الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي - تيسمسيلت –
معهـــــد الآداب واللُّغـــات
قسم اللُّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللُّغة والأدب العربي - تخصص علوم اللُّغة والتَّعليمية-

موسومـة بـــ

تعليمية مادَّة النَّحو - دراسة وصفية تحليلية- السَّنة الخامسة ابتدائي نموذجاً

إعـــــداد الطالبين:

* جبـــانة محمـــد
* فريكـــش فاطمة

إشـــراف الأستاذ:

– قاســـم قـــادة

* شكـــر وعـــرفان *

الشّكر لله عزّ وجلّ على حسن توفيقه إيّانا وكريم عطائه نحونا لإنجاز هذا العمل، كما نتقدّم بخالص الشّكر والتّقدير إلى الأستاذ المؤطّر "قاسم قادة" الّذي كان نعم الموجّه والمرشد .

كما نشكر كلّ الأساتذة الكرام الّذين مدّوا لنا يد العون، الأستاذ "**رزايقية محمود**"، الأستاذ "**مرسي رشيد**" وكل الأساتذة الّذين درّسونا .

وفي الأخير نشكر كلّ من جاد علينا بيد المساعدة من قريب أو من بعيد .

إهـــداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى:

- ✓ الوالدين الكريمين و جميع أفراد العائلة.
- ✓ أساتذة المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي وخاصة الّذين أطّروا الدّفعة الأولى للماستر، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "قاسم قادة" .
- ✓ زملائي الأساتذة بمدرسة "الشهيد شميرّو بولنوار" بالعيون، و كل من ساندنا لإنجاز هذا العمل.
- ✓ جميع من ساهم في تعليمنا وإرشادنا منذ المراحل التعليمية الأولى.
- ✓ كلّ رجال التّعليم من الابتدائي إلى الجامعي .

- جبانة محمد-

إهـــــداء

✓ إلى الّذين سخّروا أنفسهم لطلب العلم وشعارهم قوله صلّى الله عليه وسلّم:

{ من أراد منكم الحياة فعليه بالعلم ، ومن أراد الآخرة عليه بالعلم، ومن أرادهما معا فعليه بالعلم }.

✓ إلى الوالدين الكريمين.

✓ إلى الإخوة والأصدقاء والأقارب.

✓ إلى كلّ من يعرفني.

- فريكش فاطمة-

"مقـــدمـــــة"

الحمد لله ربّ العالمين الّذي هدانا للإيمان، واختار لنا الإسلام ووفّقنا لإتّباع هديه القويم، لنسعد في الدنيا والآخرة . والصّلاة والسّلام على أشرف رسله وأنبيائه، المبعوث رحمة للعالمين بالنّور والصّراط المستقيم، وعلى آله وأصحابه الطّيبين الطّاهرين الّذين حفظوا القرآن وحافظوا عليه من التّحريف والتّزييف ، ومن ثُـــمَّ الحفاظ على لغته، فكانوا أعلا مًا يُهتدى بهديهم أمّا بعد:

فإنّ تعليم اللّغة ضرورةٌ تفرضها المعرفة وتقدّم الفكر خاصّة وأنّ الأمم لا ترقى إلاّ برقي لغاتها، واللّغة العربية من أعرق لغات البشر فقد حظيت باهتمام العلماء والباحثين لأنّها لغة دين مقدّس، ووعاء فكر أراده الله نبراساً هادياً إلى يوم الدّين.

فاهتمّ العلماء بتعليمها لغير العرب الّذين دخلوا في دين الله أفواجًا، وتعليم العرب الّذين دخل اللّحنُ ألسنتهم، وبما أنّ النّحو أحد أهمّ فروع علم اللّغة العربي ؛ كونه وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب، فقد حظي هو الآخر باهتمام كبير، وكثرت فيه التّأليفات وتنوّعت. واهتمت به مناهج التّعليم في المؤسّسات التّربوية، وشُرع في تدريسه بدايةً من المراحل التّعليمية الأولى .

وقضية تعليم النحو من أبلغ القضايا أهمّيةً، ولازالت قائمة منذ نشأته، وما جعلنا نخوض معترك هذه القضية ونخصّ المرحلة الابتدائية بالدّراسة دون غيرها جملةً من الأسباب يمكن تصنيفها إلى نوعين:

أ – أسباب ذاتية: تتمثّل في العمل في قطاع التّربية بالمدرسة الابتدائية ومعايشة تذمّر التّلاميذ من هذا النّشاط وضعفهم فيه، إضافة إلى عدم تحكّم بعض الأساتذة في طرائق تقديمه، وحتّى عدم إدراك البعض لوجوده ضمنيًا في المراحل الأولى.

ب ــ الأسباب الموضوعية: وهي ضعف أغلبية التّلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية في توظيف القواعد النحوية شفهيًا وكتابيًّا، خاصّة وأنّ ملمح التّخرّج منها ينصّ على أن يكون المتعلِّم قادرا على التّعبير الشّفوي السّليم وكتابة نصوص متنوّعة استجابة لَما تقتضيه الوضعيات التّعليمية.

فالمرحلة الابتدائية: هي القاعدة لجميع العلوم التي لا تتمُّ إلاّ باللّغة وعليها يتوقّف مواصلة التّعليم من عدمه، لذلك أردنا مناقشة بعض الأسئلة والإجابة عنها وجعْلها محاورَ لعملنا تمثَّلت في:

ــ ما أهمّيّة النّحو بالنّسبة للّغة العربية ؟

ــ ماهي طرق تدريسه ؟ ما هي أهم صعوباته ؟

ــ كيف يتمّ تدريسه ؟ ما هو الوقت المناسب لتدريسه لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

ولتحقيق رغبتنا استعنّا بالمنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لرصد الظّاهرة اللّغوية واعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع خاصّة الّتي اهتمت بتدريس الأنشطة اللّغوية نذكر منها:

تدريس فنون اللغة العربية **لعلي أحمد مدكور.**

الطّريقة المثلى لتدريس القواعد النحوية **لصلاح روّاي.**

إضافة إلى بعض الرّسائل الجامعية الّتي تناولت مواضيع لغوية، وبعض الوثائق التّربوية التي أثْرت الفصل الثالث وكانت عوْناً لنا.

أمّا الخطّة المنتهجة فتمثّلت في مدخل وثلاثة فصول متبوعة بخاتمة لأهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها، وكانت كما يلي:

- **المدخل كان بعنوان:** أهمّية تعليم اللّغة العربية، تطرّقنا فيه إلى تعريفها ،نشأتها، وأثر القرآن الكريم عليها، وضرورة تعليمها الّذي يقتضي الإلمام بقواعد ها خاصّة النّحوية لأهمّيتها ،كما تطرّقنا أيضاً لعلاقة النّحو بالمهارات اللّغوية .

- **الفصل الأوّل:** تكلّمنا فيه عن نشأة النّحو العربي فتطرّقنا لتعريفه لغةً واصطلاحاً ودواعي نشأته، ووظائفه، إضافةً إلى المشكلات الّتي واجهته ،ما دعا إلى ظهور محاولات للتّسيير أو التّجديد أو التّسهيل، وقد ناقشْنا إشكالية هذا المصطلح وذكرنا أمثلة لهذه المحاولات.

- **الفصل الثاني:** كان خاصًّا بتدريس النحو العربي وركّزنا على النّحو الوظيفي لا النّحو التّخصصّي، كون الأوّل يسهم في تكوين الملكة اللّسانية وتصويبها ويخصّ الجانب التعليمي، وبيّنَا وجهة نظر الطّرف المؤيّد لتدريسه ووجهة نظر الطّرف المعارض لذلك، كما أشرنا إلى طرائق التّدريس والصّعوبات الّتي تعترض المعلّم والمتعلّم واقترحنا بعض الحلول الّتي اسْتقيناها من بعض المصادر .

- **الفصل الثالث:** خصّصناه للجانب التّطبيقي، فكلّ ما أشرنا إليه في الفصل الثاني وضعْنا له إسقاطات على الواقع، وكان ذلك في المدرسة الابتدائية كونها المرحلة القاعدية التي تُكتسب فيها المبادئ الأوّليّة للّغة العربية ولبقيّة العلوم، لكن قبل أنْ نتطرّق لتدريس القواعد النّحوية في هذه المرحلة ذكّرْنا بخصائص النّموّ لتلميذها، وطبيعتها، والأهداف من تعلّم النّحو فيها ثم أشرنا إلى كيفية تدريس القواعد النّحوية بداية من السّنة الأولى ابتدائي مع أمثلة عن ذلك وصولاً إلى قسم الخامسة ابتدائي الّذي اتّخذناه نموذجا لدراستنا. فخصّيناه بتفصيل كبير منْ حيث طريقة التّدريس والمحتوى، وكانت لنا دراسة ميدانية مع أساتذة هذا القسم، أفادونا فيها ببعض المعلومات القيّمة.

كما ذيّلنا عملنا بخاتمة ضمّنّاها أهم النّتائج الّتي توصّلنا إليها.

وقد صادفتنا صعوبات كبيرة أهمّها: قلّة المراس في البحث، رغم الأعمال الّتي قمنا بها في الجامعة، إلاّ أنّنا نرى أنفسنا في حاجة إلى مراس أكبر.

إضافة إلى وفرة المادّة العلمية ما جعلنا نلقى صعوبة في التّعامل معها لتوظيفها التّوظيف المناسب، كذلك ضيقُ الوقت كان سببًا في عدم إثراء بحثنا بمعلومات أخرى تكون أنفع، لاسيّما الدّراسة الميدانية الّتي كنّا نودّ أن تشملَ ولايات أخرى خاصّة المجاورة.

وأخيرًا ننوّه بالمجهودات المبذولة من طرف أساتذتنا الّذين درّسونا بالمركز الجامعي، ونخصّ بالذّكر أستاذنا المشرف " الدكتور قاسم قادة " الّذي زوّدنا بنصائحه وتعليماته الّتي استطعنا بعون الله ثم بعونه إنجاز هذا العمل، كما نخصّ بشكرنا أيضًا أساتذة السّداسي الثّالث الّذين كانت لمقاييسهم الخاصّة بالتّعليميّة أثرٌ كبيرٌ على تكويننا العلمي والعملي خاصّة، ولزملائنا الأساتذة في المدارس الابتدائية الّذين تعاونوا معنا، والله الموفّق .

المركز الجامعي: أحمد بن يحي الونشريسي

تيسمسيلت يوم: 8 رجب 1436 هـ / 27 أفريل 2015 م

جبانة محمد

فريكش فاطمة

أهمّيّة تعليم اللُّغَة العربيّة.

1. تعريف اللّغة العربيّة.
2. نشأة اللّغة العربيّة.
3. أهميّة اللّغة العربيّة.
4. أثر القرآن الكريم على اللّغة العربيّة.
5. تعليم اللّغة العربيّة.
6. قواعد اللّغة العربيّة.
7. أهميّة علم النّحو.
8. علاقة علم النّحو بالمهارات اللّغويّة.

خلق الله الإنسان وميَّزه عن سائر المخلوقات بالعقل و«أنعم عليه بالنّطق واللّغة تكملة لدور العقل، ليستطيع أن يُعبِّرَ عمَّا لديه من أحاسيس، وينقل للآخرين ما عنده من معانٍ، فلا معرفة بلا عقل وفكر، ولا تفكير بلا لغة»[1]، فاللُّغة إذن وعاءٌ للفكر وأداةٌ للتَّواصل، ناقلة للأحاسيس، وهي أهمّ ما يمتلكه الإنسان العاقل ليحيا حياته الإنسانيّة الكريمة.

1- تعريف اللّغة:

يُعَرِّفها "ابن جني" بأنّها: « أصوات يُعبِّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم»[2]. هذا التَّعريف قريب من الدِّراسات اللُّغوية الحديثة ولا يختلف عنها، حيث يقول "ابراهيم أنيس" أنّ اللّغة ليست إلاَّ «نظاماً من الكلمات الّتي ارتبط بعضها ببعض ارتباطًا وثيقًا، تحكمه قوانين معيّنة لكلّ لغة، وليس ما يَرد بالمعاجم من كلمات مُنفردة مُنعزلة، إلاّ صورة مُشوّهة مضطربة أشدّ الاضطراب لأيّ لغة من اللّغات»[3].

أمّا الدّكتور "تمّام حسان" فَيُعرِّفها بأنَّها: «منظّمة عرفيّة للرّمز إلى نشاط المجتمع»[4]. وهذه المنظّمة تشتمل على مجموعة من الأنظمة كالنّظام الصّوتي والنّحوي ، الصّرفي، والدّلالي، وكلّ نظام يتكوّن من مجموعة من المعاني ثم من طائفة من العلاقات الّتي تُربَط ربطاً إيجابياً، والفروق (القيم الخلافيّة) الّتي تُربط سلبيّا، بإيجاد المقابلات ذات الفائدة بين أفراد كلّ من مجموعة المعاني أو مجموعة المباني[5].

1- اللّغة العربيّة أصل اللّغات كلّها، عبد الرّحمن أحمد البوريني، دار الحسن للنّشر والتّوزيع، عمّان – الأردن، ط 1، 1998م، ص 21.

2- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، ط 2، 1424هـ/ 2003م ، ج 1، ص 87.

3- من أسرار اللّغة، ابراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة مصر.ط5 ، 1975م. ص 208.

4- اللّغة العربيّة معناها ومبناها، تمّام حسان، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 1994، ص 34.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

واللُّغة العربيّة على وجه التّحديد، هي إحدى أكثر لغات العالم استعمالاً، وإحدى اللُّغات الخمس الرّسمية في هيئة الأمم المتّحدة، وهي اللُّغة السّاميّة الوحيدة الّتي حافظت على كيانها وأصبحت عالميّة، وذلك لنزول القرآن الكريم بها، حيث لا يمكن فهم الكتاب المقدّس وتذوّق إعجازه اللُّغوي إلاّ بقراءته باللّغة العربيّة. ولهذا كان تعلّمها مطمحاً لكلِّ المسلمين في شتَّى أنحاء العالم[1]، فهي لغة القرآن، ولغة هذه الأمّة التي اختارها الله عزّ وجلّ لرسالته من بين الأمم جميعا.

2- نشأة اللّغة العربيّة:

اللّغة العربيّة معجزة الله الخالدة نشأت «في أحضان جزيرة العرب خالصة لأبنائها منذ وُلِدَت نقيّة سليمة ممّا يشينها من أدران اللّغات الأخرى»[2]، لتكون وسيلة التّواصل بين سكانها، تمهيداً لنزول القرآن الكريم بها، آخر الرِّسالات السَّماويّة على رسول الله صلّى اللّه عليه وسلّم .

وهذا بدليل أنّ العلماء والباحثين قد وقفوا على أصل كلّ لغة من لغات العالم وبحثوا في أولى بدايات نشأتها، ومسار تطوُّرها، وإلى ما وصلت إليه هذا اليوم، حتّى أنّهم وضعوا معجماً لغويًا يحوي تاريخ لغات العالم وهو معجم "أكسفورد" ما عدا اللّغة العربيّة، إذ عجزوا عن وضع معجم تاريخي لها، بسبب عدم إحاطتهم بظروف نشأتها، وطريقة تكوينها وكيفيّة تَطوُّرِها، إذ وجدوها مكتملة الأركان قويّة البنيان، ولمـــّا أرادوا أن يؤرِّخوا لها، ارتأوا أن ينطلقوا من أقدم نصّ عربي وجدوه، فعثروا في البداية على مُعلَّقة "امرئ القيس بن حجر الكندي" التي قالها قبل البعثة المحمّديّة بقرنٍ، مطلعها:

«قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ بسقط اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ »[3]

فأرَّخوا للعربية وفقها ظنًّا منهم أنَّها أقدم نصّ.

1- ينظر: ألفية النحو العربي، سيدي محمد ولد دادو أحمد، دار المعرفة، الجزائر، 2009م، ج 1، ص 09.

2- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، دار المعرفة، القاهرة – مصر، ط 2، 1995م، ص 13.

3 - شرح القصائد العشر، يحيى بن الخطيب التّبريزي ،قدّمه: فواز الشعار ،مؤسسة المعارف ، بيروت- لبنان،1423هـ/2002م، ص11.

لكن بعد مدّة من الزّمن عُثِرَ على قصيدة أخرى قالها "مهلهل بن ربيعة"، وهو خال "امرئ القيس" وذلك قبل البعثة بقرنين من الزّمن، فأرّخوا على إثرها للّغة العربيّة بمائتي عام قبل البعثة. وهناك من قال أنّ تاريخها يعود إلى قرن ونصف القرن قبل البعثة، وهذا كلّ ما بلغه علماء اللّغة في قضية التّأريخ لنشأة اللّغة العربيّة[1]، والّتي تحدّث عنها عدّة لسانيين[*].

وبالعودة إلى قول العلماء أنَّ اللّغة العربيّة بدأت قبل الإسلام بمُدَّة معيّنة من الزّمان، سواءً بقرن أو بقرنين فهذا قولٌ خاطئ، إذْ أنَّ النُّصوص الّتي استدلُّوا بها تُمثِّلُ اللّغة العربيّة في أَوَجِّ قُوَّتِها، فقصيدة "امرئ القيس" أو قصيدة "مهلهل بن ربيعة" وغيرهما مازالت ليومنا هذا تُدَرَّس، وتُستخرج منها مختلف فنون القول من نحوٍ، وصرف، وبيانٍ ... وغيرها حتّى أنّ هناك رسائل علميّة تُعَدُّ حولها بُغية الاستفادة ممَّا حوته من أحكام أسلوبية وكنوز لغوية، فمن غير الممكن تصوُّر أنْ تَكُون هذه هي بدايات نشوء اللّغة العربيّة.

إضافة إلى ذلك، فهذه النُّصوص هي بمثابة دليل على أنّ تطوّر اللّغة العربيّة لا يشبه البتّة قانون التّطوُّر في جميع اللّغات الموجودة، فهاته الأخيرة تتطوّر من الأدنى إلى الأعلى وفق قانون الارتقاء في جميع الكائنات، بينما التّطوُّر في اللّغة العربيّة يسير عكس ذلك، من الأعلى إلى الأدنى، ويظهر هذا جليًّا إذا ما قارنّا المستوى اللُّغوي الّذي كانت عليه في العصر الجاهليّ، وما هي عليه اليوم، حيث كان العرب آنذاك يتحدّثون الفصحى بالسّليقة، بينما اليوم ومع انتشار معاهد التّعليم وتَوفُّر وسائل العلم والمعرفة لا نكاد نجد من يُجِيد نُطْق عبارة فصيحة سليمة إلاّ بعد بذل جهد كبير[2].

1- ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، صلاح روّاي، دار غريب للطِّباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ،2008م، ص 15.

* - يقول اللساني "إسرائيل ولفنسون ": «أنه تكون هناك إمكانية لمعرفة بداية نشأة اللغة العربية إذا ما تم كشف النقوش المطمورة تحت رمال شبه جزيرة العرب» ويرد عليه اللساني الفرنسي "رينان": «لا أمل في معرفة بدء نشوء هذه اللغة، إذ لا وجود لنقوش في شبه الجزيرة العربية لم تكتشف بعد».

2- ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، صلاح روّاي، ص 16

وهذا ما جعل بعض العلماء اللّغويين مثل "أحمد بن فارس القزويني" يرى أنّ اللّغة العربيّة توقيف من الله عزّ وجلّ ، وليست من اصطلاح البشر، حيث يقول أنّ لغة العرب توقيف، ودليل ذلك قوله جلّ ثناؤه: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾[1]، حيث علَّم آدم ما شاء أنْ يُعلِّمه إياه ممّا احتاج إلى تعلُّمِهِ، وصولاً إلى خاتم النَّبيين محمّد ﷺ، فأتاه من العلم واللّغة ما لم يؤته أحداً قبله و لم تأتِ بعد ذلك لغة أخرى[2].

فاللّغة هي إحدى مخلوقات الله تعالى لقوله عزّ وجلّ:

﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴾[3].

واختلاف الألسن «يعني اللّغات»[4] وهي تعبير مدهش عن قدرة الله الّتي لا تتناهى، فنواة اللّغة العربيّة هي صوت الإنسان وأعضاؤه النُّطقيّة، والصّوت مساحته محدودة، وإمكانات أعضاء النُّطق محدودة أيضاً فهي تنتج عددا معيّناً من الأصوات، نُعَبِّر عنه بالحروف الهجائيّة، ومع ذلك فإنّ هذه الأصوات المحدودة ، هي الّتي أنتجت هذا الوجود اللُّغوي الهائل المتنوّع الّذي تُعبِّر عنه ثلاثة آلاف لغة موجودة، شاء الله أن يكون اهتداء النّاس إليها منطلقا إلى كل ما شاع على الأرض من حضارات، وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات[5].

1- سورة البقرة، من الآية 31.

2- ينظر: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها ، أحمد بن فارس بن زكريا، تح: مصطفى الشويحي، مؤسسة بدران، بيروت، لبنان، 1963م، ص 8.

3- سورة الرُّوم، الآية 22.

4- تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير، دار بن الهيثم، القاهرة – مصر، ط 1، 2005م/ 1426هـ، ج 3، ص 2209.

5- ينظر: العربية لغة العلوم والتقنية، عبد الصبور شاهين، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، ط 1، 1983م، ص 39، 40.

ويضيف "ابن جني" قائلاً عن اللّغة العربيّة: «إنّني إذا تأمّلت حال هذه اللّغة الشّريفة الكريمة، اللّطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدّقة، والإرهاف، والرّقّة ما يملك عليّ جانب الفكر حتّى يكاد يطمح به أمام غلوة السّحر، فمن ذلك ما نبّه عليه أصحابنا رحمهم الله، ومنه ما حذوته على أمثلتهم، فعرفت بتتابعه وانقياده، وبُعْدِ مراميه وآماده صحّة ما وفقوا لتقديمه منه ولطف ما أسعدوا به، وفرق لهم عنه، وانضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنها من عند الله جلّ وعزّ. فقوي في نفسي اعتقاد كونها توفيقا من الله سبحانه وأنّها وحي»[1]، ومع هذا فـــ"ابن جني" لا يهمل الرَّأي القائل بأنّ اللّغة تواضع. ومجمل القول أن الله سبحانه وتعالى أودعها شبه الجزيرة العربيّة لتأهيل العرب لاستقبال القرآن الكريم معجزة سيّد الخلق أجمعين.

3- أهميّة اللّغة العربيّة:

عاشت اللّغة العربيّة مراحل حياتها في أحضان الجزيرة العربيّة، وكغيرها من اللّغات أدركها التّطوّر ورغم ذلك فقد ساير العرب تطوّر لغتهم وتمكّنوا منها بالمران، والدُّربة، وأصبحت طبعاً من طباعهم، أو غدت كما يقول "عبَّاس حسن": «مَلَكَة أو ما يشبه المـــلَكَة وضوابطها المتوارثة قد وضحت مع رسوخها في الأذهان كأنّها إحدى السّجايا الفطرية وجرى أهلها على سنن ثابت أو كالثّابت في صوغ الكلمة وضبط حروفها وبناء الجمل والأساليب»[2].

واللّغة العربيّة لم تُدوَّن قبل الإسلام، لكن رغم هذا فقد توارثها أهلها جيلاً بعد جيل بالمحاكاة، والمشافهة، والسَّماع وغير ذلك، لهذا بقيت محافظة على أصولها. وما زاد من دعائمها تثبيتاً ورسوخها إحكاماً هو الأسواق الّتي كانت تقام في جزيرة العرب طوال العام، كـــ"سوق عكاظ"، و"سوق مجنة"، و"ذو المجاز"، وغيرها من الأسواق[3].

1-الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، ص 99.

2- اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، 1971م، ص 13.

3- ينظر: نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص 13.

أمَّا عند مجيء الإسلام ارتبطت اللّغة العربيّة بالدِّين، وذلك لنزول القرآن الكريم بها، وبما أنّها لغة التّنزيل، غدا لزاماً على كلِّ راغبٍ في العلم بالقرآن والسُنَّة أن يتعلّم العربيّة[1].

وفي هذا الصّدد يقول "ابن فارس" (ت 395هـ): «فمن أراد معرفة ما في كتاب الله جلّ وعزّ وما في سنّة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم من كلّ كلمة عربيّة أو نظم عجيب، لم يجد من العلم باللّغة بدّاً»[2]، فيمكن أنْ نقول أنّ أهميّة اللّغة العربيّة زادت مع نزول القرآن بها، حيث ذكر الله سبحانه وتعالى نعمة اللّغة وهي من أعظم نعم الله على الإنسان في كتابه العـــزيز بقوله: ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤ ﴾[3].

وجاء في تفسير هذه الآيات أن: «السّياق في تعليمه تعالى القرآن وهو أداء تلاوته، وإنّما يكون ذلك بتيسير النّطق على الخلق وتسهيل خروج الحروف من مواضعها من الحلق واللّسان والشّفتين على اختلاف مخارجها وأنواعها»[4].

واختارها الله لكتابه لوضوحها «وما عداها من اللّغات يخلو من هذا التفصيل وذلك الوضوح»[5]، فقوله تعالى: ﴿ وَلَوۡ جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَانًا أَعۡجَمِيّٗا لَّقَالُواْ لَوۡلَا فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥٓۖ ءَأَعۡجَمِيّٞ وَعَرَبِيّٞۗ ﴾[6]، فالأعجمية لا تعني لغة بعينها، بل إنّها تُطلق على كلّ لغة غير العربيّة.

وبنزول القرآن بها صارت:

1- ينظر: ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية بين علماء اللغة القدامى والمحدثين، عبد الفتاح حسن علي البجة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان الأردن ، ط1، 1998م، ص 18، 19.

2- الصاحبي في فقه اللغة، أحمد بن فارس، ص 64.

3- سورة الرحمن، الآيات (1، 2، 3، 4).

4- تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير، ج 4، ص 2749.

5- اللغة العربية أصل اللغات كلها، عبد الرحمن أحمد البوريني، ص 35.

6- سورة فصلت، الآية 44.

أ- لغة الدِّين الإسلامي «فلا نتصوّر إسلاماً حقيقيّا إلاّ بفهم القرآن فهماً صحيحاً، ولا بقاءً لفهمه إلاّ بحياة اللّغة العربيّة وإنّ أي تشويه للعربيّة إنّما هو تشويه للفكر الإسلامي ومحاولة يائسة لإفراغ هذا الفكر من مكنونه العظيم»[1]. ففهم الدّين الإسلامي يُبنى على فهم اللّغة العربيّة.

ب- لسان الوحي ولغة التعبّد: «إن اللّغة العربيّة لسان الوحي المبين ولغة التعبّد لله ربّ العالمين فهي لغة كتابه الّذي أنزله على رسوله»[2].

حيث يقول الله تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾[3].

كذلك هي لغة الصّلاة وجميع العبادات «فالعبادة لن تستقيم إلاّ بتعلّم طرف من العربيّة لأنّ الله تعالى اختارها، لتكون لغة كتابه الّذي أنزله وهو عمدة أهل الإسلام في عبادته»[4].

كما تعتبر لغة القرآن الكريم فيحتاجها المسلم لقراءته وفهمه لاستنباط الأحكام الشرعيّة، وتُقرأ بها كذلك الأحاديث الشّريفة.

ج- لسان رسول ربّ العالمين، لقوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ﴾[5]، فقد شرّف الله تعالى العرب بأن: «جعل منهم خاتم رسله واختار لغتهم لخير كتبه»[6].

---

1 - أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي + كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004، ص 19.

2- الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية، هادي أحمد فرحان الشجيري، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص 31.

3- سورة الشعراء، الآيات 193- 195.

4 المرجع السابق، ص 31.

5 - سورة إبراهيم، الآية 4.

6- اعتراضات ابن الشجري النحوية على النحويين في الآمالي، (رسالة دكتوراه)، سعيد بن علي بن عبدان الغامدي، إشراف: عياد بن عيد الثبيتي ،جامعة أم القرى، السعودية ، 1426/1425هـ، ص1.

وقد وعى سلفنا الصّالح أهميّة اللّغة العربيّة فنالت عناية كبيرة من العلماء الّذين اندفعوا للعمل في تحليلها وتصنيف علومها.

4- أثر القرآن الكريم على اللّغة العربيّة:

اصطفى الله نبيّه محمّد صلّى الله عليه وسلّم وأيّده بمعجزة القرآن الكريم الّذي أنزله بلغة العرب فكانت «اللّغة العربيّة هي ميدان الإعجاز»[1]، وذَكَرها الله -اللّغة العربيّة-في مواضع عديدة و«من باب التّركيز على الخصوصيّة الّتي تمتّعت بها اللّغة العربيّة بالمقارنة مع غيرها من اللغات»[2]، نورد في ذلك بعض الآيات الّتي جاء فيها ذكر اللّسان العربيّ:

قال الله تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾[3].

والمراد بقوله تعالى: بلسان عربيّ مبين: «أي هذا القرآن الّذي أنزلناه إليك ، أنزلناه بلسانك العربيّ الفصيح الكامل الشّامل، ليكون بيّنا واضحًا ظاهرًا قاطعاً للعذر، مقيمًا للحجّة دليلاً على المحجّة» [4].

وجاء في تفسيرها أيضا أنّ: «المبين الموضّح الدلالة على المعاني الّتي يعنيها المتكلّم، فإن لّغة العرب أفصح اللّغات وأوسعها لاحتمال المعاني الدّقيقة الشّريفة مع الاختصار»[5].

1- اللغة العربية أصل اللغات كلها، عبد الرحمان أحمد البوريني، ص 33.

2- المرجع نفسه، ص،34.

3- سورة الشعراء، الآيات 193، 194، 195.

4- تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير، ج3 ، ص 2108.

5- تفسير التّحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس 1984 ،ج19 ، ص190.

وقوله أيضا: ﴿ إِنَّا جَعَلْنَهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[1]؛ أي: «البيّن الواضح الجليّ المعاني والألفاظ، لأنه نزل بلغة العرب الّتي هي أفصح اللّغات للتخاطب بين الناس»[2].

وأيضا: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾[3]، وذلك «لأنّ لغة العرب أفصح اللّغات وأبينها وأوسعها وأكثرها تأدية للمعاني الّتي تقوم في النّفوس»[4].

ويقول كذلك: ﴿ وَهَـٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ﴾[5].

﴿ كِتَـٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَـٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾[6].

وبالتّالي فالقرآن الكريم قد أثْرى اللّغة العربيّة بمفردات جديدة، «وأضاف إليها ثروة لغويّة كبيرة جعلها من أعظم اللّغات العالميّة اتّساعاً وشمولاً »[7] وهذّبها و«صارت نماذج التّعبير اللُّغوي ثلاثة: قرآنًا وشعرًا ونثرًا»[8]،كما حفظها وجعلها مستقرّة ووحّد لهجاتها وساهم في سعة انتشارها لأنه «بنزول القرآن ودخول النّاس في دين الله أفواجا من شتّى بقاع الأرض اتّجه المسلمون من غير العرب إلى تعلّم العربيّة، رغبة في أداء العبادات والشّعائر الدّينيّة بها وقراءة القرآن بالعربيّة»[9]، فالدّين الإسلامي شجّع العرب وغير العرب على تعلّم العربيّة نظرا لما صار لها من مكانة وأهميّة.

1- سورة الزخرف، الآية 03.
4- تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير ،ج 4، ص2557.
3- سورة يوسف، الآية 02.
4- المرجع السابق، ج2، ص1498.
5- سورة النحل، الآية 103.
6- سورة فصلت، الآية 03.
7- دراسات في اللغة العربية، محمد أحمد ربيع، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003، ص5.
8- اللغة العربية وعلم اللغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب، القاهرة، مصر، د ط، 2001، ص36.
9- المرجع نفسه ص39.

5-تعليم اللّغة العربيّة:

كانت أولى آيات القرآن الكـــريم قوله تعـــالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾[1]، تدعو إلى العلم والتّعلّم. فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان «وكرّمه بالعلم وهو القدر الّذي امتاز به أبو البشريّة آدم على الملائكة، والعلم تارة يكون في الأذهان، وتارة يكون في اللّسان، وتارة يكون في الكتابة بالبنان »[2]. ووسيلة العلم والتّعلّم هي اللّغة، لذا نجد أسلافنا اهتمّوا بتعليمها، كون طلب العلم عبادة وأيضا: «يبرز تعلّم اللّغة بوصفه المفسّر الكبير للقضايا الشّائكة الّتي تلتقي في مفترق مع العلوم المتعدّدة»[3]، وحتّى نُتقن العلوم الأخرى علينا بالتّحكم في اللّغة لكي تصبح «ملكة وتحصيلها قرين تعلّمها، ولا تعلّم إلاّ بتعليم: إرادي أو غير إرادي»[4]، لذلك حظيت باهتمام العلماء والباحثين فاهتمّوا بها «لتعليم غير العرب ممّن دخلوا في الإسلام، وتعليم العرب الّذين دخل اللّحن ألسنتهم كيفيّة بناء التّعبيرات الّتي تُوصل الدّلالة وتحقّق التّفاهم الاجتماعي»[5]، وعليه يمكن اعتبار أن تعلّمها كان لسببين أساسيّن: سبب قومي وسبب ديني.

1- سورة العلق، الآيات 1-5.

2- تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير، ج4، ص 3078.

3- العربية والإعراب، عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، طرابلس، الجماهيرية العظمى، ط1، 2010، ص169.

4- المرجع نفسه، ص 165.

5- أساليب نحوية جرت مجرى المثل- دراسة تركيبية دلالية-(رسالة ماجيستير)، خلود صالح عثمان الصالح، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، السعودية، 1426هـ،ص، 5.

أ- السّبب القومي:

كلّ أمّة تعتّز بلغتها و«قد بذلت سائر الأمم الحيّة جهودا كبيرة لنشر لغاتها القوميّة مستخدمة أساليب شتّى وطرائق مستجدّة»[1] فكل أمّة تعتبر لغتها« هي الرّابط التّاريخي الّذي يشدّ أبناءها إليها ويعزّز في نفوسهم شرف الانتماء، فهم يتعاملون بها في تبادل الأحاسيس والمشاعر، فهي بحقّ أهمّ المكوّنات لهيكل الأمة والمرتبطة عضويّا بحياتها»[2]، والعرب اعتزّت بعربيّتها قبل الإسلام وبعد مجيئه حيث« كان اللّحن مستهجنًا عندها وبقي هذا الشّعور سائدًا لديها عند ظهور الإسلام كذلك»[3]، خاصّة مع تفشّي اللّحن ما جعلهم يسرعون لتعليمها حفاظًا عليها وكان «حبر الأمّة "عبد الله بن عباس" رضي الله عنه من القائمين بذلك، إذ كان من الصّحابة الّذين تولّوا التّعليم ونشر الثّقافة المتنوّعة في مجالات شتّى، في التّفسير والحديث والفقه واللّغة والأدب وخاصّة الشّعر العربيّ القديم الذي كان يحفظ منه الكثير وينفذ إلى صميمه درسا وفهما وإفهاما»[4].و هذا ما يؤكّد اعتزاز العرب بلغتهم وانتمائهم القوميّ.

ب- السّبب الدينيّ:

إنّ نزول القرآن الكريم بلغة العرب ،جعلها لسان الوحي ووجه من وجوه الإعجاز فيه، والاشتغال بها لا يقلّ أهميّة عن الاشتغال بعلوم الشّريعة، لذلك كان تعلّمها مثل تعلّم حفظ القرآن لأنّ علوم الشّريعة لا تستغني عن العربيّة، فالتّفسير يعتمد عليها من أجل فهم معاني كتاب الله واستخراج أحكامه إضافة إلى الحديث وعلومه وأصول الفقه[5].

1- اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1،2010،ص،251.

2- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه على حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي،ص17.

3- دراسات نقدية في اللغة والنحو، كاصد ياسر الزيدي، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2003،ص8.

4- المرجع نفسه، ص ن.

5- ينظر: الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات ابن تيمية ،هادي أحمد فرحان الشجيري،ص39.

كما تُعتبر المظهر اللُّغوي لكتاب المسلمين وثبت عن "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه أنّه كان يعتبر تعلّمها من الدّين[1].

فأينما حلّ الإسلام وانتشر إلاّ وحملها معه خاصّة في عصور الإسلام الأولى، أين تمّ الإقبال عليه وتعلّم أوامره ونواهيه، فصارت اللّغة العربيّة «وسيلة العبادة يستطيع الإنسان بالعقل والكلام أن يُوجّه العمل ويفسّره ويكون قادرا على أداء العمل الذي كلّفه الله سبحانه وتعالى به ويحقّق الهدف الّذي خُلق من أجله وهو عبادة الخالق»[2]، والعبادة «لن تتحقّق إلاّ بتعلّم طرف من العربيّة لأنّ الله تعالى اختارها لتكون لغة كتابه الّذي أنزله، وهو عمدة أهل الإسلام في عبادتهم»[3].ومن بين العبادات اليوميّة الّتي إذا صَلُحت صَلُح سائر العمل الصّلاة، ولغة المناجاة فيها بين العبد وربّه العربيّة، فيقول رسولنا الكريم صلّى الله عليه وسلّم: {لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب}[4]، وبالتّالي فتعلّمها ضروري لأداء هذا الرّكن العظيم وقراءة كتاب الله وحتّى تعلّمها واعتيادها «يؤثّر في العقل والدّين والخلق تأثيرا بيّنا لأنّه يؤدّي إلى مشابهة صدر هذه الأمّة من الصّحابة والتّابعين ومشابهتهم تزيد العقل والدّين والخلق»[5] فيستقيم خلق من يعتاد العربيّة ويرقّ طبعه وينضج عقله.

6-قواعد اللّغة العربيّة:

لتعليم اللّغة العربيّة لابدّ من وضع قواعد تضبطها وتُتّخذ كمعيار للحكم على الصّواب والخطأ من أجل تثمين الأوّل وتصويب الثّاني.

1- ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، السعودية، ج1، ص 11.

2- اللّغة العربية أصل اللغات كلها، عبد الرحمان أحمد البوريني، ص،29.

3- الدّراسات اللّغوية والنّحوية في مؤلّفات شيخ الإسلام ابن تيمية، هادي أحمد فرحان الشجيري، ص31.

4- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دار الحديث، القاهرة-مصر، دط، 1424هـ/2004م. ج2،ص280.

5- المرجع السابق، ص34.

وكانت الحاجة إلى ذلك: ظهور اللّحن على ألسنة المتكلّمين، لكن اختلف في بداية اللّحن إن كان قبل الإسلام أي في الجاهليّة أم لا، «وأكبر الظّن أنّه وقع شيء منه وإن ذهب أكثر الدّارسين إلى أنّه لا لحن في الجاهليّة، لأنّهم يعدّون اللّحن ممّا ينافي الفصاحة، ويعملون على توجيه هذا اللّحن فيسمّونه لغة شاذّة أو نادرة»[1]، ويرجعون ظهور اللّحن إلى فترة انتشار الإسلام «ويكاد يُجمع القدامى على أنّه لا لحن في الجاهليّة ويحدّدون ظهور اللّحن بحدود ظهور الإسلام أو بعده بقليل»[2].

وبعد انتشار الإسلام وخروج العرب المسلمين لنشره عبر مختلف أنحاء العالم «وخالطوا العجم تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السّمع من المخالفات الّتي للمتعرّبين، والسّمع أبو الملكات اللّسانية ففسدت بما ألقي إليها ممّا يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السّمع»[3]، فاختلاط العرب بغيرهم في البيوت والأسواق والمساجد وتصاهرهم واندماجهم مع بعض حتّى تكوّن شعب واحد، اقتضى ذلك أن يستمعوا إلى بعضهم ويتواصلوا ويتفاهموا، وكانت لغة التّواصل العربيّة فكان لزامًا على غير العربيّ أن يتواصل بها فعانى في ذلك، أمّا العربيّ فترفّق بغير العربيّ وتريّث معه في التّخاطب لضرورة التّعاون بين الطّرفين، فكان كلّ منهما يسمع للآخر وبالتّالي تسرّب الضّعف إلى سليقة العربيّ[4].

إذن ظهور اللّحن وتسرّبه إلى العربيّة «حمل العرب على القيام بخطوات للمحافظة على لغتهم، ومن ذلك، جمع القرآن وقيام أبي "الأسود الدّؤلي" بجمع اللّغة فيما سمي من بعد بالنّحو وظهور المعاجم الّتي حوت كلام العرب»[5]، فكان الجمع إذن والاستقراء لوضع القواعد العربيّة.

1- الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين، دار مكتبة الحياة، بيروت – لبنان، ط 1، 1400 هـ/ 1980م، ص 34.

2- الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين، ص 34.

3- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، مصر، ط1، 1426هـ/2005م، ص484.

4- ينظر: نشأة النحو العربي وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي ، ص15.

5- اللغة العربية أصل اللغات كلها، عبد الرحمن أحمد البوريني، ص51.

أ-وضعها:

قبل الإسلام لم يكن العرب في حاجة إلى ابتكار قواعد وقوانين تحكم لغتهم وتُوجّه نطقهم وتحفظ ألسنتهم من الانحراف، كونهم عايشوا لغتهم وأتقنوها بالوراثة والمران، حتّى وإن ارتجل العربيّ لغة غير مألوفة، فهذا لا يؤثّر في لغته لكنّ الوضع تغيّر بعد ارتباط العربيّة بالقرآن الكريم، فلم تَعُدْ وسيلة تَفَاهُم فحسب بل غدت لغة عقيدة وعبادة، وهو ما أكسبها قدسية في نفوس المسلمين وصار تعلُّمها تعلُّمًا للدِّين، والمساس بها مساساً به.

تقول "خديجة الحديثي": «أحسَّ العرب بأنّ لغتهم تكاد تعصف بها العجمة، وأنّ أساليب تعبيرها تكاد تبتعد عن اللّسان العربيّ القديم. ففكّروا أن يعودوا إلى لغتهم الّتي وحّدها كتاب الله ليحموها ويصونوها من كلّ دخيل، وكان خوفهم على القرآن من أن يصيبه التّحريف أهمّ الأسباب الّتي حفّزتهم على ذلك، يُضاف إليه رغبتهم في جمع تراثهم الأدبيّ والفكريّ وضبط لغتهم وجعلها سويّة مصنّفة ليسهل على أبنائها من الأعاجم الاتّصال بها وفهمها»[1]، فالخوف على القرآن الكريم هو ما يفسّر اندفاع مُؤسِّسي النّحو لوضع القواعد اللّغوية ومنع تسرّب اللّحن إلى النّصوص القرآنية، فقد «خشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكلّيات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويُلحقون الأشباه بالأشباه مثل أنّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع»[2].

إذن تفشّي اللّحن أثار العلماء المسلمين، فأخذوا على عاتقهم مهمَّة التَّصدِّي له، وحماية لغتهم منه وذلك باصطناع ضوابط وقوانين تعصم ألسنتهم من الخطأ وتُعِينُ غير العرب على إجادة هذه اللّغة، حيث يقول "الزّبيدي"(ت379هـ): «فعظم الإشفاق من فشوّ ذلك(فساد اللّغة)

1 - أبو حيان النحوي، خديجة الحديثي، مكتبة النهضة، بغداد - العراق، 1993م، ص265-266.

2 - مقدمة ابن خلدون- عبد الرحمن ابن خلدون، ص 484.

وغلبته حتّى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم، وفساد كلامهم إلى أن سبّبوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه وتثقيفها لمن زاغت عنه»[1].

ب–مفهومها ومصادرها:

القواعد عبارة عن أحكام يجري عليها الكلام العربيّ في نظامه الجمليّ ونظامه الإعرابيّ ونظام أبنية الكلم فيه، حيث تتناول القواعد ثلاثة جوانب أساسيّة من جوانب المعرفة باللُّغة العربيّة تمثّل أركانها: أوّلها نظام الجملة، وثانيها نظام الإعراب، وثالثها نظام أبنيّة الكلم.

فبتعلّمنا للقواعد نُصبح قادرين على أن نُؤلّف جملاً صحيحة، كما يصبح بمقدورنا تطبيق الإعراب على هذه الجمل بصورة مستقيمة، ونصير أيضا قادرين على صوغ الكلم صياغة حرفيّة صحيحة سليمة[2].

أمّا فيما يخصّ مصادر هذه القواعد باعتبارها أحكاما استخرجها النّحاة الأوائل باستقراء النّصوص العربيّة في فترة زمنيّة تمتدّ من حوالي ثلاثة قرون، يُحدّدها العلماء بمدّة قرن ونصف قبل الإسلام والمدّة نفسها بعده فهذه النّصوص هي: خاتمة الرّسالات السماوية القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، والشّعر الجاهليّ، والإسلاميّ والأمويّ وبعض من الشّعر العباسيّ، إضافة إلى كلام الفصحاء الّذين لم تفسد لغتهم إثر الاختلاط بالأمم الأخرى[3].

1 – طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر الزّبيدي، تح :محمد أبو الفضل ابراهيم ، دار المعارف، القاهرة–مصر، 1986م، ص11.

2 – ينظر: مغني الألباب عن كتب الصرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، تقديم: نهاد الموسى، إسماعيل عمايرة، دار الفكر ، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 23.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص34.

7-أهمّيّة علم النّحو:

يُعَدُّ عِلم النّحو من أهمّ العلوم الّتي شغلت علماء اللّغة العربيّة وكثرت فيه التّآليف فهو«دعامة العلوم العربيّة وقانونها الأعلى، منه تستمدّ العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها ولن تجد علماً منها يستقل بنفسه عن النّحو أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه»[1].

كما رأى العلماء أن تغيّر الدّلالة يكون بتغيّر حركات الكلمات فسمَّوه إعرابا وهو: «الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ وبه يعرف الخبر الّذي هو أصل الكلام ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد»[2].

ومن أمثلة اختلاف المعاني باختلاف الإعراب قولنا:

- ما أحسنَ زَيْدٌ.
- ما أحْسَنَ زَيداً!
- ما أحسنَ زيدٍ؟

فالمعاني مختلفة والألفاظ واحدة، فالجملة الأولى تنفي الإحسان عن زيد، وفي الثّانية تعجُّبٌ من حُسنِه، وفي الجملة الأخيرة سؤال عن أحسن شيء فيه، وبالتّالي فالإعراب غيَّر معاني الجملة[3].

ونظرًا لأهمّيته صار«مفتاح التّعليم هو في اكتساب اللّغة، وأن اكتساب اللّغة العربيّة هو أولاً وقبل كلّ شيء امتلاك لمهارتها الإعرابيّة التّامّة»[1].

1 - النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1975م، ج1،1.
2 - الصاحبي في فقه العربية ، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ص43.
3 - ينظر: الدراسات اللغوية عند العرب، محمد حسين آل ياسين، ص 37.

فعلى من يرغب في اكتساب العربيّة فهم النّحو لأنَّ استقامة الكلام والقراءة وسلامة الكتابة وفهم المراد من النّص متوقّف على فهم النّحو، فتلتقي إذن جميع المهارات اللّغوية الأخرى مع علم النّحو.

8-علاقة علم النّحو بالمهارات اللّغوية:

أدرك علماء العربيّة العلاقة بين علم النّحو والمهارات اللّغوية فقاموا بتحصين لغتهم ولأجل ضبط اللّسان اتّجهوا إلى البنية الصّوتية وإلى البنية التّركيبية ، فوضعوا قواعد علمي التّجويد والنّحو وهم بذلك ضبطوا الجانب الشفاهي للّغة المتمثّل في السّماع والتّحدث، وفيما يخصّ الكتابة، وضعوا قواعد الرّسم الإملائي والخطّ العربيّ وبالتّالي ضبطوا الكتابة ومن ثمّ القراءة فتناولوا المهارات اللّغوية الأربع المتمثّلة في: الاستماع، التّحدّث ، الكتابة ، والقراءة .

يمكن إبراز العلاقة بينها وبين علم النّحو كما يلي:

أ-مع مهارة الاستماع:

يتجلّى النّحو للآخرين من خلال الاستماع، عن طريقه يدرك المرء أنواع الجمل والتّراكيب، ويتعلّم تنظيم الأفكار والمفاهيم وهو«الطّريق الطّبيعيّ للاستقبال الخارجيّ، لذلك فإنّ القراءة الثّالثة في العربيّة بعد القراءة الجاهرة والصّامتة تأتي قراءة الاستماع وهي أقدم القراءات»[2]، والبشريّة حين استخدمت أنماط اللّغة وتراكيبها استخدمت القراءة بالأذن، حتّى أنّ الطّفل يسمع الأصوات والكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، كما أنّه إذا أَلِفَ سماع اللّغة الفصيحة فسيحاكيها، لهذا كان العرب قديما في سنّ معيّنة يُرسلون أبناءهم إلى البادية ليتعلّموا اللّغة الفصيحة من أهلها.

1 - العربية والإعراب، عبد السلام المسدي، ص 191.

2 - مغني الألباب عن كتب الصرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل نوار، ص22.

والسَّبقُ للسَّمع قبل النَّظر، لذلك قدَّمه الله عزوجل في قوله: ﴿ **وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولاً** ﴾[1]، والذِّكر الحكيم نَزَلَ على رسولنا الكريم صلّى الله عليه وسلّم عن طريق السَّماع بالوحي، والجنين في بطن أُمِّه يسمع دون أن يرى، إلاّ أنَّ الاستماع المفيد هو ذلك الّذي يُصاحبه وعيٌ، وانتباهُ، وإدراكٌ، وتركيز ومتابعة.

ب–مع مهارة المحادثة:

بعد الاستماع تأتي المحادثة، وهي وسيلة يستخدمها المرء للتّعبير عمّا يحسّه ويحتاجه وذلك باستخدام عناصر النّحو من تراكيب وأساليب وأنماط لغوية، وكلّما كان هذا الاستخدام متوافقًا مع القواعد النّحوية الحاكمة لهذه اللّغة، كان الطّريق إلى إفهام النّاس واضحا يسيرا[2].

ج–مع مهارة القراءة:

والمهارة اللُّغوية الثّالثة هي القراءة وهي نشاط بصريّ فكريّ، يُعِينُ المتعلِّم على فهم واستيعاب معاني المفردات والجمل والتّراكيب، والعلاقة تكمن في فهم التّعبير الّذي يطرأ على أواخر الكلمات بتغيير مواقعها في الجمل من خلال القراءة وكلما زاد استيعاب القارئ لهذه القواعد النّحوية زاد فهمه للمقروء[3].

د–مع مهارة التّعبير:

التّعبير هو المهارة اللّغوية الّتي بواسطتها يُعبِّر المتعلِّم عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره باستخدام المفردات والجمل والتّراكيب الّتي سمعها أو قرأها وفق القوانين النّحوية الّتي تنظّمها وتصحّحها، وبهذا يكون النّحو في خدمة التّعبير.

---

1 – سورة الإسراء، الآية 36.

2– ينظر: مغني الألباب عن كتب الصرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار،ص23.

3 – ينظر: المرجع نفسه ، ص ن .

وخلاصة القول أنّ تمييز مهارات اللّغة لا يعني الفصل بينها لأنّ هذا الفصل يؤدّي إلى تشتيت وحدة اللّغة وهذه الأخيرة هي وحدة متماسكة قُسِّمت إلى فروع بغرض التّأكيد على مهارات معيّنة في كلّ فروع مع الإبقاء على فكرة الارتباط بينها، فالقراءة بحاجة إلى القواعد وإلى حسن الصّياغة كما هي بحاجة إلى جودة التّعبير وصحّة الكتابة، والقواعد بدورها بحاجة إلى نصوص القراءة لاستنباط الظّواهر وإلى التّعبير للتّدريب على استخدام هذه الظّواهر وهكذا[1].

وبالتّالي فهذه المهارات الأربع هي أركان الاتّصال اللّغوي، وهي متّصلة ببعضها تمام الاتّصال، وكلٌّ منها يُؤثِّر ويتأثّر بالآخر، ويتدخّل النّحو لتوطيد هذه العلاقات.

1 – ينظر: المرجع نفسه، ص ن .

الفصل الأول

تمهيد:

يعدّ النّحو وسيلة لتقويم اللّسان ومعرفة أواخر الكلم، فهو يُعين على تكوين السّليقة اللّغوية السّليمة، ويُراقب المُتكلّم في كلامه والكاتب في كتاباته، وقد بَذل العلماء فيه جهودًا مضنية، لكنّ تحديد مصطلح النّحو لم يكن مُستقرّا ومعروفاً عند بداية وضع هذا العلم، لأنّ العرب كانوا يتحدّثون بفطرتهم ،في حين كان معروفًا عند نُحاة الإغريقية واللاّتينية .

وقد تناولته المعاجم العربيّة، وتطرّق له العديد من النّحاة واللّغويين من حيث التّعريف، النّشأة والمشاكل الّتي اعترضته.

1-تعريف النّحو:

أ – **لغة** : جاء في كتاب العين : « النّحو : القصدُ ، نحو الشّيء ، نَحوتُ نَحوه ؛ أيْ قصدْتُ قصده ، وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربية ، فقال للنّاس : انحوا نَحو هذا .فسُمّيَ نحواً ، ويُجمع على الأنحاء »[1].

و يُعرّف كذلك بأنّه: «الطّريق، وأيضاً الجهة، يُقال: نحوتُ نحو فلان أي جهته. ج: أنحاءٌ ونحوٌ»[2].

أمّا في لسان العرب فالنّحو هو: «القَصد والطّريق، يكون ظرفاً ويكون اسمًا، نحاه، يَنْحُوهُ، ويَنْحَاهُ نحوًا، وانْتَحَاه، ونحو العربيّة منه»[1].

1- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1420هـ /2003م، ج4، ص 201 .

2- تاج العروس من جواهر القاموس. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح. ضاحي عبد الباقي، مراجعة: عبد اللطيف محمد الخطيب- مؤسسة الكويت للتّقدم العلمي- الكويت. ط1. 1422هـ/2001م.، ج40، ص41

ونستنتج من ذلك أن النّحو مصدر المُراد منه هو اسم المفعول أي المَنحو وهو الطّريق المتّبع أو الاتّجاه الّذي توجّهه "أبو الأسود الدّؤلي" .

ب– اصطلاحاً: يُعرّف بأنّه: «العلم المُستخرج بالمقاييس المُستنبطة من استقراء كلام العرب المُوصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها»[2].

وفي التّعريف المشهور لـــ "بن جنّي" «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتّثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكبير، والإضافة، والنّسبة ،و التّركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدّ به إليها»[3]، وهو تعريف جامع بين الصّرف والنّحو من خلال تضمّنه لأبواب (التثنية، الجمع، التّحقير، التّكبير والإضافة، والإعراب، التّركيب) وفيه تأكيد بأنّه وسيلة للتّعبير الصّحيح والنّطق السّليم لا غاية.

وعلم النّحو علم عام شامل للّغة العربيّة حسب تعريف "ابن جني" فكلمة "غيره " «عامّة تشمُل الكلّ من إعراب من صرف ولغة وبلاغة وسائر علوم اللّغة الأخرى، ويضرب لذلك أمثلة بالتثنية والجمع والتّحقير والتّكبير وغيرها. ومعلوم أنّ هذه ليست بحوثًا نحوية بالمعنى الاصطلاحي للنّحو، كما استقرّ مؤخّرا»[4]، وعليه فهذا العلم كان « يُسمّى بالعربيّة في عصر "أبي الأسود"»[5]،

1- لسان العرب، ابن منظور، تح: عبد اللّه علي الكبير وآخرون ،دار المعارف، القاهرة، مصر ، 1401هـــ/1981م.، مج 6، ج49، ص4371

2 – شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمّى: منهج السّالك إلى ألفية ابن مالك ، الأشموني نور الدين أبو الحسن علي بن محمد، تح : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان .ط1 . 1955م .ج1، ص15 .

3 – الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، ، ج1 ص88.

4 – ابن جني النحوي، فاضل صالح السامرائي، دار النذير للطباعة والنشر، العراق، 1389هـــ/ 1969م، ص292.

5 – نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص32.

وتَسميته بالنّحو كانت بعد عصره، والسّبب في ذلك أنّ "أبا الأسود" لما عرض على الإمام عليّ ما وضعه فأقرّه بقوله : «ما أحسن هذا النّحو الّذي نحوت»[1] فسمّاه العلماء بهذا الاسم.

و هناك من يُعرّفه بأنّه علم الإعراب كونه «كان سبباً في نشأة النّحو فسمّي باسمه واستأثر الإعراب باهتمامهم، وأصبح المحور الّذي يدور حوله النّحو وغيره من الدّراسات اللّغوية»[2] وبالتّالي فالعناصر النّحوية الأخرى من تقديم وتأخير، وتعريف، وتنكير، وحذف، وزيادة لم تحظ بما حظي به عنصر الإعراب من اهتمام وعناية.

وإذا كان الإعراب هو الإبانة عن المعاني بتغيّر العلامة في آخر اللّفظة، بسبب تغيّر العوامل الدّاخلة عليها فإنّه « عنصرٌ من عناصر النّحو، فالنّحو كُلٌّ والإعراب بعض هذا الكلّ»[3] ، وبالتّالي فعلم النّحْو وُضع للعربيّة ككلّ للنّظر في أحوالها ومعانيها وتراكيبها.

2- نشأة النّحو العربي:

تُعتبر اللّغة العربيّة من أهمّ مقوّمات المجتمع العربي الإسلامي، فهي عُنوان حضارته وسجّل تاريخه وبدونها لا يمكن تكوين حضارة أو ثقافة واضحة المعالم، والعلاقة بين اللّغة والمجتمع هي علاقة تكامل، فلا مجتمع بدون لغة، ولا لغة دون مجتمع ، وقد كانت اللّغة العربيّة في الماضي نقيّة لا تشوبها شائبة، تتحدّثها العرب بصُورة صحيحة بسلاسة وطلاقة، وذلك لقلّة اختلاطهم بغيرهم من الأمّم، ولّما جاء الإسلام وانتشر، وخرج المسلمون لرفع رايته خارج شبه الجزيرة العربيّة ودخل النّاس في دين التّوحيد فتأثّرت اللّغة بهذا التّغيير، وذلك بتسرّب الكلمات الأجنبيّة إليها واختلال بعض الأبنية وبعض التّراكيب في جملها وأساليبها، أي ظهور اللّحن وبالتّالي «فلا بُّد من وضع

1- المرجع نفسه، ص 33.

2 – ظاهرة الاعراب في النحو العربي، أحمد سليمان الياقوت، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر 1994، ص16.

3 – ظاهرة الاعراب في النحو العربي، أحمد سليمان الياقوت، ص20.

ضوابط يهتدي بها العرب والمستعربون في ضبط الكلام وانتهى تفكيرهم إلى وضع علم النّحو»[1] ، وقد كان الاختلاف فيمن وضعه وفيمن أشار بوضعه.

أ- **واضعه** : هناك من يرى أنّ أوّل من وضع علم النّحو هو "علي بن أبي طالب" رضي الله عنه، ويُسَوّقُون في ذلك الرّواية الآتية:

- دخل "أبو الأسود الدّؤلي" على أمير المؤمنين فرآه مفكّراً فسأله : «فيم تفكّر يا أمير المؤمنين؟ فقال: سمعت ببلدكم لحناً، فأردْت أن أصنع كتابًا في أصول العربيّة، فقلت له: إِنْ فعلتَ هذا أبقيت فينا هذه اللّغة العربيّة، ثم أتيته بعد أيّام فألقى إليّ صحيفة فيها: بسم الله الرّحمن الرّحيم، الكلام كلّه اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمّى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل، ثم قال: تتبّعه وزدْ فيه ما وَقعَ لَكَ»[2]، فقد صنّف كلمات العربيّة إلى ثلاثة أصناف وبيّن معنى كلّ صنف وعرض ذلك على "أبي الأسود الدّؤلي" وأمره بالزّيادة على ذلك، فقَام هذا الأخير بجمع أشياء وعرضها على أمير المؤمنين.

و في رواية أُخرى يقول "ابن الأنباري": «وسبب وضع "علي" رضي الله عنه لهذا العلم ما رَوَى "أبو الأسود"، قال: دخلتُ على أمير المؤمنين "علي" بن أبي طالب رضي الله عنه، فوجدْت في يده رقعة فقلت: ما هذا يا أمير المؤمنين؟ فقال: إنّي تأمّلتُ كلام النّاس فوجدته قد فسُد بمخالطة هذه الحمراء "يعني الأعاجم" فأردْت أنْ أضع لهم شيئا يرجعون إليه، ويعتمدون عليه، ثم ألقى إليه الرّقعة، وفيها مكتوب الكلام كلّه: اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل أُنبئ به، والحرف ما أفاد مَعْنى، وقال لي: انْحُ هذا النّحو وأضفْ إليه ما وقع إليك، واعلمْ يا "أبا الأسود" أنّ الأسماء ثلاثة ،ظاهر ومضمر، واسم لا ظاهر ولا مضمر، وإنّما يتفاضل النّاس يا "أبا الأسود" فيما ليس بظاهر ولا مضمر، وأراد بذلك الاسم المبهم، قال: ثم وضعتُ بابي العطف والنّعت، ثم بابي التّعجب والاستفهام، إلى أن وصلتُ إلى باب إنّ وأخواتها، ما خلا لكنّ، فلمّا

1- النحو المنهجي، محمد أحمد برانق، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، د ت، ص13.

2 - إنباه الرواة على أنباه النحاة: جمال الدين أبو الحسين علي بن يوسف القبطي، تح، محمد أبو الفضل ابراهيم، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ/2004م، ج1، ص39.

عرضتها على "عليّ" رضي الله عنه، أمر بضّم لكنّ إليها، وكنتُ كلّما وضعت باباً من أبواب النّحو، عرضته عليه إلى أنْ حصلت ما فيه الكفاية، قال: ما أحسن هذا النّحو الذي قد نحوت! فلذلك سمِّي النّحو»[1].

و هناك من يرى أنّ أوّل من وضع النّحو: "أبو الأسود" نفسه ولهم في ذلك روايات أيضا منها:

في خلافة "عمر بن الخطاب"، سمع أعرابي رجلاً يقرأ ﴿ أنّ الله بريٌء من المشركين ورسولِه»، فقال الأعْرابي: إنْ يكن الله قد برئ من رسوله فأنا أبرأُ منه ولّما بلغ ذلك "عمر بن الخطاب" دعاه وقال: أتبرأُ من رسول الله؟ ... فقال إني قَدِمْتُ المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألتُ من يُقرئني شيئًا، فأقرأني الرّجل ذلك.

فصحّح له "عمر بن الخطاب" « أن الله بريءٌ من المشركين ورسولُه» بالرّفع.

فقال الأعرابي: أنا والله بريءٌ ممّن برئ اللهُ ورسولُه منهم، وأمر "عمر" ألاّ يقرأ القرآن إلاّ عالمٌ باللّغة وأمر "أبا الأسود" أن يضعَ النّحوَ.

جاء إلى "زياد" قومٌ فقالوا: أصلحَ اللهُ الأميرَ ! تُوفّي أبانا وترك بنون.

فقال زياد: توفّي أبانا وترك بنون؟ !. ادعُ لي "أبا الأسود"، فقال له: ضَعْ للنّاس العربيّة

و قيل: إن "أبا الأسْود" حينما سمع ابنته تقول له: ما أجملُ السّماء؟ على صيغة الاستفهام وهي تريد أن تتعجّب، حمله ذلك على وضْع بابي التَّعجب والاستفهام[2].

كما يتَّجه "ابن خلدون" نفس الاتّجاه في حديثه عن صناعة النّحو بقوله: « وأوّلُ من كتب فيها ،"أبو الأسود الدّؤلي" من بني كنانة ويُقَال بإشارة "علي" رضي الله عنه، لأنّه رأى تَغَيُّرَ الملكة فأشار عليه بحفظها فَفَزع إلى ضبطها بالقوانين الحاضرة المستقرأة»[3].

---

1 – نزهة الألباء في طبقات الأدباء، أبو البركات جمال الدين عبد الرحمن بن محمد بن الأنباري–تح ابراهيم السامرائي، مطبعة المعارف بغداد، دط،1959، ص (2-3).

2 – ينظر: النحو المنهجي، محمد أحمد برانق، ص (14-15-17).

3 – المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، ص484.

و مع ذلك فإنّ نسبة وضع النّحو إلى "أبي الأسود الدّؤلي"، فيها اختلاف حيث إنّ نصوص القرن الثّالث تتّفق على نسبة وضعه إليه، أمّا نصوص القرن الرّابع فمنها ما يُوافق نصوص القرن السّابق ومنها ما لا يوافقها.

يقول "ابن قتيبة" (ت276هـ) عن "الدّؤلي": أنه « أوّل من عمل في النّحو كتاباً »[1].
ويشاطره كل من "أبي الطّيب اللّغوي" (ت351 هـ) و"أبي الفرج الأصبهاني" (ت 356 هـ)، و"أبي القاسم الزجاجي" (ت337 هـ/340 هـ)، و"أبي بكر محمد بن الحسين الزّبيدي "(ت 379 هـ)، و"أبي حيّان التّوحيدي" (ت 380 هـ)، و"محمّد بن اسحاق النّديم "(ت 385 هـ)، وذلك على اختلاف أقوالهم ورواياتهم وحتى اهتماماتهم ،فيقول "الزّبيدي" في ترجمته "لأبي الأسود": «وهو أوّل من أسّس العربيّة ونهج سبلها ونهج قياسها وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار سراة النّاس ووجوههم يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف النّصب والرّفع والجزم»[2].
أمّا التّوحيدي فلم يركّز عل هذا الاختلاف بل اتّجه إلى ما رآه أهمّ من ذلك ألا وهو سبب وضع النّحو فيروي أنّ: « علي بن أبي طالب رضي الله عنه سمع قارئاً يقرأ على غير وجه الصّواب فَسَاءَه ذلك، فتقدّم إلى "أبي الأسود الدّؤلي" حتى وضع النّاس أصلاً ومثالاً وباباً وقياسًا، بعد أن فتق له حاشيته ومهّد له مهاده وضرب له قواعده»[3] أي أنّ السّبب الذي دفع "الدّؤلي" إلى وضع النّحو هو تفشّي اللّحن والخوف من تطاول الزّمان على لغة العرب.

1 – الشّعر والشّعراء، ابن قتيبة ، تح: أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، القاهرة – مصر ، د ط، 1966م ، ص 729.
2- ينظر: ألفية النحو العربي، سيدي محمد ولد دادو أحمد، ص45.
3- البصائر والذخائر، أبو حيّان التّوحيدي ، تح: وداد القاضي، دار صادر، بيروت – لبنان ، ط 1 ، 1408هـ/1988م، ج1، ص83.

و هناك من ينفي انفراد "الدّؤلي" بوضع النّحو ويضيف معه اسمين آخرين هما :"نصر بن عاصم اللّيثي"، و"عبد الرّحمن بن هرمز"، على غرار "أبي سعيد السّيرافي" (ت368 هـــ) و" أبي بكر محمد بن الحسين الزّبيدي"[1].

ومنهم من يرى أنّ أوّل من وضع علم العربيّة- النّحو- "عبد الرّحمن بن هرمز" حيث أخذه عن "أبي الأسود الدّؤلي" ونشره في المدينة، فأهل المدينة لم يأخذوا إلاّ عنه، ويصنّف النّحاة إلى ثلاثة أنواع: مدنيّون، بصريّون، كوفيّون أي أنّ النّحو نبع من هذه المدن، و"ابن هرمز" مدني.

آخرون يرون أن "نصر بن عاصم" أوّل من وضع النّحو، ومع ذلك يقولون إنّه أوّل من أخذ عن "أبي الأسود الدّؤلي"، وإنه أنبل من أخذ عنه .

و مع أن النّحو يُنسب إلى: "علي بن أبي طالب"، "أبي الأسود الدّؤلي"، "عبد الرّحمن بن هرمز"، "نصر بن عاصم اللّيثي"، إلاّ أنّ هذيْن الأخيرين أخذا عن "أبي الأسود"[2].

أمّا القرون المُوالية فلم تأت بالجديد فيما يتعلق بالخلاف الّذي ظلّ قائمًا حول وضْع النّحو، سواء في القرن الخامس الّذي ينوب عن علمائه "الثّعلبي" (ت 429 هـــ) حيث يرى أن واضع النّحو " هو أبو الأسود الدّؤلي"، أو حتى في القرن السّادس فيقول "ابن الأنباري" (ت 557 هـــ) أنّ «أوّل من وضع علم العربيّة وأسّس قواعده، وحدّ حدوده أمير المؤمنين "علي بن أبي طالب" رضي الله عنه، وأخذ عنه "أبو الأسود الدّؤلي"»[3].و رغم كلّ هذه الاختلافات حول واضع علم النّحو ، إلاّ أنّ " الدّؤلي " ينال إجماعاً من طرف أغلب المهتمّين بالأمر ، لذا نجد اسمه مقروناً دائماً مع منْ أُشير إليهم بوضع النّحو .

1- ينظر: مدخل إلى تاريخ النحو العربي، علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع ، القاهرة مصر ، 2008م، ص 20-24.

2 - ينظر: النحو النهجي، محمد أحمد برانق، ص17- 18- 19 .

3 - مدخل إلى تاريخ النحو العربي، علي أبو المكارم، ص 26.

ب- دواعي نشأة النّحو العربي:

لقد اختلفت الآراء وتعّددت فيما يخصّ السّبب الحقيقي الّذي كان وراء نشأة النّحو، بداية بالنّحاة القدامى "كابن الأنباري" و" ابن النّديم" و" الزّبيدي" و" السّيرافي" و" ابن خلدون"، ومعهم بعض النّحاة المحدثين أمثال: "سعيد الأفغاني" و"محمد الطّنطاوي"، الّذين أجمعوا على أنّ اللّحن هو الدّافع الأساسي إلى وضع النّحو.

في حين أنّ هناك طائفة كبيرة من علماء النّحو المحدثين لا يسلمون بدافع اللّحن إذ يرون أنّه مجرّد نقص طال العربيّة، ولو كان هو السّبب الرّئيس لاحتيج فقط إلى سدّ تلك الثّغرات الّتي أحدثها هذا النّقص، حيث يقول "ابراهيم السّامرائي": «إنّ من الظّلم أن يقصر وضع النّحو على شيوع اللّحن، وذلك لأن اللّحن آفة بل نقص سرى إلى العربيّة، ولو كان هذا سببا لوضع هذا العلم الّذي سمّي النّحو لما كان لنا هذا البناء الشّامخ، ولَكَانَ لنا ضوابط يسيرة تُعين على إزالة العيب وسدّ الخلل»[1]، فاللّحن ليس سوى أحد الدّوافع المباشرة لوضع النّحو وقد نتج عن فزع العرب وخوفهم من أن يتسرّب الخطأ واللّحن إلى نصوص القرآن.

فـــ "عبده الرّاجحي" يُضيف إلى دافع اللّحن دافعًا آخر أكثر أهمّية ألا وهو فهم القرآن الكريم إذ يقول: « والأمر عندي أنّ النّحو شأنه شأن العلوم الإسلامية نشأ لفهم القرآن»[2]، فعامّة العلوم العربيّة نشأت لخدمة القرآن أو تفرّعت عن نصوصه، حيث يُعدّ القرآن المركز الرّئيسي وكلّ المعارف والعلوم العربيّة مجنّدة له، ومحيطة به والنّحو حلقة هامة من سلسلة تلك العلوم الّتي تخدم القرآن ونصوصه.

وهناك رأي آخر للدّكتور "محمد خير الحلواني"، حيث يعزي دواعي نشأة النّحو إلى أسباب اجتماعية، ولغوية، وأخرى دينية، وهناك من يُضيف أسبابًا أخرى سياسيّة، وقوميّة

1 - المدارس النحوية، أسطورة وواقع إبراهيم، السامرائي، دار الفكر، عمّان، الأردن، 1987، ص11.

2 - النحو العربي والدرس الحديث، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1979، ص11.

ويختصر الدّكتور "علي أبو المكارم" هذه الآراء في داعيين أساسيين أدَّيَا إلى بداية التّفكير النّحوي هما: الدّافع الاجتماعي والأهمّ من ذلك الدّافع الدّيني[1].

أوّلاً: الدّافع الاجتماعي

نشأ عن الاختلاط بين القبائل العربيّة وغير العربيّة، فمن غير الممكن أن يكون هناك اختلاط اجتماعي ولا يُبحَث له عن لغة تعبّر عنه، رغم أنّ بعض القبائل رفضت الاختلاط وحاولت البقاء منعزلة، إلاّ أنّ الظّروف فرضت وجود طبقة من الأجانب تمثّلت في الخدم والتّجار وغيرهم ممّن يخدمون الجيوش الإسلامية ،و هو ما يُولّد الحاجة إلى لغة مشتركة.

ثانيًا: الدّافع الدّيني

رغبة من العرب في نشر الإسلام بين الشّعوب، وبما أنّ جوهر الإسلام هو القرآن الّذي نزل بلسان عربيّ، وواجب على كل مسلم ومسلمة الإلمام بهذا القرآن، فقد أصبح من الضّروري تعلّم اللّغة العربيّة الّتي أصبحت بدورها قضيّة دينيّة تربطها علاقة وثيقة بالدّين[2].

ويدعم الباحث "سيدي محمد ولد دادو أحمد" آراء المحدّثين في عدم التّركيز فقط على ظاهرة اللّحن والبحث في الأسباب الحقيقيّة حيث يرى أنّه: «إذا كان الباحثون يجمعون على أنّ ظاهرة اللّحن التي شاعت على ألسنة الأعاجم في عصر الفتوحات الإسلاميّة هي الّتي عجّلت بالتّأسيس لعلم النحو العربي، فإنّ لعامل التّواصل الّذي أغفله الكثير من هؤلاء فيما نرى دورًا في ذلك، حيث أنّه لم يكن في مقدور الأعاجم الّذين أقبلوا على اعتناق الإسلام التّواصل مع أبناء الأمّة العربيّة الّتي أصبحوا جزءً منها»[3].

1 – ينظر: الموصل في تاريخ النحو العربي، محمد خير الحلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1979م، ص 17-34.

2 – ينظر: مدخل إلى تاريخ النحو العربي، علي أبو المكارم، ص 55-56.

3- ألفية النحو العربي، سيدي محمد ولد دادو أحمد، ج1، ص 259.

و رغم كثرة الآراء وتعدّد الأسباب فالنّتيجة تبقى واحدة ألا وهي ظهور هذا العلم الشّامخ، والهدف يبقى أسمى وهو حفظ القرآن الكريم.

ب-1- ظاهرة اللّحن:

لما انتشر الإسلام واستنار بنوره كلّ الأقوام، في الجزيرة العربيّة والمدن المجاورة لها، ودخلت تحت لوائه مختلف الأمّم العربيّة وغيرها، وخرج العرب فاتحين، انتشرت اللّغة العربيّة واتّسع حيّز استعمالها وأصبح يستعملها الفصيح والهجين، وأصبح هناك ما يسمّى بالاختلاط اللّغوي، فانتشر اللّحن على ألسنة النّاس ، حيث يقول "أبو علي الفارسي" (ت 377 هـــ): «إنّما دخل هذا اللّحن في كلامهم لأنّهم ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يستعصمون بها، وإنّما تهجم به طباعهم على ما ينطقون به، فربّما استهواهم الشّيء فزاغوا به عن القصد»[1]، فالاختلاط اللُّغوي بسبب التّواصل بين المسلمين العرب وغير العرب ،أدّى إلى ظهور اللّحن وهذا لعدم وُجود قوانين تضبط اللّسان ، ويقول "الزّبيدي" (ت 379 هـــ): «فاختلط العربيّ بالنّبطيّ، والتقى الحجازيّ بالفارسيّ، ودخل الدّين أخلاط الأمم وسواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام وبدأ اللّحن في ألسنة العوام»[2]، فبحدوث الاختلاط تفشّى اللّحن وكثر اللّحانون إلى أن طال ألسنة العرب الفصحاء وهو الشّيء الخطير الّذي استدعى أُولي الأمر إلى النّهوض للنّظر في قضيّة اللّحن، الّتي تعدّدت أسباب انتشارها.

أمّا "أحمد أمين" يرى أنّ: « السّبب هو كون اللّغة العربيّة معربة، ما يجعلها صعبة معرّضة للخلّل والفساد بسهولة»[3]، أي أنّ صعوبتها على غير العرب ساهم في ظهور اللّحن .

1 - المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، مكتبة دار التراث، القاهرة - مصر، ط 3، 2008، ج 2، ص 494.

2- الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين أل ياسين، ص 34-35.

3- ضحى الإسلام، أحمد أمين، دار الكتاب العربي - بيروت، لبنان، 1935، ج2، ص 252.

و قد اختلفت الآراء في بداية ظهور اللّحن، فالبعض يقول بعدم وجوده في فترة ما قبل الإسلام، ويؤكد "التّاج السّبكي " (ت 771 هـــــ) قائلا: «و الّذي يظهر أنّ العربيّ لا يلحن، ولكنّه يمكن أن ينطق بغير لغته»[1].

و البعض الآخر يقول أنّ قضيّة اللّحن وُجدت منذ عصور ما قبل الإسلام، بحكم أنّ العرب كانوا على اتّصال بطريقة ما، مع غيرهم من الأمّم بدليل أن اللّغويين تجنّبوا الأخذ من القبائل العربيّة المخالطة لغير العرب من فرس، وروم، وغيرهم.

وأثبتت روايات أخرى وُجود اللّحن في عصر النّبوة، فقد وقع في حضرة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم الّذي عدّه ضربا من الضّلالة حيث يقول" أبو الطّيب اللّغوي" (ت 351 هـــ): «واعلم أنّ أوّل ما اختلّ من كلام العرب فأحوج على التّعليم، الإعراب ولأنّ اللّحن ظهر في كلام الموالي من عهد النّبي صلّى الله عليه وسلّم، فقد روينا أنّ رجلاً لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم" وفي رواية أخرى "أرشدوا أخاكم فإنّه قد ضل"»[2].

و مُنذ زمن الخليفة "عمر بن الخطاب" أخذت ظاهرة اللّحن في الاتّساع واستفحل أمرها وطالت العلماء والأمراء والخلفاء وحتّى الفُصحاء.

و قد كان الأمر في البداية هيِّنا وذلك في عصر رسول الله صلّى الله عليه وسلّم ثم أخذ في التّعمق والاستفحال في عصر "بني أميّة" وعصر "بني العباس"، وهو ما جعل العربيّ يتمسّك بلسانه ويعتزّ به وينهض لحفظه وصونه[3].

و فيما يروى عن استنكار اللّحن، أنّ "أبا بكر" رضي الله عنه قال: "لأن أقرأ فأسقط أي أترك بعض الكلمات، أحبّ إليّ من أن أقرأ فألحن".

1 – اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، ص 86.

2 – من تاريخ النحو، سعيد الأفغاني، مكتبة الفلاح ، الكويت ، د ط ، 1400هـ/1980م ،ص 8.

3 – ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الانباري، ص 25.

و غضب "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه أيضًا من قوم يتمرّنون على رمي السّهام فقالوا له: يا أمير المؤمنين نحن قومٌ متعلّمين . فقال عمر : " سوء اللّحن أسوأ من سوء الرّمي ".

و هذا "عبد الملك" حينما سُئِل عن سبب تبكير الشّيب إليه قال: "شيبي ارتقاء المنابر وتوقّع اللّحن"، فكانوا يتهيّبونه ويخشون الوقوع فيه[1].

و قد قال " مسلمة بن عبد الملك": «اللّحن في الكلام أقبح من الجدريّ في الوجه»[2].

أمّا إذا وقع اللّحن في النّصّ القرآني كان أثره عليهم أشدّ وكان إليهم أبغض وأشنع، وهذا ما عبَّر عنه "الحجّاج" عندما سَأل "يحي بن يعمر" عن الحرف الّذي يلحن فيه فأجابه: «إنّه في القرآن الكريم، فكان ردّه: ذلك أشنع»[3].

كلّ هذه الأحداث جعلت العربيّ يزداد تمسّكًا بهذا اللّسان ويعتزّ به ويتحمّس له ويطرب.

ب-2- **الحاجة إلى علم النّحو**:

بعد استفحال ظاهرة اللّحن أصبح لزاماً على المفكّرين العرب أن يبتكروا قانوناً لغويًّا يحفظ ألسنة النّاس ويحمي اللّغة العربيّة من هذا الوباء الّذي زاد انتشارًا بزيادة الفتوحات، حتّى وصل إلى القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، فخيف من استغلاق فهم القرآن الكريم، والسّنّة النّبويّة معه، ما يُولّد تأويلات وتفسيرات تتنافى والمعنى الحقيقي المُراد فكانت الحاجة إلى وضع علم النّحو[4].

1 - ينظر: النحو المنهجي، محمد أحمد برانق، ص 8، 9، 10.

2 - عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة - مصر، د ط، 1963، ج2، ص 157.

3- طبقات النحويين واللّغويين، أبو بكر الزبيدي، ص 28.

4 - ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي، ص 22.

زيادة على ذلك فإنّ جميع العلوم لا تستطيع الاستغناء عنه، وجدير بطالب العلم أن يتعلّم قواعد اللّغة العربيّة ليتفادى اللّحن فيها، حتّى لا يدخل في نطاق قوله صلّى الله عليه وسلّم: «من كذب علّي متعمّدًا فليتبوأ مقعده من النّار»[1]، فرسولنا الكريم لم يكن يلحن ، فإذا روينا عنه ولحّنا فيما رويناه كذبنا عليه .

ويقول "ابن جنّي" في هذا أيضًا: «إنّ أكثر من ضلّ من أهل الشّريعة عن القصد فيها وحاد عن الطّريقة المثلى إليها، فإنّما استهواه واستخفّ حلمه ضعفه في هذه اللّغة الكريمة الشّريفة الّتي خُوطب الكافّة بها»[2]، فالضّعف في اللّغة العربية نتيجة لعدم التّحكم في قواعدها ،ممّا يُؤدّي إلى سوء فهم لمقاصد الشّريعة الإسلامية .

ويقول "الشّافعي"- رحمه الله-: «لا أُسأل عن مسألة من مسائل الفقه، إلاّ أجبت عنها من قواعد النّحو»[3]، وقال أيضًا: «من تبحّر في النّحو اهتدى إلى كلّ العلوم»[4].

كما أنّ النّحو يُحرّرنا من الوقوع في الشّرك فقولنا : " ما شاء اللّه وشئت" غير جائز ، والأصّح أنْ نقول: "ما شاء الله ثمّ شئت"، لأنّ هناك فرق بين الواو وثمّ، حيث إذا عُطِف بالواو كان ذلك مضاهيًا مشيئة الله بمشيئة العبد، حيث قرن بينهما أما إذا عطف بـــ(ثمّ) فقد جعل ذلك مشيئة العبد تابعة لمشيئة الله تعالى لقوله عزّ وجلّ: ﴿ **وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ** ﴾[5].

إضافة إلى أنّ هناك كثيرا من الأحكام الفقهيّة قد تمّ استنباطها من خلال معرفة اللّغة.

---

1 – فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، ج1 ، ص 245.

2 – الخصائص، ابن جني، ج3، ص 245.

3 – شذرات الذهب في أخبار من ذهب ،شهاب الدين أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد الحنبلي ابن العماد، تح : محمود الأرناؤوط ، دار ابن كثير ، بيروت لبنان، ط1 ، 1406هـ/1986م ، ص 231.

4- المرجع نفسه، ص ن.

5 – سورة الإنسان، الآية (30).

3- وظائف النّحو والنّحويّين:

لعلّ ما يعكس أهمّية النّحو هو وظائفه الأساسيّة المرتبطة بالدّور الّذي يلعبه في مجال ضبط الأداء اللُّغوي من حيث النّطق، والكتابة، والقراءة وأبرز هذه الوظائف:

- ضمان سلامة التّعبير وصحة أدائه وفهم معناه وإدراكه بسهولة.
- إكساب الأسلوب جمالاً، وجودة، ودقة، وتنمية مهارات التّفكير العلمي.
- تكوين عادات لغويّة سليمة عند الدّارسين بإعانتهم على استعمال الألفاظ والجمل بطريقة صحيحة.
- تقديم العلاقات والإشارات لمستعملي اللّغة ليصلوا إلى التّفسيرات المحتملة للوسائل الّتي يتلقّونها وذلك من خلال تصنيفه للكلمات.
- الدّلالة على مجموعة من العناصر المهمّة لتفسير الكلام كالعلاقة بين المشاركين في التّفاعل والموضوع محلّ المناقشة، ووقت الحدث، وطبيعة الكلام وغيرها[1].

وما دام المستوى النّحوي هو أحد مستويات اللّغة فإنّ وظيفة النّحو المباشرة هي: «دراسة مستوى بعينه من مستويات اللّغة، ومعرفة نظمه وضوابطه، وصياغة النّظم والضوابط في شكل قواعد كلّية تستخلص ممّا كان من مأثورات لغوية، وتحكم ما يكون من مقولاتها، هذا المستوى هو الجملة العربيّة بكل ما فيها من ظواهر، وما لها من جوانب وما يُؤثّر فيها من عوامل، وما يتّصل به من مجالات»[2]، وإذا تكلّمنا عن الجملة فإنّنا نراعي ما لها من معان ودلالات وما فيها من أصوات وبالتّالي فالنّحو يتّصل بكلّ ماله علاقة باللّغة وتحديد وظيفته يسلم إلى أمرين :

أوّلهما: النّحو لا يضمّ كافّة قوانين اللّغة لأنّه يدرس مستوى واحداً من مستويات العربيّة فلا نتجاهل المستوى الصّوتي، الدّلالي، والمعجمي.

---

1 - ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط1، 2002م، ص27-28.

2 - تعليم النحو العربي، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1428هـ/ 2007م، ص 14.

ثانيهما: النّحو لا يدرس ظاهرة بعينها وبالتّالي فمهمّته لا تتوقف عند ظاهرة الإعراب والبناء وحدها[1].

أمّا فيما يخصّ النّحوي المهتمّ بدراسة النّحو وتدريسه، فإنّ له دورًا في معالجة النّحو بغضّ النّظر عمّا إذا كان عالماً مختصّا أم مدّرسًا أم طالبًا حيث يجب أن يكون ملمًّا بطبيعة اللّغة ووظيفتها، وخصائصها وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

و تكمن وظيفته في تسجيل الملاحظات ونتائج الإختبارات الّتي يقوم بها، وكذلك وصف ما يطرأ على الكلمة أو الجملة، مُنطلقا في كلّ ذلك من اعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعية تخضع لكلّ ما يخضع له المجتمع من أحكام حيث إنّها تستند إلى فلسفة وعقل المجتمع ومختلف التّغيّرات الّتي تطرأ عليه، حيث إنّه قد ظلّت دراسة اللّغة مدّة من الزّمن بعيدة عن المجتمع الّذي يتكلّم هذه اللّغة[2]. رغم كونها وعاء التّجارب ودليل النّشاط الإنساني ومظهر سلوك الأفراد في المجتمع .

4- مشكلات النّحو:

لقد وُجد النّحو العربيّ لضبط اللّسان العربيّ و«تكوين ملكة لسانية صحيحة، لا حفظ القواعد المجرّدة، فالعربيّ الأوّل الّذي أُخذت عنه لم يكن يدري ما الحال، وما التّمييز، و لم يعرف الفرق بين المبتدأ والخبر، فكلّ هذه أسماءٌ سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن»[3]. فبعد استخلاصهم القواعد من المادّة اللّغوية الّتي جمعوها ودرسوها، قاموا بتفسيرها وصار الكلام يدور حول الدّرس النّحوي الّذي أصبح «عِلْمًا مقصودًا لذاته لا لفائدته في صحّة الكلام»[4] وبالتّالي بعد أن كان علم النّحو يسمى بعلم العربية ووُجِد لخدمتها، صار هُناك تصدّعًا بينهما -اللّغة العربيّة والنّحو-.

---

1 - ينظر: المرجع نفسه، ص 14-15.

2 - ينظر: تدريس النحو العربي، ظبية سعيد السليطي، ص28.

3 - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكو، دار الشواف، مصر، 1991 م، ص 321.

4- اللّغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2010، ص 200.

ومن دلائل ذلك الموقف الّذي يرويه "أبو حيّان التّوحيديّ" فيقول: «وقف أعرابيّ على مجلس "الأخفش"، فسمع كلام أهله في النّحو وما يدخل معه، فحار وعَجِبَ وأطرق ووسوس، فقال له "الأخفش": ما تسمع يا أخا العرب؟! قال: أراكم تتكلّمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا !»[1]، وبالتّالي أصبح التّباعد بين اللّغة والنّحو الّذي صارت دراساته تبتعد عن اللّغة وتقترب من الفلسفة وبالتّالي برزت أزمة النّحو العربيّ من النّحو ذاته لأنّه لا يراعي طبيعة اللّغة «قال بعض أهل الأدب: كنّا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النّحويين، فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئًا، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون البعض، ومنهم من نفهم جميع كلامه. فأمّا من لا نفهم من كلامه شيئاً، فأبو الحسن الرمّاني، وأمّا من نفهم بعض كلامه دون البعض فأبو علي الفارسيّ، وأمّا من نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السّيرافي»[2]. فظهرت وتشعّبت مشكلات عديدة للنّحو، من أهمّها وأبرزها:

أ. تحكيم القواعد المنطقيّة: فحدث اضطراب منهجي في التّقعيد ناتج عن اللّجوء إلى المنطق «فالنّحاة تأثّروا بالمنطق الأرسطي ومقولاته فانتقلت عدوى هذا التّفكير الّذي يخلط بين الدّراسات اللّغوية والدّراسات المنطقيّة والميتافيزيقيّة إلى اللّغة العربيّة ودراستها»[3]. كمّا ركّزوا على النّظرة المعياريّة الّتي تعني محاولة الوصول إلى مجموعة من القوانين لفرضها على أهل اللّغة واتّخذوا المنطق كمنهج في التّفكير النّحوي.

ب. سلب النّحو معانيه: وهو ما أضّر كثيرا به، ويُعتبر من أكبر مشكلاته الّتي يعاني منها الدّارسون إلى عصرنا هذا، فمن «أبرز وظائف النّحو هو الوقوف على المعاني، وموضوع المعنى نفسه للإفصاح عنه، فهو من أجدر الموضوعات ببذل الجهد والفكر إن لم نقل أجدرها كلّها»[4]. لكن النّحاة ركّزوا كثيرا على باب واحد منه، وهو الإعراب الذي لا يُعتبر النّحو كلّه ، فقد طغى

1 – المرجع السابق، ص 322.

2 – نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري، ص 234.

3 – دراسات نقدية في اللغة والنحو، كاصد ياسر الزيدي، ص 67.

4 – اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، ص 262.

هذا الأخير وصار همَّ الدارس وغاية المدرس، فاستأثر علم البلاغة بالمعاني و«عُدَّ النّحو كشجرة قُطِعَ عنها الماء الّذي يمدّها بالحياة والرّواء، حتّى غدت كالجذع اليابس الميّت»[1].

ج. **الجمود على النّحو القديم:** لقد قدّم النّحاة عملاً كبيرًا للّغة العربيّة لكنّهم «بالغوا حين ظنّوا أنّ النّحو قد انتهى درسه، وأنّهم لم يتركوا فيه مجالاً لناظر ولا فُسحة لمجتهد، إذ لا يزال فيه جزءٌ غَضٌّ صالح للبحث فيه وتطويعه على أسس استقرائية وصفيّة»[2] ، وهذا الجمود فيه إهمال لعامل الزّمن «فلم يعترفوا أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية قابلة للتّطوّر، وشدّدوا على المنهج المعياري (تعليمي) في حين أغفلوا المنهج الوصفي الّذي يُعَدُّ منهجاً علميًّا موضوعيّاً»[3]، كما أنّ تقديس النّحاة الأوائل كسيبويه بوصفه إمام النّحاة ويستحي من أراد التّأليف بعده، أو "الكسائي"، و"ابن مالك" بوصفه عملاق النّحو العربيّ، وغيرهم. فيه توقيف للاجتهاد الّذي لا يساير التّطور رغم أنّهم قدّموا الكثير للّغة العربيّة وأسّسوا أركانها، إلاّ أنّ ذلك لا يعني أنّهم مترّهون عن الخطأ[4] .

د. **كثرة العلل الثّواني والثّوالث:** مثل القول بأن الفاعل مرفوع فهذه العلّة الأولى، ثم نقول لم صار مرفوعًا؟ فيُقال للفرق بين الفاعل والمفعول (العلّة الثّانية) هذه العلل نتجت عنها «مماحكات نحويّة فظيعة وتعسّف يَأْباه المنطق وكان ذلك سببًا في التّوهم النّحوي الّذي أدّى إلى تشعّب المسائل، فرفعوا المنصوب ونصبوا المرفوع على التّوهم (خرق الثّوبُ المسمارَ)»[5] ، طَلَبُ هذه العلل فيه اجتهادٌ للفكر رغم أنّها خاصّة بذات المجتهد باعتبار أن الخليل طلبها للتّوضيح والخفّة أحيانا[6].

---

1 – المرجع السابق، ص 72.

2– اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، ص 81.

3 – اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، ص 201.

4 – ينظر: ندوة تسيير النحو، مداخلة لصالح بلعيد بعنوان: شكوى مدرس النحو من مادة النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 418-421.

5 – المرجع السابق، ص 425.

6– ينظر: المرجع نفسه، ص 425.

ه. **المبالغة في نظرية العامل وكثرة التّقديرات:** حيث نسبوا كلّ أثر لغويّ لعامل وتنازعوا في ذلك كالعامل في رفع المضارع ، أو رفع المبتدأ، وكذلك في حال اجتماع عاملين على معمول واحد ،فنظريّة العامل «شدّت انتباه النّحاة فقادهم إلى تقديرات وتعليلات عقّدت أبواب النّحو وأحكامه»[1].

وفي حالة عدم وجود العامل يعودون إلى التّقدير: مثـــال ذلك قوله تعـــالى: ﴿ **إِذَا ٱلشَّمۡسُ كُوِّرَتۡ** ﴾[2]، فالعامل في رفع "الشّمس" يقدّر بفعل مستتر تقديره "كُوِّرت" فتصبح الآية: "إذا كوّرت الشّمسُ كوّرت".

و. **الاتّكال على العلامة الإعرابيّة:** باعتبارها دالّة على المعنى اهتمّوا بها كثيرا، وأحيانًا يُضَحَّى بها لأنّ المعنى واضح اعتمادًا على غيرها، من ذلك قوله تعالى: ﴿**إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ مَنۡ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ** ﴾[3] فإذا قيل: « فما رفَعَ الصَّابئون؟ الجواب :أنّ قرينة التّبعية لوضوحها أغْنت عن قرينة العلامة الإعرابيّة»[4].

ز. **اتّساع أبواب النّحو وكثرة المدارس النّحوية:** ما أدّى إلى تداخل المصطلحات والقُصور في تعريفاتها فكثيرًا مثلا ما يُردّد:« نون الوقاية، ولا يعلم معنى ذلك، ويقول معرباً: فعل مضارع، ولا يدري لَمَ سُمّي ذاك الفعل مضارعًا ! »[5] ،إضافة إلى اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة أحياناً فقد «وضع بعض نحاتنا قواعد النّحو و لم يستنبطوها بعد أن أُعجبوا بعلمهم وأُغرموا بمعتقداته

1- المرجع نفسه، ص 337.

2 - سورة التكوير، الآية 01.

3 - سورة المائدة، الآية 69.

4 - اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص 235.

5 - ندوة تسيير النحو، مداخلة لناصر لوحيشي بعنوان: الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيره، ص 109.

فأسرفوا فيها، ممّا أوقعهم في تناقض مرير مع بعضهم ومع أنفسهم»[1]. ممّا سبب مشاكل لدارسي النّحو وحيرتهم في أيّ اتّجاه يسيرون وقد يُردّ الاختلاف إلى إقحام النّحويين للهجاتهم بكلّ صفاتها وخصائصها المتباينة.

5- محاولات التّجديد والتّيسير:

رغم البناء المحكم لقواعد النّحو العربيّ ونُضج دراستها إلاّ أنّ تعقيداته شكّلت عقبات أمام الطّلاب والباحثين حتّى في العقود الأولى، فيُقال لمن أراد قراءة كتاب "سيبويه": «هل ركبت البحر؟»[2] كناية عن مشقّة هذه الدّراسة وصُعوبتها، هذه المشاكل والصّعوبات الّتي وَسمت علم النّحو لم تغبْ عن إدراك النّحاة القدامى، حيث استجابوا تلقائيا لدعوة التّيسير والتّسهيل على مرّ الزّمن ــنظريّا وتطبيقيّاــ فألّفوا المُتون والموسوعات والمختصرات المهذّبة للنّاشئة ولعلّ "الجاحظ" (ت 225 هـــ) أوّل من تجرّأ واعترف بصعوبة كتب النّحو، على الرّغم من غزارة علمه وموسوعيّته إذ يروي في كتاب "الحيوان": «قلت لأبي الحسن الأخفش أنت أعلم النّاس بالنّحو فلمَ لا تجعل كُتبك مفهومة كلّها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تُقدّم بعض العويص وتؤخّر بعض المفهوم؟ قال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدّين ولو وضعتها هذا الوضع الّذي تدعوني إليه قلّت حاجتهم إلّي فيها ،و إنّما كانت غايتي المنالة... وإنّما قد كسبت بهذا التّدبير، إذ كنت إلى التّكسّب ذهبت»[3].

ورغبة في التّيسير ألّف "خلف الأحمر" "مقدمة في النحو" حيث يقول: «لما رأيت النّحويين وأصحاب العربيّة، قد استعملوا التّطويل وأكثروا العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتبلّغ في النّحو من

1 - المرجع السابق، ص 200.

2 - نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنبا ري ص 55.

3 - ينظر: الحيوان، أبو عثمان بن بحر الجاحظ، تح: عبد السّلام محمد هارون ، مكتبة مصطفى البابي وأولاده ،القاهرة مصر ، ط2. 1384هـــ /1965م. ج1، ص 91.

المختصر... أمعنت النّظر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين»[1].

و في محاولة لتيسير كتاب" سيبويه" أراد" المبرّد" أن يقتضبه، وحاول" ابن السراج" ان يعقّله بالأصول، وحاول "الفارسيّ" إيضاحه، وعمد "ابن مالك" إلى " التّسهيل" ،و "أبو حيّان" إلى "التّقريب" ،كما ألّف "أحمد بن يحي الثّعلبي" (ت 291 هـــ) كتابًا مختصرًا في النّحو ،و مثله أيضا " المفضّل بن سلمة" الّذي كان مُختصره بعنوان :" المدخل إلى علم النّحو"، أمّا " نفطويه" أبو عبد الله ابراهيم بن محمّد بن عرفة بن سليمان (ت 323هـــ) ،فقد كان عنوان مختصره " المقنع في النّحو"، وألّف الزجاجي (ت 337هـــ) "الجمل في النّحو" ،كما ألّف " أبو جعفر النّحّاس (ت338هـــ) مختصرا بعنوان: " التّفاحة".

و هناك محاولات أخرى لفئة ارتأت أن تتجنّب تكرار التّصنيف والتّبويب فهو برأيها ليس الطّريقة المثلى لتذليل الصّعاب، وقاموا بتبسيطه مثل "ابن السّكّيت" في كتابه "إصلاح المنطق" ،و "الزّبيدي" في " الواضح" ،و "أبو علي الفارسي" في " الإيضاح" ،و تلاهم حديثًا "ابراهيم مصطفى" بإحياء النّحو، و"أمين الخولي" بمناهج تجديد النّحو، و"شوقي ضيف" في كتابه "تجديد النّحو" وغيرهم[2].

أ. التّيسير بين المفهوم وإشكاليّة المصطلح:

اختلف الباحثون في تحديد المصطلح المناسب، فنجد التّيسير، والتّجديد، والإصلاح، والإحياء، والتّعديل، والتّعريب، والتّبسيط وغيرها.

وكلّها مصطلحات شاعت في عصرنا و لم يتّفق المعاصرون على مدلولاتها، إذ هناك فرق بين مدلول كل مصطلح، وإن كانت كلّها تدور في فلك تيسير الدّرس النّحوي.

1 – مقدمة في النحو، خلف الأحمر، تح: عز الدين التنوفي، دمشق، سوريا ،دط، 1961، ص 34.

2 – ينظر: تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، محمد المختار ولد اباه، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1429هـــ/2008م، ص 21.

أمّا أصحاب التّيسير فقد اختلفوا في تحديد مدلوله فالبعض يجده:

معالجة منهج النّحو معالجة حديثة باعتماد مختلف مناهج البحث اللُّغوي كالمنهج الوصفي والمقارن والتّاريخي[1] .

وهناك من يعتبره: تغييرًا في الأحكام والقواعد بهدف تحصيل السّهولة المرجوّة والقضاء على الصّعوبات الموجودة، ويجب أن يمسّ التّركيب والإعراب[2].

ويعني عند البعض: تقريب النّحو لمستويات الطّلبة[3]. كما يعني تخليص النّحو من كل ما يشوبه من عسر في الفهم وصعوبة في التّعليم[4]. ويقصّره البعض على تجريد النّحو من التّفسيرات العقليّة كالفلسفة والمنطق ويحدده البعض في اختيار الأسهل من أراء القدامى.

أمّا مصطلح التّجديد فيدعو فيه أصحابه أمثال "أحمد عبد السّتّار الجواري"، إلى ما هو أبعد من فكرة التّيسير وإحداث تغيير في المنهج، والإتيان بنحو جديد مع محاولة تفسير القديم تفسيرا يواكب العصر، يُبقي على القديم ولا ينسلخ منه ولا يعزف عنه[5].

وفيما يخصّ مصطلحات الإحياء، والإصلاح، والتّعديل، فقد أراد بها أصحابها أن تكون سابقة وممهّدة لكلّ عمليّة تيسير بالدّرجة الأولى، لأنّهم يسعون إلى تقديم التّيسير وفق أساليب عمليّة وتعليميّة يحدّدونها ويدعون إليها، وذلك من خلال نتائج التّجديد والإحياء والإصلاح والتّعديل[6].

---

1 – الاتجاهات النحوية الحديثة(رسالة ماجستير)، فيصل أحمد فؤاد، جامعة بغداد، العراق، شباط، 1976، ص 95.

2 – تبسيط القواعد النحوية وتبويبها على أساس منطقي جديد، أنيس فريحة، مطبعة المرسلين، لبنان، ط 1، 1952، ص 21.

3 – ينظر: محاولات التيسير النحوي الحديثة–دراسة وتصنيف–، حسن منديل حسن العكيلي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 1433هـ/2012م، ص 6.

4– ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

5– ينظر: جهود الدكتور الجواري في تجديد النحو وتيسيره، نعمة العزاوي، مجلة الضاد، ج2، كانون الثاني 1989،

6– ينظر: الاتجاهات النحوية الحديثة، فيصل أحمد فؤاد، ص 90.

وبالنّسبة لمصطلح "التّعريب" فقد استخدمه الباحث " علي الكسّار" في مؤلّفه" المفتاح لتعريب النحو" وعنى به: «قلب المفاهيم والقواعد القديمة المتعارف عليها في النّحو العربيّ الّتي جرى اعتمادها وتدريسها في المدارس والمعاهد منذ زمن بعيد، كما يعني حلّ كثير من الإشكالات الّتي كانت وما زالت عالقة في أذهان الطّلاب»[1].

وعند جلّ أصحاب التّيسير المعاصرين يرادف مصطلح التّبسيط مصطلح التّيسير ،و هو يسهّل أمر تعلّم اللّغة، كما يتناول أساليب تدريس العربيّة دون المساس بجوهر اللّغة والإخلال بحكم من أحكامها[2]، وفي هذا الصدد يقول "أنيس فريحة" أنّ التّيسير هو :«تغيير في الأحكام والقواعد بحيث تحصل السّهولة المطلوبة، إذ أنّ غاية التّيسير ،التّسهيل والقضاء على كلّ صعوبة وعسر وهو يجب ألاّ يمسّ التّركيب والإعراب»[3].

وتختلف مواقف الباحثين بين متقبّل لهذه المصطلحات ومعارض، فالبعض يرفض مصطلح إصلاح، لأنّ النّحو في رأيه غير فاسد وليس بحاجة إلى الإصلاح، فيما يعارض البعض مصطلح التّجديد لأنّه يرمي إلى أنّ النّحو عتيق يحتاج إلى تجديد.

كما نجد من يفضّل استخدام هذا المصطلح كالأستاذ "عبد الكريم خليفة" في كتابه "تيسير العربيّة بين القديم والحديث"[4].

ورغم هذا التّباين في تحديد المصطلح إلاّ أنّ الجميع يتّفق في كون جلّ هذه المصطلحات تصبو إلى إعادة النّظر في القواعد النّحوية الّتي أرساها القدامى وإعادة تصنيفها ووصفها وفق ما ارتآه لها القدماء بمصطلحاتهم وتقسيماتهم[1].

---

1 – المفتاح لتعريب النحو، المحامي محمد الكسار، ، المكتب العربي للإعلان، مطبعة الآداب والعلوم، دمشق- سوريا، 1976، ص 17.

2- تبسيط القواعد العربية، أنيس فريحة، ص 21.

3 – ينظر: دراسات في اللغة والنحو، حسن عون، مطبعة روايال ، الإسكندرية، مصر، ط 1 ، 1952م .ص 88.

4 – ينظر: تيسير العربية بين القديم والحديث، عبد الكريم خليفة، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، مطابع الجمعية العلمية الملكية، عمان، الأردن، ط 1، 1986، ص 91.

و التّيسير النّحوي بصفة عامّة في رأي الدّكتور "حسن منديل حسن العكيلي" هو ظاهرة من ظواهر التّطوّر اللُّغوي ،مثلها مثل الظّواهر الّتي سادت في فترات سابقة من تاريخ النّحو ،كارتباط النّحو بالفقه أو بالفلسفة، أو كانتشار الحواشي والمنظومات والمختصرات والمطولات، والتّجديد النّحوي هو تغيير في النّظرة وفي منهج البحث وطرائقه، كما يستعين بمناهج الدّرس اللُّغوي عند اللّغويين، أمّا التّيسير فهو تقديم النّحو في صورة سهلة التّناول قريبة المأخذ من المتعلّمين، أي تخليصه من العلل والتّفريعات والتّأويلات[2] .

ب. **أهداف التّيسير النّحوي:**

للتّيسير أهداف يصبو إليها الميسّرون من خلاله، تظهر في عدّة أشكال أهمّها:

- تبرئة النّحو ممّا ليس منه، وأُقْحِم فيه لدرجة أنه بدا غريبًا على أصحابه الأوائل من عرب البوادي الأقحاح[3].

- ترتيب وتنظيم الأبواب النّحوية، إذ كثير من المصادر النّحوية عابها الاضطراب في تتالي الأبواب والغموض في العناوين، وعدم الدّقة في المصطلحات وغياب التّوافق بين العنوان ومحتواه وأكبر دليل على هذا هو كتاب "سيبويه"، فرغم بلوغ هذه المحاولة أعلى درجة من الكمال والنّضج في تاريخ التّأليف النّحوي قديمًا وحديثًا إلاّ أنّها تعاني من هذه الاضطرابات[4].

- شرح وتبسيط المؤلّفات النّحوية، بما أنّها مكتوبة بلغة جافّة يصعب استيعابها وفهم مراميها والوقوف عليها بسهولة.

---

1 - ينظر: العربية وعلم اللغة البنيوي- دراسة في الفكر اللُّغوي العربي الحديث-حلمي خليل ، دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 1988، ص 83.

2 - ينظر: محاولات التيسير النحوي الحديثة، حسن منديل حسن العكيلي، ص 7.

3- ينظر: الإمتاع والموانسة، أبو حيان علي بن محمد العباس التّوحيدي، تح: أحمد آمين ، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، مصر، 1942م. ج 1، ص 139.

4 - ينظر: النكت في تفسير كتاب سيبويه، أبو الحجاج الأعلم الشنتمري، تح: رشيد بلحبيب، المغرب، د ت ،ج 1، ص 59-60.

- معالجة مشكل الطّول المفرط النّاجم عن التّكرار، والاستطراد، والحشو، إضافة إلى قضيّة المسائل الأجنبيّة عن النّحو والّتي لا صلة لها به، والإغراق في تتبّع العلل والإكثار من التّقسيمات والتّفريعات والتّوغل في مسائل الخلاف.

ج. **أسس التّيسير النّحوي:**

حدّد كلّ باحث الأسّس الّتي استند عليها في معالجة المشكلات النّحوية ونمثّل لذلك "بشوقي ضيف" و"عبّاس حسن".

"فشوقي ضيف" قدّم مشروعّا مقيماّ إيّاه على أربعة أسس ثم أضاف آخرين:

01-تصنيف النّحو تصنيفا جديدا تتّسق أبوابه، بحيث تتمكّن النّاشئة من استيعابه وتمثّله.

02-إلغاء الإعرابين المحلّي والتّقديري في المفردات والجمل.

03- ألاّ تُعرب كلمة في الصّيغ والجمل ما دام إعرابها لا يفيد في صحّة النّطق وسلامته.

04- وضع ضوابط دقيقة لبعض الأبواب النّحوية (مراجعة بعض التّعريفات، كتعريف المفعول المطلق، والمفعول معه والحال).

05- حذف الزّوائد الّتي تعيق تيسير النّحو مثل مسائل الصّرف، كما اقترح إلغاء الميزان الصّرفي .

06-إضافة أبواب جديدة إلى درس النّحو التّعليمي كباب إعمال المصدر ومشتقّاته وباب الحروف[1].

أمّا الدّكتور" عباس حسن" فأهمّ الأسس الّتي استند عليها:

01-انتخاب الآراء النّحوية الميسّرة: حيث إنّ تعدّد الآراء النّحوية في المسألة الواحدة واختلاف الأحكام فيها يُعدّ من أكبر المشكلات الّتي يعاني منها النّحو.

1- ينظر: تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، محمد المختار ولد أباه ، ص 568-570.

02-الاهتمام بأصول النّحو كونها القاعدة أو الأساس الّذي استند إليه النّحاة والأداة الّتي استخدموها في وضع قواعد النّحو.

- 03- تجميع مسائل النّحو المبعثرة.
- 04- العناية بلغة الكتاب وإخراجه حيث أَولى بالغ العناية بالجوانب الشّكلية له.
- -05- الاهتمام بالحدود النّحوية.
- 06- العناية بالمصطلح النّحوي، فضّل الإبقاء على المصطلحات العلميّة المأثورة لشيوعها واستقرارها
- 07- العناية بالإعراب لأنّه من أهمّ مشكلات النّحو تعقيدا والاهتمام به كان من أهم الأسس الّتي استند عليها في تيسير النّحو[1].

هذا إضافة إلى أسس أخرى سواء لهذين الباحثيْن أو لباحثينَ آخرين، وكلّها جهود بُذلت في خدمة اللّغة والنّحو وتيسيره، غير أنّ هذه الجهود العلميّة تصطدم بعقبات المحافظة في التّدريس القديم كما أنّها لم تربط تيسير تعلّم النّحو بتيسير تدريس اللّغة.

د. **نماذج لمحاولات التّيسير**: من أهمّها عند القدامى:

- محاولة "خلف بن حيان الأحمر البصري" (ت180 هـــ):

ألّف رسالة بعنوان "مقدّمة في النّحو" إذ ضاقه الإطناب، والتّطويل، وعدم تركيز النّحاة على ما يحتاج إليه المتعلِّم ،فوضع مُقدّمته الّتي يقول فيها: «لّما رأيت النّحويّين وأصحاب العربيّة أجمعين قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلِّم المتبلّغ في النّحو من المختصر والطّرق العربيّة، والمأخذ الّذي يخفى على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النّظر والفكر في كتاب أؤلفه ،و أُجمع فيه الأصول ،و الأدوات ،و العوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلِّم عن التّطويل فعملت هذه الأوراق»[2].

1- ينظر: محاولات التيسير النحوي الحديثة، حسن منديل حسن العكيلي، ص 119-.142

2- مقدمة في النحو، خلف بن حيان الأحمر البصري، ص 33.

- **محاولة "أبو زكريا الفّراء" (ت 207هـ)**: لقد رأى الكثير من أصحاب التّيسير إلى الأخذ بآرائه وإحياء مذهبه الّذي يميل إلى الكوفيّين في الغالب، حيث يُعتبر من أبرز النّحاة القدامى الّذين انحازوا إلى التّيسير[1].
- **محاولة "الزّجّاجي أبو عبيدة" (ت 207 هـ)**: لديه كتاب بعنوان "مجاز القرآن"، وإن لم يكن في النّحو فقط، إلاّ أنّ كثيرًا من الميسرين دعوا إلى طريقته الّتي اتّبعها في هذا الكتاب[2].
- **محاولة "الجرجاني عبد القاهر" (ت 471هـ)**: يتمثل منهجه في توسيع دائرة البحث في النّحو أكثر، وتجاوز أواخر الكلم إلى نظريّة النّظم، وتأكيد العلاقة بين النّحو والبلاغة، والنّظرة الشّمولية إلى القواعد ،إضافة إلى دِقة الملاحظة والالتزام بالأصالة، ورفض التّقليد، وقد دعا الكثير من علماء التّيسير إلى اتّباع هذا المنهج[3].
- **محاولة "ابن مضاء القرطبي" (ت 592 هـ)**: برزت محاولته متمثّلة في كتابه: «الرّد على النّحاة»، حيث ثار على فلاسفة النّحو، وطالب بإلغاء نظريّة العامل، وكانت ثورته من الأسباب الرئيسيّة للتّيسير المعاصر، فتأثّر بدعوته المحدثون وحظيت باهتمام كبير، ونشرها "شوقي ضيف" حينما حقّق كتاب " الرّد على النّحاة" سنة 1947م[4]، كما طالب بإلغاء العلل الثّواني والثّوالث، وإلغاء القياس وإلغاء التّمارين غير العمليّة.

أمّا عند المحدثين فيمكن ذكر:

- "إبراهيم مصطفى": في كتابه "إحياء النّحو" ،نقد فيه نظريات النّحو العربي، وتبلورت فكرته في: الثّورة على العامل، إنكار تعدّد أوجه الإعراب والعلامات الفرعيّة.
- "عبد الرّحمن أيّوب": في كتابه: "دراسات نقديّة في النّحو العربي"، يرى أنّ النّحو اعتمد على اعتبارات عقليّة و لم يدرس اللّغة في مستوى واحد.

1- ينظر: محاولات التيسير النحوي الحديثة، حسن منديل حسن العكيلي، ص 35.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص. ن (35).

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

4- ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 32.

- "عبد المتعال الصعيدي": في كتابه " النّحو الجديد" ،حيث عزم على وضع مذهب تجديدي في النّحو.
- "مهدي المخزومي": من أهم كتبه: في النّقد العربي: نقد وتوجيه.
- "أحمد عبد السّتّار الجواري": في كتابه نحو التّيسير[1].

و رغم كل هذه الجهود إلاّ أنّ الشّكاوى لازالت قائمة، ذلك لأنّ جلّ هذه المحاولات لا تستند إلى أساس علمي في التّيسير، كما أنّهم لم يفهموا المعنى الصّحيح لعمليّة التّيسير «ذلك أنّ التّيسير عند الكثرة الغالبة ممّن يعنون بأمر اللّغة ويتصدّون للبحث، يعني التّسهيل والاختصار، وتذليل الصّعب من مباحث النّحو، وتمهيد الوعر من مسالكه، وهذا في الحقّ جزء من التّيسير»[2]، هذا إضافة إلى النّظرة العامّة إلى النّحو على أنّه صعب يعسر فهمه.

وأخيراً يمكن القول – بعد أنْ تطرّقنا لعلم النّحو من حيث تعريفه ، ونشأته ، ووظائفه ثمّ عرّجنا على المشكلات الّتي واجهته منذ بداية ظهوره – أنّ محاولات التّجديد أو التّيسير جاءت كنتيجة حتمية ، الهدف منها تسهيل وشرح المؤلّفات الصّعبة لتقريب علم النّحو من المتعلّمين وبالتّالي التّحكم في اللّغة العربية.

وتعلّمه يحتاج إلى طرائق، نختار الأحسن منها، وبرنامج ننتقي منه ما هو وظيفي دون تعمّق في علم النّحو حتّى يكتسب المتعلّمون لغة سليمة تساعدهم على التّفكير والتّواصل.

1- ينظر: اتجاهات تجديد النحو عند المحدثين(رسالة ماجستير)، أحمد بن جار الله الزهراني، إشراف :سليمان بن ابراهيم العابد، جامعة أم القرى، السعودية، 1423هـ، ص (24-29).

2- نحو التيسير "دراسة ونقد منهجي"، أحمد عبد الستار الجواري، المجمع العلمي العراقي، بغداد- العراق، 1984، ص 15.

الفصل الثاني

تمهيد:

تُعتبر اللّغة جوهر كلّ مشروع تربوي، وهي لا تستوفي شروطها في بناء أركان الهويّة الحضاريّة إلاّ إذا جاءت سليمة طليقة، فالنّهضة تنطلق من وظيفة اللّغة الّتي تُحدّد العلم، فالأمم لا تنهض إلاّ به. وهو بدوره لا يزدهر إلاّ بمؤسّساته، الّتي لا تقوم إلاّ بنظام تربوي متكامل، وحتّى هذا الأخير لا يمكن أن يستقيمَ صرحه دون عماده المتمثّل في أداة الإفصاح ووسيلة الأداء وآلة التّواصل، وهي اللّغة الّتي رحابها المدرسة، أو المؤسّسة التّعليمية. فهذه الأخيرة – المؤسّسة التّعليمية – لها عدّة وظائف، كنشر المعرفة، وتربية الفرد، وإدماجه في المجتمع، ولا تتحقّق هذه الوظائف إلاّ بالتّواصل الجيّد الّذي يتطلّب لغة سليمة.

وواقع التّعليم يحتّم علينا السّهر والسّعي من أجل تطوير نظامنا التّربوي، فقضيّة التّعليم قضيّة مصيريّة تخصّ كلّ فرد في المجتمع بداية من الطّفل، فكلّنا معنيّون بالمسألة التّربويّة عامّة وبعماد التّربية الّذي هو اللّسان بشكل خاص.

ويقع على عاتق كلّ مؤسّسة من المؤسّسات التّربويّة مسؤوليّة خاصّة، بداية من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى الجامعة ،فالمدرسة الابتدائية تنشر الحد الأدنى من المعرفة ، ليتواصل البناء المعرفي إلى غاية الجامعة الّتي تحقّق الإشعاع الحضاري الّذي تُريد أمّتنا بلوغه ،وتُسهم في حلّ المشكلات الّتي تُواجه المجتمع ، وتقفُ أمام تطوّره، من خلال البحث العلمي المتواصل .

و لكي يتحقّق ما قلناه فإنّ المؤسّسات التّعليمية على اختلاف مراحلها، تَستند إلى أداة الإفصاح وهي اللّغة الّتي اكتسابها يعني ، اكتساب مهارتها الإعرابية والتّمكّن من النّحو بصفة خاصّة .

1- تعليم النّحو:

تحتلّ اللّغة العربيّة مكانة جدّ رفيعة، وستبقى محتفظة بهذه المكانة إلى أن يرثَ الله الأرض ومن عليها، وذلك لقُدسيّتها وعلوّ شأنها وكمال نُضجها ،إذ اختارها الله عزّ وجلّ لغة كتابه

الكريم الّذي جعله خاتمة رسالاته السماويّة، وقد حظيت هذه اللّغة باهتمام بالغ لم تظفر به غيرها من اللّغات.

وعلم النّحو هو أحد علوم هذه اللّغة، والقانون الّذي يحفظها من اللّحن، وتكمن أهمّيته في كونه يتعلّق بالمبادئ الأساسيّة لصياغة المفردات، واشتقاقها، وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات، بحيث تساعد على النّطق السّليم والأداء الجيّد في الكتابة.

كما يُعتبر أقرب العلوم الّتي من خلالها نحقّق غاية الوقوف على المعطيات الأصيلة لتراثنا اللُّغوي العربيّ، وذلك باعتباره دراسة لنظام الجملة، وهو ما يتيح للباحثين فيه والدّارسين فرصة وجود النّظرة الشّاملة الّتي لا تتوفّر عند دراسة بعض علوم اللّغة الأخرى ،إضافة إلى هذا فإنّ علم النّحو كان الأسبق في الظّهور من غيره من العلوم اللّغويّة الأخرى وبالتّالي فقد أثّر منهجه الخاصّ في مناهج غيره من فروع البحث اللّغوي[1] .

وإذا تكلّمنا عن اللّغة كنظام، فمعنى ذلك وجود «مجموعة من القواعد اللّغوية الّتي تحكم ظاهرة اللّغة، والقواعد اللّغوية هنا مفهوم أوسع من مفهوم النّحو»[2].

والتّحكم في اللّغة معناه القدرة على التّواصل الّتي لا تتحقّق للفرد إلاّ إذا «تمكّن من قواعد اللّغة، خاصة النّحو»[3] الّذي يحتلّ منزلة عظيمة، فهو أصلها الّذي ترجع إليه، يقول "ابن خلدون": «أركان علوم اللّسان أربعة وهي: اللّغة والنّحو والبيان والأدب،... وإنّ الأهمّ منها والمقدّم هو النّحو»[4].

1 – ينظر: مدخل إلى تاريخ النحو العربي، علي أبو المكارم، ص 8.

2 – المهارات اللغوية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1425هـ/2004م، ص 192

3 – المرجع نفسه، ص 192.

4 – مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن ابن خلدون، ص 483.

و باعتبار اللّغة أسبق في الاستعمال، فإنّ قواعدها وقوانينها احتجنا إليها «عندما بدأت مسارات الاستخدام اللُّغوي تنحرف، ومن ثمّ جاءت القوانين لتقنين المسارات الصّحيحة للّغة»[1]. هذه القوانين إذن كانت الغاية من تدريسها هي: «إقامة اللّسان وتجنّب اللّحن في الكلام، فإن قرأ المتعلِّم أو تحدّث أو كتب لم يرفع منخفضًا و لم يكسر منتصباً»[2] . فبداية النّحو كانت بداية تعليميّة باعتبار أنّ: «الآثار الّتي وصلت إلينا تشير إلى أنّ النّحو العربي كان تعليميّاً في نشأته، وفي دور العلماء في وضعه، وفي طريقة تأليفه »[3]. فالتّمكن من قواعد اللّغة وخاصّة النّحو تتمُّ للفرد وتحقّق له القدرة التّواصلية.

و كي يستطيع المتكلّم تعلُّم لغة ما، لا بُدّ من معرفة قواعدها، فلا يتكلّم بمفردات منفصلة، بل تكون منتظمة وفق قواعد معيّنة في جمل، وفقرات تُراعي النّظام النّحوي المحدّد للمعاني والدّلالات.

–و يجب التّمييز بين تعليم النّحو وتعليم اللّغة لأنّ: «تعليم النّحو مهمّة معلّمي النّحو، أمّا تعليم اللّغة– وأقصد بها هنا الفصحى التّراثيّة_ للمجتمع كلّه، فمسألة تتجاوز قُدرات هؤلاء المعلّمين لتُصبح قضيّة المجتمع بأسره، وهي قضيّة لا سبيل إلى التّصدّي لحلّ مشكلاتها دون الوعي بمتطلباتها وتحديد أطرافها، وإدراك صعابها، ثمّ الإصرار الدّؤوب على تحقيق الغايات المرجوّة منها وهي _ بهذا كلّه _ قضيّة الإرادة الحضاريّة للمجتمع العربي كلّه»[4] . وبالتّالي فتعلّم النّحو هو تعلّم جزء من كلّ؛ أي أنّ تعلّمه يهدف إلى تعلّم اللّغة فهو وسيلة لا غاية في حدّ ذاته حيث أنّ «هناك فرقا بين نظريّتين للنّحو، الأولى ترى أنّه غاية والأخرى ترى أنّه وسيلة، فهو غاية عندما نجد

1 – مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، العدد 17، 2001م، ص16.

2 – تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 321.

3 التّأليف النّحوي بين التّعليم والتفسير، وضحة عبد الكريم جمعة الميعات، دار العروبة، الكويت، ط1 ، 1428هـ/ 2007م، ص205.

4 – تعليم النحو العربي، علي أبو المكارم، ص19.

الكتاب يصرف الجهود لتعليم متاهاته، وتأويلاته، وتقديراته. والنّحو وسيلة عندما نجد الكتاب يُقدّمه كوسيلة لصحّة الأسلوب، وسلامة التّركيب، وتقويم اللّسان من الاعوجاج والزّلل»[1] ولا نحصره في معرفة الخطأ والصّواب في ضبط أواخر الكلمات فحسب لأنّ «الانحراف بغاية النّحو إلى هذه الزّاوية الضّيقة يرجع سببه إلى تخلّي أبناء العربيّة لظروف ودواعٍ مختلفة عن مستوى اللّغة الفصيح واصطناع العاميّات بديلا عنه»[2].

ويجب كذلك أن نفرّق بين تعليم النّحو والبحث فيه، فالتّعليم مهّمته «تُحدَّد في تمكين المتعلّم من إدراك الظّواهر اللّغوية المطردة الوجود النّاتجة عن تركيب الجملة العربيّة والوعي بضوابطها ،ثم التّمرّس باستعمال هذه الضّوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات، أي أنّ للتّعليم إطاراً محدّداً لما يعرض له من ظواهر لغويّة وأساليب تقعيديّة»[3]. أمّا البحث فيه فغايته «رصد كافّة الظّواهر النّاتجة عن تركيب الكلمات، والمركّبات في الجملة، من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللّغة المقصود وضع القواعد النّحويّة لها، مع ما يتطلّبه ذلك من تصنيف وتفسير، وقد يلجأ البحث إلى بعض الأدوات المستعملة في بعض فروع المعرفة الأخرى لاستكمال أهدافه»[4] . فالباحث في النّحو يستعين بدراسات لغويّة تاريخيّة حيناً ودراسات لغويّة مقارنة حيناً آخر، كما يأخذ بأسلوب الإحصاء الرّياضي ليُحدّد نسبة شُيوع بعض الظّواهر اللّغويّة.

التّفرقة بين تعليم النّحو والبحث فيه، تجرّنا إلى التّمييز بين نوعين من النّحو: النّحو العلمي، والنّحو التّعليمي، فالنّحو العلمي التّحليلي «يقوم على نظرية لغويّة تنشد الدّقة في الوصف والتّفسير، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرّدًا يُدرس لذاته وتلك طبيعته»[5]، ومنه ننطلق لوضع نحو تعليمي تربوي.

1- المهارات اللغوية، رشدي أحمد طعيمة، ص 194.

2- النّحو والدّلالة، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشّروق، القاهرة، مصر، ط1، 1420 هـ/2000م، ص 25

3 - تعليم النحو العربي، علي أبو المكارم، ص 21.

4 - المرجع نفسه، ص 21.

5 - تسيير النحو موضة أم ضرورة؟ محمد صاري، ندوة تيسير النحو، ص 185

أمّا النّحو التّربوي التّعليمي يُركّز على ما يحتاجه المتعلّم، فيختار المادّة المناسبة ويُكيّفها حسب ظروف العمليّة التّعليميّة ويقوم «على أسس لغويّة ونفسيّة وتربويّة، وليس مجرّد تلخيص للنّحو العلمي»[1]، هذه الأسس تراعي أهداف التّعليم ،و حاجات المتعلّمين بغرض توظيفي نافع لتقويم اللّسان، وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة[2].

2- فائدة تعليم النّحو:

لقد خصّص "أبو القاسم الزّجّاجي" (ت 337 هـــ) في كتابه " الإيضاح" باباً ذكر فيه فائدة تعلم النّحو جاء فيه:

«فإن قال قائل: فما الفائدة في تعلّم النّحو، وأكثر النّاس يتكلّمون على سجيّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويُفهمون غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب في ذلك : أنْ يُقال له: الفائدة فيه الوُصول إلى التّكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غير مبدّل ولا مغيّر، وتقويم كتاب الله عز وجل، الّذي هو أصل الدّين والدّنيا والمُعتمد، ومعرفة أخبار النّبي صلّى الله عليه وسلّم وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنّه لا تُفهم معانيها على صحّة إلاّ بتوفيّتها حقوقها من الإعراب وهذا ما لا يدفعه أحد ممّن نظر في أحاديثه صلّى الله عليه وسلّم وكلامه »[3].

ويستشهد "الزّجّاجي" في ذلك بقوله عزّ وجلّ في وصف كتابه: ﴿ **إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ** ﴾[4].

و قوله تعالى أيضا: ﴿ **بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ** ﴾[5] .

1 - تسيير النحو موضة أم ضرورة؟ محمد صاري، ندوة تيسير النحو، ص 185.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 185.

3- الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق الزجاجي، تح : مازن المبارك ، دار العروبة ، القاهرة ، مصر، 1378هـــ/ 1959م ، ص: 95.

4- سورة يوسف، الآية: 02.

5 - سورة الشعراء، الآية: 195.

وقوله: ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا ۚ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَمَا جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِىٍّ وَلَا وَاقٍ ﴾[1].

فوصفه بالبيان والاستقامة والعدل.

ويضيف "الزّجّاجي" قائلاً: «و أخبرنا أبو إسحاق الزجّاج قال: سمعت أبا العباس المبرّد يقول: كان بعض السّلف يقول عليكم بالعربيّة، فإنّها المروءة الظّاهرة، وهي كلام الله عزّ وجلّ وأنبيائه وملائكته»[2].

وللتّأكيد على أهميّة العربيّة يُخبرنا "الزّجّاجي" عن "ابن عباس" أنّه قال: «ما أنزل الله تعالى كتابًا إلاّ بالعربيّة، ثمّ تُرجم لكلّ نبيّ على لسان أمّته، وقال "عمر بن الخطاب": عليكم بالعربيّة، فإنها تثبّت العقل وتزيد في المروءة»[3]. فهذه دعوة صريحة لتعلّم العربية، وفهم القواعد الّتي تضبطها حتّى تُفهم معاني كتاب اللّه.

ويقول "أبو بكر" و"عمر" رضي الله عنهما :«تعلّم إعراب القرآن أحبّ إلينا من تعلّم حروفه»[4]، فقد أسهب الصّحابة في حديثهم عن التّنكر للّحن والحثّ على أهمّية الإعراب.

ويرى "الزّجّاجي" أنّ «أدب العرب وديوانها هو الشّعر، ولن يمكن أحدا من المولّدين إقامته إلاّ بمعرفة النّحو، ولا يطيق أحد من المتكلّفين قول الشّعر أن يتعاطى قوله إلاّ بعد إتقانه وُجوه العربيّة، فإن تكلّفه منهم متكلّف، غير عارف بالعربيّة، خبط في عشواء، وبان عواره للخاصّة في أقرب مدّة»[5].

1 – سورة الرعد، الآية: 37.

2 – الإيضاح في علل النحو: أبو القاسم الزجاجي، ص: 95

3– المرجع نفسه، ص: 96

4 – المرجع نفسه ، ص .ن .

5 – المرجع السابق، ص ن.

و أمّا الّذي يتكلّم العربيّة بغير إعراب، ويُفهم كلامه فإنّما ذلك الكلام هو من المشهور المألوف المستعمل، أمّا إذا كان المعنى ملتبسًا بغيره فإنّ المتكلّم لا يمكنه إيضاح المعنى إذا لم يكن فاهماً بالإعراب.

3-النّحو الوظيفي:

قبل حديثنا عن تعلّم النّحو وظيفيّا، نشير إلى اللّغة باعتبارها هي الغاية «فيجمع الوظيفيّون أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، ويربطون بين النّظام اللُّغوي وكيفية استعمال هذا النظام»[1]، فيجب علينا أن نعلّم اللّغة وظيفيا لأنّنا نهدف إلى «تحقيق القدرات اللّغوية عند التّلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعية العمليّة ممارسة صحيحة»[2]، وهذا يترتّب عليه تعليم النّحو وظيفيّا باعتباره الأهمّ والمقدّم في أركان اللّسان.

فتعلّم القواعد النّحوية دون تطبيق ودون توظيف يكون «كمثل محاضرات يُلقيها مُتخصص على ناشئين يتعلّمون السّباحة، يلقيها عليهم وهو واقف معهم على رمال الشّاطئ، فقد يُلمّ هؤلاء النّاشئون إلمامًا نظريًا بالسّباحة وحركاتها ،و لكنّهم لن يعرفوا السّباحة حقًّا إلاّ إذا ألقى بهم في التّيار، وأحرزوا النّجاح مرّة ،و تعّرضوا للإخفاق أخرى، حتّى يتسنّى لأجسامهم- بطول الممارسة- أن تشقّ الماء، وتنساب بين أمواجه»[3]. وعليه ندعو إلى هذا النّحو الوظيفي القائم على التّطبيق والممارسة.

أ- **تعريفه:** يقصد « بالنّحو الوظيفي مجموعة القواعد الّتي تُؤدّي الوظيفة الأساسيّة للنّحو، وهي ضبط الكلمات ،و نظام تأليف الجمل ،ليسلم اللّسان من الخطأ في النّطق ،و يسلم

1 - اللّسانيات والبيداغوجيا- نموذج النّحو الوظيفي-علي آيت أوشان، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 39/38.

2 - نحو تعليم اللغة وظيفيا، داود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979، ص 9.

3 - النحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 9، 1969، ص. ط.

القلم من الخطأ في الكتابة»[1]، وبالتّالي يخرج عن النّحو التّخصصي القائم على التّجريدات والتّأويلات والاختلافات الّتي لا تزيده إلاّ تعقيدًا، ويكون بذلك وسيلة لفهمه أيضا.

ومن أساسيّاته « الممارسة، والتّدريب، والتّطبيق على القواعد النّحوية بالأمثلة، الّتي يجري دورانها على مصادر الثّقافة الشّائعة ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة»[2] ، وبالتّالي تتحقّق وظيفته في الضّبط من الخطأ.

ب- **مبادئ النّحو الوظيفي**: يأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

1- شعور التّلاميذ بالحقائق الّتي يتعلّمونها وبأهمّيتها ،فتثير فيهم أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار.

2- المادّة بسيطة ومتدرّجة ومترابطة ارتباطًا وثيقًا بخبرات الطّلاب في حياتهم العمليّة.

3- يراعي خصائص نموّ المتعلّم وإدراكه وفهمه، فيعطي قيمة لما يتعلّمه[3].

4- من مبادئه أيضا أنّ: «وظيفة اللّغات الطّبيعية الأساسيّة هي وظيفة التّواصل يدرس التّركيب والدّلالة في إطار التّداول»[4].

5- يراعي المحسوسات القريبة من واقع التّلميذ ثم يتدرّج إلى المجرّدات، فهو لا يهتمّ بالنّاحية العمليّة فقط بل يقترب إلى الناحية النظرية أيضا[5].

ج. **أهمّيـــــته**: تكمن أهمّيته فيما يلي:

1- فهم القواعد النّحوية الوظيفيّة، وممارسة التّطبيق عليها، يغني عن الرّجوع إليها في الكتب للاستعادة والتّذكر، وبالتّالي نبتعد عن التّكرار.

1- النحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم ، ص هـــ .

2 - مستوى تمكن طلاب اللغة العربية من مهارات النحو(رسالة ماجستير)، محمد بن سعيد بن محمود الزهراني، أشراف : مرزوق بن ابراهيم بن عبيان القرشي ، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة ، السعودية، 1429/1428هـــ، ص 50.

3- ينظر: المرجع نفسه. ص50-51.

4 - اللسانيات والبداغوجيا ، علي آيت أوشان، ص 50/49 .

5 - ينظر: تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 117.

2- تصبح الوظيفة الأساسيّة للنّحو محكمة وبالتّالي لا تربك الدّارس[1].

3- يعتبر الطّريق الأيسر للوصول إلى مسائل النّحو التّخصّصي، فإتقان مهارات النّحو الوظيفي تجعل الطّلاب يتقنون عويص النّحو التّخصّصي وشواهده.

4- تدريس النّحو وظيفيًّا يُوظّف كل فروع اللّغة العربيّة ممّا يؤدي إلى الاتجاه التّكاملي في تعليم اللّغة العربيّة ، وبالتّالي فهم المسموع والمكتوب والتّعبير السّليم تحدّثًا وكتابة.

5- يفيد في التّركيز على التّطبيق على القاعدة وليس حفظ القاعدة النّحويّة[2].

و يمكن التّمثيل لتعلّم النّحو وظيفيّا بالمثال الآتي:

استعمال "لن": نُريد من التّلميذ أن يوظّفها في لغته؛ أي فهم صيغة النّفي في المستقبل، حيث يسمع هذه الصّيغة أو يراها مكتوبة ويستعملها شفويًا وكتابيًا، هذا الاستعمال الصّحيح يتضمّن نصب الفعل المضارع بعد "لن"، لكن الهدف هو إتقان أسلوب النّفي في المستقبل[3].

4-تدريس النّحو بين التّأييد والمعارضة:

إنّ تعليم النّحو يحتاج بالدّرجة الأولى إلى نسبة من التّفكير المجرّد، كما هو بحاجة إلى مهارات عقليّة تُعين على التّحليل والاستنباط، ذلك أنّه يتعلّق بسيكولوجيّة النّمو عند المتعلّم ،حيث يرى" زكي الجابر" أنّنا «في تعلّمنا للّغة صغاراً لا نعي خلال هذا التّعلم قوانين النّحو والصّرف، ولا نُدرك السّر في اختيار الأصوات الّتي استخدمناها للإشارة إلى معانٍ معيّنة، فهذه الحقيقة تبقى قائمة بعد تعّرفنا على قواعد اللغة»[4].

1 - ينظر: النّحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم، ص ط.

2 - ينظر: مستوى تمكن طلاب اللغة العربية من مهارات النحو، محمد بن سعيد بن محجود الزهراني، ص 49.

3 - ينظر: نحو تعليم اللغة وظيفيا، داود عبده، ص 11.

4 - اللغة والاعلام- وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ زكي الجابر، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ط2، 1980م، ج3، ص113.

و لأنّ تدريس النّحو يحتاج إلى كثير من التّجريدات والتّصورات الذّهنية ،و السّنّ الصّغيرة لا تستطيع استيعاب ذلك، فهو يتمّ في نهاية المرحلة الابتدائيّة وقد أُثير جدل كبير حول هذه القضيّة بين مؤيّد ومعارض.

أ-الاتّجاه المعارض: يرى أنصاره إمكانيّة الاستغناء عن تدريس النّحو في حصص مخصّصة لها، والاكتفاء بكثرة التّدريب على الأساليب الصّحيحة، والعناية بأساليب الكلام في التّدريس، فللمحاكاة أثرٌ بالغ في تقويم الألسنة، أمّا تخصيص حصص مستقلّة لتدريس القواعد النّحوية فهو ضربٌ من العبث، وتبديد للجهود بحجّة أن الطّفل يلجأ إلى المحاكاة في بداية النّطق بألفاظ اللّغة، فيسمع الكلمات والجمل من الأشخاص المحيطين به وينطق بها، ويحسن استعمالها ويحقّق بها التّفاهم دون الحاجة إلى شرح كلمة أو استفسار عن معنى لفظ.

كما أنّ اللّغة نشأت قبل القواعد وعاشت زمنا طويلا سليمة في غنى عنها ، رغم أنّ أعراب البادية لا صلة لهم بالقواعد، إلاّ أنّهم يمثّلون المرجع الأساس الّذي لجأ إليه العلماء في وضعها، كما احتجّوا أيضا بصعوبة وجفاف القواعد النّحوية ،كما أنّها ليست إلاّ نوعاً من التّحليل الفلسفيّ المنطقيّ؛ أي أنّها صورة تجريديّة والتّلميذ يميل إلى المحسوسات، وفيها كثير من التّحليلات، والتّقاسيم والمصطلحات الّتي تعجز المتّعلّمين.

و هذا كلّه يُنفّرهم منها، إضافة إلى كونها عديمة الجدوى في تمكين التّلاميذ من التّعبير فكثير منهم يحفظون القواعد لكن أُسلوبهم وعباراتهم وإنشاءهم ضعيف، فتدريسها كمادّة مستقلّة يجعلها غاية عند التّلاميذ فيستظهرونها دون فهم، ويهملون جانبها التّطبيقي وغايتها العمليّة[1].

فالمعارضة لتدريس القواعد بشكل صريح كانت لأسباب عدّة منها:

1- تدريس القواعد للصّغار لا يُحَسّن قراءاتهم وكتاباتهم، ولا يساعدهم على استعمال اللّغة بشكل فعّال، فلا تؤثر في الاكتساب اللّغوي.

1- ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي، ص 50-51.

2- تعلّم القواعد لا يحسّن مهارات الكتابة والكلام، بل يؤخر نموّ اللّغة الشّفهية والمكتوبة.

3- هناك تحذير من تحوّل أمر تعليم قواعد اللّغة إلى مجرّد تدريس أمثلة بسيطة بعيدة عن المستويات المعاصرة للعربيّ، فتُصبح فرعاً معرفيّا، قيمتها تقتصر على درجتها القليلة في الامتحان، دون أن تتجاوز ذلك إلى التّكوين اللُّغوي للإنسان المعاصر[1].

4- حفظ القاعدة لا يعين الطّالب في التّعلم ،لأنّ الصّرف والنّحو نوع من التّجريد وهذا فوق مدارك الأطفال، فيجب أن تكون على مراتب وشكل وحده، فاللّغة مثل البناء المؤلّف من ثلاثة أمور: مواد خام يُقابلها المفردات في اللّغة ،و شكل هندسي يُقابله علم النّحو، وفنّ وزخرفة يُقابلهما علم الأساليب التّعبيرية وعلم البيان والبديع والفصاحة والبلاغة[2]...

وما يؤكّد معارضة تدريس القواعد، ما أشار إليه "ابن خلدون" في تفريقه بين علم صناعة الإعراب وبين اكتساب اللّغة بقوله: « إنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل وليس نفس العمل، لذلك نجد كثيرا من جهابذة النّحو والمهرة في صناعة العربيّة المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامه، أو قصدٍ من قصوده أخطأ فيها عن الصّواب وأكثر من اللّحن، و لم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللّسان العربيّ ،و كذا نجد كثيرا ممّن يحسن هذه الملكة ويجيد التّفنن في المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ،و لا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربيّة»[3]، فيظهر أنّ المعارضة في تدريس القواعد بشكل صريح مبنيّ على الفرق بين الاكتساب والتّدريس. فالاكتساب يكون بشكل عفوي وتلقائي ويضمن الطّلاقة، بينما تدريس القواعد يكون بطريقة واعية ومقصودة فيقلّل من الأخطاء ويحدّ من الطّلاقة، فالأطفال الذّين درسوا محتوى

1- ينظر: مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص 69.

2- ينظر: نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط 2، 1981، ص 174-175-176.

3 - المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون، ص 496.

لغوي من خلال اتّصالات وتفاعلات فيما بينهم وبين معلّميهم يُظهرون طلاقة أكبر من الأطفال الذّين درسوا نفس المحتوى مع التّركيز على تتبّع القواعد[1].

فالقواعد يمكن أن تُكتسب عفوياً من خلال الاستماع للنّماذج اللّغوية الصّحيحة وقراءتها والحجّة في ذلك: «أنّ الأطفال قد أتقنوا قواعد اللّغة أو اللّهجة الأمّ الّتي يتكلّمونها دون دراستها من كتاب للقواعد، أو شرح من مدرّس، وهم قادرون على استعمالها – دون تردّد أو تفكير- على استعمالها في تعبيرهم بشكل صحيح وفي فهم ما يسمعون من كلام»[2]، ومع ذلك فإنّ الطّريقة العفويّة يُشترط فيها أنْ يُوفّر المدرّسون لتلامذتهم ظروفا مناسبة، والتزام الفصحى داخل الصّف وفي جميع مراحل الدّراسة[3].

ب- الاتجاه المؤيّد: يؤكد أنصار هذا الاتجاه على تدريس القواعد لكونها وسيلة لتمييز الخطأ والابتعاد عنه في الكلام والكتابة، كما أنّ المحاكاة أمرٌ مقبول نظريًّا، لكن لو نأتي إلى التّطبيق فمُثُل المحاكاة غير مُتوفّرة حتّى في دروس اللّغة العربيّة نفسها، وطُغيان اللّغة العاميّة يُعيقها.

كما احتجّوا أيضاً بكون القواعد تنمّي قدرة التّلاميذ على التّعليل والاستنباط ودقّة الملاحظة، والموازنة بين التّراكيب المختلفة والمتشابهة، وتمرينهم على دقّة التّفكير، وعلى البحث العقلي والقياسي والمنطقي.

فالتّلاميذ بحاجة إلى ما يرفع مستوى تفكيرهم، وليس هناك أفضل من دروس القواعد ليتحقّق ذلك، وهي تضع أسساً دقيقة مضبوطة للمحاكاة، تحمي لغة التّلميذ من اللّغة العاميّة السّائدة في البيت والشّارع وغير ذلك، لأنّ المحاكاة لا تكسب التّلميذ صحّة النّطق إذا كانت بدون قيد أو ضابط، ولا يمكنه الوصول إلى الاستعمال اللُّغوي الصّحيح بالمحاكاة العشوائيّة العامّة لكن باستطاعته الوصول إلى ذلك بالتّدريب الّذي تكون له أسس محددّة.

1 – ينظر: مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية، محمد رجب فضل الله، ص 70.

2 – نحو تعليم اللغة وظيفيا، داود عبده، ص 65.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

ولا يخفى على أحد الفرق بين محاكاة مجرّدة، وأخرى قائمة على أحكام وأصول محدّدة ثمّ إنّ وضع القواعد منذ البداية لم يأت عبثاً، ولم يطلب " الإمام علي" رضي الله عنه من " الدّؤلي" وضع علم النّحو هكذا عرضاً، ولم تكن جهود النّحاة المضنية ملأً للفراغ ،إنّما كان ذلك وليد الحاجة إلى حماية اللّغة والألسنة من الفساد والانحراف الّذي طرأ عليها.

ونحن في الوقت الرّاهن أحوج إلى ذلك، بما أنّ اللّغة الدّارجة قد سادت وهي بعيدة كلّ البعد عن الفصحى، والّتي أصبحت مهدّدة أيضاً من طرف اللّغات الأخرى، فكيف لا تكون دراسة قواعد النّحو أمراً ضروريّا لا بدّ منه؟!

-أمّا فيما يخصّ ذريعة صعوبة القواعد وما يعيبونه عليها من إخفاقات في بلوغ غايتها فالذّنب ليس ذنبها، إنّما يعود إلى أمور أخرى محيطة بها كالمنهج، والكتاب، والمدرّس، وطرق الامتحانات وكذلك عدم الوعي بغاية تدريس القواعد أو المقالات في فهم ذلك[1].

وقد استمرّ التّأييد لتدريس القواعد بشكل صريح في نهاية القرن الماضي للمبتدئين كونها المكوّن الأساسي للّغة ، وتعليمها بشكل صحيح يساعد المتعلّمين على إدراك التّراكيب اللّغوية ويُنمّي القدرة على التّعليل والاستنباط ودقّة التّفكير[2].

كما توصّلت دراسة "كاني"1997kaneم إلى أفضليّة تدريس القواعد للأطفال في حصص مستقلّة وبشكل مقصود كونها تضمن تكوين قدرة مباشرة في استخدام المتعلّمين لها بشرط اشتقاقها من قطع أدبية مقرّرة والإكثار من الأمثلة الدّالة[3].

ج. **التّوفيق بين الاتّجاهين:** تأرجحت قضيّة تدريس القواعد النّحوية بين مؤيّد ومعارض ولكلّ حجّته وقناعاته والطّريقة الّتي يفضّلها، فالفريق المعارض يفضّل الطّريقة العرضيّة (الضّمنية)، أمّا

1- ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح روّاي، ص 51-52.

2 - ينظر: مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية، محمد رجب فضل الله، ص 68.

3 - ينظر: المرجع السابق، ص 79.

الفريق المؤيّد فيقترح الطّريقة القاصدة، لكن لكلّ منهما محاسنه ومساوئه ،و بالتّالي وجب تطبيق الاتّجاهين في المرحلة الابتدائية، فتدرّس ضمنيا «في الصّفوف الثّلاثة الأولى من خلال نصوص تقدّم للأطفال التّراكيب، والأساليب ،كالإشارة والاستفهام والنّفي دون التّعرض لقواعد أو مصطلحات بشكل مباشر، والصّريح في الصفوف الثّلاثة الأخيرة حيث تكون بعض القدرات العقليّة العليا قد تكوّنت لدى الأطفال ويمكنهم فهم بعض القواعد المبسّطة المتّصلة بالأمر والنّهي والعطف ،و الجرّ، والمفعولات، والجمل، والنّواسخ، والمعلوم والمجهول»[1].

المُزاوجة بين الاتّجاهين يذهب إليها كذلك "صلاح روّاي" في قوله بالأخذ "بالطّريقة العرضيّة" في السّنوات الأولى وتأجيل الطّريقة المنظّمة "القاصدة" إلى نهاية المرحلة الابتدائيّة مع اختيار القواعد المهمّة والوظيفيّة ،و لا داعي لكثرة التّفصيلات، وسرد المذاهب المختلفة[2]. على أن ينصبّ الاهتمام على الممارسة والتّطبيق لا على حفظ القاعدة.

5-طرائق تدريس النّحو العربي:

إنّ طريقة التّدريس هي :«النّمط أو الأسلوب الّذي يختاره المعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدّرس، ففي القواعد النّحوية مثلا يختار المعلّم الطّريقة القياسيّة أو طريقة النّص الأدبي»[3] والطّرائق القديمة كان ينقضي معظم الوقت فيها في الاستماع إلى المعلّم أو العمل في شكل منفصل، وكانت تعتمد على المهامّ القلميّة، بينما الطّرائق الحديثة تعتمد على التّفاعل الإيجابي للمتعلّم بتوجيه من المعلّم- طبعاً- لأنّ التّعلم أعمق أثراً إذا توصّل إليه التّلميذ بنفسه.

ويرى "ابن خلدون" في هذه القضيّة: أنّ أفضل طريقة في تدريس القواعد النّحوية هي تلك الطّريقة الطّبيعية الّتي تعتمد على ممارسة اللّغة استماعاً، وكلاماً وقراءة وكتابة.

1 - مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية ، ص 81.

2 - ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، صلاح روّاي، ص 55.

3 - تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 64.

ومنه فالاستعمال ومحاكاة الأساليب اللّغوية الصّحيحة، والتّدريب عليها تدريبا متّصلاً هو الأسلوب الأنسب في تدريس القواعد النّحوية، وبالتّالي لا بدّ أن يُتيح المدّرس أمام التّلاميذ المجال في دروس الاستماع، والتّعبير والقراءة ،للتّدريب على القواعد النّحوية حتّى يدركوا حاجتهم إليها في الفهم ،و التّعبير والكتابة، دون ضغط أو إجبار[1].

وقد تأثّرت طرائق التّدريس بالاتجاه التّربوي الّذي كان سائداً آنذاك الّذي يهتمّ بالمتعلّم من حيث نشاطه، وتوجيهه، وإيجابيّته في العمليّة التّعليميّة ،و لهذا تعدّدت وتنوّعت طرائق التّدريس « والطّريقة في التّدريس وسيلة لتحقيق الهدف، وقد اشتغل المربّون والفلاسفة منذ محاولة الإنسان التّعلم بالبحث في طرائق التّعلم، وأكّد تاريخ البحث في الطّرائق أنّ الحكم على طريقة ما هو أمر شائك ومتشابك وخاضع للنّقاش والأخذ والرّد »[2].

فلا نستطيع القول أنّ هناك طريقة مناسبة وأخرى غير مناسبة، لأنّ الطّريقة النّاجحة هي الّتي تعتمد على معرفة الطّالب من مختلف الجوانب، كمعرفة طبيعته، وخصائصه، ودوافعه، وحاجاته، وميوله، وخبراته السّابقة.

ويبقى المشكل في طريقة التّدريس هو الاختيار، إذ على المعلّم أن يختار المحتوى التّعليمي المناسب أو النّمط التّنظيمي الملائم، والاستراتيجية المطلوبة، والأنشطة، وكذلك الوسائل التّعليمية وكلّ ما من شأنه تحقيق الأهداف المنشودة حتّى أنّ سوء الاختيار هو أحد العوامل المُنفّرة من الطّريقة، والمدرّس بل من المادّة أيضا[3].

وعامّة يمكن ذكر طرائق تدريس مادة النّحو الآتية:

1 - ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 337.

2- دراسات مقارنة بين الاستنتاج كطريقة تعلّم في ألفية ابن مالك، والمنظّمات المتقدمة عند أزوبل، مجلّة المعلّم العربي، دمشق، سوريا .العدد 1، السنة 1990، ص 67 .

3 - ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 64-65.

أ- **الطّريقة القياسيّة**: تُعدّ من أقدم طرق تدريس النّحو إلاّ أنّها ما زالت مستعملة في بعض المدارس حتّى الآن، فقد «احتلّت مكانة عظيمة في التّدريس قديماً، وتكون كما يلي: يُستهل الدّرسُ بذكر القاعدة أو التّعريف أو المبدأ العام ،ثم تُوضّح القاعدة بذكر بعض الأمثلة الّتي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التّطبيق على القاعدة»[1] ويمكن أيضا تحديد خطواتها كما يلي:

«التّمهيد، عرض القاعدة، عرض الأمثلة، تأكيد القاعدة بتطبيقها على الأمثلة، وذلك كطريقة للتّفكير تنتقل من المعلوم إلى المجهول ومن المقدّمات إلى النّتائج»[2]، أي أنّنا في هذه الطّريقة ننتقل من العامّ إلى الخاص أو من الكلّ إلى الجزء. و«لّما كانت الجزئيّات قد لا تنطوي كلّها تحت القاعدة العامّة فقد أدّى هذا إلى الحذف، والتّقدير ،و التّأويل واختلاف الآراء في المسألة الواحدة»[3].

كما تُعدّ إحدى الطّرق الّتي يستخدمها العقل في الوصول إلى ما يجهله انطلاقا ممّا يعلمه «فالقياس دائماً يأتي بعد معرفة، أيّا كانت هذه المعرفة، فلا تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلاّ إلحاقًا للشّبيه بشبيهه الّذي عُرف وانتهى فيه البحث»[4]، أي أنّ القياس وإن كانت له أهمّية في الحياة العمليّة إلاّ أنّه ليس السّبيل الأوّل في معرفة المجهول، فطبيعته تحتّم عليه أن يكون في المرتبة الثّانية دائماً بعد ما يدركه العقل من خصائص ومميّزات تساعده في تكوين حكم عامّ.

و من بين الكتب الّتي أُلّفت على هذه الطّريقة: كتاب "النّحو الوافي" ــ"عبّاس حسن"، "جامع الدّروس العربيّة" لــ"الغلاييني"– كتاب "ابن عقيل".

---

1 – تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة(رسالة ماجستير)، فائز بن حامد بن شديد الخماش، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة . السعودية، 1428هـ/1429هـ، ص 30.

2- مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، 82.

3 – فنون تدريس اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 338.

4 – تعليم اللغة العربية- دراسات تحليلية ومرافق تطبيقية – حسين سليمان قورة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1976، ص 258.

- ومن محاسن هذه الطّريقة: حفظ القواعد وبعض المصطلحات النّحويّة.

إضافة لسهولة السّير فيها وسرعة الأداء.

أمّا مساوئها فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- السّير من الصّعب إلى السّهل ينافي قواعد التّعلم في اكتساب المعرفة.
- نسيان القاعدة بسهولة لأنّها تعرض على الطّلاب في البداية دون اكتشافها بأنفسهم.
- تبعث في الطّالب الميل إلى الحفظ وتُضعف فيه قوة الابتكار في الفكر والرّأي[1].
- البداية بالأحكام العامّة والانتهاء بالجزئيات يؤدّي إلى صعوبة النّحو والنّفور من دراسته.
- تعوّد التّلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء وبالتّالي عدم الاعتماد على النّفس[2].
- استظهار القاعدة بعد حفظها يجعل القواعد النّحوية غاية في حدّ ذاتها وليس وسيلة وبالتّالي تحدث صعوبة التّطبيق، ولا يُنَمّى السّلوك اللُّغوي السليم.

- **الطّريقة الاستقرائية الاستنباطية:** تنطلق من أساس فلسفي يكمن في «أنّ الاستقراء الذّي يسلكه العقل في تتبّع مسار المعرفة ومدارجها ليصل منه وبه إلى المعرفة في صورتها الكلّية بعد تتبّع أجزائها»[3]، وبالتّالي يرتّب الدّرس إلى نقاط هي : مقدّمة ، عرض، ربط ، استنباط، تطبيق .

المقدّمة: تمثّل التّهيئة لتقبّل المادّة تتضمّن قصّة، حوار، أو مناسبة.

العرض: يتحدّد عليه الموضوع ، يُعرض سريعاً للوصول إلى الهدف المراد .

الرّبط : يكون بين الدّرس الحالي وما سبقه .

الاستنباط: تُستنتج فيه القاعدة بتوجيه من المعلّم .

1 - ينظر: تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماش، ص 30 .

2 - ينظر: فنون تدريس اللغة العربي، علي أحمد مدكور، ص .338.

3- المرجع السابق، ص، 31.

التّطبيق: يُدرّب التّلاميذ تدريباً كافياً على القاعدة، فتظهر فوائدها في القراءة السّليمة والتّعبير السّليم[1].

ومن الباحثين من يفضّل تسميتها بالاستنباطية عوض الاستقرائيّة ويَعتبر التّسمية الأخيرة «غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كلّ الاستعمالات اللّغوية قبل الوصول إلى القاعدة الّتي تحكمها ، ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة»[2] وتسمّى أيضا "طريقة هاربارت" لأنّها ارتبطت بالمفكّر الألماني "يوحنّا فردريك هاربارت" Fredrick .herbart.1776- 1844" ونُسبت إليه، وهي «تقوم على نظريّة في علم النّفس التّرابطي تسمّى نظريّة " الكتل المتآلفة" والتّفسير التّطبيقي لها، أنّ الطّفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السّابقة»[3].

ومن أشهر الكتب النّحوية الّتي تبنّت هذه الطّريقة كتاب "النّحو الواضح" للأستاذ "علي الجارم"[4].

وتحقّق هذه الطّريقة عدّة ممارسات تربويّة أهمّها: تجعل المتعلِّم إيجابيّا وتثير دوافعه نحو التّعلم ما يؤدّي إلى سرعة الاستجابة والاستيعاب، كما تحقّق التّفاعل بين المعلِّم والمتعلّم وتبعث البهجة والمرح داخل الصّف، وتوصل المتعلّمين إلى الحكم العامّ تدريجيّا ما يجلي المعنى ويسهّل التّطبيق عليه ،كذلك تعتمد على الأساليب والتّراكيب لفهم القواعد ما يجعلها الطّريقة الطّبيعية للّغة كونها تربط القواعد بالأساليب[5].

و من مزاياها أيضا: إثارة قوّة التّفكير والوصول إلى الحقيقة والمعرفة تدريجيّا.

1- ينظر: فنون تدريس اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 339.

2 - المرجع نفسه ، ص ن.

3 - الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية لدينية، علي الجمبلاطي + أبو الفتوح التو انسي، دار نهضة مصر للطبع، القاهرة، مصر، د ت، ص 316

4 - ينظر: المرجع السابق، 339

5- ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص.67

و ممّا يؤخذ عليها «البطء والاكتفاء أحيانا بمثال أو مثالين لاستنباط القاعدة، وأمثلتها متقطّعة لا تصل بينها صلة فكريّة ولا لفظية، إنّما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة ليس فيها خاصيّة لغوية»[1]. هذه الأمثلة المحدودة المصنوعة تجعل المتعلّم عاجزاً عن استحضار القاعدة وتوظيفها في مواقف طبيعيّة ومركّبة، فيتعثّر وتختلط عليه الأمور كونه تعوّد على اكتشاف القاعدة المقصودة وحده حتّى أنّ « مصمّمي مناهج تدريس اللّغات في "أمريكا" ومعظم بلاد "أوروبا" قد هجروا طريقة "هربارت" منذ زمن بعيد واستفادوا في وضع مناهج اللّغات عندهم وفي تدريسها بفكرة "ابن خلدون" الّتي تركّز في تكوين الملكة اللّسانية على دراسة النّصوص اللّغوية الجميلة، دراسة تحليليّة تقويميّة، تذوّقيّة »[2]، وبالتّالي استخلاص القواعد التي يحتويها كل نص.

الطّريقتان السّابقتان تجمعان تحت اسم واحد هو الطّريقة الاستدلاليّة.

ج- **الطّريقة الاستدلاليّة**: تقوم هذه الطّريقة على استنتاج الكلّيّات من الجزئيّات، والجزئيّات من الكليّات أي هناك تزاوج وجمع بين الطّريقتين السّابقتين، ويتوقّف نجاحها على قدرة المدرّس في حسن الاختيار بينهما وفي الوقت المناسب، فبعد فراغه من استنباط القاعدة عن طريق الاستقراء يلجأ إلى القياس بهدف تزويد التّلاميذ بالمادّة الّتي يدور حولها تفكيرهم، وإثبات ما توصّلوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة[3].

ب- **طريقة النّصوص المعدّلة**: تقوم هذه الطّريقة على البدء بنّص طبيعي متكامل، تعرض فيه بعض القواعد والانتهاء بمناقشته وتحليله واستخراج الجمل المقصودة إلى استنباط القواعد على طريقة الاستقراء وقد ظهرت هذه الطّريقة «في نهاية الأربعينات في كتاب تيسير النّحو للمرحلة الابتدائية" 1949م من تأليف "عبد العزيز القوحي" وآخرين. وقد اعتمد مؤلّفو الكتاب على القصّة

1 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماس، ص32.

2 - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 339.

3 - ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 67-68.

المتسلسلة الأجزاء واهتمّوا في كلّ جزء منها بإبراز تشكيلة لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معيّنة، فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التّمرينات »[1].

و الأساس العلمي والتّربوي في هذه الطّريقة أن القواعد النّحوية ظواهر لغويّة، وبالتّالي فالوضع الطّبيعي لدراستها إنّما يكون في ظلّ اللّغة.

كما تسمى أيضا الطّريقة المعدّلة نتيجة التّعديل في طريقة التّدريس السّابقة حيث تستنتج القاعدة من خلال الأساليب المتّصلة في نصّ القراءة، يقرأه الطّلبة ،ثمّ تطبّق عليه القاعدة النّحْوية في ظلّ تكامل العناصر اللّغوية من صوت، صرف، وتركيب ودلالة. ويكون المتعلِّم مع خبرة متكاملة مباشرة ذات معنى وبالتّالي تعلّم القواعد في ظلّ استخدامها[2].

كما يبرز المعلِّم القاعدة النّحوية كذلك من خلال دروس المطالعة والتّعبير والمحفوظات أو نصوص أخرى، ويوجّه تلاميذه إلى الأمثلة الواردة، ويساعدهم على استخلاص القاعدة والعودة إليها في نصّ آخر للتمكّن منها ويدركون فائدتها في تعبيرهم الشّفهي والكتابي[3].

وقد لقيت هذه الطّريقة رواجاً كبيرا في الأوساط التّعليمية لما حقّقته من فائدة في رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية، كما أنّها تعتمد على المران النّاتج عن الاستعمال الصّحيح للّغة، وأوّل كتاب مدرسي أُلِّف وفقها كان كتاب "النّحو الجديد" لـــ"عبد المتعال الصّعيدي" سنة 1959م[4].

1 – في إصلاح النحو العربي– دراسة نقدية– عبد الوارث مبروك سعيد، دار القلم، الكويت، 1985م، ص75.

2 – ينظر: تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماش، ص 32.

3– ينظر: مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص 85.

4 – ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص 68.

وهذه الطّريقة لم تسلم من النّقائص أيضا إذ نادراً ما كان النّص الواحد يستوعب قواعد الباب جميعا، وبالتّالي يضطر إلى التّكثير من النّصوص فيطول الدّرس، وتضاف أمثلة أخرى لمعالجة القواعد الّتي لم ترد في النّص، ومنه تصبح المعالجة غير منسجمة[1].

وهناك من المعارضين لها من يعتبرها مضيعة للوقت من ناحية تركيزها على مهارات القراءة الجهريّة، الّتي يفترض أن يكون مكانها دروس القواعد فيضيع جلّ الوقت في معالجة النّص ولا تعطى القواعد النّحوية إلّا وقتا محدّدا ولا يُتدرب عليها بما فيه الكفاية، وتفقد النّصوص الأدبيّة أهمّيتها وغايتها المنشودة[2].

طريقة النّصوص المتكاملة، قد نجدها تحت اسم آخر هو "الوظائفيّة" أو الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة الّتي تختلف عن الاستقرائيّة التّقليديّة من خلال تدريس القواعد عن طريق نصّ متكامل بدلاً من الأمثلة[3].

ج- **الطّريقة الائتلافية (التّوفيقيّة)**: تعتمد هذه الطّريقة على الجمع بين الطّرق الثّلاث: الاستقرائيّة والقياسيّة وطريقة النّص، وتبدأ بالطّريقة الاستقرائيّة، حيث يقدّم الدّرس بأمثلة طبيعيّة تعرض من خلالها القواعد النّحوية مباشرة ثم تناقش مع المتعلّمين، ويساهمون في هذه المناقشة بطريقة إيجابيّة، ثم بعد الانتهاء من مناقشة واستقراء الأمثلة يتمّ الانتقال إلى القواعد النّحوية، وتُقرّر على الطّريقة القياسيّة، باستخدام الأمثلة والنّص الكامل وهو ما يفسح المجال للمتعلّم لأن يكتشف القاعدة ويطبّق معرفته بها، فيما يشبه السّياق الطّبيعي الّذي تعرض فيه، وهو عادة السّياق النّصي الكامل الّذي يجري به الاستعمال[4].

1 - ينظر: مغني الألباب عن كتب الصرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خور، ص 25.
2 - ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص69 .
3 - ينظر: مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص 85.
4 - ينظر: مغني الألباب عن كتب الصّرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، ص26.

د-**طريقة النّشاط**: ويتمّ تدريس القواعد في هذه الطّريقة اعتمادا على نشاط التّلاميذ وفاعليتهم وذلك من خلال تكليف المعلّم التّلاميذ بجمع الشّواهد والأمثلة وكلّ ما له صلة بموضوع الدّرس من القرآن الكريم أو من الشّعر، أو من موضوعات القراءة والنّصوص المقرّرة عليهم، أو حتى من مقالات الصّحف والجرائد وغيرها. ثم يجعل المعلّم ما أحضره التّلاميذ محوراً للمناقشة ويطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدّرس من أجل استنباط القاعدة الّتي هو بصدد تعليمها لهم[1].

إلاّ أن ضيق الوقت لا يسمح للمعلّم بتنفيذ هذه الطّريقة بفاعليّة إضافة إلى قلّة عدد الحصص، لكن باستطاعته أن يستدرك هذا النّقص بالاكتفاء بأمثلة الكتاب المدرسي، ويطلب من تلاميذه التّحضير في المترل[2]. كذلك تحتاج إلى «تدريب التّلاميذ على كيفيّة الاستفادة من المراجع»[3] وكدعم لهذه الطّريقة يمكن للمعلّم أن يكلّف الطّلبة بقراءة بعض الأبواب النّحوية في الكتب واستخلاص القواعد النّحوية الّتي وُجدت فيها.

هـــ- طريقة حلّ المشكلات: تعدُّ هذه الطّريقة من الطّرائق النّاجحة والّتي أثبتت نجاعتها، وهي صالحة لتدريس كثير من المواد الدّراسية، ويطلق عليها اسم "الطّريقة العلميّة للوصول إلى النّتائج" وهي تعتمد على نشاط المتعلّم، وذلك بمتابعة المعلّم لأعماله اللّغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يقوم المدرّس بملاحظة كتابات التّلميذ وجمع الأخطاء اللّغوية ومناقشة الطّلبة بالمشكلة ونوعها وأسباب الوقوع فيها، وجمع البيانات عنها واقتراح الحلول لها، ومن هنا يكتشف المعلّم القواعد النّحوية الّتي سبق دراستها وبقي يجهلها المتعلّم، فيتدخّل لمساعدته بتوضيح القاعدة النّحوية وبالتّالي يثير فيه دافعيّة التّعلم باكتشاف الأخطاء[4].

1 - ينظر: مغني الألباب عن كتب الصّرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، ص27.
2- ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص71.
3 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخمّاش، ص33.
4- ينظر: المرجع السابق، ص 71-72.

ففي هذه الطّريقة يضع المعلّم متعلّميه في «موقف تعلّمي تظهر فيه مشكلات لغويّة تحتاج إلى حلّ يشعر التّلاميذ بحلّها، ويتأكّدون من سلامة الحلّ بمساعدة المعلّم وبالرّجوع لقاعدة سابقة أو تعلّم قاعدة جديدة»[1] هذه المشكلات الواجب معالجتها يتعرّض لها التّلاميذ في كتاباتهم فينطلق من «التّعبير التّحريري لإثارة مشكلة نحويّة ثم يوجّه التّلاميذ إلى هذه المشكلة في حصة القواعد النّحوية، ويتوقّف نجاحها على مهارة المعلّم في إشعار التّلاميذ بالخطأ وقدرته على معالجته معهم»[2].

ومن مزاياها أنّها تثير دافعية التّلاميذ للتّعلم من خلال اكتشاف الأخطاء ومعالجتها بأسلوب علمي، وتوظيف قواعد اللّغة توظيفا سليما، وترويض الطّلبة على استخدام خطوات التّفكير العلميّ النّاقد[3].

6- تصنيف طرائق التّدريس:

هذه الطّرائق قد تصنّف عدّة تصنيفات ويضاف لها طرائق أخرى، ويمكن تصنيفها كما يلي:

أ. **تصنيف حسب الجهد المبذول:** قد يطغى دور المعلّم ويكون هو البادئ بالقاعدة أو المنتهي إليها، كما يشترك مع متعلّميه أو تعتمد على المتعلّم.

أ-1. القائمة على جهد المعلّم: ونذكر منها الطّريقة القياسيّة الّتي تطرّقنا إليها وكذلك "طريقة المحاضرة" أو "الإلقائيّة" الّتي وُجدت منذ العهود القديمة وطبّقها العرب مع بداية النّهضة العلميّة وفحواها هو قيام شخص ما - غالبا المعلّم- بتزويد مجموعة من الدّارسين بمجموعة من القضايا أو المفاهيم في موضوع معّين.

1- مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص86.

2 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماس، ص34.

3 - ينظر: مغني الألباب عن كتب الصّرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، ص27.

وتعتمد مع الكبار الرّاشدين، أو في حالة الأعداد الكبيرة للطّلاب كما هو الحال في المعاهد والكلّيات، وتُعدّ من أبْسط وأسهل استراتيجيات التّدريس فدور المحاضر هو نقل المعلومات فقط، ومن عيوبها: الدّور السّلبي للمتلقّي الّذي يكتفي بالإصغاء ونقل مشاركته[1].

أ-2. القائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم: ونذكر منها: الاستقرائيّة، الاستدلاليّة، النّصوص المعدّلة، الائتلافيّة، الاكتشاف، الاستجوابية، الاقتضائية.

- **طريقة الاكتشاف:** أساسها أن المتعلّم عند اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق ويحتفظ بها طويلا وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة للّتي تعلّمها أو جديدة عنها.

ويكون الاكتشاف موجّها من طرف المعلّم، أو غير موجّه فيبرز دور المتعلّم أكثر في هذه الطّريقة، حيث يكون نشيطا وإيجابيا لأنّه محور العمليّة التّعليميّة، أمّا المعلّم فهو موجّه ومرشد، وهذا ما تنشده التّربية الحديثة[2].

- **الاستجوابيّة:** تعتمد على سؤال المتعلّمين، وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الّذي يأخذونه في واجبات مترليّة، وهذه الطّريقة لا تستدعي علماً غزيراً أو اطّلاعا واسعا أو جهدا كبيرا، تخدم المواضيع النّحوية الّتي لا تحتاج إلى تفصيل وإفاضة في الشّرح ما يعابُ عليها حاجتها إلى تحضير جيّد، دقيق من طرف المتعلّمين[3].

- **الاقتضائيّة:** تدرس فيها القاعدة النّحوية عرضياً، أثناء دروس القراءة أو المحفوظات بشكل صريح لكن من غير حصص مستقلّة، وقد تستخدم لمراجعة قواعد سبق دراستها، وهذا حسب ما يقتضيه الموقف التّعليمي[4].

أ-3. القائمة على نشاط المتعلّم: ويبرز فيها دور المتعلّم بشكل واضح وهو ما تنادي به الاتّجاهات التّربوية الحديثة كطريقة النّشاط، حلّ المشكلات والتّعليم التّعاوني الّتي يقسم فيها

1- ينظر: تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السّليطي، ص65-66.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص69.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص70.

4 - ينظر: مداخل تدريس القواعد اللّغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص85.

الطّلاب إلى مجموعات صغيرة متعاونة فيما بينها ويقتصر دور المعلّم على «التّوجيه والتّنظيم وإعطاء التّغذية الرّاجعة عند الحاجة»[1] إضافة إلى كونها تراعي الفروق الفرديّة لأنّ عناصر المجموعة تكون من مختلف المستويات.

ب-**تصنيفها إلى تقليديّة وغير تقليديّة:** التّقليديّة تضمّ: القياسيّة، الاستقرائيّة، الاقتضائيّة النّصوص المتكاملة وحلّ المشكلات، وكذلك طريقة الاستقصاء الّتي تمكّن المتعلّمين من حلّ مشكلات حيث يقدم لهم مهارة لغوية تحتاج إلى استجابة ويكون دور المتعلّمين البحث عن الأدلّة والإتيان بها ومحاولة التّحقّق منها تحت قيادة المعلّم[2].

أمّا الطّرق الغير تقليديّة فهي:

- طريقة استخدام المباريات اللّغوية عن طريق ألعاب فرديّة وثنائيّة تتطلّب استماعا وكلاما.
- الطّريقة الدّراميّة حيث تُمسرح فيها القاعدة، ويلعب الأطفال أدوارها كالشّرطيّ الّذي يقبض على الفاعل ليعدد ما يقوم به ويحكم عليه بالرّفع مدى الحياة، المبتدأ والخبر يلعبان في الحديقة ويشعران بالخوف بمجرّد اقتراب كان وأخواتها منهما، والفعل المضارع الّذي يوضع في جهاز يحوّله إلى فعل أمر.
- استخدام الحاسوب كأسلوب للتّعلم الذّاتي بشرط امتلاك الصّغار لأساسيّاته.
- التّكامل بين القواعد اللّغوية وتحويلها إلى ممارسة للّغة ممّا يساعد في إجادة النّطق وإتقان القراءة فيؤدي إلى الحرّيّة والإبداع[3].

ج- **تصنيف حسب التّدريس الضّمني والصّريح:**

-طرق التّدريس الّتي أشرنا إليها سابقا هي الّتي تدخل في إطار التّدريس الصّريح للقواعد وهذا ما يؤيّده اتجاه تدريس القواعد من خلال تخصيص حصص لها وبرنامج خاص بها.

1 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماش، ص35.

2 - ينظر: مداخل تدريس القواعد اللّغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله ، ص(82-86).

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 87-88.

أما طرق التّدريس الضّمني فهي كالآتي:

- الطّريقة السّمعية الشّفوية، تبدأ بمحادثة تكون متبوعة بشرح لنماذج لغوية واردة فيها بشرط «أن يكون المرسل جيّد الحديث والمتلقّي حسن الاستماع وبذلك تحقّق هذه الطّريقة الهدف الأساسيّ للّغة وهو اكتساب التّراكيب اللّغوية»[1].

- الطّريقة الاتّصالية يكون فيها تواصل بين المعلِّم والمتعلّم وتقتضي الإلمام باستعمال اللّغة المناسبة في الوقت المناسب.

- الطّريقة المباشرة وُجدت في أوروبا وانتقلت إلى أمريكا واستقرّت بها يُتاح للمتعلّمين أنفسهم تحديد القاعدة اللّغوية الّتي نُطقت أو كُتبت الجملة على أساسها، والأخطاء تصحّح تبعا لهذه القواعد[2].

- الطّريقة الطّبيعية وهي مماثلة للطّريقة المباشرة من ناحية وللطّريقة الاتّصاليّة من ناحية أخرى، تستعمل في الجامعات والمدارس العليا، ويمكن تكييفها لتستخدم مع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وتسمّى أيضاً: طريقة الاستجابة الطّبيعية الكاملة[3].

نستنتج ممّا سبق أنّ لكلّ طريقة مزايا وعيوب، وأفضلية الطّريقة تكمن في أنها «تراعي المحتوى، طبيعة المتعلّمين، مشاركة المتعلِّم في الطّريقة المستخدمة، واهتمامها بمحيط المتعلِّم »[4].

و رغم كلّ هذه المحاولات في ابتكار طرائق جديدة لتدريس النّحو، وعلى تنّوعها إلاّ أن المشكل يبقى مطروحا والشّكوى لا تزال قائمة، وهذا راجع –طبعا- إلى «أنّ ما وضعته المناهج المعدّلة من حلول ظلّ إلى حدٍّ بعيد في الإطار النّظري و لم يأخذ طريقه إلى مجال التّطبيق والممارسة ونحن لا يمكن أن نتصوّر تغيير طرائق وأساليب تدريس النّحو لمجرد صدور مناهج معدّلة أو جديدة

1 - مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الإبتدائية، محمد رجب فضل الله ، ص89.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص89.

3 - ينظر: المرجع السابق، ص90.

4 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماش، ص37.

أو مطوّرة، وإنما ينبغي أن يتعدّى ذلك إلى واقع العمل المدرسي نفسه، بحيث يصبح أسلوبا وطريقة للمعلّمين»[1] وهذا كلّه يسهم في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى.

7-دعائم تدريس القواعد النّحوية:

إنّ دراسة القواعد النّحوية هي الوسيلة، أمّا الغاية هي ضبط الكلام وصحّة التّعبير، وتقويم اللّسان والقلم، ولا تتحقّق هذه الغاية إلاّ إذا دُعِّمت الوسيلة بدعائم معيّنة نجملها في:

أ- **المنهج**: يجب أن يقتصر المنهج على الأبواب الّتي تخدم صحّة الضّبط، وتأليف الجملة تأليفا صحيحا، ولا داعي للأبواب الّتي لا علاقة تصلها بضبط الكلمات كأحوال بناء الفعل الماضي مثلا، كما يجب أن يُتّجه في المواضيع الصّرفية إلى النّاحية العمليّة مع مراعاة التدّرج في عرض دروس القواعد، فتدرس الأبواب مجملة، ثم تدرس من جديد في صّف لاحق مع نوع من التّفصيل.

أيضا هناك نقطة أخرى مهمّة هي تفريع المنهج إلى وحدات متكاملة، كلّ وحدة تتضمّن أبوابا متجانسة تشترك في الغاية[2].

ب-**الكتاب**: لا بُد من مسايرة الكتاب للمنهج في اتّجاهه وروحه، وعدم استغلاله من طرف المؤلّفين لعرض وإظهار علمهم وإلماماتهم، ويجب أن تُتّخذ اللّغة ذاتها أساسا لدراسة القواعد وذلك بتجنّب الأمثلة الجافّة المبتورة، والجمل المصنوعة المتكلّفة وانتقاء الأمثلة الّتي لها صلة بالحياة العامّة ومن شأنها أن تزوِّد التّلاميذ بالثّقافة والخبرة وحتّى التّمرينات التّطبيقية. ومن المهمّ أن تكون حول نصوص أدبيّة مكثّفة ومتنّوعة إضافة إلى أمر آخر لا بدّ من توفره في الكتاب ألا وهو المجموعة الصّالحة من الموضوعات الثّقافية والقصص الّتي تحمل في طيّاتها عديد القيم والعبر[3].

ج- **الطّريقة**: بالنّسبة للطّريقة، لا بُدَّ من مراعاة أمور فيها، ففي حالة ما إذا كانت لدينا أمثلة ينبغي أن تناقش عفويا، خاصّة إذا كانت من شعر العرب وحكمهم وأمثالهم، ثم تتمّ مناقشة

1- تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص68-69.

2 -ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي، ص59.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص 59-60.

دلالاتها النّحوية، كما يجب أن تستهدف الطّريقة النّاحية العمليّة وكيفية الاستعانة بالقواعد في النّطق والكتابة وعدم التّركيز على حفظ الصّور والأحكام.

كما يجب أن تراعي أداء التّلاميذ للمعاني المختلفة بالأساليب المنوّعة الصّحيحة كالوصف، والتعّجب، والاستفهام وتفسح المجال للقيام بذلك.

و لا بُدّ من تّجنب الجداول المعقّدة الّتي تُشعر المتعلِّم وكأنّه في درس الرّياضيّات وتركّز على جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتّعبير السّليميْن وتعمل على توعية المتعلِّم بهذا الأمر[1].

د-**الاختبارات والتّمرينات:** ينبغي مراعاة عدّة نقاط في الاختبارات والامتحانات كالتّركيز على مدى انتفاع المتعلّمين بالقواعد فيما يخصّ تأليف الجمل وضبطها الضّبط الصّحيح، كما يجّبُ تجنّب المطالبة بإنشاء جمل فيها من القيود والشّروط ما يُبعدها عن الصّيغة الأدبيّة ويذهب جمال صياغتها، والابتعاد عن المطالبة باستحضار نصوص القواعد من تعاريف وأنواع وغيرها[2].

8-صعوبات تعليم النّحو العربيّ:

كثير من النّاس يشكون من درس النّحو العربي، ومن الكدّ الذي يعانونه في سبيل إتقانه وإقامة ألسنتهم وأقلامهم عليه، والمتتبّع لتاريخ اللّغة العربيّة في العصر الحديث يجد أنّها تعرّضت لخطط تستهدف القضاء عليها من خلال القضاء على نحوها.

فقد ترسّخ في أذهان النّاس أنّ النّحو صار مع الوقت جافاً لا يواكب العصر، ولا بُدّ من البحث عن نحو جديد، لكن رغم ذلك بقي النّحو العربيّ كما هو وباءت تلك الخطط بالفشل.

فالنّحو أساس ضروري لكلّ دراسة للحياة العربيّة في شتّى العلوم، سواءٌ في الفقه أو التّفسير أو الأدب أو التّاريخ وغيرها من العلوم، لأنّه لا يمكن إدراك المقصود من نص لغويّ دون الإلمام بالنّظام الّذي تسير عليه هذه اللّغة[3].

---

1 - ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي ، ص60.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 60-61.

3 - ينظر: مغني الألباب عن كتب الصرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار،ص40.

و رغم الدّور الّذي يقوم به إلاّ أننا نجد الشّكوى من صعوبة تعلّمه تتفاقم من قبل المتعلّمين وحتّى المعلّمين، وفي كل المراحل التّعليميّة على اختلافها بداية من المرحلة الابتدائيّة وصولاً إلى المرحلة الجامعيّة.

و مردّ هذه الشّكوى لعدّة أسباب منها «ما يرجع إلى صعوبة المحتوى نفسه واهامه بالجفاف، ومنها ما يرجع إلى الطّريقة الّتي يتمّ بها عرض هذا المحتوى ومنها ما يرجع إلى الأسلوب الّذي تشهده عمليّات التّقويم»[1]. كما تضاف كذلك «اللّغة العامّيّة الّتي لها الغلبة والسّيادة في المجالات الحيويّة المختلفة»[2] ، وعليه يمكننا تحديد الصّعوبات في: ضعف اللّغة العربيّة (غلبة العامّيّة)، في المادّة نفسها، في المعلّم وفي طريقة التّدريس.

أ- **صعوبات تتعلّق بالضّعف في اللّغة العربيّة:** يواجه المتعلّمون صعوبات مرتبطة باللّغة العربية لعّدة أسباب أهمّها:

طبيعة اللّغة العربيّة نفسها، وهذا ما تشترك فيه جميع اللّغات العريقة وغالبا ما تنجم من صعوبة نحوها، وكذلك بسبب اختلاف اللّغة المنطوقة عن اللّغة المكتوبة ويعزى ذلك إلى الفرق بين اللّغة الفصحى واللّهجة العامّيّة، إذ يعدُّ الازدواج بينهما أمراً طبيعيّا ولا يمكن اعتباره سببا مباشرا في ضعف اللّغة العربيّة، إنّما يمكن أن يمثّل أحد الأسباب الّتي تؤثر على ضعف اللّغة.

و هناك سبب آخر هو عدم تحديد المستوى اللُّغوي للمتعلّم في كلّ مرحلة دراسيّة حيث تعتبر هذه المعضلة من أبرز المشاكل في تعليم اللّغة العربيّة، فجُل ما يدرسه التّلاميذ يكون من اختيار المتخصّصين في المادّة وليس وفْق احتياجاتهم إذ يمكن تحديد المستوى اللُّغوي لكل مرحلة بواسطة معرفة احتياجات التّلاميذ في تلك المرحلة من خلال جمع كتاباتهم التّحريرية وأحاديثهم اللّغوية وخطاباتهم في المدرسة وخارجها وكذلك معرفة ميولهم في القراءة.

1 - المهارات اللّغوية، رشدي أحمد طعيمة،ص83-84.

2 - تقويم أسئلة النحو في ضوء المهارات المطلوبة، فائز بن حامد بن شديد الخماش، ص25.

وما يسبب أيضا تلك الصّعوبات هو افتقار مناهج اللّغة العربيّة لمتطلّبات وحاجات النّشء في حياته العلميّة والعمليّة، فأغلبها بعيدة عن واقع التّلاميذ فهم يدرسون شيئا ويمارسون شيئا آخر، كون اختيار المناهج تمّ بناءً على منطق الكبار وتفكيرهم وخبرتهم[1].

فالطّالب كذلك يدرس قواعد اللّغة حصّة أو حصّتين في الأسبوع ولغة تخاطبه في المدرسة أو خارجها تكون بالعامّيّة، إضافة إلى عدم توظيف الوسائل التّقنيّة الحديثة كالمختبرات اللّغوية والتسجيلات الصّوتية في التّدريب على النّطق السّليم، وضبط مخارج الحروف وتنمية المهارات اللّغويّة[2].

ب-**صعوبات تتعلّق بمادّة النّحو**: وتظهر فيما يلي:

- اعتماد النّحاة على منطق العقل أي المعيارية في وضع النّحو وإهمالهم لمنطق اللّغة وطبيعتها أي الوصفيّة، ما ولّد كثيرا من الحدود والقيود الّتي تتنافى مع الواقع اللّغوي، ما جعل الاتّجاه الحديث في تدريس اللّغة يقوم أوّلا على الوصف.

- كثرة الأقوال واختلاف المسائل في القواعد واعتمادها على التّحليل المنطقيّ ما جعل علماء التّربية ينادون بتأخير دراسة القواعد إلى سنّ المراهقة.

- تزاحم العوامل النّحوية وكثرتها وتشعب التّفاصيل الّتي تنضوي تحت هذه القواعد[3].

- كثرة القواعد المفروضة على الطّالب تشعره بصعوبة حفظها، وحتّى وإن حفظها فمصيرها النّسيان، فلا توظّف ولا تربط بحياة الطّالب وميوله وبالتّالي فكلّ «درس لا يُشيع الرّضا في نفوس الطّلبة ويرغمون عليه إرغاما يفقد قيمته العلميّة والتّربويّة»[4]. فلا تُتذوّق المادّة النّحوية ولا تقبل وينظر إليها كمادّة جافّة ينتهي وقتها مع ورقة الإجابة في الامتحان.

1- ينظر: ينظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السّليطي، ص29-31.

2- ينظر: مغني الألباب عن كتب الصّرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، ص 30.

3 - ينظر: المرجع السابق، ص36-37.

4 - أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص12.

ج- **صعوبات تتعلّق بالمعلّم وطريقة تدريسه:** هناك من يرى أن الصّعوبات في تدريس القواعد النّحوية تعودُ إلى «معلّمها نفسه فهو الوحيد الّذي يستطيع أن يجعل منها مادّة معرفيّة قريبة التّناول أو مادّة جافّة صعبة الفهم نتيجة صعوبة الإفهام»[1]، فعدم إعداده بشكل كاف يصعّب إيصال المادّة لمتعلّميه أو يظهر في سوء اختياره للطّريقة المناسبة لأنّ القواعد النّحوية إذا دُرّست بطريقة آلية وجافّة، لا تستثير التّلاميذ ولا ترغبهم فينفرون منها.

هذه كانت أهمّ الصّعوبات في تعليم النّحو العربيّ، ويمكن تفاديها من خلال التّخطيط السّليم أثناء بناء المناهج والتّدرّج في وضعها وفق مستوى التّلاميذ في مختلف المراحل التّعليميّة وإيجاد حلول أخرى لتحبيب المادّة لنفوس التّلاميذ ليقبلوا عليها.

9-الحلول المقترحة: من بين الحلول المقترحة نذكر:

- ضرورة الاهتمام بإعداد المعلِّم كونه الواسطة بين المتعلِّم والمادّة العلميّة (النّحو) فدراستها «ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأربع[2].

- وجوب استعمال العربيّة الفصيحة والابتعاد عن العامّيّة مع «العدول عن استظهار القواعد من غير فهم وإبعاد الطّلبة عن تحكيم القواعد المنطقيّة»[3].

- التّأكيد على أنّ القواعد النّحوية ليست مجرّد قوانين ونظريات وإنّما تدرس «لغاية تواصليّة تداوليّة لا يمكن أن يتمّ إبداع معرفيّ إلاّ بها»[4].

- التّركيز على الجانب الدّلالي لأنّ «دراسة النّحو بمعزل عن الدّلالة جناية على النّحو وعلى الدّلالة معاً وطريق مسدود لا يمكن أن يقرّب الدّارس من النّحو، أو يجذبه إليه»[5] فالنّحو مفتاح الألفاظ المغلقة على معانيها.

---

1 - مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص74.

2 - نحو تعليم اللغة وظيفيا، داود عبده، ص53.

3 - دراسات نقدية في اللغة والنحو، كاصد ياسر الزيدي، ص144.

4 - اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر، ص191.

5 - المرجع نفسه، ص191.

- بيان محاور الدّرس النّحوي بتسميات موجزة ومرتّبة مع التّدرج في ترتيب الموضوعات.
- عدم التّوسّع في النّظريّات النّحوية وذكر أوجه الاختلاف.
- إهمال ما يمكن أن يكون عدم العلم به غير ضارّ في الاستعمال اللُّغوي الصّحيح والتّركيز على قواعد بناء الكلمة في العربيّة وتراكيبها، وشرح القواعد في سهولة.
- الاهتمام بالتّطبيقات الّتي تعالج الأخطاء الشّائعة ويشترط أن تكون من فصيح القول كالنّصوص القرآنيّة، والشّعرية وأمثال العرب وأقوالهم والمأثور من حكم الحكماء، وخطب الخطباء وأشعار المتقدّمين والمعاصرين[1].

كان هذا فيما يخصّ تدريس النّحو بصفة عامّة ، من خلال ذكرنا للطّرق العديدة المعتمدة في تدريسه ، مع أهمّ الصّعوبات الّتي تعترضه ، وحتّى ننجح في تدريسه علينْا باختيار الطّريقة المناسبة الّتي تحقّق الهدف المرجُو منه خاصّة في المرحلة الابتدائية الّتي تتطلّب عناية كبيرة بهذا النّشاط باعتباره أساس اللّغة العربية الّتي إذا تحكّمنا فيها سهُل علينا اكتساب بقية المعارف .

ففي المرحلة الابتدائية هل يُدرّس النّحو ضمنياً أم صراحة ؟ وماهي الصّعوبات الّتي تعيق تعلّمه في هذه المرحلة ؟ وكيف نتغلّب عليها ؟

1 ينظر اللغة العربية وتحديات العولمة، هادي نهر ، ص (191-194)

الفصل الثالث

تمهيد:

تُعدّ المرحلة الابتدائية أهمّ مرحلة في حياة المتعلّم إذ ينتقل إلى عالم جديد ليكتشف أشياء جديدة، فمعلّم المرحلة الابتدائية رغم أنّه يقدّم نشاطات مختلفة اتّجاه متعلّميه، إلاّ أنّ الغالب على عمله هو تدريس نشاطات اللّغة العربية، فالحجم السّاعي المخصّص لها يقارب نصف الوقت الّذي يقضيه المتعلّم في المدرسة، لذلك يطلق عليه – معلّم- اللّغة العربية.

فالمدرسة تقوم بدور مهمٍّ في تعليم اللّغة العربية وتخصّص لها وقتًا كبيرًا كما أسلفنا لتحقيق القدرة اللّغوية للمتعلّمين في هذه المرحلة، وبها يقبلون على تعلّم الأنشطة الأخرى.

وإذا لم تتمكن المدرسة من تحقيق هذا الهدف، فكثير من المتعلّمين يفشلون في مواصلة تعليمهم أو يتسربون من المدرسة.

وحتى ينجح المُعلّمون في احتضان المتعلّمين وتعليمهم، عليهم بمعرفة خصائصهم وطبيعة هذه المرحلة وأهمّيتها، وهذا ما يراعيه القائمون على التّعليم في وضع المحتوى المناسب لتدريس جميع الأنشطة، ومدّ المعلّمين بالطرائق المناسبة لذلك.

وباعتبار مرحلة التعليم الابتدائي تخصّ المرحلة العمرية الممتدّة من سنّ السادسة إلى سنّ الثانية عشرة، فمن البديهي أن يعرف المعلّم الخصائص النمائية للمتعلّم في هذه المرحلة قبل أن يتمكّن من التّدريس النّاجح، فعلينا أن نتتبّع مظاهر نمّوَه المختلفة من جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية وأثرها على سلوكه وتعليمه.

1- خصائص النّمو لتلميذ المرحلة الابتدائية:

يحدث النّمو في النّواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وهي ليست منفصلة، بل يؤثّر كلّ منها في الآخر، وفي الصفوف الاخيرة أي الفترة الثانية من (9-12 سنة)[1] والتي تسبق مرحلة المراهقة يصبح السلوك أكثر جدية وهي تتميز بما يلي:

- بطء معدّل النّمو بالنّسبة لسرعته في المرحلة السّابقة والمرحلة اللاحقة.
- زيادة التمايز بين الجنسين.
- تعلّم المهارات اللاّزمة لشؤون الحياة وتكوين الاتجاهات[2].

أ- **النّمو الجسمي**: يظهر وجود طاقة زائدة للنّشاط الجسمي الّذي يتّسم بالحيوية المتدفّقة وفي حالة إجبار الأطفال على الجلوس في القسم والقيام بأعمال غير محبّبة لديهم، فإنّهم يعبّرون عن طاقتهم ببعض العادات كقضم الأظافر والأقلام وشدّ الشّعر وما يميّزهم أيضا:

- أنّهم بحاجة إلى فترات من الرّاحة ويشعرون بالتّعب بسهولة بعد بذلهم لجهد جسدي.
- يميلون إلى الألعاب الخشنة لازدياد قوّتهم خاصة في الفترة الثانية (9-12 سنة)
- تحدث طفرة في النّمو عند عدد كبير من الإناث وعدد قليل من الذكور.

كما يمكن للمعلّم توقّع الأداء المدرسي للتّلميذ بناءً على خصائصه الجسمية[3].

لذلك نجد المدرسة الابتدائية تقدّم نشاطات ترفيهية تخلّص المتعلّم من تعبه وتشعره بنوع من الرّاحة، كأنشطة الرّسم والموسيقى والرّياضة إضافة إلى الأنشطة اللاّصفيّة المختلفة.

1- الفترة الأولى من (6-9 سنوات) كتاب: تربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، المستوى: السنة الثانية لتكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2009م ،ص108.

2- ينظر: تدريس التربية الوطنية (رسالة ماجستير)، عطية بن حامد بن ذياب المالكي، جامعة أم القرى، السعودية، 1429هـ/ 1430هـ، ص43.

3 - ينظر: تربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين، المستوى: السنة الثانية، الإرسال (1، 2، 3)، 2009، ص(112-113).

كما تزوِّده بالقواعد الصحيّة وتعوِّده ممارسة العادات الصحيحة في المأكل والمشرب والنّوم والرّاحة وتهتمّ برعايته صحيًّا من خلال التّنسيق مع الهيئات الصحيّة لوقايته من الأمراض المختلفة.

ب-**النّمو العقلي**: يظهر بصفة خاصّة في التّحصيل الدّراسي ويختلف من مرحلة لأخرى، فنجد الأطفال في المرحلة الأولى (6-9 سنوات) يتميّزون بما يلي:

- التلّهف للتّعلم فيُستغل في بناء الدافعية لذلك.
- انتباههم قصير ويزيد تدريجيًّا مع النّمو.
- يعتمد تذكّرهم على الصّور البصرية والحركية فيجب الإكثار من الخبرات الحسيّة المباشرة والإبتعاد عن التّجريد.
- حبّ الاستطلاع يكون قويًّا وعلى المعلّم أن يجيب على استفساراتهم.
- يتكلّمون أكثر ممّا يكتبون سواء عرفوا الجواب الصحيح أم لا[1].

أمّا المرحلة الثانية (9-12 سنة) يصبح الأطفال أكثر استقلالية وفي نفس الوقت يحتاجون لإرشاد الكبار، كما يتقدّم تفكيرهم ومن مظاهر ذلك:

- نّمو قدرتهم على التّصنيف واستخدام بعض المفاهيم الهندسية.
- يصبحون قادرين على التّفكير المنطقي ويُنتظر منهم أنْ يصلوا إلى حلّ المشكلات بواسطة معالجة المعلومات وتنامي قدرات الإدراك والتّفكير والتّذكّر.
- في الجانب اللّغوي يُنتظر منهم أنْ يصلوا إلى تحقيق كفاية التّواصل بتجويد مهارتي الاستماع والحديث، واكتساب مهارتي القراءة والكتابة[2].

هذه الخصائص تأخذها المدرسة بعين الاعتبار فتعمل «على تحقيق النّمو العقلي لتلاميذها

1 - ينظر: تربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، ص115.114

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص117.116

عن طريق تمكينهم من أدوات المعرفة الأساسيّة كالقراءة والكتابة وطرق التّعبير المختلفة»[1]، من أجل تحقيق التّفوّق الدّراسي الّذي يتحقّق إذا صَاحبَه دعم واهتمام من الأسرة أيضاً.

ج- **النّمو الانفعالي**: من طبع الطّفل الانفعال السّريع وحبّ الذّات ونسب الأشياء الحسنة لنفسه والاستحواذ عليها ومع مرور الوقت واندماجه في الحياة المدرسية يحرز تقدّمًا في نموِّه الانفعالي ويصبح يتحكّم في انفعالاته ويتقبّل الآخرين وقد تكون العوامل التّالية وراء هذه الخاصيّة:

«- نمو ذكائه وتفكيره وتخلّصه التّدريجي من مركزية الذّات.

- زيادة اعتماد الطّفل على نفسه ممّا يجعله أكثر ثقة بها وأقلّ تعرّضًا للغضب الثائر.

- نمو علاقاته الاجتماعية مع الرّفاق.

- اهتماماته بكسب احترام الكبار، وما يصحب ذلك من تسرّب بعض القيّم الأخلاقية»[2].

لكن تقبّله للآخرين لا يعني عدم تعرّضه لبعض الانفعالات الحادّة فقد يلجأ في بعض المواقف لتأكيد الذّات والدّفاع عنها.

كما يصبح الأطفال «و خاصّة في السّنوات الثّلاثة الأولى ابتدائي حسّاسينَ جدّاً للانتقاد والسّخرية وتوجد لديهم بعض المشكلات المتعلّقة بالتّكيّف للفشل وتقبّله»[3]، لذا تؤخذ هذه الخاصيّة بعين الاعتبار في التّعامل مع المتعلّمين لتفادي ما هو سلبي وتحفيزهم على العمل والمشاركة دون إحراجهم أثناء تصحيح الأخطاء الّتي قد يقعون فيها.

أمّا أطفال المرحلة الثانية (9-12 سنة) فيرغبون في تكوين جماعات وقد يؤدّي التّعامل بين أنظمة جماعات الرّفاق وقوانين الكبار إمّا إلى التّوافق بينهما وهذا ما ننشده أو إلى صراع يؤدّي إلى الانحراف والتمرّد.

---

1 -تدريس التربية الوطنية، عطية بن حامد بن ذياب المالكي، ص46.

2- تربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، ص119.

3 - تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، ص119.

كما تظهر بعض الميولات لدى الأطفال في هذه المرحلة: كالميل للعمل والحلّ والتّركيب، الميل للجمع، الميل للتّجوال والاكتشاف[1].

وعموما يبدأ الطّفل في التّخلص من طفولته "و الشّعور بأنّه كبر وتُعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثّبات الانفعالي لذلك يُطلق عليها: مرحلة الطفولة الهادئة"[2] فيجب أن تُستغلّ لإرشاد المتعلّمين إلى ما هو أحسن والتّعامل مع أحاسيسهم بإيجابية حتى لا ينفروا من المدرسة ويقبلوا على التّعلّم.

د-**النّمو الاجتماعي**: بعد أن كان الطّفل يعيش في مجتمع ضيّق ينتقل إلى محيط أوسع هو المجتمع المدرسي، بما يحمله من انضباط، وابتعاده عن الأسرة وتواصله مع أشخاص آخرين، ففي المرحلة الاولى من المدرسة يصبح الطّفل:

- أكثر اختيارية في انتقاء الأصدقاء.
- يهتمّ بالألعاب المنظّمة في مجموعات، ويهتمّ بقوانين الجماعة أكثر من اللّعب.
- تكثر المشاجرات بينهم خاصّة الكلامية، إضافة إلى التّباهي والتّفاخر.
- تتميّز الجماعة بقلّة العدد وسرعة التّفكك[3].

أمّا في المرحلة الثّانية من (9-12 سنة) فإنّ روح الجماعة قد تنمو أكثر وتتميّز بالتّالي:

- حرص الطّفل على تأكيد ذاته في تعامله مع الرّفاق والكبار.
- اختلاف اهتمامات الذّكور عن اهتمامات الإناث بشكل واضح، وقد تظهر مشاحنات بين الجنسين.

1 - ينظر: تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، ص120.

2 - تدريس التربية الوطنية، عطية بن حامد بن ذياب المالكي، ص46.

3- ينظر: تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، ص121.

- التّعلق بالكبار وتقليدهم خاصّة المدرّسين[1].

وما دام تقليد المدرّسين سمة الطّفل في هذه المرحلة فيجب أن يكونوا قدوةً له في أخلاقهم، وكلامهم، وانضباطهم في العمل لأنّه «يكتسب معاييرهم واتّجاهاتهم وقيّمهم، ويزداد نقده لتصرّفات الكبار وتُضايقه الأوامر والنّواهي ويثور على الرّوتين»[2]، فيجب التّعامل برفق وحذر مع الطّفل في هذه المرحلة.

بتعّرفنا على الخصائص النمائية للطّفل في هذه المرحلة، في النّواحي المختلفة يجعلنا نعي كيفية التّعامل معه، كما تكشف لنا عن الفروق الفردية بين الأطفال تِبعًا لتغيّر الزّمن، ما يساعد على عملية التّعلم، خاصّة وأنّ المرحلة الابتدائية لها أهميّة كبيرة في مسار الطّفل الدّراسي باعتبارها القاعدة والأساس.

2- طبيعة المرحلة الابتدائية وأهمّيتها:

تُعدّ المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى في المسار التّعليمي للطّفل، التّي تنبني عليها المراحل اللاّحقة، وبالتّالي فإنّ التّعليم الابتدائي هو ذلك التّعليم الرّسمي الّذي يأخذ بيد التّلميذ من السادسة إلى الثانية عشر ويتعهده بالرّعاية جسمِّيا وفكريا وانفعاليا واجتماعيا، فهو إذن بداية لتحقيق تنمية شاملة لمدارك الطّفل، وتزويده بما يساهم في نمّو شخصيته فتُعطى له قاعدة يرتكز عليها في المراحل التّعليمية المقبلة[3].

لذلك صار هذا النّوع من التّعليم إجبارياً وعامًّا، يشمل أبناء الأمّة جميعًا على قدم المساواة وفي غالب الأحيان يأخذُ طورين أو مرحلتين:

الأولى من (6-9 سنوات) تقدم فيها المعارف والمهارات الأساسيّة للفهم والتّعبير الشّفهي والكتابة باللّغة العربية.

1 - ينظر: تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، وزارة التربية الوطنية، ص122.
2 - تدريس التربية الوطنية، عطية بن حامد بن ذياب المالكي، ص47.
3 - ينظر: المرجع نفسه، ص40.

الثانية من (9-12 سنة) تُستكمل فيها بقيّة المهارات وتُوسّع من أجل إبراز مواهبهم.

فتعمل المدرسة الابتدائية على «تنمية الاتّجاهات والمهارات الّتي تمكّن الطّفل من المساهمة في حياة الجماعة مثل تحمّل المسؤولية والتّعاون ، واحترام الآخرين وتعويدهم على آداب السّلوك وحسن المعاملة»[1]. فتظهر لنا جليًّا أهمّية هذه المرحلة في حياة الطّفل. فهي القاعدة الّتي يرتكز عليها، وكلّما كانت قويّة كان البناءُ فوقها قويّاً.

لذلك نجد المجتمعات على اختلافها تهتمّ بها لأهمّيتها المتمثّلة في:

- إكساب التّلميذ القدرات والمهارات والعادات والمعلومات الأساسيّة.
- إكسابه وسائل تحصيل الخبرة والمعرفة.
- تعريفه على أساسيّات المعرفة وأوّلياتها وهو ما يؤثر في مراحل التعليم التّالية.
- إكسابه القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصّالحة وممارستها.
- تحسين صحّة وجسم التّلميذ بتلقينه العادات الصحيّة[2].

كذلك أهمّية المرحلة تظهر كونها تحقّق التّنمية الشّاملة لمدارك الأطفال وتزوّدهم بكلّ ما من شأنه تحقيق النّمو الشّامل والمتّزن لشخصياتهم.

وذلك باعتبارهم أثمن موارد الدولة، فيجب رعايتهم وتحضيرهم للمساهمة في بناء المجتمع فيحتاجون إلى الكبار في مراحلهم الأولى حتى يعلموهم خلاصة التّجارب الإنسانية السّابقة ليتّخذوها منطلقًا للمراحل التّعليمية القادمة[3].

والتّعليم لا يتمّ إلاّ باللّغة لذلك يجب تنمية المحصول اللّغوي لتلاميذ هذه المرحلة عن طريق:

1- تدريس التربية الوطنية، عطية بن حامد بن ذياب المالكي ، ص48.

2 - ينظر: تأسيس الذوق الأدبي في التربية الابتدائية (رسالة ماجستير)، وليد وفيق السعيد، جامعة القديس يوسف، بيروت لبنان، 1980م/1400هـ، ص53.

3 - ينظر: المرجع السابق، ص42.41.

الاستماع الجيّد في جميع المواقف الّتي يكون فيها التّلميذ مستمعاً للألفاظ والكلمات .

- من خلال التّحدّث: بتكرار وتوظيف ما تلّقى وما يملك من رصيد للتّعبير عن حاجاته وأفكاره.
- من خلال القراءة والمطالعة: فيدرك الأشكال الصحيحة للألفاظ وهي مكتوبة.
- عن طريق الكتابة فيستثمر ما تعلّم ويكتسب مفردات وعبارات جديدة[1].

إضافة إلى ما يتلّقاه في الأنشطة المدرسية الأخرى كالتّربية الإسلامية والتّاريخ، والتّربية المدنية، وحتّ في الأنشطة الفنّية الهادفة كالمسرح والأناشيد.

لكن هذه المفردات والعبارات التي يتعلّمها تحتاج إلى إعادة تركيب، وفهم بناء الجمل، فتظهر أهمّية النحو وفائدته في هذه المرحلة.

3- أهداف تّعليم النّحو في المرحلة الابتدائية:

تُعالَج موضوعات النّحو في بداية هذه المرحلة من خلال أساليب التّعبير الشّفهي وُصولاً إلى استقلالها بحصّة خاصّة بها في السّنتين الأخيرتين، وهي تهدف إلى مساعدة «المتعلّم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة، وتُرسِّخُ عنده تلك القوالب اللّغوية والنّماذج التّركيبية من جهة أخرى، ليتّخذَ أُسلوبه طابعًا متميِّزًا شفويًا كان أو كتابيًا فيستقيم لسانه»[2]، فالقواعد النّحوية تفيده في فهم ما يتلّقاه ويوظّف ذلك في إنتاجه وبالتّالي فمن خلالها يكون قادرًا أيضاً على:

«- التّعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة.
- تحديد الآليات اللّغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة»[3].

فليست الغاية من تعليمها مجرّد الحفظ وإنّما التّوظيف الّذي يتحقّق بالتّدريب المنظّم المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة وبالتّالي تتكوّن لديه عادات لغويّة سليمة من خلال

1- ينظر: تأسيس الذوق الأدبي، وليد وفيق السعيد، ص167.
2 - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، ص17.
3- مناهج السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2003، ص13.

تَزوُّده بطائفة من المعاني والتراكيب الصّحيحة الّتي تنمّي حصيلته اللّغوية، فتساعده على التّعبير السّليم وتمييز الخطأ من الصواب[1].

4- كيفية تدريس النّحو في المرحلة الابتدائية:

يجب على معلّم اللّغة العربية في هذه المرحلة أن يدرك أنّ تعليم القواعد النّحوية أمرٌ قائم إمّا بطريقة ضمنية في المراحل الأولى أو بطريقة مباشرة في المرحلتين الأخيرتين، لكن قبل البدء في التدريس عليه أن يأخُذ في حُسبانه بعض الحقائق، وأن يَستحضرها طيلة تَعامُله مع تلاميذه ويَأخذها بعين الاعتبار ومن أهمّها:

- يدخل الطّفل إلى المدرسة ولغته هي العامية.
- يأتي الطّفل إلى المدرسة وفي جُعبته كثير من العادات اللّغوية السيّئة، والأساليب التّعبيرية الفاسدة، وبعض الألفاظ التي ينفر منها الذّوق العربي المهذّب.
- عقلية التلاميذ لا يمكن أن تتحمّل دراسة القواعد بطريقة منظّمة، لأنّ هذه الأخيرة تتطلّب جهودًا فكرية، من قوّة في الملاحظة ودقّة في الموازنة، وقدرة على التّجريد، واستنباط الأحكام من الأمثلة.
- الاستعمال اللّغوي الصّحيح في القراءة والتّعبير لا يغنينا عن الإلمام بالقواعد، إذْ هي الّتي تعصمُ القلم، وتُقوِّم اللّسان وتَكشفُ عن وجه الصّواب في حالة الالتباس[2].

ولضرورة وأهمية القواعد النّحوية فتدريسها يكون بدايةً من السّنة الأولى في حياة المتعلّم ويتدرّج ذلك مع عمره حيث «تدريس القواعد الضمني والصّريح يمكن أن يُستخدم بنجاح في المرحلة الابتدائية، في الصّفوف الثّلاثة الأولى يقتصر على تقديم القصص، والأناشيد والمواد القرائية

1 - ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص333.

2 - ينظر: الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي، ص66.

الأخرى وقراءتها، وفهمها وتحليلها والقيام بتعلّم الكتابة، وفي الصّفوف الأخرى يمكن تدريس القواعد المبسّطة بشكل صريح باستخدام طرق تدريس مناسبة لسن الصّغار»[1] .

مع الإشارة إلى أنّ تدريسها يكون «بمنأى عن المصطلحات النّحوية المعروفة والمتداولة في كتب النّحو المتخصّصة، حتى لا يشعر التّلاميذ بأنّهم يدرسون مادّة جديدة عليهم، غريبة عنهم وإنّما يتمّ ذلك بالتّدريج من خلال موضوعات القراءة والنّصوص إلى أنْ يشعرَ التّلاميذ في نهاية الأمر أنّ ما درسوه هو ما يُعرف بقواعد النّحو»[2]. ويتمّ لهم ذلك بعد نهاية المرحلة الابتدائية والتّعرّض صراحةً للمادّة في السّنتين الأخيرتين، وهذا ما هو معمول به حاليا في مدارسنا.

أ- **النّحو في المدرسة الابتدائية حاليًّا:** يُمكننا تصنيف مراحل تدريس النّحو بمدارسنا إلى ثلاث مراحل[3] نذكرها فيما يلي:

أ-1. المرحلة الأولى: تمثل السّنتين الأولى والثّانية ابتدائي، لا تُدرّس فيها القواعد النّحوية بطريقة مباشرة، وإنّما يكون ذلك ضمنيًا، لأنّ المتعلّم في حاجة إلى توسيع خبرته اللّغوية وتنمية مخزونه اللّغوي.

يُخصّص لتدريس اللّغة العربية زمنًا قدره 11 ساعة و15 دقيقة، في كل سنة منها أربع حصص للتّعبير الشّفهي والتّواصل، مدّة الحصّة الواحدة 45 دقيقة.

في الحصّة الأولى والثّالثة تُستخرج بعض التّراكيب ليتمّ التّركيز عليها وتوظيفها في مواقف تواصلية في الحصّتين الثّانية والرّابعة[4]. مع امكانية استغلالها في حصّة الكتابة.

و فيما يلي أمثلة لبعض التّراكيب الّتي تقدّم في السّنتين[5]:

1- مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، ص90 .

2 - الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، صلاح رواي، ص67.

3 - تصنيف استنتجناه بعد الاطلاع على مناهج اللغة العربية لمراحل التعليم الابتدائي اعتمادا على كيفية التدريس كل سنة.

4 - ينظر: دليل المعلم السنة الأولى+ دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2012، ص10- 13.

5 - ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2015/2014، فهرس المحتويات.

- ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، ص. 25، 53، 79، 85، 117

السّنة الأولى ابتدائي	السّنة الثّانية ابتدائي
- الجملة الفعلية (الوحدة الثالثة) - الجملة المثبتة (الوحدة الخامسة) - الجملة المنفية (الوحدة السادسة)	- الضّمائر المنفصلة - النفي بلمْ، بلنْ - التّعجب - المثنى المرفوع - حروف العطف (و، ثمّ، الفاء)

البرامج المقدّمة في هاتين السّنتين سيتمّ التّطرّق لها في السّنوات المُقبلة بشيء من التّفصيل، ويتمّ التّعرف على مصطلح "الجملة" و "الضّمير" مثلا . أمّا في هذه المرحلة فنكتفي بالاستعمال والتّوظيف فقط.

أ-2. المرحلة الثّانية: تمثّل هذه المرحلة السّنة الثّالثة ابتدائي، يتواصل فيها تقديم القواعد النّحوية بشكل ضمني مع التّمهيد للتّدريس الصّريح. فيبدأ المتعلّم في توظيف القرائن المختلفة التي تعينه على الفهم من خلال الظّواهر اللّغوية المختلفة التي أُدرجت في كتابه.

و يُقدّر الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللّغة العربية في هذه المرحلة بتسع ساعات منها حصة مدّها 45 دقيقة من حصص التّعبير الشفهي والتّواصل، تخصّص للصّيغ تحت عنوان "تراكيب وظواهر نحوية"، فتوظّف «على شكل صيّغ وتراكيب ضمنية عن طريق الممارسة الشّفوية والكتابيّة في جميع الميادين»[1]، فيتعرّف المتعلّم في هذه المرحلة على أنواع الكلمة "الفعل، الاسم والحرف" لينتقل إلى الجملة الفعلية البسيطة والجملة الإسمية البسيطة إضافة إلى مواضيع أخرى مثل: الصّفة الحال، أنواع الجمع ...[2].

1- التدرج السنوي لتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، ص146.

2 - ينظر: كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، "فهرس المحتويات".

أ-3. المرحلة الثالثة: تمثّل السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي وفيها يبدأ التّدريس الصّريح للقواعد النّحوية، باعتبار المتعلّم قد نضج فكره وحدثت تطوّرات على جسمه وعقله، تجعله قادرًا على الاستيعاب والمناقشة والاستنتاج.

فإن كان المتعلّم في السّنة الثّالثة بدأ يقترب من الظّواهر النّحوية فإنّه في السّنة الرّابعة «ينتقل من مرحلة تَمثُّل هذه الظّواهر عن طريق التّمثيل إلى معرفتها تحليلا، ويبدأ احتكاكه بالمصطلح النّحوي بشيء من التّفصيل»[1]، فتُعالج الظّواهر النّحوية بأشكال مُباشرة في حصّة خاصّة بها من بين حصص اللّغة العربيّة الّتي يقدّر حجمها الزّمني بـــ 8 ساعات و15 دقيقة في السّنتين، و هي موزّعة كما يلي[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة+ تعبير شفهي وتواصل	2	1سا 30 د
قراءة+ قواعد نحوية	2	1سا 30د
قراءة+ صرف أو إملاء	2	1سا 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
نشاطات إدماجية/ إنجاز مشاريع/ تصحيح تعبير	2	1سا 30 د
المجموع	11	8سا 15 د

نفس الحجم الزّمني خُصّص للسّنتين، وتُقدّم برامج القواعد النّحوية بعد الحصة الثانية للقراءة التي تُستثمر فيها القواعد النّحوية ،و من أمثلة ما يُقدّم في السّنة الرّابعة: عناصر الجملة الفعلية، عناصر

1 – كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2008/2007، المقدمة.

2 – دليل المعلم للسنة الخامسة، وزارة التربية الوطنية، جوان2012، ص10.

الجملة الإسمية، المجرور بالحرف، المجرور بالإضافة، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الحال، إعراب المثنى، إعراب الجمع...[1].

هذه البرامج الّتي قُدّمت في السّنة الرّابعة تُعاد في السّنة الخامسة بشيء من التّفصيل مع إضافة دروس جديدة متمثّلة في: الأفعال الخمسة، الأسماء الخمسة، إعراب الفعل المعتل والاستثناء بـــ(غير، سوى)[2].

مع ملاحظة أنّ برنامج النّحو في السّنتين الموجود في كتاب اللّغة العربية الخاص بالمتعلّم تمّ تعديله وحُذفت عدّة دُروس، تمّ الإشارة إليها في دليل المعلم للسّنتين الصّادر في جوان 2012.

ب-**طريقة التّدريس الحالية:** اعتمدت المدرسة الجزائرية بيداغوجيا الأهداف في التّدريس وكانت الطّريقة المتّبعة في تعليم النّحو هي الطّريقة الاستقرائية الاستنباطية الّتي تَعتمد على استخراج الأمثلة، ثم تُناقش للوصول إلى القاعدة ليتمّ التّطبيق عليها.

و مع اعتماد بيداغوجيا الكفاءات بداية من الموسم الدّراسي 2004/2003م صارت دروس اللّغة العربية تعلّم بطريقة الوحدة حيث يُقصد بها «أنْ تُعلّم كوحدة مّتكاملة لا كفروع مستقلّة، فرع القراءة، وفرع الإملاء، وفرع التّعبير، وفرع الخط»[3].

حيث يتمّ الانطلاق من نصّ يَكون هو المحور لكي «يُوضع كلّ فرع من الفروع اللّغوية في مكانه الصّحيح، بحيث تكون الغاية من تدريسه واضحة للمعلّم وللتّلميذ على السّواء»[4] . لذلك نجد كتاب اللّغة العربية يتكوّن منْ وَحدات، كل وحدة تنطلق من نصّ للقراءة يُتبع بجميع الأنشطة اللّغوية.

1 - ينظر: دليل المعلم السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2012، ص7.

2 - ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة، وزارة التربية الوطنية، ص 7.

3 - نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، داود عبده، ص67.

4 - المرجع نفسه، ص70.

و عليه تبنّت المدرسة الجزائرية في ظلّ المقاربة بالكفاءات –في تعليميّة اللّغة العربية– المقاربة النصّية الّتي تجعل «النصّ محوراً تدور حوله مختلف الفعاليات اللّغوية، ولذلك فإنّ النّص يشكّل دوماً نقطة انطلاق الأنشطة اللّغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعًا يقرؤه المتعلّم ثمّ يُمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّواصل ويتعرّف على كيفية بنائه، كما يَتلمّس من خلاله القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية ليتوصّل إلى إنتاج نصوصه الخاصّة»[1].

فالحصّة الأولى للقراءة يتعرّف من خلالها المتعلّم على معنى النّص، ليستثمره في التّعبير الشّفهي والتّواصل.

ثم يُتبع اليوم الثّاني بحصّة ثانية للقراءة تُخصّص لاستثمار القواعد النّحوية السّابقة والتّعرف على الظّاهرة الجديدة ويتمّ تدريسها بالطّريقة التالية: «يكتب المعلّم النّصّ على السّبورة مُسْبقًا، يَكشف النّصّ ثم يقرأه قراءة نموذجيّة ويَطلب من بعض التّلاميذ قراءته.

- يطرح بعض الأسئلة لاستخراج الظّاهرة النّحوية.
- تُكتب الإجابات على السّبورة، ثمّ تُلّون الظّاهرة المقصودة، وهكذا بالنّسبة لكل الأمثلة الأخرى في النّص.
- في مرحلة ثانية يطلب المعلّم من التّلاميذ فتح الكتب لقراءة ما يجب أن يتذكّره التّلاميذ»[2].

النّصّ الّذي يُكتب على السّبّورة، عبارة عن فقرة مأخوذة منَ النّص الّذي تمّت قراءته، ليُستثمر في التّراكيب النّحوية، وأحيانًا يلجأ المعلّم إلى الاستعانة بسندات أخرى لتثبيت الظّاهرة النّحوية المدروسة، ولتحقيق ذلك يمكن للمعلّم أنْ يَسترشد بالآتي:

- إثراء المادّة اللّغوية بمعلومات من سندات خارجية، وتشويق المتعلّم لدراسة القواعد النّحوية.
- التّأكيد على القراءة الوظيفية لمعرفة مدى اكتساب الظّاهرة النّحوية .

1 – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، ص12.

2 – دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2007/2006، ص 11.

- تُنجز التّطبيقات فوريًا لتثبيت المكتسبات، والمعالجة الفورية للنّقائص.
- الابتعاد عن حفظ القواعد النّحوية والتّركيز على توظيفها[1].

إضافة إلى المقاربة النّصّية هناك أيضاً بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع. فالأولى تهدف إلى إدماج الظّاهرة النّحوية مع الظّواهر اللّغوية الأخرى في الإنتاج الكتابي والشّفوي بطريقة مباشرة في نهاية الأسبوع وفي بقيّة الأنشطة، أمّا بيداغوجيا المشروع يُجسّد كذلك مبدأ الإدماج من خلال تقديم إنتاج كتابي بعد وحدات معينة.

5- محتوى النحو في السنة الخامسة ابتدائي:

إنّ تعليم النّحو وسيلة من وسائل تقويم اللّسان والقلم، لذا يجب أن تُختار الدّروس التي تُقدّم للمتعلّم بعناية ودقّة ومنهجية ،تُراعي الأهداف الواضحة والمحتوى الملائم، الّذي يُقصد به «مجموع العناصر اللّسانية وغير اللّسانية (الثقافية) التي تكوّن مادّة دراسية تُقدّم للمتعلّم، ونعني به المعرفة النّحوية المقرّرة على تلاميذ مرحلة تعليمية محدّدة، ذلك أنّ المحتوى الّذي نُقدّمه للتّلاميذ يُعدّ الوسيلة الأساسية لتحقيق الأهداف المرجوة»[2] ، لذلك يجب أن نفكّر في الأسس الّتي يقوم عليها اختيار قواعد النّحو، حيث يتعلّم التّلميذ ما يحتاجه فعلاً، ويوظّفه في التّعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته.

لذلك فاختيار المواضيع النّحوية يجب أن تُسبق بأبحاث علمية تَستهدف الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة.

فمرحلة الابتدائي مثلاً تحتاج إلى كسب المهارات اللّغوية الأساسية في القراءة والكتابة وما يُقدّم له إذا تمّ اختياره بحسن ودقّة فيُزوِّده بالنّماذج الصّحيحة للاستعمالات اللّغوية السّليمة الملائمة.

1 – ينظر: وثيقة مرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005، ص19.

2 – ندوة تيسير النحو، بشير ابرير، محاضرة بعنوان: استراتيجية التبليغ في تدريس النحو، ص476.

فمعالجة موضوعات النّحو في هذه المرحلة تكون في أساليب التّعبير وتتدرّج مع نمو التّلميذ وصولاً إلى المصطلحات النّحوية[1]، حيث تخصّص حصّة خاصّة بالقواعد النّحوية.

في آخر قسم للمرحلة الابتدائية سابقًا، أي السّنة السّادسة كانت المضامين النّحوية تُقدّم في كُتيّب صغير خاص بالأنشطة والتّطبيقات، يتضمّن البرنامج الواجب تقديمه للمتعلّمين والّذي كان كما يلي:

- «أنواع الخبر – كان وأخواتها – إنّ وأخواتها
- الحال – المبني للمجهول – المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم
- حروف العطف – إعراب المثنى – إعراب الجمع السالم
- الأفعال الخمسة – المضاف والمضاف إليه
- الضّمائر المنفصلة والضّمائر المتّصلة (إعرابها)
- الأدوات الّتي تجزم فعلين – النّداء
- المفعول فيه – المفعول المطلق – المفعول لأجله
- التّمييز – الاستثناء »[2].

هذا البرنامج قُدِّم لآخر مرّة في موسم 2008/2007 لآخر دُفعة في النّظام القديم – السّنة السّادسة أساسي- وفي نفس الموسم قُدِّم برنامج جديد في النّحو لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، وهي أوّل دُفعة تجتاز امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي في النّظام الجديد.

وفيما يخصّ هذا القسم –الخامسة ابتدائي- فإنّ جميع الأنشطة اللّغوية تقدّم في كتاب واحد، مُرْفق بكراس النّشاطات اللّغوية الّذي يُستثمر في حصص التّطبيقات والمراجعة المترلية.

1- ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص336-337.

2 - كتاب القواعد، السنة السادسة أساسي، وزارة التربية الوطنية، 2008/2007، الفهرس، ص 77-78.

و المحتوى الّذي يّقدّم حاليًا بعد التّعديل الّذي نصّ عليه دليل المعلم للسّنة الخامسة، جوان 2012 والّذي أشار إلى حذف مواضيع وتقديم وتأخير مواضيع أخرى هو كما يلي[1]:

الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
- عناصر الجملة الفعلية	-إنّ وأخواتها	- إعراب جمع المذكر السالم
- أنواع الفعل	-الصفة والموصوف	- إعراب جمع المؤنث السالم
- الجملة التعجّبية	-الحال المفردة	- كان وأخواتها
- الجملة الاستفهامية	-الأسماء الخمسة	- الأفعال الخمسة
- الأفعال الخمسة	-إعراب الفعل المعتل "الماضي"	- الأفعال الخمسة
- كان وأخواتها	-أسماء الإشارة	- إعراب الفعل المعتل "المضارع المجزوم"
- الأسماء الخمسة	-الأسماء الموصولة	
	-الاستثناء "غير، سوى"	

أهمّ ما يلاحظ على هذا البرنامج ما يلي:

1. مقارنة مع البرنامج السابق الخاص بالسّنة السّادسة أساسي، تمّ مراعاة سنّ المتعلّمين، وبالتّالي تمّ إبعاد بعض المضامين وتأخيرها إلى المراحل السّابقة وهي: أنواع الخبر – إعراب الضّمائر – الأدوات الّتي تجزم فعلين– النّداء– التّمييز– المفعول فيه، المفعول المطلق، المفعول لأجله.

2. هذا البرنامج أغلب مضامينه تمّ تداولها في السّنوات الأولى كصيّغ وتراكيب في حصص التّعبير الشفهي والتّواصل، ومضامين أخرى قدّمت في السنة الرابعة في الحصّة الخاصّة بنشاط القواعد النّحوية[2].

3. المواضيع الجديدة التي أُدرجت في السّنة الخامسة هي: الأفعال الخمسة، الأسماء الخمسة، إعراب الفعل المعتل، الاستثناء.

1- ينظر: دليل المعلم السنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012، ص7، الدروس المحذوفة، مقارنة مع كتاب التلميذ للغة العربية، ص7، (خاص بالتوزيع السنوي)

2 – توصلنا إلى هذا الاستنتاج بعد اطلاعنا على البرنامج الخاص بكّل السنوات في المرحلة الابتدائية.

4. موضوع "الأسماء الخمسة" لم يّقدّم نَصّ يشمل دراسة هذا الموضوع وتُركت الحريّة للمعلّم لتحضيره.

5. بعد التّعديلات الّتي أُدخلت على برنامج النّحو، صارت نصوص القراءة لا تتناسب مع البرنامج الجديد، خاصّة وأنّ طريقة المقاربة النّصّية تحثّ على تناول الظّاهرة النّحوية من نص القراءة.

6. كراس النّشاطات اللّغوية الّذي يُستثمر في التّطبيق نهاية الأسبوع، لا يتماشى مع ترتيب المضامين التي تُقدّم أسبوعيًا، ومن أمثلة ذلك أنّه يتضمّن في الصّفحتين (6،4) ثمانية تمارين تتعلّق بدرس واحد هو "إنّ وأخواتها" وفي الصفحة (18) أربعة تمارين كذلك حول نفس الموضوع "إنّ وأخواتها" مع أنّ هذا الموضوع يُقدّم في الفصل الثاني[1]، ونفس الشّيء في الصفحة (40) أُعيدت أربعة تمارين حول نفس الموضوع دائمًا.

و قد أرجع أحد المفتّشين السّابقين في التّعليم الابتدائي هذا الخلل إلى غياب الجديّة في العمل، وانعدام التّنسيق بين المؤلّفين وواضعي المناهج.

إذْ كيف تُقدّم تطبيقات لقاعدة لم تُقدّم للتّلاميذ و لم يعرفُوها؟ وإنْ كانوا يعرفونها لماذا تُقدّم لهم في الفصل الثاني؟[2].

خاصّة وأنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ: البناء، التّطبيق، التّكرار الإدماج والتّرابط[3].

---

1 – ترتيب المواضيع النحوية مرتبة حسب الفصول تطرّقنا لها سابقا.

2 – ينظر: الكتاب المدرسي في الجزائر، منهجية غربية، علي أوحيد (مفتش سابق)، جريدة الشروق الجزائرية، العدد 4704، بتاريخ 11 أفريل 2015، ص17

3– البناء: استرجاع المعلومات السابقة وربطها بالجديدة/ التطبيق: ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

التكرار: تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجة عدّة مرات للتحكم في الكفاءة.

الإدماج: يسمح بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

فالمبدأ الأخير يسمح «لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التعلّم وأنشطة التّقييم الّتي ترمي كلّها إلى تنمية كفاءة»[1].

و حتّى تُنمّى الكفاءة يجب ألاّ يكون خلل بين ما نتعلّم وبين التّطبيق، أيْ يكون هناك توافق بين المضامين وتطبيقاتها.

كما أنّ الكفاءة تُنمّي أيضًا مهارات وقدرات المتعلّم: العقلية، والعاطفية، والجسمية في جميع الأنشطة المقرّرة من بينها القواعد النّحوية.

ففي المجال الجسمي يعتمد المتعلّم على حواسه وأعضاء النّطق في اكتساب القواعد.

و في المجال العاطفي فإن المتعلّم من خلال فهمه لنصّ القراءة وتأثّره به يجعله يميل إلى تتبّع ظواهره النّحوية وإذا حدث العكس ينفر منها.

والمجال العقلي يُعتبر هو البارز في النّشاطات النّحوية لأنّ فهمها «يرتكز على العمليّات العقلية من "تذكّر، وتحليل، واستنتاج، واستنباط وتفكير، وهذه كلّها عمليات عقلية»[2].

لذا نجد تدريس القواعد النّحوية صراحة يُؤخّر إلى السّنة الرّابعة ابتدائي حيث يكون المتعلّم قد نما جسميًا وعقليًا خاصّة.

وعليه فكلّ ما تكلمنا عنه نظريا، واطّلعنا عليه في المراجع الخاصّة بتعليمية اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية، من طرائق تدريس، ومحتويات وصعوبات، جعلنا نترل إلى الميدان لنقف عليها في الواقع مع مجموعة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي لموسم 2015/2014م.

1 –الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011، ص8

2 –التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر 2007، ص116

6- الدّراسة الميدانية:

تمثّلت في استبيان وُجّه لأساتذة السّنة الخامسة ابتدائي، العاملين بمقاطعة خميستي 2.العيون، بولاية تيسمسيلت.

وُزّع على عدد مدارس المقاطعة المقدّر عددها بستة عشرة مدرسة منها ستة مدارس حضرية وعشرة ريفية، بمجموع واحد وعشرين أستاذًا، تَعامل معنا خمسة عشر منهم، في حين أَحْجم البقيّة لأسباب تخصّهم.

تضمّن الاستبيان محورين:

المحور الأول: خُصّص للبيانات الشّخصية للأستاذ من حيث: الجنس، الخبرة المهنية، ونوعية تكوينه العلمي والتّربوي، وعدد المرّات التّي أشرف فيها على قسم السّنة النهائية من المرحلة الابتدائية.

المحور الثّاني: خصّصناه لتدريس نشاط النّحو بطرح عشرة أسئلة للإجابة عنها، تمثّلت في أهميّة النّشاط ومحتوياته إضافة إلى المضامين ومدى تناسبها مع مستوى التّلاميذ، وكذلك الصّعوبات التّي تعترض الأستاذ في تدريس النّشاط والطّريقة المناسبة لذلك.

و فيما يلي تحليل الإستبيان حسب كل جزء.

أ- **المحور الأوّل:** يمثّل البيانات الشّخصية للأساتذة.

أ.1. من حيث الجنس:

	ذكور	إناث	المجموع
العدد	11	04	15
النسبة المئوية	% 73,33	% 26,67	% 100

ما يلاحظ على أقسام السّنة الخامسة ابتدائي أنّ غالبيتها تُسند للذّكور من ذوي الخبرة المهنية، في حين الأقسام التي أُسندت فيها إلى الإناث هي مدارس ريفية لا يتواجد بها أساتذة ذكور وهنّ من الجيل الجديد المنتمي حديثا لسلك التّعليم.

أ.2. **الخبرة المهنية**: ونعني بها سنوات التّدريس ويوضّحها الجدول الآتي:

الفئة	العدد	النسبة
أقل من 10 سنوات	05	% 33,33
من 10 سنوات إلى 20 سنة	01	% 6,67
أكثر من 20 سنة	09	% 60
المجموع	15	% 100

من خلال الجدول تظهر لنا ثلاث فئات.

- الفئة الأولى: تضمّ خمس أساتذة مدّة عملهم تتراوح من سنتين إلى خمس سنوات.
- الفئة الثانية: يمثّلها أستاذٌ واحد له خبرة إحدى عشرة سنة.
- الفئة الثالثة: تضمّ تسعة أساتذة أَقْدمهم يملك خبرة مهنية تقدر بأربعين سنة.

و عليه: ما يلاحظ أنّ غالبية الأقسام في المرحلة النهائية للتعليم الابتدائي يشرف عليها أصحاب الخبرة لتحكّمهم في طرائق التّدريس وحسن تعاملهم مع المتعلّمين نتيجة للخبرة الكبيرة الّتي اكتسبوها في الميدان، وهذا ما يساعدهم على تحسين نتائج المتعلّمين وتهيئتهم للامتحان النهائي نفسيا وعلمياً.

أ.3. المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
خريج المعهد التكنولوجي	8	53,33%
ليسانس	5	33,33%
ماجستير	01	6,67%
تكوين آخر "ليسانس مهنية"	01	6,6%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ خرّيجي المعاهد التّكنولوجية للتّربية يمثّلون الأغلبية، حيث أنّهم يمثلون فئة من أصحاب مستوى الثّالثة ثانوي أو حاملي شهادة البكالوريا، اتّجهوا إلى المعاهد التّكنولوجية للتّربية الّتي كانت مُنتشرة عبر ولايات الوطن للحصول على شهادة إنهاء الدراسة قَصْد مزاولة مهنة التّعليم.

كان يدوم تكوينهم سنة ثمّ صار سنتين إلى أن أُغلقت نهائيًا وكان يتلقّى فيها المُتكوّن دروسًا في علم التّربية وعلم النّفس والتّشريع المدرسي إضافة لتكوين تطبيقي من خلال حضورهم في الأقسام التّطبيقية والاستماع للنّصائح والتّوجيهات من زملائهم في الميدان.

وبعد إغلاق هذه المعاهد تمّ الاستنجاد بحمله اللّيسانس لتوظيفهم مُباشرة في المدارس الابتدائية، فرغم امتلاكهم للرّصيد العلمي إلاّ أنّهم بحاجة إلى الجانب التّطبيقي، ومعرفة خصائص المتعلّمين الّذين يقابلونهم.

لذلك وُجد الحلّ في التّكوين المستمر أثناء الخدمة، حتّ يبقى الأساتذة في إطّلاع دائم على مستجدات التّربية، وعلم النّفس وطرائق التّدريس.

إضافة إلى التّكوين الذّاتي الّذي يقوم به الأساتذة لتحسين المستوى من خلال حصولهم على شهادة اللّيسانس وهم قيْد الخدمة وحتى شهادات عليا كشهادة الماجستير.

أ.4. من حيث الإشراف على قسم الامتحان[1]:

صنّفنا الأساتذة الّذين يشرفون على قسم السّنة الخامسة ابتدائي من حيث عدد المرّات الّتي كلّفوا فيها بهذا القسم وكذلك من حيث جنسهم والجدول الآتي يبين ذلك:

عدد مرّات الإشراف على قسم الامتحان	عدد الأساتذة	الجنس
1	3	إناث
2	2	أنثى+ذكر
4	1	ذكر
6	2	ذ
7	1	ذ
10	1	ذ
13	1	ذ
15	1	ذ
18	1	ذ
19	1	ذ
مجموع الأساتذة	**14**	

امتنع أستاذ واحد عن ذكر عدد المرّات الّتي أشرف فيها على قسم الامتحان، في حين أنّ الأساتذة الّذين أشرفوا عليه مرّات عديدة هم من الّذين حققوا نجاحات مُعتبرة مع هذا القسم وأثبتوا كفاءتهم، لذلك تُجدّد الثّقة فيهم لمرّات أخرى[2]، وهم غالبيتهم ذكور.

1 – يقصد بقسم الامتحان: آخر قسم في المرحلة الابتدائية أي الجمع بين السنة السادسة أساسي سابقا والخامسة ابتدائي حاليا.

2 – إجابات وتوضيحات قدّمها لنا مديرو المدارس الذّين اتصلنا بهم.

أمّا الإناث فإنّهن يُفضلْن أقسام المراحل الأولى لطبيعتهن الأنثوية[1]، وحتّ من وَجدْناهم يُشْرفنَ على قسم الخامسة، فثلاثة منهنّ يَعْملنَ في مدارس ريفية لا يوجد بها أساتذة ذكور، أمّا الرّابعة ففضّلت مواصلة العمل مع قسمها الّذي أشرفت عليه من قبل.

ب- المحور الثاني: يمثّل إجابات الأساتذة عن الأسئلة الخاصّة بتدريس نشاط النّحو وعددها عشرة أسئلة وكانت كما يلي:

- **نتائج السّؤال الأول:** هل تدريس القواعد النّحوية غاية أم وسيلة؟

كانت الإجابة على هذا السّؤال كما يبينه الجدول:

	غاية	وسيلة	غاية ووسيلة	عدم تحديد الإجابة
العدد	4	7	3	1
النسبة	% 26,67	% 46,67	% 20	% 6,66

نسبة كبيرة من الأساتذة (46,67%) تؤكّد أنّ تدريس النّحو وسيلة لخدمة اللّغة نُطقا أو كتابة، في حين هناك نسبة 26,67% من الأساتذة ترى أنّها غاية ونسبة 20 % ترى أنها غاية ووسيلة، وبالتّالي يظهر قصور في تحديد وفهم وظيفة القواعد النّحوية ما يؤدّي إلى سوء استغلالها ويُصبح تدريسها يقتصر على حفظ القاعدة واستظهارها، فلا نصل إلى النّتيجة المَرجُوة من تدريسها وهي خدمة اللّغة الّتي بدورها تصبح وسيلة للتّفكير والتّواصل.

ونسبة 6,66 % من الأساتذة لم يجيبوا عن السّؤال والسّبب يعود إلى عدم فهم وتحديد الفرق بين الغاية والوسيلة كونهم اتصلوا بنا لشرح السّؤال لهم ومع ذلك لم يحدّدوا الإجابة.

نتائج السّؤال الثّاني: هل القواعد النّحوية مهمّة أم ثانوية؟

وكانت النّتائج كما يلي:

[1]- إجابات وتوضيحات قدّمها لنا مديرو المدارس الذّين اتصلنا بهم.

	مهمة	ثانوية
العدد	15	00
النسبة	% 100	% 00

أَجمع كلّ الأساتذة على أهمّية تدريس نشاط النّحو لما فيه من تقويم للّسان وخدمة لتدريس مادّة اللّغة العربية فبتدريسها يتعوّد المتعلّم على النّطق السّليم والكتابة السّليمة أيضًا.

نتائج السّؤال الثّالث: ما رأيك في محتويات النّحو للسّنة الخامسة؟ قليلة، كثيفة، مقبولة.

وجاءت أجوبة السّؤال كما يلي:

	قليلة	كثيفة	مقبولة
العدد	02	00	13
النسبة	% 13,33	% 00	% 86,67

نسبة كبيرة من الأساتذة تقدر ب: 86,67 % أكّدت أنّ محتويات النّحو للسّنة الخامسة ابتدائي مقبولة كونها إعادة لما تمّ تقديمه في السّنة الرّابعة ابتدائي، مع تخصيص وحدات للمراجعة دون تقديم دروس وكذلك حذف محتويات عديدة[1] من البرنامج كونها تُقدّم في المرحلة المتوسطة وتظهر فوق قدرات المتعلّمين في مثل هذا السن.

أمّا النّسبة المتبقيّة 13,33% التي تمثّل أستاذيْن، ترى أنّ المحتويات قليلة والحجّة في ذلك أنّ الدّروس أغلبها مُعادة للمرّة الثانية الدّروس المحذوفة كانت كثيرة جدا[2].

نتائج السّؤال الرّابع: هل هي متناسبة مع مستوى التّلاميذ؟

كانت الإجابة كما يلي:

1 -ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص7.

2 - تصريح للأستاذين بعد اللقاء بهما.

	نعم	لا
العدد	11	04
النسبة	% 73 ,33	% 26,67

نسبة كبيرة من الأساتذة 73,33 % ترى أنّ المحتويات متناسبة مع مستوى التّلاميذ في حين أنّ النّسبة المتبقيّة ترى عكس ذلك وحجّتهم: صغر سن المتعلّمين وثانياً تُعتبر السّنة الثانية الّتي تُدرّس فيها القواعد النّحوية بطريقة مباشرة عكس ما كان معمولاً به في النّظام القديم، حيث يُمتحن المتعلّم في السّنة السّادسة ويكون قد تلقّى الأنشطة النّحوية للسّنة الثّالثة على التّوالي ما أكسبه رصيدًا معتبرًا.

نتائج السّؤال الخامس: نصّ السّؤال: ما هي المضامين الممكن حذفها؟

رتّبنا المواضيع الّتي أشار إليها الأساتذة بالحذف حسب تكرارها في الجدول التّالي:

المواضيع الممكن حذفها	تكرارها
الاستثناء	5 مرات
التّمييز	3 مرات
الأسماء الخمسة	3 مرات
الأفعال الخمسة	1 مرة واحدة
إعراب الفعل المعتل	1 مرة واحدة
الامتناع عن الإجابة	5 مرات
عدم الحذف	1 مرة واحدة

المواضيع التي أشار الأساتذة بحذفها يجد فيها المتعلّمون صعوبة كبيرة خاصّة " الاستثناء، والتّمييز، وهو ما يفسّر الإشارة بحذفها بدرجة أكبر ،أمّا فيما يخصّ درس "الأسماء الخمسة" فهذا الموضوع غير موجود في الكتاب المدرسي ومُطالب الأستاذ بتحضيره بصفة شخصية لأنّ المنهاج نصّ عليه لذا يحدث اختلاف في طريقة تحضيره ولا يكون مضبوطًا ومحدّدًا بطريقة واضحة ما يؤدّي إلى صعوبة فهمه والاختلاف في تقديمه للمتعلّمين.

و نُشير كذلك إلى حالات الامتناع عن الإجابة والّتي بلغت خمس حالات دُون ذكْر السّبب مع حالة واحدة ترى بعدم حذف أيّ موضوع.

نتائج السّؤال السّادس: نصّ السّؤال: ما هي المضامين الممكن إضافتها؟

يرى الأساتذة ضرورة إضافة بعض الدّروس يُوضّحها الجدول الآتي:

المواضيع الممكن إضافتها	تكرارها
الاستثناء بـــــــــــــــــ "إلاّ "	2 " مرتان"
الخبر "جملة- شبه جملة"	2 "مرتان"
تطبيقات في الإعراب والتحويل	2 "مرتان"
الأفعال في الأزمنة الثلاثة	1 "مرة واحدة"
نواصب وجوازم الفعل المضارع	1 مرة واحدة
محل الجمل من الإعراب	1 مرة واحدة
الجملة الفعلية والجملة الإسمية	1 مرة واحدة
النّـــــــداء	1 مرة واحدة
المجرّد والمزيد	1 مرة واحدة
الامتناع عن الإجابة	5 مرّات

من خلال الجدول يتّضح لنا ما يلي:

حالات الامتناع عن تقديم المضامين الممكن إضافتها كانت كبيرة دون أن ندري ما السّبب لرفض الأساتذة مدّنا بالتّوضيحات اللاّزمة

هل الامتناع راجع للقبول والرضا بالمضامين المقترحة في المنهاج أم لعدم القُدرة على اقتراح مضامين جديدة.

- فيما يخص "الاستثناء" بـــ " إلاّ" أشار إليه أستاذان وكانت حجّتهما أنّ درس الاستثناء بـــ "غير، سوى" موجود ضمن مضامين الخامسة ابتدائي لذلك يجب إضافته[1].

- هناك دروس موجودة ضمن البرنامج وأشار إليها الأساتذة بالإضافة وهي " الأفعال في الأزمنة الثلاثة، الجملة الفعلية والجملة الإسمية، الموضوعان مقترحان في الوحدة الثانية والوحدة الثالثة.

إضافة إلى موضوع "المجرّد والمزيد" فهو مقترح في نشاط القواعد الصّرفية في الوحدة الثانية[2].

- "الخبر جملة، شبة جملة" "النّداء" موضوعات كانت موجودة ضمن البرنامج لكن السّلطات الوصيّة أشارت بحذفها في إطار التّخفيف من البرنامج[3].

- موضوع " محلّ الجمل من الإعراب " فوق مستوى التّلاميذ خاصّة وأنّهم في بداية تعلّم المبادئ الأساسية لنشاط النّحو فهم في السّنة الثّانية الّتي يُدّرس فيها هذا النّشاط بطريقة صريحة ومباشرة.

- موضوع "نواصب وجوازم الفعل المضارع" قُدّم في السّنة السّابقة –الرّابعة ابتدائي- لذلك لا يمكن إعادة نفس الموضوع كل سنة بل يدخل في إطار استمرارية الدّروس وتسلسلها.

- هناك من طالب بموضوع " الإعراب والتحويل" مع أنّ الإعراب يُدرّس ضمنيًا في كلّ المضامين ويُستثمر حتّى في حصص القراءة، كذلك الأمر بالنّسبة للتّحويل فهناك عدة حصص في نشاط الصّرف تهتم به ويُستثمر أيضًا في نصوص القراءة.

ملاحظة: ما يلاحظ على إجابات السّؤال السّادس أنّ بعض الأساتذة في الميدان لا يطّلعون على المنهاج والوثيقة المرافقة له وحتّ الدّليل الخاص بتعليمية المادّة.

1- توضيح من طرف الأستاذين اللذين أشارا بإضافة " الاستثناء بـــ إلا".

2 -ينظر: التدرج السنوي: وثيقة مرفقة مع دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012.

3 -ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص7.

و يعتمدون اعتمادًا كليًّا على كتاب التّلميذ للّغة العربية، وهذا ما تجلّى في المضامين التّي اقترحوا إضافتها ومردّ ذلك إلى التّهاون وعدم الجدّية في العمل لدى البعض وقلّة الخبرة وعدم الاحتكاك بالزّملاء لدى البعض الآخر.

نتائج السّؤال السّابع: نصّ السّؤال: ما هي الصّعوبات الّتي تعترضك في تدريس المادّة؟

من الصّعوبات التي ذكرها الأساتذة واشتركوا فيها ما يلي:

- ضيق الوقت المخصّص لنشاط النّحو والمقدّر بـــ 45 دقيقة في الأسبوع .
- نقص المكتسبات القبلية خاصّة في نشاط القراءة، حيث يصل التّلاميذ إلى هذا المستوى وهم ما زالوا لم يُحسنوا قراءة النّصوص فكيف يفهمون التّراكيب النّحوية.
- صعوبات في توظيف القاعدة النّحوية والتّطبيق عليها وتعود حسب الأساتذة إلى قلّة التّركيز.
- قلّة السّندات المحتوية على التّراكيب المُراد دراستها، ففي غالب الأحيان نصوص القراءة لا تشتمل على الظّاهرة النّحوية بصفة تُمكّن الأستاذ من تقديمها بطريقة جيّدة.
- عدم التّناسب بين التّدرّج السّنوي للأنشطة اللّغوية مع كتاب التّلميذ خاصّة كتاب التّمارين اللّغوية.

نتائج السّؤال الثّامن: نصّ السّؤال:

ما هي الطّريقة المناسبة لتدريس النّحو؟ بالأمثلة- النّص كسند تربوي .

جاءت أجوبة الأساتذة وفْق ما يبيّنه الجدول الآتي:

	الأمثلة	النص كسند تربوي	معاً
العدد	06	08	01
النسبة	% 40	% 53,33	% 6,67

ما يلاحظ على الإجابات الّتي تخصّ طريقة التّدريس والّتي نعني بها الخطوات التي يتّبعها الأستاذ لتزويد متعلّميه بأكبر قدر مُمكن من المادّة العلمية، واقتصرنا على ذكر طريقتين في الاستبيان وهما:

طريقة الأمثلة وهي تطبيق للطّريقة الاستقرائية، الاستنباطية التي فصّلنا فيها والّتي كانت سائدة في المدرسة الجزائرية قبل الإصلاح الحالي.

و طريقة النّص كسند تربوي وهي المعمول بها حاليًا في إطار المقاربة النصّية في ظلّ التّدريس بالمقاربة بالكفاءات[1].

أنّ نسبة 53,33 % ترى الاعتماد على طريقة النّص كسند تربوي وتمثّل الجيل الجديد الّذي باشر مهنة التّعليم بعد بداية الإصلاحات .

في حين نسبة 40 % ترى أنّ الطّريقة المناسبة هي طريقة الأمثلة وهذه الفئة ممّن عايشت طريقة التّدريس بالأهداف أَيْن اُعتمدت هذه الطّريقة.

أمّا أستاذ واحد فاقترح المزاوجة بين الطّريقتين فهو يرى أنّ بعض النّصوص لا تشتمل على الظّاهرة النّحوية المُراد تقديمها لذلك يرجع إلى طريقة الأمثلة[2].

نتائج السّؤال التّاسع: نصّ السّؤال : كيف يتمّ التّطبيق على القاعدة النّحوية؟

كانت إجابات الأساتذة متقاربة وأكّدت على كيفيات التّطبيق الآتية:

- تمارين شفهية وكتابية فورية ومترلية.
- تنويع التّطبيقات مع المراقبة باستمرار.
- استخراج أمثلة من السّند والتّطبيق عليها.
- دراسة النّصوص وحلّ التّمارين النّحوية بطريقة إدماجيه.
- تكثيف التّوظيف واستثمار المكتسبات فرديا.

1 –المقاربة بالكفاءات، طريقة حديثة اعتمدتها المدرسة الجزائرية في التدريس بداية من الموسم الدراسي 2004/2003م وتهدف إلى ربط المعارف بالواقع العملي وتهتم بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية.

2- تصريح زوّدنا به الأستاذ صاحب الاقتراح.

ما يلاحظ على هذه الأجوبة أنّها تفادت التّأكيد على حفظ القواعد الّذي لا طائل من وراءه وأكّدت كُلّها على الاستثمار والتّطبيق، لكن لا يتوقّف ذلك على حصة النّحو فقط بل يجب أن يتعدّاها إلى جميع الأنشطة اللّغوية وحتى بقية الأنشطة من خلال التّحدّث باللّغة الفصحى واحترام القواعد النّحوية .

نتائج السّؤال العاشر: نصّ السّؤال: هل يوظّف المتعلّم ما يتلقّاه في بقيّة الأنشطة اللّغوية؟

كانت الإجابات كما يلي:

- توظيف نسبي.

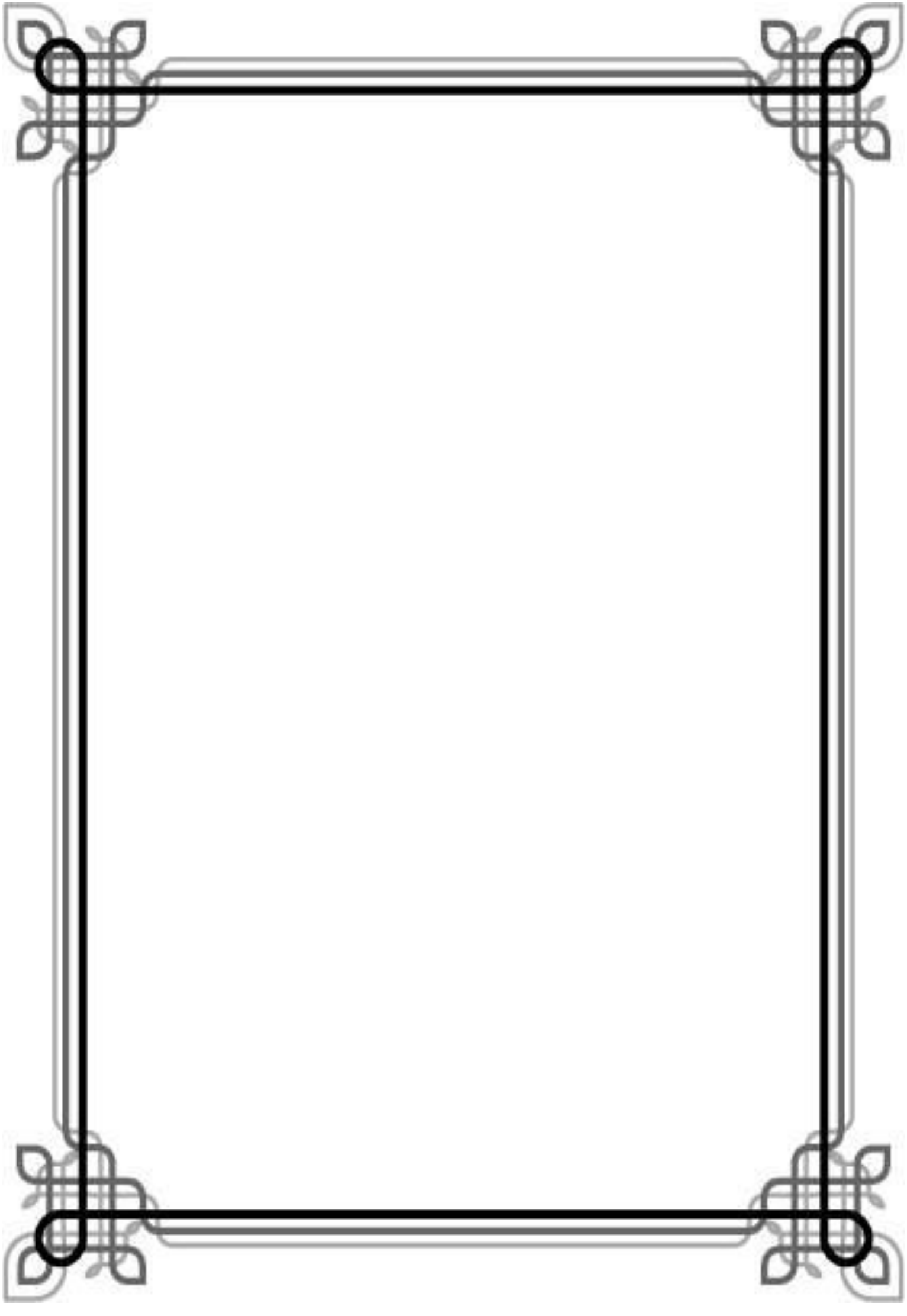
- يتغافل ويتناسى التوظيف .

- لا يوظّف بالقدر المطلوب.

أمّا أكثر من نصف الأساتذة (8) كانت إجاباتهم "نعم" دون توضيح. أَعدْنا الاتصال بهم واستفسرنا هم عن الأمر فكان ردّهم: إنّ التّوظيف يكون من خلال إنجاز التّطبيقات فقط: إعراب، ضبط بالشّكل، توظيف في جمل، خاصة في التّطبيقات الكتابية[1].

مع أنّ غرضنا من طرح هذا السّؤال هو كيفية إدماج وتوظيف مضامين الأنشطة النّحوية مع بقية الأنشطة اللّغوية الأخرى لمساعدة المتعلّم على اكتساب ملكة يستعين بها في الأنشطة الأخرى وحتّى خارج المدرسة، وهذا ما يهدف إليه تدريس القواعد النحوية.

1 -توضيحات خصّنا بها الأساتذة الثمانية الذين أجابوا عن السؤال العاشر بـــ: "نعم".



" الخاتمـــــة "

لقد أفضى بنا هذا العمل إلى جملة من النّتائج نوردها فيما يلي:

- اللّغة العربية لغة دين مقدّس، وتعلّمها من الدّين لأنّ الدّين الإسلامي أخر الأديان وأصحّها واتّباعه يكون بفهم أوامره ونواهيه ويقتضي ذلك تعلّم العربية، فنصلّي بها، ولا نقرأ القرآن الكريم إلاّ بها .
- القرآن الكريم أثْرى اللّغة العربية بمفردات جديدة وهذّبها، وحفظها وساهم في انتشارها فزادت أهمّيتها وبالتّالي الإقبال على تعلّمها.
- اللّغة العربية ليست مفردات متناثرة وإنّما تركيب دالٌّ على معان لذلك كان الاهتمام بالقواعد النّحوية الّتي بها تعرف المقاصد، وتعتبر وسيلة لإتقان المهارات اللّغوية .
- نشأة النّحو العربي كان أساسًا لتقويم اللّسان، خاصّة بعد فُشوّ اللّحن حتّى وإنْ اًختلف في واضعه فإنّه يكاد يكون إجماعٌ على "أبي الأسود الدُّؤلي " .
- ظهور أيّ علم يُرافقه مشكلاتٌ وهو ما حدث مع علم النّحو، ومشكلاته زادت لَّما انحرفوا به عن غايته، فعوَضَ أنْ يكونَ خادمًا للّغة العربية، كثُر الكلام عن النّحو من أجل النّحو.
- التّجديد في النّحو أو التّيسير أو التّخفيف كلّ هذه المصطلحات تصبّ في خانة واحدة وهي تقريب النّحو من المتعلّمين، وجعله وسيلة لإتقان اللّغة العربية وبالتّالي فهم الدّين الإسلامي.
- النّحو نوعان علمي وتعليمي، فالعلمي يتناوله أهل الاختصاص والتّعليمي هو الوظيفي الّذي يرافق المتعلِّم لتعلّم لغته وفهمها وتوظيفها في حياته .
- تعلّم النّحو ضروري، حتى وإنْ وَجدَ معارضة لتعليمه في المراحل الأولى، لكن المعارضة تعني تخصيص حصص خاصّة به نظراً لصغر سن المتعلّمين في المراحل الأولى .
- تعدّد طرائق تعليم النّحو وتجدّدها دلالة على الاهتمام به وبالتّالي الاهتمام باللّغة العربية من خلال البحث عن أسهل وأنجح الطرائق.

- تعليم النّحو تعترضه صعوبات كثيرة منها ماتُردُّ إلى المعلِّم وأخرى إلى المتعلِّم أو المحتوى وكذا طريقة التّدريس، ولتجاوزها ينبغي اختيار المحتوى المناسب وتكوين المعلِّم المشرف على هذا النّشاط .
- قبل تعليم تلميذ المرحلة الابتدائية لا بدّ من معرفة خصائص نموّه حتى يتسنّى لنا كيفية التّعامل معه، فالأستاذ المشرف على المرحلة الابتدائية مهما كان زاده المعرفي يحتاج إلى علم نفس الطّفل وإلى الطّرائق الحديثة في التّدريس.
- طبيعة المرحلة الابتدائية تقتضي تدريس النّحو ضمنيًا في المراحل الأولى ثم بطريقة مباشرة في نهاية هذه المرحلة.
- طرائق التّدريس الحديثة تجعل المتعلِّم محور العمليّة التعليمية التعلّميّة فهو الّذي يبني معارفه وتعلّماته حتى يمكنه توظيفها في حياته.
- المحتوى الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي يراعي الجانب الوظيفي، فهو عبارة عن قواعد بسيطة خالية من التّعقيد ،يسهل على المتعلِّم توظيفها في إنتاجه الشّفهي والكتابي وبالتّالي التّواصل بلغة سليمة تؤدّي إلى التّفكير السليم .
- الوصول إلى تعلّم اللّغة العربية عن طريق القواعد النّحوية ليست مهمة المدرسة وحدها. فالطّفل اكتسب لغة أخرى من بيئته تلازمه دائمًا في حين الفصحى تحدّها جدران المدرسة إن لم تقل جدران الحجرة.

من خلال الدّراسة الميدانية تبيّن لنا أنّ هناك من الأساتذة من لم يدرك الغاية من تدريس القواعد النّحوية وهناك من لم يطلعْ على المستجدات سواء في طرائق التّدريس أو حتى في التّعديلات الّتي أُدخلت على المحتوى لذا نقترح ما يلي:

- التّحسيس بأهميّة تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية والتّمكن من قواعدها خاصّة النّحوية وذلك من خلال مجالس الأقسام على مستوى المدارس أومن خلال الأيام التّكوينية.

- عدم إنقاص الحجم الساعي لنشاط اللّغة العربية في السّنتين الأخيرتين لأنّ مرحلة التعليم الابتدائي في مُجملها مرحلة خاصة بتعليم اللّغة العربية.
- تدريب الأساتذة الجُدد، خاصة حاملي الشهادات الجامعية على طرائق التّدريس الحديثة وتزويدهم بخصائص متعلّمي هذه المرحلة حتّى ينجحوا في عملهم ،فهم يمثلون جيلاً جديدًا سَايرَ الإصلاحات التّربوية وهم أيضًا عماد المدرسة الجزائرية مستقبلاً باعتبار الجيل القديم على مشارف التّقاعد .
- التزام الأساتذة باللّغة العربية الفصحى في تدريس جميع الأنشطة التّعليمية حتّى يكونوا قدوة لمتعلّميهم ويكسبوهم اللّغة سماعيا.

ومجمل القول أنّ التّعليم عملية صعبة لا تتحقق أهدافه إلاّ بتضافر الجهود على جميع المستويات، فالمدرسة لا يمكن أن تُقاوم وحدها، ما لَمْ تجدْ سندًا من الأسرة والمجتمع والمسؤولين.

ملاحق

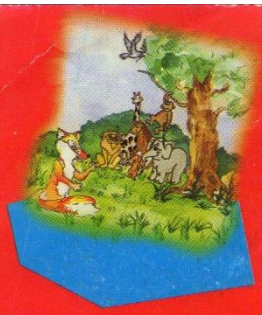
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

القواعد

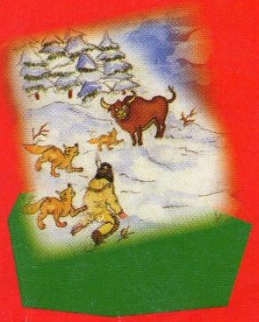
السنة السادسة من التعليم الأساسي

6

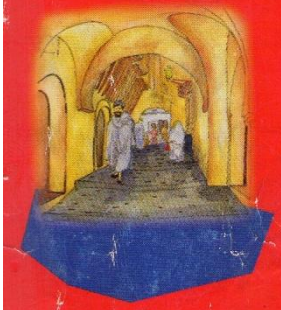


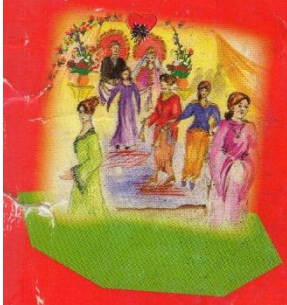
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

رياض
النّصوص

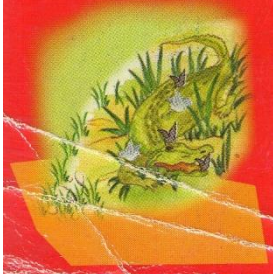


كتابي في اللغة العربية





للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي



التدرج السنوي

السنة الخامسة ابتدائي

المحور	المشاريع	الأسابيع	الوحدة	النحو	الصرف	الإملاء	التعبير الكتابي	المحفوظات
أسبوع التقويم التشخيصي								
القيم الإنسانية	إعداد مطوية حول حقوق الإنسان	2	الوعد المنسي 2	عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)	المجرد و المزيد	/	الإخبار عن حدث1	التعلب الماكر
العلاقات الاجتماعية		3	الأصدقاء الثلاثة	عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)	الفعل المعتل	/	الإخبار عن حدث2	
		4	النملة و الصرصور	أنواع الفعل (مراجعة)	/	الهمزة على الواو وسط الكلمة	الإخبار عن حدث3	
الخدمات الاجتماعية		5	فوكس و الحملة المدنية	الجملة التعجبية	/	/	تلخيص قصة1	النملة
		6	حارس الليل و الغزال	الجملة الاستفهامية	الفعل المثال و الأجوف	الهمزة على الفبرة وسط الكلمة	الإخبار عن حدث4	
		7	قصة قرية	الأفعال الخمسة (التقديم)	الفعل الناقص	/	كتابة خطة1	
التوازن الطبيعي و البيئة		8	قصة الحيتان الثلاثة	كان و أخواتها (الدلالة)	/	إملاء جمل لإتقان الخط	تلخيص قصة2	الغدير الطموح
		9	بين التمساح و الطيور	كان و أخواتها (الإعراب)	الفعل اللفيف	/	تلخيص قصة3	
الأيام الوطنية و العالمية		10	من اقتراح المعلم	الأسماء الخمسة 1 (التقديم)	/	إملاء جمل لتثبيت المهارات الخطية	ملء استبيان1	الماء
		11	من اقتراح المعلم	الأسماء الخمسة 2 (الإعراب)	الاسم المنقوص	/	ملء استبيان2	
أسبوع الدعم		12						
أسبوع التقويم للفصل الأول		13						
الهوية الوطنية	إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية	14	عاصمة بلادي الجزائر	إن و أخواتها (الدلالة)	جمع المذكر و المؤنث السالمين	/	رسالة إلى صديق1	نشيد وطني
		15	من تقاليدنا	إن و أخواتها (الإعراب)	/	همزة القطع	رسالة إلى صديق2	
		16	لوحات من صحراء بلادي	الصفة و الموصوف (مراجعة)	الاسم الممدود	/	رسالة إلى صديق3	
الصحة و الرياضة		17	سباق بالحصى	الحال المفردة	/	/	كتابة خطة 2	نشيد الألعاب الرياضية
		18	ابن سينا الطبيب الماهر	الأسماء الخمسة (مراجعة)	الاسم المقصور	همزة الوصل (مراجعة)	الإخبار عن حدث5	
		19	رامي بطل السباحة و الغطس	إعراب الفعل المعتل في الماضي (مراجعة)	/	/	كتابة خطة3	
غزو الفضاء و الاكتشافات العلمية		20	كوكب الأرض	أسماء الإشارة	جمع التكسير	/	كتابة يوميات1	القمر
		21	الأقمار الاصطناعية	الأسماء الموصولة	/	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	كتابة يوميات2	
		22	إسحاق نيوتن و الأرض	الاستثناء بـ : غير - سوى	مراجعة (صيغ جموع التكسير)	/	كتابة يوميات3	
أسبوع الدعم		23						
أسبوع التقويم للفصل الثاني		24						
الحياة الثقافية و الفنية	إعداد مصنف لأنواع الهوايات	25	حفلات عرس	إعراب جمع المذكر و المؤنث السالمين	علامات التأنيث في الأسماء	/	رسالة إلى قريب	النجار
		26	في مهرجان الزهور	كان و أخواتها الإعراب و الدلالات (مراجعة)	/	"ما" الاستفهامية مع حروف الجر	كتابة إعلان1	
		27	مسرح عرائس الجراجوز1	إن و أخواتها الإعراب و الدلالات (مراجعة)	تصريف المثال	/	كتابة إعلان2	
الصناعات التقليدية و الحرف		28	تبتدعان من التراب صوراً	الأفعال الخمسة (الإعراب)	تصريف الفعل الناقص	/	تلخيص خبر	الحمامة المهاجرة
الرحلات و الأسفار		29	كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا	الأفعال الخمسة (مراجعة)	/	/	تلخيص قصة4	
		30	مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	إعراب الفعل المعتل في المضارع و في حالة الجزم	تصريف الفعل الأجوف	إملاء فقرة كتابية بخط واضح وجيد	تلخيص قصة5	
أسبوع الدعم		31						
أسبوع التقويم للفصل الثالث		32						
أسبوع الدعم و التحضير لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي		33						

استبيان موجّه لأساتذة السّنة الخامسة ابتدائي

أساتذتنا الكرام :

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تخصّ تعليمية النحو في مستوى السنة الخامسة ابتدائي ، إجابتكم تساعدنا على إنجاز بحثنا وعلى مناقشة مشكلة تدريس هذا النشاط . ولكم منّا جزيل الشكر .

المقاطعة : .....

اسم المدرسة : .....

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

الأقدمية في التّعليم : ☐ سنة .

نوعية التكوين العلمي و التربوي : خريج المعهد التكنولوجي للتربية ☐

ليسانس ☐

تكوين آخر ☐ ما طبيعته ؟

عدد المرات التي أشرفت فيها على قسم امتحان.:

هل تدريس القواعد النحوية ؟ غاية ☐ وسيلة ☐

هل هي؟ مهمة ☐ ثانوية ☐

ما رأيك في محتويات النحو للسنة الخامسة ؟ قليلة ☐ كثيفة ☐ مقبولة ☐

هل هي متناسبة مع مستوى التلاميذ ؟ *نعم* ☐ *لا* ☐

ما هي المضامين الممكن حذفها ؟ .....

ما هي المضامين الممكن إضافتها ؟.....

ما هي الصعوبات التي تعترضك في تدريس المادة ؟.....

.....

ماهي الطريقة المناسبة لتدريس النحو؟ بالأمثلة ☐ النص كسند تربوي ☐

كيف يتم التطبيق على القاعدة النحوية ؟.....

هل يوظف المتعلم ما يتلقاه في بقية الأنشطة اللغوية؟.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .

أــ الكتب العربية

1) أبو حيان التوحيدي، خديجة الحديثي – مكتبة النهضة، بغداد- العراق، 1996 م
2) أساليب حديثة في تدريس قواعد العربية، طه علي حسين الدليمي + كامل محمود نجم الدليمي، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، ط1، 2004 م .
3) الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية والتّربية الدّينية، علي الجمبلاطي + أبو الفتوح التّوانسي، دار نهضة مصر للطبع، القاهرة – مصر، د ت .
4) ألفية النّحو العربي، سيدي محمد ولد دادو أحمد، دار المعرفة الجزائر، ج1، 2009 م .
5) الإمتاع والمؤانسة، أبو حيّان علي بن محمد العبّاس التّوحيدي، تح: أحمد أمين، مطبعة لجنة التّأليف، القاهرة – مصر، ج1، 1942م .
6) إنباه الرّوّاة على أنباه النّحاة، جمال الدين أبو الحسين علي بن يوسف القبطي، تح : محمد أبو الفضل ابراهيم. بيروت – لبنان، ج 1، ط 1، 1424 هــ /2004 م .
7) الإيضاح في علم النّحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق الزجاجي، تح: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة – مصر، 1378هــ/1959م .
8) ابن جنّي النّحوي، فاضل صالح السّامرائي، دار النّذير للطّباعة والنشر والتّوزيع، بغداد، العراق، 1389 هــ/ 1969 م .
9) البصائر والذّخائر، أبو حيّان التّوحيدي، تح : وداد القاضي، دار صادر، بيروت – لبنان، ط 1، 1408 هــ / 1988 م .
10) التّأليف النّحوي بين التّعليم والتّفسير، وضحة عبد الكريم جمعة الميعات، دار العروبة، الكويت، ط1، 1428هــ / 2007م .

11) تبسيط القواعد النّحوية وتبويبها على أساس منطقي جديد، أنيس فريحة، مطبعة المرسلين لبنان، ط1، 1952م .

12) التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، مطبعة الشّهاب، باتنة، الجزائر 2007م .

13) تدريس فنون اللّغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشّواف، مصر، 1991 م .

14) تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، ظبية سعيد السّليطي، الّدار المصرية اللبنانية، القاهرة – مصر، ط 1، 2002 م .

15) تعليم اللغة العربية –دراسات تحليلية ومرافق تطبيقية–، حسن سليمان قورة، دار المعارف القاهرة – مصر، ط 2، 1976م .

16) تعليم النّحو العربي، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتّوزيع، القاهرة – مصر، ط 1، 1428هـ/ 2007م .

17) تفسير التّحرير والتّنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدّار التّونسية للنشر، تونس، 1984م .

18) تفسير القرآن العظيم، الحافظ بن كثير، دار ابن الهيثم. القاهرة – مصر، ج3، ط1 1426هـ/ 2005م .

19) تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب، محمد المختار ولد أباه، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1429هـ/2008م .

20) تيسير العربية بين القديم والحديث، عبد الكريم خليفة، منشورات مجمع اللّغة العربية الأردني، مطابع الجمعية العلمية الملكية، عمان – الأردن، ط 1، 1986م .

21) الحيوان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1384هـ / 1965م .

22) الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ج1، ط2، 1424هـ / 2003م .

23) الدّراسات اللّغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين، دار مكتبة الحياة، بيروت – لبنان، ط1، 1400هـ / 1980م .

24) الدّراسات اللّغوية والنّحوية في مؤلفات الشيخ ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، هادي أحمد فرحان الشّجيري، دار البشائر الإسلامية، بيروت – لبنان، ط1 1422هـ/ 2001م .

25) دراسات في اللّغة العربية، محمد أحمد ربيع + محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكندي، الأردن، ط1، 2003م .

26) دراسات نقدية في اللّغة والنّحو، كاصد ياسر الزيدي، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمّان – الأردن، ط1، 2003م .

27) شذرات الذّهب في أخبار من ذهب، شهاب الدين أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد الحنبلي – ابن العماد– تح : محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، بيروت – لبنان، ط1، 1406هـ / 1986م .

28) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمّى :منهج السّالك إلى ألفية ابن مالك، الأشموني نورالدين أبو الحسن علي بن محمد، تح : محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي بيروت – لبنان، ط1، 1955م .

29) شرح القصائد العشر، يحي بن الخطيب التّبريزي، قدّمه فوّاز الشّعار، مؤسسة المعارف بيروت – لبنان، 1423هـ / 2002م .

30) الشّعر والشّعراء، ابن قتيبة، تح : أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة – مصر، دط، 1966م .

31) الصّاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أحمد بن فارس بن زكريا، تح: مصطفى الشويحي، مؤسسة بدران، بيروت – لبنان 1963م

32) ضحى الإسلام. أحمد آمين، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان، ج2، 1935م .

33) طبقات النّحويين واللّغويين، أبو بكر الزبيدي، تح: محمد أبو الفضل ابراهيم. دار المعارف، القاهرة – مصر، 1986م .

34) الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، صلاح روّاي، دار غريب للطباعة والنشر والتّوزيع، القاهرة – مصر، 2008م .

35) ظاهرة قياس الحمل في اللّغة العربية بين علماء اللّغة القدامى والمحدثين، عبد الفتاح حسن علي البجة، دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزبع، عمّان – الأردن، ط1 1419هـ/1998م .

36) العربية والإعراب، عبد السّلام المسدي، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس، الجماهيرية العظمى، ط2، 2010م .

37) العربية وعلم اللّغة البنيوي – دراسة في الفكر اللُّغوي العربي الحديث – حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر 1988م .

38) العربية لغة العلوم والتّقنية، عبد الصبور شاهين، دار الإصلاح للطبع والتّوزيع، ط 1 1983م .

39) عيون الأخبار، أبو محمد عبد اللّه بن مسلم بن قتيبة، وزارة الثّقافة والإرشاد القومي القاهرة – مصر، ج2، د ط، 1963م .

40) فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دار الحديث، القاهرة – مصر، ج1 + ج2، د ط، 1424هـ/2004م .

41) في إصلاح النّحو العربي – دراسة نقدية – عبد الوارث مبروك سعيد، دار القلم، الكويت 1985م .

42) لحن العوام. أبوبكر محمد بن حسين بن مذجح الزبيدي، تح: رمضان عبد التّواب، المطبعة الكمالية، مصر، ط1، 1964م .

43) اللّسانيات والبيداغوجيا – نموذج النّحو الوظيفي – علي آيت أوشان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م .

44) اللّغة العربية أصل اللّغات كلّها، عبد الرحمن أحمد البوريني، دار الحسن للنشر والتّوزيع عمّان الأردن، ط1، 1419هـ / 1998م .
45) اللّغة والإعلام – وقائع ندوة ماذا يريد التّربويون من الإعلاميين ؟- زكي الجابر، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرّياض، السّعودية، ج3، ط2، 1980م .
46) اللّغة العربية وتحديّات العصر، محمود أحمد السّيد، دمشق، سوريا، 2008م .
47) اللّغة العربية وعلم اللّغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب، القاهرة – مصر 2001م .
48) اللّغة العربية وتحديّات العولمة، هادي نهر، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م .
49) اللّغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 1994م .
50) اللّغة والنّحو، حسن عون، مطبعة روايال، الإسكندرية - مصر ط1، 1952م .
51) اللّغة والنّحو بين القديم والحديث، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة - مصر، 1971م .

52) محاولات التّيسير النّحوي الحديثة، - دراسة وتصنيف - حسن منديل حسن العكيلي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1433هـ /2012م .
53) المدارس النّحوية – أسطورة وواقع – إبراهيم السّامرائي، دار الفكر للنشر والتّوزيع، عمّان -الأردن، ط1، 1987م .
54) مدخل إلى تاريخ النّحو العربي، علي أبو المكارم. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة - مصر، 2008م .
55) المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، السعودية ج 1، 1406هـ/1986م .

56) المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، مكتبة دار التراث، القاهرة – مصر، ج 2، ط 3، 2008م .
57) مغني الألباب عن كتب الصّرف والإعراب، خلود بنت دخيل آل خوار، تقديم : نهاد الموسى + اسماعيل عمايرة، دار الفكر، عمّان – الأردن، ط1، 2010م .
58) المفتاح لتعريب النّحو، المحامي محمد الكسار، مطبعة الآداب والعلوم، دمشق – سوريا، 1976م .
59) مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار ابن الهيثم، مصر، ط 1 1426هـ/ 2005م .
60) مقدمة في النّحو، خلف بن حيان الأحمر البصري، تح: عزالدين التّنوفي، دمشق – سوريا 1961م .
61) من أسرار العربية، ابراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، ط5، 1975م .
62) من تاريخ النّحو، سعيد الأفغاني ، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط 1400هـ/1980م .
63) المهارات اللّغوية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1 1425هـ/ 2004م .
64) الموصل في تاريخ النّحو العربي، محمد خير الحلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان 1979م .
65) نحو تعليم اللّغة وظيفيا، داود عبده، مؤسسة دار العلوم. الكويت، ط1، 1979م .
66) نحو التّيسير – دراسة ونقد منهجي – أحمد عبد الستار الجواري، المجمع العلمي العراقي بغداد العراق، 1984م .
67) النحو والدلالة، محمد حماسة عبد اللّطيف، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1420هـ/ 2000م .

68) النّحو العربي والدّرس الحديث، عبده الرّاجحي، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان 1979م .

69) النّحو المنهجي، محمد أحمد برانق، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، د ت.

70) النّحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر ج1، ط3، 1975م .

71) النّحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم. دار المعارف، القاهرة- مصر، ط9، 1969م .

72) ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، المكتبة الوطنية الحامة، الجزائر 2001م. – على هامش أعمال الندوة المنعقدة يوم / 23-24-أفريل 2001م .

73) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، أبو البركات بن محمد الأنباري، تح : ابراهيم السامرائي، مطبعة المعارف، بغداد العراق، 1959م .

74) نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، محمد الطنطاوي، دار المعارف، القاهرة - مصر، ط 2 1995م .

75) نظريات في اللّغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني، بيروت - لبنان، ط2، 1981م .

76) النّكت في تفسير كتاب سيبويه، أبو الحجاج الأعلم الشنتمري، تح: رشيد بلحبيب المغرب، ج1، د ت .

ب ــ الدّوريات (مجلاّت وجرائد)

77) مجلّة المعلِّم العربي، دراسات مقارنة بين الاستنتاج كطريقة تعلّم في ألفية ابن مالك والمنظّمات المتقدّمة عند أزوبل، دمشق - سوريا العدد1، السنة 43، 1990م .

78) جريدة الشّروق الجزائرية، الكتاب المدرسي في الجزائر - منهجية غريبة -، علي أوحيدة العدد 4704 – بتاريخ : 11 أفريل 2015م .

79) مجلة الضّاد، جهود الدكتور الجواري في تجديد النّحو وتيسيره ، نعمة العزاوي، ج 2 كانون الثاني 1989م.

80) مجلّة كليّة التّربية، مداخل تدريس القواعد اللّغوية بالمرحلة الابتدائية، محمد رجب فضل الله، الإمارات العربية المتحدة، العدد 18، 2001م .

ج – الرّسائل الجامعية:

81) الاتّجاهات النّحوية الحديثة (رسالة ماجستير)، فيصل أحمد فؤاد، جامعة بغداد- العراق شباط 1976م .

82) أساليب نحوية جرت مجرى المثل – دراسة تركيبية دلالية – خلود صالح عثمان الصالح، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، السعودية، 1426هـ.

83) تأسيس الذّوق الأدبي في التّربية الابتدائية (رسالة ماجستير)، وليد وفيق السعيد، جامعة القدّيس يوسف، بيروت - لبنان، 1400هـ/ 1980م .

84) اتّجاهات تجديد النّحو عند المحدثين (رسالة ماجستير)، أحمد بن جار اللّه بن أحمد الصلاحي الزهراني، إشراف : سليمان بن ابراهيم العابد، جامعة أم القرى، مكة المكرمة السعودية، 1423 هـ.

85) تدريس التّربية الوطنية (رسالة ماجستير)، عطية بن حامد بن ذياب المالكي، إشراف : فوزي بن صالح بنجر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1430/1429هـ،

86) تقويم أسئلة النّحو في ضوء المهارات المطلوبة، (رسالة ماجستير)، فائز بن حامد بن شديد الخماش، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1429/1428هـ،

87) اعتراضات ابن الشّجري النّحوية على النّحويين في الآمالي (رسالة دكتوراة)، سعيد بن علي بن عبدان الغامدي، إشراف: عياد بن عبيد التبيتي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية 1426/1425هـ.

88) مستوى تمكّن طلاب اللغة العربية من مهارات النّحو (رسالة ماجستير)، محمد بن سعيد بن محجود الزهراني، إشراف : مرزوق بن ابراهيم بن عبيان القرشي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1429/1428هـ.

د ــ المعاجم والقواميس:

89) تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تح : ضاحي عبد الباقي، مراجعة : عبد اللطيف محمد الخطيب، مؤسسة الكويت للتّقدم العلمي، الكويت، ج40، ط1، 1422هـ /2001م .

90) العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ج4، ط1، 1420هـ /2003م .

91) لسان العرب، ابن منظور، تح: عبد اللّه علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة - مصر، مج6، ج49، 1401هـ/1981م

هــ الوثائق التّربوية:

92) تربية وعلم النّفس، وزارة التربية الوطنية، كتاب خاص بالمعلّمين، المستوى، السنة الثانية، الإرسال 1+2+3، 2009م .

93) التّدرّج السّنوي لتعلّمات مرحلة التّعليم الابتدائي، مادّة اللّغة العربية، وزارة التّربية الوطنية جوان 2012م .

94) التّدرّج السّنوي، وثيقة مرفقة مع دليل المعلِّم للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية جوان 2012م .

95) دليل المعلّم، السّنة الأولى ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012م .

96) دليل المعلّم، السّنة الثّانية ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012م

97) دليل كتاب المعلّم، اللّغة العربية للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية 2007/2006م.

98) دليل المعلّم، السّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012م .

99) دليل المعلّم. السّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012م .

100) كتاب القواعد، السّنة السّادسة أساسي، وزارة التّربية الوطنية، 2008/2007م .

101) كتاب اللّغة العربية، السّنة الأولى ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، 2015/2014م .
102) كتاب اللّغة العربية، السّنة الثّانية ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، 2015/2014م .
103) كتاب اللّغة العربية، السّنة الثّالثة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، 2008/2007م .
104) كتاب اللّغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، 2008/2007م .
105) مناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان2013م .
106) وثيقة مرافقة لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جويلية 2005م .
107) الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2011م .
108) الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، جوان 2012م .

الفهارس

فهرس الآيات القرآنية:

السورة	رقم الآية	الآيــة	الصفحة
البقرة	31	﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾	5
المائدة	69	﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْأَخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٩﴾ ﴾	39
يوسف	02	﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾ ﴾	10، 54
الرعد	37	﴿وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا ۚ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَمَا جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِىٍّ وَلَا وَاقٍ ﴿٣٧﴾ ﴾	54
إبراهيم	04	﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهْدِى مَن يَشَآءُ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٤﴾ ﴾	8
النحل	103	﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾	10
الإسراء	36	﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾	18
الشعراء	193-195	﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾	8، 9
	195	﴿بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ﴾	54
الروم	22	﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ ﴾	5
فصلت	03	﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٣﴾ ﴾	7
	44	﴿وَلَوْ جَعَلْنَٰهُ قُرْءَانًا أَعْجَمِيًّا لَّقَالُواْ لَوْلَا فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ ۖ ءَا۬عْجَمِىٌّ وَعَرَبِىٌّ ۗ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ هُدًى وَشِفَآءٌ ۖ وَٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِىٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى ۚ أُوْلَٰٓئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍۭ بَعِيدٍ ﴿٤٤﴾ ﴾	10

الزخرف	03	﴿إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾ ﴾	10
الرحمن	04-01	﴿ٱلرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ﴿٢﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾	7
الإنسان	30	﴿وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿٣٠﴾ ﴾	34
التكوير	01	﴿إِذَا ٱلشَّمْسُ كُوِّرَتْ ﴿١﴾ ﴾	39
العلق	05-01	﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾	11

فهرس الموضوعات:

مقدمة.....أ

المدخل: أهمية تعليم اللغة العربية

1- تعرف اللغة.....02

2- نشأة اللغة العربية.....03

3- أهمية اللغة العربية.....06

4- أثر القرآن الكريم على اللغة العربية.....09

5- تعليم اللغة العربية.....11

6- قواعد اللغة العربية.....13

7- أهمية علم النحو.....17

8- علاقة علم النحو بالمهارات اللغوية.....18

الفصل الأول: نشأة النحو العربي ودعاوى تيسيره

1- تعريف النحو.....22

2- نشأة النحو العربي.....24

أ- واضعه.....25

ب- دواعي نشأته.....29

3- وظائف النحو والنحويين.....35

4- مشكلات النحو.....36

5- محاولات التجديد والتيسير.....40

أ- التيسير بين المفهوم وإشكالية المصطلح.....41

ب- أهداف التيسير النحوي.....44

ج- أسس التيسير النحوي.....45

د- نماذج لمحاولات التيسير.....46

الفصل الثاني: تدريس النحو العربي

1- تعليم النحو.....50
2- فائدة تعليم النحو.....54
3- النحو الوظيفي.....56
4- تدريس النحو بين التّأييد والمعارضة.....58
5- طرائق تدريس النحو.....63
6- تصنيف طرائق تدريس النحو.....72
7- دعائم تدريس القواعد النحوية.....76
8- الصعوبات.....77
9- الحلول المقترحة.....80

الفصل الثالث: تدريس النحو في المرحلة الابتدائية

1- خصائص النمو لتلميذ المرحلة الابتدائية.....84
أ- النمو الجسمي.....84
ب- النمو العقلي.....85
ج- النمو الانفعالي.....86
د- النمو الاجتماعي.....87
2- طبيعة المرحلة الابتدائية وأهميتها.....88
3- أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية.....90
4- كيفية تدريس النحو في المرحلة الابتدائية.....91
5- محتوى النحو في السنة الخامسة ابتدائي.....97
6- الدراسة الميدانية.....102
الخاتمـــة.....115
الملاحق.....120

قائمة المصادر والمراجع.....124

الفهارس

فهرس الآيات القرآنية.....135
فهرس الموضوعات.....138