تيسير المصطلح النّحوي في ضوء العمليّة التّعليمية

– دراسة في الشّروط والآليّات –

Facilitate the grammar term in light of the learning process -a study ofconditions and mechanisms -

أحمد شرايف*

جامعة ابن خلدون-تيارت-(الجزائر)

ahmed.Charaif@univ-tiaret.dz

تاريخ الاستلام: 2021/01/01 تاريخ القبول: 05/03/ 2021 تاريخ النشر: 30/06/ 2021

ملخص: يُعدّ المصطلح النّحوي مفتاح المعرفة النّحوية، لذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمجال تعليميّة النّحو العربي، وقد عرف هذا الأخير اهتمامًا واسعًا لدى الباحثين؛ سعيًا منهم في تذليل صعوبات النّحو وتخطي العقبات التي كانت ولازالت تواجه المتعلِّم في مراحله العمرية المختلفة.

ونسعى من خلال هذا البحث إلى إماطة اللّثام عن المصطلح النّحوي في ضوء العمليّة التّعليمية، وإبراز ما يستدعيه المصطلح من شروط لإدراكه واستيعابه لدى المتعلّم، إضافة إلى الكشف عن الطّرائق الفاعلة المتعلّقة بتقديمه أثناء أداء المعلّم.

كلمات مفتاحية: التّعليمية، المصطلح النّحوي، القواعد النّحوية، التّيسير.

Abstract: The term grammar is the key to grammar knowledge, so it is closely related to the field of Arabic teaching, and the latter has been widely considered by researchers to try to overcome the difficulties of grammar and the obstacles that the learner still faced in its different age stages.

In this research, we seek to wrap up the grammar in the light of the learning process, highlight the terms that the term entails to be understood and understood by the learner, as well as to reveal effective methods of presenting it during the teacher's performance.

Keywords: Educational; The grammar term; grammatical rules; facilitation

* **المؤلف المرسل:** أحمد شرايف

1.مقدمة:

شغل المصطلح النّحوي حيّزًا مهمًّا في الدّراسات اللّغوية القديمة والحديثة، وذلك لارتباطه بتعليم النّحو العربي للنّاشئة؛ إذ يعتبر المدرج الأوّل للسّالك في هذا العلم الشريف، فإن ترسّخت قدماه عليه نال بذلك بغيته، وتيسّر له فهم مغاليق النّحو وإشكالاته، ثم إنّ المتأمّل في واقع تعليميّة النّحو يجده مشوبًا بعوائق عديدة، ولعلّ أبرزها نفور الطّلبة من تعلّمه واستثقاله، مع ما أحدثه الدّارسون من سُبل في تقريبه للمتعلّم ، وما انتهجته المدارس والمعاهد سعيًا منها في تحسين مستوى التّحصيل العلمي، كما يعدّ المصطلح النّحوي مفتاح القاعدة النّحوية المراد ترسيخها في ذهن المتعلّم.

لذاجاء هذا البحث موسومًا بـ" تيسير المصطلح النّحوي في ضوء العملية التّعليمية–دراسة في الشّروط والآليّات–"، وقد كانت معالجة هذا الموضوع من خلال دراسة وصفيّة قائمة على التّحليل بطرح الإشكالين الآتيين وهما:

– ما هي الشّروط والضوابط التي تُسهم في تيسير تلقي المصطلحات النّحوية لدى المتعلّم؟

– وكيف يمكن للمعلّم أن يقدّمها وفق ما يعزّز تحسين التّحصيل العلمي؟

ومن هذين الإشكالين تنبثق أسئلة فرعيّة لابدّ من الوقوف عندها، وهي:

– ما المقصود بالعمليّة التّعليمية؟ وما مفهوم المصطلح النّحوي والقواعد النّحوية؟ وما إشكالات تعليم النّحو العربي؟

–كيف كانت مسيرة ودعوات التّجديد والتّيسير في النّحو العربي؟ وما أهمّ مشاريع التّيسير قديمًا وحديثًا؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات انتهجنا خطّة عمل وفق العناصر التّالية:

–التّعليمية وأقطابها الرئيسة: وتناول هذا المبحث الحديث عن مفاهيم التّعليمية، وأقطابها المتمثّلة في المعلّم والمتعلّم والمعرفة.

– مصطلحات النّحو العربي وقواعده: وفيه جاءت مفاهيم متعلّقة بالمصطلح النّحوي، والقواعد النّحوية مع ذكر أهدافها.

– النّحو العربي ومصطلحاته بين إشكالات التّعليم وضرورة التّيسير: وشمل هذا المبحث على إشكالات تعليم النّحو العربي، مع ذكر مشاريع و دعوات التّيسير وفق التّسلسل التاريخي.

واخترنا تجربة (ابن مضاء القرطبي-ت592هـ-)من التّراث العربي، مع الاكتفاء بتجربتين في العصر الحديث لكلّ من (إبراهيم مصطفى) و(شوقي ضيف)، إضافة إلى الحديث عن تلقي المصطلح النّحوي بين أداء المعلّم واستيعاب المتعلّم.

وقد سلكنا خلال أطوار هذا البحث المنهج التّاريخي والمنهج الوصفي، معتمدين في ذلك على آلية الاستقراء والتّحليل.

2. التّعليمية وأقطابها الرئيسة:

حظيت التّعليمية بمجموعة من التّعريفات ويرجع ذلك إلى طبيعة الاختصاص، فهي: "فنّ التّعليم ومجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة أو العمل على معرفة ما"[1]، كما تهتم بدراسة الظّروف المحيطة بالمتعلّم من أجل تسهيل تعلّمه؛ ذلك أنّها تقوم على" دراسة الظّروف المحيطة بمواقف التعلّم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التمثّلات لديه وتوظيفها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لتوليد تصوّرات وتمثّلات جديدة"[2] ، وبذلك تهدف العمليّة التّعليمية التعلُّمية إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير بخاصة الشّفوي؛ لأنّه الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي؛ إذ تبدو الكفاءة اللّغوية في مهارتين إحداهما: مهارة شفويّة تقوم على أداء المنطوق، وأخرى: مهارة كتابيّة تقوم على العادات الكتابيّة للغة معيّنة[3]، ومن هذا المنطلق ندرك أنّ التّعليمية تنظر في التّعليم ومشاكله وآليّاته، كونها" تهتمّ بما يخصّ تدريس مادّة من مواد التكوين أو الدّراسة، من حيث الطّرائق والوسائل و الأساليب الخاصّة به بها"[4].

وترتكز العمليّة التّعليمية على ثلاثة أقطاب رئيسة، وهي:

1.2المعلّم: "هو عصب العمليّة التربويّة والعامل الرئيس الذي يعمل على تنميّة القدرات والمهارات، باستخدام تقنيّات التعليم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم"[5] ، فيمثّل حجر الزاوية التّربوية والعنصر الفاعل فيها، فالمعلّم"مهيّأ للقيام بهذا العمل الشّاق، وذلك عن طريق التّكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التّحسين المستمر في التّكوين اللّساني والنّفسي و التّربوي[6].

ولا ريب أنّ أستاذ اللّغة له مؤهّلات خاصّة؛ إذ هو مطالب بامتلاك الأدوات المعرفيّة الصحيحة للّغة التي يعلّمها، ومن هنا يمكن ربطه بمجال اللّسانيات فهو ملزم بتلقي تكوين فيه، حتّى يكون على دراية ببعض النّظريات و المفاهيم و الإجراءات التطبيقيّة؛ التي تساعده على فهم أسرار اللّغة التي يعلّمها، ومن

ثَمّ وجب"أن يكون معلّم اللّغة قد تمّ إكسابه للملكة اللّغوية الأساسيّة التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه ... وأن يكون له تصوّر سليم للّغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلّا إذا اطّلع على أهم ما أثبتته اللّسانيات العامّة واللّسانيات العربية بالخصوص"[7].

2.2المتعلّم: يعدُّ " أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليمية، فهو المؤشّر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبّق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التعليميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكيرًا وتأديةً وإدراكًا"[8].

فالمتعلّم قطب رئيسيّ في العمليّة التّعليمية؛ إذ يمكن من خلاله الحكم على نجاح المنهج المطبّق أو إخفاقه، ولتحقيق النّجاح المنشود يلزمه مميّزات لا يمكنه الاستغناء عنها "فهو يمتلك قدرات وعادات واهتمامات مهيّأة سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها"[9].

3.2المعرفة:"والمقصود بذلك اللّغة المراد تعليمها وتعلّمها، وهو ما يُعرف في الوقت الحالي باللّغة الهدف" [10]؛ فالمعرفة تتعلّق بمادّة التّخصص من حيث المفاهيم الأساسيّة والقدرات الوظيفيّة والدّرس ومكوّناته وعناصره .

3.مصطلحات النّحو العربي وقواعده:

النّحو علم من علوم العربية، وأحد أهم فروعها ومستوياتها، يدرس تراكيبها من مفردات وجمل، ويضبط حركاتها الإعرابية، ويبيّن مهام المفردات في السّياق، كما يوضّح علاقة كل مفردة بما جاورها، فهو عماد الفصاحة في اللّغة، وقواعده تحميها من اللّحن وتضمن سلامتها.وفيه يقول ابن جنّي (ت392هـ): "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصريفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتّحقير، والتّكسير والإضافة والنّسب، والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس بأهل اللّغة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكم منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[11]، وهو يتّفق مع ابن السّراج (316هـ) الّذي يعرّفه بقوله: "النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلم كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب، حتّى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة"[12]، كما يعرفه المحدَثُون بأنّه:" العلم الّذي يُعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً كما يُعرف به النّظام النّحوي للجملة، وهو ترتيبها ترتيبًا خاصًّا بحيث تؤدّي كل كلمة فيها وظيفة معيَّنة حتّى إذا اختلّ هذا التّرتيب اختلّ المعنى المراد"[13].

وما نخلص إليه هو أنّ النّحو ذلك العلم الذي يحافظ على قواعد كلام العرب إعرابًا وبناءً ووظيفة، فهو اقتفاء لطريقة السّلف في كلامهم، وذلك باتّباعهم في كل ما وضعوه من قواعد، فيُرفع ما رفعوه، ويُنصب ما نصبوه، فما وُضع النّحو إلا لحماية اللّغة، والخشية من تفشي اللّحن في أضربها وتراكيبها، فكان بذلك سبيلًا لتصحيح الكلام و تقويم اللّسان.

1.3المصطلح النّحوي:

جاء في لسان العرب:"(صلح)، والصّلح :تصالح القوم بينهم، والصّلح: السّلم، وقد اصطلحوا وصالحوا و تصالحوا... بمعنى واحد"[14]، وجاء في المعجم الوسيط : "الاصطلاح مصدر اصطلح.و- هو - اتفاق طائفة على نشئ مخصوص، و لكل علم اصطلاحاته "[15] .

أمّا في المفهوم الاصطلاحي فهو : "اتّفاق جماعة على أمر مخصوص وهذا الاتّفاق والتواطؤ أو التصالح؛ إن تمّ بين جماعة المحدّثين تتفق على مصطلح في الحديث، وإن قام بين جماعة الفقهاء على مسائل في الفقه نتج عنه مصطلح في الفقه، وإن كان بين جماعة من النّحاة صنعوا مصطلحا نحويا"[16].

فكلمة (الاصطلاح)تدلّ على الاتّفاق، ويكون ذلك بين النّحاة، فيستعملون ألفاظًا معيّنة في التّعبير عن الأفكار النّحوية والدّلالة على معانيها، وهو ما يعبّر عنه بالمصطلح النّحوي[17]، فإذا قلنا على سبيل المثال: (فاعل)؛ فإنّ هذه الكلمة تدلّ بمعناها اللّغوي على من قام بالفعل، على حين تدلّ في عرف النّحويين على الاسم المرفوع المسند إليه، ولفظة (الخبر) معروفة بمعناها اللّغوي، وهي في عرف النّحويين الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة[18].

ولذا يمكن اعتبار ضبط المصطلحات وإدراكها إدراكًا للمعرفة النّحوية ومفتاحًا لها، وتزداد الحاجة إليها في العمليّة التّعليمية والميدان التّربوي.

2.3 القواعد النّحوية وأهداف تدريسها:

تحتلّ القواعد النّحوية مكانة بارزة في مراحل التّعليم المختلفة، فهي الأرضيّة التي يقوم عليها حفظ اللّسان و فهم مقاصد الكلام، وقد تعدّدت مجالات العناية بها بين أوساط الدّارسين والباحثين في التّربية والتّعليم، من ذلك يذكرون أنّها "علم تراكيب اللّغة والتعبير بها والغاية منها صحّة التّعبير وسلامته من الخطأ واللّحن، فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها"[19]، أو بتأكيدهم أنّ فنّ تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة التعويل فيه على إدراك القواعد، "فهي تُعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة اسميّة

كانت أم فعليّة، ذلك بدراسة الكلمات في الجملة وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها، كما أنّها تعني مجموعة القواعد التي تُنظّم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابيّة تسمّى علم النّحو"[20] .

ومن خلال التّعريفين السّابقين يمكن القول إنّ القواعد النّحوية تحافظ على الهندسة التّركيبية للجمل، فهي الآليّة المعياريّة التي تحدّد مواطن الزّلل ومواضع الخطأ في تعبير الفرد.

للقواعد النّحوية أهميّة بالغة، وذلك يظهر في كونها تُمثّل تنظيمًا للّغة، غير أنّ هذا التّنظيم معقّد بحيث يعيق الترجمة الآلية من لغة إلى أخرى، فلكلّ لغة من اللّغات تنظيمها الخاصّ؛ أي: استقلالية نظامها اللّساني، ومن المعلوم أيضًا أنّ لكل لغة خاصيّتها الإبداعية؛ أي: أنّ كل فرد له قدرة إبداعية فهو يعبّر عن أفكار جديدة دائما، وما يساعده في هذه الخاصيّة الإبداعية القوانين والقواعد التي تربط بين المعاني الفكريّة الكامنة في ذهنه وبين الأصوات التي ينطق بها خلال عمليّة التكلّم [21].

كما ترمي دروس القواعد إلى أهداف عديدة تسعى إلى تحقيقها، ونذكر من ذلك:[22]

–القواعد النّحوية وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث و الكتابة، فإذا ما أحسّ التّلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة.

–تزيد ثروة المتعلّم اللّفظية واللّغوية؛ وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة، والتّدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة .

–تُنمّي القواعد النّحوية قدرات التّلميذ على التّفكير والتّعليل والاستنباط والقياس المنطقي، وهذه الجوانب من الأهداف الهامّة التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

وفي هذا الصّدد يرى (أحمد مدكور) أنّ القواعد النّحوية تقوم بتعميق الدّراسة اللّغوية عن طريق إنماء الدّراسة النّحوية للتّلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين الفقرات والتّراكيب، كما تعمل على زيادة قدرة المتعلّم على تنظيم معلوماته ونقد الأساليب التي يستمع إليها أو يقرؤها[23]، ويُضيف (حسن شحاتة) أنّها تهدف إلى: "تدريب التّلاميذ على استعمال الألفاظ والتّراكيب استعمالًا صحيحًا، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يُدرّبوا على أنّها تتكوّن من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكمّلات الأخرى، كالمفعول به والحال والتّمييز وغير ذلك"[24] .

فالقواعد غاية تقصد لذاتها، ولكنّها وسيلة لضبط الكلام وتقويم اللّسان وتصحيح الأساليب والتّراكيب ولذا فتعليمها للتّلميذ بمثابة حصنه اللّغوي الذي يصون به لسانه ويُقوّم به بنانه[25] .

4.النّحو العربي ومصطلحاته بين إشكالات التّعليم وضرورة التّيسير:

كانت نشأة النّحو في حقيقة الأمر لغرض تعليمي في المقام الأوّل، فمن دخل في الإسلام جديدًا من غير العرب وجب عليه تعلّم العربيّة وقوانينها، ومن هنا كان المدخل لبروز حركة التأليف والمصنّفات في النّحو، حتّى إذا طالت مسائله وتشعّبت وصعبت على طالبيه، راح العلماء فاختصروها في كتب موجزة، وتوالت بعدهم الشروح عصرا بعد عصر وصولا إلينا، حيث لا يزال النّحويّون يوجزون ويشرحون[26].

1.4 إشكالات تعليم النّحو العربي:

من أهمّ إشكالات تعليم النّحو العربي في مدارسنا هي:

– عدم وضوح الأهداف من تدريسه أو القصور في فهم وظيفته.

– اضطراب المناهج التعليميّة وابتعادها عن أسلوب التدرّج في عرض أبواب النّحو انطلاقًا من الصفات التي تتميّز بها اللّغة العربيّة في المفردات و التّراكيب [27] .

وإذا كانت هذه المشكلات والعوائق المذكورة سلفًا لها علاقة بالميدان التّربوي والمناهج التّعليمية الحديثة، فهي في الحقيقة فروع من مشاكل أصول احتوتها كتب التراث أو أمّهات الكتب النّحوية، ومن تلك العوائق نذكر منها: [28]

– كثرة العلل الثّواني والثّوالث أو العلّة وعلّة العلّة[29].

– المبالغة في نظريّة العامل اللّفظي والمعنوي، ونسبة كلّ أثر لغويّ إلى عامل وتنازعهم على ذلك، ومنه مسألة القول في عامل رفع الفعل المضارع، فذهب أكثرهم إلى أنّه يرتفع لتعرّيه من العوامل النّاصبة والجازمة، وذهب البعض إلى أنّه يرتفع بالزّائد في أوّله، وذهب البصريون إلى أنّه يرتفع لقيامه مقام الاسم[30].

– كثرة التّقديرات، وهذا ناتج عن تعسّف النّحويين في نظريّة العامل أو القياس فجعلوا سبب كلّ حركة إعرابٍ عاملاً لفظيًا أو معنويًا، مع أنّ الكلام لا يكون فيه العامل الظاهر ملفوظاً دوما، فمن الصعب إيجاد عامل لفظيّ يأتي قبل كلّ حركة إعرابية مع عدم وجود قاعدة للقياس عليها، وهذا ما قاد النّحويين إلى التقدير[31].

– اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، وذلك يعود إلى إقحام النّحويين القدماء للّهجات العربيّة حين قعّدوا قواعدهم[32] .

– تداخل المصطلحات والتباسها، ممّا أدّى إلى الاضطراب وعدم الوضوح فنجد عند الكوفيين مثلًا مصطلحات:(الترجمة، التكرير، المردود) وكلّها عند البصريين: البدل[33] .

ومع جُلّ هذه الإشكالات التي ظهرت في كتب المتقدّمين من العلماء كان لزامًا أن تقوم دعوات للتّجديد والتّيسير بإعادة صيغ بعض القواعد النّحويّة ومراجعتها لتخطي العقبات التي واجهة دارسيّ هذا العلم ومبتغيه.

2.4 دعوات التّيسير في النّحو وبعض مشاريعها:

أدرك النّحويون القدماء صعوبة النّحو على المتعلّمين، فألّفوا المختصرات والمنظومات شرحًا وتيسيرًا للنّحو، غير أنّها لم تخرج عن كونها تقريبا وشرحًا وتجنّبًا لمسائل الخلاف[34]، ثم توسّع في هذا المجال فاستعمل المختصّون في قضايا النّحو العربي الحديث مصطلحات متعدّدة بغية عصرنته: كالإحياء، والتّجديد، والتّيسير، وغيرها، فظهرت بوادر التّيسير على يد ثُلّة من العلماء الكبار في الأربعين من القرن الماضي بالمشرق العربي، من بينها ما قام به شوقي ضيف ودعوات إبراهيم مصطفى[35]، وكما جاء في مستهلّ الحديث فإنّ إرهاصات التّجديد والتّيسير في النّحو بدأت مع ابن مَضاء القرطبيّ (ت592هـ) صاحب كتاب "الردّ على النّحاة"، وهنا سنقف على هذه التّجارب بشيء من الاقتضاب.

أ) تجربة ابن مّضاء القرطبيّ[36]:

تتجلّى تجربته في كتابه (الردّ على النّحاة)، ويعتمد ردُّ ابن مضاء على النّحاة في رفض نظريّة العامل، إذ يقول في مقدّمته: "وقصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النّحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادّعاؤهم أنّ النّصب والخفض والجزم لا يكون إلّا بعامل لفظيّ، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظيّ وبعامل معنويّ، وعبّروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا:(ضرب زيد عمرًا) أنّ الرفع الذي في زيد والنّصب الذي في (عمرو) إنّما أحدثه (ضرب) ...وهذا بين الفساد"[37].

وقد ساق ابن مضاء دليلًا عل فساد نظريّة العامل، وأنّها سبب رئيس في صعوبة النّحو، ويظهر ذلك الدّليل جليًّا في التّنازع بين العلماء والذي جعلهم يرفضون أساليب عربية ويصنعون أساليب أخرى

تسوّلها لهم فكرة العامل[38]، كما دعا إلى إلغاء العلل الثّواني والثّوالث والقياس ورفض التأويل والتّقدير في الكلام [39].

ب)تجربة إبراهيم مصطفى:

تمثّلت تجربته في كتابه(إحياء النّحو) الذي أصدره عام 1937م، وبناه أيضا على رفض نظريّة العامل ورفض الإغراق والتوسّع في التقديرات الإعرابيّة، ورأى أنّ علامات الإعراب يجب أن تُدرس على أنّها علامات للمعاني[40]، فدعا إلى الاحتكام في الإعراب إلى المعنى وميّز بين نعين من القواعد:

أ-نوع يسهل تعلّمه ولا يكثر فيه الخلاف.

ب-نوع يصعب على المتعلّم استيعابه مثل: لاسيما، وإعراب الاسم الذي بعدها، فقد يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا[41].

ج) تجربة شوقي ضيف:

قام الدّكتور شوقي ضيف بتحقيق كتاب (الردّ على النّحاة) وإخراجه للقارئ العربي[42]. ومن خلال مقدّمة تحقيق الكتاب أيّد شوقي ضيف آراء القرطبيّ، وانطلاقا من اقتناعه بضرورة تيسير النّحو، وضع تصنيفًا جديدًا للنّحو من خلال كتابه:(تجديد النّحو) الذي أصدره عام1982م، وأهمّ أسس تجديد النّحو في كتابه:

-إعادة تنسيق أبواب النّحو.

-إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، وحذف أبواب كثيرة لها علاقة بهذا الباب.

-الإعراب لصحّة النطق.

-وضع ضوابط وتعريفات دقيقة[43].

لقد كان لشوقي ضيف اهتمامات واسعة في مجال النّحو، ونتج عن ذلك دراسات[44]عديدة مثّلت حركته التجديديّة في النّحو.

3.4 تلقي المصطلح النّحوي بين أداء المعلّم واستيعاب المتعلّم:

يعترض تدريس القواعد جملة من الصّعوبات تتعدّد بتعدّد الأسباب، ولعلّ أهمّها يبرز في كثرة الأبواب النّحوية والمصطلحات الغريبة، وفي المجال التّربوي التّعليمي نُلفي النّحو العربي من أعقد المشكلات التّربوية، ويظهر ذلك جليًا في نفور الطلبة من موضوعاته والتسرّب من حصصه في المدارس[45]، وإذا سلّمنا

بالقول إنّ القواعد النّحوية وسيلة معرفيّة مهمّة في بناء فكر المتعلّم اللّغوي وتقويمه، علمنا أنّ الحاجة إليها ضروريّة، فإذا كان ذلك كذلك فإنّ مفاتيح هذه المعرفة من مصطلحات ومفاهيم تحتاج من الدّارس أن يُلمَّ بها، وما يتعلّق بجوانبها تأصيلًا وتقعيدًا.

وفي هذا الصّدد يقول(حسن شحاتة): "تحتلّ المصطلحات مكانة مهمّة في تعليم القواعد، إذ أنّها تُسهّل عمليّات التّحليل والتّعميم، كما أنّها تساعد على ضبط التّفكير، ولذا ينبغي أن يُعنى بها المعلّم عناية خاصّة فيجعل هدفه في تعليم المصطلحات التي يختارها الدّقة في استعمال المصطلح، وتعليم المصطلح عبارة عن عمليّة نمو يمرُّ بها التّلميذ، وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدّد إلى الفهم الواضح المحدّد الدّقيق لما يصدق عليه المصطلح"[46] .

كما يرى الباحثون أنّ المصطلحات المبهمة في القواعد النّحوية لا يكفي استبدالها إلى مصطلحات واضحة أو سهلة مبسّطة، بل تتعلّق عملية تيسير هذه القواعد إضافةً إلى ما سبق إيجاد وانتقاء علمي لمادّة النّحو في صبغة وثوب جديد[47]، ولعلّ هذا من نِتاج ما قامت به دعوات التّجديد والتّيسير في النّحو العربي من المحدثين والتي عالجت أيضًا قضية وإشكاليّة المصطلح، وبالعودة إلى قواعد النّحو نجد تعليميّة مصطلحاتها بالمنهجيّة الأفضل التي ترسخها لدى المتعلّم تكتنفها جملةٌ من الشّروط يمكن إيجازها على الوجه التالي:[48]

أ)إكساب المفاهيم والمصطلحات للمتعلّمين عن طريق إيجاد مشكلة والقيام بحلها:

يحسُّ المتعلّم أنّه أمام مشكلة يُطلب منه حلّها، ومثال ذلك إذا أراد المعلّم تدريس أدوات الاستفهام لتلاميذه يطلب منهم كتابة أسئلة في موضوع يرى أنّه يثير اهتمامهم، ويستغل ذلك لوضعهم أمام مشكلة تتعلّق بالموضوع، ثم يقوم بمناقشة واستقراء الآراء وكتابة أسئلة التّلاميذ على السبورة، ومن خلال ذلك يتعرض إلى وظيفة السّؤال كأداة للبحث عن المعلومات ومعنى أدوات الاستفهام المختلفة، وبناء على ذلك يصل المتعلّمون إلى جملة من المقاييس للحكم على صحّة السّؤال، وبهذه الطريقة يكون المعلّم قد وضع التّلاميذ أمام مشكلة وحفّزهم على حلّها، فيحقّقون اكتسابهم للمصطلح والقاعدة وإدراكها وفق هذه الطّريقة التّفاعلية.

ب)توجيه المجهود إلى تعليم المصطلحات الأساسيّة اللّازمة:[49]

من المعلوم أنّ التّلميذ ينسى كثيرًا من المصطلحات والقواعد التي يتعلّمها، والملاحظ في معظم تلك المصطلحات أنّها لا تستعمل كثيرًا أو غير دقيقة وواضحة، لذا على المعلّم الاقتصار على القليل منها وعلى القواعد الأساسية التي يكثر استعمالها ولا يمكن للمتعلّم الاستغناء عنها، إضافة إلى تدريب المتعلّم على استعمال المصطلح بدقّة، ويمكن للمعلّم أن يقوم بـ :

– الاعتماد على معارف المتعلّم السّابقة، وأن يشتقّ منها مدلولات المصطلح .

– ملاحظة المواضع التي يستعملونها فيها، ليتمكّن من معرفة ما طرأ عليه من تغيّر ويُتيح لهم الفرصة لاستعماله في مواضع مختلفة.

– تدريب المتعلّم على تصنيف والتّمييز بين المصطلحات مع توضيح أهمّ خصائص المصطلحات الغريبة أو المركّبة.

ج)تزويد المتعلّمين بالخبرة اللّازمة لتكوين إطار فكري ينظّم القواعدوالمصطلحات:[50]

يمثّل الإطار الفكري ركيزة أساسية في مساعدة التّلميذ على استحضار القاعدة ومفهوم المصطلح النّحوي، فهو يربط بين أجزاء المعلومات؛ إذ هو نظام يشكّله المتعلّم في ذهنه ليسهل عليه بناء معلوماته وترتيبها، وكلّما كان الإطار الفكري الذي يكوّنه المتعلم قائمًا على المعاني وإدراك العلاقات بين الأفكار، كان احتمال ثبات المصطلح أو ما يتعلّمه التّلميذ أكثر ، ونجاح هذه العمليّة متوقّف على المعلّم وطريقة عرضه للمعرفة حيث يستطيع تكوين إطارهم الفكري عن طريق إمدادهم بهيكل عام للموضوع أو ما يعرف بالتشجير ولعلّ هذا من أنجع الوسائل.

5.خاتمة:

من خلال ما عُرِض في هذا البحث يُهتدى إلى جملة من النّتائج، يمكن سردها وفق الآتي:

– بيّنت الدّراسة أنّ المصطلحات النّحوية مفاتيح القواعد، وهذه الأخيرة تعتبر آليّة لتقويم لسان المتعلِّم؛ إذ تهدف وتسعى في مجملها إلى بناء الملكة اللّغوية لدى التّلميذ وتنمية شخصيّته العِلميّة.

– أوضح البحث أنّ الإشكالات المتعلّقة بتعليم النّحو العربي ظهرت في كتب المتقدّمين، وأنّ قيام دعوات التّجديد والتّيسير كانت انعكاسًا لها.

–أثبتت الدّراسة ضرورة مراعاة وتوجيه المصطلحات النّحوية التّوجيه السّليم لتيسير إدراك المتعلِّم لها؛ وهو ما ركّزت عليه مشاريع التّجديد في النّحو.

– رصد البحث أنّ أداء المعلّم للمعرفة النّحوية ومصطلحاتها بالشّكل المرغوب فيه؛ يتطلّب إيجاد وضعيات مساعدة له، تتداخل فيها عدّة أطراف بداية من الكتاب المدرسي في حدّ ذاته باعتباره مرجعيّة المعرفة، وكذا الظّروف المحيطة بالعمليّة التّعليمية لتحقيق فهم واستيعاب المتعلِّم.

– أظهرت الدّراسة أنّ منهجيّة ترسيخ المصطلحات والمفاهيم عمليّة تربوية تكتنفها مجموعة من الطّرائق المنظّمة، والتي تستدعي إعمال الفكر والخبرة لتحقيق النّتائج المأمولة و الأهداف المرجوّة.

ومن خلال النّتائج السابقة يمكن سرد بعض المقترحات والتّوصيات على النّحو التالي:

–ضرورة النّظر في المفاهيم والمصطلحات النّحوية من حيث الصّياغة و دلالاتها، ومراعاة الفئات العمرية المختلفة للمتعلّمين.

–الحرص على تقديم المصطلحات النّحوية للمتعلّم في ضوء المعايير اللّسانية الحديثة، وما جادت به مشاريع تيسير تعليم النّحو العربي.

–يفتح البحث المجال أمام الباحثين لدراسة السُّبل التي تعزز تيسير تلقي المصطلح النّحوي وتذلّل عقبات النّحو التّعليمي، ممّا يجعل مادّة النّحو محببة إلى نفوس المتعلّمين بدل النّفور منها.

6. قائمة المراجع:

1) إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيّات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدّعوة-مصر، ط2، 1978م.
2) ابن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة- بيروت- لبنان، ط3، 1996م.
3) ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، مصر، د ط، ، د ت.
4) ابن مضاء القرطبي، الردّ على النّحاة، تح شوقي ضيف، دار المعارف-القاهرة، د ط، 1982م.
5) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر- بيروت، لبنان، المجلّد الثّاني، ط1، 1990م.
6) أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000م.
7) أحمد عبد الستار الجواري، نحو التّيسير، مطبعة سليمان الأعظمي للنّشر، بغداد، د ط، 1962م.
8) جبرائيل بشارة، تكوينالمعلّم العربي، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع-بيروت- لبنان، ط1، 1986م.
9) جلال الدّين السّيوطي،بُغية الوعاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، لبنان، المجلّد الأوّل ط2، 1978م.
10)جنان التميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة، دار الفرابي-بيروت-، لبنان، ط1، 2013م.
11)حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللبنانية للنّشر والتّوزيع-القاهرة-مصر، ط4، 2000م.
12)خليل حميش، جهود شوقي ضيف التّجديدية في النّحو العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري-تيزي وزّو-الجزائر، 2014م.
13)زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د ط، 2005م.
14)صفيّة طبني، الأبعاد التّعليمية للقواعد النّحوية، مجلّة المخبر، جامعة محمّد خيضر- بسكرة-العدد 6، الجزائر، 2010م.
15)عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مُدرِسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد4، الجزائر، 1973م.
16)عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار بن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع بيروت-لبنان،ط1، 2008م.

17)عبد النّاصر بوعلي، الحداثة والنّحو العربي، مجلّة اللّغة العربية –مجلّة نصف سنويّة تصدر عن المجلس الأعلى للّغة العربيّة بالجزائر–، العدد33 ،الجزائر،2015م.

18)علاء إسماعيل الحمزاوي، موقف شوقي ضيف من الدّرس النّحوي، د ط، د ت.

19)علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التّربوية، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2010م.

20)علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2009م.

21)علي تعوينات، التّعليمية البيداغوجيّة، الملتقى الوطني حول تعليميّة المواد في النّظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتّربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2011م.

22)عوض حمد القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتى أواخر القرن الثّالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات –جامعة الرياض– المملكة العربيّة السّعودية، د ط، 1981م.

23)مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم مصطلحات العربية، مكتبة لبنان، لبنان، ط2، 1984م.

24)محمد إسماعيل ظافر وآخرون، التّدريس في اللّغة العربية، دار المريخ للنّشر والتّوزيع، الرّياض، د ط، 1984م.

25)محمّد الدريج، مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب–كلية علوم التّربية–، المغرب، ط2، 2002م.

26)محمّد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسيّة بين التّصور والممارسة، دار الثقافة–الدار البيضاء– المغرب، ط1 ،2002م.

27)نصر الدّين بو حساين، تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، مجلّة العربية –مجلّة علميّة محكمة تصدر عن مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–، العدد3 ،الجزائر،2011م.

28)نعمة رحيم العزاوي، النّقد اللّغوي عند العرب حتى نهاية القرن السّابع الهجري، منشورات وزارة الثقافة والفنون–الجمهورية العراقية– د ط، 1978م.

7. الهوامش:

[1]– محمّد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسيّة بين التصوّر والممارسة، دار الثقافة–الدار البيضاء– المغرب، ط1، 2002م، ص20

[2]–يُنظر: محمّد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب–كلية علوم التّربية–، المغرب، ط2، 2002م، ص13.

[3]–يُنظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000م، ص132.

[4]–علي تعوينات، التّعليمية البيداغوجيّة، الملتقى الوطني حول تعليميّة المواد في النّظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، جامعة الجزائر، أفريل 2011م، ص06

[5]–جبرائيل بشارة، تكوينالمعلّم العربي، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع–بيروت– لبنان، ط1، 1986م، ص27 .

[6]–يُنظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، ص142 .

[7]–عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مُدرِسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيات، العدد4، الجزائر، 1973م، ص41 .

[8]– نصر الدّين بو حساين، تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، مجلّة العربية –مجلّة علميّة محكمة تصدر عن مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة– ، العدد3 ،الجزائر،2011م، ص25 .

[9]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، ص142 .

[10]– نصر الدّين بو حساين، تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، ص22 .

[11] ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، مصر، د ط، ، د ت، ج1 ص34.

[12] ابن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة–بيروت– لبنان، ط3، 1996م، ج1 ص 35.

[13] مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم مصطلحات العربية، مكتبة لبنان، لبنان، ط2، 1984م، ص258.

[14]–ابن منظور، لسان العرب، دار صادر– بيروت، لبنان، الجلّد الثّاني، ط1، 1990م، مادّة (صلح)، ص517.

[15]– إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيّات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدّعوة–مصر، ط2، 1978م، ص566 .

[16]– عوض حمد القوزي، المصطلح النّحوي نشأته وتطوّره حتى أواخر القرن الثّالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات –جامعة الرياض– المملكة العربيّة السّعودية، د ط،1981م،ص22 .

[17]– يُنظر: المرجع نفسه ص22–23

[18]–يُنظر: نعمة رحيم العزاوي، النّقد اللّغوي عند العرب حتى نهاية القرن السّابع الهجري، منشورات وزارة الثقافة والفنون–الجمهورية العراقية– د ط، 1978م، ص284 .

[19]– أحمد عبد الستار الجواري، نحو التّيسير، مطبعة سليمان الأعظمي للنّشر، بغداد، د ط، 1962م، ص2 .

[20]– محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التّدريس في اللّغة العربية، دار المريخ للنّشر والتّوزيع، الرّياض، د ط، 1984م، ص281 .

[21]– يُنظر: صفيّة طبني، الأبعاد التّعليمية للقواعد النّحوية، مجلّة المخبر، جامعة محمّد خيضر– بسكرة–العدد 6، الجزائر، 2010م، ص114.

[22]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، د ط، 2005م، ص192 .

[23]– يُنظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1،2009م، ص333 .

[24]– حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصرية اللبنانية للنّشر والتّوزيع–القاهرة– مصر، ط4، 2000م، ص202 .

[25]– يُنظر: المرجع نفسه، ص201 .

[26]– يُنظر: جنان التميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة، دار الفرابي–بيروت–، لبنان، ط1، 2013م، ص71 .

[27]– يُنظر: المرجع نفسه، ص03 .

[28]– يُنظر: المرجع نفسه، ص19.

[29]– كمن يسأل في(ذهب الرّجلُ) لم رُفع؟ فيُقال: لأنّه فاعل مرفوع هذه (علّة أولى)، فيقول: لم رفع الفاعل؟فيُقال: للفرق بين الفاعل و المفعول(علّة ثانية)، فيقول: لماذا اختصّ الفاعل بالرفع والمفعول بالنصب؟ فيُقال: لأنّ الفاعل قليل والمفعولات كثيرة، فأعطي الأثقل للأقلّ (علّة ثالثة).. (يُنظر:المرجع نفسه، ص20) .

[30]– يُنظر: المرجع نفسه، ص21.

[31]– يُنظر: المرجع نفسه، ص22.

[32]– يُنظر: المرجع نفسه، ص 25.

[33]– يُنظر: المرجع نفسه، ص25– 26.

[34]– يُنظر: المرجع نفسه، ص28.

[35]– يُنظر: عبد النّاصر بوعلي، الحداثة والنّحو العربي، مجلّة اللّغة العربية –مجلّة نصف سنويّة تصدر عن المجلس الأعلى للّغة العربيّة بالجزائر–، العدد33 ،الجزائر،2015م، ص33 .

[36]– هو أبو جعفر أحمد بن عبد الرّحمان بن محمّد بن سعد بن حريث بن عاصم، ابن مضاء اللخمي، الحيّاني القرطبي، ولد بقرطبة عام 513ه وتوفي بإشبيلية 592ه.(يُنظر: جلال الدّين السّيوطي،بُغية الوعاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، لبنان، المجلّد الأوّل ط2، 1978م، ص323).

[37]– ابن مضاء القرطبي، الردّ على النّحاة، تح شوقي ضيف، دار المعارف–القاهرة، د ط، 1982م، ص76.

[38]– يُنظر: المرجع نفسه، مقدّمة المحقّق، ص32 .

[39]– يُنظر: جنان التميمي، النّحو العربي في ضوء اللّساتيات الحديثة، ص32 .

[40]– يُنظر: المرجع نفسه ص32–33 .

[41]– يُنظر: عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار بن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع بيروت–لبنان،ط1، 2008م، ص44.

[42]– يُنظر: خليل حميش، جهود شوقي ضيف التّجديدية في النّحو العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري–تيزي وزّو–الجزائر، 2014م، ص26.

[43]– يُنظر: جنان التميمي، النّحو العربي في ضوء اللّساتيات الحديثة، ص34 .

[44]– هناك خمس دراسات لشوقي ضيف كانت عصارة بحثه العلمي الطويل، وهي: تحقيق كتاب الردّ على النّحاة1947م،المدارس النّحويّة 1968م، تجديد النّحو1982م، تيسير النّحو التّعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده 1986م، تيسيرات لغويّة 1990م (يُنظر: علاء إسماعيل الحمزاوي، موقف شوقي ضيف من الدّرس النّحوي، د ط، د ت، ص5– 6).

[45]– يُنظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التّربوية، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2010م، ص329–330.

[46]– حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص233.

[47]– يُنظر: عبد النّاصر بوعلي، الحداثة والنّحو العربي، ص34 .

[48]– يُنظر حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص232.

[49]– يُنظر: المرجع نفسه، ص233.

[50]– يُنظر: المرجع نفسه، ص236.