الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية

تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات

-كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي أنموذجا –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

الطالب: بومدين ناصر إشراف: الدكتور مدور محمد

(1441–1442هـ/2019–2020م)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية

تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات

– كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي أنموذجا –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالب: بومدين ناصر إشراف: الأستاذ الدكتور مدور محمد

أعضاء لجنة المناقشة: د\ برارات عائشة.....رئيسا ممقررا

د\خنفر يوسف .....مناقشا

د\مدور محمد .....مشرفا

(1441–1442هـ/2019–2020م)

تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات
– كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي أنموذجا –

Facilitation of teaching arabic grammar through didactics of languages – the book almochwik fi aladab wa anossos wa almotalaa almowajaha of first year secondery school as à model-

جدول التصويبات:

الاختصارات المستعملة		
تح: تحقيق.	ع: عدد .	دت: دون تاريخ. دد: دون دار
تر: ترجمة.	مج: مجلد .	دط: دون طبعة.
ط: طبعة.	ج: جزء.	ص: صفحة.

الملخص:

تناول هذا البحث قضية تيسير تعليم النحو العربي في كتاب السنة الأولى ثانوي، من منظور تعليمية اللغات. فتطرق إلى الصعوبة الموجودة في النحو، وما صاحبها من محاولات تيسيره قديما وحديثا، وبيان سبب فشلها المتمثل في أنها لم تُعالِج هذه القضية ضمن الحقل الخاص والأجدر بدراستها وهو حقل تعليمية اللغات، الذي يسعى إلى تطبيق النتائج التي توصل إليها الباحثون في حقل التعليمية على تعليم النحو وبالتالي تعليم اللغة العربية، حيث تم التطرق في هذا العنصر إلى مظاهر تيسير النحو في كتاب السنة الأولى ثانوي، ودراسة مدى استجابة الكتاب والمنهاج للنتائج التي توصلت إليها اللسانيات التربوية في مجال تيسير تعليم النحو.

الكلمات المفتاحية: التيسير، تعليمية اللغات، تيسير النحو، تعليم النحو، السنة الأولى ثانوي.

Abstract

This research deals with the process of making arabic grammer easy in the book of first year secondary school through didactics of teaching languages. It discusses the difficulty of grammar and tentatives to make it easy in the past and in moder times.

This research deals also with the cause of failure since it did not treats the problem in it's special field which is didactics of languages. This later tries to apply results found by researchers of didactics they try to find solutions to make arabic grammar easy for students of first year. They studied also to which extent the book and the programm respond to the results found in educational linguistics.

Key words: Facilitaion, Didactics of language , Facilitate the grammar , Teaching grammar , First year secondary school**.**

الإهداء

إلى:

الوالدين الكريمين، حفظهما الله من كل سوء.

إلى رفيقة الدرب زوجتي الغالية.

إلى قرة العين وبهجة الفؤاد بناتي: زينب وندى وأمال.

إليهم جميعا.

أهدي ثمرة جهدي هذا.

مقدمة

بسم الله، الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم أما بعد: فإن هذه المذكرة الموسومة ب «**تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات – كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي – أنموذجا–**» تندرج ضمن مجال تعليم النحو العربي، وتتعلق بقضية جوهرية ألا وهي تيسير تعليمه؛ بسبب ما اتسم به من صعوبات تفطن لها أسلافنا النحاة، فعملوا على تيسيرها للناشئة عن طريق المؤلفات المختصرة والمتون النحوية، إلا أن هذه الصعوبة ظلت سمة بارزة في النحو إلى أيامنا هذه، أين ظهرت حقول لسانية تختص بدراسة اللغة، منها تعليمية اللغات عامة، وتعليمية النحو خاصة، الأمر الذي حدا بالباحثين إلى إعادة النظر في مسألة التيسير النحوي من منظور هذه المناهج الجديدة (تعليمية اللغات)، التي سعى القائمون على الحقل التربوي التعليمي إلى تطبيق ما أتت به هذه المناهج من مفاهيم حول نجاح ونجاعة العملية التعليمية، والتي من ضمنها تيسير تعليم النح، باعتباره فعلا تعليميا بالدرجة الأولى.

ولئن كان الأوائل من النحاة واللغويين قد بذلوا من الجهد في خدمة العربية ما يشهد لهم بفضل السبق وشرف القصد، فحق للمتأخرين أن يكونوا خير خلف لخير سلف؛ فينقذوا العربية مما يشوهها من ضعف وإسفاف، ويحاربوا هذا التلوث اللغوي الذي يشوب ألسنة متكلميها، وما حال تلامذتنا اليوم في مدارسنا ببعيد عن هذه الظاهرة، فعلى الرغم مما يبذله أستاذ اللغة العربية من جهد في تدريس النحو العربي، وحرص على تصحيح أخطاء التلاميذ، إلا أن جهده يذهب هباء منثورا بمجرد سماع قراءة لتلميذ، أو تصحيح فقرة إنشائية له. ومن المعلوم أن العربية اليوم لا تكتسب سليقة وطبعا، بل صناعة وتعلما يتخذ من النحو دعامة أساسية لذلك؛ لهذا اخترت موضوع تيسير النحو، للأسباب التالية:

– كثرة الأخطاء النحوية في لغة التلاميذ المنطوقة والمكتوبة.

– نفور التلاميذ من درس النحو وعدم تحمسهم لذلك إلا القليل منهم.

– قصور القواعد النحوية عن وظيفتها الأساسية، وهي حفظ اللسان من الخطأ إلى درجة التساؤل ما الجدوى من تدريسها والأخطاء في تزايد مستمر؟.

– النظرة التي ترسخت في أذهان التلاميذ على أن النحو صعب، وخاصة ظاهرة الإعراب.

– كونه موضوعا تعليميا بالدرجة الأولى، وما أتوصل إليه من نتائج يفيدني، (بصفتي أمتهن تعليم العربية).

وبما أن صعوبة النحو ليست وليدة العصر الراهن، فإن الحديث عن تيسيرها حدا بي إلى أن أقف عند جهود القدماء من الرعيل الأول في تيسيرها، بدءا من عصر المختصرات والمنظومات النحوية وصولا إلى العصر الحديث، وظهور المناهج اللسانية الحديثة، لأقف عند أهم الدارسين الذين تناولوا قضية تيسير النحو. وهذه الجولة تمثل حدود الدراسة وأهم محطاتها البحثية. ولتجسيد هذا الجانب النظري ارتأيت أن أختار عينة البحث المتمثلة في قسم السنة الأولى من التعليم الثانوي، لأقف من خلالها على مظاهر تيسير تعليم النحو في المقررات النحوية لكتاب « **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** »، وأرى إلى أي مدى استجاب هذا الكتاب لأهداف المنهاج التربوي.

كل ما ذكر آنفا ساهم في بلورة إشكالية البحث المتمثلة في: كيف نيسر تعليم النحو العربي من منظور تعليمية اللغات بحيث نجعل منه وسيلة فعالة في تعليم العربية؟، ثم ما هو واقع تعليم القواعد النحوية في كتاب السنة الأولى ثانوي؟ وكيف هو حال التيسير النحوي، الذي ينشده القائمون على إعداد مناهج تعليم العربية؟.

أما عن الأهداف المرجوة من وراء هذا البحث، فيمكن إجمالها في النقاط الآتي ذكرها:

– تحديد مفهوم النحو ومفهوم التيسير، وبيان أهمية ذلك في تعليم وتعلم العربية.

– تحديد مشكلة وأزمة النحو هل هي في النحو في ذاته؟ أم في طريقة تدريسه؟ أم في جوانب أخرى؟

– بيان علاقة تعليمية اللغات بتيسير النحو، والوقوف عند مظاهر التيسير من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي.

– أهمية المنهاج التربوي والمعايير العلمية لبنائه، وعلاقة ذلك بتيسير تعليم النحو العربي.

– أهمية تطبيق مفاهيم تعليمية اللغات في تيسير تعليم لنحو.

ولمعالجة إشكالية البحث والوصول إلى الأهداف المنشودة ارتأيت أن تكون هيكلة البحث وفق الخطة التالية:

المقدمة: حيث تطرقت فيها إلى التعريف بالعنوان وبيان حدوده البحثية، مع الإشارة إلى أهم المفاهيم التي احتوى عليها البحث.

المدخل: وكان عنوانه «**منزلة النحو من مناهج تعليم اللغات**»، تناولت فيه الحديث عن أهمية النحو قديما وحديثا في تعلم العربية، كونه مكونا أساسيا من مكوناتها، ثم تطرقت إلى المفاهيم التي تقوم عليها تعليمية اللغات.

الفصل الأول: وعنوانه «**عسر النحو ومحاولات تيسيره**»، وأدرجت فيه عنوانين أساسيين، هما: صعوبات النحو ومشكلاته، ثم جهود القدماء والمحدثين لتيسير هاته الصعوبات.

الفصل الثاني: وكان عنوانه «**واقع التيسير النحوي في كتاب السنة الأولى ثانوي**»، وهو الفصل التطبيقي الذي تطرقت فيه إلى مفاهيم تتعلق بالعملية التعليمية، كالمنهاج، وأسسه، وعناصره، ثم أركان العملية التعليمية، وبعد ذلك تناولت إجراءات التيسير في كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، مسلطا الضوء على مظاهر التيسير من خلال الأهداف، والمحتوى النحوي، وطرائق التدريس، والتقويم وأساليبه.

الخاتمة: وضمنتها أهم ما توصلت إليه من نتائج، من خلال هذا البحث.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لطبيعة الموضوع التي اقتضت هذا النوع من المنهج.

أما فيما يخص الدراسات السابقة فقد استأنست ب: "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية"، لمحمد صاري، و"نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي" لـ سام عمار، و"الأسس النظرية لبناء منهاج مفيد لتعليم النحو العربي وتعلمه" لـ العوني احميدة، و"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، لـ عبد الرحمن الحاج صالح، وبعض المراجع مثل "تعليمية النحو- رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية-" لـ رابح بومعزة، و"دراسات في اللسانيات

التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–" لـ أحمد حساني، و"علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لـ عبده الراجحي.

وككل بحث علمي فقد اعترضتني صعوبات، من أهمها صعوبة ترتيب وتنظيم مادة التراث النحوي الضخم؛ إذ ليس من السهل استقراؤها لاختيار ما يتناسب وأهداف البحث، مع شرط محدودية البحث من حيث الزمن والحجم. إضافة إلى هذا عدم توفر بعض المراجع الخاصة بتعليمية النحو، مثل "النحو التعليمي للغة العربية، مبادئه وإجراءاته" للبوشيخي، و"تقويم مناهج اللغة العربية"، و"التمارين اللغوية " لمحمد صاري. ثم أن حالة الوباء الذي حل بالبلاد وتسبب في غلق المدارس حال دون إجراء الدراسة الميدانية، كما كان الحجر الصحي وتوقف المواصلات عائقا حال دون الوصول إلى بعض المراجع الهامة.

وأخيرا وكما ورد في الأثر "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من مد إلي يد العون في هذا البحث من قريب أو من بعيد، وإلى كل من كانت له مساهمة فيه، من استشارات لبعض الزملاء، وإرشادات لبعض إطارات التربية والتعليم، وتوجيهات مهمة لأساتذتنا الأفاضل الذين أطرونا خلال هذا الموسم الدراسي. وأنا إن نسيت في هذا المقام فلا أنسى توجيهات وإرشادات ونصائح الأستاذ المشرف الدكتور محمد مدور الذي لم يبخل علي بملاحظاته القيمة وتوجيهاته السديدة، فقد رافقني طيلة هذا المشوار موجها ومرشدا إلى أن استوى البحث في صورته الحالية، وحسبي أني حزت منه شرف التأطير.

منزلة النحو العربي من مناهج تعليم اللغات

1- مكانة النحو من علوم اللسان العربي:

إنّ حديثا عن أي نحو من الأنحاء يجرنا بالضرورة إلى الحديث عن لغته، والتعرف عليها من خلال إدراك ما تنماز به هذه اللغة عن غيرها من اللغات في جانبها الصوتي، والصرفي، والدلالي، والنحوي (التركيبي)، واللغة ليست وسيلة للتواصل فحسب أو «لتوليد الأصوات الناقلة للمعنى، فهي كما قالوا عنها مرآة العقل، وأداة التفكر، ووعاء المعرفة، والهيكل الحديدي الذي يقيم صلب المجتمعات الإنسانية»[1]؛ وعليه فتعلم لغة ما هو بالضرورة تعلم ثقافة هذه اللغة وما تنطوي عليم من إرث حضاري وتاريخي، ولغة كالعربية لا يخفى على أحد ما لها من تراث موغل في العراقة والقدم؛ فقد ارتبطت بالقرآن الكريم، وبالحديث النبوي الشريف وسيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم على مرّ الدهور والأزمان، فدونت بها علوم القرآن وقراءاته، وعلوم الحديث ورواياته، ونقلت بها حياة المصطفى صلى الله عليه وسلم وسننه وتشريعاته...

إذن، فلغة بهذه الأهمية الكبيرة والمكانة العالية، حريّ بأهلها أن يعتنوا بها عناية فائقة، خاصة وأنها باتت لغة رسمية للأمة العربية عامة وللجزائر خاصة، «فهي لغة العمل في المجتمع الجزائري، ولذلك فإن إجادتها قراءة وكتابة ضرورة ملحة تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها»[2]. ولا شك أن تعلم اللغة العربية لا يتأتى لمتعلمها إلا إذا تم له أن يلم بمستواها النحوي، وأن يتمثل قواعد نحوها أثناء الحديث والكتابة والاستماع بإدراك ذلك النظام الذي يحكم تركيب الجمل، ويحدد وظيفة اللفظة داخل هذا التركيب، فإذا تم له ذلك استطاع أن يرفع ما حقه الرفع، وينصب ما حقه النصب ويجرّ ما حقه الجر، وغير ذلك.

ولا يخفى علينا ما لهذا العلم (النحو) من أثر جلي في فهم المعنى؛ « فهل ندرك كلام الله تعالى، ونفهم دقائق التفسير، وأحاديث الرسول عليه السلام، وأصول العقائد، وأدلة الأحكام...إلا بالنحو وإرشاده؟...وهذه اللغة التي نتخذها – معاشر المستعربين– أداة طيعة للتفاهم ونسخرها مركبا ذلولا للإبانة عن أغراضنا، والكشف عمّا في نفوسنا، ما الذي هيأها

(1) علي نبيل: «**العرب وعصر المعلومات**»، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 1994، ص327.

(2) بغداد فاطمة الزهراء ، «**اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات**»، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011 ع5، ص71- 72.

لنا، وأقدرنا على استخدامها قدرة الأولين من العرب عليها، ومكن لنا من نظمها ونثرها تمكنهم منها، وأطلق لساننا في العصور المختلفة صحيحا فصيحا كما أطلق لسانهم، وأجرى كلامنا في حدود مضبوطة سليمة كالتي يجري فيها كلامهم، وإن كان منهم ذلك طبعا، ومنا تطبعا؟ إنه النحو؛ وسيلة المستعرب، وسلاح اللغوي، وعماد البلاغي، وأداة المشرّع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً»[1].

وعلم النحو له ارتباطات عديدة بباقي العلوم وليس ميدانه اللغة فقط، وإلى ذلك أشار ابن خلدون(ت808هـ) في مقدمته، في "فصل في علوم اللسان العربي"، حيث قال: « أركانه أربعة: وهي اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة... فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة... والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة. وكان من حق علم اللغة التقدم... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة. والله سبحانه وتعالى أعلم وبه التوفيق» [2].

وما دام النحو بهذه الأهمية بين فروع اللغة، يحق للباحث أن يطرح الإشكالية التالية: إلى أي مدى يمكن للنحو أن يُسهم في تعليم وتعلم اللغة العربية، وإجادة مهاراتها؟ وما مدى أهمية النحو في تعليم العربية وتعلمها؟ وكيف ندرّس النحو؟ وما هي الطريقة المثلى لتدريسه؟، وهل ندرس النحو كلّه للناشئة أم نقتصر على بعض الأبواب المهمة؟ ...وقبل الخوض في هذه التساؤلات، فإن منهج البحث يفرض علينا أن نعرج قليلا حول "النحو" ونبين أهم تعريفاته.

2- تعريف النحو:

2-1 لغة: ورد في معجم الصحاح للجوهري (ت 393هـ) في "مادة ن ح و": « النحو القصد، والطريق. يقال: نَحَوْتُ نَحوَكَ، أي قصدت قصدك. ونَحَوْتُ بَصَري إليه، أي

(1) حسن عباس، «**النحو الوافي – مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة –**»، دار المعارف بمصر، ط3، (دت)، ص1-2.

(2) ابن خلدون، «**المقدمة**»، تح/ عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر، مصر، ط7، مارس 2014، ج3، ص1128.

صرفت. وأنحيت عنه بصري، أي عَدَلته، وأنحى في سيره، أي اعتمد على جانبه الأيسر. والانتحاء مثله، هذا هو الأصل، ثم صار الانتحاءُ الاعتمادَ والميلَ في كلّ وجه...والنحو إعراب الكلام العربي»[1].

وعرّفه الزمخشري (ت538هـ) بقوله في مادة (ن ح و): «ن ح و هو على أنحاء شتى: لا يثبت على نحو واحد. ونحوت نحوه. وعنده نحو من مائة رجل. وإنكم لتنظرون في نحو كثيرة، وفلان نحوي من النحاة. وانتحاه: قصده...وانتحى على شقه الأيسر: اعتمد عليه. وناحيته مناحاة: صرت نحوه وصار نحوي...»[2].

أما ابن منظور(ت711هـ) في لسان العرب فقد عرفه بقوله: « والنَّحوُ: إعراب الكلام العربي. والنَّحوُ: القصد والطريقُ، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاء، ونَحوُ العربية منه...الجمع أَنْحاء ونُحُوُ... وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه فسمي نحوا...»[3].

من الملاحظ في هذه التعاريف أنها تتفق أو تكاد تتفق في إعطاء معنى القصد والجهة للنحو، وبالإضافة إلى هذه المعاني هناك معان أخرى لم يتسع المقام لذكرها، منها المثال، والمقدار، والناحية، والنوع والبعض، والحرف. وقد جمعها الإمام الداودي في البيت التالي[4]:

للنحو سبع معان قد أتت لغـة جـمعتها ضمـن بيت مـفـرد كمـلا

قـصد ومثال ومـقـدار وناحيـة ونـوع، وبعض، وحرف فاحفظ المثـلا

2-2 اصطلاحا: لقد حظي النحو عند علماء العرب القدماء منهم والمحدثين بتعريفات اصطلاحية عديدة، ولعل من أشهر تعريفات القدامى للنحو تعريف ابن جني(392هـ) الذي

(1) الجوهري، «**تاج اللغة وصحاح العربية**»، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، ج6، ص2503- 2504.

(2) الزمخشري، «**أساس البلاغة**»، تح/ محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ج2، ص257.

(3) ابن منظور، «**لسان العرب**»، دار صادر،(د ط)، (دت)، بيروت، مج 15، ص309- 310.

(4) القوزي عوض حمد، «**المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري**»، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1981، ص7.

عرفَّه بقوله" «هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها. و هو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم...»[1].

وعرفه ابن عصفور الإشبيلي(ت669هـ) في القرن السابع الهجري بقوله: «النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب»[2].

أما إبراهيم مصطفى فقد عرّفه بقوله: «هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه، وللكلمات مركبةً معنى؛ هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس. وتأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها، ولا تكون العبارة مفهمة ولا مصورة لما يراد حتى تجري عليه، ولا تزيغ عنه»[3].

ومن تعريفات النحو تعريف مصطفى الغلاييني، الذي يقول فيه:« والإعراب (وهو ما يعرف اليوم بالنحو) علم بأصولٍ تعرف بها أحوالُ الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء. أي من حيث ما يعرضُ لها في حال تركيبها. فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخرُ الكلمة من رفع، أو نصب، أو جرّ أو جزم، أو لزومِ حالةٍ واحدةٍ، بعد انتظامها في الجملة. ومعرفته ضرورية لكل من يزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربية»[4].

بالنظر إلى هذه التعريفات الاصطلاحية تبدو لنا قضية مهمة وهي علاقة النحو بالإعراب؛ إذ الملاحظ أن مصطفى الغلاييني جعل النحو مقتصرا على الإعراب، وهنا يحق

---

(1) ابن جني، «**الخصائص**»، تح/ محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، (دط)، 1952، ج 1، ص34.

(2) ابن عصفور الإشبيلي، «**مثل المقرب**»، تح/ صلاح سعد محمد المليطي، دار آفاق العربية، القاهرة، ط 1، 2006، ص98.

(3) إبراهيم مصطفى، «**إحياء النحو**»، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط، 2003، ص1- 2.

(4) الغلاييني مصطفى، «**جامع الدروس العربية**»، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط3، 2002، ج1، ص8.

للباحث أن يتساءل هل النحو هو الإعراب الذي يقتصر على معرفة أواخر الكلم؟ أم أن النحو هو ذلك النظام اللغوي العام الذي يتمثله المتحدث أثناء الكلام والكتابة والاستماع؟

لقد تطرق الباحث إبراهيم مصطفى إلى هذه القضية حين قال: «فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات وعلى تعرُّف أحكامها قد ضيقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقا منحرفة، إلى غاية قاصرة، وضيعوا كثيرا من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة. فطرق الإثبات، والنفي، والتأكيد، والتوقيت، والتقديم، والتأخير، وغيرها من صور الكلام قد مروا بها من غير درس، إلا ما كان منها ماسا بالإعراب، أو متصلا بأحكامه، وفاتهم لذلك كثير من فقه العربية، وتقدير أساليبها»[1].

ولقد سبق الجرجاني إلى هذه القضية حين وسّع مفهوم النحو إذ «ربط بين نظم الكلام وبلاغته ومعاني النحو ربطا وثيقا، وألحّ على هذه الفكرة في دلائل الإعجاز إلحاحا متواليا»[2].

وبالعودة إلى تعريف ابن جني السابق للنحو "هو انتحاء سمت كلام العرب..." يتبين لنا أن هذا التعريف شامل؛ حيث حوى جميع جوانب وأصول النحو، وقد أشار فيه صاحبه إلى الطريقة التي تتبعها العرب في تصريف كلامها وتثنية مفرداتها وجمعها، وكذا طريقتها في التصغير والنسبة والتركيب...وعليه يمكننا أن نستنتج أن ابن جني لم يقصر النحو على الإعراب والبناء فقط وإنما النحو عنده أشمل من ذلك.

إذن فلا مناص من القول بشمولية مفهوم النحو وعدم قصره على الإعراب الذي يبقى أبرز ميزة للنحو، كونه الجانب الأكبر، أو المؤشر الذي يبدو فيه مدى تمثل المتكلم لقواعد النحو من عدمه.

---

(1) مصطفى إبراهيم ، «**إحياء النحو**»، ص: 2- 3.

(2) ينظر: عيد محمد، «**أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث**»، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1997، ص222.

3- أهمية النحو في تعليم وتعلم اللغة:

يعتبر التعليم أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات المتحضرة، لذلك أولت المجتمعات البشرية منذ فجر التاريخ أهمية كبيرة لهذا المجال؛ لما له من أثر جلي واضح في إنتاج الفرد الصالح رجل الغد الذي يتولى شؤون بلاده، ويسهم في تطوير مجتمعه.

إن للتعليم اهتمامات متعددة، لعل أهمها تعليم وتعلم اللغة، التي لا تخفى على أحد وظيفتها الأساسية في التواصل بين أفراد المجتمع، كيف لا وهي ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى.

لقد أدرك علماؤنا الأوائل الأهمية الاجتماعية للغة؛ فهذا بن جني يشير إلى وظيفتها الاجتماعية بقوله: «أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[1]؛ وعليه فلا يمكننا أن نتخيل مجتمعا دون لغة؛ لأنها مكون أساسي من مكوناته.

إن المتأمل في تاريخ اللغة العربية يجد أن العرب كانوا يتقنون لغتهم، ويتحدثونها على السليقة دون تكلف أو تصنع؛ فكان الفتى منهم يتحدث لغته سليمة خالية من الأخطاء ، منذ نعومة أظفاره وكأنه جبل عليها جبلة، على حد قول الدكتور تمام حسان:« فلقد كان الناس يكتسبون اللغة دون أن يعرفوا لها نحوا ولا صرفا، وما زال الطفل يكتسب لغة أمه بهذه الطريقة إلى يومنا هذا»[2]. وظل الأمر على هذه الحال إلى أن فشا فيهم اللحن بعد اتساع رقعة الإسلام ودخول الأعاجم فيه، ما جعل العلماء العرب يفكرون في تعليم هؤلاء الأعاجم اللغة العربية لمعرفة تعاليم الدين الإسلامي، وهو ما فعله أبو الأسود الدؤلي(ت69هـ) حين مر عليه سعد وكان رجلا فارسيا من أهل بوزنجان، كان قدم البصرة مع جماعة من أهله، فدنوا من قدامة بن مظعون الجمحي،...فمر سعد هذا بأبي الأسود وهو يقود فرسه، قال: ما لك يا سعد لا تركب؟ قال: إن فرسي ضالع – وأراد ظالع- ، فضحك به بعض من حضره، قال أبو

(1) ابن جني، «**الخصائص**»، ج1، ص33.

(2) حسان تمام، «**تعليم النحو بين النظرية والتطبيق**»، مجلة المناهل، وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية، الرباط المغرب، السنة الثالثة، نوفمبر 1976، ع 7، ص107- 108.

الأسود: هؤلاء الموالي قد رغبوا في الإسلام ودخلوا فيه، فصاروا لنا إخوة، فلو علمناهم الكلام، فوضع باب الفاعل والمفعول[1].

بتأملنا في هذه الرواية تبدو لنا تلك النزعة التعليمية التي كانت وراء تأسيس النحو العربي، خوفا من تسرب اللحن إلى العربية، ومن ثم إلى القرآن الكريم*، إضافة إلى هذا فإن وقوع اللحن في العربية هو خلل طالما اعتبرته العرب خروجا عن نظامها النحوي الذي انطبع واستقر في ذهن متكلمي العربية، فصار الواحد منهم يتفطن بسليقته إلى أدنى خلل يحدث بهذا النظام، فكانت قواعد النحو استجابة طبيعية لهذا الخلل، وحاجة ضرورية لحفظ اللسان العربي، خاصة بعدما فسدت السلائق، واختلط العرب بالموالي.

إن أدنى نظرة في أقوال علماء العربية قديما وحديثا تبين لنا قيمة النحو في تعليم العربية وتعلمها؛ فهذا ابن جني يبين الأهمية الوظيفية للنحو ودوره الكبير في تعلّم العربية، حينما عرّف النحو، ليخلص في الأخير إلى بيان الغرض منه وهو«...ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها...»[2]؛ أي رُدّ بهذه القواعد النحوية إلى طريقة العرب في نطقها للغتها، وكأني بابن جني يشير ضمنيا إلى ما يسمى بالنحو الوظيفي ودوره في تعليم العربية.

وإذا وقفنا عند قطب آخر من أقطاب اللغة والبيان وهو الجاحظ (ت255هـ)، فإننا نلمح تلك النظرة الوظيفية للنحو في قوله:« وأما النحو فلا تشغل قلبه – أي الصبي– منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع. وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصار فيه، من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور. والاستنباط لغوامض

---

(1) ينظر: السيرافي أبو سعيد بن عبد الله، «**أخبار النحويين البصريين**»، تح/ طه محمد الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة مصطفى البابي وأولاده، مصر، ط1، 1955، ص13- 14.

* من ذلك مثلا سماع أبي الأسود الدؤلي رجلا يقرأ قوله تعالى:﴿أنَّ الله بريءٌ من المشركين ورسولُه﴾ (الآية 3، سورة التوبة)، بجر "ورسولُه"، فاستاء لذلك ووافق على طلب زياد بن أبيه في وضع النحو، بعد أن كان قد رفض طلبه.

(2) «**الخصائص**»، ج 1، ص 34.

التدبر، ولمصالح العباد والبلاد»[1]. وبناء عليه، فإن الوظيفة الأساسية التي جُعل من أجلها النحو، هي إقامة اللسان وتجنب الخطأ في الكتابة والنطق، وهو القدر الكافي الذي يحتاج إليه المتعلم، وأما من أراد التوسع في هذا العلم والإحاطة بجوانبه فذاك شأن المتخصصين.

نستنتج مما سبق أن « النحو مكون أساسي من مكونات العربية التي لا تصح إلا به»[2]. وأنه ركيزة أساسية في تعليم وتعلم العربية، بحيث يقع منها موقع العمود الفقري من الجسد؛ لهذا فإن علماء العربية أولوه أهمية كبيرة، باعتباره أحد العلوم التي تصون اللسان من اللحن والزلل[3].

وقديما أنشد الشاعر إسحاق بن خلف البهراني في فضل علم النحو[4]:

النحو يُبسط من لسان الألكن والمـرء تكـرمه إذا لم يلحـن

وإذا طلبت مـن العلوم أجلهـا فـأجلهـا منـها مقيـمُ الألسـن

فلا يُتصور أن يكون تعلم اللغة العربية بمنأى عن تعلم نحوها، والإحاطة بما فيه من مفاهيم ومعاني نحوية كمفهوم الإسناد، والإضافة، والبناء والإعراب، وما يحويه من أبواب «كباب الفاعل، والمفعول، والعطف والتوكيد، والتمييز...»[5].

(1) الجاحظ، «**رسائل الجاحظ**»، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991، ج 2، ص38.

(2) العوني احميدة، «**الأسس النظرية لبناء منهاج مفيد لتعلم النحو العربي وتعلمه**»، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، الكلية المتعددة التخصصات بتازة، المملكة المغربية، جويلية 2018، ع2، ص 162.

(3) ينظر: كساس صافية ،« **تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية – العقبات والحلول–**»، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،(دت)، (دع)، ص259.

(4) المبرد أبو العباس، «**الكامل في اللغة والأدب**»، عارضه بأصوله وعلق عليه محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1416هـ/1998م، ج2، ص19.

(5) ينظر: كساس صافية ، «**تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية – العقبات والحلول–**»، ص262-263.

لقد نظر القدماء إلى النحو على أنه وسيلة لحفظ اللسان وليس غاية لذاته، وكان دافعهم لوضع النحو معياريا؛ بغية المحافظة على اللغة العربية كما سمعوها من أهلها وتكلموا بها، ولعل هذه النظرة إلى النحو هي التي كانت المرجع الأساس في دعوة الدارسين المحدثين إلى تبني المنحى الوظيفي في تدريس اللغة العربية، الذي أشار إليه الدكتور داود عبده بقوله: «المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة وفهمها مقروءة والتعبير الشفوي (وهو يشمل ما يسمى بالقراءة الجهرية) والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة، أية لغة، هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لا بد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائلَ لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها»[1]. ومن المنحى الوظيفي في تدريس اللغة العربية، أن يُدرّس النحو وفق غايات وظيفية؛ بحيث تُنتقى منه الموضوعات ذات الاستعمال الواسع، التي يحتاجها المتعلم أثناء استعماله اللغة، ويستثنى من ذلك المواضيع النحوية ذات الاستعمال النادر والبعيد عن اللغة المعاصرة للمتعلم، وتدريس النحو بهذه الطريقة هو ما اصطلح على تسميته بالنحو الوظيفي.

4- النحو في مناهج تعليم اللغات:

لا يمكن الحديث عن النحو في مناهج تعليم اللغات دون التطرق إلى مفهوم التعليمية وفروعها ومجالاتها والأسس التي تقوم عليها؛ لأن الإلمام بهذه المفاهيم ضروري، باعتبار أن النحو في أصله مادة تعليمية، ومن ثمة فالأجدر بالباحث أن يتناول هذه المادة في إطارها الخاص ألا وهو التعليمية.

4-1- التعليمية(الديداكتيك):

كلمة تعليمية "ديداكتيك" اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا

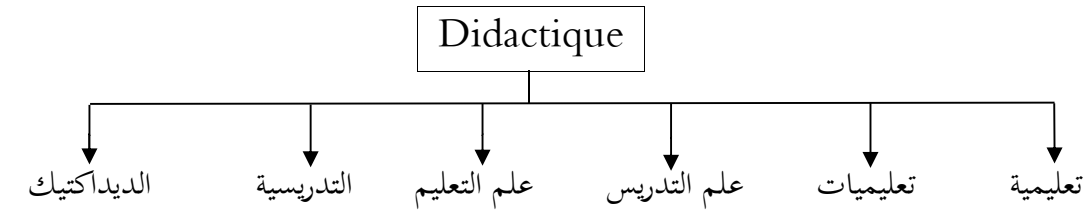
(1) علوي حافظ إسماعيل، و العناتي وليد أحمد ، «**أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات**»، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الجزائر، ، ط1، الرباط، 2009، ص65.

الراهن، وهي في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" المشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة[1].

أما في الفرنسية فإن "**Didactique**" يرجع أصلها « إلى اللغة الإغريقية القديمة، وهو ديداكتيكوس "Didactikos "، ويدل حسب المعاجم اللغوية المتداولة على ما يخص التدريس»[2].

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أواسط القرن التاسع عشر حيث وضع المربي الألماني هيربارت F.Herbert الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط؛ أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط. فاهتم الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للديداكتيك، هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة، ومع بداية القرن العشرين ظهرت مدرسة التربية الحديثة بزعامة جون ديوي J.Dewey وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية معتبرا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم[3].

يستعمل مصطلح "الديداكتيك" في الكتابات التربوية على أساس أنه ترجمة لمصطلح "Didactique" باللغة الفرنسية، الذي تُقابِله المؤلفات العربية في حقل التربية بمصطلحات متعددة يوضحها الشكل الآتي :



(1) ينظر: لورسي عبد القادر، «**المرجع في التعليمية– الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس–**»، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، (دط)، سبتمبر 2016، ص19.

(2) ينظر: منصف عبد الحق « **رهانات البيداغوجيا المعاصرة –دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية–**»، منشورات إفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص 181.

(3) الدريج محمد، «**عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل**»، مجلة علوم التربية، المغرب، 2011، ع47، ص8.

وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، فبعض الباحثين يفضل استعمال "ديداكتيك" دفعا لأي لبس في مفهوم المصطلح، والبعض الآخر يستعمل مصطلح "علم التدريس" و"علم التعليم"، ونزر قليل من الباحثين اختار مصطلح "تعليميات" على شاكلة لسانيات ورياضيات. أما مصطلح "تدريسية" فهو استعمال عراقي لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "تعليمية"[1]، وهو المصطلح الذي آثرت استعماله في هذا البحث مقابلا للمصطلح الأجنبي " Didactique ".

4-2- فروع التعليمية:

ميز الباحثون في مجال التعليمية وعلوم التربية بين نوعين اثنين من التعليمية، يمثل الأول مجالها العام والثاني يمثل مجالها التطبيقي الخاص، وهما:

أ- التعليمية العامة Didactique générale:

ويقصد بها «مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ»[2]؛ أي أنه يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة للعملية التعليمية دون النظر إلى المادة الدراسية المقررة، محاولا وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يستفيد منها المدرس مهما كان تخصصه ومهما كانت المادة التي يدرسها[3].

ب- التعليمية الخاصة Didactique spéciale:

وتهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق، والوسائل، والأساليب الخاصة بها[4]؛ أي أنها تهتم بالقوانين التي تحكم جوهر العملية التعليمية وأهدافها

---

(1) ينظر إبرير بشير، « **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق** »، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1427هـ/2007م، ص8- 9.

(2) الدريج محمد، « **تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس-** »، قصر الكتاب، الرباط، ط2، 1991، ص2.

(3) ينظر: نفسه، ص2.

(4) ينظر: الدريج محمد وآخرون، «**معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**»، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، (دط)، 2011، ص101.

والعناصر المكونة لها من منهاج، واستراتيجيات التدريس، ووسائل تعليمية، وصيغ تنظيم للعملية التعليمية، وأساليب تقويم...[1]. وتندرج ضمن هذا النوع من التعليمية تعليمية المواد كلها، كتعليمة الرياضيات والفيزياء، وتعليمية اللغات عموما مثل تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو...

وعلى العموم فإن العلاقة بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة (تعليمية المواد) تشبه إلى حد بعيد العلاقة الوثيقة بين الطب العام والطب المتخصص، فالأولى تعنى بالمشكلات الكبرى في إطارها العام؛ فتتناول المفاهيم المشتركة بين مختلف التعليميات شأنها شأن الطبيب العام الذي لا يُستغنى عن تشخيصه الأولي، والثانية تهتم بقضايا محددة على مستوى مادة بعينها في إطار ما تتيحه التعليمية العامة، مثل الطبيب المختص الذي لا يتخصص في مجال طبي معين إلا إذا مر بمراحل الطب العام[2].

ت– تعليمية اللغات Didactique Des Langues:

ظهر مصطلح تعليمية اللغات في كنف اللسانيات، حيث «كان اللسانيون في الخمسينيات يحاولون توظيف نتائجهم في ميدان تعليم اللغة الأجنبية فأطلقوا على هذا التوظيف عدة مصطلحات من قبيل: اللسانيات التطبيقية، وتعليمية اللغات، والدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية...، غير أن مصطلحا واحدا حاز على الاستقرار والشيوع هو تعليمية اللغات (Didactique des langues)»[3].

ويُقصد بتعليمية اللغات العلم الذي يدرس «عملية تعليم اللغات دراسة علمية، وذلك لأنه يطمح إلى نقل هذه العملية من صبغتها الفنية إلى طابع علمي وتحليلي وتجريبي، فاتخذت من تدريس اللغات...مادة تشتغل عليها، وإشكاليات تتعلق كل واحدة منها بمكون من مكونات العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، الأهداف، المحتوى، الطرائق، الوسائل، التقويم) مواضيعا لها، وتمثلت تلك الإشكاليات في من يُعلّم؟ من يتعلم؟ ولماذا تعلم اللغة؟ وماذا نعلم

(1) ينظر: لورسي عبد القادر، « **المرجع في التعليمية– الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس** »، ص27.

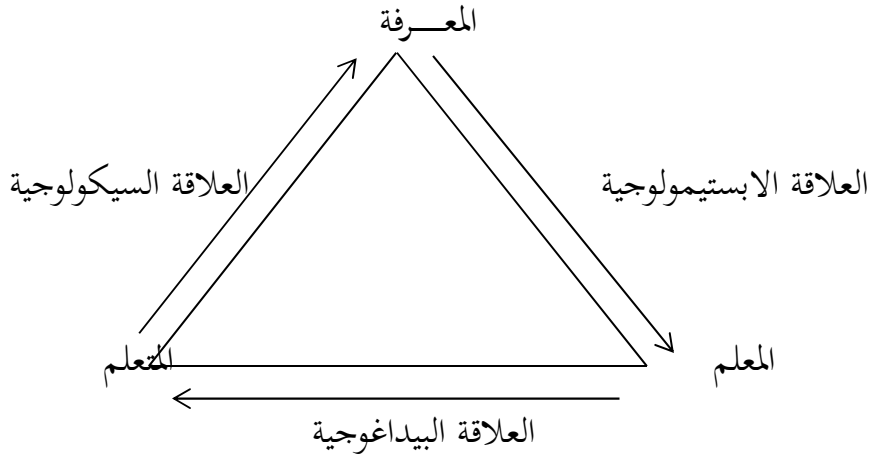
(2) ينظر: لورسي عبد القادر، « **المرجع في التعليمية– الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس** »، ص28.

(3) هباشي لطيفة، «**تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات–** »، مجلة التواصل في اللغات والآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار– عنابة، مارس 3013، ع37، ص170.

من اللغة؟ وكيف نعلم؟ وبماذا نعلم؟ وماذا علمنا؟»[1]. وهي الأسس والأركان التي تتمحور حولها أية عملية بيداغوجية، ويبنى عليها أي فعل تعليمي تعلمي.

4-3- أركان العملية التعليمية:

من البديهي أن أي فعل تعليمي لا يحصل إلا بوجود ثلاثة أقطاب رئيسية هي المتعلم، والمعلم، والمادة التعليمية التي يهتم البحث التعليمي بها ليس في انعزالها، وإنما ضمن ما يربطها من علاقات بباقي عناصر "المثلث الديداكتيكي"[2] الذي يربط بين هذه الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية على النحو الآتي:



إن الهدف الأسمى الذي تسعى إليها التعليمية هو تمكين المتعلم من المعرفة وتمثله لها سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني، أو الحس حركي، ولا شك أن تحقق هذا الهدف تتحكم فيه عدة مكونات هي من ضروريات العملية التعليمية التي ما فتئ المختصون في الحقل البيداغوجي يطرحون بصددها إشكالات على غرار « من يعلّم؟ من يتعلم؟ ولماذا تعلم اللغة؟ وماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلم؟ وبماذا نعلم؟ وماذا علمنا؟»[3].

أ- المعلم: وهو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين

(1) هباشي لطيفة، «**تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات–** »، ص172.

(2) ينظر: منصف عبد الحق « **رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية–**»، ص186.

(3) هباشي لطيفة، «**تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات–** »،ص172.

اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تجعل المعلم نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن المعلم –كما يقال– كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر[1].

ب– المتعلم: وهو المعول عليه في العملية التعليمية؛ إذ إنه في نظر فلسفة التعليمية لا يتعلم من فراغ بل هو يمتلك «قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم»[2].

ت– أهداف تعلم اللغة: مما لا شك فيه أن تعليمية اللغات «تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي»[3]؛ بمعنى أن الهدف الأساس لتعليم أية لغة هو جعل المتعلم يتقن هذه اللغة مثلما يتقن لغته الأم عن طريق تحصيل الكفاية اللغوية.

ولقد تجاوز علماء اللسانيات – حينما وسّعوا مجال اهتمامهم إلى مقتضيات الخطاب– الكفايةَ اللغوية؛ أي الملكة اللغوية (**CompétenceLinguistitique**) التي تهتم بالقدرة على التركيب السليم فقط إلى النجاعة التبليغية أو ملكة التبليغ (**Compétence Communicationnelle**)؛ أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض[4]. إذن فليس تعليم اللغة هو تحفيظ كم من المفردات اللغوية والصيغ النحوية والصرفية دون تمثلها في واقع الكلام، ولا جعل المتعلم يكتفي بفهم اللغة المتعلَّمة، بل الهدف الأساس هو قدرة المتعلم على الفهم والإفهام واستعمال اللغة في مختلف السياقات الخطابية.

---

(1) ينظر: حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–**»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 07-2007، ص 142.

(2) نفسه، ص 142.

(3) حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–**»، ص131.

(4) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن ، «**بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**»، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ج1، 2012، ص198.

ث- **المادة التعليمية:** ويقصد بها المضامين أو المحتوى التعليمي التعلمي الذي يستجيب للأهداف المسطرة سلفا في المنهاج وهو مختلف الأفكار والعناصر الأساسية، أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها المتعلم في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية. وهو أيضا وسيلة تحقيق أهداف المنهاج؛ لذلك يجب أن يصاغ بطريقة واضحة تمكن المعلم من فهم المطلوب تدريسه بالضبط دون لبس أوتخمين، ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كل مفهوم وكل مدرك من المدركات، وعلى هذا الأساس فمن المهم أن يصمم المنهاج في صورة مفاهيم ومدركات أساسية وفرعية لكل صف دراسي ومع كل مفهوم ما يفسره من تعميمات. ويوضح هذا الأسلوب مدى النمو في المدركات من صف إلى الصف الذي يليه؛ منعا للتكرار وضمانا للتتابع والتكامل والنمو في محتوى المنهج[1].

ج- **طرق التعليم:** تلعب طريقة التدريس دورا أساسيا في إيصال المعلومة للتلميذ، ولطالما اشتكى التلاميذ من الطرق التي يتّبعها مدرسوهم، على الرغم من غزارة مادتهم العلمية وتُعرّف الطريقة بأنها «الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو التخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة أو التهيئة لموقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض من الفروض، أو غير ذلك من الإجراءات»[2].

ح- **وسائل التعليم:** ويدخل ضمن الوسيلة كل شيء من شأنه أن يساعد المعلم على تحقيق أهدافه التعليمية، ويعين المتعلم على تحصيل المعارف بأقل جهد ممكن؛ وعليه فهي «كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله

(1) ينظر: كوجك كوثر حسين، «**اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**»، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1423هـ/2001م، ص25.

(2) الرباط بهيرة شفيق إبراهيم «**المناهج وتطبيقاتها التربوية**»، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر القاهرة، (دط)، 2015، ص137.

المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى. وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها»[1].

خ- **التقويم**: وهو آخر مراحل الدرس، ويُقصد به «إصدار حكم شامل وواضح بعد القيام بعملية منظمة بعد جمع المعلومات، وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها. وفي مجال التربية يعرّف التقويم بأنه العملية التي يحكم بها على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة. وعليه يتضح أن التقويم عمل تربوي، الهدف منه إجراء فحص عام يتبين من خلاله مدى صلاح الأمر من عدمه، ومدى استفادة المتعلم من العمل الذي قُدّم له، أو العمل الذي يعمل على تحصيله»[2].

هذه نبذة وجيزة عن مفهوم التعليمية عامة وعن تعليمية اللغات بصفة خاصة، كان لا بد من الإشارة إليها بحكم أن موضوع البحث يدور حول التيسير النحوي في ضوء التعليمية. و أرجع الآن إلى صلب الموضوع لنرى مكانة النحو من مناهج تعليم اللغات وكيف تم تناوله في إطار ما دعت إليه تعليمية اللغات.

لقد حظي المستوى النحوي في تعليم اللغات عند المحدثين بالمكانة نفسها التي حظي بها النحو عند القدماء، وظل الاهتمام به قائما، والنظر إليه على أنه المستوى الأساس لتعليم وتعلم أية لغة، وأنه "روح اللغة "[3]، ولم تقتصر النظرة الوظيفية للنحو على القدماء فحسب، بل نجدها عند المحدثين أيضا؛ حينما تناولوا قضية تعليم اللغات، فقد فرّقوا بين نوعين من النحو:

4-4- النحو العلمي التحليلي: (Grammaire scientifique analitique)

وهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو- كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح- يعد نشاطا قائما

(1) حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–**»، ص 152.

(2) عيساني عبد المجيد، «**نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة–اكتساب المهارات اللغوية الأساسية–**»، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 1433هـ/2012م، ص 140.

(3) عمار سام، «**نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي**»، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوي الأول لتيسير علوم اللغة، دمشق، 2002، ص90.

برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس[1].

4-5- النحو التربوي التعليمي: (Grammaire pédagogique)...يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو يركّز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية. وهو النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يقدَّم في تعليم اللغة وليس النحو العلمي[2].

وعليه يمكننا أن نتساءل: ما دام النحو هو الأساس في تعليم اللغات، فأين تتجلى أهميته؟

« من الواضح أن أهمية تعليم النحو تتمثل في تحقيق هدفين اثنين:

الأول: يتمحور حول مهارات المتعلم المعبرة شفهيا وكتابيا.

الثاني: يركز على نوعية المعرفة التي يجب أن يعلمها عن النظام الذاتي للغة. فهذه المعرفة من شأنها أن تزيد من مهارته في استعمال اللغة. واعتبارا لهذه الأهمية عُدّ النحو المدخل الطبيعي لتعليم اللغات وتعلّمها في الأنحاء التقليدية والمعاصرة على السواء»[3].

وتجدر الإشارة إلى أن الدكتور عبد السلام حامد أشار إلى أهمية النحو في تعليم اللغة، ويمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية[4]:

---

(1) ينظر: صاري محمد «**تيسير النحو ترف أم ضرورة**»، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مجلد3، ع 2، يوليو، سبتمبر، 2001، ص 152-153. و الحاج صالح عبد الرحمان ، «**بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**»، ص 182.

(2) ينظر: نورة خليفة آل ثاني، «**النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)**»، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، 2014/2013، ص75.

(3) نورة خليفة آل ثاني، «**النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)**»، ص75.

(4) ينظر: نفسه، ص75.

1. إن تقديم النحو العلمي على النحو التعليمي يعتبر عيبا وخطأ في المنهج والتخطيط، لا عيبا في النحو نفسه.
2. إن تعليم النحو لا يعني بالضرورة إتقان اللغة والتمكن من استخدامها استخداما صحيحا ما لم يصحبه تمرن وسماع مستمران؛ لأن النحو إلمام بالقواعد بينما اللغة تكتسب بالممارسة والمحاكاة المستمرة والتدريب، يقول ابن خلدون:« والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا »[1].
3. «هناك إجماع على أن تعليم قواعد النحو والصرف ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وهناك أيضا شبه اتفاق على أن النحو ليس هو الوسيلة الوحيدة، بل هناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة وكثرة المران على الكلام والكتابة»[2]، ودوره محصور في تقريب تعليم اللغة وتنظيم اكتساب السليقة بمعرفة قواعده، وإرشاد المتعلم لطرق سلامة العبارة والإعانة على الفهم السليم، وبالتالي فهو جزء من مشروع كبير يسمى تعليم اللغة...الذي يعد أهم مباحث علم اللغة التطبيقي والذي يسعى بدوره إلى إيجاد ذلك التكامل بين عالِم اللغة، وعالِم النفس، وعالِم الاجتماع، وعالِم التربية، قصد إيجاد ووضع تصور لمقرر تعليمي للعربية مثلا...[3].

وقد زادت أهمية النحو التعليمي «بعد أن أكدت الأبحاث أهمية النحو في تعليم اللغات تايلر (Tyler1994)، و(هيدج (Hedge 2000)، وبعد أن تراجعت الحركة الداعية إلى تهميشه والتقليل من أهمية تدريسه؛ إذ لم يعد السؤال منصبا على مدى أهمية تدريس النحو في تعليم

(1) ابن خلدون، «**المقدمة**»، ج3، ص1147.

(2) محمود رشدي خاطر وآخرون، «**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**»، (د د)، ط4، 1989، ص207.

(3) ينظر: نورة خليفة آل ثاني «**النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)**»، ص 76.
والراجحي عبده، «**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**»، دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية- مصر، (د ط)، 1995، ص33.

اللغات، بل أصبح السؤال منصبا على أي نمط من النحو يجب تدريسه، وعلى أي الطرق أنجع لتدريسه (مومن، 1998).»[1].

نخلص في الأخير إلى أن النحو يعتبر قضية أساسية جوهرية نالت حظها من الاهتمام والدراسة قديما وحديثا، وأن النحو ذو مفهوم شامل ولا يمكننا قصره على الإعراب، وله أهمية كبيرة في تعليم وتعلم العربية، وأن الأوائل من النحاة تفطنوا إلى المنحى الوظيفي في تعليم العربية؛ حين ركزوا على ما سمي فيما بعد عند المحدثين بالنحو الوظيفي، أو النحو التعليمي التربوي الذي يختلف عن النحو العلمي التحليلي، وهو ما ينبغي أن نركز عليه أثناء تعليم اللغة للناشئة.

وعلى الرغم من كل هذه العناية بالدرس النحوي، والتركيز عليه في تعليم وتعلم اللغة العربية إلا أن الملاحظ في أوساطنا الدراسية، أنه لا يزال موضع شكوى من أبنائنا أثناء تحصيله والنظر إليه على أنه صعب المنال، ولا يدرك إلا بالجهد الكبير، كما أن التلاميذ لا يكادون يتمثلون قواعد النحو كتابة ونطقا؛ مما يجعلنا نجزم بوجود صعوبات ومشاكل في الدرس النحوي، وهو ما سأسلط عليه الضوء في الفصل الموالي من هذا البحث.

(1) نورة خليفة آل ثاني «**النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)**»، ص77، عن البوشيخي، «النحو التعليمي للغة العربية : مبادئه وإجراءاته»، قيد الطبع.

عسر النحو ومحاولات تيسيره

توطئة:

قد يتبادر إلى ذهن الدارس أن صعوبة النحو حديثة المنشأ إلا أن الحقيقة عكس ذلك؛ حيث إن المتأمل في تاريخ الدرس النحوي يجد أن هذه الصعوبة رافقت النحو منذ بداياته الأولى، وقد تفطن أسلافنا إلى ما فيه من عسر ومشقة على دارسيه، بعدما تأسس وصار علما قائما بذاته، وما وجود كتب النحو من رسائل مختصرة، ومنظومات تعليمية، وأرجوزات نحوية إلا دليل على هذه الصعوبة؛ ونلمح ذلك من خلال «مجموعة كبيرة من عناوين الكتب تدور حول فكرة اختصار النحو...على سبيل المثال "مقدمة في النحو" منسوبة إلى خلف الأحمر (ت180هـ) و"مختصر في النحو" للكسائي(ت198هـ)...و"مختصر النحو" لأبي موسى الحامض(ت305هـ) وآخر للزجاج (ت310هـ) وثالث لابن شقير (ت317هـ)، "الموجز" لابن الخياط (ت320هـ)، "الجمل" للزجاجي (ت337هـ) و"التفاحة" لأبي جعفر النحاس (ت338هـ).»[1] وغيرها من المؤلفات التي توحي بحرص القدماء على تيسير النحو؛ لما عاينوه في المؤلفات النحوية السابقة من صعوبة ومشقة على المتعلمين في سبيل تحصيله.

1- صعوبات النحو ومشكلاته:

استقر علم النحو وأرسيت قواعده بظهور كتاب سيبويه، الذي كان خلاصة مجهودات النحاة الأوائل، حيث يرى الكثير من الدارسين أن "**الكتاب**" «إنما هو لقاح جهود النحاة الذين سبقوه؛ إذ لا يعقل أن يبتدع سيبويه هذا العلم المتكامل دون أن يفيد من تلك الجهود الأصيلة التي رسمت كثيرا من أصول النحو ومسائله ومقاييسه وعلله»[2].

رافقت النحو العربي ظروف مختلفة كان لها يد في إيجاد صعوباته وعيوبه وربما ساعدت على استمرارها واستفحالها مع الزمن، وتكاد ترجع هذه الظروف إلى ثلاثة عوامل مهمة وهي:

---

(1) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي – دراسة نقدية –**»، دار القلم، الكويت، ط1، 1406هـ/1985م، ص38- 39.

(2) سيبويه، «**الكتاب**»، تح/ عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988م، ج1، (من مقدمة المحقق)، ص25-26.

- نشأة النحو واكتماله في فترة وجيزة قرابة قرن من الزمان، مما حدا بالنحاة إلى صرف النظر عن نقده ودراسته، اعتقادا منهم باستواء هذا العلم وتمامه.
- سيطرة الهدف التعليمي على فكر النحاة، الذي أدى بهم إلى تناول النحو بصفته وسيلة لتعلم العربية، بدل دراسته دراسة منهجية موضوعية بوصفه نظاما متكاملا يصف اللغة.
- كان لشيوع المنطق الصوري في المرحلة التي تلت مرحلة النشأة النحوية، وسيطرته على تفكير النحاة بالغ الأثر في توليد جملة من العيوب النحوية كالإغراق في القياس، والإيغال في العوامل، والمبالغة في العلل النحوية (العلل الثواني والثوالث) [1].

وقد تناول الحديث عن صعوبات النحو ومشكلات تدريسه كثير من الدارسين، ومنهم عبد الوارث مبروك سعيد الذي عزا هذه الصعوبات إلى ثلاثة مستويات رئيسية: صعوبات على مستوى التأليف النحوي، وصعوبات على مستوى المنهج المتبع من قبل النحاة، وصعوبات على مستوى القواعد النحوية.

1-1 على مستوى كتب النحو: يمكننا حصر عيوب كتب النحو في النقاط التالية:

1-1-1 الاضطراب:

ويقصد به أنّ النحاة لم يعتمدوا خطة واضحة ومحكمة في بناء الكتب وتأليفها، على الرغم من أنهم قاموا بجهد عظيم في جمع المادة النحوية، ووصفها، وترتيبها في حدود ظروف عصرهم وإمكانياتهم[2].

ولعل خير مؤلَّف يجسّد هذا الاضطراب هو كتاب سيبويه؛ إذ يُلفي المطلع عليه صاحبه «يقدم أبوابا من حقها أن تتأخر، ويؤخر أبوابا من حقها أن تتقدم، ويضع فصولا في غير موضعها... ولا يذكر مسائل الباب الواحد متصلة بل يذكر بعضها في موضع، وبعضها الآخر في موضع ثان بعد أن يفصل بينهما بأبواب غريبة»[3].

(1) ينظر: سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص22.

(2) ينظر: نفسه، ص 23.

(3) الحديثي خديجة ، «**أبنية الصرف في كتاب سيبويه**»، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ/1965م، ص67.

والأمثلة على هذا الاضطراب في "الكتاب" كثيرة، سأقتصر على ذكر ما يفي بالغرض منها:

- أنه أقحم بين باب المسند والمسند إليه وباب الفاعل أربع موضوعات أجنبية عنهما وهي "باب اللفظ للمعاني" و"باب ما يكون في اللفظ من الأعراض"، و"باب الاستقامة من الإحالة و"باب ما يحتمل من الشعر"[1].
- أنه وزع في "الكتاب" جزئيات الباب الواحد في أكثر من موضع كالتمييز والبدل والحال التي عالج مباحثها في أكثر من صفحة في الجزء الأول[2].

ومما زاد في هذا الاضطراب طول عناوين الأبواب وغموضها، من هذه العناوين على سبيل المثال: «هذا باب الفعل الذي يتعدى اسمَ الفاعل إلى اسم المفعول واسمُ الفاعل والمفعولِ فيه لشيء واحدٍ»[3]. و«باب الفاعلَيْنِ والمفعولَيْن اللذين كلُّ واحد منهما يفعل بفاعله مثل الذي يفعل وما كان نحو ذلك»، يعني (باب التنازع)[4].

إضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ «من آفات "نحونا" القديم ما يسمونه "عدم التجميع، وسوء التبويب"»[5]؛ حيث إننا لا نجد كتابا واحدا في النحو يجمع أبوابَه وقواعد كل باب، جمعا لا قصور فيه ولا تقصير...كما لا نجد في النحو كتابا يحوي الباب منه كلّ مسائله مع فروعها احتواء شاملا يحصرها في دقة وتوفية بحيث يغني عن الرجوع إلى باب آخر. وهذا العيب عام في كتب النحو[6].

وبالنظر إلى ظروف حياة أسلافنا من النحاة فإن المتأمل فيما تركوه من مؤلفات نفيسة لا يملك إلا أن يعترف لهم بفضل السبق، وهذا الجهد الكبير، على الرغم مما فيه من مآخذ ويكفيهم فخرا أنهم اجتهدوا، فإن أصابوا فلهم أجران وإن أخطؤوا فلهم أجر الاجتهاد.

---

(1) ينظر: سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص 23.

(2) ينظر: نفسه، ص 23- 24.

(3) سيبويه، «**الكتاب**»، تح/ عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988م، ج1، ص45.

(4) نفسه، ص73.

(5) عباس حسن، «**اللغة والنحو بين القديم والحديث**»، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط2، (دت)، ص217.

(6) ينظر: نفسه، ص 221.

1-1-2 التطويل:

ومما يؤخذ على كتب النحو أيضا طولها المفرط؛ حيث يُرجع عبد الوارث مبروك سعيد هذا الطول إلى التكرار والاستطراد والحشو ومعالجة قضايا أجنبية لا صلة لها بالنحو. ومما أسهم في ذلك أيضا الولع بالجدل والمناقشات اللفظية في معظمها، والإغراق في الجري وراء العلل وتتبع السقطات ولو كانت أسلوبية، والتسابق في تكثير الأقسام، وكل ما يدخله العد من شروط أو مواضع جواز أو وجوب أو منع، رغبة في إظهار التفوق والسبق. وتتمثل ظاهرة التطويل هاته في الشروح والحواشي والتقارير...[1]، فالشارح «في شرحه المتن كان لا بد أن يزيد في شرحه عما جاء به صاحب المتن، كذلك صاحب الحاشية لا بد أن يأتي بجديد لم يأت به الشارح، وكذلك، فإنّ المقرّر أو المعلّق لا بد أن ينافس صاحب الحاشية في إتيانه بأفكار جديدة لم يأت بها صاحب الحاشية»[2].

وفي السياق نفسه يصرح محمد الطنطاوي فيقول:« والواقع أن هذه السلسلة في التأليف الواحد ينوء بحملها الطالب عندما ينتقل نظره مرات مترادفة من متن إلى شرح إلى حاشية إلى تقرير»[3]. ولنا أن نتصور في كثرة هذه الشروحات والإضافات مدى معاناة متعلم النحو وهو يقرأ هذه المؤلفات الطويلة ذات الاستطراد الواسع، والتي في كثير من الأحوال تحول دون الوصول إلى الهدف الأساس، وقد لا يستوعب المتعلم بسببها كثيرا من القضايا النحوية جراء هذا الإطناب الواسع.

1-1-3 جفاف اللغة والتواؤها:

لكل عصر لغته الخاصة، وكذلك البحث؛ فإنّ له لغته التي تفرضها طبيعته، وقد تميزت لغة المؤلفات النحوية عموما بما عابها «من جفاف، والتواء ومبالغة في التكثيف إلى حد الغموض والانطماس أحيانا»[4]، ويقصد بالجفاف الاكتفاء بالقواعد مع الأمثلة والشواهد

---

(1) ينظر: سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص27.

(2) ياقوت أحمد سليمان، «**ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص142.

(3) الطنطاوي محمد، «**نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**»، دار المعارف، القاهرة، ط2، (دت)، ص301-302.

(4) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص27.

المكررة، التي لا تفسح مجال التذوق للدارس، ولا تسمح له بمحاكاة الكلام البليغ[1]. وهناك «اللغة المضغوطة المزدحمة بالدلالات والإشارات والأحكام النحوية...ازدحاما قد يبلغ حد التخمة، مع التواء حينا وعجز يبلغ حد اللكنة أحيانا»[2]، ومن اللغات أيضا «اللغة الموجزة الكزة، لغة (المتون وأشباهها)»[3]. والسبب في وجود هذه اللغة الصعبة هو ميل النفوس في هذا العصر إلى التقليد والمحاكاة، وقصورها عن الابتكار والتجديد، فاستبدلت هذا القصور بهذه اللغة التي هي ميدان لتلهي القرائح وإظهار البراعة.

1-2 على مستوى المنهج:

من المعلوم أن علماء العربية القدامى عملوا على جمع اللغة من قبائل عربية معينة، ووفق شروط زمنية ومكانية خاصة، الهدف من ورائها نشدان الفصاحة، واستبعاد كل ما ليس بعربي فصيح. وخلال جمعهم للغة بدت عناصر المنهج الوصفي ظاهرة في مجهوداتهم هاته من «جمع المادة، واستقرائها وتقسيمها وتسمية أقسامها و مفهوماتها، ثم وضع القواعد التي تصف جهات الشركة بين المفردات، فقد تمّ ذلك كلّه على نحو يثير الإعجاب، و قد بذل فيه من الجهد ما سوف يظلّ أثره ملحوظا أبد الدّهر رغم هذه الاعتراضات المنهجية»[4].

وعلى الرغم من كل هذا الجهد الجهيد، إلا أنّ المتأمل في منهج النحاة الذي اتبعوا يجد من الثغرات والهفوات والعيوب ما يدعوه إلى التوقف وإعادة التفكير، خاصة بالنظر إلى ما توصّلت إليه مناهج البحث اللغوي الحديث، من هذه العيوب:

1-2-1 عدم الالتزام باللغة الأدبية النموذجية:

حيث لم يختر القدماء من لغات العرب « اللغة النموذجية الأدبية الممثلة في القرآن الكريم (دون قراءاته)، والحديث النبوي الشريف، والآثار الأدبية الرفيعة من أشعار وخطب وحكم

(1) العزاوي نعمة رحيم، «**في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث**»، دار الشؤون الثقافية، بغداد، (دط)، 1995، ص17.

(2) عباس حسن، «**اللغة والنحو بين القديم والحديث**»، ص225.

(3) نفسه، ص225.

(4) حسان تمام، «**اللغة بين المعيارية و الوصفية**»، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421هـ/2001م، ص159.

ورسائل ووصايا ونحو ذلك»[1]، يعتمدونها أساسا لتقعيداتهم النحوية «كما كان الواجب، بل أقحموا معها اللّهجات العربية القديمة بصفاتها وخصائصها المتباينة»[2]، ولم يتحفظوا عن الأخذ عن الأحداث، فقد روى الأصمعي قال: «سمعت صبية بحمى ضريّة يتراجزون فوقفت وصدوني عن حاجتي، وأقبلت أكتب ما أسمع إذ أقبل شيخ فقال أتكتب كلام هؤلاء الأقزام الأدناع»[3].

فالملاحظ مما سبق أن النحاة لم يفرقوا بين استعمالات اللغة في مستوياتها الاجتماعية المتفاوتة، ومعلوم أن لغة الشاعر أو الخطيب تختلف عن اللغة البسيطة للأفراد، التي تتطلّبها الحياة اليومية...

1-2-2 تحديد قبائل معينة لأخذ اللغة عنها دون أخرى:

وضع جامعو اللغة حدودا مكانية لأخذ اللغة معيارها تحقق عنصر الفصاحة في اللغة المروية؛ لذلك انتقوا قبائل محدّدة، وهذا ما عبّر عنه أبو نصر الفارابي في أول كتابه المسمّى "بالألفاظ والحروف" بقوله : «...والذين عنهم نقلت اللّغة العربية، وبهم اقتدي، وعنهم أُخذ اللّسان العربي من بين قبائل العرب، هم: قيس و تميم و أسَد؛ فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ و معظمه، وعليهم اتّكل في الغريب وفي الإعراب و التّصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم»[4]. وبهذا فقد فات الرعيل الأول من النحاة، كثير من منابع الأخذ، ومراجع الاستنباط الذي كشفت عنه الأيام بعد ذلك، فأثبتت تقصير اللغويين، وقصور النحو المؤسس على ما جمعوه[5]؛ لأنّ طبيعة اللغة تمنع أن تستأثر قبيلة

---

(1) عمر أحمد مختار، «**البحث اللغوي عند العرب – مع دراسة لقضية التّأثير والتأثُّر–**»، عالم الكتب، القاهرة، ط7، 1997، ص146-147.

(2) أنيس إبراهيم ، «**من أسرار اللغة**»، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1966، ص22-23.

(3) السيوطي جلال الدين، «**المزهر في علوم اللغة وأنواعها**»، تح/ محمد أحمد جاد المولى بك وآخرون، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، (دت)، مج1، ص140.

(4) السيوطي جلال الدين، «**الاقتراح في أصول النحو**»، تح/ عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، ط2، 1427هـ/2006م، ص47.

(5) ينظر: عباس حسن، «**اللغة والنحو بين القديم والحديث**»، ص77.

من القبائل باللغة كاملة غير منقوصة، بل اللغة تتوزع بين الأمم والأمصار وقد تقوى هنا وتضعف هناك...وقد نجد ألفاظا فصيحة عند القبائل غير المأخوذ عنها...

1-2-3 توسيع الفترة الزمنية للاحتجاج:

لقد عمل النّحاة على استنباط « قواعدهم من شعر امرئ القيس ومن بعده إلى ابن هرمة في نهاية القرن الثاني الهجري، لم يفرّقوا بين شاعر وشاعر ولا بين قرن سابق وآخر لاحق في فترة تمتدّ قرابة أربعة قرون، وممّا يرقى إلى مرتبة اليقين أنّ اللّغة الفصحى قد شهدت في هذه الحقبة تطوّرا في تراكيبها ومفرداتها ودلالاتها وأساليبها، يشهد على ذلك أنّ الذين رووا اللّغة والذين نظروا في ألفاظها وطرقها قد أشاروا إلى الغريب والمهجور الذي بطل استعماله، وإلى الدّخيل الذي طرأ استعماله، وبين ما بطل و ما طرأ لا بدّ أن يكون هناك تطوّر»[1].

ويرى كمال بشر أن هذا الانتقاء الزماني أدى إلى إهمال عامل الزمن في دراسة اللغة ونتج على إثره عدم إدراكهم لواقع امتداد العربية عبر التاريخ الطويل، ومقارنتها بأخواتها الساميات، وإغلاق باب البحث العلمي في وجه التطور الذي لحق بالعربية في جميع مستوياتها[2].

1-2-4 اعتماد الشعر مصدرا أساسيا لاستنباط قواعد اللغة:

من المعلوم أن العرب اهتموا بالشعر أيما اهتمام، فعُنوا بنظمه وبروايته حتى صار ديوانا لهم سجلوا فيه مآثرهم وأيامهم، وقد وصلت هذه العناية إلى النحاة أيضا في استنباطهم لقواعد اللغة؛ حيث استأثر الشعر باهتمامهم «فكانوا يحفلون به إلى درجة ألهتهم أو كادت تلهيهم عمّا عداه من الكلام»[3]، فبالغوا في اعتماد « لغة الشّعر على ابتعادها في كثير من الأحوال عن أن تكون مثلا للمألوف المتداول من الكلام»[4]. ومن المعلوم أن الشعر بما فيه من وزن وقافية كثيرا ما يجعل الشاعر يحيد عمّا صحّ من أساليب عربية صحيحة؛ فلا يتمثل قواعد

---

(1) حسان تمام، «**الأصول– دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو – فقه اللغة – البلاغة**»، عالم الكتب، القاهرة، (دط)، 1420هـ/2000م ، ص101.

(2) ينظر: بشر كمال، «**دراسات في علم اللغة**»، دار المعارف، مصر، ط9، 1986، ق1، ص ص51-53.

(3) نفسه: ص96.

(4) السامرائي إبراهيم، «**التطور اللغوي التاريخي**»، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1401هـ/1981م، ص87.

النحو والصرف أحيانا بسبب الضرورة الشعرية. وربما وصل اهتمام النحاة بلغة الشعر أن جعلوها « شاهدا على صحّة ما جاء في القرآن الكريم نفسه من ظواهر نحوية ولغوية؛ بل إنّهم في كثير من الأحيان كانوا يبنون قواعدهم على الشّعر وحده»[1].

وعليه فإن الاعتماد على الشعر وحده في تقعيد القواعد ووضع الأصول كان مما أدّى إلى اضطراب النحاة في بعض أحكامهم[2].

1-2-5 التأثر بالمناهج الفكرية الأخرى:

من المعلوم أن النحو العربي تأثر في بداياته الأولى، بأصول الفقه، وبعلم الكلام، ثم بالفلسفة والمنطق، وفي هذا السياق يقول الدكتور عبد الكريم خليفة: «فكان للمنطق وعلم الكلام والفقه والفلسفة آثارا واسعة في هذا الأدب النحوي. وإذا كانت هذه العلوم قد أغنت الدراسات النحوية...، وأدت إلى ظهور علماء يقفون حياتهم على البحث في دقائقه، ويتخذونه مهنة لهم في معاشهم، فإن في الوقت ذاته قد أدت إلى رسم صورة للعربية يكتنفها الغموض والتعقيد، وهي صورة غريبة عن العربية ونحوها...»[3].

لقد كان من نتائج تأثر النحو بأصول الفقه أن ظهرت- على سبيل المثال- «العلل النحوية على غرار العلل الأصولية، وظهر مصطلح المصلحة النحوية(لا خطأ ولا لبس)، على شاكلة الأصوليين (لا ضرر ولا ضرار)»[4]، أمّا علم الكلام فقد تأثر النحاة بما كان عند المتكلمين من مصطلحات كلامية مثل « الاستقراء، الجوهر، العرض، الماهية، الذات/ الذاتي،

(1) الزبيدي سعيد جاسم، «**القياس في النحو العربي نشأته و تطوره**»، عمان، دار الشروق، ط1، 1997، ص105.

(2) ينظر: المخزومي مهدي، «**مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة و النحو**»، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1377هـ/1958، ص 335.

(3) خليفة عبد الكريم، «**تيسير العربية بين القديم والحديث**»، مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ط1، 1407هـ/1986م، ص45.

(4) نحلة محمود أحمد، «**أصول النحو العربي**»، دار العلوم العربية، بيروت لبنان، ط1، 1408هـ/1986م، ص15.

المطلق المفيد...السلب والإيجاب، الوجود والعدم»[1]، وفيما يخص التأثر بالفلسفة اليونانية فقد ظهر في توجيه مسائل النحو الاتفاقية والخلافية، وفي المفاهيم المجردة التي تكون المتن الاصطلاحي وهي مقحمة إقحاما شديدا ليست لها أي صلة بطبيعة اللغة، كما ظهر في الاجراءات التطبيقية القائمة على الجدل الفلسفي والعقائدي والخلافات المذهبية[2].

تأثر النحو بهذه المناهج خاصة الفلسفية منها جعله موضع نفور وشكوى بسبب ما نتج عن هذا التداخل المنهجي من مشكلات كالإغراق في التعليل والقياس، والمبالغة في الاهتمام بنظرية العامل، والتمارين غير العملية، والشواهد الافتراضية وهو ما أدى إلى إبعاد النحو عن طبيعته اللغوية؛ فصار صنعة بعدما كان طبعا وسجية.

1-3 على مستوى القواعد النحوية:

مما لا شك فيه أن تعلم أية لغة يبدأ بتعلم نحوها؛ إذ هو الضابط الذي يقف وراء هذه اللغة ويمثل نظامها النحوي، الذي ينبغي لمتعلم اللغة أن يبدأ به أول ما يبدأ؛ وعليه فإن تعلم العربية صحيحة سليمة لا يتم إلا بدراسة قواعدها النحوية، والحديث عن قواعد النحو العربي قيل فيه الكثير حول صعوبتها، على الرغم من أن «الدراسات المهتمة بمشاكل تدريس اللغات وتذليل الصعوبات التي يصادفها الدارسون في عملية التعلم نجدها لا تميل إلى القول بوجود صعوبات في نظم اللغة المستهدفة من حيث هي أو بالقياس إلى اللغات الأخرى، بل إن ما يحس به من تعلموا أكثر من لغة من وجود تفاوت بين تلك اللغات في درجة الصعوبة ليس بالدليل الكافي على أن مصدر هذه الصعوبة هو طبيعة اللغة ونظمها»[3].

لقد تطرق عدد من الدارسين إلى الحديث عن الصعوبات التي تكتنف قواعد النحو، وأرجعها إلى طبيعة العربية ونظمها المختلفة؛ فتناول الحديث عن أبرز ميزة للغة العربية، ألا وهي:

---

(1) بخيت مصطفى أحمد عبد العليم، «**أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو العربي**»، دار البصائر، القاهرة، ط1، 1433هـ/2012م، ص345.

(2) ينظر: حساني أحمد، «**النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي**»، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل2001، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص385-386.

(3) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص32.

1-3-1 ظاهرة الإعراب:كانت ظاهرة الإعراب أكثر ظاهرة تعرضت للنقد، واعتبرت مصدر صعوبات النحو ومشاكله، يقول جرجس الخوري المقدسي: « استخدام الحركات في

أماكنها، يعدّ عقبة في دروس العربية، لأنّ قواعدها تقضي بوضع علامات في آخر المعربات بحسب العوامل المختلفة وهذا – حسب رأيه – همّ يلازم الكاتب والقارئ والخطيب مدى الحياة، ولا يكتفي النّحاة بذلك؛ بل يطالبون – حسب زعمه – الدّارس بتصوّر علامات إعراب للكلمات المبنية الأواخر، ويرى أنّ هذا يزيد تململ الطّلبة ونفورهم من درس لغتهم»[1].

ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل من الباحثين من دعا إلى إلغاء الإعراب بالكامل، مثل قاسم أمين، وأحمد لطفي السيد الذي دعا إلى استعمال العامية بدل الفصحى[2]، إلا أن هذه الدعوة لم تحظ بكثير تأييد، بل قوبلت بالرفض؛ لأنها «لا تعتمد على أسس علمية ذات قيمة، بل هي في معظمها أفكار سطحية تتملق الجماهير وتستفزها بكلام براق خادع، لا وزن له في مجال الحقيقة والعلم مع صرف النظر عن النيات الأخرى التي تكمن وراء ذلك...حتى إن رد الفعل أمام هذه الدعاوى لدى الجماهير العربية المثقفة كان "الرفض المطلق" كما اعتمدت هي أيضا على "الرفض المطلق"»[3].

1-3-2 ظواهر صرفية ونحوية: مثل: «العدد وأحكامه والممنوع من الصرف والاستثناء وجموع التكسير وأبواب الثلاثي ومصادره وطالبوا بتعديلها أو إلغائها»[4].

1-3-3 صور الحروف ومشاكل الإملاء والطبع:

وهي ظواهر خارجة عن النحو، نُسبت إليها صعوبات النحو ومشاكله[1].

---

(1) زبيدة إبراهيم عمر سليمان، «**حركة تجديد النحو و تيسيره في العصر الحديث– دراسة تحليلية تقويمية –**»، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2004، ص 282.

(2) ينظر: ياقوت أحمد سليمان، « **ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم** »، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، (دط)، 1994، ص 38-39.

(3) عيد محمد، «**قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية**»، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1410هـ/1989م، ص64.

(4) العزاوي نعمة رحيم ، «**في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث**»، ص 29.

وهناك من الباحثين من تناول القواعد النحوية ورأى أن صعوباتها تتمثل في:

1-3-4 التناقض والاضطراب: وأرجع أسباب ذلك إلى:

أ. المادة اللغوية: التي اتخذها النحويون أساسا للدراسة، وإلى المنهج المتبع في النظر لعلاقة الظواهر اللغوية بالقواعد النحوية، وإلى الثقافة الذاتية للباحث النحوي(2).

ب. عدم قبولها للتطور: فهي قواعد ذات أحكام نهائية صارمة، وعدمُ اعتمادها على الاستقراء وحده، بل أكمل بالمنطق والقياس، وكثرةُ الآراء والخلاف داخلها(3).

ج. كثرة المصطلحات النحوية وغموضها: مما دفع ببعض الدارسين إلى النظر فيها، وتغيير بعضها أو الاستغناء عنه(4). وهذه الغرابة ليست وليدة الوقت الراهن، فقد « وقف أعرابي على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه فحار وعجب وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا»(5).

وعلى العموم، فإن الشعور بهذه العيوب والمشكلات التي اكتنفت النحو؛ فحالت دون غايته المنشودة وهي حفظ اللسان العربي، جعلت الدراسين قديما وحديثا يعملون جاهدين على إيجاد حلول لمشاكله وتذليل لصعوباته، متخذين في ذلك سبيل الاختصار، والتبسيط، والتيسير، والتجديد، وتارة الإحياء، وهذا ما سأتطرق إليه فيما تبقى من هذا الفصل.

2- محاولات تيسير النحو العربي قديما وحديثا:

2-1 جهود القدماء في تيسير النحو:

---

(1) ينظر: نفسه، ص29.

(2) ينظر: أبو المكارم علي، «**تقويم الفكر النحوي**»، دار غريب، القاهرة، (دط)، 2005م، ص213.

(3) ينظر: العارف حسن عبد الرحمن، «**اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**»، درا الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2013م، ص246-247.

(4) ينظر: نفسه، ص248.

(5) التوحيدي أبو حيان، «**الإمتاع والمؤانسة**»، تح/أحمد أمين وأحمد الزين، هنداوي سي آس سي، (دط)، (دت)، ج2، ص333.

إنّ أدنى قراءة متأنية في تاريخ النحو العربي تبين لنا أن أسلافنا النحاة كانوا على دراية بالصعوبة التي تكتنف النحو العربي، خاصة في مستواه التعليمي (النحو التعليمي)، والأخبار الدالة على هذه الصعوبة كثيرة في تاريخ النحو العربي، من ذلك ما ورد عن الجاحظ (ت255هـ):أنه قال« قلت لأبي الحسن الأخفش : أنت أعلم الناس بالنّحو، فلِمَ لا تجعل كتبك مفهومة كلها، و ما بالنا نفهم بعضها، و لا نفهم أكثرها، و ما بالك تقدّم بعض العويص، و تؤخّر بعض المفهوم؟ قال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدّين، ولو وضعتها هذا الموضع الذي تدعوني إليه، قلّت حاجتهم إلي فيها وإنّما كانت غايتي المنالة، فأنا أضع بعضها هذا الموضع المفهوم، لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس فهم ما لا يفهموا، و إنما قد كسبت في هذا التدبير إذ كنت إلى التكسّب ذهبت»[1]. وإذا كان الجاحظ–وهو من هو– قد استعصى عليه فهم كتب الأخفش، فما موقف الناشئة اليوم وقد طال الأمد بينهم وبين هذه المؤلفات.

إنّ الشعور المبكر بصعوبات النحو جعل القدماء يبادرون إلى تسهيل تعليمه للناشئة فجاءت عناوين مؤلفاتهم تحمل دلالات، الإيجاز، والاختصار، والتبسيط، ولا شك أن كل هذه المصطلحات تصب في مجال التيسير. واستدلالا على هذا، فإن المتتبع لحركة التأليف النحوي يلفي عددا كبيرا من الكتب التي ألفها النحاة كان الهدف منها تيسير تعليم النحو وجعله في متناول المتعلمين، متحاشين في ذلك كل عيوب المؤلفات السابقة المتمثلة في التطويل وكثرة الجدل في المسألة الواحدة، والإغراق في التعليل...وما إلى ذلك من الإلغاز والتعمية.

لقد انضوت هذه المؤلفات النحوية تحت قسمين رئيسين:

2-1-1 التآليف المختصرة:

عمل النحاة على «إيجاد متون مختصرة تعلّم النحو للناشئة بشكل ميسر فغلب على هذه المصنفات طابع الاختصار والابتعاد عن التعقيد في اللغة والأسلوب، فضلا عن تجنب الخلافات النحوية والآراء المعقدة»[2]، ولقد كشفت عملية الإحصاء وجود أكثر من أربعين متنا نحويا

(1) الجاحظ، «**الحيوان**»، تح/ عبد السلام هارون، (دد)، ط 2، 1384هـ/1965م، ج1، ص91-92.

(2) خنياب لمى عبد القادر، **النحو التعليمي عند القدماء(ملحة الإعراب وشرحها للحريري مصداقا)**، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، (دد)، 2012، مج15، ص11.

يحمل عنوان (مختصر في النحو)، وأكثر من عشر مدونات بعنوان (الموجز) أو (الوجيز في النحو)، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان (مقدمة في النحو) وأكثر من خمسة متون موسومة بـ (المدخل إلى النحو)[1].

وعليه فمن العسر بمكان أن آتي على ذكر كل هذه المؤلفات، وإنما سأقتصر على ما يفي بالغرض منها، ويوضح المراد، ومن أوائل هذه المؤلفات:

أ– "مقدمة في النحو" تنسب لخلف الأحمر(ت180هـ).

ب– "الجمل في النحو" للزجاجي(ت337هـ).

ت– "التفاحة" لأبي جعفر النحاس (ت338هـ).

ث– "اللمع" لابني جني (ت392هـ).

ج– مقدمة ابن بابشاذ (ت454هـ)

ح– مفصل وأنموذج الزمخشري (ت538هـ)

خ– "المقدمة الآجرومية" لابن آجروم (ت723هـ)[2]

هذه نبذة وجيزة عن تيسير النحو عند النحاة الأوائل، تبيّن لنا مفهومهم للتيسير، فقد رأوا في اختصار المؤلفات النحوية وتبسيطها ما يخفف عن الدارس عبء البحث فيها ويساعده على تعلم النحو دون كلل أو ملل؛ بحيث اعتمدوا فيها على ذكر الأهم من مسائل النحو، وحذف ما يعيق المتعلم من الاستطراد، والغموض، والشروحات المطولة التي لا طائل منها.

2–1–2 المنظومات النحوية:

وهو ما اصطلح على تسميته ب"الشعر التعليمي" أو "المتن المنظوم"؛ حيث أدرك النحاة الأوائل أهمية الشعر في حفظ العلوم؛ لما فيه من الوزن والقافية اللذين يساعدان الطالب على استظهار القواعد وقت الحاجة، فاتخذوه وسيلة لذلك، خاصة بعد خوفهم من ضياع العلوم، وقد كان للنحو العربي نصيب الأسد من هذا النوع من التأليف؛ إذ كثرت فيه المنظومات

(1) ينظر: خنياب لمى عبد القادر، **النحو التعليمي عند القدماء(ملحة الإعراب وشرحها للحريري مصداقا)**، ص12. نقلا عن، أبو المكارم علي، «**النحو التعليمي في خمس قرون**»، ص20.

(2) السلمي عبد الله عويقل، **محاولات التيسير النحوي–دراسة تأريخية نقدية–** مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1430هـ/2009م، ع1، ص224–225.

النحوية التي «جاءت على نوعين، ضمّ الأوّل المقطوعات القصيرة من قصائد وأراجيز، كما ضمّ الثاني القصائد والأراجيز الطويلة التي اشتهرت بالألفيات»[1].

من هذه المنظومات الكثيرة نجد:

أ. **ملحة الإعراب وسنحة الآداب:** لأبي محمد القاسم بن علي الحريري عدّتها خمسة وسبعون وثلاثمئة بيت من الرجز المشطور المزدوج[2].

ب. **الدرة الألفية في علم العربية:** لابن معطي الذي يعدّ رائداً لهذا النّوع من المنظومات، فهو أوّل من نظم ألفية في النحو... تتكون من واحد وعشرين وألف بيت[3]، راجت ونالت شهرة واسعة النطاق وسط البيئات العلمية في القاهرة وغيرها[4].

ج. **الكافية الشافية:** لابن مالك الذي يعدّ إمام النظم في علوم العربية بلا منازع، فهو صاحب الباع الطويل في هذا اللون من التصنيف، وقد كان هدفه الأول تيسير الحفظ والضّبط على الدارسين[5]، وهي أرجوزة طويلة في القواعد النحوية والصرفية[6] فيما يقرب من ثلاثة آلاف بيت من مزدوج الرجز[7].

د. **الخلاصة المشهورة بالألفية:** لابن مالك، وهي مختصرة من الكافية الشافية في نحو ألف بيت اشتهرت في الأصقاع العربية اشتهار الحاجبية وغيرها[8].

---

(1) نجيب محمود، «**المنظومات النحوية وشروحها– حلقة من تاريخ النحو–**»، دار الفارابي، دمشق، ط1، 1422هـ/2001م، ص6.

(2) ينظر: نفسه، ص 11.

(3) ينظر: نفسه، ص 23.

(4) ينظر: مكرم عبد العال سالم، «**المدرسة النحوية في مصر و الشام في القرنين السابع والثامن من الهجرة**»، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1980،ص 54.

(5) ينظر: ابن مالك، «**تسهيل الفوائد و تكميل المقاصد**»، حققه و قدم له محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي، القاهرة، (دط)، 1968، ص 44.

(6) عبد العال سالم مكرم، «**المدرسة النحوية في مصر و الشام**»، ص 55.

(7) ابن مالك، «تسهيل الفوائد و تكميل المقاصد »، ص 18.

(8) ينظر: عبد العال سالم مكرم، «**المدرسة النحوية في مصر و الشام**»، ص 172.

تلك نبذة وجيزة عن جهود القدماء في تيسير النحو، لم أبسط فيها القول كثيرا؛ لأن طبيعة البحث تقتضي أن يُتناول مفهوم التيسير في ظل التعليمية، رأينا من خلالها مفهومهم للتيسير، وأنه انصب على الجانب التعليمي، فراحوا يعملون على تبسيط النحو من خلال اعتماد مبدأ الاختصار في عرض مادته والتبسيط في شرحها قصد تقريبها من الطلاب. فإذا كانت هذه جهود السلف في تيسير النحو، فما هي جهود الخلف في ذلك؟

2-2 جهود المحدثين في تيسير النحو:

تناول النحاة المحدثون مسألة التيسير النحوي فتوزعت جهودهم على اتجاهين اثنين هما:

2-2-1 اتجاه نظري عميق: يهتم بالنحو العلمي ويسعى إلى الدراسة العلمية النظرية الخالصة؛ أي المجال اللغوي العلمي، وهو اتجاه متأن لا يقنع بالتيسير الظاهري و المحدود، و إنّما يهدف إلى الوصول إلى جذور المشكلة و منبع الصعوبات في النحو العربي[1]. إذن فأصحاب هذا الاتجاه آثروا معالجة مشاكل النحو من أساسها، ورأوا أن التيسير ينبغي أن يكون بإعادة النظر في الأصول التي بنى عليها النحاة الأوائل علم النحو، خاصة في فترة تأثره بالتفكير الفلسفي وما انجرّ عنه من إيغال في نظرية العامل وولع بالتعليل...

ولعل أبرز المحاولات التي تطالعنا في هذا المجال وتستحق الوقوف عندها هي:

2-2-1-1 محاولة إبراهيم مصطفى:

وكانت أول محاولة ظهرت في العصر الحديث في كتابه "**إحياء النحو**" سنة1937[2]. حيث يرى فيه صاحبه أن النحو فشل في أن يكون السبيل إلى تعلم العربية، والمفتاح لبابها على الرغم من أنه بُذل في تهوينه جهود كبيرة واصطنعت أصول التعليم اصطناعا بارعا ليكون قريبا واضحا؛ على أنه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها، وإلى طريقة وضعها، فيسأل ألا تكون تلك

(1) ينظر: سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص56.

(2) ينظر: خاطر رشدي محمود وآخرون، «**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**»، (دد)، ط4، 1989م، ص201.

الصعوبة من ناحية وضع وتدوين قواعده، وأن يكون الدواء في تبديل منهج النحو للغة العربية؟[1].

لقد تطرق إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو" لعديد القضايا الإصلاحية التي تخص المنهج النحوي، من أهمها:

- اعتماد الرفع علم الإسناد[2].
- اعتماد الجر علم الإضافة بالحركة أو الحرف[3].
- «الدعوة إلى التمييز بين وظيفتي الفاعل والمبتدأ في بعض التراكيب النحوية»[4].
- استبعاد الفتحة التي هي علامة النصب من الإعراب، فهي «الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، التي يحبون أن يشكل بها آخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية»[5].
- تخليص النحو من نظرية العامل، فهو «يرفض أن تكون الحركات على أواخر الكلم في الجملة بأثر من عامل: لفظي، أو معنوي، ظاهر، أو مقدر»[6]، ورأى في ذلك خيرا كثيرا يسير بالنحو في طريقه الصحيحة بعدما انحرف عنها آمادا وكاد يصد الناس عن معرفة العربية[7].

2-2-1-2 محاولة أمين الخولي:

حيث رأى أن صعوبة النحو تكمن في ثلاثة أسباب: **الأول**: ظاهرة الإعراب التي تميز اللغة العربية وتجعل تعلمنا لها شبيها بتعلم لغة أجنبية؛ لأننا نعيش بلغة عامية واسعة الاستعمال

---

(1) ينظر: مصطفى إبراهيم، «**إحياء النحو**»، **ص (د)** من المقدمة.

(2) ينظر نفسه: ص53

(3) ينظر نفسه:ص72.

(4) روقاب جميلة، «**جهود القدماء والمحدثين في تيسير النحو- رؤى تاريخية في المنجزات اللغوية العربية-**»، مجلة رفوف، جامعة أدرار (الجزائر)، ديسمبر2016م، ع 10، ص177.

(5) مصطفى إبراهيم، «**إحياء النحو**»، ص78.

(6) عمايرة خليل أحمد، «**العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي**»، (دد)، (دط)، (دت)، ص73.

(7) ينظر: مصطفى إبراهيم، «**إحياء النحو**»، ص195.

تُحرج العربية وتنفث حولها جوا نفسيا وعمليا مسمما. و**الثاني**: تضارب قواعد الإعراب وصعوبة ضبطه بقاعدة؛ فالفتحة تنصب وتجر، والكسرة تجر وتنصب والسكون يبنى ويُعرب، والياء تنصب وتجر. و**الثالث**: اضطراب القواعد؛ بحيث يجوز النصب والجر أو الرفع والنصب والجر معا في الكلمة الواحدة[1].

يرى أمين الخولي أنّ هذه الصعوبات كي تعالج ينبغي أن نرجّح مما نقله النحاة أوجها تدفع هذه الصعوبات وتقلل هذا التعدد، ونراعي أثناء ذلك ما هو بسبب من لغة الحياة والاستعمال، فإنّ لنا في عاميتنا ما قد نطمئن إلى أن له أصلا عربيا، كما رأى بوجوب الأخذ بكل القراءات القرآنية...واللغات [اللهجات]العربية[2].

2-2-1-3 محاولة مهدي المخزومي: وتمثلت دعوته في خطوتين:

الأولى: أن نخلّص الدرس النحوي مما علق به من شوائب جرها عليه منهج دخيل، هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدرس فكرة (العامل).

الثانية: أن نحدد موضوع الدرس اللغوي، ونعيّن نقطة البدء، ليكون الدارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه[3]. كما أكد المخزومي على أهمية معالجة الجملة من حيث تأليفها، ونظامها، وطبيعتها، وأجزاؤها وما يعرض لها من معان عامة[4].

2-2-1-4 محاولة عبد الستار الجواري: رأى أن يدرس النحو في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لا تغفل عن الغاية وأن يصحح منهجه ويدرس دراسة تستغرق أجزاءه...ثم يعرض على معايير البحث العلمي الحديث كما دعا إلى أن يستعان بأسلوب القرآن تفاديا للوقوع في المتاهات وأن يدرس معنى العمل في النحو بدل إلغاء العامل، كما دعا إلى تجريد النحو مما شابه

(1) ينظر: الخولي أمين، «**مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب**»، دار المعرفة، ط1، سبتمبر 1961 ص42-43.

(2) ينظر نفسه، ص42-43.

(3) ينظر: المخزومي مهدي، « **في النحو العربي –نقد وتوجيه–** »، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ص15-16.

(4) ينظر: حمدان أحمد سهاد، «**تيسير النحو عند المحدثين**»، مجلة سامراء، جامعة تكريت، كلية التربية، قسم اللغة العربية، تموز 2013، مج 9، ع34، ص289.

من شوائب لا مكان لها فيه، ورأى أن هناك أبوابا في النحو لم تفتحها حاجة أو ضرورة، إنما اقتضتها ضرورة الشاذ من الكلام والغريب من التعبير لا يفيد منها الدارس، ولا ينتفع بها حتى المتخصص[1].

2-2-1-5 محاولة إبراهيم السامرائي: وقد دعا إلى تيسير النحو من خلال دراسته كمنهج وصفي للظواهر اللغوية... يبتعد عن التأويل والتعليل والتأمل، ورأى أنّ علم النحو تحول إلى علم يطلب لذاته كباقي العلوم، ويسعى طلابه إليه كعلم الحديث والفقه[2]، بعدما كان وسيلة لفهم العلوم. وعلى العموم دعا إلى إلغاء نظرية العامل، والتعليل، والإعراب التقديري والمحلي، وتوسيع مفهوم النحو، والاعتماد على المنهج الوصفي، وإعادة تنسيق المواد النحوية وحذف بعضها[3].

2-2-2 اتجاه عملي يختص بالدراسة التعليمية:

وهو الذي يختص بتيسير النحو التربوي التعليمي، وتذليل الصعوبات التي يعاني منها «دارسو النحو، وحاجتهم الملحة إلى تبسيطه ومن ثم يعمد إلى إيجاد الكتاب الخالي – قدر الإمكان – من الصعوبات التي تحول بين النحو ودارسه، أي أنّ هذا الاتجاه هو اتجاه الدراسة التعليمية»[4].

إذن، فأصحاب هذا التوجه في التيسير آثروا أن يكون اتجاههم عمليا، دون الخوض في الأسس والأصول التي بُني عليها النحو؛ ومن ثم بات يعنيهم إيجاد الكتاب النحوي الملائم، الذي يدرس المادة وييسر تعليمها للطلاب، فكانت أول محاولة تستجيب لهذا المطلب هي محاولة علي مبارك باشا، الذي ألف كتاب **"طريق الهجاء والتمرين على القراءة في اللغة**

---

(1) ينظر: حمدان أحمد سهاد، «**تيسير النحو عند المحدثين**»، ص287.

(2) ينظر: نفسه، ص290. نقلا عن السامرائي إبراهيم «**النحو العربي نقد وبناء**»، (دد)، (دط)، 1968م، ص124.

(3) ينظر: العقيلي حسين علي فرحان، «**الدراسات النحوية عند إبراهيم السامرائي**»، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور جهاد حسوبي صالح، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، السنة الجامعية: 1425هـ/2004م، ص ص 79-87.

(4) زبيدة إبراهيم عمر سليمان، **حركة تجديد النحو**، ص3- 4 .

العربية" «الذي ظل وقتا طويلا يقرأه التلاميذ بالمدارس الابتدائية»[1]. وبعده ظهر كتاب رفاعة الطهطاوي «**"التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية"**...يقتصر على أبواب النحو الأساسية منحّيا عنها الأبواب الفرعية، ورأى أن يدخل على الكتاب فكرة الجداول المعروفة في كتب النحو الخاصة باللغة الفرنسية، واتسع فيها، حتى ليكاد يكون لكل باب من أبواب النحو جدول خاص به يعرض فيه صيغه المختلفة»[2]، ومن محاسن هذا الكتاب أنه « امتاز بجملة من سمات جعلته يتفوق على غيره من الكتب التي ألفت بعده بعشرات السنين»[3].

وبطلب من وزارة المعارف ألّف حفني ناصف « مع بعض رفاقه كتابا مبسطا في النحو لتلاميذ المدارس الثانوية باسم قواعد اللغة العربية في نحو مائة صفحة وألحقوا به قواعد في البلاغة. وهو أكثر تفصيلا في عرض أبواب النحو من كتاب رفاعة الطهطاوي، وبه طائفة غير قليلة من أبواب النحو الفرعية»[4]، **ثم** ظهر كتاب تعليمي آخر وهو **"تقريب فن العربية لأبناء المدارس الابتدائية"** للشيخ أحمد بن محمد المرصفي، الذي تميز بـ «وضوح الصياغة وجدة التعريفات والعناية باختيار الأمثلة»[5]. ثم تواصل حركة تيسير النحو زحفها ليصل الأمر إلى بعض المحاولات الجماعية، مثل سلسلة "**النحو الواضح**" سنة 1925، من تأليف علي الجارم ومصطفى أمين، وهي سلسلتان، إحداهما خاصة بالمستوى الابتدائي والأخرى بالمستوى الثانوي[6]، ولقد أسهمت هذه السلسلة «مساهمة فعالة في تيسير طريق النحو وتقريبه إلى الدارسين...وهو سر بقائها حتى الآن محتفظة بمكانتها وشهرتها لدى الهيئات التعليمية»[7].

---

(1) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي**»، ص59.

(2) شوقي ضيف، «**تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا– مع نهج تجديده–**»، دار المعارف، القاهرة، ط2، (دت)، ص26.

(3) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو**»، ص60.

(4) ضيف شوقي ، «**تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا – مع نهج تجديده–**»، ص26-27.

(5) نفسه، ص62.

(6) السحيمات يوسف حسين، «**حركة تيسير النحو العربي في جهود الباحثين المصريين في العصر الحديث**»، رسالة دكتوراه، إشراف محمد حسن عواد، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، آذار 2004،ص66.

(7) سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو**»، ص73.

إضافة إلى هذا ظهرت بعض المحاولات التيسيرية لبعض اللجان والهيئات الرسمية والتي منها: محاولة وزارة المعارف المصرية سنة 1937، التي شكّلت لجنة تيسير قواعد تدريس اللغة العربية المؤلفة من الدكتور طه حسين، والأستاذ أحمد أمين، والأستاذ إبراهيم مصطفى وغيرهم، حيث خرجت بتقرير يضم كثيرا من القضايا التيسيرية[1]، وكذا ندوة اتحاد المجامع اللغوية بالجزائر عام 1976، تحت عنوان "تيسير تعليم العربية"[2]، وأعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23- 24 أبريل 2001بالجزائر، بالإضافة إلى مجهودات بعض الأساتذة وعلى رأسهم أستاذنا الحاج عبد الرحمن صالح وجهوده في تعليم العربية وتيسير نحوها وكذا مجهودات الدكتور صالح بلعيد وغيرهم.

هذه نبذة وجيزة عن محاولات الإصلاح قديما وحديثا، كان لا بد أن أشير إليها باعتبارها حلقة من حركة التيسير النحوي، وقد كانت استجابة طبيعية لصعوبات النحو ومشاكله، خاصة في جانبه التعليمي البيداغوجي. إلا أنّ ما ينبغي الإشارة إليه هو أنّ أغلب هذه الإصلاحات لم يكتب لها النجاح في تيسير النحو، وجعله وسيلة لتعليم العربية وتعلمها، الأمر الذي حدا بالباحثين المحدثين إلى إعادة النظر في أزمة النحو وتناولها في مجالها الصحيح وهو مجال التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة، أو ما يسمى بمجال اللسانيات التعليمية، مستفيدين ومستأنسين في بحوثهم بما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغات، وهو ما سأتناوله في الفصل الموالي إن شاء الله.

(1) ينظر: السحيمات يوسف حسين، «**حركة تيسير النحو العربي في جهود الباحثين المصريين في العصر الحديث**»، ص104.

(2) أكلي سورية، «**حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**»، رسالة ماجستير، إشراف صالح بلعيد، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 09-01-2012، ص35.

واقع التيسير النحوي في كتاب السنة الأولى ثانوي

من المعلوم أن التلميذ خلال حياته الدراسية يمر بثلاثة أطوار: ابتدائي، ثم متوسط، ثم ثانوي، ويتلقى خلال هذه الفترة تعلمات مناسبة لكل مرحلة، ففي الطور الثانوي يتلقى الطالب جملة من المعارف والتعلمات من شأنها أن تعده لقابل الأيام، فينتهي به المطاف إما بالحصول على شهادة البكالوريا ومواصلة دراسته الجامعية، وإما بالتوجه إلى عالم الشغل، وفي كلتا الحالتين هو مطالب بامتلاك القدر الكافي من الكفاءة اللغوية التواصلية التي تؤهله لمواصلة تعلمه الجامعي، أو مزاولة ما يتطلبه منصب شغله من كفاءات لغوية متنوعة.

وتسعى الوزارة الوصية إزاء هذا الأمر إلى جعل الطالب في المرحلة الثانوية متمكنا من استعمال اللغة العربية قراءة، وكتابة، وتحدثا، واستماعا، متخذة من النصوص الأدبية والتواصلية وروافدهما كالبلاغة، والتعبير، والعَروض، والقواعد النحوية سبيلا إلى ذلك، و يعتبر نشاط القواعد النحوية «من أخطر أنشطة اللغة»[1] وأهمها ؛ لما له من دور في اكتساب العربية لغةِ التعليم والتعلم في المدرسة الجزائرية، التي يعتبر التحكم فيها كفاءة عرضية، تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلمات، لا سيما اللغات الأساسية الأخرى[2]. وما دام الأمر كذلك بات ضروريا تقديم هذا النشاط(القواعد النحوية) وفق أحدث الطرق وأحسنها تدريسا.

إن مرجعية تدريس اللغة العربية عموما والنحو على وجه الخصوص هو "المنهاج" الذي وضعته وزارة التربية الوطنية بين أيدي المدرسين، بحيث يكون سندا لمدرس النحو يستأنس به أثناء ممارسته لمهامه التعليمية، فما المقصود بالمنهاج؟ وما الفرق بينه وبين البرنامج؟

1- المنهاج:

المنهاج في عرف اللغة هو «الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، (ج) مناهج، والمنهج: المنهاج (ج) مناهج»[3].

---

(1) بومعزة رابح، «**تعليمية النحو– رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية**–»، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1430هـ/2009م، ص105.

(2) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، « **المرجعية العامة للمناهج**»، الجمهورية الجزائرية...وزارة التربية الوطنية، مارس2009، ص53.

(3) مجمع اللغة العربية، « **المعجم الوجيز**»، دار التحرير للطبع والنشر، مصر، (دط)، 1989، ص636.

أما في العرف الاصطلاحي فهو «مجموع الخبرات والأنشطة التربوية المخطط لها بعناية، لتنفيذها داخل المدرسة وخارجها، عبر برامج دراسية منظمة، تسعى لتحقيق الأهداف أو الكفايات أو المستويات المعيارية، كما تم تحديدها والاتفاق عليها من قبل المعنيين، وصولا لتحقيق نواتج التعلم المطلوبة، والمحددة سلفا في ظل الأهداف العامة للتربية في المجتمع، والمستمدة بدورها من المرتكزات والأسس والمنطلقات»[1].

ومن المفاهيم التي كثيرا ما تختلط بالمنهاج مفهوم البرنامج، فما المقصود بهذا المصطلح؟

البرنامج في اللغة: « الورقة الجامعة للحساب. والخطة المرسومة لعمل ما، كبرامج الدرس، والإذاعة. (ج) برامج»[2].

و**البرنامج** في الاصطلاح هو «مجموعة من مواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة، مقررة في مستوى تعليمي، أو مرحلة دراسية ما، ينصب الاهتمام فيه على التعليم الذهني»[3].

ومن الباحثين من تطرق إلى بيان الفرق بين المنهاج والبرنامج فرأى أن البرنامج يتضمن محتوى التعليم وطرائق التعليم وطرائق التقويم بينما المنهاج المدرسي يعني طريقة إعداد البرامج والسياقات التعليمية[4]. وعليه يمكننا أن ندرك أن المنهاج أعم وأوسع من البرنامج؛ فهو يحتويه ويكون مرجعية له؛ بحيث لا يمكن إعداد برنامج دراسي دون منهاج تربوي، كما أن البرنامج في نفس الوقت هو تطبيق فعلي لما جاء في المنهاج.

1-1- أسس بناء المنهاج:

يعتبر المنهاج وسيلة جد مهمة، وعليه يتوقف حظ المجتمعات والدول من التطور والازدهار، حتى أن أحد السياسيين سُئل عن رأيه في مستقبل الأمة، فقال: «ضعوا أمامي

(1) الضبع محمود، «**المناهج التعليمية – صناعتها وتقويمها –** »، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص19- 20.

(2) مجمع اللغة العربية، « **المعجم الوجيز**»، ص47.

(3) بومعزة رابح، «**تعليمية النحو**- رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية-»، ص106.

(4) ينظر: بشارة جبرائيل، والياس أسما، «**المناهج التربوية**»، جامعة دمشق، (دط)، 1434هـ/2013م، ص23.

مناهجها في الدراسة، أنبئكم بمستقبلها»[1]. ومادامت المناهج الدراسية بهذه الأهمية، فإن إعدادها يخضع لأسس معينة هي:

أ–الأساس الفلسفي: ويرتبط بفلسفة التربية وفلسفة المجتمع الذي تسعى المدرسة إلى خدمته من خلال مناهجها وطرائق تدريسها.

ب– الأساس الاجتماعي: وهو القوة الاجتماعية المتمثلة في التراث الثقافي والقيم والمبادئ و المشكلات والأهداف الخاصة بكل مجتمع والتي تحدد فلسفته التربوية، ومن ثم تحدد محتوى المناهج الذي يعمل على بلوغ أهداف المجتمع المرغوب في تحقيقها.

ت– الأساس النفسي: ويتمثل في مجموعة المبادئ والبحوث النفسية حول طبيعة المتعلم باعتباره محور العملية التربوية، وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج.

ث– الأساس المعرفي: إذ تعتبر المعرفة أساسا مهما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهاج الدراسي، وعلى واضع المنهاج طرح الأسئلة التالية:

– ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج؟

– ما مصادر الحصول عليها؟

– كيف يمكن للمنهاج تحقيقها؟

– ما أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية ليعمل المنهاج على تحقيقها؟[2].

1–2– عناصر المنهاج:

من البديهي أن أي عمل جاد مدروس وممنهج لا بد أن يرتكز على عناصر يسعى إلى تحقيقها، وفي الفعل التربوي «لا يمكن حصول تعلم من دون محتوى، ولا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد

(1) إبراهيم عبد العليم، «**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**»، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص35.

(2) ينظر: جبر سعد محمد، والعرنوسي ضياء عويد حربي، «**المناهج – البناء والتطوير–**»، دار صفاء، عمان، ط1، 1436هـ/2015م، ص- ص64- 70.

لتحقيق أهداف المنهج، ولا يمكن معرفة نجاح المنهج ومستوى تحقق أهدافه من دون تقويم»[1].
وهذه هي عناصر المنهاج التي حددها تايلور والمتمثلة في:

أ- الأهداف وهي التي يتم في ضوئها اختيار محتوى المنهاج.

ب- المحتوى (المضامين).

ت- طرائق التدريس.

ث- التقويم[2].

2- إجراءات التيسير النحوي في كتاب السنة الأولى ثانوي

(دراسة وصفية تحليلية)

2-1- الأهداف:

ينص منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي على تدريس الرافد النحوي (قواعد النحو والصرف)، من منظور عملي، تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، وهدف عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم، وبالتالي فإن هذا النشاط يُدرّس على أساس أنه وسيلة وليس غاية؛ لذلك ينبغي أن يُقتصر في تدريسه على ما يحقق هذا الغرض. ويُتناول نشاط النحو من خلال دراسة النص الأدبي، باعتباره أحد روافد النص ووفق طريقة لا يشعر فيها المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص[3]. إلا أن ما تلزم الإشارة إليه أنه لا ينبغي النظر إلى النحو على أنه هو الأساس في اكتساب اللسان السوي واللغة الجيدة السالمة من الأخطاء؛ لأن واقع النحو في مدارسنا يقول بعكس ذلك؛ فنحن ندرّس قواعد النحو ولا ندرس معاني النحو التي يتمثلها التلميذ في كلامه وقلمه. والتلميذ يدرس هذه القواعد لا ليتمثلها في كلامه بل ليجيب عن سؤال الإعراب في الفروض والامتحانات إلا القليل الذي يحب العربية ونحوها.

---

(1) عطية محسن علي، « **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**»، دار المناهج، عمان الأردن، ط1، 1427هـ/2007م، ص22.

(2) ينظر: نفسه، ص22.

(3) ينظر: وزارة التربية الوطنية «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005، ص26.

لقد أثبتت التجربة أنّ أغلب التلاميذ يعتقدون أن نشاط القواعد نشاط مقصود لذاته ولا صلة له بتعلم العربية، بدليل أنه بمجرد الانتهاء من الرافد النحوي لا يكاد أغلب التلاميذ يتمثل ما أخذه فيه من أحكام نحوية أثناء القراءة، فيحولها إلى «أحداث كلامية مستقيمة»[1]. وهذا أمر مشاهد للعيان لا ينكره أحد؛ وعليه فإن عصمة لسان التلميذ وقلمه من الخطأ لا يكون بحفظ القاعدة النحوية فقط، وإنما تُسبق هذه المرحلة بحفظ اللغة الجيدة من القرآن الكريم وفصيح النثر وجيّد الشعر، حتى يمتلك التلميذ الملكة و« المعرفة النحوية الضمنية اللاشعورية»[2]، التي تؤهله لتمثل قواعد النحو بصفة آلية، فابن خلدون منذ ستة قرون أكّد على أهمية الحفظ والتكرار حين قال: «وتلك القوانين [قواعد النحو] إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها. وتعلم ما قررناه في هذا الباب، أن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[3]. وعليه فإن سعينا وراء عصمة لسان وقلم التلميذ عن طريق حصة نحوية واحدة في الأسبوع مع طغيان اللهجات العامية التي باتت تنافس الفصحى في مجالات كثيرة يظل عقيما ما لم يتشرب هذا التلميذ الأساليب العربية الصحيحة خلال الطورين الابتدائي والمتوسط.

يُدرس نشاط النحو كرافد من روافد النص لتحقيق عدد من الأهداف منها:

أ– دفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

ب– تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.

---

(1) صاري محمد، «**واقع المحتوى التعليمي في المقررات المدرسية –تحليل ونقد–**»، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان2001، ع8، ص37.

(2) طبني صفية، « **الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية** »، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، 2010، ع06، ص116.

(3) ابن خلدون، «**المقدمة**»، ص1148- 1149.

ت- مساعدتهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوين الذوق الأدبي في نفوسهم، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

ث- إمدادهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المغلوط أو المحرف.

ج- إزالة ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

وبهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منه إلا تعبا وإرهاقا، والتي حفلت بها مناهج البيداغوجيا التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنسبة إلى المتعلم[1].

إن هذه الأهداف على الرغم من صدق نيات واضعيها إلا أننا إذا نظرنا إليها من الناحية العملية، فإننا نجدها تتميز بطابع العموم الذي يبعدها عن الوضوح والدقة اللذين هما شرطان أساسيان في إمكانية تحقق الأهداف، فكلما كان الهدف دقيقا وواضحا سهُل على المدرسين والمتعلمين تحقيقه. إضافة إلى هذا فإنها أهداف فضفاضة؛ إذ لا يعقل أن ننتظر من الرافد النحوي أن يساهم في امتلاك الكفاءة اللغوية أو التواصلية التي يرجع امتلاكها إلى مكونات وعوامل عدة[2].

ومن المآخذ على هذه الأهداف أنها لم تربط بين النحو والبلاغة (علم المعاني)؛ فالبلاغة تدرّس كرافد مستقل عن الرافد النحوي، ومعلوم أن إغفال جانب المعنى في تدريس النحو له أثره الواضح في تعسير النحو على التلاميذ بدل تيسيره؛ فما فائدة أن يدرس التلميذ درس "لا النافية للجنس" بوصفه قواعد جافة يحفظها دون أن يدرك معنى نفي الجنس احتمالا أو نصا،

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005، ص27.

(2) ينظر: صاري محمد « **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية** »، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية (الرياض)، 1430هـ/2009م، ص31.

وأن إعمالها أو إهمالها يتوقف على المعنى الذي يريده المتكلم ويتمثل ذلك في لغته المنطوقة والمكتوبة. بالإضافة إلى هذا ينبغي أن تكون هذه الأهداف أكثر إجرائية (أدائية) كي يتمكن المعلم من قياسها لرؤية مدى تحققها من عدمه.

2-2-المحتوى النحوي (المضامين):

لقد احتوى كتاب "**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة**" للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم على مجموعة من الدروس النحوية، فجاءت على النسق الآتي، كما هو مبين في المنهاج، والتدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم[1]:، والتي تعتبر «خير مرجع لترجمة اتجاهات المنهاج وقيمه إلى مواقف حقيقية»[2]، كما يظهر من خلالها مدى استجابتها لتعليمات المنهاج وأهدافه.

أ- قواعد النحو:

جذع مشترك (آداب)	جذع مشترك (علوم)
1) في المرفوعات:	**1) في المرفوعات:**
- المبتدأ والخبر.	// // //
- كان وأخواتها+ إن وأخواتها.	
- كاد وأخواتها.	// // //
- لا النافية للجنس.	
2) في الفعل:	**2) في الفعل:**
- رفع الفعل المضارع ونصبه	- رفع الفعل المضارع ونصبه.
- جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم	- الأدوات التي تجزم فعلين

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ص33- 34.
والمفتشية العامة للبيداغوجيا، «**التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية وآدابها**، السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم»، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (دط)سبتمبر 2019، ص ص 5 إلى 30.

(2) وزارة التربية الوطنية «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ص38.

فعلين **2) في المبنيات**[1]: – البناء في الأفعال. – البناء في الأسماء. **3) في المنصوبات:** – المفعول به. – المفعول المطلق. – المفعول لأجله. – الحال. – التمييز – المنادى. **4) في التوابع:** – النعت. – البدل. – التوكيد.	– بناء الفعل الماضي. – بناء الفعل الأمر. – بناء الفعل المضارع. **3) في المنصوبات:** – المفعول المطلق. – المفعول لأجله. – الحال. – التمييز. – المنادى.

ب– قواعد الصرف:

– الفعل ودلالته الزمنية. – الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة. – اسم الفاعل وصيغ المبالغة. – اسم المفعول. – الصفة المشبهة. – اسما الزمان والمكان واسم الآلة. – العدد الأصلي والعدد الترتيبي.	– اسم الإشارة واسم الموصول. – أسماء الاستفهام. – أسماء الشرط.

(1) تم إدراج هذا العنوان اعتمادا على مصطفى الغلاييني، «**جامع الدروس العربية**»، ج2، ص249(من الفهرس).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الجذع المشترك الآداب خُصص له أربع وعشرون(24) درسا، منها سبعة عشر(17)درسا في قواعد النحو، وسبعة (07) دروس في قواعد الصرف مقسمة على اثنتي عشرة (12)وحدة تعليمية؛ أي بمعدل درسين في كل وحدة، وهو يقارب ضعف عدد دروس القواعد بالنسبة لجذع العلوم الذي خُصص له ثلاثة عشر (13) درسا مقسما على اثنتي عشرة وحدة تعليمية بمعدل درس واحد لكل وحدة، ما عدا الوحدة الأخيرة ففيها درسان اثنان؛ والسبب في هذا التفاوت أن النحو بالنسبة لشعبة الآداب هو مادة تخصص أكثر منه في شعبة العلوم؛ فاللغة العربية بالنسبة للأدبيين مثل مادة العلوم بالنسبة للعلميين.

بعد النظر في هذه التدرجات وقراءتها قراءة بيداغوجية في ضوء ما تدعو إليه تعليمية اللغات عموما وتعليمية النحو خصوصا، يحق للباحث أن يتساءل عن مواطن التيسير النحوي وإجراءاته في هذه التدرجات السنوية، وهل فعلا راعى في انتقائها واضعو المنهاج عنصر التيسير أم لا؟ وإلى أي مدى حققت أهداف المنهاج في تعليم اللغة العربية وتعلمها؟.

2-2-1- اختيار المحتوى النحوي:

اختيار المحتوى النحوي ليس بالأمر الهين؛ لأن واضع المنهاج حينما يشرع في اختيار المضامين النحوية يكون أمام زخم هائل من البنى النحوية ويقف على إرث كبير من التراث النحوي وعدد ليس بالقليل من أبواب النحو وموضوعاته، إلا أن هذا لا يمنع الدارس من تدقيق النظر في بعض نواحي القصور خاصة إذا كان لها تأثير مباشر في نجاعة التعلّم.

وأول ما يطالعنا في اختيار محتوى السنة الأولى ثانوي آداب وعلوم هو إغفال واضعي هذه التدرجات لمعاني النحو كمعنى التقديم والتأخير ، والشرط، والنداء، والإسناد وعلاقاته التي « لولاها لبقيت الوحدات اللغوية داخل الجملة لبنات غير متلاحمة، لا تنهض بالتعبير الذي تساق من أجله»[1]... حيث أن دروس النحو لا تُقدَّم أساليبا مرتبطة بالمعنى، بل دروسا نحوية تسيطر عليها نظرية العامل، فلو فرضنا أن التلميذ تعلم في درس "المبتدأ والخبر"، أن كل اسم مرفوع بدئت به الجملة فهو مبتدأ ثم شاهد عبارة "ممنوعٌ التدخينُ"، فإنه يعرب "ممنوع" مبتدأ،

(1) بشير علي كنعان، «**قضايا الإسناد في الجملة العربية**»، رسالة ماجستير، إشراف طلال يحيى إبراهيم الطوبجي، كلية الآداب جامعة الموصل، 1427هـ/2006م، ص7.

و"التدخين" خبر، ويغيب عنه معنى تقديم الخبر للقصد والعناية والاهتمام كما قال الجرجاني وهي أغراض نجدها في البلاغة التي فصلت عن النحو. وهكذا في النداء وما يتضمنه من مناداة البعيد وتنزيله منزلة القريب أو العكس، والشرط وأركانه...

ومن المآخذ على هذا المحتوى أيضا إهماله لقسم له حضوره القوي في الكلام ويتواتر بشكل كبير ومستمر في لغة التلاميذ المنطوقة والمكتوبة، وهو الاسم «المجرور بالحرف وحروف الجر والمضاف إليه...والفاعل وحروف العطف»[1]، فكثيرا ما نلاحظ في إنشاء التلاميذ أخطاء تتعلق بسوء استخدام معاني حروف الجر مع إهمال عملها في الاسم بعدها، وكذا إهمال الرفع في الفاعل وإهمال عمل حروف العطف ومعانيها، فكان الأولى إدراج هذا النوع من الدروس لما له من أهمية في تصحيح الكلام وبيان المعاني الدقيقة.

ومن المآخذ التي تسجل على هذا المحتوى النحوي أنه لم يفرق بين الصرف والنحو، مما يؤدي بالتلميذ إلى اعتبار بعض الدروس الصرفية دروسا نحوية، فلو أخذ التلميذ على سبيل المثال درس "اسم الفاعل" وما يتعلق به من أحكام صرفية، دون أن يدرك أنه ينتمي إلى الصرف، ثم طلب منه تحديد وظيفة كلمة "الطائر" في الجملة "شاهدت **الطائر** يحلق بين السحاب" فإنه يكتفي بما أخذه في الدرس فيقول: اسم فاعل. ويغيب عنه معنى المفعولية، وهذا -ولا شك- مظهر من مظاهر التلقين.

ولعل السبب في كل هذه المآخذ هو أن اختيار هذا المحتوى لم يتم وفق دراسة ميدانية تخص الحاجات اللغوية للتلاميذ وتحليلها لمراعاة ما يتواتر استعماله كثيرا، أو لم يتم تحليل كتابات التلاميذ قصد رصد البنى النحوية التي يكثر تواترها ومن ثم إدراجها ضمن المنهاج.

نستنتج مما سبق أن مسألة اختيار المضامين النحوية لا يكون بمحض الصدفة ولا بطريقة عشوائية، ولا بدافع ذاتي، وإنما يكون وفق شروط ومعايير حددها علماء التعليمية عامة وتعليمية النحو بصفة خاصة، من هذه المعايير:

أ- **معيار الشيوع**: يقصد به نسبة تواتر وورود البنية النحوية (الدرس النحوي) في خطابات التلاميذ وكتاباتهم، ويعتبر هذا المعيار أهم معيار؛ إذ كلما كانت البنية النحوية أكثر

(1) صاري محمد «**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**»، ص37.

استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة[1]. والملاحظ على دروس كتاب السنة الأولى ثانوي علوم وآداب أنها رتبت على أساس نظرية العامل؛ فهناك دروس تنتمي إلى المرفوعات وأخرى تنتمي إلى المنصوبات، وثالثة إلى المبنيات ورابعة إلى مباحث الفعل وهكذا، وهي في عمومها يكاد يغلب عليها معيار الشمول، فالتلاميذ يستعملون في لغتهم المنطوقة والمكتوبة المبتدأ والخبر والنواسخ إن وكان وكاد وأخواتهن، والفعل والاسم بمختلف مباحثهما الإعرابية، وكذا المنصوبات كالمفاعيل بمختلف أنواعها والتمييز والحال. ولكنّ الملاحظ أن قسم المرفوعات لم يدرج في تخصص جذع مشترك علوم دونما سبب واضح؛ مما يجعلنا نتساءل هل تلاميذ هذا التخصص ليسوا بحاجة إلى الأسماء المرفوعة؟ هل يقل استخدامهم للجملة الاسمية والنواسخ في أفعالهم الكلامية؟ في حين أدرج درس "الحال" و"التمييز" الذي يقل تواترهما في الكلام. أما فيما يخص درس الفعل المضارع فقد أعطيت مباحثه الإعرابية كبير عناية في كلا التخصصين؛ بسبب كثرة تواتر الفعل المضارع في لغة التلاميذ المنطوقة والمكتوبة.

ب- معيار التوزيع: وهو مدى استعمال البنى النحوية في المجالات المختلفة، فهناك بنى نحوية لها انتشار واسع في غير مجال وهي أنفع في تعليم النحو لا جدال[2]، وهناك أخرى لا نجدها إلا في مجالات معينة وربما خاصة جدا، فالنوع الأول من البنى ينبغي الحرص على إدراجه في المحتوى النحوي عكس النوع الثاني. والمتأمل في التدرجات السنوية للسنة الأولى ثانوي يدرك أن أغلب البنى النحوية تتسم بالتوزيع؛ من ذلك مثلا المرفوعات (المبتدأ والخبر والنواسخ) والمنصوبات(المفعول لأجله والمفعول المطلق والحال...)، والفعل وما يتعلق به من رفع ونصب وجزم وبناء، وكذا التوابع(النعت والبدل والتوكيد) وإن كانت أقل توزيعا نسبيا مقارنة بسابقاتها. وبالتالي نستطيع القول أن معيار التوزيع هنا روعي إلى حد مقبول في هذا المحتوى النحوي.

ت- القابلية للاستدعاء: ويقصد به أن بعض البنى النحوية (الدروس النحوية) قابلة لأن يتذكرها التلميذ وأخرى عكس ذلك[3]، وبتدقيق النظر في دروس المقرر النحوي نرى أن اختيار

(1) ينظر: الراجحي عبده «**علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية** »، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (دط)، 1995، ص68.

(2) ينظر: نفسه، ص69.

(3) ينظر: نفسه، ص69.

الدروس النحوية التي يسهل تذكرها على التلميذ لم يحض بكبير اهتمام من قبل واضعي المنهاج؛ والسبب في ذلك راجع إلى أن طبيعة البنى النحوية لا يمكن أن تكون على درجة متساوية من القابلية للاستذكار، إلا ما كان منها قريبا من حياة التلميذ بعيدا عن التجريد نوعا ما مثل: المفعول المطلق الذي يسمعه التلميذ في استعمالات متكررة مثل شكرا، عفوا، رجاء...والحال لأن التلميذ يجد لها صدى في واقع حياته حين يدرك أنها ترتبط بالسؤال كيف؟ الذي تستخرج به. وما يقال عن الحال يمكن أن يقال عن المفعول لأجله الذي يرتبط دائما بالسؤال لأجل ماذا حدث هذا الشيء؟ فتكون الإجابة رغبة في كذا أو قصد كذا، أو خوفا من كذا...

ث- القابلية للتعلم والتعليم[1]: من المعلوم أن دروس النحو ليست كلها على درجة واحدة من حيث الصعوبة والسهولة، فمنها ما يجد التلميذ في تعلمه صعوبة ومنها ما يسهل عليه تعلمه، خاصة إذا لم يتم تكييفها تكييفا بيداغوجيا بحيث تناسب مستوى المتعلم وقدراته، ودروس المقرر النحوي التي بين أيدينا يكاد يغلب عليه طابع التعلم والتعليم من حيث طبيعة مادتها النحوية، بشرط أن تكيف تكييفا جيدا ويراعى في تقديمها الطريقة الملائمة. والدليل على هذا أننا لا نجد دروسا كجمع التكسير مثلا الذي لا ينضبط بقاعدة واضحة مثل "الجمع السالم". أو مواضيع أخرى غير وظيفية "كالمؤنث المجازي" على سبيل المثال. اللهم إلا بعض الدروس مثل "أسماء الشرط" التي تجعل التلميذ يخلط بينها وبين حروف الشرط بسبب طابعها التجريدي، ودرس "الصفة المشبهة" الذي لا يجد له التلميذ مبررا لتسميته بهذا الاسم في لغته المنطوقة؛ لكونه يندرج غالبا ضمن الجملة الاسمية (الخبر بصفة أدق).

2-2-2- تنظيم المحتوى النحوي وترتيبه:

لتنظيم المحتوى النحوي وترتيبه دور في تيسير تعليم النحو على التلاميذ؛ إذ من غير المعقول أن تكدّس دروس النحو كيفما جاء وكيفما اتفق، بل إن اللسانيات التربوية تسعى إلى إيجاد شروط للتعلم الناجع، من خلال الحرص على إيجاد الطرق والوسائل التي من شأنها أن تسهم في التعلم الطبيعي للغة، كما يكتسب الطفل لغته الأولى؛ ولذلك يرى الباحثون في حقل التعليمية أن تنظيم البنى النحوية حتى يؤتي أكله لا بد أن يتم وفق شروط منها:

(1) ينظر: الراجحي عبده، «**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**»، ص70.

أ- تقديم المطرد على الشاذ: بحيث تقدم الدروس التي تطرد قواعدها، ويؤخر الشاذ منها لأن «التجربة بينت أن الشاذ عن القياس إذا بدئ به وكان كثيرا عاق ذلك المتعلم بحيث يصعب عليه أن يرسخ في سلوكه اللغوي المطرد الذي شذ عنه هذا العنصر»[1]. وإن نظرة فاحصة في المقرر النحوي للسنة الأولى ثانوي، تدلي بنا إلى القول أن أغلب الدروس النحوية والصرفية التي أدرجت في هذا المقرر تنتمي إلى أبواب نحوية مطردة، من ذلك مثلا إعطاء الأولوية للأفعال الصحيحة واستبعاد الأفعال المعتلة التي لا تظهر فيها العلامة الإعرابية، وهكذا بقية الدروس كالمنصوبات والبناء والإعراب والفعل بأنواعه الثلاثة... كلها أبواب مطردة في النحو العربي ذات استعمال واسع في منطوق اللغة ومكتوبها.

ب- تقديم الأصل على الفرع في الوضع والاستعمال: والسبب في ذلك هو تعويد التلميذ على إرجاع الظواهر اللغوية الفرعية إلى أصولها الأُول، ليستوضح المعنى ويدرك المراد «لأن الأصول تتميز عن فروعها ببساطتها والفرع هو الأصل مع شيء من التحويل»[2]. وبناء على هذا فإن المقرر النحوي للسنة الأولى آداب وعلوم يستجيب إلى حد بعيد لهذا المعيار؛ لأن معظم الدروس النحوية التي تم إدراجها فيه هي من عداد الدروس الأصول التي يقوم عليها النحو العربي، وقد تم مراعاة هذا المعيار حتى على مستوى التدرج فقد بدئ في مبحث "الفعل" بالفعل المضارع المرفوع ثم المنصوب ثم المجزوم، كما بدئ بـ "المبتدأ والخبر"؛ أي الجملة الاسمية البسيطة ليُتناول بعدها دخول النواسخ "كان وكاد وإن"، وبُدئ في دروس الصرف بالفعل ودلالته الزمنية ثم الفعل المجرد ثم المزيد ومعاني حروف الزيادة، وهذا ولا شك انتقال من الأصل إلى الفرع.

2-3- طرائق التدريس:

الطريقة المعتمدة في تدريس نشاط النحو هي طريقة النصوص؛ بمعنى دراسة النحو من خلال النص، وهو ما يخدم فكرة "نحو النص"، و«عملا بمبدأ المقاربة النصية، فإن تدريس القواعد ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد ويدرك أن القواعد هي

(1) الحاج صالح عبد الرحمن، « **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية** »، ج1، ص188.

(2) صاري محمد «**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**»، ص39.

وسيلة وليست غاية بذاتها وأنها في خدمة التعبير دائما. وكذلك يدرك المتعلم أن الانطلاق من النص في درس القواعد، هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف الظواهر اللغوية بها»[1].

فالأستاذ يتناول نشاط النحو بصفته أحد روافد النص الأدبي أو التواصلي مباشرة بعد الانتهاء من دراستهما ودون فصل بينهما، والهدف من اعتماد هذه الطريقة هو ترسيخ الاعتقاد لدى التلاميذ أن قواعد النحو هي في الأصل استعمال، وليست قواعد صماء تفرض عليهم فرضا قصد حفظها واستظهارها ساعة الامتحان (خاصة في الإعراب)، وعلى الرغم من هذا الهدف المهم إلا أن التلاميذ أغلبهم إن لم نقل كلهم لا يدركون هذا القصد، ويبقى لديهم الفصل بين درس القواعد والقراءة قائما وكأن درس القواعد لا شأن له بقراءة النصوص.

ومن ناحية أخرى، فإن أمثلة الدرس النحوي المستخرجة من النص لا تلبي الغاية في كل الأحوال؛ فقد تحتوي هذه النصوص على أمثلة لا تصلح لشرح الدرس، كأن تكون أمثلة فرعية ترغم الأستاذ إلى إرجاعها إلى أصلها، مثل درس "رفع المضارع ونصبه" حيث لم يدرج في كتاب التلميذ أمثلة عن الرفع بل أدرجت أمثلة النصب مباشرة وبُدئ بمثال نصب المضارع بحذف النون والمثال هو «...قال لا أحكم **حتى تعطوني** موثقا وعهدا **أن ترضوا** بحكمي وما قضيت»[2]. وأحيانا تكون الأمثلة بعيدة عن البلاغة والفصاحة ومعلوم أن المثال جد مهم في ترسيخ القاعدة، لأن التلميذ يذكر المثال ولا يذكر القاعدة في الغالب؛ ومن ثم وجب الاهتمام بالأمثلة. ولنا في القرآن الكريم وحديث النبي صلى الله عليه وسلم ومنظوم الشعر والنثر العربي ما يفي بالغرض ويحقق المراد.

وما ينبغي الإشارة إليه في مجال طرائق التدريس أن منهج التدريس بالكفاءات أعطى الحرية للأستاذ في اختيار الطريقة المناسبة ولم يلزمه بطريقة معينة؛ لأن الطريقة تتوقف على مدى كفاءة الأستاذ وقدرة التلاميذ على الاستيعاب؛ وعليه فالطريقة من الناحية العملية تتغير من فوج تربوي إلى آخر، وربما جمع الأستاذ بين طرق مختلفة في نفس الحصة.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، «**دليل أستاذ اللغة العربية** الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ جذع مشترك آداب ـ»، (دط)، (دت)، ص22.

(2) وزارة التربية الوطنية، «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** ـ السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ـ»، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، ص32.

2-4- التقويم:

يعد التقويم عملية أساسية في الفعل التعليمي التعلمي؛ لأن من خلاله نحكم على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة، وينقسم إلى ثلاثة أنواع: تقويم أولي، وتقويم تكويني، وتقويم ختامي(تحصيلي إجمالي)، وهذا الأخير هو الذي يهمنا في هذه الدراسة. يتم هذا النوع من التقويم «في المرحلة الثالثة والأخيرة من سيرورة العملية التعليمية – التعلمية...[أو] عند نهاية مجموعة من المهام التعلمية...وهو يكون إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج»[1]. يهدف الأستاذ من خلال هذا النوع من التقويم إلى قياس مدى تحقق الكفاءة المستهدفة بالنسبة للتلميذ ومدى تحكمه فيها، من خلال نتائج التطبيقات التي تعقب نشاط النحو، أو «نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته»[2].

2-4-1- أساليب التقويم:

أساليب التقويم كثيرة ومتعددة من أبرزها التمارين (التطبيقات) التي تكون مرجعا للأستاذ ومستندا له يحكم من خلاله على مدى تحقق الكفاءة؛ فالتلميذ من خلال تفاعله مع الفعل التربوي يحصل على موارد « هي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية...هذه الأنواع من المعارف هي التي يسخرها المتعلم في وضعية معينة ليبين تحكمه في كفاءة ما »[3].

لقد حرص القائمون على إعداد المناهج على معالجة وتفعيل هذه الموارد المكتسبة من قبل التلميذ عبر تطبيقات وتمارين تحت تسمية " **إحكام موارد المتعلم وضبطها**"، ووفق ثلاثة مجالات هي: **مجال المعارف**، و**مجال المعارف الفعلية**، و**مجال إدماج أحكام الدرس (مجال السلوك)**[*].

---

(1) وزارة التربية الوطنية، «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**» ص42.

(2) الخياط ماجد محمد، « **أساسيات القياس والتقويم في التربية** »، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص39.

(3) وزارة التربية الوطنية، «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ص29.

(*) ينظر أي صفحة في دروس القواعد من كتاب «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** »، جذع مشترك آداب وعلوم.

للتمارين اللغوية أهمية كبيرة في اكتساب ملكة اللغة؛ إذ «يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه»[1]. إذ الملاحظ أن الاكتفاء بتقديم الدروس النحوية دون تمارين لغوية ترسخ قواعدها، أو الاقتصار على النزر القليل من هذه التمارين، لا يخدم الهدف من تدريس القواعد ولا يحقق الكفاءة المرجوة منها في اكتساب العادات اللغوية الصحيحة؛ وعليه فإن الباحثين في مجال التعليمية حرصوا على إدراج التمارين الناجعة في اكتساب المهارة اللغوية، ولا شك أن التمارين الناجعة تخضع لمعايير ينبغي أن تتوفر فيها، من هذه المعايير:

أ- اختيار البنية المراد تثبيتها: «ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في حصة الإدراك، واستخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه»[2]. وبطبيعة الحال فإن المتأمل في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم يدرك ذلك؛ إذ أن الطريقة المعتمدة في درس القواعد هي طريقة النصوص؛ حيث يُختار نص يحتوي على بنية نحوية معينة، يحلل هذ النص في حجم ساعي قدره أربع ساعات بالنسبة للفوج الأدبي وساعتان بالنسبة للفوج العلمي، وفي كل منهما ساعة مخصصة لدرس القواعد[3].

ب- صدق المحتوى والشمولية والتمثيل: ويقصد بمعيار الصدق «أن تكون أساليب التقويم على صلة وثيقة بالمحتوى وأن تمثله تمثيلا مناسبا»[4]، وعليه فإن التمارين التي تتخذ وسيلة للتقويم يجب أن تشمل أغلب التعلمات التي أخذها التلميذ في درس القواعد؛ بحيث لا يقتصر التمرين على جزء أو أجزاء من الدرس النحوي، بل يجب أن يمثل كل الأحكام التي تم التطرق إليها في القاعدة.

---

(1) حخراب سعاد، وعيساني عبد المجيد، «**التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية** - دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي -»، ص236.

(2) بلعيد صالح، « **دروس في اللسانيات التطبيقية** »، دار هومة، الجزائر، (دط)، (دت)، ص35.

(3) ينظر: الصفحة 14 من هذا الفصل (طرائق التدريس).

(4) بومعزة رابح، «**تعليمية النحو**- رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية-»، ص131.

إنه وبعد إمعان النظر في تمارين كتاب "**المشوق في اللغة والأدب للسنة الأولى آداب وعلوم**"، تبين أن أغلب التمارين اللغوية التي أعقبت دروس النحو كانت تستجيب وإلى حد كبير إلى معيار الصدق في المحتوى والشمولية والتمثيل؛ حيث إننا نجد أن كل التدريبات اللغوية جاءت مرسخة لما قيل في القاعدة النحوية ولا نجد شيئا جديدا لم تتطرق إليه القاعدة، فلو سلطنا الضوء على أي درس، وليكن – على سبيل المثال–"**درس الحال**"، لوجدنا أنه تمت معالجته وفق الخطوات التالية:

* **بناء أحكام القاعدة:** حيث تم تأكيد الأحكام التالية:

1. **تعريف الحال:** ثم بيان و**ظيفتها** من خلال علاقتها بصاحبها (قد يكون: فاعلا، مفعولا به، مبتدأ، اسما مجرورا...).
2. **صاحبها:** ويكون معرفة (غالبا)، وهو نفسه الحال من حيث المعنى، "**شربت الماء صافيا**"، الصافي هو الماء، والماء هو الصافي.
3. **حكمها:** النصب دائما، وهي جواب للسؤال "**كيف؟**" **أو** "**على أي صورة؟**" (وهي الطريقة التي تستخرج بها).
4. إمكانية تعدد الحال وصاحبها واحد.
5. **صور الحال:** تأتي مفردة، جملة إسمية أو فعلية، شبه جملة (ظرفا، أو جارا ومجرورا).
6. **ملاحظة:** الجمل بعد المعارف (**أحوال**) وبعد (**النكرات**) صفات[1].

وإذا ما انتقلنا إلى التمارين ألفيناها تعالج كل هذه الأحكام.

* **إحكام موارد المتعلم وضبطها:**

1. **في مجال المعارف:** حيث طُرح السؤال التالي: **عين** فيما يأتي الحال ونوعها وصاحبها، وهذا المجال هو مجال التذكر الذي لا بد منه حيث احتوى على تمارين بنيوية تهدف إلى قياس مدى معرفة التلميذ بالبنية النحوية، وهذا المجال هو الأول في صنافة بلوم.

(1) ينظر: «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** –جذع مشترك آداب–»، ص102– 103.

2. **في مجال المعارف الفعلية:** تم إدراج كلمات لأنواع الحال (الجملة الاسمية، والجملة الفعيلة، والكلمة المفردة وشبه الجملة)، ثم طلب من التلاميذ **جعلها** في المكان المناسب ضمن نص مختار.

3. **في مجال إدماج أحكام الدرس**(*): حيث طلب من التلاميذ التحدث عن مشاعرهم اتجاه أمهاتهم باستخدام ما يناسب من أشكال الحال، بعد أن تم تقديم تمهيد عن قيمة الأم
في الحياة والأسرة(1).

نلاحظ أن أهم ميزة لهذه التمارين أنه روعي فيها التدرج من البسيط إلى المعقد؛ وهو مجال تذكر المعرفة (**عين** فيما يأتي الحال ونوعها وصاحبها)، إلى أعلى منه وهو مجال توظيف هذه المعرفة ضمن نص مختار(اجعل كلا مما يأتي حالا في مكانها المناسب)، ليخلص في الأخير إلى إدماج هذه المعرفة (الحال وأحكامها) ضمن مقام تواصلي دال، أين تتحقق الكفاية التواصلية الإبداعية وهي الكفاية المقامية.

ت- الوضوح والدقة من حيث الشكل والمحتوى: ويقصد بهذا المعيار اللغة التي كتب بها التمرين؛ إذ «يجب أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، الذي يسهل عليه إدراك محتواه»(2). وعليه فإن معظم لغة تمارين كتاب "**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**" كانت من البساطة والوضوح بمكان؛ فقد أتت من قبيل: «استخرج مما يأتي اسم الفاعل وصيغة المبالغة وحدد وزنهما »(3). أو «أتمم العبارات التالية بالتوكيد المعنوي أو اللفظي المناسب»(4). أو «ركب فقرة من إنشائك تبرز فيها أهمية الجد والاجتهاد في تحقيق الطموح والآمال بتوظيف "لا" النافية للجنس»(5)، وما إلى ذلك من العبارات السهلة الميسورة. ولم يقتصر هذا اليسر في اللغة على أسئلة التمارين بل شمل أيضا

(*) هنا تكون التمارين تواصلية تبليغية، الهدف منها تحقيق الكفاءة المقامية.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة جذع مشترك آداب**»، ص103- 104.

(2) حساني أحمد «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات**-»، ص149.

(3) وزارة التربية الوطنية، «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** - جذع مشترك آداب- »، ص183.

(4) نفسه، ص144.

(5) نفسه، ص72.

محتواها وتطبيقاتها؛ فعلى سبيل المثال في درس" **الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة** "، طلب من التلاميذ في مجال إدماج أحكام الدرس التعليق على مباراة في كرة القدم ووصف تحركات اللاعبين على أرضية الميدان مع استخدام معاني الأفعال المجردة والأفعال المزيدة، ولا شك أن موضوعا كهذا قريب التداول من أوساط التلاميذ وقد صيغ بلغة سهلة متداولة مفهومة لدى التلاميذ، إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه هو أن التلاميذ خاصة في مثل هذه المواضيع يجدون صعوبة في إغفال واستبعاد اللهجة العامية؛ كونهم تعودوا على سماع أغلب التعليقات بالعامية؛ وهنا يدخل دور الأستاذ في ترغيب التلاميذ وتحفيزهم للتعليق باللغة العربية في مثل هذه المجالات وما يشابهها.

ث– التدرج من السهل إلى المعقد: إذ التدرج شيء ضروري ومهم في العملية التعليمية وقد أشار إلى ذلك بن خلدون في مقدمته[1]. ولقد روعي هذا المبدأ (مبدأ التدرج) كثيرا في تنظيم التمارين اللغوية في كتاب السنة الأولى ثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي؛ ففي البداية يبدأ التلميذ **بمجال المعارف** وتطرح عليه أسئلة الهدف منها قياس مدى تحقق الكفاءة المعرفية الأولية؛ فتكون صيغ الأسئلة من قبيل (استخرج...، عين...، ميز بين...، حدد...، بيّن...) وفي المرحلة الثانية نصعد بالمتعلم إلى درجة أعلى من الأولى وهي درجة **المعارف الفعلية**؛ أين يطلب من التلميذ التوظيف الفعلي لما تعلمه؛ كأن يعطى له مجموعة من الأفعال ويطلب منه صوغ اسم الفاعل وصيغة المبالغة منها ثم إدراجها في جمل مفيدة[2]. أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهي مرحلة **إدماج أحكام الدرس**؛ حيث يطلب من التلميذ أن يدمج مختلف التعلمات التي حصلها في القاعدة النحوية في موقف تواصلي يحمل دلالة معينة بالنسبة له، وفي الغالب يتخذ هذا التمرين شكل فقرة إنشائية يكتبها التلميذ في موضوع يجد له التلميذ صدى في حياته يوظف فيه تعلماته ولكن في إطار تواصلي دال، أين تتحقق كفاءة المقام (لكل مقام مقال).

ج– ترتيب عناصر التمرين: حيث يحرص المعلم أن يقدم «العناصر اللغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم

(1) ينظر: ابن خلدون «**المقدمة**»، ص1110– 1111.

(2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** –جذع مشترك آداب–»، ص183.

في حصة الاستدراك) »[1]. وما يلاحظ في هذا العنصر أنه غير متحقق في كتاب التلميذ؛ ذلك أن كل عناصر البنية اللغوية التي يراد ترسيخها جديدة بالنسبة للمتعلم؛ لأن المعمول به في الكتاب هو تناول كل بنية في حصة واحدة منفردة، وهو ما نقف عليه عند تصفح دروس القواعد في كتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم. وقد يكون ترتيب العناصر بالنظر إلى الأصل والفرع ففي هذه الحالة «يحرص المعلم على المقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية، استبدال عنصر بعنصر ترتيب عناصر معينة»[2].

ح- الانطلاق من نموذج أساس وتلقينه للتلميذ: والنموذج الأساس هنا هو النص الأدبي أو التواصلي الذي يتعود التلاميذ على قراءته طيلة مرحلة تحليله ونقده؛ بحيث يكون مرتكزا فيما بعد لدراسة الروافد من عَروض وبلاغة ونحو، يحلل هذا النص ويدرس، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تمثل البنية النحوية المراد دراستها، فمثلا درس التوكيد أخذ من النص التواصلي الذي عنوانه "**من آثار الإسلام على الفكر واللغة**"؛ بحيث استخرج منه المثال الذي يمثل النموذج الأساس للبنية النحوية الهدف، وهو: "**ذلك أن كتابَ الله نفسَه نزل نثرا**"، إلا أن ما يؤخذ على هذا المثال كونه بدأ بالتوكيد المعنوي وهو " نفسَه "، وكان الأفضل أن يبدأ بالتوكيد اللفظي؛ كتكرار الجملة، أو الاسم، أو شبه الجملة...، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التوكيد المعنوي "نفس، عين، كلا وكلتا..."؛ لأن البدء بالمحسوس في التعليم أفضل من البدء بالمجرد؛ ولعل هذا راجع بالأساس إلى الاعتماد على طريقة النص في تدريس النحو، إذ يصعب أن نجد نصا يحتوي على أمثلة مناسبة وشاملة للدرس النحوي.

إضافة إلى هذا، فإننا نشعر حينما نقرأ طريقة بناء أحكام القاعدة ذلك التناول النحوي الصرف لموضوع التوكيد دون مراعاة للجانب المعنوي له، على الرغم من أن معنى التوكيد يتواتر كثيرا في لغة التلميذ المنطوقة أولا ثم المكتوبة ثانيا، فكان الأولى ربط هذا الموضوع ببيان أهمية التوكيد وأساليبه في الكلام، والسبب في هذا راجع -كما أشرت سابقا- إلى إغفال جانب المعاني (البلاغة) في تدريس النحو.

(1) حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-**»، ص149.

(2) حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات-**»، ص149.

وختاما أقول إن العملية التعليمية التعلمية عملية معقدة كثيرا وصعبة ومهمة في نفس الوقت؛ إذ إنه يدخل في مدى نجاعتها وتحقيقها للأهداف والكفاءات المرجوة عوامل كثيرة بدءا من الأهداف، والمادة العلمية، والمتعلم، والمعلم، والطريقة...ولا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نغفل جانبا من هذه الجوانب بل هي كل متكامل. وعليه فإن مسألة تيسير تعليم النحو في المرحلة الثانوية من الناحية العملية الإجرائية مرهونة وإلى حد كبير بعوامل كثيرة لعل أهمها:

أ- إعداد المعلم الكفء الذي يعي أركان العملية التعليمية جيدا، ويدرك عناصر المنهاج وما يحويه من أهداف وما بني عليه من أسس نظرية، ثم يحول ذلك إلى واقع ملموس، ويعمل جاهدا على تحقيق أكبر قدر من التعلم الجيد، موظفا ما ينبغي أن يملكه من «ملكة لغوية أصلية، وأدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان، وملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له»[1]، وهو المعلم الذي اصطلح على تسميته **بالمعلم الباحث (l'enseignant chercheur)**[2].

ب- التركيز على تدريس النحو الضمني خاصة في مرحلتي التعليم الابتدائي، والتعليم المتوسط؛ لما في هاتين المرحلتين من أهمية كبيرة في استضمار قواعد النحو، وترسيخ العادات اللغوية السليمة، فإذا ما تم للتلميذ ذلك، استطاع في مرحلة التعليم الثانوي أن يعي معاني البنى النحوية التي يدرسها في هذه المرحلة، ولم يجد المعلم صعوبة في تبليغها إياه، ولم يجد التلميذ صعوبة في تعلمها. ولا شك أن هذا لا يتحقق إلا بكثرة التطبيقات بمختلف أنواعها؛ لأن النحو في جوهره تطبيق وإجراء.

ت- العمل الجاد والمتواصل على نشر الفصحى وعلى أوسع نطاق ممكن، بحيث لا تبقى حبيسة الوعاء المدرسي، وهذا لا يتم إلا عن طريق مشروع قومي تنهض به الدولة على مستوى الإعلام والإذاعة ومختلف وسائل التواصل السمعية والبصرية، ومن باب أولى ينبغي أن يمكن للفصحى في المدرسة بحيث تكون لغة التدريس في جميع المواد (عدا اللغات الأجنبية)؛

---

(1) الحاج صالح عبد الرحمن، «**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**»، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1974، ع4، ص41-42.

(2) ينظر: صاري محمد، «**تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات**»، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2005/1426، ع2، ص202.

لأن أكبر تحدٍ تواجهه الفصحى هو مزاحمة العامية والفرنسية لها في مجالات كثيرة؛ ولأن العامية تعد اليوم اللغة الأم للتلميذ، التي لا يستطيع إبعادها أثناء تعلم الفصحى ويظل منوالها المرتسم في ذهنه عائقا أمام تعلم الفصحى.

ومهما قيل في مسألة التيسير النحوي ودوره في تعليم العربية، فإن باب الاجتهاد يظل مفتوحا لمن يرومه ذلك؛ لأن هذه القضية أثارت حفيظة الأولين والآخرين، ولا زالت الأبحاث متواصلة على أمل أن يتكفل قابل الأيام بما هو أحسن للعربية وأهلها.

خاتمة

يعد التيسير في النحو من القضايا التي نالت اهتمام الباحثين قديما وحديثا، وهي قضية مهمة وخطيرة في نفس الوقت، مهمة لأنها باتت ضرورية في نحونا العربي بسبب ما انماز به من صعوبة جعلت المتعلمين ينفرون منه، وخطيرة لأنها تتعلق بأحد أهم مكونات العربية ألا وهو النحو؛ والبحث فيها يتطلب قاعدة علمية راسخة وفهما جيدا لمعنى التيسير.

تناول هذا البحث تيسير تعليم النحو في مجال تعليمية اللغات متخذا من كتاب السنة الأولى ثانوي مدونة للوقوف على مظاهر وإجراءات التيسير فيها، فكان لا بد من الإشارة في البداية إلى الأهمية الكبرى التي يحتلها النحو في مناهج تعليم اللغات، وكذا بعض المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بهذه الدراسة، كمفهوم التيسير، ومفهوم النحو وأهميته في تعليم وتعلم اللغة، والفرق بينه وبين الإعراب، ومفهوم النحو العلمي والنحو التعليمي، وموقعهما من قضية التيسير، ومفهوم تعليمية اللغات، وأنواعها كالتعليمية العامة والتعليمية الخاصة، ثم تناول البحث قضية الصعوبة في النحو مبينا أسبابها المتنوعة، وما صاحبها من دراسات تيسيرية مختلفة من بداية تأسيس النحو إلى ظهور الدراسات اللسانية الحديثة، لينتهي به المطاف إلى الوقوف على مظاهر تيسير تعليم النحو في المدونة المختارة، وأهم الإجراءات المتخذة لتعليم النحو العربي، ومن ثم تعليم اللغة العربية.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى نتائج، نورد أهمها في النقاط التالية:

1- أهداف تدريس النحو في المنهاج التربوي غير واضحة وغير دقيقة، مما يجعلها غير خاضعة للقياس من قبل المعلم، وهي أهداف فضفاضة تتميز بالعموم؛ ما يجعل منها أهدافا ليست أكثر إجرائية (أدائية). إضافة إلى هذا أنه لا يتم إخبار التلاميذ بها؛ فأغلبهم لا يدرك الغاية من دراسة النحو والعربية، وهذا ينعكس سلبا على تعلمه الذاتي، وبالتالي فهو لا يتماشى وسياسة التيسير التي ينشدها المنهاج.

2- ضرورة تحديد مفهوم التيسير الذي تنشده المناهج التعليمية، فهو تيسير في طريقة عرض المادية النحوية تعليما وتعلما، يختص بالنحو التربوي التعليمي دون النحو العلمي.

3- ضرورة الاستفادة من المناهج اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية، خاصة التي أثبتت نجاعتها في مجال تعليم اللغات؛ وعليه فمن الضروري لمعلم النحو أن يلم بالدراسات اللسانية عموما والدراسات التعليمية خصوصا.

4- على الرغم من حرص المنهاج على تدريس النحو وفق طريقة لا يشعر فيها التلميذ أنه يتلقى أحكام الدرس مفصولة عن النص الأدبي أو التواصلي، إلا أن الفصل بين القاعدة النحوية واللغة (القراءة مثلا) يظل قائما عند التلاميذ؛ وعليه ينبغي إعادة النظر في هذه الطريقة؛ وذلك بجعلها أكثر فعالية.

5- نلاحظ في أهداف المنهاج التربوي أنه أغفل جانبا مهما في تدريس النحو، ألا وهو جانب المعاني، حيث إن النحو يدرس مفصولا عن المعاني البلاغية للكلام، بل حتى حصة البلاغة – في الغالب – تعالج معالجة شكلية صرفة في حدود القوالب البلاغية المعروفة (تشبيه، استعارة، كناية...).

6- المحتوى النحوي في كتاب التلميذ أغفل بعض البنى النحوية التي يتوفر فيها معيار الشيوع والتواتر مثل: حروف الجر، وحروف العطف، والفاعل، والمرفوعات التي لم تدرج تماما في قسم العلوم التجريبية، وهذا يدل على أن اختيار البنى النحوية لا يخضع للدراسة الميدانية التي تعرف من خلالها الحاجات اللغوية للتلاميذ. بل يُكتفى في اختيارها بخبرة المختصين في الميدان التربوي.

7- دروس النحو في كتاب التلميذ – على العموم – روعيت فيها المعايير العلمية لاختيار المحتوى النحوي، من حيث القابلية للتعلم، والقابلية للاستدعاء، حيث إننا لا نجد درسا كجمع التكسير مثلا، أو التنازع، أو الاشتغال، أو غيره من الدروس التي يعسر تعلمها أو استذكارها على التلميذ. ومعيار الاطراد روعي هو الآخر، فدروس المقرر النحوي لكتاب السنة الأولى ثانوي، كلها تنتمي إلى أبواب نحوية مطردة، كمباحث الفعل، والمنصوبات، والمرفوعات، والتوابع...ففي مبحث الفعل مثلا أعطيت الأولوية للأفعال الصحيحة على المعتلة مراعاة لاطراد الصحيح على المعتل، ومن المعايير النحوية التي روعيت كذلك معيار تقديم الأصل على الفرع، فعلى سبيل المثال يظهر ذلك في تقديم

حالات رفع الفعل المضارع على حالات النصب والجزم، على اعتبار أن الرفع أصل في المضارع. وكذا تقديم درس الجملة الاسمية البسيطة (المبتدأ والخبر) على درس دخول النواسخ.

8- الطريقة المعتمدة في تدريس النحو هي طريقة النص (نحو النص) المنبثقة عن لسانيات النص، وهي طريقة جيدة كونها قريبة إلى الاكتساب الطبيعي للغة، إلا أنه يعسر إيجاد النص الذي تتوفر فيه كل أحكام الدرس النحوي؛ لذلك فإن الأمثلة المستخرجة من النص لا تستجيب – غالبا- لمعايير المثال النحوي الجيد من فصاحة وبلاغة ومعنى تربوي هادف، مما يدفع بالأستاذ إلى الاستعانة بأمثلة من خارج النص.

9- إجراءات التقويم في كتاب السنة الأولى ثانوي اعتمدت على اختيار مجموعة من التمارين، أهم ما يميزها من مظاهر تيسيرية التدرج من السهل إلى المعقد، بحيث تبدأ بمجال تذكر المعارف، ثم ترتقي بالتلميذ إلى مجال المعارف الفعلية فيوظف موارده المكتسبة، وأخيرا مجال إدماج الموارد ضمن مقام تواصل دال، أين تظهر الكفاءة المقامية. ولا شك أن هذه طريقة جيدة في ترسيخ موارد التلميذ، إلا أن الوقت المخصص للتمارين غير كاف، فيكلف الأستاذ تلامذته بإنجاز ما تبقى منها خارج الصف على أن تصحح في الحصة القادمة. ومن مظاهر التيسير في هذه التمارين أنها تستجيب لمعايير التمرين الناجح من اختيار للبنية المراد تثبيتها، وصدق المحتوى والشمولية والتمثيل، وكذا الوضوح والدقة شكلا ومضمونا، وخاصة عنصر التدرج المشار إليه سابقا...

وما تجدر الإشارة إليه أن قرارات تيسير تعليم النحو لا تعني شيئا ما لم تجد من يطبقها فعليا، وخاصة الأستاذ أثناء تقديمه للدرس، فهو قائد العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاحها. كما أنه لا ينبغي الاعتقاد أن النحو وحده كفيل بتعليم اللغة العربية، بل لا بد أن تتضافر معه روافد أخرى، لعل أهمها حفظ الكلام الفصيح من القرآن الكريم والنصوص البليغة، حتى يرتسم منوال العربية في ذهن التلميذ. وعليه فإن باب الاجتهاد يبقى مفتوحا في مسألة التيسير النحوي، خدمة للغة القرآن الكريم.

فهرس المصادر والمراجع

i. المصـــادر

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1. إبراهيم مصطفى، «**إحياء النحو**»، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط، 2003.
2. بومعزة رابح، «**تعليمية النحو–رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية–**»، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1430هـ/2009م.
3. حساني أحمد، «**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–**»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 07-2007.
4. الراجحي عبده، «**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**»، دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية- مصر، (د ط)، 1995.
5. سعيد عبد الوارث مبروك، «**في إصلاح النحو العربي – دراسة نقدية –**»، دار القلم، الكويت، ط1، 1406هـ/1985م.
6. صاري محمد « **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية** »، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية (الرياض)، 1430هـ/2009م.
7. العزاوي نعمة رحيم، «**في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث**»، دار الشؤون الثقافية، بغداد، (دط)، 1995.
8. اللجنة الوطنية للمناهج، « **المرجعية العامة للمناهج**»، الجمهورية الجزائرية...وزارة التربية الوطنية، مارس2009.
9. لورسي عبد القادر، «**المرجع في التعليمية– الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس–**»، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، (دط)، سبتمبر 2016.
10. المفتشية العامة للبيداغوجيا، «**التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية وآدابها**، السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم»، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (دط)، سبتمبر 2019.

11. وزارة التربية الوطنية «**مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**»، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005.
12. وزارة التربية الوطنية، «**المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ـ السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ـ**»، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1.
13. وزارة التربية الوطنية، «**دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ جذع مشترك آداب ـ**»، (دط)، (دت).

ii. - المـراجـــع

14. إبراهيم عبد العليم، «**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**»، دار المعارف، القاهرة، ط14.
15. إبرير بشير، « **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق** »، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1427هـ/2007م.
16. ابن جني، «**الخصائص**»، تح/ محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، (دط)، 1952.
17. ابن خلدون، «**المقدمة**»، تح/ عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر، مصر، ط7، مارس 2014.
18. ابن مالك، «**تسهيل الفوائد و تكميل المقاصد**»، حققه و قدم له محمد كامل بركات، القاهرة، دار الكتاب العربي، 1968، (دط).
19. ابن منظور، «**لسان العرب**»، دار صادر،(د ط)، (دت)، بيروت.
20. أبو المكارم علي، «**تقويم الفكر النحوي**»، دار غريب، القاهرة، (دط)، 2005.
21. أنيس إبراهيم ، «**من أسرار اللغة**»، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1966.
22. بخيت مصطفى أحمد عبد العليم، «**أثر العقيدة وعلم الكلام في النحو العربي**»، دار البصائر، القاهرة، ط1، 1433هـ/2012م.

23. بشارة جبرائيل، والياس أسما، «**المناهج التربوية**»، جامعة دمشق، (دط)، 1434هـ/2013م.
24. بشر كمال، «**دراسات في علم اللغة**»، دار المعارف، مصر، ط9، 1986.
25. بلعيد صالح، « **دروس في اللسانيات التطبيقية** »، دار هومة، الجزائر، (دط) (دت).
26. التوحيدي أبو حيان، «**الإمتاع والمؤانسة**»، تح/أحمد أمين وأحمد الزين، هنداوي سي آس سي، (دط)، (دت).
27. الجاحظ «**الحيوان**»، تح/ عبد السلام هارون، (دد)، ط 2، 1384هـ/1965م.
28. الجاحظ «**رسائل الجاحظ**»، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991.
29. جبر سعد محمد، والعرنوسي ضياء عويد حربي، «**المناهج – البناء والتطوير–**»، دار صفاء، عمان، ط1، 1436هـ/2015م.
30. الجوهري، «**تاج اللغة وصحاح العربية**»، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4.
31. الحاج صالح عبد الرحمن ، «**بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**»، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ج1، 2012.
32. الحديثي خديجة، «**أبنية الصرف في كتاب سيبويه**»، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ/1965.
33. حسان تمام، «**اللغة بين المعيارية و الوصفية**»، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421هـ/2001م.
34. حسان تمام ، «**الأصول– دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو – فقه اللغة – البلاغة**»، عالم الكتب، القاهرة، (دط)، 1420هـ/2000م.
35. حسن عباس، «**النحو الوافي – مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة –**»، دار المعارف بمصر، ط3، (دت).
36. خاطر رشدي محمود وآخرون، «**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**»، (دد)، ط4، 1989.

37. خليفة عبد الكريم، «**تيسير العربية بين القديم والحديث**»، مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ط1، 1407هـ/1986م.
38. الخولي أمين، «**مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب**»، دار المعرفة، ط1، سبتمبر 1961.
39. الخياط ماجد محمد، « **أساسيات القياس والتقويم في التربية** »، الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.
40. الدريج محمد وآخرون، «**معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**»، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، (دط)، 2011.
41. الدريج محمد، « **تحليل العملية التعليمية– مدخل إلى علم التدريس–** »، قصر الكتاب، الرباط، ط2، 1991.
42. الرباط بهيرة شفيق إبراهيم، «**المناهج وتطبيقاتها التربوية**»، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر القاهرة، (دط)، 2015.
43. زبيدة إبراهيم عمر سليمان، «**حركة تجديد النحو و تيسيره في العصر الحديث– دراسة تحليلية تقويمية –**»، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2004.
44. الزبيدي سعيد جاسم، «**القياس في النحو العربي نشأته و تطوره**»، عمان، دار الشروق، ط1، 1997.
45. الزمخشري، «**أساس البلاغة**»، تح/ محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
46. السامرائي إبراهيم، «**التطور اللغوي التاريخي**»، دار الأندلس، بيروت، ط2 ،1401هـ/1981.
47. سيبويه، «**الكتاب**»، تح/ عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ/1988م.
48. السيرافي أبو سعيد بن عبد الله، «**أخبار النحويين البصريين**»، تح/ طه محمد الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة مصطفى البابي وأولاده، مصر، ط1، 1955.

49. السيوطي جلال الدين، «**الاقتراح في أصول النحو**»، تح/ عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، ط2، 1427هـ/2006م.
50. السيوطي جلال الدين، «**المزهر في علوم اللغة وأنواعها**»، تح/ محمد أحمد جاد المولى بك وآخرون، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط3، (دت).
51. شوقي ضيف، «**تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا– مع نهج تجديده–**»، دار المعارف، القاهرة، ط2، (دت).
52. الضبع محمود، «**المناهج التعليمية – صناعتها وتقويمها –** »، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006.
53. الطنطاوي محمد، «**نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**»، دار المعارف، القاهرة، ط2، (دت).
54. العارف حسن عبد الرحمن، «**اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**»، درا الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2013م.
55. عباس حسن، «**اللغة والنحو بين القديم والحديث**»، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط2، (دت).
56. ابن عصفور الإشبيلي «**مثل المقرب**»، تح/صلاح سعد محمد المليطي، دار آفاق العربية، القاهرة، ط1، 2006.
57. عطية محسن علي، « **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**»، دار المناهج، عمان الأردن، ط1، 1427هـ/2007م.
58. علوي حافظ إسماعيل، والعناتي وليد أحمد ، «**أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات**»، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الجزائر، ، ط1، الرباط، 2009.
59. عمايرة خليل أحمد، «**العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي**»، (دد)، (دط).
60. عمر أحمد مختار، «**البحث اللغوي عند العرب – مع دراسة لقضية التَّأثير والتأثُّر**»، عالم الكتب، القاهرة، ط7، 1997.

61. عيد محمد ، «**أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث**»، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1997.
62. عيد محمد، «**قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية**»، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1410هـ/1989.
63. عيساني عبد المجيد، «**نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة– اكتساب المهارات اللغوية الأساسية–**»، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 1433هـ/2012م.
64. الغلاييني الشيخ مصطفى، «**جامع الدروس العربية**»، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط3، 2002.
65. القوزي عوض حمد، «**المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري**»، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1981.
66. كوجك كوثر حسين، «**اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**»، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1423هـ/2001م.
67. المبرد أبو العباس، «**الكامل في اللغة والأدب**»، عارضه بأصوله وعلق عليه محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1416هـ/1998م.
68. مجمع اللغة العربية، « **المعجم الوجيز**»، دار التحرير للطبع والنشر، مصر، (دط)، 1989.
69. محمود رشدي خاطر وآخرون، «**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**»، (د د)، ط4، 1989.
70. المخزومي مهدي، « **في النحو العربي –نقد وتوجيه–** »، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، ط2، 1406هـ/1986م.
71. المخزومي مهدي، «**مدرسة الكوفة و منهجها في دراسة اللغة والنحو**»، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1377هـ/1958.
72. مكرم عبد العال سالم ، «**المدرسة النحوية في مصر والشام في القرنين السابع والثامن من الهجرة**»، دار الشرق، القاهرة، ط1، 1980.

73. منصف عبد الحق « **رهانات البيداغوجيا المعاصرة –دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية–**»، منشورات إفريقيا الشرق، المغرب، 2007.
74. نجيب محمود، «**المنظومات النحوية وشروحها– حلقة من تاريخ النحو–**»، دار الفارابي، دمشق، ط1، 1422هـ/2001.
75. نحلة محمود أحمد، «**أصول النحو العربي**»، دار العلوم العربية، بيروت لبنان، ط1، 1408هـ/1986.
76. ياقوت أحمد سليمان، « **ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم** »، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، (دط).
77. ياقوت أحمد سليمان، «**ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم**»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

أ– الرسائل الجامعية:

78. أكلي سورية، «**حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر**»، رسالة ماجستير، إشراف صالح بلعيد، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012-01-09.
79. بشير علي كنعان، «**قضايا الإسناد في الجملة العربية**»، رسالة ماجستير، إشراف طلال يحيى إبراهيم الطوبجي، كلية الآداب جامعة الموصل، 1427هـ/2006م.
80. السحيمات يوسف حسين، «**حركة تيسير النحو العربي في جهود الباحثين المصريين في العصر الحديث**»، رسالة دكتوراه، إشراف محمد حسن عواد، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، آذار 2004.
81. العقيلي حسين علي فرحان، «**الدراسات النحوية عند إبراهيم السامرائي**»، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ نهاد حسوبي صالح، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، السنة الجامعية: 1425هـ/2004.
82. نورة خليفة آل ثاني، «**النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)**»، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، 2014/3013.

ب- المجـلات والدوريات والمؤتمرات

83. الثوري عبد الله علي علي، «**خصائص تراكيب اللغة العربية**»، مجلة الأندلس، جامعة الأندلس، مج 12، ع9، يناير.

84. الحاج صالح عبد الرحمن، «**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**»، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1974، ع4.

85. حخراب سعاد، وعيساني عبد المجيد، «**التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية – دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي –**»، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، 2017، ع9.

86. حسان تمام، «**تعليم النحو بين النظرية والتطبيق**»، المناهل، وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية، الرباط المغرب، السنة الثالثة، نوفمبر 1976، ع 7.

87. حساني أحمد، «**النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي**»، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23-24 أبريل2001، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

88. حمدان أحمد سهاد، «**تيسير النحو عند المحدثين**»، مجلة سامراء، جامعة تكريت، كلية التربية، قسم اللغة العربية، تموز 2013، مج 9، ع34.

89. خنياب لمى عبد القادر، **النحو التعليمي عند القدماء**(ملحة الإعراب وشرحها للحريري مصداقا)، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، (دد)، 2012.

90. الدريج محمد، «**عودة إلى تعريف الديداكتيك أوعلم التدريس كعلم مستقل**»، مجلة علوم التربية، المغرب، 2011، ع47.

91. روقاب جميلة، «**جهود القدماء والمحدثين في تيسير النحو–** رؤى تاريخية في المنجزات اللغوية العربية–»، مجلة رفوف، جامعة أدرار (الجزائر)، ديسمبر2016م، ع 10.

92. السلمي عبد الله عويقل، **محاولات التيسير النحوي–**دراسة تأريخية نقدية– مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1430هـ/2009م، ع1.

93. صاري محمد، «**تيسير النحو ترف أم ضرورة**»، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مجلد3، ع 2، يوليو، سبتمبر، 2001.

94. صاري محمد، «**تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات**»، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2005/1426، ع2.

95. صاري محمد، «**واقع المحتوى التعليمي في المقررات المدرسية** –تحليل ونقد–»، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان2001، ع8.

96. طبني صفية، « **الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية** »، مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، 2010، ع06.

97. عمار سام، «**نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي**»، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السنوي الأول لتيسير علوم اللغة، دمشق، 2002.

98. العوني احميدة، «**الأسس النظرية لبناء منهاج مفيد لتعلم النحو العربي وتعلمه**»، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، الكلية المتعددة التخصصات بتازة، المملكة المغربية، جويلية 2018، ع2.

99. فاطمة الزهراء بغداد، «**اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات**»، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو،2011، ع 5.

100. كساس صافية ،« **تعليمية النحو العربي في الجامعات الجزائرية –** العقبات والحلول»، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،(دت)، (دع).

101. نبيل علي: «**العرب وعصر المعلومات**»، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 1994، (دع).

102. هباشي لطيفة، «**تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات–** »، مجلة التواصل في اللغات والآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار- عنابة، مارس3013، ع37.

فهرس المحتويات

الصفحة

مقدمة 1

المدخل: منزلة النحو العربي من مناهج تعليم اللغات

10–مكانة النحو من علوم اللسان العربي..... 6

11– تعريف النحو..... 7

1–2– لغة..... 7

2–2– اصطلاحا..... 8

3– أهمية النحو في تعليم وتعلم اللغة..... 11

4– النحو في مناهج تعليم اللغات..... 14

1–4– التعليمية (الديداكتيك)..... 14

2–4– فروع التعليمية..... 16

3–4– أركان التعليمية..... 18

4–4– النحو العلمي التحليلي..... 21

5–4– النحو التربوي التعليمي..... 22

الفصل الأول: عسر النحو ومحلولات تيسيره

1– صعوبات النحو ومشكلاته..... 26

1–1– على مستوى كتب النحو..... 27

1–1–1– الاضطراب..... 27

1–1–2– التطويل..... 29

1–1–3– جفاف اللغة والتواؤها..... 29

1–2– على مستوى المنهج..... 30

1–2–1– عدم الالتزام باللغة الأدبية النموذجية..... 30

1–2–2– تحديد قبائل معينة لأخذ اللغة عنها دون أخرى..... 31

1–2–3– توسيع الفترة الزمنية للاحتجاج..... 32

1-2-4- اعتماد الشعر مصدرا أساسيا لاستنباط قواعد اللغة..... 32
1-2-5- التأثر بالمناهج الفكرية الأخرى..... 33
1-3- على مستوى القواعد النحوية..... 34
1-3-1- ظاهرة الإعراب..... 34
1-3-2- ظواهر صرفية ونحوية..... 35
1-3-3- صور الحروف ومشاكل الإملاء والطبع..... 35
1-3-4- التناقض والاضطراب 35
2- محاولات تيسير النحو العربي قديما وحديثا..... 36
2-1- جهود القدماء في تيسير تعليم النحو..... 36
2-1-1 التآليف المختصرة..... 37
2-1-2- المنظومات النحوية..... 38
2-2- جهود المحدثين في تيسير تعليم النحو..... 40
2-2-1- اتجاه نظري عميق..... 40
2-2-1-1- محاولة إبراهيم مصطفى..... 40
2-2-1-2- محاولة أمين الخولي..... 41
2-2-1-3- محاولة مهدي المخزومي..... 42
2-2-1-4- محاولة عبد الستار الجواري..... 42
2-2-1-5- محاولة إبراهيم السامرائي..... 43
2-2-2- اتجاه عملي يختص بالدراسة التعليمية..... 43

الفصل الثاني: واقع التيسير النحوي في كتاب السنة الأولى ثانوي

1- المنهاج..... 47
1-1- أسس بناء المنهاج..... 48
1-2- عناصر المنهاج..... 49
2- إجراءات التيسير النحوي في كتاب السنة الأولى ثانوي(دراسة وصفية تحليلية).. 50
2- الأهداف..... 50

2-2- المحتوى النحوي(المضامين)..... 53
2-2-1- اختيار المحتوى النحوي..... 55
2-2-2- تنظيم المحتوى وترتيبه..... 58
2-3- طرائق التدريس 59
2-4- التقويم 61
2-4-1- أساليب التقويم..... 61
الخاتمة..... 69
فهرس المصادر والمراجع..... 72
فهرس المحتويات..... 80