الدرس النحوي إلى ذهن المتعلم والأسلوب الجديد في التدريس يعتمد على تحسين النتائج التي يحققها المتعلمون لتتطور خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، وهذا يخالف المنهج التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت لغاية التزويد بزخم هائل من المعارف. وينبغي أن يُقدم درس النحو العربي في القسم على أنه وضعية مشكلة من مجموعة عناصر هامة، غرضها تعلمي، ويجب أن ترتكز على معطيات معقدة غامضة مثيرة للشعور بالحيرة والشّكّ، فيتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، وينبغي أن تكون هذه المعطيات ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي والعلمي.

وقد تحدد التعلم عن طريق الوضعية المشكلة في مراحل هي:

ـ **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها توجيه المتعلمين إلى الدرس المقترح بتحديد الأهداف المرجوة، ووصف الآليات، وتحضير الوسائل المطلوبة.

ـ **مرحلة التهيئة:** وفيها توضيح لمعطيات الدرس، وتقريب المفاهيم والأفكار وتنظيم المتعلمين، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج والاستعداد للمرحلة القادمة.

ـ **مرحلة الدراسة والتعلم:** وفيها تركيز على نقاط حسّاسة في تقديم الدروس على رأسها ضبط المعلومات، واختيار أنجح طريقة لتقديمها، ثم التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة وتسجيلها، والبحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، ويأتي تقويم الأعمال الفردية التي يباشرها المتعلمون بإشراف الأستاذ عن طريق جمع الحلول المقترحة، ومقارنتها ببعضها، ثم يتعدى التقويم من الفرد إلى الجماعة أو الفوج، لمعرفة النتائج المحققة من وراء ذلك العمل التعلمي.

نموذج تطبيقي في معالجة وضعية مشكلة مع موضوع (كان وأخواتها):

ـ **بناء الوضعية:** الأفعال الناقصة من النواسخ الفعلية تدخل على المبتدإ والخبر، ترفع المبتدأ فيصير اسما لها، وتنصب الخبر فيصير خبرا لها.

ــ **عرض المشكلة:** يشرع الأستاذ بعرض النص أو الأمثلة التي تخدم درس: (كان وأخواتها) والأمثلة المتناولة في المقرر الجديد مأخوذة من نص: (الفتوة والفروسية عند العرب) لعمر الدسوقي منها:

ــ صَارَتْ عِنْدَهُ مَنَاعَةٌ ضِدَّ الضَّيْمِ وَالتَّبَلُّدِ. الفعل الناقص(صَارَ).

ــ وَأَوَّلُ مَا تَتَطَلَّبُهُ الشَّجَاعَةُ مِنْ صِفَاتٍ أَنْ يَكُونَ الْفَتَى قَوِيَّ الْجِسْمِ... الفعل الناقص(يَكُونَ).

ــ **مرحلة التّهيّؤ:** وفيها يكتب الأستاذ الأمثلة على السبورة، ويكتبها معه التلاميذ على كراريسهم، وبعد قراءة النص أو الأمثلة، تتبادر في أذهان التلاميذ، مثل: ما معنى الناسخ؟ وما هي أنواع النواسخ؟ مع التركيز على كان وأخواتها، ما هي أخوات كان؟ ولماذا هي أفعال ناقصة؟ وهل تستعمل تامة دائما؟... وغير ذلك من الأسئلة والإشكاليات التي يطرحها المتعلمون بالاستعانة بالأستاذ، ثم الحديث عن اسم كان وأخواتها من حيث نوعه ورتبته، ثم تناول خبر كان وأخواتها من كونه مفردا أو جملة إلى رتبته في الجملة، ولا بأس بالتعرض في هذه النقاط لأمثلة إضافية خارجة عن إطار النص المقرر، سواء يؤلّفها الأستاذ أم ينشئها التلاميذ، ثم ينتقلون إلى معرفة أقسام كان وأخواتها، وهكذا يسير الأستاذ مع المتعلمين مستخلصا القواعد الجزئية ثم القواعد الكلية، إلى أن يصل إلى المرحلة الأخيرة من تقديم الدرس.

ــ **مرحلة التقويم:** وفيها تُستخلصُ القاعدةُ النهائيةُ، وتُحفظُ الأركانُ الأساسيةُ للدرس لدى التلاميذ، وتقارن النتائج المحققة بعضها ببعض، وتكون للمتعلمين تدخلات هامة في الحصة التدريسية، وبذلك تتحقق مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها في ما يأتي:

ــ الأخذ بيد التلاميذ إلى التفكير، والمساهمة في إدراك الفروق بين أنواع النواسخ، ومعرفة حقيقة النواسخ الفعلية على رأسها كان وأخواتها.

ــ تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية والنحوية من حيث الدرس المتناول، ليسهل الانتفاع بها.

ــ مساعدتهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتنمية الذوق اللغوي والأدبي في نفوسهم، وترغيبهم في إثراء معلوماتهم، وتنقيتها من الخطإ والصواب.

ــ التركيز على التدريبات الشفوية المبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار لأجل ترسيخ القواعد النحوية، فتتكون لديهم عادة النطق السليم للعبارات اللغوية الصحيحة، وتحل محل النطق المغلوط.

خاتمة ونتائج: وبتطبيق الخطوات التعليمية المذكورة والملخصة في: مرحلة بناء الوضعية، ومرحلة عرض المشكلة، ومرحلة التهيئة، ومرحلة الدراسة والتعلم والتقويم، في التعامل مع تعليم قواعد النحو العربي في الدروس المقررة الجديدة في الثانوية، يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة، التي حفلت بها مناهج التعليم التلقينية المتقدمة، من غير التمييز بين ما هو ضروري فيها وما ليس بضروري، والتي لا يجني التلاميذ من ورائها إلاّ تعبا وإرهاقا، إذ تلازمهم لفترة الدراسة فقط، ثم يتخلون عنها بعد ذلك بصورة نهائية أو يبقى لديهم منها النزر القليل في قابل الزمان.

وفي هذا المقام ينبغي أن نطرح أهم سؤال في مجال تعليمية النحو العربي والتجديد اللغوي، وهو كيف نحقق تيسير تعليمية النحو العربي وكيف نصل إلى تجديده؟ أو بعبارة أخرى؛ ما هي مظاهر التجديد والتيسير النحوي في اللغة العربية في مستويات التعليم عامة وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؟

عندما تعاملت مع مجموعة من مؤلفات في مجال تيسير تدريس النحو العربي وجدت من علماء اللغة والباحثين قد انقسموا إلى مجموعات شتى؛ فمنهم من يرى وجوب حذف أبواب نحوية بكاملها، كما حدث ذلك منذ القديم مع ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) حين قال: «إن القصد من تأليف كتاب "الردّ على النحاة" هو: أن يحذف من النحو ما استغنى النحويُّ عنه.»[26] وشوقي ضيف (ت2005م) من المحدثين الذي عمد في كتابه "تجديد النحو" إلى حذف ثمانية عشر بابا فرعيا كانت تثقل النحو وتجهد دارسه وترهقه من أمره عسرا[27] من ذلك ما اقترحه من إلغاء

تقدير متعلق الظرف والجار والمجرور، وإلغاء عمل (أن) المصدرية في المضارع مقدرة، وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب.

ونجد بعضا آخر من علماء التيسير النحوي ينفتح على المناهج النحوية الموزعة في التراث العربي ــ وبخاصة المنهج الكوفي ــ فينهل منها لتحقيق التجديد، فيستخدم جملة من الأقيسة والموازين التي ارتضاها القدماء. وذلك اعتقادا منه أنّ الطريق الذي يخدم اللغة العربية في وضعها الراهن ليس طريق المتشددين الذين عُرفوا بشدّتهم في المحافظة على اللغة العربية، إنما هو طريق من درسوا ومحَصوا وتسامحوا ويسروا وقبِلوا من هذا التغيير ما اطمأنوا إليه ورأوا فيه صحة وصوابا، ولم يروا في استعماله خللا ولا قصورا ولا خروجا عن مألوف المنهج العربي في بناء اللغة العربية[28]. ويبدو أن طريقة المقاربة بالكفاءات التي نادت بها وزارة التعليم الجزائرية هي التي حاولت أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلمين في الجزائر، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية وإعمال أذهانهم في حل مجموعة من المسائل اللغوية والنحوية التي تعترضهم الدراسية أو المهنية، وذلك هو الغرض الأساس من تعليم مادة النحو العربي وهو تطبيق القواعد النحوية والعمل بها في واقع اللغة العربية، ولا تكون تلك القواعد بمثابة نظريات محفوظة في الأذهان ومعرضة للنسيان مباشرة بعد الامتحان.

حواشي وإحالات:

1 ــ قاسمي الحسني (2001م) مقال" تعليميّة النحو" منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في: 23 ــ 24/أفريل/2001م، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية. ص433.

2 ــ غالب، حنا (1966م). مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة (د.ط). بيروت. ص 332.

3 ــ أحمد، محمد مصطفى (د.ت). الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم/ورعاية الشباب (د.ط). مصر: المكتب الجامعي الحديث. ص22.

4 ــ وزارة التربية الوطنية (مارس:2005م). مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ــ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب ــ الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص26 ــ27.

5 ــ الفارابي، أبو إبراهيم (2003م). ديوان الأدب، معجم لغوي تراثي، تح: عادل عبد الجبار (ط1). بيروت، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون. ص606.

6 ــ ابن فارس، أبو الحسن أحمد ابن زكرياء اللغوي (1404هـ ــ 1984م). مجمل اللغة، دراسة وتحقيق زهير عبد المحسن سلطان (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. ج3، ص859.

7 ــ التو نجي، محمد. الأسمر، راجي (1414هـ ــ 1993م). المعجم المفصّل في علوم اللغة (الألسنيات) (ط1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. ج1، ص 23.

8ــ ابن عمر الزمخشري أبو القاسم محمود (1985م). أساس البلاغة (ط3). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ج2، ص 429.

9ــ ابن منظور، الإفريقي (1374 هـ ــ 1955م). لسان العرب المحيط (ط1). بيروت: دار صادر. المجلد15، ص309.

10ــ مجمع اللغة العربية (د.ت). المعجم الوسيط (دط). تركيا: دار الدعوة للطّباعة والنّشر. ج1 ص809.

وكذلك ــ مجمع اللغة العربية (1414 هـ ــ 1993م). المعجم الوجيز (الميسّر) (ط1). الكويت: دار الكتاب الحديث. ص499.

11ــ الشيخ الغلاييني، مصطفى (1416هـ ــ 1991م) جامع الدّروس العربية (ط25). بيروت: المكتبة العصرية. ج1، ص8.

12ــ عمرو، أبو بشر سيبويه (1977م). الكتاب. تح: عبد السلام محمد هارون (ط2). مصر: مكتبة الخانجي. ج1، ص 12.

13 ــ سليمان، ياقوت محمود (2002م). النحو التّعليمي والتّطبيق في القرآن الكريم (دط). مصر الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص8.

14 ــ عثمان، بن جني أبو الفتح(د.ت). الخصائص، تح: محمد علي النجّار(ط2). القاهرة. ج1، ص 34.

15 ــ الفارابي، أبو إبراهيم . ديوان الأدب، معجم لغوي تراثي. ص 606.

16ــ عثمان، بن جني. الخصائص. ج1، ص 34.
17ــ سعيد، ظبية السليطي (1423هـ ــ 2002م). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة (ط1). مصر: الدّار المصرية اللبنانية. ص 25.
18ــ مجمع اللغة العربية .المعجم الوجيز (الميسّر). ص499.
ــ وكذلك: مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. ج1، ص 908.
19ــ الشيخ الغلاييني، مصطفى. جامع الدّروس العربية. ج1، ص8.
20ــ عثمان، بن جني، الخصائص. ج1، ص34.
21 ــ عثمان، بن بحر الجاحظ (د.ت) البيان والتبيين (دط). بيروت: دار الفكر للجميع. ج1، ص102.
22 ــ ابن خلدون، عبد الرحمان (د.ت). المقدمة (ط5). بيروت: دار الرائد العربي. ص460.
23 ــ كمب، جيرولد (1999م). تصميم البرامج التعليمية. ترجمة: أحمد خيري كاظم (ط2). القاهرة: دار النهضة العلمية. ص19.
24 ــ إسماعيل، ونوغي (جانفي 2009م). مقال "التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس" مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر: كلية الآداب. العدد76، ص26
25 ــ وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص33 ــ 34.
26 ــ ابن مضاء القرطبي (2007م). الردّ على النحاة. تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية. ص13.
27 ــ ضيف، شوقي (2003م). تجديد النحو (ط5). مصر: دار المعارف. ص5.
28 ــ سليم، عبد الفتاح (2006م). اللحن في اللغة، مظاهره ومقاييسه (ط2). القاهرة: مكتبة الآداب. ص4 ــ بتصرف ــ