المؤتمر الدولي الافتراضي الثالث: اللغة العربية والهوية **16_18 ديسمبر 2022م**
المحور الثالث: أهمية تطوير اللغة العربية في مجالات العلم والتعليم: المصطلحات، المفاهيم، وسائل التعليم، طرائق التعليم..
عنوان المداخلة: الطّريقة التكامليّة في تعليميّة النّحو العربيّ "التعليم المتوسّط والثّانوي أنموذجا".
****المركز الجامعي عبد اللّه مرسلّي تيبازة (الجزائر)****

تاريخ الإرسال: 04/12/2022 **تاريخ القبول: .....**

الاسم واللّقب: د.عبد الرّحمن بلحنيش

الرتبة: أستاذ محاضر _أ_

الجامعة: المركز الجامعي عبد الله مرسلي _ تيبازة_

الهاتف: 0790786128

البريد الإلكتروني: abelhenniche@gmail.com

ملخّص: نشاطات تعليميّة اللّغة العربيّة متعدّدة، منها النّحو وهو من أشرف العلوم، إذ من خلال قوانينه وقواعده نصل إلى ضبط اللّسان من اللّحن والخطأ كتابة وقراءة وحديثا؛ وهو نوعان علمي وتعليمي، أمّا العلمي فيخصّ نظريّة النّحو العربيّ، أمّا التعليمي فنعني به الوظيفي، وما حرص عليه الباحثون هو تيسير تدريس النحو الوظيفي لا العلمي، لذا كانوا دوما يفكّرون في أنجع الطّرق والأساليب التي من خلالها يصلون إلى تمكين المتعلّمين من الملكة اللّغويّة التي أساسها النحو، ومن هذه الطرق الطريقة الاستقرائيّة والاستنباطيّة، ولكلّ منهما مزايا وعيوب، لذا نرى أنّ أنجع طريقة هي الطريقة التكامليّة التي لا تفصل بين أنشطة اللّغة، وكلّ نشاط يخدم الآخر، فيدرك المتعلّم من خلالها أنّ اللّغة كتلة واحدة؛ كما أنّ هذه-الطريقة-تستفيد من كلّ الطرائق فتثمّن المزايا وتتفادى النّقائص، وأنّها تعدّل مسارها بين كلّ حين وحين.

وفي هذا المجال التّعليمي وجدنا ابن خلدون من أكبر اللّسانيين العرب اللّذين ساهموا في تقديم منهج جدير بأن يطبق، وهو استحداث بيئة لغويّة على غرار البيئة السّليقيّة الأولى الّتي ذهب عهدها وولّى بسبب الاختلاط بالأعاجم، ومنهج ابن خلدون في هذا هو الاستكثار من حفظ النّصوص العربيّة المختارة من شعر وقرآن وحديث وأمثال، حتّى يرتسم القالب العربيّ-النّسج على المنوال-، وبعدها يأتي دور المحاكاة ثمّ الاستقلال بالأسلوب الشّخصي فيصير المتحدّث بالعربيّة وكأنّه عربيّ.

الكلمات المفتاحيّة: -تعليميّة اللّغة العربيّة – المعلم –المتعلّم -المعرفة-النحو- الطريقة- النحو العلمي-النحو الوظيفي- طرائق التدريس- الطريقة التكامليّة- منهج ابن خلدون في تعليم النحو.

Abstract: There are various teaching activities in the Arabic language such as Grammar, which is said to be a noble science. The latter ensures a correct use of the language and prevents errors from going unseen in writing, reading, and speaking. Arabic grammar is two types; scientific and Didactic.

Scenitific grammar is concerned with the theory of Arabic grammar. However, didactic grammar is functional. Unlike the former, scholars have always aimed at facilitating functional grammar. Therfore, they thought about the most effective ways and styles through which they enable learners to attain the linguistic requirement with grammar in its core. Amongst these ways, the inductive and deductive methods with their advantages and disadvantages. We believe that the most successful method is the Integrative method because it does not isolate or separate language activities; Rather, each activity serves the proceeding activity. Through this method, the learner understands that language is single whole block. Furthermore, this method benefits from all other methods in the field as it acquires their qualities and rejects the inadequacies. It also corrects its path whenever necessary.

In this educational filed, Ibn-khaldoon is a pioneer Arab linguist who contributed in innovating a new approach that is worth implementing. This approach aims at creating a linguistic environment other than the old fashioned native one which was negatively affected by the non-arabs. Ibn-khaldoon's approach is based on memorising selected Arabic texts, such as poetry, Quran, Prophetic heritage as well as proverbs, so that learners could draw on

something solid -have a sample-, simulate and then have an independent personal style which makes the Arabic speaker sound like an Arab.

Keywords : Didactics of Arabic- the teacher- the learner- knowledge-method- scientific grammar- functional grammer- teaching methods- the integrative method- Ibn_khaldoon's approach in teaching grammar.

1. مقدّمة:

من خلال التّجربة الطويلة في مجال التّعليم ألفينا النّحو يشكّل عبءا على المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، وبالأساس المتعلّمين فهم ينفرون من هذه الدروس، إذ هي تلقي بظلالها الثّقيلة عليهم فلا يستسيغونها؛ لذا وجب تشخيص الدّاء ووضع الدّواء اللّازم لذلك؛ ولعلّ الأمر يعود إلى جملة من الأمور أهمّها طرائق التّدريس والبرامج المكثّفة، ومنه في رأينا للقضاء على الرّتابة وجب تنويع الطرائق والأساليب التعليميّة، أو الجمع بينها إن اقتضت الضّرورة ذلك.

وأمام هذه المعضلة ارتأينا في هذه الورقة البحثية أن نجيب على إشكالية رئيسة مفادها: لماذا يستثقل أبناؤنا دروس النّحو العربي؟ هل المشكل في النّحو بحدّ ذاته أم في البرامج المكثّفة أم في طرائق تدريسه؟ أم في المعلّم؟

وللإجابة على هذه التساؤلات وجب تناول جملة من العناصر أهمّها: أقطاب العملية التعليميّة، مفهوم النّحو، بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي، طرائق تدريس النّحو، منهج ابن خلدون في تعليم النّحو، الطّريقة التّكاملية ودورها في ترسيخ البنى النحوية.

2. أقطاب العمليّة التّعليميّة:

لا يقوم التّعليم إلاّ على جملة من الدّعائم أو الرّكائز، منها المعلّم والمتعلّم والمعرفة، والمنهاج والفوج الدّراسي والبيئة التّعليميّة والطّريقة، لكننّا سنركّز على الأقطاب الأولى للعملية التّعليميّة، وهي المعلّم والمتعلّم والمعرفة؛ فمن هو المعلّم؟

المعلّم: هو ذاك القطب الّذي تدور عليه رحا التعليم ، فهو صاحب المعرفة والكلمة في إدارة العمليّة برمّتها، "فهو الموجّه للمتعلّمين ومصدر المعرفة، ويتميّز المعلّم النّاجح بالتعقّل في الحكم والمراقبة الذّاتيّة وضبط النّفس والحماس والجاذبيّة والتكيّف والمرونة.."(**عفاف عثمان مصطفى،2014، ص18**)

إضافة إلى هذه الصّفات له صفات أخلاقية أخرى كحبّ العمل ومراقبة النّفس لأنّ الأجيال تتعلّم من أخلاقه أكثر من علمه؛ فدوره الأساسي نقل الخبرات والمعارف إلى النّاشئة بهدف نموّهم المعرفي وتعديل سلوكهم والتّزويد بكفاءات متنوعة تعينهم على النّجاح في مواقف معيّنة وهذا يتطلّب من المعلّم أن يكون ذا كفايات متعدّدة تسهم في توفير الجوّ الدّراسي الملائم ويساعدهم على العمل الجماعي التّعاوني، غدا اليوم موجّها ومنظّما ومنشّطا للعمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

المتعلّم: ثاني الأقطاب هو المتعلّم، خاصة في ظلّ المقاربة الجديدة المطبّقة حاليا صار الأسّ الأوّل للعملية التعليميّة، فهو:"جوهر العمليّة التّعليميّة ومحورها، وانطلاقا منه تتحدّد باقي العناصر بصورة علميّة، ولتفعيل وإنجاح العمليّة التّعليميّة على المعلّم أن يهتمّ بجميع الجوانب الشّخصيّة للتلميذ، فقد أثبتت

الدّراسات أهمّيّة العلاقة بين المعلّم وتلميذه باعتبارها متغيّرا حاسما في تحديد نمط التّعليم وطريقته.."**(عفاف عثمان مصطفى، 2014، ص18)**

لقد كان- في المقاربات السّابقة- يمثل دور المتلقي السّلبي يستقبل المعلومة ويخزّنها، ثمّ يلقي بها ويلفظها أيّام الامتحان وإن وقع في موقف بدا عاجزا في الخروج منها لأنّه لم يتعوّد الاعتماد على نفسه في إيجاد الحلول، أمّا اليوم فهو المباشر للعملية التعليميّة التعلّميّة، يحاول تحصيل كفاءات بإرشاد وتوجيه من معلّمه.

المعرفة: أو المادة العلميّة، أي المعلومات التي يتضمّنها الدرس وما نقدّمه للمتعلّمين من سلوكات معرفية ولغوية وغيرها وهو ما يطلق عليه بالمحتوى الدّراسي؛ "ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه، وجملة المعارف العلمية والفنية المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرر؛ فيمكن الباحث في التعليميّة أن يدرس المحتوى التّعليمي دراسة وصفية أو تحليليّة، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية Socio-linguistique أو من منظور اللسانيات النفسية Psycho-linguistique، من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة، ففي تعليمية اللغة مثلا، توجد عدة مبادئ لاختيار المادّة اللّغوية، فليس كل ما في اللّغة ضروريا للمتعلم" **(بشير إبرير،2004، ص05)** ؛ وهذه المعلومات قد تكون جديدة عليه تماما، أو يكون قد علمها من قبل والمعلم يراجعها معه، أو اكتسبها من محيطه الاجتماعي وهنا " يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللّغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللّغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللّغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التّبليغية الضّرورية هو الذي يحتاجه المتعلم"**(عبد المجيد سالمي، 1995، ص140)**

يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في هذا المقام: "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللّغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللّغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة"**(عبد الرحمن الحاج صالح، 1974، ص44)**

وعليه إذا أسقطنا هذه الفكرة على النّحو نرى أنّنا لا نثقل كاهل المتعلم بكمّ كبير من دروس النّحو قد لا يحتاجها، بل نكتفي بما يخدم أغراضه التعليميّة أو الحاجة إلى ما يعينه في مواقف معينة في حياته الاجتماعيّة كتابة وقراءة وتعبيرا؛ فالمعلم في نشاطه مع المتعلّمين يقتصر على الضّروري فقط من المادّة العلميّة، مع مراعاة الفروق الفرديّة ومع تغطيّة أغلب القدرات، وما نقصده في هذا المقام من المداخلة هو المحتوى النّحوي المناسب والمتناسق، مع التّركيز على الكيف لا الكمّ.

والمعلّم في نشاطه مع المتعلّم نطلق على العمليّة بالتّعليميّة، وما دمنا مع معلّم العربيّة فنحن مع تعليميّة اللّغة العربيّة، والعربيّة نشاطات متعدّدة من قراءة ونصوص وتعبير وإملاء ونحو، وتركيزنا في هذه المداخلة على تعليميّة النّحو العربيّ في المرحلة الإعداديّة والثّانويّة؛ فما النّحو؟

3. التعريف بعلم النّحو:

لغة: القصد والجهة كنحوت نحو المسجد، ونحوت نحوك: قصدت قصدك، ومررت برجل نحوك أي مثلك، ورجعت إلى نحو البيت أي جهته، وهذا الشيء على أنحاء أي أنواع، كما يقصد به المقدار كعندي نحو ألف دينار أي مقدار ألف دينار(**الهاشمي،1991، ص06؛ الكفوي، 1995،ص913**)، قال الفاكهي: النّحو لغة: يطلق على أحد معان: بمعنى القصد وبمعنى البيان وبمعنى الجانب وبمعنى المقدار وبمعنى المثل والنوع وبمعنى البعض وبمعنى القريب وبمعنى القسم (**الفاكهي، 1993، ص51)** ، وقد جمع هذه المعاني في نظم الإمام (**الدّاودي، 1983، ص20**)، فقال :

للنّحو سبعة معان قد أتت لغـة جـمعتها ضمن بيت مفردا مثلا

قصد ومـــــــــثل ومقدار وناحـــية نوع وبعض وحرف فاحفظ المثلا

نشير إلى أن الأوائل من النحاة لم يكونوا يعنون بالحدود لهذا العلم أو لغيره من العلوم إلاّ في عهد متأخر، بل كانوا إجرائيّين عمليّين فهم يطبّقون ويحسنون التّطبيق، إلى أن خلف من بعدهم خلف خاصّة نحاة القرن الثالث والرابع فأخذوا يضعون لهذا العلم التّعاريف والحدود والمفاهيم فصار بهذا علم النّحو أكثر تفصيلا و تنظيما.

اصطلاحا: عرفه **الفاكهي (1993)** بقوله: "النّحو علم بأصول يعرف بها أحوال الكلم إفرادا وتركيبا" **(ص52_53)** ، أما **ابن جنّي (1952)** فقد حده بـ" انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رد به إليها"(**ص34**) ، فمن خلال التعريفين ندرك أن الدّراسة في علم العربية-كما كان يطلق عليها-تضّم النّحو والصّرف معا وهو المقصود بالكلم (إفرادا وتركيبا)، لكن بعد أن اتجهت الدّراسات إلى تناول الصرف كعلم مستقل عن النّحو خاصة بعد تأليف المازني لكتابه (التّصريف) والذي شرحه ابن جنّي في مؤلّفه (المنصف) صار النّحو يحدّ بـــ:"علم بأصول يعرف بها أحوال الكلم إعرابا وبناءا"(**الفاكهي، 1993م، ص44**) ، أي أنّ علم النّحو يتناول بقواعده أحوال أواخر الكلمات، وفي هذا المعنى يسوق لنا أبو حيّان جملة من التّعاريف لهذا العلم فيقول: "قال الخضراوي: النّحو علم بأقيسة تغيير الكلم وأواخرها بالنّسبة إلى لغة لسان العرب". ومنه قال ابن عصفور في المقرب: "النّحو علم يستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها" وقال صاحب البديع **الأندلسي(1997)** "النّحو هو معرفة أوضاع كلام العرب ذاتا وحكما واصطلاح ألفاظ حدّا ورسما" أو "هو صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصحّ ويفسد في التأليف ليعرف الصّحيح من الفاسد"(**ص13_14**). ورد في هذه التعاريف لفظ مقاييس وقواعد ندرك أن المعوّل عند النحاة كان القياس وهو سبيلهم في تقعيد

القواعد حتى قيل: "أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلامهم" (**ابن جني، 1954، ص180**) ، وهذا الذي عناه ابن جنّي بانتحاء سمت كلام العرب، وأيضا هو المراد بقولهم : إنّما النّحو قياس يتبع.

أمّا **ابن السراج** (**1988**) فقد حدّه بحدّ يغلب عليه العموم دون التّفصيل: "النّحو علم استخرجه المتقدّمون من استقراء كلام العرب"(**ص35**) فهذه التعاريف تشير إلى القياسين اللّغوي والنّحوي.

كما نـختم هذه الحدود بما ورد عن **ابن خلدون** (**2007**): "اعلم أن اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ، فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وفي كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم، وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على الكثير من المعاني، مثل الحركات التي تعيّن الفعل من المفعول من المجرور أعني المضاف، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال إلى الذّوات من غير تكلّف ألفاظ أخرى "فصار للحروف في لغتهم والحركات والهيئات أي الأوضاع اعتبار الدلالة على المقصود غير متكلفين فيه لصناعة يستفيدون ذلك منها، إنّما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأوّل كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا. فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم الأخرى والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السّمع من المخالفات للمستعربين، والسمع أبو الملكات اللّسانية، ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السّمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطّردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أنّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغيّر عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلّها اصطلاحات خاصة بهم فقدّروها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميّتها بـ(علم النحو)" (**ص ص597_598**) .

نقلت هذا النّص على طوله للدلالة على جملة من الأمور:

أوّلا : العرب في لغتها كانت تجري على السليقة لقوة ملكتها فكانت تعتمد على السمع فتحفظ ولا يجاريها في هذا أمّة، فهم يقولون ويعربون دون حاجة إلى قواعد.

ثانيـا: ما لجأ النّحاة في وضع قواعد اللّغة إلاّ بعد أن بدأت معالم الفساد تهدد الملكة اللّسانية المعتمدة على السّمع والحفظ بل صارت آيات القرآن مهدّدة بالتحريف والتصحيف.

ثالثـا: ظهر فساد الملكة بعد أن خالط العرب العجم وخرجوا من جزيرتـهم ناشرين للإسلام ولطلب الملك، فكان دخول النّاس من مختلف الأعراق والألوان خطرا يهدّد العربية في عقر دارها.

رابـــــعا: ما وضعت هذه القواعد إلاّ لصون اللّسان العربي من فساد اللّحن وعونا لمن رام العربيّة.

خامسـا: مـــــا وضعت القواعد إلاّ لتيسير فهم القرآن أساسا والحديث النّبوي لأنّهما باللّسان العربيّ.

***منزلته والقصد منه:** علم النّحو علم جليل القدر يقدّم على كثير من العلوم ،حيث لا يمكن إدراك هذه العلوم والإحاطة بها ولا بكنهها إلا إذا كان طالبها على قدر من علم النّحو إذ هو كالآلة في يد صاحبها تعينه على مراده فيما هو عازم عليه. ذكر **ابن خلدون (2007)**: "أنّ علوم اللّسان العربي أربعة وهي اللّغة والنّحو والبيان والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشّريعة حيث أنّ مأخذ الأحكام الشّرعية من مصدري القرآن والسّنة وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتّابعين عرب، فشرح العويص والمشكل من لغتهم، فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللّسان لمن أراد علوم الشريعة، والمقدّم من هذه العلوم هو النّحو، إذ يتبيّن به أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة والجهل به إخلال بالتفاهم" **(ص ص 597_598)**.

والمقصود إجمالا أنّ النّحو ما نشأ ولا وُضِع إلا من أجل العلوم الإسلامية فطالب الفقه وأصوله والقرآن وتفسيره لا بد أن يكون على قدر معقول من كلام العرب وكيف يجري في سننه خاصة أن القرآن نزل بلسان عربي مبين، فلا يمكن إدراك جزئيات هذا الدّين وكلياته إلا بالوقوف على الإعراب وعلى العوامل والمعمولات وحروف المعاني وغيرها. وفي هذا المعنى يقول الدكتور **محمد الحبّاس (1999)**:" كان علماء الإسلام يعتبرون أنّ النّحو العربيّ أداة أساسية لكل عالم في مختلف التّخصّصات، لأنّ العلوم الإسلامية مستنبطة من الكتاب والسنة، وهما باللّسان العربي، فوجب حينئذ معرفة العلوم اللّغوية من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"**(ص81)** . ويقول: "وانطلاقا من هذا المقام قام العلماء بدراسة العلوم اللّغوية من نحو وصرف ولغة حتى اشترطوا في القراءة الصحيحة أن تكون موافقة لوجه من وجوه العربية ولو احتمالا، واشترطوا في المجتهد والفقيه أن يكون على دراية بعلوم اللّسان العربي"(**الحبّاس،1999، ص81**). وعلوم اللّسان هي علوم العربية، ذكرها **الخضري(1956)** بقوله: "كان في الأصل يعمّ اثني عشر علما *: اللغة والصرف والاشتقاق والنّحو والمعاني والبيان والخط والعروض والقافية وقرض الشعر والإنشاء والتاريخ ومنه المحاضرات" **(ص10)**.

ومنه نعلم، ويعلم الكثير أنّ النّحو كان مطلب القاصي والدّاني لأنّه الضابط للّسان نطقا وكتابة، وقد صدق النّاظم حين قال:

النّحو يصلح من لسان لألكن والمرء تكرمه إذا لم يلحن

فإذا طلبت من العلوم أجــلّها فــــأجلّها نفعا مقيم الألسن **(الطنطاوي، 1955، ص9)**

لهذا تجد الأشراف من العرب يحرصون على الفصاحة والبيان، ويتخوفون التّصدر للكلام، فهذا الخليفة عبد الملك بن مروان قيل له:" قد عجّل عليك الشيب؛ فقال: شيّبني ارتقاء المنابر وتوقع اللّحن" (**الأندلسي، 1983، ص ص 308-309**)، وهو نفسه القائل: "الإعراب جمال للوضيع، واللّحن هجنة للشريف"(**الأندلسي،1983، ص308**).

ومنه ندرك مقدار ما كان يتنافس فيه الناس يوم ذاك، والذّروة التي كان يطمح إليها كل فصيح. أو يتمثلون بأن بلغوا الفصاحة تلقّيا من أهلها في البوادي والقفار دون تلقين أو تعليم:

ولست بنحوي يلوك لسانه وإنما سليقي أقول فأعرب

فهذا الذي دفع النّاس إلى طلب العربية وخاصة النّحو واللغة لينالوا بهما رياسة وإمامة وقربا عند الخلفاء والأمراء، فقد تقرّبوا به أو طُلِبوا لأجله فصاروا مؤدّبين لأولادهم كالكسائي والفراء وغيرهما.

"فالنّحو وسيلة المستعرب وسلاح اللّغوي وعماد البلاغي وأداة المشرع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربيّة والإسلاميّة جميعا، فليس عيبا أن يصفه الأعلام السّابقون بأنه ميزان العربية والقانون الذي تحكم به كل صورة من صورها" (**عباس حسن،1974، ص2**)

ولا بأس أن نشير إلى مفهوم الإعراب والذي كان يطلق على النّحو حتى أنه ليتلبس به فهو منه، وغايته، ذكر (**السيوطي، 2010**) خطره فقال: "الإعراب من العلوم الجليلة الّتي اختص بها العرب، إذ هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام..."(**ص322**) ، ويضيف متحدثا عن دوره فيقول:"فأمّا الإعراب فبه تميّز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين وذلك لو أنّ قائلا قال: ما أحسن زيد غير معرب، لم يوقف على مراده، فإذا قال ما أحسن زيداً! أو ما أحسن زيدٌ، أو ما أحسنُ زيدِ؟ أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده، وللعرب في ذلك ما ليس لغيرهم فهم يفرقون بالحركات وغيرها من المعاني"(**السيوطي،2010، ص322**) .

لهذا تجد كثيرا من النّحاة حاولوا أن يحدّوه بحدود وتعاريف تكون له جامعة مانعة فهذا (**ابن يعيش،1959**) يعرفه بقوله:"والإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم لتعاقب العوامل في أولها"(**ص72**)، أمّا (**ابن النّاظم، 2004**) فقد حدّه بقوله:"أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة"(**ص33**)، ونفس الحد نجده عند (**ابن هشام،2004**) يعرفه بقوله: "أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر المعرب" (**ص39**). و(**ابن جنّي، 1952**) في الخصائص يحدّه: بـ" الإبانة عن المعاني بالألفاظ"(**ص35**)، فكلّ هذه الحدود تتفق على الإبانة عن المعاني بالإعراب وما الإعراب إلا أثر يظهر في آخر المعرب نتيجة دخول العوامل عليه.

4. بين النّحو العلمي والتّعليمي:

نتطرق لهذه الجدلية بين النّحو العلمي والنّحو التعليمي أو ما يسمّى بالوظيفي، لماذا؟ لأنّه وقع الخلط بينهما بخاصّة عندما دعا بعض البنويين العرب إلى تيسير النّحو، ففهمت هذه الدعوة خطأ، لأنّ التّيسير يمسّ الطريقة والمنهج لا النّحو بذاته.

تعرف خولة طالب الإبراهيمي النّحو العلمي بقولها:"النّحو العلمي هو نظريّة اللّغة يجب أن يكون معياريا، بل عليه أن يكون علميا وموضوعيا، يصف أنحاء اللّغة ولا يفصل فيها في أيّ منها وأي تأدية على الأخرى"(**أكلي سورية،2012، ص ص29-30**)، ومنه ندرك أنّ النّحو الوظيفي أو التعليمي يعتمد على الوظيفة التي تحملها تراكيب الجملة، وله وظائف أخرى دلالية وتداوليّة، أمّا النّحو العلمي فيعتمد على

الجانب النّظري للّغة؛ ففكرة تيسير تعليم النحو قديمة فهذا الجاحظ في رسالته إلى المعلم ناصحا له إلى ألاّ يثقل على المتعلم فيعلمه من النّحو ما يزيد على حاجته إلى التّعبير السّليم يقول : "وأما النّحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه؛ وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع. وإنّما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاختصار فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبّر ولمصالح العباد والبلاد والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرحى، ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه. وعويص النّحو، لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء"(**الجاحظ،1991،ص83**)، سقنا هذا النص لنبين أنّ كثيرا من المعلّمين قد غالوا في تدريس القواعد النحوية، إذ جعلوا منها غاية لذاتها، وما هي إلاّ وسيلة لضبط اللسان عند القراءة أو التعبير أو الكتابة، مما جعلهم يثقلون كاهل المتعلمين بحسن ظن منهم أن هذا يمكّنهم من ناصية اللغة(**عبد العليم إبراهيم،1991، ص203**) ، ومنه فقد انقسم الناس بين معارض ومؤيد لتدريس القواعد وهذا ملخص ما ذكروه: ينحصر رأي المعارضين في أنه يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص منفردة في نظام من التبويب والترتيب، بل يمكن إدراجها ضمن حصص القراءة والتعبير في طريقة عرضية لا شعورية اقتضائية؛ أمّا المؤيّدون فيرون أنّه لا يمكن الاستغناء عن هذه القواعد بل لابدّ من تخصيص حصص بذاتها وتدرّس في مسائل وتفصّل فيها، وتسمّى بالطريقة القاصدة...(**عبد العليم إبراهيم،1991، ص206**) ، والحقّ أنّ الطريقتين صالحتان، فقط الاختلاف أنّ الأولى تصلح لكل مراحل التعليم بينما الثّانية لا تصلح إلا للفرق المتقدّمة، ومن جانب الوقت فإنّ الأولى سهلة ميسورة لا تستغرق وقتا، بينما الثانيّة تستغرق وقتا أطول، من النقاش والاستنباط.

5. طرائق تدريس النّحو:

5. 1. **مفهوم الطّريقة**: لقد أدرك المربّون ما لطرائق التدريس من أهمّيّة؛ لذا راح كلّ واحد منهم يبتدع طريقة ما في نقل المعارف إلى المتعلّمين، لذلك نراها متعدّدة متنوعّة، ومنه فنجاح التّعليم مرهون بنجاح طرائقه التي من شأنها معالجة كثير من العيوب والنقائص (**معروف،1969، ص29**) ، وعليه قدّم المختصّون جملة من التعريفات للطّريقة منها:

- هي تخطيط نظام معيّن، أو رسم خطّة عمل من طرف المدرّس يسلكها في نقل المعلومات إلى المتعلّم.-وهي الوسيلة التّواصليّة والتّبليغيّة في العمليّة التّعليميّة، وهي أيضا وسيلة تبليغ الخطاب التّربوي من المعلّم إلى المتعلّم(**ولد دالي،2003، ص55**) ، ويعرّفها **سيّد عبد العال** بقوله:" الطّريقة هي أيسر سبل التّعليم والتعلّم، ففي أيّ منهج من مناهج الدّراسة تصبح طريقة جيّدة متى أسفرت عن نجاح المدرّس في عمليّة التّدريس، وتعليم التّلميذ بأيسر السّبل وأكثرها اقتصادا"(**ص24**) ، ولعلّ أفضل الطرائق اليوم هي التي تأخذ بيد المتعلّم لتحصيل كفاءات متعدّدة ومتنوعة، وتسهم في تحفيز المتعلّم ليحصّل المعرفة بنفسه،

لا حشو ذهنه بكم من المعلومات، ثمّ لا يستطيع توظيفها حين تستدعي الحاجة ذلك، وما المعلم في هذا المقام إلاّ موجّه مرشد آخذ بيد المتعلّمين إلى النجاح. لذلك غالبا ما تتّسم الطريقة بالمرونة إذ ليست قالبا يصب كلّ معلّم من خلاله تعلّماته، بل هي تختلف حسب الأطوار والأعمار والمواد والأنشطة والمستويات، فما يصلح للصّغار لا يصلح للكبار، مثاله تعليم قواعد اللّغة للصّغار يختلف لدى الكبار والمتخصّصين. فهذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة المادة وطبيعة الموضوع وطبيعة التلاميذ (**عبد العليم إبراهيم،1991،ص34**)، وكذا مراحل التعليم، وحال المؤسسة وإمكانياتها ووسائلها؛ وعلى العموم ما يجب التنبيه عليه أنّه لا توجد طريقة مثلى كفيلة بتحقيق كل مبتغى، بل هي تجارب متعددّة تختلف بتغيّر الزمان والمكان (**طه علي حسين الديلمي وآخرون،1999، ص85**) ، الخلاصة أنّ الطّريقة هي" النّمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدّرس، كما تجدر الإشارة إلاّ أنّه ليس هناك طريقة ناجحة وأخرى فاشلة على كلّ الأصعدة، وإنّما هناك طريقة تتلاءم وبيئة تعليميّة ومتعلّمين مخصوصين" (**نعمان عبد السميع، ص49**)، ولعلّ اختلاف الطرائق يعود إلى عوامل عدّة منها: المربون أنفسهم وتعدّد تجاربهم، واختلاف نظرتهم للمناهج، وكذا اختلاف نظريات علم النّفس المؤثرة على العقول والأنفس(**عبد العليم إبراهيم، 1991، ص32**). وقد عدّ المختصّون أنّ:

5. 2. طرائق التّدريس متعدّدة: منها التقليديّة، كـــ :

***طريقة المحاضرة** أو التّلقينيّة، وهي مناسبة للكبار دون الصّغار والطالب فيها يتلقى والمحاضر يحشو ذهنه وعقله بكم من المعارف، يستحضرها أثناء الامتحان، والطالب فيها سلبي لا يشارك العملية التعلّميّة.

***طريقة التّسميع والتحفيظ** مثلما هو سائد في المحاضر والمساجد والكتاتيب، فيها يقع تمرن للذّاكرة لمعرفة كمّ المحفوظ، مثلما هو عندنا لحفظ القرآن والأحاديث والمتون وغيرها... **والطّريقة الحواريّة** أو السقرطيّة كما يحلو للغير تسميتها، فيها يفتح سبيل للمناقشة والحوار، وإن كانت طريقة قديمة إلاّ أنّها صالحة إلى اليوم، من محاسنها أنّها تقضي على الرتابة وتجعل المتعلّم إيجابيا يصل بفضل أسئلة معلّمه إلى الحقائق والخبرات. تصلح لجميع المواد منها مادّة القواعد.

***الطريقة الاستقرائيّة**: وتسمّى بالطّريقة الهربرتية- نسبة إلى مبتكرها الألماني يوحنا فردريك هاربرت- أي أنّها تعتمد على الاستقراء والاستنباط، والانتقال بالتلميذ من الجزء إلى الكلّ، يعمل المدرّس فيها على استقراء الأمثلة المستقاة من نصّ مدروس-خاصّة في التّعليم المتوسّط-أو من أمثلة جاهزة كما هو معلوم في التّعليم الثّانوي، ويتدرّج مع طلبته شيئا فشيئا إلى أن يصل إلى أحكام عامّة ومفاهيم كلّيّة ومنه يصلون إلى القاعدة العامّة التي يرغب في تعلّمها، نجد لها حضورا في تعليم القواعد النّحويّة والصرفيّة والبلاغيّة، وهي طريقة تفكيرية ينتقل فيها الذهن في مراحل الدّرس عبر كل الجزئيات حتى يتمّ استخلاص القاعدة، مثال ذلك خبر كان وأخواتها، نتدرج في الوصول إلى القاعدة من خلال أمثلة تستخلص من نص أو تسجّل جاهزة على السّبورة؛ من إيجابياتها التعويد على التّفكير المنطقي السّليم،

وينتقل فيها المتعلّم من المقدّمات إلى النتائج؛ فيها يتمرّن المتعلّم على التفكير الحرّ ليصل إلى الحلّ، كما تقوي فيه روح البحث، وتجعله حاضرا ذهنيا في كامل الحصّة، ويشعر بلذّة الاكتشاف بعد بحث وتقصٍّ...(**مدكور،1991،ص70**)، كما يتمّ فيها ربط المتعلّمات الماضية بالحاضرة، أضف إلى إيجابية المتعلّم في المشاركة في المناقشة والاستنباط عوض عن سلبية التلقي وحدها. وما يؤخذ عليها أنّها تستغرق وقتا أطول في الاستقراء، كما أنّ بعض المبادئ النّحويّة يصعب الوصول إليها بالاستقراء، ويفضّل هنا تلقينها لهم. لها خطوات خمس، خطوات التفكير، يعتمد عليها في تدريس حصّة القواعد، لنأخذ المثال السّابق خبر أصبح، ونبدأ بما يلي:

أ/التمهيد: ويكون بأسئلة تتضمن معلومات سابقة، من حصة كالقراءة أو المطالعة لاستخراج أمثلة، أو التمهيد لإنشاء أمثلة، تقرأ وتناقش، والتمهيد لربط الدّرس الجديد بالقديم، وهنا نستذكر الجملة الاسمية ومكوناتها، من مبتدأ وخبر، بعدها:

ب/عرض الأمثلة: تدون الأمثلة المستخرجة إمّا من قطعة أو تكون جاهزة وتدون في الجانب الأيمن من السّبورة، ثمّ تلون الكلمات المقصودة أو يوضع تحتها خطّ مع الضّبط الصّحيح، فإن وفت هذه الأمثلة المستخرجة من القطعة بالغرض كان بها وإلاّ استعنّا بأمثلة أخرى مساعدة، مثاله عن نفس الدرس: **كان** الفتى نجيبا/**أصبح** الجوّ جميلا/**صار** المجتهد قدوة/**بات** المقصّر مهموما، ثمّ:

ج/المناقشة والربط(الموازنة والرّبط): تناقش هذه الأمثلة من حيث تقسيم الكلمات وإعرابها، ببيان الأفعال الناقصة التي دخلت على الجملة الاسميّة، ثم الأثر الذي أحدثته على المبتدأ والخبر، وهنا يتم الرّبط بين الدرس السّابق وهو الجملة الاسمية ودرس النّواسخ الأفعال التي تدخل على الجملة الاسميّة؛ وهنا يمكن تجريد هذه الأمثلة من النّواسخ لنصل إلى الجمل الأصلية المكونة من المبتدأ والخبر، ثمّ تتمّ الموازنة بين الجمل الأصل والجمل الفرعية لملاحظة التّغيير.

د/الاستنباط: أي استنتاج الأحكام النّحويّة من مناقشة هذه الأمثلة وهي: المبتدأ والخبر مرفوعان، وبدخول كان وأخواتها عليهما ينسخ حكمهما، رفع المبتدأ(اسمها) ونصب الخبر(خبرها)، ويمكن التطرّق إلى باقي النّواسخ.

ه/التّطبيق: يقوم المتعلّم بتوظيف القاعدة الجديدة في كلامه وقراءته وكتابته، أو بتكوين أمثلة جديدة على غرار ما فعل في الدّرس، وبهذا تترسّخ القاعدة في ذهنه.

***الطّريقة القياسيّة:** وهي عكس الطريقة السّابقة إذ يبتدأ فيها من الكلّيّات، ثمّ الانتقال إلى الجزئيّات، أين يُزَوَّدُ التّلاميذُ بالقاعدة أو التّعريف أو القوانين والحقائق العامّة ثمّ تطبّق الأمثلة عليها، وأساس قيامها هو القياس والمحاكاة، حيث ينتقل فيها الفكر من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن المبادئ إلى النتائج" (**عبد الرحمن محمود،2005، ص260**). لها ثلاث خطوات:

1/كتابة القاعدة على السّبورة بكيفيّة سهلة، ثمّ يطلب من الطلبة حفظها، مثاله: الحال اسم نكرة مشتق يبيّن هيئة صاحبه حين وقوع الفعل، ولا يكون صاحبها إلاّ معرفة.

2/يعرض المعلّم الأمثلة المناسبة التي تغطّي جزئيات القاعدة ومنها أنواع الحال، المفرد وشبه الجملة والجملة بنوعيها، ثمّ يشرحها، مثاله: حضر الفتى **سريعا**/أعجبني الطائر **على العشّ**/أقبل وفد الأساتذة نحونا **يحثو الخطا**/تقدّم الأستاذ إلي **وهو يبتسم**. يشير إلى الحال النكرة (سريعا)، وصاحب الحال المعرفة(الفتى)، ثمّ أنواع الحال، مفرد(سريعا)، وشبه جملة(على العش)، وجملة فعلية(يحثو الخطا)، وجملة اسميّة(وهو يبتسم)، كما يسير إلى الرابط بين الحال وصاحبه وهو(الواو)...

3/بعدها يطالب التلاميذ بأمثلة متنوعة لترسيخ القاعدة (**عبد الرحمن محمود،2005، ص260**) ، والملاحظ أن من مزايا هذه الطريقة أنها سهلة في أهدافها وفي تنفيذها، والمتعلّم فيها ينال حظّا كبيرا من القواعد أمّا ميدانها الّذي انتشرت فيه فيتمثّل في كتب النّحو العربيّ، التّاريخ والجغرافيا، والمواد المعتمدة على الحفظ والاستظهار، لها أنصارها رغم قدمها لمميّزاتها من ذلك أنّ هذه الطّريقة من السّهولةُ ما يجعلها لا تحتاج إلى مجهود عقليّ كبير، لا تلائم تلاميذ الطّور الابتدائي لضعف عقولهم وعدم قدرتهم على الاستقراء والاستنباط، فتساعدهم على القياس والمحاكاة، وعيبها ما يتعوده المتعلّم من الآلية في الحفظ دون إعمال الذهن بالتفكير والاستنباط.

6. منهج ابن خلدون في تعليم النّحو: العلاّمة ابن خلدون واحد من اللّسانيين العرب أبان في مقدّمته على منهج رائع في امتلاك ملكة اللّغة العربيّة بعد أن غابت السّليقة المتوارثة عبر أجيال بسبب الاختلاط بالعجم، قلت يرسم منهجا قويما وكفيلا من تمكين متعلمّ العربيّة من أن يجاري أهلها وإن لم يكن منهم وذلك باصطناع مناخ لغويّ اصطناعا متعمّدا واتّخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللّسانيّة(**مدكور،1991، ص347**).

يقول (**ابن خلدون،2007**):"ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم، حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثمّ يتّصف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا، وقوّة..."(**ص559**)، ابن خلدون يأخذ بأيدي المعلّمين وذلك رسم منهج تعليمي لمن فقد السّليقة العربيّة، باتّباع سبيل قويم كفيل بالسّير على سمت العرب في طرائق حديثهم ومخاطباتهم؛ فهو يرى وإن فقد مناخ العرب الفصيح يمكن تداركهم في تعليم الناشئة وذلك بالاعتماد على ملكة الحفظ، أي حفظ كلام العرب المميّز من شعر ونثر وقرآن

وحديث، بل وحتّى كلام المولّدين، بل ويكثر من هذا حتّى يتنزّل منازلهم وكأنّه نشأ بينهم فصار يعلم مقاصد عباراتهم، وكلّ هذا منشؤه التقليد والمحاكاة إلى أن يستقلّ بنفسه فيصير له أسلوبه فيعرب عمّا في ضميره مجاريا عباراتهم فتحسبه وكأنّه منهم أي من جيلهم؛ وهكذا تصير له ملكته الخاصّة القائمة على عمودين الحفظ والاستعمال.

نتحدّث في هذه المساحة عن الطّريقة التّكامليّة، وقد آخرناها عن موضعها من الحديث عن طرائق التّدريس، لأنّها هي لبّ هذه المداخلة.

7. الطّريقة التّكامليّة ودورها في ترسيخ البنى النّحويّة: نقصد من هذا العنوان أنّه يجب الاستفادة من جميع التّجارب والأساليب والطّرائق في تعليم العربيّة، فليست الطرائق الموصوفة بأنّها قديمة قد ذهب نفعها كما أنّه ليس الوصف للطّرائق الجديدة بالحديثة أنّها نافعة كلّها وليس بها خلل، فجديد اليوم يصير عتيقا؛ ومنه فالحكمة ضالّة المعلّم أنّى وجدها فهو خليق بها له أنّ ينفذها لنفع غيره، فهذه الطريقة بهذا الوصف أنّها تستفيد من جميع التّجارب لتحقيق الفائدة. قد يعنى التّكامل في اللّغة العربيّة أنّه يجب العناية من جميع معلّمي النشاطات العلميّة والأدبيّة بالعربيّة فتصير مستعملة فلا مفرّ للمتعلّم من سماع العربيّة من كلّ المعلّمين بكيفيّة جيّدة، فهذا كفيل بترسيخ حبّها في قلبه، واستعمالها في حديثه في كلّ الأنشطة؛ وما نعنيه نحن هنا أنّها تعتمد -هذه الطّريقة- على الدّراسة المتكاملة للّغة، حيث يتمّ فيها أخذ فروع اللّغة مجتمعة دون إفراد القواعد لوحدها، وإنّما تدرّس كلّها كوحدة متكاملة، وهو ما تدعو إليه المقاربة النّصيّة حاليا، ففروع اللّغة يكمّل بعضها بعضا من نحو وصرف وإملاء ومعجم ودلالة وبلاغة وتعبير بشقّيه منطوق ومكتوب، ومنه وجب تدريس اللّغة ككيان واحد (**غزالي نعيمة،2007، ص06**)، تنطلق عبر خطوات متأنّيّة هي:

1/القراءة المتأنّيّة للنّص المختار أو المقرّر، مثاله: قطعة من قصيدة لحافظ إبراهيم في مدح الخليفة عمر بن الخطاب: وراع صاحب كسرى أن رأى عمرا بين الرّعية عطلا وهو راعيها

وعهده بملوك الفرس أنّ لـــــها سورا من الجند والأحراس يحميها

رآه مستغـــرقا في نومـــه فرأى فيه الجلالة في أسمى معانيها

فوق الثّرى تحت ظلّ الدّوح مشتملا ببردة كاد طول العهد يبليها

فهـــــان في عينـــــــه ما كان يُكْبِـــــرُهُ من الأكاســـر والدّنيـــا بأيديـــها

وقال قولة حقّ أصبحت مثـــلا وأصبح الجيل بعد الجيل يرويها

أمنـــت لمّـــا أقمـــت العدل بينـــهم فنمـــت نوم قرير العيـــن هانيـــها

بعدها يختار المعلّم الجمل المقصودة بالقاعدة النّحويّة، مع التّعريج على مفردات عويصة يشرحها ويطاب تلاميذه بتوظيفها، مثل: **عطلا**: امرأة بلا حلي، وهنا الخليفة بلا عسكر للحراسة، **الدوحة**: مفرد الدّوح وهي الشجرة كثيرة الأغصان تعطي ظلا وفيرا، **البردة**: العباءة، يبليها: ومن البلى وهو طول العهد فتمزّقت أطرافها، **الأكاسر**: مفرد كسرى لقب لحاكم الفرس مثل القياصرة والأباطرة.

3/ يطلب المعلم من تلاميذه شرح بعض الجمل ذات المعاني الجميلة، التي تصور بساطة الخليفة في مدينة حكمه عكس ما ألفه الناس من حكم الأكاسرة والقياصرة والأباطرة.

4/ البحث في النص عن جملة من القيم المختلفة الأخلاقيّة والاجتماعية...من العدل والأمان ما أذهل زوار المدينة كصاحب كسرى.

5/ البحث في النص عن أساليب بيانيّة من تشبيه واستعارة، كعبارة رآه عطلا- تشبيها بالمرأة الخالية من الحليّ لفقرها أو لزهدها..

6/ تقطيع بيت للوصول إلى الموسيقى الدّاخليّة-خاصّة في التّعليم الثّانوي- فيتعيّن البحر والرّوي والقافيّة.

7/ يطالب التلميذ بتطبيقات منزليّة كحفظ القطعة، وتقطيع بيت والبحث عن محلّ جملة من الإعراب (يبليها)، أو إعراب كلمة(عطلا) إما إعدادا لهم أو استذكارا لما أخذوه...

فالملاحظ أنّ هذه الطّريقة ممتازة لمزاياها فهي تعلم اللغة كيان واحد، غير مجزّء للتعبير والتواصل، وما القواعد إلا وسيلة منظمة لهذا الكيان وحسب، كما تتيح للمتعلّم إتقان استعمال التعبير الكتابي والشّفهي السّليم للّغة، ومن هنا يحصّل المتعلّم ملكة لغويّة تواصليّة وهو المقصد الأسمى والغاية المثلى لتدريس اللّغة (**غزالي نعيمة، 2007،ص ص06-07**)، ما يجب أن يحرص عليه المربون في مدارسهم، هذا القصد من تعليميّة اللّغة العربيّة وعليه ندعم رأينا بما دعا إليه كبير اللّسانيين الجزائريين يقول الحاج صالح في هذا الصّدد:" وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المربي كما يلمّ بها اللّغوي.." **(غزالي نعيمة،2007، ص76)**.

يؤكّد الحاج صالح على أنّه ينبغي للمربين إعداد طلبة ومتعلمين قادرين على استعمال اللّغة في مواقف ومقامات يتطلبها واقعهم أي النّظر إلى الاستعمال والأداء الفعلي للّغة أي المقدار الذي يحتاجونه، لا أن نقدّم لهم نماذج لغوية من مفردات وتراكيب هجرها الاستعمال لأسباب.

كما لا يجب الإغراق في تقديم دروس نحوية وصرفية وبلاغية لغاية هذه العلوم وإنما تقديم المقدار الذي يساعدهم على الفهم وعلى الضبط الإعرابي الذي يحتاجونه.

"إضافة إلى عمل المعلمين في تحقيق الكفاءة اللغوية لهم أهداف أخرى منها تحقيق ما يسمى بالكفاءة التواصلية المتمثلة في البحث عن قواعد القدرة على التواصل التي تشمل القدرة اللغوية ولكنّها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم الاستخدام"(**نايف خرما وآخرون، 1988، ص39**)، قد قدّم الحاج صالح عدّة اقتراحات تصبّ في حثّ المعلمين على طريقة منهجية وفي تعلم اللّغات خاصة اللّغة العربية نجملها في ما يلي:

1. التركّيز على المتعلّم لا على المادّة اللّغوية بمعرفة احتياجاتهم المختلفة.
2. خلق القدرة لدى المتعلم في التّصرف في بنى اللّغة، المختصر في ذوات الكلم والتراكيب وهي المهارة المطلوبة.

3. التّخطيط للمادة اللّغوية والتّسلسل المنطقي لأجزائها واعتماد التدرّج في تحقيق أهداف العملية بانتقاء المفردات والتراكيب.

4. إدراج الأداء الصوتي في مناهجنا كدرس مستقل والاعتماد على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية، كالوقف والإدغام... وعلى الأداء للنّص القرآني...

5. تقديم القواعد لا كقوانين محررة، بل كأنماط ومثل.

6. إدراج درس البلاغة في المناهج كأنماط أيضا لا كقواعد. **(الحاج صالح،2007، ص185_189)**

8. الخاتمة:

حاولنا في هذه المداخلة الإجابة على الإشكاليّة التي طرحت، وهي سبب نفور التلاميذ من القواعد النّحويّة واستثقالهم لها؛ وقد وصلنا للنتائج التّاليّة:

-التعليم مهنة شريفة وشاقّة تقوم على عدّة أقطاب تسهم في بناء تعليم ناجح ومستمر، وهي: المعلّم والمتعلّم والمعرفة والطّريقة والمنهاج والبيئة التعليمة.

_التّعليميّة تعني الممارسة التربوية وفق طرائق ومناهج ومعلّم ذي كفايات متعددّة متنوّعة.

-النّحو من بين الأنشطة الحيويّة التي تساهم في بناء كفايات المتعلّمين اللّغويّة والتّواصليّة.

-تيسير النّحو ليس معناه إعادة هيكلة النّحو بل العمل على تيسير أساليب تدريسه واختيار الظّواهر اللّغويّة المثلى الكفيلة في بناء تعلمات الطلبة.

-النحو العلمي هو الذي يعمل على تفسير النظريّة النّحويّة والعمل على كشفها والتقعيد لها.

-النّحو التعليمي الوظيفي هو الذي يجب العمل على تيسيره واختيار ظواهره المفيدة للمتعلّمين.

-التدريس النّاجح يقوم على الاختيار الأمثل للطّريقة والمعلّم المناسبين للفعل التعليمي التعلّمي.

-تتنوّع الطرائق بين قديمة وحديثة، أشهرها المحاضرة والتلقين والقياسية والاستنباطيّة..

-عبد الرّحمن ابن خلدون من ألمع اللّسانيين الّذين عملوا على تقديم منهج ناجح لبناء ملكة لغويّة.

-الطّريقة التكامليّة هي طريقة ناجحة في الفعل التعلّمي لأنّها تعمل على الاستفادة من جميع الطرائق.

10_ التوصيات:

_ جمع كل تجارب تعليمية النحو الحديثة وتعميم نجاحها في مختلف المدارس.

_ تحديث طرائق تدريس النحو المختلفة والاستفادة من نتائجها.

_ تثمين الطريقة التكاملية في تعليم النحو والعمل على تعميمها في مختلف المدارس.

9_ قائمة المراجع:

_إبرير بشير، التّعليميّة معرفة علميّة خصبة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها جامعة عنابة، ص05، نقلا عن: عن عبد اللّطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد (01) ص07.

_ابن السرّاج محمد بن سهل، الأصول في النّحو، تح: عبد المحسن الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، 1988م، مج01، ص35.

_ابن النّاظم، شرح ألفية ابن مالك، تح: محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ص33.

_ابن جنّي أبو الفتح، الخصائص، تح: محمد علي النجّار، ط02، دار الهدى، بيروت، 1372هـ/1952م، مج01، ص35،34، 114.

_ابن جني أبو الفتح، المنصف، شرح لكتاب التّصريف، للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، ط01، مصر، دار إحياء التراث القديم، وزارة المعارف، 1373هـ/1954م، ج01، ص180.

_ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، دار الفكر، بيروت، ط1427هـ/2007م، ص559، 597-598.

_ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، المكتبة العصرية، بيروت، ج01، ص39.

_ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيريّة، مصر، ج01، ص72.

_أبو عثمان الجاحظ، في المعلمين ضمن رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، 3/38،1991.

_أكلي سوريّة، حركة تيسير تعليم النّحو العربي في الجزائر، مخطوط ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، 2012م، ص29/30.

_الإمام الدّاودي، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على الألفيّة، مج: 01، ص20.

_الإمام الفاكهي عبد الله بن أحمد، كتاب الحدود، ط02، القاهرة، مكتبة وهبة، 1414هـ/1993م، ص51، 52_53.

_الأندلسي أبو حيّان، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، دار القلم، دمشق، 1418هـ/1997م، مج01، ص13-14.

_الأندلسي أحمد بن محمد عبد ربّه، العقد الفريد، تح: مفيد محمد قميحة، ط01، دار الكتب العلميّة، 1404هـ/1983م، ج02، ص308-309.

_الحاج صالح عبد الرحمان، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، عدد 4، 1974، ص 44.

_الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص185/189، بتصرف، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

_الحبّاس محمد، النّحو العربي والعلوم الإسلاميّة، مخطوط دكتوراه، جامعة الجزائر، 1420هـ/1999، ص81.

_الخضري، حاشية على شرح ابن عقيل على الألفية، دار إحياء الكتب العربيّة، عيسى البابي وشركاؤه، مج1، ص10.

_السيوطي جلال الدّين، المزهر في علوم اللغة، دار الفكر، بيروت، ج01، 322.

_الطنطاوي محمد، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، ط02، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1955م، ص09.

_الهاشمي السيّد أحمد، القواعد الأساسيّة للّغة العربيّة، بيروت لبنان، دار الكتب العلميّة، ص06؛ وينظر: الكفوي، معجم الكلّيات، ص913.

_سالمي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، عدد 05، 1995، ص 140.

_سيّد عبد العال عبد المنعم ، طرق تدريس اللّغة العربيّة، كلّية التّربيّة، جامعة الرّياض، دار غريب للمطالعة، (د ت)، ص24.

_طه علي حسين الدّليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، 1999، ص85.

_عباس حسن، النحو الوافي، ط03، دار المعارف، مصر، 1974م، ص02.

_عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط14، 1991،ص32، 34، 203، 206.

_عثمان مصطفى عفاف، إستراتيجيّة التّدريس الفعّال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الإسكندرية، ط16، 2014م، ص18.

_علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الشواف،1991، ص70،347 .

_غزالي نعيمة، مقال بعنوان"أساليب تدريس القواعد"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص06،07 بتصرّف.

_كامل عبد الرّحمن محمود عبد الرّحمن، طرق تدريس اللّغة العربيّة، جامعة القاهرة، 2004م/2005م، مصر، ص260.

_معروف رزيق ، كيف تلقي درسا، منشورات دار اليقظة العربيّة، ط04، 1969م، ص29.

_نايف خرما وآخرون، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص39.

_نعمان عبد السّميع، المرشد المعاصر، دار العلم والإيمان، ط01، (د ت)، ص49، بتصرّف.

_ولد دالي محمّد، لسانيات تطبيقيّة، طرق تعليم اللّغات، معهد اللّغات، قسم اللّغة العربية وآدابها، المركز الجامعي يحيى فارس بالمديّة، الجزائر، 2002/2003، ص55.