(EISSN :2602-5434) -(ISSN:2437 -0231)

النّحو التعليمي بين صعوبة الفهم وكيفية التّوظيف

Educational grammar between difficulty understanding and how to recruit

سمراء شلواش
طالبة دكتوراه
الجامعة: الحاج لخضر باتنة1

د . عبد العزيز بوشلالق
أستاذ محاضر (أ)
الجامعة: محمد بوضياف بالمسيلة

الجزائر

تاريخ الإرسال:14 /2019/01 **تاريخ القَبول: 2019/11/18** **تاريخ النّشر:2019/12/15**

ملخّص:

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، فلا يُدرس منها إلّا ما يحقّق هذه الغاية. على هذا الأساس ينبغي لنا أن نعتني بحسن اختيار المباحث النّحوية الملائمة لمستوى نموّ المتعلّمين لإنشاء الدّافع لديهم واستثماره بعد ذلك في توظيف اللّغة. فما يقوم به المتعلّم على مستوى التّوظيف لا ينشأ إلاّ بالاستعمال، الّذي مردّه إلى تقوية المهارة عن طريق الممارسة التّكرارية، التي ترسخها في نفسه، دون إجهادها بالوقوف على الحركات الإعرابية، لأنّ الخلل عند المتعلّمين ليس في اكتساب العلم، بل في توظيفه.

الكلمات المفتاحية: (التّعليم ؛ اللّغة العربية؛النّحو ؛ التّوظيف)

Abstract:

The grammars are not an end in themselves, but a means to control speech, to correct methods and to assess the tongue, only to be taught to that end. On this basis we should take care of the good choice of grammar detectives that are appropriate to the level of growth of learners to create their motivation and then invest it in the employment of the language. What the learner does at the employment level arises only through use, which is due to the strengthening of skill through repetitive practice, which is entrenched in itself, without straining it by identifying the diacritical movements, because the imbalance in the learners is not in the acquisition of science, but in its employment .

Keywords : teaching , Arabic language , grammar , employment

مقدمة:

قواعد النّحو وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، لذا من الخطأ المغالاة في استخدام القواعد، والاهتمام بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كلّه على المتعلّمين، ظنّا من أنّ في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، واقتدارا لهم على إجادة التعبير والبيان، كما أنّها جافة ومنفرة لهم بطبيعتها، لبعدها التقليدي عن التّوظيف الصّحيح في البيت والشارع والحياة العامة. لذلك فهي تحتاج إلى جذب الانتباه إليها وشحنها بعناصر التشويق والإثارة، لبسط مفاهيمها وتوضيح غامضها، لأنّ دراسة النّحو ميدان تطبيقي لجميع فروع اللغة وغيرها من الأنشطة التعلّمية المختلفة، كما أنّ النّحو نشاط حيّ يؤثّر في غيره عن طريق الكفاءة المستعرضة.

إنّ أهمّية هذا الموضوع تفرض نفسها للاهتمام بالجانب النّحوي، ومحاولة معرفة مكانته في إصلاح اللغة وتقويمها. ذلك أنّ المادّة النّحوية والقواعد التي تضبط ذلك إنما هي لبّ اللّغة وأساسها. فلا قيام للّغة دون منظومة تحكمه. هذا النظام هو الأساس الذي يقوم عليه النّحو في أيّ لغة من اللّغات. وعليه فقد قامت منذ القدم انتقادات كثيرة للنّحو بما يجعله مذموما لدى الدّارسين. فمنهم من يزعم بأنّه سبب ضعف وتردّي اللّغة العربية. وتألّق في ذلك نجم كتاب كثيرين وباحثين لغويين يدعون جميعهم إلى ضرورة إصلاح الوضع قبل فوات الأوان. فمنهم من يدعو إلى تيسير طرق التعليم، ومنهم من يدعو إلى تغيير وضع القواعد، ومنهم من يدعو إلى تغيير بعض المبادئ وهكذا. إلا أنّ النظرة العلميّة لهذا الموضوع تقتضي النظر بجدّية وبدقّة علميّة في كيفيّة إصلاح الوضع لمعرفة ما يفيد.

إنّ جوهر الخلاف بين المتعصّبين والمدافعين عاطفي ذاتي، فالمدافعون يهوّلون خوفا من ضياع التّراث وكيان الأمّة ودستورها القرآن، والمناوئون سعوا إلى أن تكون لغتهم بمصاف لغات العالم المتطوّرة، التي ساعدت على العلم والإبداع وألّفت في قضاياه المصنّفات واستحدثت النظريّات التي رأوا أنّها لم تستفد منها لغتهم إلى اليوم. والكلّ محقّ في غيرته إذا تمّ الانسياق عاطفيا وراء فكرته ورأيه، إلاّ أنّهم يغفلون جوهر القضيّة التي ترتبط في الأساس بالمتعلّم في المدرسة وفي جميع أطوار التعليم إلى أن يتخرّج ويصبح فاعلا وممارسا لهذه اللّغة تدريسا في المدرسة أو مستخدما لها كلاما وإنتاجا وإبداعا.

1 ـ حاجة الواقع التّعليمي إلى النحو التّعليمي:

واقع تعليم اللّغة العربية يعاني من عدّة مشكلات، ساهمت في ضعف المستويات اللّغوية عند المتعلّمين. ممّا حدا بجميع منتسبي وموظّفي التّربية، كلّ على حسب وظيفته إلى

الاهتمام بالموضوع، والتّركيز على مواطن الخلل، لإيجاد الحلّ المناسب للخروج من الأزمة. فيرى كثير من الدّارسين أنّ السّبب الرئيس والجوهري في هذا الضّعف مردّه صعوبة النّحو وتعقيده، فكان لزاما تجنّب الاجتهادات المتعدّدة للّغويين، والتّركيز على تقديم نحو مُيّسر للمتعلّمين، وذلك عن طريق إقامة ندوات وملتقيات وطنيّة ودولية، تدعو إلى التّفكير في إعادة النّظر في النّحو الّذي يقدّم للمتعلّمين في مختلف أطوار التّعليم، عن طريق الاستفادة من النظريّات اللّغويّة الحديثة، لمسايرة المستجدّات العالمية في مجال تعليم اللّغات.

كلّ ذلك يتطلّب استخدام ما يسمّى بالنّحو الوظيفي، الّذي نشأ منحاه الوظيفي بعد نقل نظرية النحو الوظيفي من جامعة أمستردام، كما صاغها سيمون دك ومجموعة من الباحثين زملائه، في السّنوات الأولى من الثمانينات. ولم يكن النّقل نقلا مجرداً وإنما كان نقلا مرّ بثلاث مراحل: مرحلة الاستنبات ومرحلة التأصيل ومرحلة الإسهام والتطوير.
في المرحلة الأولى أخذت نظرية النحو الوظيفي، مكانها بين الاتجاهات اللسانية
التي كانت سائدة آنذاك وعلى رأسها الاتجاه البنيوي والاتجاه التوليدي التحويلي بالإضافة إلى الدرس اللغوي العربي القديم نحوه وبلاغته إلى غير ذلك. ثم انتقل إلى مرحلة التأصيل حيث تمّ ربطُ نظرية النحو الوظيفي بالفكر اللغوي العربي القديم على أساس أن الفكر اللغوي العربي القديم أصل لمنحى وظيفي عربي يمتد بواسطة الدرس اللساني الوظيفي الحديث.
في المرحلة الثالثة بدأ الإسهام في تطوير نظرية النحو الوظيفي نفسها من خلال أساتذة ودارسين أكاديميين من المغرب والمشرق تمثّل في ثلاثة اتجاهات رئيسية كبرى: أولا اللسانيات واللغة العربية، وثانيا اللسانيات وقضايا المجتمع، وثالثا اللسانيات والفكر اللغوي العربي القديم. وأبرزهم الأستاذ الدكتور أحمد المتوكل من المغرب، والأستاذ الدكتور الحاج صالح من الجزائر، وغيرهم من الباحثين

الّذي يسترشد بنظريّات الاكتساب ونظريات التعلّم، ويعيد صياغة قواعد النّحو على أسس يستطيع المتعلّم فيها التّعبير عن الواقع الحياتي الذي يعيشه، ولا يكون رهينة لشواهد إعرابية عفا عليها الزّمن ولاكتها الألسن، وأصبحت لا تتماشى وطبيعة العصر الذي يحياه المتعلّم، ولا تعبّر عمّا يشغل باله أو يحرّك وجدانه. إنّ النّحو الوظيفي يعتمد في

وظيفته على نظريتين، الأولى كيف تكتسب اللّغة، والثانية من النّاحية النّفسية كيف نتعلّم، وهي تتواءم مع جميع مراحل التّعليم وأطواره، وتتناسب طردا مع القدرات العقلية والنفسية للمتعلّم. وللوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوّة لابدّ من معرفة الكيفيّات والأرضية التي يقوم عليها هذا النّحو الوظيفي؟ وكيف يمكن تطبيقه على أرض الواقع؟ وما هي الآليات المتخذة للاستفادة منها وتيسير تعليمها؟

يجد المعلّمون أخطاء نحويّة شائعة في أعمال المتعلّمين في مختلف الأنشطة التي يقومون بها، وهي جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الواسع والحديث، ....كما أنّه أحد العناصر المهمّة في بناء شخصية الطّلاب وتنمية وصقل مواهبهم([1]) الكتابية، ويصادفون مثل ذلك وأكثر منه في الامتحانات العامة، فإذا انتقلوا إلى أحاديثهم ليحصروا فيها الأخطاء لم يستطيعوا لها عدّا، ولا تكاد الملاحظات الميدانية تخلو من الإشارة إلى هذه الظاهرة. ولو طُلب منهم أن يختاروا بين فروع اللغة العربية لعزفت الكثرة الغالبة منهم عن النحو، ولهم في تفسير ذلك إجابات مختلفة، فمنهم من يشعر بأنّه مادّة جافّة، ومنهم من يرى أنّ قواعده صعبة الفهم، ومنهم من يشعر بالعجز عن توظيفها بسهولة. لذلك بذلت المحاولات العديدة للتخفيف من وطأة الصّعوبات التي تكتنف القواعد النحوية استهدافًا لعلاج ضعف المتعلّمين فيها وإغراء لهم بالانتفاع بها في القراءة والكتابة، ولكن هذه المحاولات تركّزت في جملتها على حذف بعض الموضوعات التي تغلب عليها التعليلات المنطقية والفلسفية كالإعلال والإبدال، وتخفيف بعضها الآخر، بعدم التعرّض لما لا يظهر أثره منها في اللّفظ مثلًا كالإعراب التقديري في المفردات والجمل ونحو ذلك.

إنّ المفهوم الّذي يقوم عليه النّحو الوظيفي مرتبط أساسا بالوظيفة وبما يحيط بالمتعلّم، وليس من باب التّيسير والتّبسيط الذي يفرغ المبنى من إطاره، ويبعد رونق وجمالية المضمون، فما قيل في السابق بمعطيات معيّنة له جماليته، لأنّ أهمية النحو مرتبطة أشدّ الارتباط بالوظائف المختلفة والمتعدّدة الّتي يؤديها، والّتي بذلك حاولت الباحثة ظبية سعيد حصرها فيما يلي"يكفل سلامة التّعبير، وصحّة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض، يساعد على مجال الأسلوب، وجودته، ودقّته، وتنمية مهارات التّفكير العلمي مثل دقة التّفكير، ويعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا، فتتكوّن عند الدارسين عادات لغويّة سليمة."([2])

لكنّه لا يتناسب والوظيفة الحالية، لأنّه لا يحقّق رغبة عند المتعلّمين. إنّ المصطلحات التي يسعى بعض الدّارسين لتدريس النّحو وضعها كمسمّيات إصلاح النّحو أو

تيسيره أو تجديده أو تبسيطه أو إحيائه، كلّها مصطلحات في جهد واجتهاد، لكنّها لا تفي بالغرض، إذا لم ترتبط بتوظيف المتعلّم للبنيات النّحوية المختلفة، وفق حالته النّفسية وضرورات الحياة المحيطة به، كمقام تواصل دالّ يعبّر فيه المتعلّم عن موقف يحياه أو يشغل باله. وهذا لا يعني بالضرورة التّدريس باللّسان الدّارج، أو قطع الصّلة بالتّراث اللّغوي العربي. بل النظر أوّلا إلى المناهج المقرّرة وحاجتها إلى التّعديل والتّطويع والتّرتيب في الأولويّات، والتّركيز والتّرسيخ على حبّ اللغة أكثر من ترسيخ القواعد النّحوية، على الأقل في البداية. لأنّ واقع تعليم اللّغة العربيّة وضعف مستوى المتعلّمين، هو ناقوس الخطر الّذي يعلن عن ثورة في ميدان علوم اللّغة، وبخاصّة اللّسانيات، حتّى نجد البديل لما في واقع المدرسة والمنهاج والمتعلّم. لأنّ انحصار التحدّث بالفصحي في أوقات معيّنة ومناسبات بعينها ومن جهات وأشخاص محدّدين يعطي انطباعا عاما بعدم أهمّية النّحو في حياتنا. فالواقع يفرض استخدام العامّية وترك الفصحي لمناسبات معيّنة فقط. إضافة إلى الصّورة الذّهنية آلتي يصوّرها الإعلام عن النّحو والسّخرية الفجّة ممّن يتكلّمون الفصحي ومحاولة تشويه الشّكل العام لهم، يجعل عند المتعلّم رفضا داخليّا لتعلّم النّحو. ممّا شكّل لديه ضعفا تعود أسبابه إلى عدم ممارسة النّحو في حياته اليوميّة وعدم استخدام اللّغة العربيّة، لينتقل إلى التّبرير أنّه ليس من الضروري معرفة النّحو وما إلى ذلك، وهو ما يجعل فكرة النّفور ترسخ وتتأصّل في عقله، من أنّ اللّغة العربية للدراسة فقط ومقتصرة على جوانب معينة.

يمثّل النّحو جزءا رئيسا في تعليم اللّغة العربية، كما أنّه من أكثر الموضوعات تعقيدا وصعوبة([3]) وليست القواعد غاية تقصد لذاتها ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، لذلك ينبغي ألاّ ندرس منها إلّا القدر الّذي يعين على تحقيق هذه الغاية "لأنّ الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللّسانية الصّحيحة، لا حفظ القواعد المجرّدة، فالعربيّ الأوّل الذي أُخذت اللّغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التّمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكلّ هذه أسماء سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن"([4]) هذه الوظيفة "تعين على استعمال الألفاظ والجُمَل والعبارات استعمالاً صحيحًا، فتكون عند الدّارسين عادات لغويّة سليمة وغيرها من الوظائف."([5]) التي "ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عقيما بدلا من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة"([6]) ومنه تكون العلاقة بين القواعد وفروع اللّغة الأخرى من إملاء ونصوص

وقراءة وتعبير علاقة وثيقة، لأنّها وسيلة لغاية كبرى وهي تقويم اللّسان، وحتّى يجد المعلّم في موضوعات القراءة أمثلة صالحة لدراسة بعض القواعد اللّغوية أو التّطبيق عليها وتدريب المتعلّمين على سلامة الضبط والقراءة السليمة، في ظلال اللغة والأدب حتّى لا يجد المتعلّم فصلا بين نشاط القواعد وبين بقية أنشطة اللّغة العربية، وذلك لتحفيز المتعلّمين على تقبّل وظيفة هذه القواعد ومن ثمّ تطبيقها كتابة ومشافهة دون كلال أو تعب.

إنّ تدريس النّحو ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة منذ القدم إلى يومنا هذا وإلى ما بعده لذلك كما يقول الجاحظ: " أما النّحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلّا بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوامّ في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه، وممّا زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشّاهد والخبر الصّحيح والتّعبير البارع"([7]) وفي ضوء هذا المفهوم، يُمكننا القول: "إن النّحو الوظيفيّ هو الموضوعات النّحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدُّثًا وكتابةً، بحيث تُستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتّركيب والربط؛ ليَبرز المعنى واضحًا ومفهومًا، وذلك من خلال الانطلاق من خبرة متّصلة بغرض من أغراض المتعلّمين، أو لسدِّ حاجة لديهم. شريطة أن تكون الاستجابة في نطاق استعداداته.، وأن يكون التّركيز على ممارسة السّلوك المراد تعلّمه من المتعلّمين. فإذا أردنا أن ندرّس النّحو، لابدّ أن ننطلق من اختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النّحوية، وعرض مواقف لُغويّة لاستعمال القاعدة والتّدريب عليها. إضافة إلى علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضَّعف والتّخفيف من النّحو الّذي لا يُستفاد منه إلّا في ضبط الكلمات ([8])

2 ـ هواجس الخوف من النّحو ومكمن الصّعوبة:

هل اللّغةُ العربيةُ حقّا من أصعب اللّغات كما يتردّد على ألسنة الدّارسين الغربيّين أو كثير منهم على الأقلّ أو حتّى من بعض أبنائها ؟ وهل هي صعوبة حقيقيّة أم صعوبة متوهّمة؟ وهل الخلل في اللّغة وقواعدها أو فيمن يدرسونها ولا يتّخذون الوسائل النّاجعة في تدريسها؟ ولمعرفة ذلك لابدّ من وضعها موضع المقارنة مع لغة أخرى. لذلك ينبغي ألّا نزعج من صعوبة القواعد، كما"أنّ هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التّعليم العام، لأنّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحّة النطق والكتابة."([9])

إضافة على أنّ لغات العالم لها قواعدها وأحكامها وأصولها، وليست العربيّة بدعا فيما تشتمل عليه من قواعد، ولكنّ أهمّ ما ينبغي أن نعنى به أنّ حسن اختيار المباحث النّحوية

الملائمة لمستوى نموّ المتعلّمين ومطالبهم اللّغوية هو الّذي يبيّن لنا كيفيّة إنشاء الدّافع لديهم واستثماره بعد ذلك في توظيف اللّغة، في مواقف حيّة حتّى نجعلهم يشعرون بقيمة اللّغة" ولو أنّ الأمر مقتصر على هذه النّاحية لهان ولو نسبيّا. فهناك مسألة التّراكيب والقدرة على التّعبير والكتابة، وكذلك القدرة على الإلقاء أو المناقشة باللّغة العربيّة. إنّ هذه المزايا الّتي تتوافر لدى أيّ متعلّم في أيّ بلد من بلدان العالم لا تكاد تتوافر إلاّ في القليل من النّاس في بلادنا" ([10])، وكلّها مواد وأدوات مكملة. للمحتوى المعرفي لموضوع الموقف التعليمي "كمادّة مرجعية وجزء لاجتياز من طرق وأساليب التعليم، فكان الرقيّ بهذا المسعى إلى الوسائل تعليمية تعلّمية على اعتبار أنّ للمدرسين في جميع مراحل التعليم، وبجميع مواد المناهج إلى تصميم الوسائل التعليمية كحافز بفنّ ودراية وخبرة في رفع مستوى عملية التعلم والتعليم."([11])

إضافة إلى إنّ عزوف المتعلّمين وظنّهم أنّ اللّغة العربيّة صعبة، مردّه إلى عدم حظوة تعلّم اللغة العربية بالاهتمام من حيث مناهج التّعليم وطرق التّدريس والكتاب المدرسي واختيار الأساتذة الأكفاء. إضافة إلى الطّرق التّربوية غير المجدية، الّتي تعطلّ فكر المتعلّم ولا تساهم في تطوير مهارا ته حتّى يحبّ اللّغة العربيّة ويحسن توظيفها. كما يعدّ عدم الاهتمام العام باللّغة العربيّة من الجانب الرّسمي أو الإعلامي أو على صعيد الأفراد مبعثا للقلق ومساهما فعّالا في انتكاستها وتقهقرها. فالمتقدّم للوظيفة حتّى في مجال التّعليم، لا يُطلب منه إتقان اللّغة العربية وأساسياتها، مثل غيرها من اللّغات كالإنجليزية كتابة وقراءة وتحدُّثا، فلا أحد يهتمّ بذلك. كما أنّ المعاملات الإداريّة والوثائق الرّسمية، تكون مليئة بالأخطاء النّحوية واللّغوية، وهذا ما يؤدّي إلى ضعف اللّغة العربيّة.

على الرّغم من الجهود التي قدّمها علماء اللّغة القدماء في النّحو إلّا أنّ هناك عددا من الإشكالات الّتي يصعب فهمها على المتعلّمين بوجه خاصّ، ويعدّ النحو من أعقدها في مناهج تعليم اللّغة العربيّة. وهي تؤدّي إلى ضعفهم في لغتهم العربية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النّحوية، وشيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم، في جميع مراحل التّعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاّب الجامعة والمتخرّجون منها. لذلك لا بدّ "أن يبدأ بناء منهج النّحو بتحديد أساسيّات المادّة، ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد المتعلّم على الإسهام في حلّ مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصّة وإشباع حاجاته وميوله، وإذا تسنّى لنا تحديد القواعد النّحوية التي يحتاج إليها التّلاميذ في كلّ طور من الأطوار التّعليمية كان علينا أن نفكّر في الكتاب المدرسيّ الّذي يعرضها، وكيف

يكون عرضه لها؟ وطرق التدريس المتّبعة." ([12]) باعتبار أنّ المعلّم"هو القائد التربويّ الّذي يتصدّر لعمليّة توصيل الخبرات والمعلومات التّربوية وتوجيه السّلوك لدى المتعلّمين الذين يقوم بتعليمهم"([13]) لأنّ من لا يعرف قيمة وجمال اللّغة العربيّة لن يُقبِل عليها، إذ النّاس يقبلون على ما يحبّون. ولا شكّ أنّ تعلّم مهارة القراءة، وإتقان طريقة تجويد القرآن الكريم وممارسة الكتابة والتقديم، تساهم في صقل اللّغة العربيّة بشكل كبير، ولكن إذا وُجِد الدّافع الذّاتي أحبّ المتعلّم هذه اللّغة.

3 ـ كيفية توظيف النّحو والوسائل المتاحة:

تعتمد في تدريس النّحو طرائق كثيرة منها ما يركّز على الجانب المعرفي، وكيفيّة إيصاله إلى المتعلّمين بأحسن الطّرق وأيسر السّبل، ومنها ما يعتمد على المزاوجة بين المعرفة والتّوظيف والاكتشاف، كما أنّ هذه الطّرائق منها ما يرتبط بنشاط المعلّم ومنها ما يجمع بين نشاط المعلّم ونشاط المتعلّم، ومنها ما يتعلّق بنشاط المتعلّم فقط. "في الوقت الراهن، تميّز اللّسانيات التّعليمية بين مستويين من النّحو، النّحو كعلم والنحو كتعليم، فالنّحو العلمي شيء والنّحو التّعليمي شيء آخر، وليس الغرض من تدريس المستوى الأخير تخريج جميع التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات، فتحديد نوعيّة النّحو تعين على الوسيلة المناسبة لتدريسه." ([14])

ليس التّعليم بحديث عهد بالوسائط التّعليمية، إذ" أنّها تلعب دورا هامّا وفعالا في العمليّة التّعليمية، حيث يستطيع من خلالها المعلّم والمدرّس، أن يجعل من محاضرته، محاضرة علميّة نافعة، تحقّق الأهداف المعرفية والوجدانية المطلوبة، وأن ينقل جوّ المحاضرة من الرتابة والخمول إلى جو من التفاعل والحركة والرغبة لدى الطلبة بما يشوقهم إلى طلب المعرفة وحبها والمتابعة لمحاور الدّرس والتفاعل معه في حواره ومناقشته، وملاحظة ما يتصل بالموضوع في مفردات الحياة اليومية والاجتماعية. كما أنّ تطوّر الوسائط التّعليمية وتنوعها، قد أضاف على استعمالها أهمّية خاصّة، ورفع قيمتها في التّدريس الفعّال "([15])

لا شكّ أنّ تدريس القواعد من خلال موضوعات القراءة والأدب والتّعبير بحيث يتمّ مزج القواعد بالتّراكيب والتّعبير الصّحيح والاستعمال، حتّى تتكوّن الملكة اللّسانية، مثل تعليم اللّغة نفسها، لتحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية لأنّه يتمّ عن طريقها مزج القواعد بالتّراكيب وبالتّعبير الصّحيح المؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابيّة عن طريق النّصوص التّكامليّة أو ما يسمّى بالأساليب المتّصلة،

والمربّون اليوم "يعتبرون هذه الوسيلة التعليمية اجراء تربويّا للتّمثيل والتّبيان والتوّضيح."([16])

في هذه الطّريقة يلاحظ المعلّم الأخطاء المشتركة بين المتعلّمين، من خلال اعتمادهم على النّشاط الذّاتي أثناء القراءة أو الكتابة أو التعبير، فيناقشهم قصد تحريك النّشاط الذّهني المعرفي عندهم، ليسير في خطوات مرتّبة ومنظّمة، اعتمادا على تحديد المشكلة والرّبط بين عناصرها وبين المكتسبات القبلية عندهم وطرح الحلول الممكنة وتركهم يختارون المناسب منها عن طريق التّجريب، ثم تثبيت النّتائج الصّحيحة وتعميمها، ونقلها إلى المتعلمين، مع نقلهم هم أيضا إلى مواقف جديدة.

المتعلّم لا يعيش في المناخ اللّغوي الصّافي، وذلك المشرب العذب المتاح، الذي كان ميسورا في القديم، وحدوث الخلط والاضطراب في اللّسان العربيّ، حتّى تسرّبت إليه اللّكنة، فأصبح كلّ ما يحيط به يدفعه دفعا عن صحّة اللغة وجمالها اجتماعيا وثقافيا، استماعا وقراءة وكتابة. ولم يعد في متناول يده ذلك النّموذج المثاليّ الطبّع الأصيل، الّذي يلقّنه له المجتمع فيحاكيه ويسير على هديه دون تعمّد. فإذا كان هذا هو حال المجتمع عموما، فما العمل على مستوى المناهج الدّراسية وطرق التّدريس على وجه الخصوص؟ فما يقوم به المتعلّم على مستوى التّوظيف لا ينشأ إلاّ بالاستعمال، الّذي مردّه إلى تقوية المهارة عن طريق التكرار، فترسخ في نفسه صفة ملازمة للتّوظيف، دون الحاجة إلى الوقوف على الحركات الإعرابية، لأنّ الخلل ليس في اكتساب العلم، بل في توظيفه، وإلّا اكتفى المتعلّم في مراحله التّعليمية الأولى بمبادئ علم النّحو، وليس في حاجة إلى تكرار ذلك في أطوار التّعليم المختلفة.

إن تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة، فرع القراءة وفرع القواعد وفرع الإملاء وفرع التّعبير وفرع الخط، وهو أمر يمكن تطبيقه على أيّ نصّ لغوي، لأنّ الوحدة اللّغوية موجودة في أيّ نصّ لغوي مهما كان، وبالتّالي فإنّ طريقة الوحدة في تعليم اللّغة ليست متوقّفة على وجود كتاب معدّ لهذه الغاية"([17])

4 ـ تفعيل النحو للمهارات الأربع:

تشكلّ قواعد النّحو بالنسبة إلى المتعلّمين وسيلة لا غاية، فلا يقتصر عليها لذاتها، بل هي وسيلة إلى صحّة التعبير. لذا ينبغي أن يقتصر في دراسة النّحو على ما يحتاجون إليه من القواعد اللّازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم، قصد تمنية مهاراتهم الأساسية في تعلّم اللّغة العربيّة مثل مهارة القراءة الجيّدة والتحدّث والاستماع

الجيّد والكتابة، والإهمال في تعليمها يجعلهم ينفرون بطبيعة الحال من تعلّم قواعد النّحو. ولا يكون ذلك إلاّ عن طريق التدريب العملي على استخدام قواعد اللّغة بشكل تفاعلي حقيقي، أكثر منه مجرّد قواعد نظرية قائمة على الحفظ والتّلقين.

1 ـ المحادثة: تحتلّ المحادثة مكانة أولى قبل مهارة القراءة والكتابة، وهي وسيلة للتّعبير، يستطيع المتعلّم الاندماج في المجتمع وتنفيذ متطلّباته، قصد إشباع حاجاته وميوله المختلفة، تتكرّر وتمارس بشكل دوريّ في حياة النّاس، فالتّراكيب والأساليب والأنماط اللّغوية المستخدمة في المحادثة هي عناصر النّحو والقواعد، التي بواسطتها يصحّ الأسلوب وتسلم التراكيب ويقوّم اللّسان من اللّحن ممّا يعتريه من نقص في التّعبير.

إنّ تقييم المتعلّمين لا يقوم على الأسئلة التّحريرية فقط، وإنّما يعتمد على مهارة المحادثة التي تتطلّب توظيفا لمختلف الصّيغ والأساليب والتّدريب عليها، حتّى يكون بوسعه التّأليف والإنشاء وطريقة التّصوير، ممّا يخلق عنده دافعيّة حقيقيّة بضرورة تنميّة هذه المهارات.

2ـ القراءة والكتابة: من أهداف النّحو عن طريق القراءة والكتابة ضبط لغة المتعلّمين، بشكل يتلاءم مع تدرّج مستواهم العقليّ واللّغويّ وتنميّة ثروة الطلاّب اللّغوية بما يكتبون من مفردات وتراكيب وأنماط والاستخدام الجيّد لقراءة النصوص، مع الوقوف عند الأخطاء واكتشافها، قصد تقويمها.

3 ـ الاستماع: الإنصات والفهم والتفسير هو المقصود بمهارة الاستماع، الّتي يكون فيها المتعلّم في حالة إيجابية، يستطيع من خلالها العمل على فكّ الأصوات الّتي تصل إليه من المرسل، ويعمل على فهمها والحكم عليها، ودور النّحو في هذا المجال هو إكسابه مفردات ينفذ بواسطتها إلى الاسترسال في الحديث، وفهم الجمل الطّويلة المعقّدة. فإذا أردنا أن نسهّل على المتعلّمين توظيف قواعد اللّغة العربيّة في إنتاجهم الكتابيّ والشفويّ، علينا أن نختار نصوصا تحمل في طيّاتها مسائل اللّغة والنّحو، وعن طريق الممارسة يتعرّف المتعلّم من خلالها على أهمّ قوانين العربيّة عن طريق فهم المعاني المقصودة، لما لها من أحوال تخصّها دون غيرها، والمواقف التي قيلت فيها، فيكون المتعلّم قادرا على التّعبير عن تلك المواقف، لتأدية المقصود من الكلام، كما ينبغي أن يكون تعليم النّحو مرتبطا بالأبنية والتّراكيب وكيفية استغلالها في التعبيرين الشفويّ والكتابيّ، عن طريق المهارات المختلفة، بالاستماع والحديث والقراءة والكتابة، لأنّ الهدف ليس حفظ القواعد، بل توظيفها في أساليب لغويّة، تتركه يتعرّف على معان سامية أو أحداث تاريخيّة أو خبرات في نواحي

الحياة، في إطار لغويّ واضح وبسيط." لأنّ اللّغة ـ شأنها شأن الظّواهر الاجتماعية كلّها ـ تتطوّر باستمرار في معانيها وأبنيتها وتراكيبها، ولا تخضع طويلا للقواعد المنسّقة والنّظام الجميل، لأنّ للّغة نظامها الّذي يفرضه استعمالها بين المتكلّمين بها. وعمل الباحث اللّغوي ملاحقة التطوّر لا مصادرته، وملاحظته لا تجميده، فإنّ المصادرة والتّجميد لا يمكن تحقّقهما بالنسبة إلى اللّغة نفسها، وإن أمكن ذلك بالنسبة لدراستها ومن يدرسونها."[18]

إنّ كثيرا من الدّارسين والمتضلّعين في علوم النّحو، ودارسيه والعارفين بأصوله وجزئياته، لا يحسنون توظيفه أو توظيف المهارة الكتابية أو الشفوية لذلك، وبالمقابل هناك من لم يدرس النحو، بل عنده بعض المبادئ القليلة، ومن الدّربة والمران والممارسة والتّوظيف استحكمت عنده المهارة، وأصبحت طريقة مميّزة في التّعبير، حيث "يبدأ الطّفل عالمه الخاصّ عن طريق الصّورة الذّهنية، والرّموز، فيصبح قادرا على استحضار الأشياء حتّى ولو كانت غائبة، لذا يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، ومكعّبات الخشب وكأنّها سيّارات."([19]) لتكتمل جميع المهارات في نهاية ما استطاع تشكيله وتعلّمه.

خاتمة: وخلاصة القول: فإنّ كثيرا من الكتّاب والشّعراء ممّن أجادوا هذه الملكة يعبّرون عمّا يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمّقوا في النّحو وقضاياه، وعليه فإنّه يجب التّفريق بين موقف المتعلّمين في مراحل التّعليم العام من اللّغة واستعمالها، وبين موقف المتخصّصين فيها على المستوى الجامعي. فحاجة الفئة الأولى كحاجة أي شخص لاستخدام أيّ آلة لها ارتباط بحياته، يحسن توظيفها واستخدامها، حتّى يستفيد منها فيما له صلة بحياته، بينما حال المتخصّصين في اللّغة وعلومها كحال صانع الآلة أو مهندسها، فإضافة لكونه يديرها ويحسن استعمالها، فهو يعرف دقائقها وأسرارها، وكلّ جزء فيها.

المراجع:

1 ـ بشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعاد الدالح، الوسائل التعليمية إعداداها وطرق استعمالها، دار العلم للماليين، ط1 ، بيروت، 1966.

2 ـ بشير عبد العليم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، ط2، دار الشروق، مصر، 1999.

3 ـ داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي ، مؤسسة دار العلوم، ، الكويت، 1979.

4 ـ زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، 1991.

5 ـ حسام الخطيب، ملامح في الأدب والثقافة واللغة، مطبعة وزارة الثقافة، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، د/ط، 1977.
6 ـ حنا غالب، مواد وطرائق التعلّم في التّربية المتجدّدة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1970.
7 ـ محمد عيد، في اللغة ودراستها، عالم الكتب، القاهرة، د/ط ، 1974.
8 ـ محمود أحمد السيد، المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب، التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس،1987.
9 ـ عائشة عبد الرحمان(بنت الشاطئ)، لغتنا و الحياة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية ، مطبعة الجبلاوي، مصر، د/ط ، 1969.
10 ـ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع3، الجزائر 2000.
11 ـ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ط13. 1984.
12 ـ عبد الله بن سليمان الفهد، معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر الأنشطة، مجلة مستقبل التربية العربية، مج 7، ع 20، 2001.
13 ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1 ، القاهرة، 2011.
14 ـ عز الدين التميمي، نظرات في التربية الإسلامية، دار البشير، عمان، د/ط ، 1985.
15 ـ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط ، 1997.
16 ـ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، د/ط، 2003.
17 ـ شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1993.
18 ـ ظبية سعيد، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، مصر، 2002.

[1] . ينظر: عبد الله بن سليمان الفهد، معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر الأنشطة، مجلة مستقبل التربية العربية، مج 7، ع 20، 2001، ص103.

[2] ـ ظبية سعيد، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، مصر، 2002، ص27.

[3] .ينظر محمود أحمد السيد، المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب، التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس1987، ص74.

[4] .علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط ، 1997، ص321 ..

[5] . ظبية سعيد، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002، ص28.

[6] .عائشة عبد الرحمان(بنت الشاطئ)، لغتنا و الحياة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية ، مطبعة الجبلاوي، مصر، د/ط ، 1969، ص169.

[7] . شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1993، ص73 .

[8] .ينظر راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، د/ط، 2003، ص107.

[9] .زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، 1991، ص218.

[10] . حسام الخطيب :ملامح في الأدب والثقافة واللغة، د/ط، مطبعة وزارة الثقافة، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977 ، ص 373.

[11] . بشير عبد العليم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، ط2، دار الشروق مصر، 1999، ص63.

[12] .عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984. ص175.

[13] .عز الدين التميمي، نظرات في التربية الإسلامية، دار البشير، عمان، د/ط،1985، ص103.

[14] . عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع3، الجزائر، 2000، ص 118.

[15] . بشير عبد الرحيم الكلوب وسعود سعاد الدالح، الوسائل التعليمية إعداداها وطرق استعمالها، دار العلم للماليين، ط1 ، بيروت، 1966 ، ص07.

[16] . حنا غالب، مواد وطرائق التعلّم في التّربية المتجدّدة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1970، ص275.

[17] ـ داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979، ص67.

[18] .محمد عيد، في اللغة ودراستها، عالم الكتب، القاهرة، د/ط، 1974، ص55.

[19] ـ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1 ، القاهرة، 2011 ، ص 87.