جامعة المنصورة

كلية الآداب

النحـــو العربـــى

تيسيـره وتطويره ، وطرق تدريســه

دكتـــور

رباح اليمنـى مفتـاح

أستاذ النحو والصرف المشارك

كلية الآداب - جامعة الأقصى بغزة

مجلـــة كليـــة الآداب - جامعـــة المنصـــورة

العـــدد الثامـــن والثلاثون - ينـايـر ٢٠٠٦

النحـــو العربـــى

تيسيره وتطويره ، وطرق تدريسه

دكتـــور

رباح اليمنـى مفتـاح

Abstract

Because of the difficulties that face the grammar researchers, and because of the importance of grammar in maintaining the Arabic tongue, the researcher humbly tackles the way of coping with theses difficulties in a study titled: " The Arabic Grammar: Its Facilitation, Development, and Teaching Methodology".

The study comprises of a n introductions and two subjects. The first subject handles the origin of grammar, its concept, the stages of its development, the objectives of teaching it, the reasons behind the students' weakness in it, and the suggested techniques to remedy it. Moreover, the subject investigates the calls for facilitating and developing grammar and the responses to them. More light is shed on the scholars' efforts to develop grammar and make its teaching easy.

The second subject treats the views of educationalists and towards teaching Arabic grammar and the methods used. They have come to the conclusion that there is no single way to teaching. The teacher chooses what suits his students, taking into considerations the guides and instructions laid down by specialists in teaching Arabic grammar.

ملخص البحث

فإنه نظراً للصعوبات التي تواجه دارسي النحو، وَلَما للنحـو العربـي مـن أهميـة كـبرى في المحافظة على اللسان العربي ارتأى الباحث المساهمة بدراسة متواضعة تتناول هذه الصـعوبات، وسبل التغلب عليها، وذلك تحت عنوان: " النحو العربي: تيسيره وتطويره، وطرق تدريسه ".

وقد تضمنت الدراسة: مقدمـة، ومبحـثين؛ تنـاول المبحـث الأول منهمـا: نشـأة النحـو، ومفهومه، ومراحل تطوره، وأهداف تدريسـه، وأسـباب ضـعف التلاميـذ، والمقترحـات المقدمـة لعلاجه، ثم دعاوى تيسير النحو وتطويره، والرد عليها، وجهود العلماء والمتخصصين في اللغـة العربية والتربية لتيسير تدريس النحو وتطويره.

وتناول المبحث الثاني: آراء التربويين ومواقفهم من تعليم النحو العربي، وطـرق تدريسـه، وصولاً إلى أنه لا توجـد طريقـة واحـدة يمكـن الاعتمـاد عليهـا في تـدريس النحـو، وتـرك الأمـر للمدرس كي يختار ما يراه مناسباً لطلابه، مع مراعاة كل الإرشادات والتعليمـات الـتي وضـعها المتخصصون في تدريس النحو العربي.

بسم الله الرحمن الرحيم

المُقَدِّمَةُ:

أحمدك اللَّهُمَّ على ما عَلَّمْتَ، وأشكر لك على ما أنعمت، وأستوهبك علماً نافعاً يُزْلِفُ إليك، وعملاً خالصاً أرجو به الخلاص بين يديك، وأسألك أن تُصَلِّي على خيرتك من خَلْقِكَ، مُحَمَّدٍ عبدك ونَبِيِّك، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعدُ، ، ،

فإنَّ القواعد النحوية ليست غاية في ذاتها، وإنما هي وسيلةٌ لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وعصمة الألسنة من اللحن والخطأ حتى يتمكن المتعلِّمُ من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، ولقد أخطأ كثيرٌ من المعلِّمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كلِّه على التلاميذ، ظنًّاً منهم أن في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان.

ويَعُدُّ ابن خلدون النحوَ أهمَّ علوم اللسان العربي قاطبة، يقول: " أركان علوم اللسان أربعة، وهي: اللغة، والنحو، والبيان، والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به يتبين أصولُ المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة "[1].

ومَنزلةُ النحو من العلوم اللغوية مَنزلةُ الدستور من القوانين الحديثة، فهو دعامتها، ودستورها الأعلى، وهو أصلها الذي تَستمدُّ عونَه، وتستلهم روحَه،

---

(١) المقدمة ٥٦٠، وينظر، أيضاً: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ٥٢، وخصائص العربية وطرائق تدريسها ١٧٤.

وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه[١].

ويقول القلقشندى: "لا نِزاعَ في أن النحوَ هو قَانونُ اللغة، وميزان تقويمها"[٢].

وتَعليمُ اللغة العربية يجب أن يكون هَمَّنَا الأوَّلَ، ولا تشغلنا عنه شاغلةٌ، ولا يلفتنا عنه لافِتٌ، وهو فَرْضٌ لا يسوغ لنا أن نبحث له عن تعليل؛ فَالفَرْضُ فَرْضٌ وَكَفَى، والتعليل الذي يُسَاقُ أدنى من جوهر الفرض على كلٍّ حال.

والنحوُ في تعليم العربية حَقيقٌ بوقفةٍ مُتَأنِّيَةٍ؛ لأنه يُجَسِّدُ الخَلَلَ العَامَّ لتعليمها، وَلأنَّ الناس يُعَلِّقُون مُشكلةَ العربية عليه.

واستناداً إلى الأهمية الكبرى للنحو العربي رأى البَاحِثُ أن يتَحَدَّثَ عن السُّبُلِ المُوَصِّلةِ إلى تعليم النحو العربي، ولقد رأى لزاماً عليه أن يَقْرِنَ الحَدِيثَ عن تعليم النحو العربي بموضوعٍ لا يَقِلُّ خطراً عن تعليم النحو ألاَ وهو الدَّعَاوَى لتيسير النحو العربي، وتطويره ، وبيانَ وَجهِ الحَقِّ من تلك الدَّعَاوَى؛ حتى لا يختلط الحَقُّ بالباطل ، وحتى لا يُقَدَّمَ للناشئة من أبناء العربية ما يَهدمُ لُغتَهم، ويقطع الصِّلَةَ بينهم وبين تراثهم الأصيل.

وقد قَسَّم الباحث دراسته إلى مقدمة، ومبحثين، وذلك على النحو الآتي:

ـ المبحث الأول: وتضمن الحديث بإيجاز عن نشأة النحو، ومفهومه، ومراحل تطوّره، وأهداف تدريسه، وأسباب ضعف الطلاب، والمقترحات المقدمة لعلاجه، ثم دعاوى تيسيره وتطويره.

---

(١) تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ١٨٣.

(٢) صبح الأعشى ١: ١٦٧.

ـ **المبحث الثاني**: وتناول فيه الحديث عن: تعليم النحو بين المعارضين والمؤيدين، وطرق تدريسه.

ثم أتبع الباحث دراسته بخاتمة تضمنت أهَمَّ ما أمكن ملاحظته في أثناء البحث، ثم ذيَّلها بقائمة لأهم المصادر والمراجع، ثم محتويات الدراسة.

وبعد،،،

فهذه محاولة قام بها الباحث جادّاً مخلصاً، فإن كانت نَافعةً فبها ونعمت، وإن كانت الأخرى فلا يكلِّف الله نفساً إلَّا وسعها.

المبحث الأول

نشأة النحو، ومفهومه، ومراحل تطوره، وأهداف تدريسه، وأسباب ضعف الطلاب، والمقترحات المقدمة لعلاجه، وتيسيره وتطويره

ويتناول البَاحثُ في هذا المبحث القضايا المذكورة، وذلك على النحو الآتي:

١ ـ نشأة النحو:

لقد بدأت العَربُ في وضع القواعد، وجمع اللغة عندما نشأت الحَاجَةُ إلى ذلك، وتكوَّنت البَواعِثُ التي دفعتهم إلى هذا الصنيع، وهي بَواعِثُ قومية، ودينية، واجتماعية؛ فلم يَرضَ العربُ عمَّا أصاب لغتَهم من تحريف وتبديل وَعُجمةٍ ومسخ في طبيعة تكوينها وتركيبها نتيجةَ اختلاط العرب والأجانب بعد نزولهم الأمصارَ المفتوحة، وامتزاج الثقافات والتقاليد والعادات وَبُعْدِهِم عن ينابيع الفصاحة، ممّا أدى إلى تأثُّر اللغة العربية نتيجة لذلك، فضعفت سلائقهم، وأخذ اللَّحنُ في الظهور شيئاً فشيئاً إلى أن كَثُرَ وشَاعَ، وأصبحَ بَلاءً عامّاً، وقد اتخذ اللحنُ أشكالاً عديدة، ومظاهر مختلفة.

ولقد خاف المسلمون على القرآن الكريم أن يتسرب إليه اللحنُ، ومن ثمَّ بدأ التفكير في وضع قواعد النحو لِتضبطَ اللغةَ، وتقيهم شَرَّ الخطأ في قراءة كتاب الله تعالى.

وقد كان حِرصُ المولَّدين على تَعلُّم قواعد اللغة العربية ليستقيم لسانهم، ويشاركوا في الحياة العامة للدولة؛ لذلك نشأ النحوُ في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب؛ لأنهم لم يكونوا بحاجة إلى وضع مثل هذه القواعد، فهم يعرفونها بالسليقة.

أما الموالي فهم يحتاجون إلى تعلّم اللغة العربية ونحوها، واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث.

وقد اختلفت الروايات في نسبة أوّلِ من وَضَعَ النحوَ العربي، ولعلّ أرجَحَها نِسبتُه إلى أبي الأسود الدؤلي بأمر من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كَرَّمَ الله تعالى وجهه[١].

٢ ـ مفهوم النحو:

لقد ساد النحوَ العربيَّ مفهومٌ قاصرٌ تركز حَوْلَ الإعراب، وهو ضبط أواخر الكلمات بعد التعرّف على مواقعها من الجملة، وقد وصل إلينا هذا المَفهومُ من تعريف علماء النحو القدامى الذين كانوا يُعَرِّفونه ب " أنه عِلْمٌ تُعرفُ به أواخرُ الكلمات إعراباً، أو بناء "[٢].

ولكن العَصرَ الحَديثَ وما صاحبه من بحوث ودراسات في التحليل اللغوي غَيَّرَ هذه النظرة التقليدية، فلم يعد النحوُ قاصراً على إعراب الكلمات، بل امتدّ إلى اختيار الكلمات والارتباط الداخلي بينها، والتأليف بين هذه الكلمات في نسق صوتي معين، والعلاقة بين الكلمات في الجملة، والوحدات المكوِّنة للعبارات.

ومعنى هذا أن مفهوم النحو امتدَّ واتسع فشمل جوانب أخرى غير إعراب أواخر الكلمات في الدلالة على المعنى، والعلاقة بين أواخر الكلمات وبين ما تدل عليه من معنى، وطريقة بناء الجملة وترتيب كلماتها[٣].

---

(١) نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ٢٣ ـ ٣١.

(٢) التعريفات ٢٦٨.

(٣) طرق تعليم اللغة العربية ١٦٦ ـ ١٦٧.

ومن المسلَّم به أن التطور الجديد في المفهوم يُسَلِّمُ بأهمية الإعراب؛ لأنه جزءٌ أساسي في بناء اللغة العربية لا تكتمل إلاَّ به، ولا تكتسب عروبتها إلا بصحّته وسلامته.

٣ ـ لَمحةٌ في تطوّر النحو العربي:

لقد مَرَّ النحوُ العربي بأدوار عديدة حتى استقرَّ على حاله الذي هو عليه الآن، وذلك بدءًا من التقعيد في أول الأمر على يد الإمام علي كرم الله تعالى وجهه، وأبي الأسود الدؤلي، ومروراً بالقياس على يد سيبويه ومدرسته في البصرة، وانتهاءاً بالتعليل والتأويل على يد علماء اللغة فيما بعد.

ويمكن تقسيم العصور المختلفة لتطوّر النحو العربي إلى أربعة عصور رئيسة، هي:

أ ـ العصر السابق لسيبويه: وقد كان الاهتمام فيه متجهاً نحو تأصيل القواعد النحوية.

ب ـ عصر سيبويه وأصحابه: وفيه وُضِعتْ عِللُ القياس النحوي، مع اختلافٍ في أمر القياس بين المدارس النحوية المختلفة.

ت ـ عصر التعليل: ويوصف بأنه عصر الشواذّ النحوية، والبحث عن العلل لها، ومن رُوّادِه المبرد (ت٢٨٦هـ)، وثعلب(ت٢٩١هـ)، والفارسي(ت٣٧٧هـ).

ث ـ عصر التطوير النحوي: وقد بدأ على يد العالم اللغوي ابن جنّي (ت٣٩٢هـ) ومن جاء بعده، أمثال: الزمخشري (ت٥٣٨هـ)، وابن الأنباري (ت٥٧٧هـ)، وابن مضاء القرطبي (ت٥٩٢هـ)، وآخرين ساروا على نهجهم حتى يومنا هذا، إذ أصبح هَمُّ العلماء يدور في تنظيم قواعد اللغة العربية، وتبسيطها، وتيسير أساليب تدريسها وتطويرها[1].

---

(١) خصائص العربية وطرائق تدريسها ١٦٦ ـ ١٦٧، وينظر، أيضاً: نشأة النحو وتاريخ

٤ ـ أهداف تدريس النحو العربي:

إن ارتباطنا باللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم لا يعفينا من العمل على تيسير تَعلُّمِها، وذلك بالتخلّص ممّا عَلقَ بنحوها من آراء دخيلة قد تكون سبباً رئيساً في صعوبتها، ثم إعادة صياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات طلابنا المنهجية الوظيفية.

ولعلّ من أهَمِّ أهداف تدريس القواعد العربية الوظيفية:

أ ـ صون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وذلك حرصاً على سلامة اللغة العربية، ولعلّ هذا من أهم الأهداف التي دعت العرب إلى وضع قواعد النحو.

ب ـ تعويد الطلاب على قوّةِ الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتّب، وتربية ملكة الاستنباط والحكم والتعليل.

ت ـ إكساب الطلاب القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة.

ث ـ تمكين الطالب من فهم الكلام على وجهه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.

ج ـ القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته مكتوباً، أو سماعه، ثم المبادرة إلى تصحيحه.

ح ـ وضع الأسس الدقيقة للمحاكاة، ولا يمكن انتقالُ أثرِ التدريب إلا إذا تَمَّت

أشهر النحاة ٣٦ ـ ٤٩ (بتصرف).

المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام وأصول تُقيِّدُ الكلامَ وتضبطه[1].

٥ ـ ضعف الطلاب : أسبابه ، والمقترحات المقدمة لعلاجه :

على الرغم من أهمية النحو وجدواه في المنظومة اللغوية فَإنَّ الشكوى من صعوبته يَتردَّدُ صداها بقوَّة، وتظل من الموضوعات التي يشتد نُفورُ التلاميذ منها، ويضيقون ذرعاً بالقواعد النحوية؛ إذ تُعَدُّ من أكثر المشاكل التربوية تعقيداً؛ فهم يقاسون في سبيل تعلّمها العَنَتَ من أنفسهم، ومن المدرسين على السواء، الأمرُ الذي يؤثر في انخفاض مستوى تحصيلهم في مادة النحو.

ولعل من أهمّ الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في مادة النحو العربي ما يأتي:

أ ـ صعوبة مادة النحو، وجفاف قواعده وأحكامه: وذلك لاعتمادها على القوانين الكلية المجردة، والتحليل، والتقسيم، والاستنباط، والموازنة، ممَّا يتطلب جهوداً فكرية قد يَعجزُ كَثيرٌ من التلاميذ عن الوصول إليها.

ب ـ طريقة التدريس وما يتصل بها من مواد تعليمية: إن طريقة التدريس تُمثِّل سبباً آخر من أسباب ضعف الطلاب؛ حيث يعتبرها البعض عقيمة وغير علمية، ولا تساير متطلبات العصر، أو حاجات الدارسين؛ فهي لا تخلق الدافع لدى المتعلمين؛ فالقواعد النحوية تُدَرَّسُ بطريقة إلقائية جافة لا تستثير في التلميذ شوقاً، ولا اهتماماً.

وقد تحكّمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلّم تلقيناً، والمتعلّم

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية ١٦٧ ـ ١٦٨، و ينظر، أيضاً: خصائص العربية وطرائق تدريسها ١٧٦ ـ ١٧٧، وتدريس التربية الدينية والأدب والقواعد ١٥٣ ـ ١٥٤، وتطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير ٥٠.

حفظاً دون أن تُجدي عليه شيئاً ذا بال[١].

ت ـ الاضطراب في اختيار المباحث النحوية: إن اختيار القواعد النحوية التي تُدَرَّسُ لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم، وخبرتهم الشخصية، والنظرية الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج، وهذا معيار قاصر في اختيار محتوى المنهج، ممّا كان له الأثرُ البالغ في الاضطراب والبلبلة التي أصابت هذه المباحث النحوية.

ث ـ القصور في فهم مفهوم النحو: يلاحظ أن مفهوم النحو كان يضيق ليقتصر على ضبط أواخر الكلام، وكان يمكن أن تُضافَ إليه التغييرات التي تطرأ على بنية الكلمة؛ أي: علم الصرف.

وينبغي لمفهوم النحو أن يتسع، ولا يقتصر فقط على ضبط أواخر الكلام، والبنية الداخلية للكلمة، وما يطرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة، وإنما جاوز هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبُنَى الجمل الفرعية والأساسية، والمعاني، والأصوات[٢].

ج ـ عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى: يَقتصرُ تَدريسُ القواعد على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة، أو ضبط آخرها، وإن كثيراً من النماذج التي تُقَدَّمُ بعيدةُ الصلة عن حياة التلميذ واهتماماته وميوله، وبعض الأمثلة يلقاها التلميذ لأول مرة في دروس القواعد، وهذه الغربة التي قد يُوَاجَهُ بها التلميذُ في دراسة

---

(١) لغتنا والحياة ١٩٦.

(٢) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ٤١.

القواعد تضطره في بعض الأحيان إلى الحفظ دون الفهم.

ح ـ قصور إعداد المعلم: إن مكانة مُعَلِّمِ اللغة العربية من العملية التعليمية تكمن في أنه مسؤول عن نجاح العملية التعليمية كلّها؛ لأنَّ التقدّم في الدراسة اللغوية من أقوى المرتكزات للتقدم في سائر المواد الدراسية الأخرى.

وعلى الرغم من أهمية مُعَلِّمِ اللغة العربية فإنَّ واقع إعداده يشوبه الكثير من القصور والضعف، وقد أوضح استفتاءٌ قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم شبهَ اتفاق على ضعف مستوى مُعَلِّم اللغة العربية، سواء من حيث المادة، أو الطريقة، كما أن عدداً غير قليل من المُعَلّمينَ المُحْدَثِينَ تعوزهم القُدرةُ على الحديث بلغة عربية سليمة، وقد يلحنون فيما يكتبون أو يقرءون[1].

خ ـ عدم تعاون مدرِّسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية: وذلك عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها في كتاباتهم لتلاميذهم، أو قراءة تلاميذهم لهم، أو لزملائهم، وذلك إما لجهلهم بها، أو لاستهانتهم بمراعاتها شعوراً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية[2].

د ـ إهمال التدريبات اللغوية، وعدم التقيد بالضبط: إنَّ الهدف من دراسة القواعد النحوية أن تكون وسيلةً لتقويم لسان المتعلِّم، وصون لسانه وأسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ المتعلِّم قراءة صحيحة، فليست دراسة القواعد مقصورة لذاتها.

ولكي نُحَقّق الغَايةَ المتوخاة من تدريس النحو فإنه ينبغي العناية بالتدريبات النحوية؛ فالتدريبات المتنوعة والمكثفة مع العناية بالضبط تُدَرِّبُ الطلابَ على استعمال

---

(١) ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي ٥٩ ـ ٦٨.

(٢) تعليم العربية والدين بين العلم والفن ٧٦.

القاعدة النحوية التي عرفوها استعمالاً لغوياً صحيحاً[١].

ذ ـ التباين بين العامية والفصحى: إن الثغرة بين اللغة العربية والعامية كبيرة، ولا تظهر في اللغات الحيَّة المعاصرة، وقد وجدت العامية سوقاً رائجةً على ألسنة المثقفين، وفي أخصّ مواطن العربية في المؤسسات التعليمية اللغوية، بل وجدت من يدافعون عنها، وينادون بأن تكون لغة التعليم للطفولة؛ لأنها لغة الحياة، ولأنها أيسر وأسهل[٢].

ممَّا سبق يتضح للقارئ أن النقاط المذكورة سابقاً لعبت دوراً هاماً في زيادة الشكوى من صعوبة اللغة العربية والنحو بصفة خاصة.

ـ المقترحات المقدمَّة للتغلب على ضعف الطلاب وقصورهم:

وقد اقترح المتخصصون في تدريس اللغة العربية والتربويون عدَّةَ مقترحات للتغلب على الصعوبات السابقة تتمثل في الاعتماد على :

أ ـ أن يُوجِدَ المُعلّم لدى التلاميذ الدافع إلى تَعلّم النحو، وشعور التلميذ أن للقواعد النحوية دوراً مهماً في الفهم والتفهيم سيساعده على تعلّمها، ويجعلها مقبولة عنده، وبذلك يستفيد من قانون الأثر والنتيجة في علم النفس؛ وهو وجود دافع، أو رغبة، ثم إشباع الدافع مما يترك أثراً ساراً في نفس المتعلّم[٣].

ب ـ تنقية النحو وتبسيطه، وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد التلاميذ، وهذا واجب ينبغي أن تقوم به وزارات التربية والتعليم في الدول العربية مستفيدةً في ذلك

---

(١) النحو الوظيفي ص (ي) من المقدمة.

(٢) التدريس في اللغة العربية ٤٤، وينظر، أيضاً: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ٢٤٦ ـ ٢٤٧، وتطوير مناهج تعليم القواعد النحوية ٥٢ ـ ٦١.

(٣) طرق تعليم اللغة العربية ١٧٣ ـ ١٧٥ (بتصرف).

من الجهود التي بذلتها المجامع اللغوية، والمؤسسات، والمنظمات الدولية المتخصصة.

ت ـ النحو الوظيفي، وَيُعَدُّ مفهومه من المفاهيم الحديثة، وهو يَربطُ بين النحو والاستعمال؛ فهو يُعْنى بالجانب الوظيفي لقواعد اللغة العربية التي يَكْثُرُ استعمالها في الحديث والكتابة، ويجري دورانها في الأساليب التي يستعملها التلاميذ، أو يستعملها غَيرُهم ممّن يقرءون لهم، أو يستمعون إليهم، ويمكن حصر النحو الوظيفي في كُلِّ مرحلة من المراحل التعليمية[1].

ث ـ الإكثار من التدريب على استعمال القواعد، وممارسة استخدامها سواء كان ذلك في حصة الدرس، أو في حصص فروع اللغة العربية الأخرى، وهي مواد تطبيقية لمادَّة النحو، فمن شأن هذا التدريب أن يُثَبِّتَ القواعد، ويُمَكِّنَ التلاميذ من استعمالها بسهولة ويسر.

ج ـ أن تكون موضوعات النصوص التي تُستنبطُ منها القواعدُ ممّا يألفه التلميذ، وكلّما كانت الأمثلة من واقع البيئة التي يحياها التلميذ، ويعيشها، كلّما كان ذلك أقرب إلى فهم الدرس، والإحاطة بمضمونه في سهولة ويسر.

ح ـ تكافؤ المادة المقررة على كلِّ مرحلة، وفي كل صفٍّ مع مستوى النضج، وينبغي التدرّج في توزيع الموضوعات؛ فالتلاميذ في المرحلة الواحدة مختلفون من حيث النضج العقلي؛ لذا ينبغي مراعاة توزيع الموضوعات بين الصفوف المختلفة.

خ ـ حلّ المشكلات، وَيَقُوم هذا الأسلوب على أساسِ النشاطِ الذي يقوم به المعلِّم والمتعلِّم على السَّواء في مجابهة مشكلةٍ من المشكلات تَعترضُ التلميذَ في حصَّةِ

---

(١) من الكتب المؤلفة في هذا المجال كتاب "النحو الوظيفي" تأليف/ عبد العليم سيد إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٢م.

القراءة، أو النصوص، أو التعبير، أو الإملاء، وأحْسَنُ أنواع التَّعلُّم ما أتى نتيجةً لإسهام التلميذ في حلِّ مشكلة يَشعر بها، تحت إشراف المعلِّم وتوجيهه.

وهذا الأسلوب يمكنُ اتباعه، والعمل به في شتَّى مراحلِ التعليم، ويتطلبُ منحَ المُعَلِّم جانباً كبيراً من الحرية في أسلوب المعالجة، وفي وَضْعِ المنهج، وتأليف الكتاب.

د ـ الاستفادةُ من قوانين التَّعَلُّم ، ونتائج اختبارات عِلْمِ النَّفس والذكاءِ في تدريس النحو العربي ، وعلى المعلِّم أن يدرِّس الأسسَ العلمية التي تَوصَّل إليها البحثُ في مجالات التَّعلُّم والنُّمُوِّ ، وخاصةً في مجالِ تعليمِ اللغات ، وأن يُلِمَّ بالنظريات التربوية الحديثة.

ذ ـ الربط بين النحو وبقية الفروع؛ فالعلاقة بين النحو وبين فروع اللغة العربية الأخرى ، من إملاءٍ ، وبلاغة ، ونقد ، علاقةٌ وثيقة ؛ بمعنى : أنه ينبغي أن يكون موجوداً في كل عمل من الأعمال العلمية ، ومن الخطأ أن نَقْصِرَ الاهتمامَ به على حصص القواعِد ، وفي دروس التطبيق ، بل عليه مراعاة تطبيق القواعد في كل الدروس .

كذلك يرتبط النحو بدروس التربية الدينية، وقد وُضِعَ النحوُ ليكون وسيلةً لفهم القرآن الكريم، والمحافظة على إعرابه، وخدمة العلوم الدينية، وتيسير فهمها، وتوضيح سرِّ بلاغتها وإعجازها[1].

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية ٢٠٢-٢٠٧ (بتصرف).

٦ - تيسير النحو العربي ، وتطويره :

ارتفعت أصواتٌ منذ زمن بعيد تُنَادِي بتيسير النَّحْوِ العربي، وقد بذلت محاولات كثيرة في العصر الحديث لتيسير النحو العربي وتطويره بدءًا من محاولة لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي شكَّلها وزير المعارف المصرية عام ١٩٣٨م، فبحثت في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة، ووضعت تقريراً بذلك.

ثم عُقدت مؤتمراتٌ عديدة دعت جميعها إلى تيسير النحو العربي وتطويره، ولعلّ من أبرزها: المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقدته جامعة الدول العربية في لبنان عام ١٩٤٧م، ومؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الذي عُقِدَ في القاهرة عام ١٩٥٧م، ومؤتمر كلية دار العلوم في القاهرة عام ١٩٦١م، ومؤتمرات وزارة التربية التي عقدت في أعوام ١٩٦٤م، ١٩٦٨م، ١٩٧٥م، والمؤتمر التاسع لاتحاد المعلِّمين العرب المنعقد في الخرطوم عام ١٩٧٦م[١].

ومن الرُّوَّادِ الأوائل في الدعوة إلى تيسير النحو العربي ابْنُ مَضَاءٍ القرطبي " ت ٥٩٢ هـ " الذي وضع كتابه " الرَّدُّ على النحاة "، وجعل محوره: هدم نظرية العامل والمعمول، ونفيهما؛ لأن اللفظ في رأيه " لا يُحْدِثُ حَرَكَةً في اللفظ التالي، وإنما الحركة يحدثها المتكلِّمُ نَفْسُه"[٢]؛ فـ: كُلُّ ما يقال عن أنَّ الفعل هو الرافع للفاعل كَلامٌ لا معنى له، وتطبيقه على القرآن لا يخلو من الإثم"[٣].

على أنَّ صيحة ابن مضاءٍ القرطبي ذهبت أدراج الرياح، فلم يستجب لها أحَدٌ من

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية ١٨٠- ١٨١.

(٢) الرد على النحاة ٢٤.

(٣) المصدر السابق ٢٧.

النحـاة، وَظَـلَّ التُّـرَاثُ النَّحْـوِيُّ يتضـاعف ويـزداد شموخـاً، يقـول الـدكتور/ إبـراهيم السـامرائي: "وإنه لعسير علينـا أن نجـد في المـوروث النحـوي مـا يشـير إلى أنـه عِلْـمٌ تعليمي تربوي يرمي منه أصحابه إلى تقويم اللسان والقلم..."[١].

وأقبل المختصون في اللغـة العربيـة في العصـر الحـديث يدرسونهـا محـاولين تيسير النحو العربي، ومن أبرز هؤلاء الـدَّاعِيْنَ: حفـني ناصـف، وعلـي الجـارم، وإبراهيم مصطفى، وخليل السكاكيني، وطه حسين، وإسحق الحسيني، وأمين الخولي، وشوقي ضيف، وغيرهم.

ويرى الأستاذ/ إبراهيم مصطفى، أن " من واجبنا أن ندرس علامات الإعراب على أنَّها دَوَالٌّ على المعاني"[٢].

وإنَّ أوَّلَ من ذهب إلى هذا الرأي أبو القاسم الزجاجي (ت ٣٣٧هـ) في كتابـه "الإيضاح في علل النحو"؛ حيث يقول: "إن الأسماء لما كانت تتعاورها المعاني فتكون فاعلةً ومفعولةً، ومضافة ومضافاً إليها ، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدِلَّةٌ علـى هـذه المعاني، بل كانت مشتركة، جُعِلَتْ حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني"[٣].

وأن نبحث في ثنايا الكلام كما تشير إليه كُلُّ علامة منها؛ فـ: الضَّمَّةُ في رأيه عَلَمُ الإسناد، ودليلٌ على أنَّ الكلمة المرفوعة يُرَادُ أن يُسْنَدَ إليها، ويتحدث عنها.

وأمَّا الكسرةُ فهي علم الإضافة، وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها سواء كـان الارتباط بأداة، أو بغير أداة، ولا تخـرج الضـمة والكسـرة عـن ذلـك إلاَّ أنْ يكـون

---

(١) المدارس النحوية: أسطورة وواقع ١١.

(٢) إحياء النحو ١١، وينظر، أيضاً: الإيضاح في علل النحو ٦٩.

(٣) الإيضاح في علل النحو ٦٩.

الرَّأيُ متعلقاً ببناء، أو ارتفاع.

وأمَّا الفتحةُ فَلاَ تَدُلُّ على شيء؛ لأنها ليست علامةَ إعراب، بل هي حَركةٌ خَفِيَّةٌ كان العَرَبُ يُحِبُّونَ أن يختموا بها كلماتهم ما لم يَلْفِتْهُمْ عنها لاَفِتٌ؛ فهي بمنزلة السكون في لغتنا الدارجة"[1].

وقد وافقَ الدكتورُ/ مهدي المخزومي، أستاذَه / إبراهيمَ مصطفى، في هذا الرأي غير أنه يرى أن الفتحة عَلَمٌ لما ليس بإسناد، ولا بإضافة.

وقد حاول الدكتور/ مهدي المخزومي، أن يضع القواعد الجديدة التي اتَّبعها تبعاً لأستاذه/ إبراهيم مصطفى، مَوْضِعَ التطبيق، فنراه يقول في إعراب جملة "خَالِدٌ خَلْفَ البَابِ": خَالِدٌ مُسْنَدٌ إليه مرفوع، ولا نبحث عن العامل: أهو الابتداء أو الخبر؟ لأنك إنْ فَعَلْتَ بَحَثْتَ عن شيءٍ لا وجود له، ويكفي في تعليل رفعه، وإصابتك في التعليل أن تقول: إنه مسند إليه"[2].

وَمِمَّا سبق نرى أن هناك مُحاولاتٍ لتغيير المصطلحات النحوية، والحَقُّ أنَّ تَغييرَ المصطلحاتِ النحوية مهما تكن نِيَّةُ الدَّاعينَ إليه مِمَّا يُعَدُّ جنايةً على عِلْمٍ أصيل يَتَّسِمُ بسِمَةٍ دينيةٍ واضحةٍ، فَإنَّ من أهَمِّ الأغراض التي دعت إلى وضع هذا العلم، ثُمَّ التَّبَحُّرِ فيه وتشقيقه: فَهْمَ كِتَابِ اللَّهِ، وفَهْمَ حَديثِ رسول اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ، واستنباطَ الأحكامِ الشرعية من كُلٍّ منهما، فهو الوسيلة الأولى إلى فهمهما، وإدراك أحكامهما؛ فالنَّحْوُ يَهُمُّ أمْرُهُ كُلَّ مُسْلِمٍ، بل كُلَّ عربيٍّ، وليست المحافظةُ عليه إلاَّ محافظةٌ على أصولٍ إسلامية، وتراث إسلامي.

ولا نَظُنُّ أننا نستطيع التفريطَ فيهما، أو نستطيع إغفالهما؛ لأننا لا نزال

---

(١) ينظر: في النحو العربي: نقد وتوجيه ٦٧.

(٢) في النحو العربي: قواعد وتطبيق ٢٣٢.

بحَمْدِ اللَّهِ أمَّةً مسلمةً، والحقُّ أنَّ القول بتبديل الاصطلاحات قَوْلٌ خطير، وبطلانه من الخطورة بمكان إلاَّ أن يكابر مكابر، أو يعاند معاند ".

وأقول ما قاله الأستاذ/ عبد السلام هارون: " إننا لا نفهم تَيْسِيْرَ الصعب بالأصعب منه، ولم يَقُلْ أحَدٌ في قديم الزمان، أو حديثه: إن اصطلاح المسند والمسند إليه مما يَعِيْهِ عَقْلُ الصغير..."[1].

ثُمَّ: ما الحِكمةُ في أن نجمع أبواباً شَتَّى من أبواب النحو لِكُلٍّ منها في النحو الأصيل حُكْمٌ خاصٌّ، كـ: الفاعل ونائبه، والمبتدأ وخبره، ونُسَمِّيْهَا كُلَّهَا باسْمٍ وَاحِدٍ، ثم نُعْطِي لهذا الاسم الواحد أحكاماً يَحَارُ فيها التلميذ.

والمُسْنَدُ يكون أحياناً منصوباً، ويكون أحياناً أخرى مرفوعاً، ويكون مَرَّةً فِعْلاً، ويكون مَرَّةً اسماً، وأخرى ظرفاً، ويكون مَرَّةً جَارًّا ومجروراً، والمُسْنَدُ إليه يكون أحياناً مرفوعاً، وأخرى منصوباً؛ فالتلميذ إن عرف المسندَ حَارَ في حُكْمِهِ، وإن وَجَدَ الحُكْمَ حَارَ في تمييز المسند من المسند إليه، وإن عرف المسند إليه حَار في حكمه، وإن عرف الحُكْمَ حَارَ في تمييز المسند من المسند إليه"[2].

وإذا عدنا إلى قول ابن مَضاءٍ القرطبي: "وَأمَّا القول بأنَّ الألفاظ يُحْدِثُ بَعْضُهَا بَعْضًا" فلا نجد أحداً من العقلاء يقول به؛ لِمَعَانٍ يطول ذكرها، منها: أنَّ شرط الفاعل أن يكون موجوداً حينما يفعل فِعلُهُ، ولا يحدث الإعرابُ فيما يحدث فيه إلاَّ بعد عمل العامل، فلا ينصب " زيداً " بعد " إنَّ " في قولنا: " إنَّ زيداً " إلاَّ بعد عدم "إنَّ"[3].

فالواضح أنَّ "عقيدة ابن مضاءٍ القرطبي الدينية قد أفسدت عليه تفكيره في

---

(١) دراسات نقدية في التراث العربي ١٥٢.

(٢) المرجع السابق ١٥٣.

(٣) الرد على النحاة ٢٥.

تعبير مجازي استعمله النحاة؛ لِيَدُلُّوا على أنَّ العوامل دلائل تُعِيْنُنَا على ضبط ما يأتي بعدها، أو قبلها من معمولات، لكنه خَلَطَ، وأخرج دينه وعقيدته الخالصة؛ ليستخدمها في مهاجمة النحويين في أقوى معاقلهم"[١].

ومن هنا يجب أن نحافظ على البناء الهيكلي للنحو القديم، والتركيز على الجانب التربوي التعليمي، ولقد أكَّدَ على هذا المعنى الدكتور/ حسن عبد الرحمن سلوادي، بقوله: "ورحم اللَّه الدكتور/ طه حسين، حين يقول في بعض تعليقاته: "إننا لا نستطيع إطلاقاً أنْ نُبَسِّطَ اللغةَ مهما كانت شَاقَّةً أو عسيرة، ولكننا نملك تبسيط تعليمها فحسب"[٢].

فعلى المستوى الجامعي يجب أن يسير تعليمُ النَّحْوِ لقسم اللغة العربية في السنوات الجامعية الأربع الأولى وفق معايير محدودة، يقول الدكتور/ محمد الطناحي"... خذ مثلاً علم النحو، وهو علم التراكيب الذي لا غِنَى لطالب اللغة العربية في أيِّ فرعٍ من فروعها عنه، وهذا العلم يقوم على التعريفات، والقواعد، والشواهد، وقد قيل بحَقٍّ: النَّحْوُ شاهدٌ وَمَثَلٌ.

فَكُلُّ جهد يُبْذَلُ في السنوات الجامعية الأربع ينبغي أن يدور حول هذه الأركان الثلاثة، فلا يتجاوزها، ولا يتعدَّاها إلى غيرها من النظر في أصول النحو من قِيَاسٍ، وَسَمَاعٍ، وَعِلَّةٍ، بل يُؤَجِّلُ ذلك كُلُّهُ إلى ما بعد المرحلة الجامعية الأولى لمن أراد أن يُتِمَّ الطريق...".

ويستطرد قائلاً: "... ومن أخطر الأمور، أيضاً، ما يقوم به بعض زملائنا من

---

(١) ينظر: دراسات نقدية في التراث العربي ١٥٦.

(٢) جهود تيسير النحو العربي ٤٨.

نَقْدٍ للفكر اللغوي أمام هؤلاء الشباب"[١].

وعلى مستوى المرحلة قبل الجامعية يرى الدكتور/ عبده الراجحي: أن يَتِمَّ اختيار المحتوى النحوي في المُقَرَّرِ التعليمي بعد دراسات عميقة؛ حيث يقول: " يَظُنُّ بعضُ الناس أنَّ النَّحْوَ كُلَّهُ يجب أن يُعَلَّمَ، وهذا غير صحيح؛ إذْ لا بُدَّ من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي عرضنا لها في اختيار الكلمات؛ إذ ليست كُلُّ البُنَى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التَّعَلُّمِ والتعليم؛ فهناك بُنَى بسيطة، وأخرى مُرَكَّبَةٌ، وهناك بُنَى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية..."[٢].

ومن منطلق تيسير النحو قَرَّرَ مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٤٥م أن تقتصر دراسة الاستثناء للناشئة على حالة النصب، وفي هذا يرى المجمع ألاَّ تُعْرَضَ عليهم صيغة الاستثناء مع الكلام غير الموجب، وأنه يجوز في المستثنى حينئذٍ أن يكون منصوباً على الاستثناء، وأن يكون مرفوعاً على البدلية في، مثل: مَا تَكَلَّمَ أحَدٌ إلاَّ مُحَمَّداً، و: ما تَكَلَّمَ أحدٌ إلاَّ مُحَمَّدٌ[٣].

ولقد تَنَبَّهَ الدكتور/ شوقي ضيف، لهذا الأمر، فقال: " وفي رأيي أنه ينبغي أن تعرض على الناشئة حالة البدلية؛ لأنها جاءت مراراً في القرآن الكريم، من ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إلاَّ اللَّهُ﴾[٤]، وقوله تعالى: ﴿مَا فَعَلُوهُ إلاَّ قَلِيْلٌ

---

(١) ينظر: مجلة الهلال ٤٨.

(٢) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ٧١.

(٣) تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده ١٢٤.

(٤) من الآية ١٣٥ من سورة آل عمران.

مِنْهُمْ﴾[١]، وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إلاَّ الضَّالُّونَ﴾[٢]، وقوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُمْ شُهَدَاءُ إلاَّ أَنْفُسَهُمْ﴾[٣]، وقوله تعالى في قراءة أبي عَمْرٍو، وابن كثير من القُرَّاءِ السبعة: ﴿وَلاَ يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أحَدٌ إلاَّ امْرَأَتُكَ﴾[٤]، برفع (امرأتك).

لذا أرى أن تُعْرَضَ على الناشئة صُورَةُ الاستثناء مع "إلاَّ" في العبارات التَّامَّةِ المُوْجَبَةِ، وغير المُوْجَبَةِ مع النَّصِّ على جَوَازِ البدلية فيها؛ حتى لا تكون البدليةُ في الآيات القرآنية المذكورة غَرِيْبَةً عليهم"[٥].

والحَقُّ ما ذهب إليه الدكتور/ شوقي ضيف؛ لأن القرآن الكريم هو المرجع الأول في كُلِّ الدراسات النحوية، وكذلك يجب أن يكون المرجعَ الأول في النحو التعليمي.

---

(١) من الآية ٦٦ من سورة النساء.

(٢) من الآية ٥٦ من سورة الحجر.

(٣) من الآية ٤ من سورة النور.

(٤) من الآية ٨١ من سورة هود.

(٥) تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده ١٢٤ - ١٢٥.

المبحث الثاني

تعليم النحو بين المعارضين والمؤيِّدين، وطرق تدريسه

ويتناول المبحث الثاني ما يأتي:

أولاً ـ تدريس النحو بين المعارضين والمؤيِّدين:

اهْتَمَّ كَثِيرٌ من التربويين اهتماماً كبيراً بتعليم النحو، واختلفوا فيما بينهم في الطريقة المُثْلَى لتدريس النحو؛ وذلك على النحو الآتي:

١ ـ يَرَى فَرِيْقٌ منهم " إمْكَانَ الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قِرَاءَةً وكتابة، والعناية بأسلوب الكلام في التدريس" [(١)]، وهؤلاء يُبَرِّرُونَ رأيهم بالحجج الآتية:

أ ـ أنَّ الطفل يلجأ إلى المحاكاة في أوَّلِ مراحل النُّطْقِ بألفاظ اللغة، ويسمع الكلمات والجمل من أبويه وأهله، وينطق بها، وَيُحْسِنُ استعمالها، وَيُحَقِّقُ بها غايته من التفاهم، وهو في هذه المواقف لا يحتاج إلى شرح كلمة، ولا يرجع إلى معجم يستشيره إلاَّ حين يكبر، وَتَتَّسِعُ حَاجَتُهُ إلى ثروة جديدة من الألفاظ يديرها في كلام أدبي.

ب ـ أنَّ اللغة نشأت قبل نشأة القواعد، وعاشت أزْمِنَةً طويلة سليمة غَنِيَّةً عن القواعد، وكان أعرابُ البادية وهم لا يعرفون لِلُغَتِهِمْ أصولاً وقَوَاعِدَ المَرْجِعَ الذي اعتمد عليه العلماءُ في وضع القواعد.

ت ـ أنَّ القواعد صَعبةٌ جَافَّةٌ تُسْئِمُ التلاميذ وَتُنَفِّرُهُمْ ، وهي ليست إلاَّ نوعاً من

---

(١) المُوَجِّهُ الفَنِّي لِمُدَرِّسِي اللغة العربية ٢٠٣.

التحليل الفلسفي المنطقي، وهي أمور معنوية تجريدية، والتلميذ إنما يميل إلى المحسوسات.

ث ـ أنَّ تدريس القواعد مَادَّةً مُسْتَقِلَّةً قد يحمل التلاميذ على أن يَعُدُّوهَا غايةً في ذاتها، فيستظهروها استظهاراً، دون تَفَهُّمٍ وَتَعَقُّلٍ، ويهملوا جانبها التطبيقي، وغايتها العملية.

ج ـ أنَّ القواعد قليلة الجدوى في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ، بدليل أن أكثر التلاميذ حفظاً لها يُخْطِئُ في كتابتها خَطَأً فاحشاً.

ح ـ أنَّ القواعد كذلك عديمةُ الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير؛ فكثيرٌ منهم يحفظونها، وَلَكِنَّ أسلوبَهم ركيكٌ، وعبارتهم رديئة، ومن هذا يتبين أنه لا صِلةَ بين حفظ القواعد وإجادة التعبير"[1].

٢ ـ ويرى فريق آخر من التربويين أنَّ تدريسَ القواعد لا مَفَرَّ منه، ويُعَلِّلُ هؤلاء موقفهم بمجموعة من الحجج، وهي:

أ ـ أنَّ القواعدَ وسيلةٌ لتمييز الخطأ، وَتَجَنُّبِهِ في الكلام، والكتابة.

ب ـ أنَّ القول بأنَّ محاكاة الأساليب الصحيحة تُغني عن تدريس القواعد أمْرٌ مَقْبُولٌ في ظَاهِرِهِ، ولَكِنَّ مُثُلَ المحاكاة غيرُ متوافرة، حتى في دروس اللغة العربية نفسها، وطُغيانُ اللغة العامية يعوق هذه الوسيلةَ.

ت ـ أنَّ القواعدَ تُرَبِّي في التلاميذ القدرةَ على التعليل، والاستنباط، وَتُعَوِّدُهُمْ دِقَّةَ الملاحظة، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة.

---

(١) المرجع السابق ٢٠٤.

ث ـ أنَّها تُمَرِّنُ على دِقَّةِ التفكير، وعلى البحث العقلي والعلمي، والقياس المنطقي، والتلاميذُ في حاجة إلى هذا متى وصلوا إلى سِنٍّ مُعَيَّنَةٍ، ومن واجب المُدَرِّسِيْنَ جميعاً أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ.

ج ـ أنَّ القواعدَ تصنع أسساً دقيقةً مضبوطةً للمحاكاة والمرانة على الأساليب الصحيحة؛ وذلك لأنَّ التكرار في المرانة العملية لا يُكسِبُ التلميذَ صِحَّةَ النُّطْقِ إذا حدث بدون ضبط، أو تحليل، ولا يمكن الوصولُ إلى الاستعمال اللغوي الصحيح بالتدريب العَامِّ المُبْهَمِ، ولكن يمكن ذلك بالتدريب المُقَيَّد، وإذن، فلا بُدَّ من قواعد يُرْجِعُ إليها حين الشَّكِّ واللَّبْسِ، وَشَتَّانَ بين عَادَةٍ تقوم على المحاكاة المُجَرَّدَةِ، وأخرى تعتمد على أحْكَامٍ وأصول.

ح ـ أن الحاجة إلى وضع قواعد اللغة في القرن الأول الهجري وما بعده قد نشأت نتيجةً لِمَا طرأ على الألسنة من فَسَادٍ وانحراف؛ بسبب اختلاط العرب بالأعاجم؛ فَإنَّ لغتنا الدارجة بعيدةٌ عن الفصحى، ومعاولُ اللغات الأخرى لا تفتأ تهدمها، لذا كانت دراسة القواعد أمراً واجباً.

خ ـ أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد، وما ينسبونه إليها من عيوب، وإخفاق في تحقيق الغاية منها فالقواعدُ نفسها بريئة من هذا الاتهام، ولَعَلَّ الذَّنْبَ رَاجِعٌ إلى أمور أخرى، كـ: المنهج، والكتاب، والمُدَرِّس، وأساليب الامتحانات، والجهل بالغرض من القواعد، والمبالغة في فهم منزلتها"[1].

٣ ـ ويرى فريق ثالث أنَّ الصوابَ هو الجمع بين رَأْيَيِّ الفريقين السابقين؛ حيث يقول الدكتور/ عبد العليم إبراهيم: "يُمكنُ التوفيقُ بين الفريقين بمراعاة ما يأتي:

---

(١) المُوَجِّهُ الفَنِّي لِمُدَرِّسِي اللغة العربية ٢٠٥.

أ ـ استخدامُ "الطَّرِيقَةِ العَرْضِيَّة" في السنوات الأولى، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المُنَظَّمَة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية؛ إذ يكون التلاميذُ أكثر نضجاً وتَقَبُّلاً للقواعد العَامَّة.

ب ـ اختيار القواعد ذات الأهمية الوظيفية، والفائدة في الكلام، ولا داعي إلى كثرة التفصيلات، وسرد المذاهب المختلفة، وحفظ الصيغ المعهودة"[1].

ويقول الدكتور/ محمود رشدي خاطر: " يرى بَعْضُ المُرَبِّيْنَ أنَّ أحْسَنَ طريقة لتعليم القواعد: الطريقةُ العَرْضِيَّةُ، ولا خلاف في أنَّ القدرة على الكلام والكتابة إنما تَتَكَوَّنُ عن طريق خَلْقِ فُرَصٍ وافرة للتدريب أكثر مِمَّا تتكون عن طريق حفظ القواعد، ومناقشة الصواب والخطأ، والتدريبُ على الخطأ يُثَبِّتُ الخطأ، ثُمَّ أن فَهْمَ الأصول التي يقوم عليها أسلوبٌ من الأساليب. حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوبَ ، أجدى من تركه في محاولاته العشوائية، ودروسُ القواعد تتيحُ للتلاميذ فرصةً يُحَلِّلُونَ فيها الأساليب التي يستعملونها؛ لِيَرَوا الطريقةَ التي تتكونُ بها، وأثرها في المعاني التي يُعَبِّرُونَ عنها"[2].

ويقول الدكتور/ عبد المنعم سيد عبد العال: "يجب ألاَّ نُحَدِّدَ وقتاً مستقلاً لدراسة القواعد في المرحلة الابتدائية، وإنما يأتي ذكرها عَرَضَاً في أثناء دروس المطالعة، أو المحادثة، أو المحفوظات؛ حيث يُعَرَّفُ التلاميذُ بخصائص بعض الكلمات مع الابتعاد عن التعريفات والاصطلاحات النحوية بقدر المستطاع.

أما في المرحلتين الإعدادية والثانوية فمن المستحسن أن يُخَصَّصَ للقواعد دَرْسٌ مُسْتَقِلٌ

---

(١) المرجع السابق ٢٠٧.

(٢) تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ٢٠٣ـ٢٠٤.

يَعْتَمِدُ فيه المُدَرِّسُ على أمثلةٍ أدبيةٍ يَضُمُّ في أسلوبها كثيراً من المعاني التي تُمَكِّنُ التلاميذَ من أن يَسْتَشِفُّوا القَاعِدَةَ النحوية بأنفسهم من هذه النصوص"[١].

ثانياً ـ طرق تدريس النحو:

يَكَادُ الباحثون يُجمعونَ على عدم وجود طريقة مُعَيَّنَةٍ للسَّيْرِ في تدريس القواعد النحوية، ولذلك نجد كثيراً من الباحثين يضعون بعض المقترحات العَامَّةِ التي يَرَوْنَ أنها الأفضل لتدريس النحو[٢].

ويتأكد لنا ذلك عندما نرى أنَّ طُرُقاً عِدَّةً اتُّبِعَتْ في تدريس النحو عُدِلَ عن كُلٍّ منها إلى الأخرى؛ حيث يقول الدكتور/ محمود رشدي خاطر: "إذا بحثنا في الطُّرُقِ التي اتُّبِعَتْ في نصف القرن الأخير ألفيناها انتقلت ثلاث انتقالات مُهِمَّةً؛ ففي بداية القرن كانت "الطريقة القياسية" هي الطريقة المُتَّبَعَة في تدريس القواعد، ثُمَّ عُدِلَ عنها إلى "الطريقة الاستقرائية، والاستنباطية"، ثُمَّ ظهرت أخيراً "الطريقةُ المُعَدَّلَةُ" القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة"[٣]، ثم ظهرت طُرقٌ أخرى لتدريس القواعد، وفيما يلي عَرْضٌ لأهَمِّ طرق تدريس القواعد العربية، وأشهرها، وذلك على النحو الآتي:

---

(١) طرق تدريس اللغة العربية ١٥٣-١٥٤.

(٢) ينظر على سبيل المثال: المبادئ العامة التي وضعها الدكتور/ محمود رشدي خاطر وزميله لتدريس النحو في كتابهما "تعليم اللغة العربية والتربية الدينية" ٢٠٣-٢٠٦، وطرق تعليم اللغة العربية ١٨٧-١٩٠.

(٣) ينظر: دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٦٩م.

١ـ الطَّرِيْقَةُ القِيَاسِيَّةُ الاسْتِنْتَاجِيَّةُ:

وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتَلَّتْ مكانةً عظيمة في التدريس قديماً، وتسير في خُطُوَاتٍ ثلاثٍ كما يأتي: يَسْتَهِلُّ المُدَرِّسُونَ الدَّرْسَ بِذِكْرِ القَاعِدَةِ، أو التعريف العَامِّ، أو المبدأ العَامِّ، ثُمَّ يُوَضِّحُونَ هذه القاعدةَ بذكر بعضِ الأمثلة التي تنطبق عليها؛ لِيَعقُبَ ذلك التطبيقُ على القاعدة، أمَّا الأسَاسُ التي تقوم عليه فهو عمليةُ القياس؛ حيث ينتقل الفِكْرُ فيها من الحقائق العَامَّةِ إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العَامِّ إلى الحالات الخَاصَّة، ومن الكُلِّي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقلُ في الوصول من المعلوم إلى المجهول.

ولقد كانت هذه الطريقةُ سائدةً في تدريس القواعد النحوية في مطلع هذا القرن، فَيَعْمَدُ المُدَرِّسُ إلى ذِكْرِ القاعدة مباشرةً مُوَضِّحَاً إيَّاهَا ببعض الأمثلة، ثُمَّ يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها[١].

ولقد أَلَّفَتْ بَعْضُ الكتبِ النحويةِ على هذا الأساس، نحو: كتاب "النحو الوافي" لعباس حسن[٢]، وكتاب "جامع الدروس العربية" للغلاييني[٣]، وكتاب "قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية" لحفني ناصف وآخرين[٤].

---

(١) المرجع السابق ١٩٨ـ١٩٩.

(٢) طبع مرات عديدة في دار المعارف بالقاهرة، ومنها الطبعة الرابعة سنة ١٩٧٨م.

(٣) طبع مراراً، ولعل من هذه الطبعات طبعة بمراجعة د/ عبد المنعم خفاجي، في المكتبة العصرية، بيروت ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م.

(٤) طبع الكتاب في بولاق، القاهرة ١٣٢٤هـ.

والواقع أن لِكُلِّ طَريقةٍ أنصاراً يعتبرونها أفضلَ الطرق، وخصوصاً أنهم يرونها مُجْدِيَةً وَفَاعِلَةً في تدريس القواعد النحوية؛ فَأنصارُ "الطريقة القياسية" يرون "أنها خَيْرُ مُعِيْنٍ لتدريس النحو من ناحية سهولتها، أو سرعتها في الأداء؛ فالطالبُ الذي يَفهمُ القاعدة أصلاً فهماً جيداً يستقيم لسانُه أكثرَ كثيراً من الذي يستنبط القاعدة من أمْثِلَةٍ تُوَضِّحُ له قبل ذكرها، ولا سبيل إلى حفظها حفظاً يُعِيْنُ على تَذكُّرِهَا"[1].

في حين يرى خُصُومُ هذه الطريقةِ أنها ضَارَّةٌ وغير مفيدة؛ لأنها تَبعثُ في التلميذ المَيْلَ إلى الحفظ، وتُعَوِّدُهُ المحاكاةَ العمياءَ، والاعتمادَ على غيره، وَتُضَعِّفُ فيه قُوَّةَ الابتكار في الأفكار والأداء"[2].

وهذه الطريقة لا تسلك طريقاً طبيعياً لكسب المعلومات؛ إذ إنَّ المتعارفَ، والأحكامَ العَامَّة في هذه الطريقة تُعْطَي أولاً، ثُمَّ تُتْبَعُ بالأمثلة والتطبيقات خلافاً لِطريقِ العقل في الوصول إلى إدراك الأمور الكُلِّيَّةِ بَعْدَ مشاهدة جزئياتها.

كما أنها ليست من الطرق الجيدة في إفهام التلاميذ؛ لأن مفاجأتهم بالحُكْمِ العَامِّ والقاعدة النحوية قد تَكُونُ سبباً في صعوبتها، وذلك يدعو إلى صُعُوبَةِ التطبيق، والخطأ فيه.

كما أنَّ تقديم القاعدة، والمفهوم النحوي على الأمثلة والتطبيقات يكون بمثابة تَقديمِ الصَّعْبِ على السَّهْلِ، والسَّيْرِ من الصَّعْبِ إلى السَّهْلِ، مِمَّا ينافي قَواعدَ التدريس كُلَّ المنافاة، وهي عندما " تنقل الحقائق من تفكير خارجي، وعن طريق

---

(١) تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ١٩٨، وينظر، أيضاً: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٠٨، وتعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية ٢٥٤-٢٥٥.

(٢) تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ١٩٨ .

التلقين تَجْعَلُ هذه الحقائق مُزَعْزَعَةً في ذهنه، وَمُعَرَّضَةً للزوال والنسيان؛ لأنَّ أضعفَ الحقائق في الذهن هِيَ مَا تَرِدُ إليه عن هذا الطريق"[1].

وهذه الطريقة لا تَصلحُ في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تَحتاجُ إلى استخدام الفكر المجرد لاكتشاف القاعدة.

ويرى المربّون أن هذه الطريقة قائمة على "نظرية علم النفس الترابطي"[2].

٢ ـ الطَّرِيْقَةُ الاسْتِقْرَائِيَّةُ الاسْتِنْبَاطِيَّةُ :

لقد نشأت هذه الطريقة مع مَقْدَمِ أعضاء البعثات التعليمية من أوروبا؛ فقد نشأ هؤلاء في ظِلِّ " الطريقة القياسية " إلاَّ أنهم تأثروا لدى وجودهم في أوروبا بالثورة التي قام بها المُرَبِّي الألماني "يوحنا فردريك هربارت" (١٧٧٦-١٨٤٤م)، فإذا بهم ينقلون مبادئ "هربارت" إلى طُرقِ تدريسهم للموادِّ، ومنها: القواعد النحوية؛ حيث يُرَتِّبُ الدَّرْسُ إلى عِدَّةِ نقاط يُسَمِّيْهَا هربارت: خطوات الدرس، أو مراتبه، وَهِيَ: التمهيد، والعَرْضُ، والمُوَازَنَةُ والرَّبْطُ، والقَاعِدَةُ والاستنباطُ، والتطبيق، وذلك على النحو الآتي:

أ ـ التمهيد: وهو عبارة عن مقدمة يُهَيِّئُ المُدَرِّسُ فيها طُلاَّبَهُ لِتَقَبُّلِ المَادَّةِ العلمية الجديدة، وذلك عن طريق القِصَّةِ والحوار، أو بسط الفكرة، بحيث تُثِيْرُ في نُفوس الطلاب الذكرياتِ المشتركةَ، فَتَشُدُّهُمْ إلى التعلُّق بالدَّرْسِ، وهي أساسية؛ لأنها وَاسطةٌ من وسائط النجاح، وَسَبِيْلٌ إلى فَهْمِ الدرسِ وتوضيحه، ثم يَنتقلُ المُدَرِّسُ بعد هذه الخطوة إلى العَرْضِ.

---

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٠٩.

(٢) خصائص العربية وطرائق تدريسها ١٨١.

ب ـ العَرْضُ : وهُوَ لُبُّ الدَّرْسِ، وعليه يَتَحَدَّدُ المَوضوعُ، بحيث يَعْرِضُ عَرْضاً سريعاً الهَدَفَ الذي يُريدُ المُدَرِّسُ أن يَبْلُغَ بالطلاب إليه، فهو مَادَّةٌ دَسِمَةٌ مُغَذِّيَةٌ تَصِلُ ما سبقها بما لحقها، وهو يَدُلُّ على بَراعَةِ المُدَرِّسِ في عَرْضِ الدَّرسِ ومناقشته، ثُمَّ ينتقل بعد ذلك إلى الرَّبْطِ.

ت ـ المُوَازَنَة والرَّبْطُ : وفي هذه المرحلة يُوازنُ المُعلِّمُ بين ما تَعَلَّمَهُ الطَّالِبُ اليوم وبين ما تَعَلَّمَهُ بالأمس القريب والبعيد؛ فَالهَدفُ منه أن تَرتبطَ المعلوماتُ، وتَتسلسلَ في ذهن الطالب، ثُمَّ يَصِلَ المُدَرِّسُ بطلابه إلى استنتاج القاعدة.

ويجوز أن يَستغني المُعَلِّمُ عن هذه الخطوة، فمن الجائز أن يَتِمَّ الرَّبْطُ في إحدى الخطوتين السابقتين.

ث ـ القَاعِدَةُ والاسْتِنْباطُ : وَتُعَدُّ هذه المَرْحَلَةُ من أهَمِّ الخطوات الخمس في الطريقة، وَيَتِمُّ فيها وُقُوفُ المُدَرِّسِ ليستنتج من عَرْضِه للموضوع مَادَّةً يُسَجِّلُهَا الطُّلَّابُ قَاعِدَةً، على أن يُفْسِحَ المَجالَ أمامَ الطلابِ لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم إلى أن يُلَقِّنَهُمْ إيَّاهَا تلقيناً، والاستنتاجُ زُبْدَةُ ما ذهب إليه السَّعْيُ من الدَّرْسِ، ثم تأتي الخطوة الأخيرة، وهي التطبيق.

ج ـ التَّطْبيقُ : وَ تُعَلَّقُ عليه الأهميةُ الكبرى ؛ لأنَّ دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاَّ بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها؛ فالإلمامُ بالقواعد يُمَثِّلُ الجَانبَ النظري من الخصائص اللغوية، في حين أنَّ التطبيقات تُمَثِّلُ الجَانبَ العَمليَّ الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة، والتعبير السليم"[1].

---

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٠٩-٢١٠، وينظر، أيضاً: طرق تعليم اللغة العربية ١٣-١٦ (بتصرف)، وتعليم العربية والدين بين العلم والفن ٦٦-٦٨.

ويمكن القول: إن هذه الطريقة في الاستدلال والتفكير هي التي لجأ إليها عُلماءُ اللغة القدامى حينما قَعَّدُوا النحو، وضبطوا أحْكَامَه، وقد كان العُلَمَاءُ المسلمون رُوَّاداً في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة والتجربة، والقياس.

ولكن يلاحظ أن بعض مُؤلِّفي كتب النحو المحدثين قد أساءوا لهذه الطريقة، وذلك بتقديمهم أمثلةً سطحية شكلاً ومضموناً، تكاد تكون مُفَصَّلةً على القاعدة النحوية، كما أنها خاليةٌ من عناصر الإثارة والتشويق التي تُخَفِّفُ من جفاف هذه المادة [١].

والطريقةُ الاستقرائيةُ الاستنباطيةُ من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العَقْلُ في الوُصُولِ من الحُكْمِ على حَقَائِقَ مُشَاهَدَةٍ أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقلُ الفِكْرُ من الجزئي إلى القانون العَامِّ، ومن حالات خَاصَّةٍ إلى أحكام عَامَّة، وهي تنطوي على أن يكتشفَ التلاميذُ المعلوماتِ والحقائقَ بأنفسهم.

كما أنَّ اتِّبَاعَهَا في التدريس يَتَطَلَّبُ من المُدَرِّسِ جَمْعَ كَثِيرٍ من الأمثلة التي تَنْطَبِقُ عليها القاعدةُ العَامَّةُ، ثُمَّ الانتقال من مثال إلى آخر، ومناقشته بُغْيَةَ استنباط القاعدة العَامَّةِ، فَيُعَبِّرُ عنها الطلبةُ بأنفسهم، ولقد أَلَّفَتْ بَعْضُ الكتب النحوية على هذا الأساس، مثل: "النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للمدارس الثانوية" لعلي الجارم ومصطفى أمين[٢].

---

(١) خصائص العربية وطرائق تدريسها ١٨١-١٨٢.

(٢) طبع الكتاب في دار المعارف المصرية عدة طبعات.

وأنصارُ الطريقةِ الاستقرائيةِ يجدون في طريقتهم خَيْرَ سبيلٍ لتحقيقِ أهداف القواعد النحوية؛ لأنها تُهَيِّجُ في الطلبة قُوَّةَ التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلاً قليلاً حتى يَصلوا إلى الحقيقة؛ لأن الكَلماتِ القليلة التي تُرْشِدُ الحَدَثَ إلى الطريق الجَادَّةِ تُعِدُّ بُذُوْرَ النَّبْتِ المستقبل الرَّيَّانِ . وهي طريقةٌ جَادَّةٌ في التربية؛ لأنها تُوْصِلُ إلى الحُكْمِ العَامِّ تدريجياً، وذلك يجعل معناه واضحاً جَلِيًّاً، فيصير التطبيقُ عليه سهلاً.

ومن أنصار هذه الطريقة الدكتور/ عابد الهاشمي؛ حيث يقول: "لَعَلَّهَا أفضلُ طريقةٍ لتدريسِ النحو..." [(١)].

كما أنَّهَا تَقومُ على عَرْضِ الأمثلةِ الكثيرةِ المتنوعةِ التي تَدورُ حَوْلَ الحقائقِ الملموسة، وَتَتَّخِذُ الأساليبَ والتراكيبَ أساساً لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية؛ لأنها تَمْزِجُ القواعد بالأساليب . كما يضاف إلى هذا أنها تُحَرِّكُ الدوافعَ النفسية لدى المتعلم، فيهتم اهتماماً بالغاً فينتبه، وَيُفَكِّرُ، ويعمل"[(٢)].

وتعدُّ هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس في تعويد التلاميذ التفكيرَ، ولو أنها بَطيئةٌ، وهي تُرِّيثُ في الحُكْمِ، ومن السهل أن تُستعملَ في كثير من المواد[(٣)].

إلاَّ أنَّ خصوم هذه الطريقةِ يأخذون عليها البُطْءَ في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة، والاكتفاء أحياناً بمِثَالٍ، أو مثالين، أو ثلاثة لاستنباط القاعدة؛ وفي هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمةٍ؛ فهي " تختار أمثلتها مُتَقَطِّعَةً لا تَصِلُ بينها

---

(١) ينظر: المُوَجِّهُ العملي لِمُدَرِّسِي اللغة العربية ٢١٣، وينظر، أيضاً: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢١٠.

(٢) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢١١.

(٣) المرجع السابق ٢٢٧-٢٢٨.

سِلَةٌ فكرية، ولا لَفظيةٌ، وَإنَّمَا هي جُمَلٌ مبتورة في موضوعاتٍ مختلفةٍ ليس فيها خَاصَّةٌ لغوية إلاَّ أنها تَحْمِلُ تمثيلاً لقاعدة خَاصَّةٍ؛ فهي إمَّا تشرح فكرةً من الأفكار التي تمتلئ بها عقولُ الناس، وَإمَّا ترتبط برباطٍ لفظي من أدوات الرَّبْطِ الكثيرة في اللغة العربية، فذلك كُلُّهُ وغيره مِمَّا تخلو منه هذه الأمثلة[1].

وَهِيَ لا تَرْمِي إلى غَايَةٍ تعبيرية خَاصَّةٍ، ولا تُثيرُ في نفوس التلاميذ شوقاً إليها، ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها، مع أنَّ كُلَّ دروس اللغة العربية ترمي في نهاية أمرها جميعاً إلى شيئين هما: الفهم، والإفهام، وَكُلُّ ما تَقَدَّمَ في هذه الدروس وَسيلةٌ إليهما، وهي تَستخدمُ التطبيقَ بِشَكْلٍ تعجيزٍ للطلاب، مع أنَّ المَفروضَ فيه طَبْعُ الأساليب السليمة التي تحوي من خصائص اللغة العربية مَا هو فِطْرِيٌّ بَعِيْدٌ عن التَّكَلُّفِ.

كَمَا أنَّ استنباط القاعدة من أمثلة معينة لاَ خَيْرَ فيه وَلا غَنَاءَ، وهي عَمليةٌ ثَبَتَ أنَّهَا مُسْتَحِيْلَةٌ، وَلَيْسَ لها أصْلٌ عِلْمِيٌّ "[2]، وَلا وَجْهَ للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط؛ لأن التجربة في العلوم الطبيعية ثابتَةٌ مُطَّرِدَةٌ يُمْكِنُ استخلاصُ قوانينَ عَامَّةٍ منها، ولكن هذا لا ينطبق على اللغات.

كما أنها أهملت النواحي الخُلُقيةَ، كما أهملت تَرْبِيَةَ الشخصية، مع أنها من الأغراض الهامة في التربية، وقد عُني "هربارت" بالحواس والأمور المُحَسَّةِ أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل، وهو بهذه الخطوات والمراتب يتحكم في المدرسين وتفكيرهم، ولا يَترُكُ لهم فرصةً للإبداع والابتكار[3].

---

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢١١.

(٢) المرجع السابق ، والصفحة .

(٣) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٣٠.

٣ ـ الطَّرِيْقَةُ المُعَدَّلَةُ، أو طَرِيقَةُ النُّصُوصِ المُتَكَامِلَةِ:

سبق وأن أشِيْرَ في بداية الحديث عن طرق تدريس النحو إلى تعليم النحو من خلال النصوص، وحتى يَكونَ الحَديثُ متكاملاً من حيث الترتيبُ التاريخي للطرق الثلاث: القياسية، والاستنباطية، ينتقل البَحثُ إلى الحديث عن "الطريقة المُعَدَّلَة"، ويُقَرِّرُ أنها " نَشَأَتْ نَتِيْجَةَ تَعْدِيْلٍ في طريقة التدريس السابقة، ولذا سمِّيتْ "الطريقةُ المُعَدَّلَة"، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة، وَيُرَادُ بالأساليب المتصلة: قِطْعَةٌ من القراءة في مَوضوعٍ وَاحدٍ، أو نَصٍّ من النصوص يقرؤه الطُّلابُ، ويفهمون معناه، ثُمَّ يُشَارُ إلى الجمل، وما فيها من الخصائص، وَيَعْقُبُ ذلك اسْتِنْبَاطُ القاعدة، وأخيراً تأتي مَرْحَلَةُ التطبيق"[1].

ومن الصور التي أخَذَتْهَا هذه الطريقةُ "معالجة بعض أبواب منهج النحو بطريقة التطبيق العملي دون حاجة إلى شرح قواعدها، أمَّا ما عداها من الأبواب فيجب أن يُدْرَسَ على الطريقة الاستنباطية، ولكن ليس في ظِلِّ هذه الأمثلةِ المُتَكَلِّفَةِ المبتورة التي تُنْتَزَعُ من أوْدِيَةٍ مختلفة لا يجمع شَتاتَها جَامِعٌ، ولا تُمَثِّلُ مَعْنًى يَشْعُرُ الطالبُ أنه في حَاجَةٍ إليه، بل يجب أن تُدْرَسَ في ظلاله اللغةُ والأدبُ خِلالَ عبارات قَيِّمَةٍ كُتِبَتْ في مَوضوعٍ حَيَوِيٍّ يَهُمُّ الطلبةَ، وَتُخْتَارُ من كتبهم في المطالعة، أو من دروسهم في التاريخ، أو غيره من مَوَادِّ الدراسة، أو من صحف اليوم، ومجلات الأسبوع مما يَتَّصِلُ بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم"[2].

---

(١) ينظر: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ٢٠٠، وينظر، أيضاً: طرق تعليم اللغة العربية ١٩٥.

(٢) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢١٢.

ولقد رُئِيَ أنَّ تعليمَ القَواعدِ وَفْقَ هذه الطريقةِ إنَّمَا يُجَارِي تَعْلِيْمَ اللغةِ نفسها؛ إذ إنها أبانت أنَّ " الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلةً تُعِيْنُ الدَّارِسَ على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وأنَّ الطريقَ لتحقيقِ هذه الغايةِ هو أن تُدْرَسَ القَواعدُ في ظِلِّ اللغة، وذلك بأن تُختارَ أمثلتُها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتَزيدُ في ثقافتهم، وَتُوَسِّعُ دَائرةَ معارفهم، بالإضافة إلى ما تُوَضِّحُهُ من القواعد اللغوية، وأن تُرْبطَ المادةُ اللغوية التي تُخْتَارُ لشرح القواعد، أو التطبيق عليها بميولهم، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم في هذهِ المرحلة"[1].

وقد جاء في رُدودِ المسؤولين عن تعليم اللغة العربية على الاستفتاء الذي وَجَّهَتْهُ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إلى الدول العربية أنهم يُفَضِّلُونَ هذه الطريقة؛ لأنها تَجْعَلُ القَواعدَ جزءًا من النشاط اللغويُ وتُدَرِّبُ التلاميذَ على القراءة، وتُساعدُ على رَبطِ القاعدة بالموضوع، وتُوَجِّهُ إلى الاهتمامِ بفهمِ المعنى، وتُوَسِّعُ دائرةَ معارف التلاميذ، وتدربهم على الاستنباط، وتُوافقُ منطقَ البلاغة التعليمية[2].

وظهرت الكتب المدرسية للصفوف الإعدادية في أواخر الخمسينات وفقاً لهذه الطريقة، وَأَوّلُ كتاب مَدْرَسِيٍّ اصطنع هذا الأسلوب كان كتاب "النحو الجديد" لعبد المتعال الصعيدي[3]، وقد استخدم في الصَّفِّ الأوّلِ الإعدادي بالجمهورية

---

(١) المرجع السابق ٢١٢-٢١٣.

(٢) طرق تعليم اللغة العربية ١٩٦.

(٣) طبع الكتاب في المطبعة النموذجية، القاهرة سنة ١٩٤٧م.

العربية المتحدة سنة ١٩٥٩م، واشتمل على ثلاثِ قَصَصٍ طَويلةٍ اسْتُخْدِمَتْ في القراءة، ثُمَّ في استنباط القواعد كُلِّهَا للصَّفِّ المذكور.

ووفقاً للمناهج المُعَدَّلَةَ في المرحلة الإعدادية في سوريا لعام ١٩٦٦م تَمَّ تَطبيقُ الاتجاهِ السابق في تدريس القواعد بمدارسها عام ١٩٦٨م، وصدرت كُتبُ القواعدِ المدرسيةِ وَفْقَ هذه الطريقة.

أما أنْصَارُ الطريقة المُعَدَّلَةِ فَيَرَوْنَ أنَّهَا الطَّرِيقَةُ الفُضْلَى في تحقيق الأهدافِ المَرسومةِ للقواعد النحوية؛ لأنه يَتِمُّ عن طريقها مَزْجُ النحو بالتعبير الصحيح المُؤَدِّي إلى رسوخِ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية، وأنها تعفي المُعَلِّمَ من إلزامِ التلميذِ بحفظِ ما لا يَفْهَمُ حين يبدأ معه بالقاعدة، فيثقل عليه، ويُنَفِّرُه من المادة"[1].

ويقول الدكتور/ حسن شحاتة: " ولا يخالجنا الشَّكُّ في أن تعليمَ القواعدِ على هذه الطريقة أجدى وأنفع، فقد ظَلَلْنَا السنينَ الطوالَ نُدَرِّسُهَا تدريساً مستقلاً، ونَسلكُ إلى ذلك الطُّرُقَ السليمةَ والسقيمةَ، فلم يُغْنِ كُلُّ هذا عن الوصول إلى الغاية، ولا يَزالُ كَثِيْرٌ من التلاميذ الذين استقامت أساليبهم، وَسَمَتْ عِبَارَاتُهُم، وَنَمَتْ مقدراتُهُم البَيانيةُ، يخطئون في أسهل القواعد النحوية على ما بذلوا من وَقْتٍ وجُهْدٍ في دَرْسِهَا، واستذكارها"[2].

ويقول الأستاذ/ عباس منصور: " لقد بَرَزتْ في السنوات الأخيرة صُعوبةٌ كبيرةٌ في توصيلِ مقرراتِ النحوِ حتى أصبحت عبئاً يَضجُّ غَالبيةُ الطلاب منه،

---

(١) طرق تعليم اللغة العربية ١٩٥، وينظر، أيضاً: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ٢٠٠.

(٢) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٢١.

لدرجة أن موضوعات النحو صارت أسطورةً عليهم أن يحفظوها كما هي، وليست كقواعدَ فِعْلِيَّةٍ لها حُضورٌ حقيقي ينتظمُ ما يُقْرَأ، وما يُكْتَبُ، وهذه الحالةُ نشأت بالتأكيد بسبب طبيعةِ المُقَرَّراتِ من ناحية، وطبيعةِ الامتحانات من ناحية أخرى، ولِتَجَنُّبِ هذه المشكلة ينبغي إلْغَاءُ الكتابِ الخَاصِّ بمَادَّةِ النحو؛ بمعنى: أن يَتِمَّ الاتفاقُ على الموضوعات النحوية المستهدفة، وَيَتِمَّ توزيعها على السنوات الثلاث، ثم ترتبطُ هذه الموضوعاتُ النحوية المستهدفة بالنصوص الأدبية، والرواية، والقراءة في صورة تطبيقات نحوية.

وبالتالي يَتعاملُ الطالبُ مع موضوعات النحو وَهِيَ في صورة حَيَّةٍ وَفَعَّالَةٍ تُوَجِّهُ النَّصَّ دِلاَلَةً وبلاغةً في آنٍ واحد معاً؛ حيث إنَّ الأمثلة التي تُقَدَّمُ لِتدريس النحوِ على شاكَلة: قَامَ زَيْدٌ، و: مُحَمَّدٌ قَائِمٌ أخُوهُ ... إلخ، تبقى أمثلةً محدودةً وجامدةً يستطيعُ الطالبُ فهم القاعدةِ الحاكمة فيها، لكنه يَعْجَزُ عن اكتشافِهَا دَاخِلَ نُصُوْصٍ حَيَّةٍ يَتَعاملُ معها في الجريدة، والكتاب، ونشرة الأخبار ... كما أنها تقطع الصِّلَةَ بين النحو والبلاغة"[1].

وَيَرَى خُصُوْمُ "الطريقةِ المُعَدَّلَة" أنها تعمل على إضعاف الطلبة، وجهلهم لأبسط قواعدها؛ لأنَّ مبدأ التقديم بنَصٍّ يناقشه المُدَرِّسُ مع تلاميذه، ثُمَّ يستخرج منه الأمثلةَ التي تُعِيْنُهُ على استنباط القاعدة التي يُرَادُ تدريسها إنَّمَا هو ضَيَاعٌ للوقت؛ لأنَّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدَّرْسِ الحقيقي، وأنَّ الكتابَ الذي تَضَمَّنَ هذه الموضوعاتِ إنَّمَا هو كِتَابُ نَحْوٍ، ويَجِبُ قَبْلَ كُلِّ شيءٍ أن يُعَلَّمَ الطالبُ كيف يقرأ قراءةً صحيحةً.

---

(١) رؤية في مناهج تدريس اللغة والأدب ٣٦.

وهذه الطريقة تَشغلُ الطالبَ بموضوعِ الإنشاء، فتصرفه عن قَاعدةِ النَّحْوِ المُرَادِ شَرْحُهَا؛ لأن ذلك يَقُومُ على افتراضِ أنَّ: المعنى أصلٌ، والنحو عرض، كما أنَّ النصوصَ التي يُقَدَّمُ بها للقاعدة في الكتب المدرسية إنما تَدورُ حَولَ المسائلِ القوميةِ والوطنيةِ، وذِكْرِ الفَضَائِل، وتَاريخِ العلماءِ، وعُظماءِ العربِ، فينبغي أن يكون لهذا كُلِّهِ مَوْضِعٌ في القراءة والنصوص، وأن يكُونَ للنحو كِتَابٌ خَاصٌّ، أمَّا أنْ يكون كِتَابُ النَّحْوِ مشتملاً على ذلك فإنه يصرفُ الطالبَ عن القاعدةِ التي تُفْهِمُ المعنى، ثم أنَّ هذه القاعدةَ جعلت الكتابَ عجيباً"[١].

٤ ـ طَرِيْقَةُ المُحَاضَرَةِ:

وتُسَمَّى هذه الطريقة بـ "الطَّرِيقَةُ الإلْقَائِيَّةُ"، وقد كان المُعَلِّمُ فيما مَضَى يُلقي الدرسَ، وعلى المُتعلِّمِ أن يَستمعَ إليه، فلا يُسْمَحُ له بالمناقشة، ولا بالاشتراك في البحث.

والمحاضرةُ كما عَرَّفَهَا دي " Day "؛ حيث قال: " عمليةُ اتصالٍ شَفَوِيٍّ بين شَخصٍ واحدٍ ومجموعة أخرى من الأشخاص يَتَوَلَّى فيها المُحَاضِرُ مَسؤوليةَ الاتصال من جَانِبٍ وَاحِدٍ، وهي طَرِيقةٌ يَتِمُّ فيها نَقْلُ المعرفة، ومُساعدةُ الطلبة في تنظيمها وتسلسلها، بشكل يساعدهم في إدراك العلاقات بين أجزائها المختلفة، أو فهمها"[٢].

وأنْصَارُ هذه الطريقة يعترفون بأنها فَعَّالَةٌ إذا توفرت في المُعَلِّمِ مُواصفاتٌ مُعينةٌ خَاصَّةٌ تجعله قادراً على إثارةِ عَواطفِ طُلابه، والتأثيرِ فيهم، وأكْثَرُ ما يكون ذلك في العلوم الاجتماعية"[٣].

---

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢١٣-٢١٤.

(٢) طرائق التدريس والتدريب العامة ٢٤٠-٢٤١، وينظر، أيضاً: طرق تدريس اللغة العربية ٣١-٣٢.

(٣) المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة ٤٦-٤٩، وينظر، أيضاً: طرائق التدريس والتدريب العامة ٢٤١.

وَلَعلَّ هذه الطريقةَ أنفعُ في تدريسِ النحو للمستوى الجامعي بسبب غزارةِ عِلْمِ الأستاذ، وغَزارةِ المَادَّةِ، وارتفاعِ مستوى الذَّكَاءِ عند الطلابِ، وقدرتهم على استيعاب المَادَّة العلمية الغزيرة، وعلى تسجيل الملاحظات، كما أنها تُهَيِّئُ المُرَاجَعَةَ التي يَستعينُ بها الطُّلابُ على تَعقيبِ المَادَّة الملقاة، و توسيع آفاقها"[1].

ولقد تَعَرَّضَتْ هذه الطَّرِيْقَةُ لانتقادات كثيرة ؛ حيث يقول بَعْضُ التربويين: " لَعَلَّهُ لا تُوْجَدُ طَرِيقةٌ في التدريس تَعَرَّضَتْ لِلجَدل الطويل كما يَحْدُثُ لِطَرِيقةِ المحاضرة، وما يَرتبطُ بها من إلْقَاءٍ، أو إملاء، فالحُجَجُ التي تؤيدها، أو تدحضها قَديمةٌ تَمْتَدُّ لِعِدَّة مِئاتٍ من السنين"[2].

لذلك كان لا مَنَاصَ من استخدامها في تَدريسِ النحوِ للمراحلِ الإعداديةِ والثانوية، فَيجبُ على المُعَلِّم أن يُعْطِي التلاميذَ واجباً بيتياً، ثم يبدأ المُدَرِّسُ الدَّرْسَ بأسئلةٍ يتأكدُ خلالها من تحضير الطلاب، يسألهم من غير رَفْعِ الأيدي، أو يَستجوبُهُم خِلالَ إلقائِه المَوضوعَ بأسئلةٍ من صُلْبِ المَنْهج والكتاب؛ لِتحملَهُم هذه الأسئلة على التحضير المسبق"[3].

٥ـ الطَّرِيقَةُ الحِوَارِيَّةُ:

وهي طريقةٌ تُستخدمُ لكشف الحَقائق عن طريق الحوار، حيث يأخذُ المدرسُ في إلقاءِ أسئلةٍ تَتكشَّفُ عن طريقها الحقائقُ النهائية التي يُرادُ إحَاطةُ التلاميذِ بها، وتثقيفهم بمضمونها.

---

(١) المُوَجِّهُ العملي لِمُدرِّسي اللغة العربية ٢٤٦.

(٢) علم النفس التربوي ١٢٧.

(٣) المُوَجِّه العملي لِمُدرِّسي اللغة العربية ٢٤٧.

وتَطبيقُ هذه الطريقةِ يُحَوِّلُ الدَّرْسَ إلى مُحَاوراتٍ شَائقةٍ يَنزلُ فيها المدرسُ إلى مستوى التلاميذ تاركاً لهم الحرية في إبداءِ آرائهم، وإظهارِ ما يَجولُ بخواطرهم آخذاً بزمام أفكارهم، وانتباههم كي يُوَجِّهَهُم إلى ما يُريدُ، وهي طريقةٌ تُوافقُ الأطفالَ؛ لما فيها من الحرية والتبسيط، وَعَدمِ التكلُّف[1].

هذه بَعضُ طُرقِ التدريس، ولا ينبغي على المدرس اتباعُ طريقة خاصة في التدريس، وله أن يَرفضَ الطريقةَ التي تُملَى عليه، وأن يتَّبعَ الطريقة التي تُلائمُ الظروفَ المُحيطةَ به، وشخصيةُ المدرس وخبرته، وتَجاربه، وسنُّه، ومَعلوماتُه، كُلُّ ذلك يجعله الموجّهَ لشؤون الفَصْل.

وقد مَرَّ بنا خِلال دراستنا لطُرقِ تدريسِ النحوِ العربي، والمهتمين بتدريسه أنَّ تدريس النحو يرتكز على نقطتين أساسيتين:

الأولى: ما يجب تَدريسُه من النحوَ العربي للمراحل ما قَبْلَ الجامعية، وَأجْمَعَ كُلُّ المهتمين بتدريس النحو على أنَّ النحو ليس كُلَّه يجب أن يُعَلَّمَ، بل يَجِبُ الاختيارُ وفقَ معايير موضوعية"[2].

ولقد خالف الدكتور/ عبده الراجحي، واضعي منهجِ النحوِ العربي في المملكة العربية السعودية والمتضمن تدريسَ إعمال المصادر، والمشتقات وهي: "اسم الفاعل، وصيغ المبالغة وعملهما، واسم المفعول وعمله، واسم التفضيل وحالاته" للصف الثالث الإعدادي بقوله: " عُرِضَت الموضوعاتُ كُلُّهَا تحت سيطرة " العامل النحوي "، وهي نَظريةٌ صَحيحةٌ وصَالحةٌ في رأينا، لكنها لا ينبغي أن تَكُونَ العُنْصُرَ المُهَيْمِنَ على المادة التعليمية"[3].

---

(١) طرق تدريس اللغة العربية ٣٤.

(٢) ينظر ما قاله الدكتور/ عبده الراجحي في صفحة (٢٠) من هذا البحث.

(٣) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ١٠٥-١٠٦.

واستطرد الدكتور/ عبده الراجحي قائلاً: "لم يُرَاعَ في اختيار الموضوعاتِ تَنَاسُبُهَا مع القُدراتِ المَعْرِفِيَّةِ للتلاميذ؛ لسبب بَدَهِيٍّ ومفهوم؛ وذلك لعدمِ وُجودِ بُحوثٍ حَقيقيةٍ عن هذا الجانب في العالم العربي، ولا يُحَاولُ المُؤَلِّفُونَ أن يصلوا إلى شَيءٍ منه، وإن يكن بالخبرة الشخصية، وانظر، مثلاً، إلى تلميذٍ في الصَّفِّ الأول المتوسطِ يَبْلُغُ من العمر اثني عشر عاماً كيف له أن يُدْرِكَ النَّصْبَ في خبر أفعال المقاربة وهو مصدرٌ مُؤولٌ من (أن والفعل المضارع)، وكيف له أن يُدْرِكَ القَاعِدَةَ التي تصرخ في وجهه: تُفْتَحُ هَمْزَةُ (أنَّ) إذا حَلَّتْ مع ما بعدها في مَحَلِّ مَصْدَرٍ مُؤَوَّلٍ وَقَعَ فاعلاً، أو نَائبَ فَاعلٍ، أو مجروراً بحرف جَرٍّ؟ لقد حَاولتُ أن أستخلصَ مفهومَ (المصدر المؤول) من عَدَدٍ من طُلابِ الجامعة فلم أحْظَ بطائل إلاَّ بجهدٍ جهيد.

وكيف لهذا التلميذِ أن يُفَرِّقَ بين (رَأى) البَصَرِيَّةِ التي تَنْصِبُ مفعولاً واحداً، وَ (رَأى) اليقينية التي تنصب مفعولين، وكذلك الحال مع (عَلِمَ)؛ بمعنى: عرف، و (عَلِمَ)؛ بمعنى: أيقن[1]؟

لذلك يَجِبُ أن يتم اختيارُ الموضوعاتِ النحويةِ بحيث تَكُونُ مُلائِمةً لِسِنِّ الطالب، وملائمةً لقدراته العقلية، وعند اختيار موضوعٍ في النحو يَجبُ أن يُوَجَّهَ المجهودُ إلى إكسابِ القَواعدِ والمصطلحاتِ الأساسية؛ فمثلاً: عند الحديث عن موضوع " الاستفهام" يقول الدكتور/ حسن شحاته: "ونِحْنُ نَعْرِفُ أن مُعظمَ المَعلوماتِ التي تُنْسَى هي المعلوماتُ التي لا تُسْتَعْمَلُ كثيراً، والمعلوماتُ التي لا تكون واضحةً أو دقيقة، ولذا يَجبُ الاقتصارُ على عددٍ قليلٍ من المصطلحات، والقواعد الأساسية التي يَكْثُر استعمالها في الحياة، أو التي لا يمكن الاستغناءُ عنها في دراسةِ موضوعٍ من الموضوعات، فإذا رَكَّزَ

---

(١) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ١٠٦-١٠٧.

المُتَعَلِّمُ انتباهَه في هذه القواعد والمصطلحات فإنه يَستطيعُ أن يفهمَهَا فَهْمَاً واضحاً دقيقاً.

كما أنه يَستطيعُ أن يَحتفظَ بها أطولَ مُدَّةٍ ممكنة؛ ففي المَثَل السابق يَجِدُ المُعَلِّمُ أمَامَه قَواعدَ ومصطلحاتٍ كثيرةً، منها ما هو أسَاسِيٌّ، مثل: أدوات الاستفهام، ومعنى كُلِّ أداة، وشُروطِ استعمالها، ومنها ما هو غَيْرُ أسَاسِيٍّ، مثل: تَعريفِ الاستفهام، وتقسيم أدواته إلى أسماء، وحروف، وإعرابها، وذكر الصور المتعددة للإجابة عنها، وما يستلزمه ذلك من المصطلحات، مثل: التَّصَوُّرِ، والتصديق، والمعادل، والتخيير ... إلخ.

ولا شَكَّ في أنَّ مَعْرِفَةَ هذهِ المعلوماتِ مُفِيْدَةٌ، ولكن الحِرْصَ على تعليمها كُلِّهَا دَفْعَةً واحدةً سوف يُضَيِّعُ الغَرَضَ من تعليمها، كما أنه يُفَوِّتُ على التلميذ فُرْصَةَ إتقانِ القواعد، والمصطلحاتِ الأساسية، ولذا يَجبُ التَّرْكِيْزُ في أوَّلِ الأمر على ما هو أسَاسِيٌّ، وَتَرْكُ ما ليس أساسياً إلى فُرَصٍ أخرى مقصودة، وغير مقصودة"[1].

والثانية: خُطوةُ السَّيْرِ في تدريس القواعد، ونرى كثيراً من الباحثين يحاولون جاهدين وَضْعَ مقترحاتٍ، وإرشاداتٍ لتدريس القواعد كُلِّهَا مُسْتَقَاةً من طُرُقِ التدريس المختلفة؛ فنرى، مثلاً، الدكتور/ عابد الهاشمي، يحاول الجمع بين عِدَّةِ طُرقٍ حيث يقول: "غير أن الذي أراه عَدَمُ التزام المُدَرِّسِ بطريقة واحدة دون غيرها في ساعة الدَّرْس، بل عليه أن يُنَوِّعَ طُرُقَ التدريس، ولا حَرَجَ في ذلك، بل هو المُسْتَحْسَنُ، والمُدَرِّسُ حُرٌّ غَيْرُ مُقَيَّدٍ، فلماذا يُقَيِّدُ نَفْسَهُ، وَيَأسِرُ حَدِيْثَه؟

وأن حديث الحُرِّ يَفتقُ القابليات، وحَديثَ العَبدِ والأسيرِ يُضَيِّقُهَا ويُغْلِقُهَا، وفَاقِدُ الحُرِّيَّةِ في حديثه لا يَستطيعُ أن يَهَبَهَا الغَيْرَ، فيكون متلجلجاً في كلامه،

---

(١) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ٢٣٣.

مُتَرَدِّدَاً في خطواتــه، مُقَيَّـدَاً في تَصَرُّفِــهِ، وأنَّ هـذا لَيظهـرُ في نـبراتِ صَـوتهِ، وفي قَسَمَاتِ وجهه، وحَركاتِه وسَكناتِه، والتفاتاتِـه وإشَـاراتِه، كمـا يَظْهَـرُ في سِلْسِـلَةِ تَفكيرِه وطبيعته، وخياله وَتَصَوُّرِهِ"[1].

(١) المُوَجِّهُ العملي لمدرسي اللغة العربية ٩٨.

الخاتمة

لقد كان النَّحْوُ منذ فترةٍ طويلة، ولم يَزَلْ، أهَمَّ مُشْكِلَةٍ تُوَاجِهُ المُهْتَمِّيْنَ بدراسة اللغة العربية، وكثيراً ما كان صَارفاً لهم عن تَعَلُّمِهَا، وَحَائِلاً بينهم وبين رغبتهم في دراستها، وليس السببُ في ذلك بِعَائِدٍ إلى النحو العربي، وإنما لأسلوب تعليمه، وأسلوبِ التصنيفِ والتأليف فيه، ثُمَّ انبعثت دَعواتُ التسهيلِ، والتبسيطِ، والإصلاحِ، والتطويرِ، والتجديدِ، التي لم تِنْقَطِعْ حتى يومنا هذا.

فكانت دَعْوَةُ ابْنِ مَضَاءٍ القرطبي الذي عاش في القرن السادس الهجري أوَّلَ مُحَاولةٍ للخروجِ على تقاليد النحو المعهودة؛ حيث دعا إلى إلغَاءِ نَظريةِ العَامِلِ النحوي، وَالعِلَلِ الثواني والثوالث، وإلغَاء التمارين الصرفية، ومع أنه وعدنا بمَنهجٍ نَحْوِي جَديدٍ يُخَلِّصُ النَّحْوَ العَرَبيَّ مِمَّا عَلِقَ به من شَوَائِبَ إلاَّ أنه لَمْ يَفِ بما وَعَدَ به.

وجاء أبو حَيَّانَ الأندلسيُّ النحويُّ من علماء القرن الثامن الهجري، فَدَعَا إلى تَركِ المسائلِ الخلافيةِ، وَنَبْذِ العِلَلِ النحويةِ، وتَرْكِ القياسِ ما وُجِدَ عنه بَديلٌ من السَّماع، والنقل المأثور.

وحَديثاً تَرَدَّدَ صَدَى دَعوةِ إبْنِ مَضَاءٍ القرطبي عِنْدَ بَعْضِ المهتمين بالدَّرْسِ النَّحْوِيِّ، فَتَبَنُّوا دَعْوَتَهُ إلى إلغاءِ العَاملِ النحوي متعلِّلين بما تَعَلَّلَ به، فكان كتاب " إحياء النحو " لإبراهيم مصطفى الذي ألَّفه عام ١٩٣٧م، وَكِتَابَا " في النحو العربي: نقد وتوجيه " للدكتور/ مهدي المخزومي، وقد ألَّفَهُ عام ١٩٦٤م، و "النحو العربي: قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث" للدكتور/ مهدي المخزومي، أيضاً، وقد ألَّفَهُ عام ١٩٦٦م، مع أنَّ المُؤَلِّفِيْنَ قد وعدوا

تلميحاً، أو تَصريحاً بمُخالفةِ المألوف في التصنيف، والعَمَلِ على اتِّبَاعِ التجديدِ، والتَّسْهيل في طريقة التأليف إلاَّ أنَّ هذه الكُتبَ لَمْ تَحُلّ المشكلة؛ وذلك لأنَّهَا خرجت خروجاً تَامّاً عن مَعهودِ ما أَلِفَ السَّلَفُ؛ ولأنها لم تلتفت إلى الإعراب الذي هو أَبْرَزُ مَلامِحِ لغتنا.

ولذلك اتجَهَ المخلصون من أبناء أمَّةِ القرآن لتيسير تدريس النَّحْوِ العَرَبيِّ وتطويره؛ وعُقِدَتْ مؤتمراتٌ عديدةٌ دعت جميعها إلى تيسير النحو العربي وتطويره، وَوَضَعَ العُلماءُ الأُسُسَ التي يَجبُ مُرَاعَاتُها لِلتَّدَرُّجِ في في تدريس النحو وَفْقَ مُتطلباتِ كُلِّ مرحلةٍ من مراحل التعليم؛ فوضع الأستاذ/ علي الجارم وزميله بنَاءً على هذه الأسس كتاب "النحو الواضح" للمرحلتين الابتدائية والثانوية دون تَغييرٍ للمصطلحاتِ التي وضَعَهَا علماؤنا الأوائل التي أخذ بها التَّابعُوْنَ على مَرِّ السنين.

ولقد أكَّدَ الدكتور/ عبده الراجحي، على ضَرورةِ الاهْتمامِ بتَدريسِ القَواعدِ الهَامَّة في النَّحو العربي للناشئة، فَلَيْسَ كُلُّ النحوِ يَجِبُ أن يُعَلَّمَ، بل يجب الاختيارُ وَفْقَ مَعاييرَ محددةٍ.

ولقد تَعَدَّدَتْ طُرُقُ تدريس النحو العربيِّ كما مَرَّ، ورأى كُلُّ فريق أنَّ هذه الطريقة، أو تلك هي الملائمة لتدريس النحو، ورأى آخرون الجَمْعَ بين طريقتين، أو أكثر من طرق التدريس المعروفة.

وقد اجْتَهد التَّرْبَوِيُّونَ؛ فَرَأَى البَعْضُ أنَّ تدريس النحو يجب أن يكون من خلال النصوص الأدبية، وبَالغَ البَعْضُ في هذا الأمرِ إلى حَدِّ المطالبة بإلغاءِ كُتبِ النحوِ لمَراحلِ ما قبل الجامعة، واتَّجَهَ آخرون إلى عكس ذلك، وَأنَّ تَدريسَ

النحـوِ يَجبُ أن يَكـونَ من خِلال كُتُبٍ خَاصَّةٍ بالنحو، وَوقْفَ فَرِيْـقٌ ثالـثٌ موقفاً وَسَطَاً، وحاول التوفيقَ بين الفـريقين بـأن يُـدْرَسَ النحـوُ مـن خـلال النصـوص في المرحلة الابتدائية، بينما يُخَصَّصُ في المرحلتين الإعدادية والثانوية كِتَابٌ للنحو.

ومن خلال اسْتِعْراضِ آراءِ التربويين تَبَيَّنَ أنَّه لا تُوجَدُ طَرِيقةٌ مُعَيَّنَـةٌ لتـدريس النَّحو، وَأنَّ على مُدَرِّسِ اللغـة العربيـة أن يَختارَ ما يراه ملائماً لطلابه مُرَاعِياً كُلَّ الإرشاداتِ التي وضعها المختصـون بتـدريس النحـو، وأن يُرَاعِـى خِـلالَ تدريسـه ظُرُوفَ الطُّلاب، وَيَتَأَكَّدَ من نتيجة تعليمه، فهو المسؤولُ الأوَّلُ عن تدريس النحو، وعليه مُهِمَّةٌ كبيرةٌ يجب أن يُؤَدِّيْهَا بأمَانَـةٍ.

المصادر والمراجع

- **إحياء النحو:** إبراهيم مصطفى، منشورات لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٢٧م.
- **الإيضاح في علل النحو:** أبو القاسم الزجاجي، تحقيق د/ مازن المبارك، دار النفائس، الطبعة الخامسة، بيروت ١٩٨٦م.
- **تدريس التربية الدينية والأدب والقواعد:** إبراهيم محمد عطا، القاهرة ١٩٨٥م.
- **التدريس في اللغة العربية:** محمد إسماعيل ظافر وزميله، دار المريخ، الرياض ١٩٨٤م.
- **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي:** محمد أحمد السيد، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٣م.
- **التعريفات:** علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، تحقيق د/ عبد المنعم الحنفي، دار الرشاد، القاهرة ١٩٩١م.
- **تعليم العربية والدين بين العلم والفن:** د/ رشدي أحمد طعيمة وزميله، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.
- **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق:** د/ حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة ١٩٩٢م.
- **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية:** د/ محمود رشدي خاطر وزميله، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٠م.
- **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية:** د/ مصطفى رسلان شلبي، دار الشمس للطباعة، الطبعة الثالثة، القاهرة ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

- **تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده:** د/ شوقي ضيف، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة ١٩٩٣م.
- **جامع الدروس العربية:** تأليف/ مصطفى الغلاييني، مراجعة د/ عبد المنعم خفاجي، المكتبة العصرية، الطبعة الحادية والعشرون، بيروت ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.
- **جهود تيسير النحو في الماضي والحاضر:** د/ حسن عبد الرحمن السلوادي، منشورات مجلس التعليم العالي، القدس ١٩٨٧م.
- **خصائص العربية وطرائق تدريسها:** د/ نايف معروف، دار النفائس، الطبعة الأولى، بيروت ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- **دراسات نقدية في التراث العربي:** عبد السلام محمد هارون، مكتبة السُّنَّة المُحَمَّدِيَّةِ، الطبعة الأولى، مصر ١٩٨٨م.
- **دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية:** رسالة ماجستير مقدمة من محمود أحمد السيد، إلى كلية التربية بجامعة عين شمس ١٩٦٩م.
- **الرَّدُّ على النحاة:** ابن مضاء القرطبي، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة ١٩٨٢م.
- **صبح الأعشى في صناعة الإنشا:** أبو العباس، أحمد بن علي القلقشندي، القاهرة ١٣٨٣هـ - ١٩٦٣م.
- **طرائق التدريس والتدريب العامة:** د/ كايد سلامة، جامعة القدس المفتوحة، القدس ١٩٩٢م.
- **طرق تدريس اللغة العربية:** د/ عبد المنعم سيد عبد العال، دار غريب للطباعة، القاهرة د.ت.

- **طرق تعليم اللغة العربية:** د/ محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة السادسة، القاهرة د.ت.
- **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية:** د/ عبده الراجحي، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، مصر ١٩٩٢م.
- **علم النفس التربوي:** د/ فؤاد أبو حطب، و زميلته، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، القاهرة ١٩٩٤م.
- **في النحو العربي: قواعد وتطبيق:** د/ مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، الطبعة الثالثة، بيروت ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- **في النحو العربي: نقد وتوجيه:** د/ مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، بيروت ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
- **قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية:** تأليف/ حفني ناصف وزملائه، بولاق، القاهرة ١٣٢٤هـ.
- **لغتنا والحياة:** د/ عائشة عبدالرحمن، دار المعارف، القاهرة ١٩٧١م.
- **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة:** محمد حسين آل ياسين، دار القلم، بيروت ١٩٧٤م.
- **المدارس النحوية: أسطورة وواقع:** د/ إبراهيم السامرائي، دار الفكر، الطبعة الأولى، عَمَّان - الأردن ١٩٨٧م.
- **مقدمة ابن خلدون:** عبدالرحمن بن خلدون، دار إحياء التراث العربي، بيروت د.ت.
- **المُوَجِّهُ العملي لِمُدَرِّسِي اللغة العربية:** د/ عابد توفيق الهاشمي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة، بيروت ١٩٨٧م.

- **المُوَجِّهُ الفَنِّي لِمُدَرِّسِي اللغة العربية:** د/ عبد العليم سيد إبراهيم، دار المعارف، الطبعة الثالثة عشرة، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٨م.
- **النحو الجديد:** عبد المتعال الصعيدي، المطبعة النموذجية، القاهرة ١٩٤٧م.
- **النحو الواضح في قواعد اللغة العربية:** تأليف/ علي الجارم ومصطفى أمين، دار المعارف، الطبعة الرابعة والعشرون، القاهرة ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م.
- **النحو الوافي:** عباس حسن، دار المعارف، الطبعة الرابعة، القاهرة ١٩٧٨م.
- **النحو الوظيفي:** د/ عبد العليم سيد إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ١٩٨٢م.
- **ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي:** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض، مارس ١٩٧٧م.
- **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة:** محمد الطنطاوي، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة ١٩٩٥م.

الدوريات:

- مجلة " أخبار الأدب " المصرية، العدد "٧٠" نوفمبر ١٩٩٤م، مقال للأستاذ/ عباس منصور، بعنوان: "رؤية في مناهج تدريس اللغة والأدب".
- مجلة "الهلال" مقال للدكتور/ محمد محمود الطناحي، عدد أكتوبر ١٩٩٤م.