

**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MEFHÛMÛ'N-NAHVÎ'T-TA'LÎMÎ VE ESERUHÛ FÎ TA'LÎMÎ-
L'ARÂBİYYETİ Lİ-GAYRÎ'N-NÂTÎKÎNE BÎHÂ: DİRÂSE
NEZARÎYYE-TATBİKÎYYE**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mohamad SADDİK**

**Enstitü Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: İslam Araştırmaları (Arpça)**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Soumia HAJ NAYEF

MAYIS 2018

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MEFHÛMÛ'N-NAHVÎ'T-TA'LÎMÎ VE ESERUHÛ FÎ TA'LÎMÎ-
L'ARÂBİYYETİ Lİ-GAYRÎ'N-NÂTÎKÎNE BÎHÂ: DİRÂSE
NEZARÎYYE-TATBÎKÎYYE

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mohamad SADDIK

Enstitü Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: İslam Araştırmaları (Arpça)

Bu tez .../.../2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Adı SOYADI	Kanaati			İmza
Jüri Başkanı (Danışman)		☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi		☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	
Jüri Üyesi		☐ Kabul	☐ Düzeltme	☐ Ret	

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: مفهوم النحو التعليمي وأثره في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة نظرية تطبيقية /
Mefhûmü'n-Nahvi't-Ta'lîmî ve Eseruhû Fi Ta'lîmi-l'Arâbiyyeti li-Gayrı'n-Nâtîkîne
Bihâ: Dirâse Nezariyye-Tatbîkiyye

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve/...../ tarihinde aşağıda ismi yazılı araştırma görevlisi tarafından şahsıma iletilen intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı %.....'tır.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı SOYADI :

Öğrenci Numarası :

Ana Bilim Dalı :

Programı :

Türü : () Proje () Yüksek Lisans Tezi () Doktora Tezi

Taramayı Yapan Arş. Gör.

(Adı Soyadı, İmzası, Tarih)

Tarih)

Danışman

(Adı Soyadı, İmzası,

Önsöz

Şüphesiz Arap dili, islâmî ilimler için olmazsa olmaz bir konumdadır ve Kuran dili olması itibariyle müslümanların bir araya gelmesi ve birleşmelerinde büyük bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla Arapça, gerek dini gerek sosyal açıdan çok önemli bir dildir.

Yine bu dili anlayabilmek için olmazsa olmaz şeylerin başında nahiv ilmi gelmektedir. Zira nahiv ilmi, cümleyi oluşturan kelimeler arasındaki ilişkileri ve her kelimenin, mananın inşasında üstlendiği vazifeyi anlamayı sağlamaktadır. Bundan dolayı nahiv alanındaki eserlerin sayısı çoktur .

Ancak bazı sosyal ve ilmî etkenler sebebiyle, yazılan bazı nahiv eserleri nahiv öğrenimini zorlaştırmıştır. Zira bu eserler kaideleri anlatırken, o kaidelerin cümle içindeki etkisini değil; sadece kelimenin son harfinin harekesini nasıl etkilediğinden yola çıkmışlardır .

Bu yaklaşım nahiv eğitiminde, talebenin sadece kelimenin son harfinin harekesine yoğunlaşmasına ve dikkat edilmesi gereken diğer faktörleri kaçırmasına sebep olur. Böylece talebe, o kaidelerle verilmek istenen faydalardan birçoğunu elde edemez.

Durum böyle olunca birçok talebe yapılan sınavlarda istenen sonucu alamamış ve nahvin teorisini pratiğe aktarma konusunda başarılı olamamıştır.

Ancak eğitim ve dil bilimlerindeki gelişmelerin ortaya çıkmasıyla Arapça gramerinin öğrenimi ve öğretimi konusunda da yeni bir metot arayışına gidilmiş, bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmış ve gramer kaidelerinin cümle içerisindeki işlevlerini açıklayan yeni bir şerh metodu ortaya konmuştur. Bu metoda “eğitici nahiv” adı verilmiştir .

Bu gelişmeler ve daha önce sözü edilen, öğrencilerin sınavlardaki başarısızlıkları bizi eğitici nahiv metodunu ve özellikle bu yeni metodun yabancı öğrencilere tesirini incelemeye sevketti.

Bu çalışmanın ehemmiyeti gerek konusundan ve gerek problemin ciddiyetinden kaynaklanmaktadır. Türk öğrencilerin nahiv öğrenmek için çok gayret ettiğini ama bununla beraber bir çoğunun konuşma ve yazmakta zorlandığını görüyoruz. Diğer bir ifade ile, kaideleri öğreniyor ancak öğrendikleri kaidelerin işlevselliğini kavrayamadıkları için tatbik sahasına taşıyamıyorlar. İşte bu tez, eğitici nahiv mefhumunu ve Arapça dilbilgisini öğrenmekteki tesirini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Bu metod giriş, üç bölüm ve uygulama kısmından oluşmaktadır .

Birinci bölüm eğitici nahiv mefhumunu ortaya koymak için tahsis edilmiş, bu mefhumun ortaya çıkmasında rol oynayan faktörlerden bahsedilmiştir.

İkinci bölümde dil bilgisini kolaylaştırmak için yazılan eserler tahlil edilmiş ve eğitici nahiv metoduna göre değerlendirilmiştir.

Tezin son bölümünde ise dilbilgisi dersi ve anlatımı için bazı teoriler sunulmuştur. Bu ilkelere göre uygulamalı dersler tasarlanmıştır. Bu dersler daha sonra ilahiyat hazırlık

sınıfı öğrencileri ve Dini Yüksek İhtisas merkezinden oluşan bir gruba verilmiş ve derslerden sonra öğrencilerin ankete verdiği cevaplar tahlil edilerek sonuçlar tespit edilmiştir .

Çalışmanın hazırlanma sürecindeki katkılarından dolayı değerli hocama teşekkürlerimi sunuyorum



المقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن مما لا شك أن اللغة العربية كانت الأداة الأولى لنشوء العلوم الإسلامية وتطورها وتكاملها، وكانت هذه اللغة بحكم كونها لغة القرآن الكريم، عاملا مهما في التقاء المسلمين على اختلاف ألوانهم وألسنتهم وشعوبهم وقبائلهم، كل هذا يؤكد على أهمية اللغة العربية من الناحية الدينية كونها أداة للفهم، ومن الناحية الاجتماعية بين المسلمين كونها أداة للقاء المسلمين.

ويبرز علم النحو من بين علوم اللغة العربية كأهم علم من بين علوم العربية، حيث يشكل فهم النحو أرضية وانطلاقا لفهم العربية، لأن النحو هو في حقيقته فهم العلاقات بين الكلمات ودور كل كلمة في تشكيل المعنى بناء على اعتبارات عدة. ولأهمية النحو في العربية ألفت كتب وآثار كثيرة بهدف تعليمه، لكن بعض التأليف النحوية التي ظهرت بعد نشوء علم النحو وتأثرا ببعض السياقات الاجتماعية والعلمية السائدة آنذاك جعلت من تعلم النحو أمرا صعبا، ذلك أنها اللحن - الذي يعني بشكل عام الخطأ في حركة بعض الكلمات - كان دافعا أساسيا ومحركا في ظهور هذه التأليف، وهذا الدافع أثر في شكل المعالجة النحوية، حيث ركزت المعالجات على حركة آخر الكلمة، وكانت الكتب النحوية قائمة ودائرة في فلك هذه المقاربة، كل هذا أدى إلى حصول تخوف من الطلاب العرب وغيرهم من هذه المادة، وأدى إلى عزوف بعض الطلاب عنها، يضاف إلى ذلك أن الطلاب العرب وغيرهم أيضا كانوا عاجزين عن نقل المادة النحوية إلى ميدان التطبيق.

ولكن مع ظهور علم اللسانيات والتطورات الحاصلة فيه وفي اللسانيات التعليمية بشكل خاص حصل هناك تطورات في طريقة الدرس النحوي، وكان هذا التطور متمثلا في النحو التعليمي، وهذه التطورات بالإضافة إلى ما ذكرناه من سوء نتائج الطلبة شكلا دافعا علميا وعمليا لأن أبحاث في مفهوم النحو التعليمي وأثره في اكتساب العربية لدى الطلاب الأتراك، وهذا البحث يكتسب أهميته من مشكلته التي ينطلق منها، ومن موضوعه الذي يعالجه وهو النحو، فالطلاب الأتراك في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية يبدلون جهدا رائعا لتعلم النحو لكن نرى أن هناك نقصا يتبدى في أنهم وبالرغم من قضائهم سنة كاملة في السنة التحضيرية إلا أنهم تنقصهم بعض المهارات اللغوية بالرغم من معرفتهم النظرية بالنحو وقواعده. ومرد هذا برأي الباحث إلى غياب مفهوم تعلم الوظيفة أثناء الدرس النحوي، فكان هذا البحث يهدف لدراسة مفهوم النحو التعليمي وأثره في اكتساب مهارة النحو وأثره في اكتساب بقية المهارات.

وفي النهاية أتقدم بالشكر إلى جامعة يالوفا التي حضنتنا وفتحت لنا أبوابها

والشكر الأوفر لأستاذي الدكتور سمية التي كان لها دور مهم أولا في توجيهي نحو الموضوع وفي السير معي خطوة

بخطوة وكان لاقتراحاتها أثر طيب في صياغة البحث

والشكر الأجل لأساتذتي التي أتشرف بهم والذين أعطوا الوقت الكثير لقراءة البحث وإبداء الملاحظات وأنا كل
يقين بأن ملاحظاتهم ستهمهم في تطوير البحث فيا رب بارك لنا فيهم
والشكر الأخير لتركياء التي فتحت أحضانها لنا لاجئين أولاً وشاركتنا لقمتهاء ومائها فيا ربي احفظ تركياء



İÇİNDEKİLER

i.....	تعهد
ii.....	المقدمة
vi.....	فهرس
x.....	الملخصات
1	مدخل إلى البحث
1	ماهية البحث
2	الدافع إلى البحث
2.....	الأسئلة التي يحاول البحث أن يجيب عنها
2.....	الدراسة التطبيقية – الميدانية
3.....	افتراضات الدراسة الميدانية
3.....	عينة الدراسة الميدانية
3.....	خطة البحث
4	التمهيد: ظهور النحو وتطوره
4.....	أولاً: نشأة النحو والأسباب الداعية لنشوئه
6.....	ثانياً: ظهور النحو كعلم مستقل
7	ثالثاً: تطور النحو وظهور المدارس النحوية والمؤلفات فيه
8.....	تحليل درس نحوي في كتب النحو
14.....	تقييم عام للمبحث التمهيدي
15.....	المبحث الأول: مفهوم النحو التعليمي وعلاقته باللسانيات
15.....	المطلب الأول: ماهية النحو التعليمي
16.....	أولاً: ماهية النحو العلمي: تعريفه وخصائصه

16.....	تعريف النَّحو العلمي
18	خصائص النَّحو العلمي
19.....	ثانيا: ماهية النَّحو التعليمي: تعريفه وخصائصه
19.....	تعريفه
20.....	خواص النَّحو التعليمي
20.....	العلاقة بين النحويين
21.....	المطلب الثاني: مُسوِّغات النَّحو التَّعليمي وضروراته
21.....	أولا: المُسوِّغات الواقعية
22.....	ثانيا: الضرورات المنهجية التي تقضي بالفصل بين هذين المستويين من النحو
24.....	المطلب الثالث: أُسس النَّحو التعليمي
24.....	أولا: التطورات التي شهدتها نظريات التعلم وطرائق التدريس
27.....	ثانيا: التطورات التي حصلت في المدارس اللسانية
35.....	المطلب الرابع: اللِّسانيَّات التَّعليمية والنَّحو التعليمي
35.....	أولا: اللِّسانيَّات التعليمية
36.....	ثانيا: ارتباط اللِّسانيَّات التعليمية بالعلوم الأخرى
37.....	ثالثا: أثر هذه الارتباطات على النَّحو التعليمي
41.....	تقييم عام لهذا المبحث
42.....	المبحث الثاني: الجهود الحديثة المبذولة في تسهيل النَّحو وعلاقتها بالنَّحو التعليمي
42.....	المطلب الأول: عرض لأهم محاولات التسهيل في القرن الماضي
42.....	المحاولة الأولى: الدكتور شوقي ضيف في كتابه تحديد النحو
43.....	المحاولة الثانية: محاولة إبراهيم مصطفى في إحياء النحو
45.....	المحاولة الثالثة: عباس حسن في " النَّحو الوافي "
46.....	المحاولة الرابعة: عبد المتعالى الصعيدي في النَّحو الجديد

46.....	المحاولة الخامسة: محاولة تمام حسان.....
47.....	المحاولة السادسة: محاولة مهدي مخزومي.....
48.....	المحاولة السابعة: محاولة يوسف الصيداوي في الكفاف.....
49.....	نقد وتقييم.....
51.....	المطلب الثاني: التعريف بابن مضاء وجهوده في التسهيل وعلاقة ذلك بالنحو التعليمي.....
51.....	أولاً: عرض أفكار ابن مضاء في التسهيل.....
53.....	ثانياً: تصور ابن مضاء لحال النحو الذي يجب أن يكون عليه.....
54.....	ثالثاً: علاقة جهود ابن مضاء بالنحو التعليمي.....
54.....	تقييم عام لهذا المبحث.....
56.....	المبحث الثالث: الدرس النحوي التعليمي صياغته وأمثلة تطبيقية.....
56.....	المطلب الأول: صياغة الدرس في النحو التقليدي.....
56.....	المطلب الثاني: صياغة الدرس النحوي في النحو التعليمي.....
57.....	أولاً: علاقة مفهوم النحو التعليمي بأسس المنهاج.....
59.....	ثانياً: النحو التعليمي ومكونات المنهاج التعليمي.....
62.....	ثالثاً: النحو التعليمي واستراتيجيات التعليم.....
62.....	المطلب الثالث: النحو التعليمي وصياغة القاعدة النحوية وتقديمه.....
64.....	المطلب الرابع: النحو التعليمي وعرض الدرس ووسائل التعليم.....
64.....	أولاً: المقدمات التمهيديّة.....
65.....	ثانياً: اعتماد التشجير والرسومات للشرح وتحليل الجملة.....
66.....	ثالثاً: وجود تدريبات ملائمة تخدم القاعدة وتساعد على تثبيتها.....
66.....	رابعاً: وجود متن يبين استخدام القاعدة ويشرحها داخل سياقات واقعية يفهمها الطالب.....
67.....	القسم التطبيقي: درس كان وأخواتها.....
67.....	القسم التطبيقي: نظرة وظيفية على "كان وأخواتها".....

67.....	ثانيا: معاني كان وأخواتها.....
72.....	ثالثا: تصميم دروس تعليمية عن كان وأخواتها.....
72.....	سير الدرس
75.....	الدرس الأول: الجو وأحواله.....
80.....	الدرس الثاني: لعبة الصفات.....
84.....	الدرس الثالث: عند الطيب.....
88.....	الدرس الرابع: ماذا كنت تفعل.....
90.....	الدرس الخامس: كنت سأفعل.....
92.....	رابعا: تحليل الاستبيان.....
93.....	تحليل النتائج.....
96.....	الخاتمة: النتائج والتوصيات.....
99.....	المصادر والمراجع.....
103.....	السيرة الذاتية.....

Tezin Başlığı: Mefhûmü'n-Nahvi't-Ta'lîmî ve Eseruhû Fi Ta'lîmi-l'Arâbiyyeti li-Gayrı'n-Nâtîkîne Bihâ: Dirâse Nezarîyye-Tatbîkiyye	
Tezin Yazarı: Mohamad Saddık	Danışman: Doç. Dr. Soumia Haj Nayef
Kabul Tarihi: 27.09.2016	Sayfa Sayısı: 104 (vii)
Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı: İslam Araştırmaları (Arapça)	
Bu tez, günümüz dil öğretim metotlarından olan eğitici nahiv kavramını ve eğitici nahiv için uygulamaları ele almaktadır. Bu yeni yaklaşımın tasavvurunu tam olarak ortaya koymak için tez, nahvin mahiyetinin, onu ortaya çıkaran sebeplerin neler olduğu ve tarihi süreçte nahvin nasıl geliştiği sorusundan yola çıkarak başlamıştır. Bu konu ile ilgili sosyal ve dini sebeplerin nahvin çıkmasında büyük rol oynamış olduğu, ancak İslami ilimlerin gelişmesiyle beraber nahiv de gelişip farklı bir metot ve tavır almış ve dolayısıyla nahvi ekoller arasında ihtilaf ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durumda dilbilimciler, eser yazarken bu ihtilaflara değinmeye mecbur kalmışlar ve bu tahavvülün neticesinde Arapça öğrenmek her geçen gün zorlamıştır. Bu bağlamda Yunan felsefesi ve Aristo mantığının nahiv eserlerinde ve metotlarında etkili olduğunu görebiliriz. Bütün bunlar uzmanları Arapça grameri öğrenmek ve öğretmek için yeni bir yaklaşım ve metot aramaya sevk etmiştir. Yapılan araştırmalar, gramer kaidelerinin cümle içerisindeki işlevlerini açıklayan yeni bir şerh metodunun ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu yeni yaklaşım eğitim bilimlerindeki ve dilbilimlerindeki gelişmelere dayanmaktadır. Bu iki bilimin, eğitici nahvin ortaya çıkmasında büyük tesiri vardır. Diğer taraftan tez, eğitici nahvin ortaya çıkmasında gerçek ve metotsal sebepleri ele almıştır. Bu sebepler, gerek Araplar ve gerekse Arap olmayanların öğrencilerin Arapça ve özellikle nahiv öğrenme konusundaki gördükleri zorluklarda somutlaşmaktadır. Buna ilave olarak hedef dili öğrenmedeki amaç farklılığı da bu durumu olumsuz etkilemektedir. Nitekim özellikle öğrencilerin Arapçayı öğrenmekten maksatları uzmanların maksatlarından farklıdır. Zira öğrenciler dilbilgisi öğrenirken iletişim kurabilmek için öğrenir, bu ihtilaf, ders anlatma metodunun ve ders kitabının muhtevasının farklı olmasını gerektirir. İşte bu tez, dilbilgisini kolaylaştırmak amacıyla yazılan eserleri eğitici nahvin mefhumuna göre değerlendirmektedir; bu eserlerin çoğu daha basit ve kolay görüşleri seçmek, nahiv konularını yeniden düzenlemek ve bazı gördüğü gereksiz bilgileri hazfetmekle iktifa ettikleri tespit edilmiştir. Tezin son bölümünde biz dilbilgisi dersi vermek ve anlatmak için bazı teorik ilkeler sunduk. Bu ilkelere göre uygulamalı dersler tasarladık. Bu dersleri daha sonra ilahiyat hazırlık sınıf öğrencileri ve Dini Yüksek İhtisas Merkezinden oluşan bir gruba verdik. Derslerden sonra öğrencilerin ankete verdiği cevapları tahlil ederek sonuçları tespit ettik.	
Anahtar Kelimeler: eğitici nahiv, nahiv, Arapça, Arapça öğretimi	

Tezin Başlığı: Mefhûmü'n-Nahvi't-Ta'limî ve Eseruhû Fi Ta'limi-l'Arâbiyyeti li-Gayrı'n-Nâtîkîne Bihâ: Dirâse Nezarîyye-Tatbîkîyye	
Tezin Yazarı: Mohamad Saddık	Danışman: Doç. Dr. Soumia Haj Nayef
Kabul Tarihi: 27.09.2016	Sayfa Sayısı: 104 (vii)
Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı: İslam Araştırmaları (Arapça)	
تعرضت هذه الرسالة للبحث في مفهوم النحو التعليمي وكيفية صياغة الدرس النحوي وفق نظرة هذه المقاربة ولكي تكون الصورة مكتملة، انطلق البحث من السؤال أولا عن ماهية النحو وعن الأسباب التي دفعت به إلى النشوء والظهور، حيث كانت الأسباب الاجتماعية والدينية لاعبا مهما في ظهوره ونشوئه، لكن تطور الحالة العلمية في عصر التدوين دفع بالنحو إلى التحول والظهور بمظهر اكتسب فيه مظهرا آخر، حيث بدأت الاختلافات بين المدارس النحوية التي بدأت بالظهور بالتجلي وهذا فرض على المؤلفات النحوية أن تتنسخ في ضوء مدارسها التي نشأت في ظلها. وهذا التحول أثر في عملية اكتساب النحو، إذ أصبح عسيرا وهذا ما أكدته الأبحاث، كل هذا دفع نحو البحث عن مقارنة جديدة وتمثلت هذه المقاربة بالنحو التعليمي الذي يدور حول مفهوم تعليم النحو وظيفيا معتمدا على التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلوم اللسانيات، حيث كان لهذين الفرعين أثر واضح في بلورة هذا المفهوم والتأثير فيه. من ناحية أخرى تطرق البحث للسؤال عن الأسباب المنهجية والواقعية التي أدت بالنحو التعليمي للظهور وكانت هذه الأسباب متمثلة في الصعوبات التي يواجهها كل من العرب وغير العرب في دراسة النحو وصعوبة نقل النحو إلى أرض الواقع، يضاف إلى ذلك اختلاف الغاية، فغاية الطلاب هي استخدام النحو في التواصل في حين أن متخصصي اللغة يدرسون النحو لفهم اللغة، واختلاف الغاية يفرض اختلاف الوسيلة أي طريقة التدريس والمحتوى التعليمي. وبعد هذا البحث انطلق الباحث لتقييم الجهود التي بذلت في تسهيل النحو وتبسيطه وفق المفهوم الذي صاغه عن النحو التعليمي، ورأى أن هذه الجهود انطلقت من مفهوم التسهيل اللغوي وليس من مفهومه التعليمي. وبعد ذلك قدم الباحث بعض المنطلقات النظرية لصياغة الدرس النحوي وحاول أن يطبق هذه المنطلقات في دروس تجريبية صممها وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق هذه الدروس على مجموعة من الطلاب ومن ثم قام الطلاب بالأجوبة على أسئلة استبيان متعلقة بالدرس وطريقة إعطائه وبعد ذلك سجل الباحث النتائج والملاحظات التي توصل إليها.	
كلمات مفتاحية: النحو، النحو، العربية، تعليم العربية.	

Thesis Title: The Educational Syntax And Its Effects On Teaching Non Arab Speakers: A Theoretical And Practical Study	
Thesis Author: Mohamad Saddik Advisor: Doç. Dr. Soumia Haj Nayef	
Kabul Tarihi: 27.09.2016 Total Number of Pages: 104 (vii)	
Department: Temel İslam Bilimleri Field of Study: Temel İslam Bilimleri	
This thesis deals with the concept of functional syntax from current language teaching methods and its applications for functional syntax. To fully reveal the concept of this new approach, the thesis begins by asking what nature of the syntaxis, what the reasons that uncovered it are, and how it develops in the historical process. It is said that social and religious reasons related to this subject played a big role in the bringing out of syntax, but with the development of Islamic sciences syntaxdeveloped and got a different method and attitude and therefore the conflict between the syntaxcults started to emerge.In this case, linguists were obliged to mention these conflicts while writing a work and learning Arabic has been gotten hard day by day as a result of this alternation.In this context, we can see that Greek philosophy and Aristotelianism are effective in syntaxworks and methods.All of this has led experts to look for a new approach and method for learning and teaching Arabic grammar.Conducted researches have been instrumental in the emergence of a new method of commentary explaining the functions of grammatical bases in a sentence.This new approach is based on developments in educational sciences and linguistics.These two sciences have great influence in the emergence of functional syntax.On the other hand, the thesis deals with real and methodical reasons for the emergence of functional syntax.These reasons are embodied in the difficulties that both Arab and non-Arab learners encounter in Arabic and especially syntax learning.In addition, the difference in purpose of learning the target language also negatively affects this situation.As a matter of fact, especially the aims of students to learn Arabic are different from those of experts.Because learners learn to communicate while learning grammar, this conflict requires that the course description method and the content of the course book be different.This thesis evaluates the works written in order to facilitate grammar according to the functional syntax concept; many of these works have been found to content themselves with choosing more simple and easy views, rearranging syntax subjects, and ruling out some of the information that they regard unnecessary.In the last part of the thesis we offered some theoretical principles to teach and explain grammar.We designed applied courses according to these principles. These courses were then given to a group of theology prep students and a group from The Centre for Religious Higher Education.After the courses, we determined the results by analysing the responses of the students to the questionnaire.	
Keywords: functional syntax, syntax, Arabic, teaching Arabic	

مدخل إلى البحث.

١. ماهية البحث

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فإن الله تعالى أنزل القرآن على نبيه محمد ﷺ في بيئة تعاضم فيها التفاخرُ بالبلاغة والفصاحة والشعر، حيث كان التسابق البلاغي بينهم والمعارك الأدبية تسير جنباً إلى جنب مع معاركهم وصراعاتهم الأخرى، وعلى هذا نزل القرآن بلغتهم متحدياً إليهم في ما برعوا فيه أي الفصاحة والبلاغة، فسجل التاريخ أن القرآن وصل بالعربية إلى أعلى درجات البلاغة والفصاحة، وسجل أيضاً عجزَ العرب عن مجاراته، فهو كلام الله المعجز في بيانه وفصاحته، وسيصبح فيما بعد وخصوصاً في القرون الثلاثة الأولى محورا للدراسات العربية والكتب التي ستؤلف في النحو والبلاغة والصرف، وما يزال القرآن يشكل محورا لكثير من الدراسات الأكاديمية في عصرنا الحديث. ذلك أنه من المتفق عليه، أن فهم اللغة العربية وإتقانها يمثل الخطوة الأولى لفهم القرآن، وعلى هذا حازت فنون العربية المقام الأول فيما بات يعرف بعلوم الآلة، وهي العلوم التي أسست وقَّعت من أجل فهم القرآن والسنة وتأهيل الشخص للاجتهد والاستنباط من القرآن الكريم. لكن دخول الأعاجم الإسلام واختلاطهم مع العرب شكّل نقطة مهمة في تاريخ العربية، حيث سبّب هذا الدخول تأثيراً على اللغة يمكن وصفه بالسلب من ناحية أنه فتح الباب أمام وقوع اللحن في ألسنة العرب نتيجة اختلاطهم مع هؤلاء الأجانب من جهة، ونتيجة محاولات التغاضي عن بعض أخطائهم لتسهيل تواصلهم من جهة أخرى، ومن ناحية أخرى دفع هذا التطور الغريب/ الجديد المعنيين إلى دقّ ناقوس الخطر والبدء بتأليف كتب لتقويم الاعوجاج الواقع في ألسنة العرب من ناحية، ولإزالة عجمة الدّاخلين في الإسلام وتأهيلهم لقراءة القرآن من ناحية أخرى. فكان الهدف من تأليف كتب النحو ومن درسه في المرحلة الأولى تقويم الاعوجاج بوضع قواعد تساعد على تحقيق هذه الغاية، لكن مرور الزمن وتطور العلوم وانفصالها عن بعضها، حدا بمؤلفي النحو إلى الخوض عميقاً في النحو والخروج به عن وظيفته الإجرائية/ التعليمية، إلى غايات نظرية/ فلسفية بحثية، وهذا بدوره صعب العربية على أبناء العرب؛ حيث أن طلبتنا يخشون من ذكر اسم هذه المادة، ويُعدّون لها العدة، ورغم جهودهم الكثيرة في الدرس النحوي إلا أن النتائج التي يحصلون عليها وممارستهم العملية لها، لا ترقى إلى الجهد المبذول، كذلك الحال مع غير العرب في تعلمهم العربية وفي تعليمهم إياها، فهم يعانون كثيراً وخاصة في مهارتي الكتابة والتحدث.

٢. الدافع إلى البحث

كل هذا يشكل دافعا للتساؤل عن ماهية المشكلة من جهة وعن الحل لها؛ حيث يرى الباحث أن جوهر هذه المشكلة يعود إلى غياب مفهوم النحو التعليمي القائم على تعليم النحو كأداة للتواصل، وغياب الأهداف الإجرائية من تعلم النحو؛ حيث أصبح إتقان القاعدة هدفاً في ذاته، وهذا أدى إلى غياب ربط النحو بالحياة، فالأمثلة التي تعلم داخل الدرس النحوي لا تقال خارجه، بل لا تتجاوز حدود الباب محل الدراسة.

وعلى الرغم من الجهود المعاصرة التي ظهرت على الساحة في الآونة الأخيرة لحل هذه المشكلة، إلا أن مقاربتها لهذه المشكلة كانت مقارنة سطحية مختزلة برأي الباحث؛ حيث اقتصر جُلُّ هذه الجهود على مجرد إعادة توزيع مسائل النَّحو وترتيبها أو حذف بعض الأمور غير المهمة بنظرهم، دون الخوض لحلُّ أسَّ المشكلة القابعة/الكامنة في داخل بنية النَّحو العلمي/الفلسفي، - والتي أشار إليها ابن مضاء كما سنرى في ثنايا البحث - وعدم محاولات تفكيك المقولات التي تفرض نمطا معيناً في تدريس النَّحو وفي النظر إليه.

كل هذا دفع الباحث إلى طرح مفهوم النَّحو التَّعليمي كعنوان لبحثه نظرياً كحلٍ بديلٍ للنحو العلمي، ولكي يكون البحث مثمراً من ناحية النتائج أتبع الباحث الفصل النظري ببحث تطبيقي لمحاكمة النظرية إلى التطبيق.

فالنَّحو التَّعليمي كما سنرى لاحقاً، يقوم على أسس علمية مستمدة من نظريات اكتساب اللغة، ومن نظريات تربوية في التعلم واكتساب المعرفة، أي هو سيحول النَّحو النظري الموجود في كتبنا النَّحويَّة إلى حالة تفاعليَّة في الجو الدَّرسي داخل الصف.

٣. الأسئلة التي يحاول البحث أن يجيب عنها

- ما مفهوم النَّحو التَّعليمي ؟
- ما هي عناصر هذا المفهوم ؟
- ما الفرق بينه وبين المصطلحات التي تقترب منه؟ وخصوصاً في الفرق بينه وبين النَّحو العلمي؟
- كيف يمكن تطبيق النَّحو التَّعليمي في تدريس النَّحو ؟
- كيف سنُنظِّم الأبواب النَّحويَّة في هذه المناهج، وكيف سنُعرض عناوينها، وكيف سنُعاد تسميتها وفق وظيفتها؟
- كيف يمكن الاستفادة منه في تدريس العربية بشكل عام وللأجانب بشكل خاص؟
- كيف يقدم الدرس النحوي في تعليم النَّحو لغير العرب بشكل خاص؟ وما هي الوسائل المعينة على ذلك، وكيف ستكون الأمثلة والتدريبات ؟

الدراسات السابقة

حسب اطلاع الباحث، فإنه لم يصادف دراسة أكاديمية تعنى بشأن مفهوم النَّحو التعليمي، ولا بتأصيله، ولا بالحديث عن أصوله إنما كان هناك بعض الأبحاث التي تعنى به تطبيقياً، حيث يعرض الدرس النحوي وفق خطة مقترحة من قبل الكاتب وفي رأس هذه الكتب:

النَّحو التَّعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، للدكتور محمود سليمان ياقوت، ويفهم من عنوان الكتاب أنه مخصص لعرض الدروس النَّحويَّة مشفوعة بأمثلة من القرآن الكريم، لكنه لم يتطرق البتة إلى أي مفهوم له علاقة نظرية بالنَّحو التعليمي، إنما كانت عناوين فصوله تحمل عناوين الدروس النَّحوية.

هناك دراسات أخرى عنت بالنَّحو الوظيفي، لكن أغلبها كان يهتم بعرض نماذج دون تحليل علمي لهذه المفاهيم.

٤. الدراسة التطبيقية – الميدانية.

في الدراسة التطبيقية، قام الباحث بإعداد دروس متعلقة ببحث كان وأخواتها وفق النتائج النظرية التي توصل إليها وحاول الباحث في هذه المرحلة أن تكون الدروس متوافقة مع مستوى الطلاب المفترض. وفي الدراسة الميدانية قام الباحث بتطبيق بعض الدروس على الطلاب، وبعد ذلك قام الطلاب بالإجابة عن أسئلة الدراسة الميدانية. ثم قام الباحث بتحليل الأجوبة واستخلاص النتائج منها.

– افتراضات الدراسة الميدانية.

ولكي تكون الأسئلة الميدانية أكثر صدقاً قام الباحث ببناء الأسئلة على افتراضات لها صلة بالدراسة النظرية. ويمكن سرد هذه الافتراضات على الشكل التالي:

١. تعليم النحو وفق منهج النحو التعليمي أكثر فائدة للطلاب الأجانب.
٢. تعليم النحو وفق منهج النحو التعليمي يسهل فهم وظيفة القاعدة.
٣. يساعد النحو على تحقيق المهارات الأخرى وخاصة المحادثة.
٤. الدرس في النحو التعليمي غير ممل.
٥. الوسائل المستخدمة في درس النحو التعليمي غير ممل.

٥. خطة البحث

وقد قسمنا البحث إلى بابين: باب للدراسة النظرية وباب للدراسة التطبيقية.

أولاً: الباب النظري وفيه:

التمهيد: ظهور النحو وتطوره.

أولاً: نشأة النحو والأسباب الداعية لنشوئه.

ثانياً: ظهور النحو كعلم مستقل.

ثالثاً: تطور النحو وظهور المدارس النحوية والمؤلفات فيه

المبحث الأول: مفهوم النحو التعليمي

المطلب الأول: ماهية النحو التعليمي.

المطلب الثاني: مسوغات النحو التعليمي وضروراته

المطلب الثالث: أسس النحو التعليمي

المطلب الرابع: اللسانيات التعليمية والنحو التعليمي.

المبحث الثاني: الجهود الحديثة المبذولة في تسهيل النَّحو وعلاقتها بالنَّحو التعليمي

المطلب الأول: عرض لأهم محاولات التسهيل في القرن الماضي

المطلب الثاني: التعريف بابن مضاء وجهوده في التسهيل وعلاقة ذلك بالنَّحو التعليمي

المبحث الثالث: الدرس النحوي التَّعليمي صياغته وأمثلة تطبيقية.

المطلب الأول: صياغة الدرس في النَّحو التقليدي

المطلب الثاني: صياغة الدرس النحوي في النَّحو التعليمي.

المطلب الثالث: النَّحو التَّعليمي وصياغة القاعدة النَّحويَّة وتقديمها

المطلب الرابع: النَّحو التَّعليمي وعرض الدرس ووسائل التعليم

ثانيا: الإطار التطبيقي وفيه:

أولا: نظرة على وظيفة على كان وأخواتها

ثانيا: تصميم دروس تعليمية عن كان وأخواتها.

ثالثا: تحليل الاستبيان

الخاتمة: وفيها النتائج والتوصيات.

التمهيد: ظهور النحو وتطوره

أولاً: نشأة النحو والأسباب الداعية لنشوئه.

كان العرب في بداية أمرهم يتكلمون العربية سَلِيْقَةً، وهم وإن كانوا على علم بمواضع الكلام وإعرابه، إلا أن النحو كعلم لم يكن موجوداً بينهم، غير أن الأمر لم يستمر على هذه الوتيرة، فبعد توسُّع رقعة مساحة الدولة الإسلامية، ودخول غير العرب الإسلام، - وهؤلاء بطبيعة الحال كانوا لا يعرفون من العربية إلا القليل - بدأ اللحن والخطأ بالتسرُّب إلى اللغة العربية^١، وبدأت هذه الظاهرة بالانتشار مما حدا بالعلماء إلى مواجهة هذه الظاهرة مدفوعين بدافعين اثنين:

الدافع الأول: دافع ديني، فالقرآن نزل بلغة العرب، وللحفاظ على نصّه لا بد من الحفاظ على الوعاء الذي نزل به يعني العربية، كذلك الحديث النبوي الشريف، فهو قد صدر عن النبي عليه الصلاة والسلام بلغة عربية، والمخاطبون به هم عرب أيضاً، والسنة كما نصَّ علماء الأصول هي المصدر الثَّانِي للتشريع، وهي مفسِّرة القرآن، لذلك فإن الحفاظ عليها يعني الحفاظ على القرآن، ومن أولى خطوات الحفاظ عليها، الحفاظ على اللغة التي صدرت بها^٢.

الدافع الثاني: هو دافع الحفاظ على الهوية العربية من خلال الحفاظ على اللغة التي هي إحدى عناصر هذه الهوية، لذلك توجَّه علماء العربية لبيان القواعد التي تبين للناس أصول العربية، وكيفية شكل أواخر الكلمة، ومن هنا أخذ هذا العلم الجديد اسمه " النحو"، والسبب أنه ينحو لهم أي يبين لهم الطريقة التي يجب أن يتكلموا بها^٣. وتشير بعض الأخبار إلى أن زمان ظهور النحو أول مرّة كان في عهد علي ابن أبي طالب الذي نقل مركز الخلافة من المدينة إلى الكوفة - التي كانت خليطاً من عرب وغير عرب-، وأنه أمر أبا الأسود الدؤلي بوضع علم النحو^٤، غير أن كتب النحو وتاريخه تورد روايات متعددة في هذه القضية وتشير إلى شخصيات أخرى^٥.

ويرى الباحث أنه لا مانع من كون الأسباب المباشرة متعددة، أي أنه يمكن اعتبار هذه الروايات بجملتها صحيحة، فاللتطُّورات الاجتماعية والتغيُّرات الديمغرافية في ذلك الوقت تسمح بتعدّد الوقائع، بل إن الباحث يميل إلى تعدد تلك

^١ ينظر: الأفغاني، سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، ص ٨، وينظر: الطنطاوي، مُجَّد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار

المعارف القاهرة، الطبعة الثانية ص ١٧

^٢ ينظر: الراجحي، داود، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت ص ١٠

^٣ ينظر: الياسري، علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات ٢٠٠٣، ص ١٧

^٤ ينظر: الأفغاني، من تاريخ النحو ١٢ و الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ٢٧

^٥ ينظر: الأفغاني، من تاريخ النحو ٨، وانظر أيضاً: العبيدي، شعبان مُجَّد عوض، النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل، منشورات

جامعة قاريونس ١٩٨٩، ص ٣٩

الحوادث التي حَدَّتْ بالمهتَمِّين إلى تَقْيِيدِ النَحْوِ، وخاصة في منطقة العراق التي كانت خليطاً ومزيجاً من العرب وغيرهم منذ فتحها.

كما يجب أن لا نغفل من حسابنا نرى أن هناك عاملاً نفسياً كان مُحْفِزاً على هذا القرار وهو يتمثل في كره العرب لِلَّحْنِ، ويمكن الإشارة إلى بعض أمثلته، حيث تشير بعض المصادر إلى أن عبد الملك بن مروان كان شديد التَّخَوُّفِ من قضية اللحن^٦، وهذا يسمح لنا بالقول بأن تسرب اللحن إلى ألسنة العرب مع بدء دخول الأعاجم الإسلام^٧ بذاته كان يعد تطوراً خطيراً في الحياة الاجتماعية العربية^٨، فهو يهدد العرب فيما افتخروا به لسنوات طويلة أي اللغة.

وإذا دققنا النظر في هذه الأمور وفي الأخبار التي تناولت قضية نشوء النحو، يمكننا القول بأن النَّحْوَ في بدايته لم ينشأ كعلم مستقل، إنما نشأ كإجراءات احترازية تحمل طابعاً تعليمياً، هدفها تقويم اللسان من اللحن، وبناء على هذه العلة التي نشأ لها النَّحْوُ يمكننا القول بأن النَّحْوَ الناشئ في فترته كان يهدف إلى معالجة مشاكل واقعية محدودة^٩، ولعلنا نجد ما يؤيد ذلك في الأخبار التي تنسب نقط الحروف إلى واضع النحو، فمشكلة النقط مشكلة واقعية^{١٠}.

ثانياً: ظهور النَّحْوِ كعلم مستقل.

إن التَّطَوُّرات التي شهدتها الحالة العلمية في القرنين الثاني والثالث في البلاد الإسلامية، ولا سيما مع حركة الترجمة، وحركة التدوين، وظهور المذاهب الفقهية والفرق الكلامية، دفعت بالعلوم إلى الاستقلال وتكوين مدارس تُعنى باختصاصها^{١١}. وهنا نلمح بدء استقلال النَّحْوِ واكتسابه هويَّةً إعتباريَّةً كعلم مستقل، وبرأينا فإن الأسباب التي نشأ من أجلها علم النحو كانت مختلفة عن الأسباب التي دفعت إلى التفكير في إنشاء قواعد تحفظ اللسان العربي؛ فمِمَّا يثير الانتباه أن غالبية النحاة الأوائل كانوا قُرَّاء يعني من علماء القرآن^{١٢}، ولعل هذا قد يؤشر إلى أن الاهتمام بالقرآن وتفسيره لعب دوراً

^٦ ينظر: الأفغاني، من تاريخ النحو ١١، وهناك قصص أخرى في هذا الصدد

^٧ ينظر: لوسيط في تاريخ النحو: ٢٢

^٨ ينظر: الأفغاني، من تاريخ النحو ٨

^٩ ينظر: الوسيط في تاريخ النحو، ٣١. الفكر النحوي ١٠٥

^{١٠} ينظر: أبو المكارم علي، ، تقويم الفكر النحوي عند العرب دار غريب ٨٢، وانظر أيضاً العبيدي، النَّحْوُ العربي ومناهج التأليف

والتحليل ٤٣

^{١١} ينظر: العبيدي، النَّحْوُ العربي ومناهج التحليل والتأليف ٥٥

^{١٢} المرجع السابق ٥٦

مُهمّاً في نشوء علم النحو، ويُضاف إلى ذلك سبب آخر وهو سبب سياسي بينه مُجدّ عابد الجابري؛ حيث أن تعريب الدولة في ذلك العصر وتعريب الإدارة اقتضى وضع قواعد أكثر تخصّصاً لتعليم العربية^{١٣}.

وعلى هذا يمكن القول بأن الأقرب إلى الصّواب عزو نشوء النّحو إلى عدّة أسباب وليس إلى سبب واحد^{١٤}؛ فهناك أسباب اجتماعية تتمثل في الحفاظ على الهويّة، وأسباب علمية تشمل في قصد خدمة القرآن، يضاف إلى ذلك الإرادة السياسيّة^{١٥} والتي تجلّت في توجّه الدولة للاهتمام بالنحو.

ثالثاً: تطور النّحو وظهور المدارس النّحويّة والمؤلّفات فيه

بدأ النّحو كعلم - شأنه في ذلك شأن بقية العلوم الإسلامية التي نشأت في عصر التّدوين - في التّدريج والتّطور، ولا سيما على يد البصريّين الذين أولوه أهمية بالغة على خلاف الكوفيّين الذين اتّجهوا إلى الشعر وروايته^{١٦}، إلا أنّهم عادوا للاهتمام بالنّحو وتأسيس القواعد على غرار جارتهم البصرة، وعلى هذا نطالع في كتب النّحو وتاريخه المدرسة البصريّة إلى جانب المدرسة الكوفيّة^{١٧}. وبدأت كل مدرسة بتقعيد قواعدها الخاصة والبحث عن الشواهد التي تؤيد قواعدها، وهكذا بدأت كل مدرسة باكتساب هويّة خاصة في علم النّحو وتكوين مناهج خاصة^{١٨}.

والمؤلّفات التي كتبت فيما بعد في النحو، إنما كانت تنسج في إطار مدرستها التي نشأت فيها، أي هذه الكتب تخدم المقولات العامة لمذهب مدرستها الفلسفي/المعرفي في النحو، وفي الوقت نفسه تناقش أدلة المدرسة الأخرى وتناظرها^{١٩}، وهذا يؤيد ما ذكرناه بأن الغاية من نشوء علم النّحو لم يكن مجرد صون اللسان، أي نستطيع القول بأن النّحو قد انتقل بعد تشكل المذاهب والمدارس من غاية إجرائيّة/وظيفية غايتها منع اللحن إلى غاية علميّة. وأثناء هذه النقاشات في هذه المرحلة الأولى والتي أسماها الطنطاوي بالوضع والتّكوين^{٢٠}، تشكلت فيها كثير من الأفكار التي أصبحت فيما بعد أساس النّحو كالتلّيل والقياس -، وهي الأفكار التي ثار ضدها ابن مضاء فيما بعد كما سنرى -، وهذه الأفكار ظلّت حاضرة بقوة في

^{١٣} ينظر: الجابري، تكوين العقل العربي ٦٨، وانظر أيضاً: العبيدي، النّحو العربي ومناهج التّأليف والتحليل ٥٦

^{١٤} ينظر: ولد أباه، مُجدّ مختار، تاريخ النّحو في المشرق والمغرب، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٩٦، ص ٤٣.

^{١٥} ينظر: الفكر النحوي، ٩٢

^{١٦} ينظر: الأسعد، عبد الكريم مُجدّ، الوسيط في تاريخ النحو، دار الشواف، الرياض، ١٩٩٢، ص ٣٤

^{١٧} ينظر: ولد أباه، تاريخ النّحو ١٠٠.

^{١٨} ينظر: الأسعد، عبد الكريم، الوسيط في تاريخ النّحو ٣٤

^{١٩} المرجع السابق: ص ١٠٤

^{٢٠} ينظر: الطنطاوي، نشأة النّحو ٣٤

جميع المؤلفات النَّحْوِيَّة فيما بعد، وهذه طبيعة الأفكار المؤسسة، فهي تكون حاضرة بقوة في كل المؤلفات وتفرض خطأً معيناً ونظاماً معرفياً خاصاً.

كما أن هذه المؤلفات لا بد وأن تحمل خصائص عصرها وتاريخها؛ أقصد أن عصر التدوين - في القرنين الثاني والثالث - كان عَصراً مليئاً بالناقشات العلمية ولا سيما بعد دخول الفلسفة والمنطق إلى الحلقات العلمية وتأسس كثير من العلوم على المنطق اليوناني^{٢١}؛ فالنَّاطُز في حال تلك الكتب يرى أنها مُتوافقة مع حال العصر العلمي، لذلك لا بد أن نرى أثر هذه الأمور في كتب النحو^{٢٢}، وقد تحقَّق هذا التَّأثُّر مع ابن جني صاحب كتاب الخصائص الذي يعد بحق "أصول النحو"^{٢٣} وقد أشارت المصادر إلى أن ابن جني استفاد من عقلية أهل الرأي أثناء تأليفه لكتابه^{٢٤}. ولعل هذا ما دعى ابن مضاء إلى القول بضرورة تنقيح النَّحو من التَّعليلات والأقيسة التي لا تخدم إلا رأي النَّحوي الذي وضعها كما سنرى. وقد ناقش الجابري طويلاً تَأثُّر النَّحو بعلم الكلام وأصول الفقه، وأن كثيراً من مصطلحات علم الكلام وأصول الفقه قد دخلت إليه فقال: "والحق أن تأثير الخطاب الكلامي في الخطاب النَّحوي بقي متواصلاً طوال القرون التي ازدهر فيها علم الكلام.... أما في مجال تحديد الأصول، فلقد كان اعتماد النَّحو على أصول الفقه كُلياً"^{٢٥}

وللدلالة على ما وصلت إليه كتب النَّحو من عمقٍ فلسفيٍّ يتعد عن غايات ما وُضِعَ له النَّحو الأوَّلِي، نقل ما ذكره صاحب الإمتاع والمؤانسة عن أعرابي أنه وقف على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النَّحو فتعجب منهم وقال: أراكم تتكلمون في كلامنا بما ليس من كلامنا وقال أعرابي آخر:

ما زال أخذهم في النَّحو يعجمني حتى سمعت كلام الزنج والروم^{٢٦}

وهذا الكلام من أعرابي بصير بكلام العرب يدل على الحالة التي آل إليها النَّحو كعلم يقصد إلى غاياتٍ نظريَّة أكثر منها عمليَّة

^{٢١} ينظر: العبيدي، الفكر النحوي: ١٠٤، وللمزيد: انظر مقالة سامي عوض وخالد عبد الرحيم "أثر المنطق والفقه في نشأة النَّحو العربي"، مجلة جامعة تشرين سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٣٣، العدد ٥، ٢٠١١

^{٢٢} يضرب الدكتور مُجَّد مختار ولد أباه مثالا على تَأثُّر النَّحو بالمنهج الأصولية والفقهية بشرح السيراني على سيبويه، انظر تاريخ النَّحو في المشرق والمغرب ١٧٨.

^{٢٣} ينظر: العبيدي، الفكر النحوي ١٥٦

^{٢٤} ينظر: مقدمة تحقيق مُجَّد علي النجار لكتاب الخصائص ص ٤٠ و ٤١، وينظر: ولد أباه، ١٩٦،

^{٢٥} الجابري، تكوين العقل العربي ١٢٨

^{٢٦} أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصرية، بيروت ١٤٢٤، ص ٢٥٤

تحليل درس نحوي في كتب النحو

ولمعرفة كيف تحولت هذه المؤلفات إلى كتب تعنى بالشأن الفلسفي للغة نعرض هنا درساً مصغراً عن " بحث كان وأخواتها" من عدة كتب لنرى كيف تطور هذا الأمر.

في كتاب سيبويه

نرى أن سيبويه لم يسمها بـ"كان وأخواتها"، إنما كانت مقارنته لها تحت باب "الأفعال التي تتعدى ولا يجوز فيها الاقتصار على الفاعل دون المفعول"، وهذه الملاحظة مهمة جداً، لأن فيه تأكيداً على أهمية جزأي الاسم والخبر بالنسبة لكان، فقال: " وذلك قولك: كان ويكون، وصار، وما دام، وليسَ وما كان نحوهنَّ من الفعل مما لا يستغني عن الخبر. تقول: كان عبدُ الله أخاك، فإنما أردتَ أن تُخبرَ عن الأخوة، وأدخلتَ كانَ لتجعلَ ذلك فيما مضى"^{٢٧}

فالظاهر من النص المنقول عنه أن مقارنته لكان وأخواتها كانت مقاربة من حيث المعنى، فهو يبحث في معناها أولاً ويخصها وظيفياً بالإخبار عن الماضي، ولم يسمها باسمها الذي اشتهرت به بعد أي " أفعال ناقصة".

في كتاب المقتضب

وهذه المقاربة نراها تقريباً عند المبرد ٢٨٥هـ أيضاً حيث يقول: " هَذَا بَابُ الْفِعْلِ الَّذِي يَتَعَدَّى إِلَى مَفْعُولٍ وَاسْمِ الْفَاعِلِ وَالْمَفْعُولِ فِيهِ لَشَيْءٍ وَاحِدٍ، فَهُوَ أَبْقَاهَا عَلَى صِيغَتِهَا الْفَعْلِيَّةِ، وَلَمْ يَتَكَلَّمْ عَنْ نَقْصَانِهَا أَوْ تَمَامِهَا، وَأَشَارَ إِلَى أَنَّ فَاعِلَهَا وَمَفْعُولَهَا يَعُودَانِ لَشَيْءٍ وَاحِدٍ، وَبَرَأَى الْبَاحِثُ فَهَذَا حَدِيثٌ عَنْ وَظِيفَتِهَا فِي إِبْرَازِ مَعْنَى الْمُتَحَدِّثِ عَنْهُ، ثُمَّ يَقُولُ: " وَاعْلَمْ أَنَّ هَذَا الْبَابَ إِنَّمَا مَعْنَاهُ: الْإِثْبَاءُ وَالْخَبَرُ، وَإِنَّمَا دَخَلَتْ (كَانَ) ؛ لِتُخْبِرَ أَنَّ ذَلِكَ وَقَعَ فِيْمَا مَضَى، وَلَيْسَ بِفِعْلٍ وَصَلَ مِنْكَ إِلَى غَيْرِكَ"^{٢٨} وهنا ملاحظة مهمة نراه قد تعرض لها وهي أنها تكلم عن أهم ميزة فيها، وهي أن هذه الأفعال ليست كبقية الأفعال فليست تحمل معنى فعل/حدث، صادر منك تؤثر به على شيء، إنما الفعلية فيها مجرد نقل خبر أن ذلك كان، - ولعل هذا ما دعا البعض لاحقاً إلى أن يسميها ناقصة-

في كتاب الأصول

ونرى ابن السراج ٣١٦هـ قد عنون قائلاً: " شرح الخامس: وهو المشبه بالفاعل في اللفظ: المشبه بالفاعل على ضربين: ضرب منه ارتفع "بكان وأخواتها" وضرب آخر ارتفع بحروف شبهت "بكان" والفعل، وأخوات "كان": صار، وأصبح، وأمسى وظل، وأضحى، وما دام، وما زال، وليس، وما أشبه ذلك مما يجيء عبارة عن الزمان فقط وما كان في

^{٢٧} سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ط ٣ ١٩٨٤، ٤٥/١

^{٢٨} أبو المبرد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب بيروت ٩٧/٣

معناهن مما لفظه لفظ الفعل، وتصاريفه تصاريف الفعل..... فشبهوها بالفعل لذلك، فأما مفارقتها للفعل الحقيقي فإن الفعل الحقيقي يدل على معنى وزمان نحو قولك: ضرب يدل على ما مضى من الزمان وعلى الضرب الواقع فيه "وكان" إنما يدل على ما مضى من الزمان فقط "ويكون" تدل على ما أنت فيه من الزمان وعلى ما يأتي، فهي تدل على زمان فقط، فأدخلوها على المبتدأ وخبره، فرفعوا بها ما كان مبتدأ تشبيهاً بالفاعل و نصبوا بها الخبر تشبيهاً بالمفعول^{٢٩}.

فنلاحظ من هذا النقل عنه أن ثمة تطور، حيث ركز المؤلف على وظيفتها النحوية حيث بين أنها تدخل على الجملة الاسمية، وفصل في ذلك ولم يتطرق بشكل وافٍ إلى وظيفتها الاتصالية. كما أن نظرية العامل قد أثرت في تقسيمه الكتاب وفي تعامله مع بحث كان فهو قد تناول بحثها في قسم المرفوعات ومرة في قسم المنصوبات^{٣٠} وهذا برأينا يؤدي إلى تشتت.

في كتاب اللمع

وفي اللمع لابن جني ٣٩٢ هـ نلمح أنه تناول باب كان وأخواتها تحت باب الأفعال تحت عنوان " كان وأخواتها"، ونلاحظ أيضاً أنه لم يسمها بالناقصة أي أنه تابع لمن سبقه في هذا الموضوع. ويقول في بداية بحثه: " وَهِيَ كَانٌ وَصَارَ وَأَمْسَى وَأَصْبَحَ وَظَلَّ وَبَاتَ وَأَضْحَى وَمَا دَامَ وَمَا زَالَ وَمَا انْقَلَبَ وَمَا فَتَى وَمَا بَرَحَ وَلَيْسَ وَمَا تَصَرَّفَ مِنْهُنَّ وَمَا كَانَ فِي مَعْنَاهُنَّ يَمَّا يَدُلُّ عَلَى الزَّمَانِ الْمُجَرَّدِ مِنَ الْحَدَثِ"^{٣١} ونلاحظ أنه يؤكد على ما أكد عليه السابقون من اختصاصها بمجرد نقل الحدث دون الفعل/ الحدث.

وبعد ذلك انتقل للحديث عن عملها النحوي فقال: " فَهَذِهِ الْأَفْعَالُ كُلُّهَا تَدْخُلُ عَلَى الْمُبْتَدَأِ وَالْخَبَرِ فَتَرْفَعُ الْمُبْتَدَأَ وَيَصِيرُ اسْمُهَا وَتَنْصِبُ الْخَبَرَ وَيَصِيرُ خَبَرَهَا وَاسْمُهَا مِثْلَهُ بِالْفَاعِلِ وَخَبَرَهَا مِثْلَهُ بِالْمَفْعُولِ تَقُولُ كَانَ زَيْدٌ قَائِمًا وَصَارَ مُحَمَّدٌ كَاتِبًا وَأَصْبَحَ الْأَمِيرُ مَسْرُورًا"^{٣٢} وبعد ذلك انتقل للحديث عن بعض ما يخص كان ومتى تكون ناقصة ومتى تكون كاملة وزيادة الباء في خبر ليس. وهكذا نرى أن بحثه كان في غالبه منصبا على وظيفتها النحوية، ولم يتعرض للبحث في وظائفها في المعنى.

في المفصل للزمخشري.

درس الزمخشري المتوفى ٨٣٨ هـ باب كوان وأخواتها في باب الأفعال، وجعلها تحت عنوان: " الأفعال الناقصة" وبعد أن بين سبب تسميتها بالناقصة وعددها وعملها، بدأ بالحديث باختصار شديد عن معانيها إذ لم يتجاوز شرحه لبعض منها السطرين، وكان في شرحه يركز على بعض النواحي النحوية منها دون تفصيل لوظائفها، فمثلا بين أن كان لها وجه

^{٢٩} ابن السراج، الأصول، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١/ ٨١

^{٣٠} ٢٢٨/١

^{٣١} ابن جني، اللمع، تحقيق فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، ص ٣٦

^{٣٢} المرجع السابق: ٣٩

عدة، لكنه لم يفصل فيها، ولم يذكر أمثلة ليفهم القارئ الفرق بينها، وكان أحياناً عندما يشرح يصعب الفهم كقوله: " وما دام توقيت للفعل في قولك أجلس ما دمت جالساً، كأنك قلت: اجلس دوام جلوسك"^{٣٣}. ولم تكن الأمثلة التي ساقها كافية لشرح المعاني والوظيفية في هذه الأفعال، إضافة إلى أن الأمثلة التي استخدمها كانت بعيدة عن الاستخدام لأنها في غالبيتها من الشعر^{٣٤}.

في شرح الكافية

وفي شرح الكافية لرضي الدين الاستراباذي ٦٨٦ هـ نرى تطوراً كبيراً في العرض، حيث نرى شكلاً جديداً في الدرس وفي التعليل، حيث تعرض المؤلف لهذه الأفعال تحت باب الابتداء تحت عنوان: " باب الأفعال الرافعة الاسم الناصبة الخبر " وقال تحتها ناظماً:

كان بها المبتدأ ارفع ناصباً ... خبره كـ "كان زيد صاحباً"
ومثل "كان" "ظل" "بات" "أضحى" ... "أصبح" "أمسى" "صار بشر سمحاً"
هكذا "ليس" و"زال" و"برح" ... "فتى" و"نفك" وكل متضح
وألزم الأربعة الأواخر ... نفياً كـ "ما زال ابن عوف شاكيراً"
ومثل "كان" "دام" بعد ما لدى ... إفهام مدة كقول من شداً^{٣٥}.

فالمؤلف هنا ومن باب العلة نقل أبواب كان وأخواتها إلى بحث الابتداء لأن هذه الأفعال كما يقول: " متساوية في دخولهن على المبتدأ والخبر وعملهن فيهما العمل المذكور"^{٣٦}. وبعد أن ساق هذه الأبيات بدأ بالحديث عن شروط عملها، وأطال كثيراً في هذا الموضوع مفصلاً تفصيلات طويلة برأي الباحث، بالإضافة إلى أنه لم يتطرق بشكل وافٍ إلى معانيها والوظائف التي تقوم به، كما أن الأمثلة التي كان يسوقها لشرح شروط عملها كانت من الشعر الذي قد يستصعب.

فالظاهر من هذا أن مقارنة المؤلف في هذا الكتاب كانت بشكل عام تركز فقط على شروطها وعملها دون التطرق إلى معانيها ووظائفها.

^{٣٣} ابن جني، اللمع ٣٥٥

^{٣٤} المرجع السابق ٣٤٩

^{٣٥} شرح الكافية ١/٣٨٠

^{٣٦} المرجع السابق ١/٣٨١

في شروح شذور الذهب

وفي هذا الكتاب نطالع كثيرا من آثار نظرية العامل فهو يقسم كتابه حسب هذه النظرية، وهذا قد يعرقل الدارس أثناء مطالعته، فهو قد ذكر اسمها في قسم المرفوعات وخبرها في قسم المنصوبات وفي هذا ما فيه من التعب والتشتت الذهني، وأشار هو إلى أنه سيدرس بعض أحكامها مرة أخرى في قسم المنصوبات بعد أن درس قسما منها في قسم المرفوعات^{٣٧}. لكننا نلمح أن أعاد تذكيرنا بأن اسمهن "فاعلا" وأن منصوبها "مفعولا" لكنه كانت إشارته كانت خجولة، فيقول: "الخامس من المرفوعات اسم كان وأخواتها الاثني عشرة المذكورة فإنَّهُنَّ يدخلن على المُبتدأ والخبر فيرفعن المُبتدأ ويُسمى اسمهن حقيقة وفاعلهن مجازاً وينصبن الخبر ويُسمى خبرهن حقيقة ومفعولهن مجازاً"^{٣٨} وبعد ذلك بدأ بالحديث عن شروط عملها وأطال وفصل في هذا الموضوع ولم يتطرق للحديث عن معانيها.

ثم يقول بعد حوالي مائة صفحة. "وأقول العاشر من المنصوبات خبر كان وأخواتها نحو {وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا} {فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا} {لَيْسُوا سَوَاءً} {وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا}^{٣٩}

إن درس كان وأخواتها عند ابن هشام في هذا المؤلف برأي الباحث يشكل صعوبة على القارئ لأنه لم يعرضها كلاً واحداً بل جزأها وهذا برأينا سيؤدي إلى عدم اكتمال الصورة لدى القارئ إضافة إلى أن عدم تعرضه لمعانيها يؤدي إلى غياب إدراك وظيفتها.

في كتاب معاني النحو

في هذا الكتاب نرى أنه حاول مقارنة الطريقتين، لكن أهم ما يميز مقارنة الدكتور السامرائي في كتابه أنه كان باحثاً عن المعنى الجاثم وراء كل تركيب/قاعدة/أسلوب، ولذلك فإن مقارنته تشبه مقارنة القدماء من حيث المبدأ، أما معالجته فتشبه معالجة المتأخرين لكن دون دخول في المتاهات المنطقية فيها، فهو يبدأ ببيان أنها أفعال ناقصة - دون الدخول عميقاً في أسباب ذلك-، ويبين أنها تدخل أيضاً على الجملة الاسمية عاملة فيها، ومن ثم ينطلق ليتعمق حقيقة في معانيها - وهذه ميزة من مزايا كتابه^{٤٠}

ويمكن تسجيل بعض الملاحظات العامة حول هذه المسألة في كتب النحو

١ مقارنة المتقدمين كانت مقارنة تعليمية أكثر منها تحليلية، وهي بالتالي تحاول التركيز على كيفية الاستخدام.

^{٣٧} ابن هشام، شرح شذور الذهب، تحقيق عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق ٢٤٦

^{٣٨} المرجع السابق ٢٣٩

^{٣٩} المرجع السابق ٣٤٧

^{٤٠} السامرائي، فاضل صالح، دار الفكر للطباعة والنشر الأردن، ٢٠٨/١

٢ مقارنة المتأخرين مقارنة منطقية تبحث في عمق الأسلوب مما يسبب صعوبة، وهذا ربما نتيجة عدم التفرقة بين ما هو تعليمي/درسي وبين ما هو علمي/تخصصي.

٣ مقارنة المتقدمين كانت تركز على المعنى/طريقة الاستخدام، لأنها بحسب رأيي تعتمد المنهج الوصفي؛ فهي تصف، بخلاف الدراسات المتأخرة التي تعتمد المنهج التعليلي/التفصيلي، مما أبعد القارئ عن تذوق الأسلوب العربي الصحيح والسليم.

٤ هناك بعض الدراسات المتأخرة مثل ما رأينا في دراسة الدكتور السامرائي تحاول الجمع بين أسلوب المتقدمين وميزات مقارنة المتأخرين إلا أنها ما زالت بعيدة عن النحو التعليمي/الدرسي.

بعد هذا العرض السريع، نعود لنقول بأن كتب النحو ولا سيما التي تم اعتمادها ككتب دراسية للمدارس أو للدروس كتبت في سياقات معينة وتخطب ثقافة معينة تعتمد بيان العلل والنقاشات الفكرية، وغايتها معالجة الكلمة من حيث حركة آخرها^{٤١}، وهي في ذلك تبتعد عن المحتوى التعليمي، في حين أن هناك بعض الكتب التي كانت تخطب جمهور المتعلمين ككتاب سيبويه وألفية ابن مالك^{٤٢}، فهي برأينا وإن حوت محتوى تعليميا إلا أن هذا المحتوى يتناسب مع سياقه التاريخي؛ إضافة إلى أن الكتب التي تدرس اليوم تعاني من مشاكل تدريسية^{٤٣} مما يجعلها صعبة المنال على المتعلمين في عصرنا ولا سيما غير العرب، أي كتبت بناء على ثقافة عصرها ومنطقه، وهذا يعطينا سببا قويا لأن نحاول تأسيس مدونة نحوية تعتمد على ثقافة عصرنا وما قدمته النظريات التدريسية الحديثة في هذا المضمار.

^{٤١} ينظر: محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النحو ٢٨٨

^{٤٢} المرجع السابق ٢٨٩

^{٤٣} المرجع السابق

تقييم عام للمبحث التمهيدي.

في هذا الفصل تعرضنا لإنشاء النَّحو وحاولنا إعادة قراءته مُعتمدين على تحليل السياقات التي ظهر فيها، كما حاولنا أيضاً أن نفرق في الفرق بين " النَّحو " و " علم النحو"، ويمكن تسجيل هذه الملاحظات التالية:

١. نشأ النَّحو في أول الأمر كمحاولة لمواجهة خطر اللحن الذي بدأ ينتشر، وكان النَّحو في ذلك الوقت غائياً مُقتصرًا على الحاجة.
٢. مع تطور العلوم وتأسيسها، بدأ النَّحو بالتشكل واكتساب هوية خاصة به، وفي هذه الأثناء نشأت المدارس التي عملت على تكوين مناهج بحثية خاصة بها، وفي هذه الفترة ابتعد النَّحو عن عمليته التي اكتسبها أولاً.
٣. لاحظنا كيف تطور التعامل مع الدرس النحوي على مر التاريخ، وكان هذا التعامل يكتسب صفة فلسفية أكثر مع مرور الزمن.

المبحث الأول: مفهوم النحو التعليمي وعلاقته باللسانيات

إن النحو كما رأينا كان في بداية نشأته استجابة لحاجة مُلِحَّة بضرورة الحفاظ على اللغة من اللحن، فسياق نشأته ومحتوياته يدلان على وجود توجُّه تعليمي، أي أنه كان نحواً يهدف إلى غاية تدرّسية، أو لنقل بلغة اللسانيات المعاصرة كان يحتوي على نحو تعليمي^{٤٤}.

غير أن هذا لم يدم طويلاً؛ إذ أن التّطوّرات التي حصلت في العلوم، إضافة إلى شروط الزمان والمكان قد فرضت نفسها على المصنّفات النّحويّة في ذلك العصر^{٤٥}، فالمنطق اليوناني وضرورة توافق التعريفات مع رسوم الحد في المنطق الأرسطي فرضت نفسها على المصنّفات النّحويّة التي ظهرت في عصور التدوين - وهي العصور التي نشأت فيها العلوم الإسلامية واستقلت عن بعضها وكسبت هوية خاصة بها-. كما أنه علينا أن نتذكر أن علم النحو نشأ في العراق، البيئة التي بقيت تحت تأثير عدة ثقافات وتعرضت لتغيّرات فكرية عدّة^{٤٦}، كان لهما الأثر الكبير في صوغ الفكر النحوي على هذه الشّاكلة وهذا الترتيب، ويكفي أن ندلل على هذا أن الفقه الحنفي وهو فقه أهل الرأي نشأ في تلك المنطقة، وأن النحو تأثر بالفقه الحنفي ومقارنته الفكرية^{٤٧}، ما نريد أن نقوله هنا هو أن الفكر النحوي في ذلك العصر كان استجابة طبيعّية لتلك المؤثرات وهو بالتالي منسجم تمام الانسجام مع زمانه ومكانه، وهنا يحضر السؤال المهم، هل ما كان صالحاً - من طرق معالجة نحوية أو تبويب نحوي - صالح لزماننا - نقصد في مجال التدريس -؟؟ إذا تذكرنا ما قلناه سابقاً قد يكون الجواب بالنفي، وخصوصاً مع استحضار ما قلناه في بداية البحث من مشاكل في تعلم النحو^{٤٨}، ويترتب على ذلك أنه من الواجب على الباحثين أن يبحثوا عن طرق جديدة تحافظ على مقاصد النحو وفي نفس الوقت ضرورة التّوافق مع ما يتم اكتشافه حديثاً في ميادين العلوم التربويّة واللّسانيّة كما سيأتي بعد قليل.

هذا كله يُبرِّز الحاجة إلى تطوير نظرية في تدريس النحو تتوافق مع التّطوّرات في اللّسانيّات؛ حيث تهتم هذه النظريّة بالمشاكل التي تواجه الطلبة - عرباً وغير عرب - وحاجياتهم وتُعنى بتطبيق ما تُوصِّل إليه في علوم التربية والتدريس، وهذا ما يتّوافر في النحو التعليمي؛ ذلك أن النحو التعليمي ينظر إلى موضوعه أي النحو على أنه وسيلة لإتقان اللغة فيوظّفه من أجل تحقيق التواصل، وهذا ما سنفصله.

^{٤٤} ينظر: بسندي، خالد عبد الكريم، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، مجلة الخطاب الثقافي العدد الثالث خريف ١٤٢٩/

٢٠٠٨م ص ١١

^{٤٥} ينظر: شكورة، ليلي الباب النحوي، رسالة ماجستير، جامعة مُجْد خيضر، قسم الآداب واللغة العربية، ٢٠١٣، ص ٣

^{٤٦} ينظر: الأسعد، الوسيط في تاريخ النحو ٢٦.

^{٤٧} ينظر: عكاشة، عمر يوسف، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ٣٩

^{٤٨} لمزيد من ذلك انظر النحو الغائب

المطلب الأول: ماهية النحو التعليمي.

إن التطورات الحاصلة في اللسانيات وغيرها والمشاكل التي تُواجهُ تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها أفرزت واقعاً أوجب تغيير المقاربة في تدريس النحو، وكان هذا التغيير متمثلاً في ظهور النحو التعليمي. حيث أن هذا النحو ليس إلا طريقة في التعامل مع النحو قائمة على توظيف النحو للتواصل، ومن أجل هذا فهو يختار مواضيعه ومحتواها وترتيبها وفق هذه الغاية، وتكون طرائق التدريس فيه خادمة لهذه الغاية.

وكي نستطيع فهم النحو التعليمي بشكل أفضل رأينا أنه من الأنسب التعرض للبحث أولاً في مقابله النحو العلمي حتى نستطيع الوصول عبر التحليل إلى ماهية النحو التعليمي.

أولاً: ماهية النحو العلمي: تعريفه وخصائصه.

رأينا فيما سبق أن النحو العربي مر بمرحلتين نشأة، وكانت النشأة الأولى نشأة تحمل طابعاً تعليمياً يهدف بالدرجة الأولى إلى صون الألسن العربية وتقويم الألسنة الأعجمية من الخطأ واللعن، أما النشأة الثانية فكانت نشأة لنحو أقرب إلى المدارس الفكرية/الفلسفية، حيث يهدف هذا النحو إلى صوغ قواعد محددة في ظل مدارس متعددة، وفرضت القاعدة النحوية تحولاً عميقاً في النحو، حيث تحول النحو من معرفة بكلام العرب إلى إحاطة بالقواعد والتراكيب النحوية.

تعريف النحو العلمي.

لو عدنا إلى تعاريف النحو التي ذكرت في كتب النحويين، لرأينا أنه بإمكاننا استخلاص تعريف للنحو العلمي وماهيته؛ فالتعاريف التي قُدمت للنحو تشكل حسب رأي الباحث وثيقة مهمة تُلخص حال علم النحو في تلك الفترة الزمنية. من ناحية أخرى فإن الكتب النحوية التي كُتبت تقدم لنا تصوراً للنسق العام لهذا النحو، ولحاولة وضع مقاربة لمفهوم النحو العلمي سنورد عدة تعاريف للنحو مُراعين المنهج التاريخي في عرضها، لنستخلص صفات النحو وأحواله حسب الزمان.

يقول ابن السراج ٣١٦هـ في تعريفه للنحو: " النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب"^{٤٩}.

ويقول ابن جني ٣٩٢هـ: " هو إنتحاء سَمَتِ كلام العرب في تَصَرُّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شَدَّ بعضهم عنها رُذَّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحواً كقولك: قصدت قصداً ثم

^{٤٩} ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ٣٥/١

خُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم"^{٥٠}، ويقول الفاكهي: " علم بأصول يُعرف بها أحوال الكلم إعراباً وبناءً "^{٥١}، ويتفق الصبان مع هذا التعريف^{٥٢}.

من النظر في تعريف ابن السراج وابن جني اللذين يعودان إلى فترة مبكرة، نرى فيهما اتجاهاً عملياً/تعليمياً واضحاً، فالغاية من النَّحو هو أن نَسلك الطريق الذي سلكه العرب في كلامهم، وهذه الغاية لا بد أولاً من معرفة أساليبهم وهذا يحتاج إلى استقراء، كما أننا نلاحظ حُضور غاياتٍ تعليمية، فالنَّحو قد ظهر لصيانة الألسن وتعليمها لغة العرب، كما أن كلمة النَّحو في الأصل تفيد معنى عملياً - كما يظهر من تعريف ابن جني-، فالنَّحو كما تعرفه معاجم اللغة القصد والامتثال^{٥٣}، أي لا بد أن نمثل قاصدين لمعرفة طرق العرب في الكلام.

لكن عند النظر في تعريف الفاكهاني والصَّبَّان نرى ميلاً منهما للتأكيد على مركزية حركة أواخر الكلمة في النحو، فالنَّحو ليس تعلم كلام العرب إنما هو تعلم حركة آخر الكلمة.

وإذا عدنا الآن لتعاريف بعض المتأخرين كأمثال الشريف الجرجاني ٨١٦ هـ في التعريفات لوجدنا تعريفه مرتكزاً على حركة أواخر الكلمة يقول: " النحو: هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده "^{٥٤} وبناء على ذلك يمكن أن نستخلص منه ما يأتي:

أولاً: انتقل النَّحو من معرفة بكلام العرب إلى معرفة بالقواعد التي تُحدد حركة آخر الكلمة، فالنَّحو علم بقوانين وقواعد.

ثانياً: في حين أن السابقين استخدموا " كلام العرب " استخدم المتأخرون مصطلح " التراكيب " وبينهما من الفرق ما هو واضح، فتعلَّم التراكيب يأتي بعد تعلم القواعد^{٥٥}، وللاشارة إلى إشكالية التراكيب في هذا السياق نستذكر هنا ما أشار إليه ابن مضاء - كما سنرى في الفصل القادم-، من ضرورة أن نعلم كلام العرب لا التراكيب النحوية.

^{٥٠} ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية للكتاب ٣٥/١

^{٥١} الفاكهاني، شرح الحدود في النحو، المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة، ١٩٩٣، ص ٥٣

^{٥٢} مُجَّد بن علي، حاشية الصبان، دار الكتب العلمية، ١٩٩٧، ص ٢٤/١

^{٥٣} انظر مثلاً: الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، العين، تحقيق مهدي مخزومي وإبراهيم السامرائي، ٣٠٢/٣.

^{٥٤} الجرجاني، علي بن مُجَّد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، ١٩٨٣، ٢٤٠

^{٥٥} ينظر: نسيمه، حمَّار، إشكالية تعلم مادة النَّحو في الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ٢٠١١، ص ١٤

وثمة ملاحظة أخيرة مهمة أشار إليها عمر يوسف عكاشة وهي أن أغلب المؤلفات النحويّة انطلقت لتعالج مشكلة أواخر الكلمات أو الحركات الإعرابية وهذا ما نراه واضحا من تعريف الفاكهاني والصبان، واستند في ذلك إلى الروايات التي تنص على أن النّحو إنما نشأ لمواجهة خطر " اللحن " - التي أشرنا إليها سابقاً^{٥٦}، ونحن إذ نوافقه على ذلك فإننا نستند إلى أن أكثر القواعد في الكتب النّحويّة سبقت لبيان حال آخر الكلمة في التراكيب^{٥٧}، وهنا يمكن لنا القول بأن غالبية الكتب النّحويّة عندما انطلقت في المعالجة من الجزء وهو الكلمة، تناست الاعتناء بالكل وهو الجملة وقوانين تأليف الكلام، كما أن الاعتناء بحركة آخر الكلمة يقتضي إظهارَ إهتمام كبير بالتعليل الذي قد يكون في بعض الأحيان ظاهر التكلف. كل هذه الأسباب قد تفسر لنا عجز بعض متعلمي العربية من عرب وغيرهم - بناء على الاكتفاء بالقاعدة النحوية - عن صوغ الجمل أو إنشائها، وهذه المشكلة أيضا تتبدى واضحة عند النظر إلى الطلاب غير العرب وخاصة في تركيا حيث يعاني الطلاب من مشاكل جمّة في تأليف الجمل وهي برأينا عائدة إلى طريقة التعامل مع النّحو العلمي واعتماد الدرس كله عليه.

وعلى ذلك فالنّحو العلمي هو نحو يقوم على نظريّة لغويّة تتّصف بالدقّة في الوصف والتعليل والتفسير، ومن أجل تحقيق هذا تستخدم أدقّ المناهج.^{٥٨}

أي ان النّحو العلمي نحو يَخْتَصُّ بمعرفة القواعد التي وضعها النحاة وفق رؤية مدارسهم الفكرية النّحويّة المختلفة، ويهدف فقط إلى إتقانها، ومن أجل إتقانها قام النحاة بوضع تراكيب قد لا تكون مألوفة في لغة العرب، وقد يبتكرون تعليقات قد تبدو غريبة.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن خصائص النّحو العلمي:

١. إنه نحو يعتني بفهم الطالب للقواعد النّحويّة الموضوعة في ظل المدارس المختلفة.
٢. يتخذ من الوصف والتعليل مناهج للبحث والتدريس، ولا يُعنى كثيرا باكتساب المهارات اللغوية.

^{٥٦} ينظر: عكاشة، النّحو الغائب ٣٩، وانظر نسيم، إشكالية تعلم النّحو ١٥.

^{٥٧} فالكتب النحوية تعالج أحوال الكلمة من فتح وضم وإعراب وبناء، ونظرة على بعض الكتب نرى فيها الاهتمام البالغ بآخر الكلمة، حيث يدور الحديث في أي باب عن حركة الكلمة، ومثال عن ذلك ما قاله في أوضح المسالك: والفعل ضريان: مبني، وهو الأصل، ومعرب، وهو بخلافه. فالمبني نوعان:

أحدهما: الماضي، وبنائه على الفتح كضرب، وأما "ضربت" ونحوه، فالسكون عارض أوجبه كراهتم توالي أربع متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة وكذلك ضمه "ضربوا" عارضة لمناسبة الواو

والثاني: الأمر، وبنائه على ما يجزم به مضارع ٦١/١.

^{٥٨} ينظر: صاري، تحديد النّحو موضة أم ضرورة ٥ و٦ وانظر أيضا: صويلح، هشام، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم

٣. قد لا يهتم بالفروق التربوية، لأنه يعلم القاعدة كأصل والأمثلة التي تأتي معها تكون حاضرة ومُتكررة في كل الكتب مما يُصعّب من انتقال التّعليم، ولذلك لا يصلح للدرس الصفي المبني على النظريات التربوية الحديثة.
٤. يعني بالتفريعات والتقسيمات التي لا تم إلا المختصين.
٥. وملاحظة أخيرة، وهي أن ترتيب غالبية الكتب التي تحتوي على النّحو العلمي قد لا يتوافق مع الدرس الصفي لأنه الترتيب الموضوعي غير موجود، كما أن تسميات الأبواب يغيب عنها المهمة الوظيفيّة للقاعدة، أي يمكن وصف الترتيب وتسميته بأنه يلي حاجيات المختص النّحوي^{٥٩}

وباختصار، فإن النّحو العلمي، وخاصة متونه وألفاظه لا تشبه ما يسمعه الطالب أو ما يقرأه الطالب من متون في حياته الدراسية أو العامة، فهو يلاحظ أن هناك بوناً شاسعاً بين هذين المتين من ناحية الألفاظ والتراكيب وطرق المعالجة وطرق الخطاب، وهذا طبيعي فنحن قد أشرنا سابقاً إلى أن هذه المتون كتبت لتناسب شروطاً زمانية وجغرافية معيّنة، في حين أن شروط زمانه قد تغيرت وتبدلت، كما أن نظريات التعليم في ذلك الوقت قد تبدّلت بأخرى - كما سنرى بعد قليل. من ناحية فمشكلة الطالب اليوم ليست منحصرة فقط في إدراك أحوال الكلمة إعرابياً، بل هي أعمق من ذلك إنما هي مشكلة عدم إدراك البنية العامة للجملة العربية، لذلك فهو لا يستطيع التفكير بها، فالطالب يعيش انفصاماً لغوياً بين مدونتين لغويتين مدونة يسمعهما في البيت/المدرسة وفي التلفاز أحياناً، ومجونة أخرى يطالعها في الكتب والخطابات الرسمية، وبينهما من البون ما يدركه كل خبير.

وكذلك الحال بالنسبة للطالب الأجنبي - ولا سيما التركي في كليّات الإلهيات-، فهو يدرس القواعد التي تقدم إلى الطالب العربي الناشئ في بيئة عربية، وفي هذا غلط وخلط واضح، فالفروق اللغويّة والفردية تقتضي نسقاً مغايراً من المعالجة النحوية، كذلك فإن الطالب في كليّة الإلهيات يعاني من اختلاف لغوي بين ما يقرأ في كتبه وبين ما يسمع من هنا وهناك؛ فهو يقرأ نصين مختلفين تماماً، فيطالع في النصوص النّحويّة وفي أمثلتها ما لا يقرأه في دروس المحادثة أو القراءة أو غيرها، كذلك فإنه يسمع من أساتذته العرب في محادثتهم اليومية أو من التلفاز مدونة لغوية تختلف في ألفاظها وتراكيبها وفي هذا من الإرباك ما فيه. وعلى الرغم من كثرة ما يقرأ في دروس النّحو -وخصوصاً في المدارس التي تنهج نهجاً قديماً يقوم على دراسة كتب نحويّة معيّنة - نرى الطالب بشكل عام عاجزاً عن التكلّم أو التّواصل، وهذا يؤكد لنا بأن النّحو العلمي قد لا يفيد سوى إتقان القاعدة لفئة مختصة، فالقاعدة النّحويّة في شكلها التقليدي قد لا تحوي الإشارة إلى وظيفتها لأنها تنفقد إلى العمليّة.

^{٥٩} ينظر: الزنكنة، كواكب عبد الكريم، تفعيل الدرس النحوي، مقالة في مجلة دياي العدد ٦٨، ٤٤٠، وينظر: شكورة، الباب

النحوي ١٤، وينظر أيضاً: عكاشة، النّحو الغائب ٣٩، والصاري، تيسير النّحو ٩.

ثانيا: ماهية النحو التعليمي: تعريفه وخصائصه.

وإذ فرغنا من التعريف بالنحو العلمي، نستطيع الآن أن نتقل إلى النحو التعليمي، ولإدراك مفهومه نستطيع الاعتماد بشكل أساسي على مُحَدِّدَيْن اثنين:

المحدّد الأول: الوصف الذي وُصِف به "التعليمي"، فهذا الوصف يشير إلى أنه يهدف إلى عملية تعليمية. أي أن هدفه يتمحور في تعليم التواصل باللغة

المحدد الثاني: الاستعانة بقسيمه العلمي، فهذه المُقَابَلَة بين القسمين تشير إلى أن القسم الثاني لا يهدف كما هو حال النحو العلمي إلى إكساب علم النحو ولكن إلى إكساب مهارة التَّوَاصُل.

تعريفه

فإذا كان النحو العلمي نحو يستند على نظريّة لغويّة تتسم بالدقّة في الوصف والتعليل، فإن النحو التعليمي: "يمثل المستوى الوظيفي النَّافِع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء العَرَض، وترجمة الحاجة"^{٦٠} وهو بالتالي يُولي أهمية لما يحتاجه المتعلم، وبناء على ذلك يختار المادة التي تحقق هذه الغاية، وهو عندما يقدمها فإنه يحاول إعادة صياغتها لتتفق مع الأهداف التي يراد من الطالب تحقيقها، وباختصار فالنحو التعليمي هو نحو يقوم على نظريات لسانية وتربوية بهدف إكساب الطالب مهارة التواصل السليم.

والنحو التعليمي وانطلاقاً من وصفه بـ "التعليمي" هو: نحو داخل الحجرة الصفية، يهتم بوظيفيّة القاعدة النحوية، ويهتم أيضاً بمُخرجات الدرس النحوي، بتعبير آخر، يراعي اكتساب الطالب - سواء أكان ناطقاً بالعربية أم بلغة أخرى- للمهارات اللغويّة، فكل اهتمامه ينصب على قدرة الطالب وعلى مدى اكتسابه للغة، ويطور في ذلك كَيْفِيَّاتٍ تتناسب مع الدروس المختلفة. يعني هو يعلم النحو كأداة للتواصل والتعبير.

خواص النحو التعليمي:

١. نحو وظيفي، عملي، جُلُّ اهتمامه مُنصب على اكتساب الطالب مهارة التواصل.
٢. أمثله وشواهد من بيئة الطالب المحيطة به، وهذا يكسبه معنى إجرائي واقعي.
٣. يهتم بما تطوّره النظريات التربوية الحديثة وعلوم اللّسانيّات التطبيقية.
٤. يهتم بالفروق الفردية بين الطلاب ويراعي حاجياتهم الحياتية.
٥. يهتم بتسمية الأبواب النحويّة وظيفياً.
٦. يعلم النحو كأداة للاتصال.

^{٦٠} ينظر: صاري، تيسير النحو، ٥

٧. يتخذ من التدريبات اللغوية كوسيلة لتعلم النحو واكتساب المهارات.^{٦١}

العلاقة بين النحويين.

من النظر الدقيق بينهما نرى أنه ثمة نقاط اتصال وافتراق، ولعل ابن خلدون انتبه إلى الفرق بينهما فقال: " إن صناعة العربية -صناعة النحو- إنما هي معرفة قوانين هذه المَلَكَة -اللغة - ومقاييسها خاصة. فهو علم بِكَيْفِيَّة لا نفس كَيْفِيَّة. فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً وهكذا فالعلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل. وكذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئِلَ في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي"^{٦٢}.

إن كلام ابن خلدون مهم جداً فهو أشار إلى أن معرفة النحو لا تقتضي توصلاً حقيقياً وتعبيراً فعالاً باللغة الهدف بل هو علم مُجرد من التطبيق. وفي هذا السياق أشار هو إلى أخطاء كثير من العالمين بالنحو وهذا ما نشاهده نحن إن في علمنا العربي أو في بعض المؤسسات التي تُدَرِّس الطلاب الأجانب بناء على النحو العلمي، حيث الطالب لا يستطيع التواصل رغم معرفته النحوية.

كذلك نرى أن الجاحظ لمح إلى النحو التعليمي حيث قال: " أما النحو فلا تشغل قلبه " أي الصبي " إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن. وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عما هو أولى"^{٦٣}. فالنحو الذي يجب أن يُعلم هو نحو عملي يهدف إلى أهداف واقعية بقصد التواصل.

أما نقاط الاتصال فتتمثل في أن النحو العلمي يُمثِّل الأساس للنحو التعليمي، فالنحو التعليمي بحاجة في الأصل إلى مرجع علمي يستمد منه وفق معايير معينة، فالنحو العلمي هو الخزان الذي سيختار منه النحو التعليمي ما يعتقد بأنه كفيل باكتساب الطالب لمهارة النحو، وفي الحقيقة فإن عملية الاختيار وفق هذه المعايير هي ما تكسب خاصية " التعليمي " لهذا النحو، وسنتطرق إن شاء الله في الفصول القادمة لهذه المعايير.

ويجب أن ننبه إلى أن النحو التعليمي ليس باختصار للنحو العلمي، بل هو نحو يستفيد من النحو العلمي كمرجع ويستند في تعليميته على أسس تربوية ولسانية كما سيأتي.

^{٦١} ينظر: صاري، تيسير النحو ، ٦

^{٦٢} ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر ١٩٨٨ ص ٧٧٢/١

^{٦٣} رسائل الجاحظ، ٣٨/٣

المطلب الثاني: مُسَوِّغات النَّحو التَّعليمي وضروراته

أولاً: المُسَوِّغات الواقعية.

إن أهم مُسوغ لوجود مُقاربةٍ جديدةٍ في تعليم النحو، مقارنةً تنظر إلى النَّحو كأداة للوصول إلى الهدف التواصل، يتمثل في الفشل الذي عبّر عنه عدد من خبراء تدريس العربية، وعزّوا هذا الفشل إلى غياب مفهوم تعليم النَّحو كأداة للتواصل. حيث يقول د. النّاقّة: " ويرجع هذا الفشل إلى أن هذه المدارس نظرت إلى النَّحو في ذاته باعتباره الطريق المعبّد للنّجاح في تعلم اللغة"^{٦٤} وقد دعم د. النّاقّة فَرْضِيَّتَهُ بأن هناك أشخاصاً يعلمون النحو جيداً لكنهم لا يستطيعون التواصل به^{٦٥}.

والفشل الذي أشار إليه د. النّاقّة كان في سياق المدارس العربية التي تعلم النَّحو لطلاب قد كبروا في بيئة عربية، وإذا فكرنا بحال الطلاب الأجانب فإنه يمكن تحيّل الصعوبات التي يواجهونها، وهذا يفرض نوعاً من الصعوبات في وجه تعلمهم العربية، وبالتالي لا بد من حلول عملية تحوّل الصعوبات التي يخلقها تعليم النَّحو كقواعد مجرّدة، والانتقال بالنَّحو من حَيِّزِهِ النَّظَرِي إلى حَيِّزٍ عملي اتّصالي. وللتأكيد على أهمية هذا المُسوغ يكفي أن نشير إلى أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن من أهم الصعوبات في تعلم العربية بالنسبة إلى الطالب التركي تتمثل في دراسة النَّحو. وهذه الصعوبات حسب الدراسة تتمثل في:

- اختلاف علماء النَّحو في بعض المسائل النحوية
- تعدّد القواعد.
- طريقة الشرح غير الفعالة
- تعقيد المادة.
- اختلاف القواعد عن قواعد اللغة الأم بالنسبة للطالب الأجنبي^{٦٦}.

و نبهنا سابقاً إلى أن علامة الاجتماع ابن خلدون قد انبته لهذا الأمر^{٦٧} حيث أكد أن فهم النَّحو لا يعني بالضرورة اكتساب هذه المهارة، فقال مبيناً طرق اكتساب هذه المهارة: "وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرّره على

^{٦٤} النّاقّة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٧٣

^{٦٥} المرجع السابق

^{٦٦} عبد الكريم، معاوية، الصعوبات التي تواجه الدارسين بالمراكز التعليمية الدينية التخصصية العليا بتركيا عند تعلم اللغة العربية كلغة

ثانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٩١

^{٦٧} لمزيد من المعلومات ينظر: شنين، بلخير، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر العدد ١٣، ٢٠١٢

السمع، والتَّفْقُطُ لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان" ^{٦٨} ويقول أيضاً: " :إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله (أي المتعلم) المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم، فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم" ^{٦٩}.

فهو يشير في هذا النص إلى ضرورة منهج خاص لتعليم النحو وهذا المنهج لا يكون بتعلم القواعد النحويّة مجردة بل لا بد من اقتراحها بتطبيق وممارسة أي تعلم النحو كأداة للتواصل والتعبير وهذا ما يوفّره النحو التعليمي.

من ناحية أخرى فإن تعليم النحو عبر تكوين عادات لُغَوِيَّة سليمة – وهذا لا يتم إلا في إطار درس عملي اتصالي – قد يكون مفيداً أكثر من تعليمه بشكل مباشر، ذلك أن تَكُونُ العادة عند الطالب يشير بصورة ما إلى أنه – أي الطالب – قد وعى القاعدة وظيفتها واستخدامها بشكل صحيح، كما أن بعض القواعد لا يمكن فهمها إلا بعد وعي تام بوظيفتها وكيفية استخدامها عملياً واتصالياً ^{٧٠}.

ثانياً: الضرورات المنهجية التي تقضي بالفصل بين هذين المستويين من النحو.

إن الفصل بين هذين المستويين من النحو اقتضاه أمران منهجيان:

الأمر الأول: طبيعة الهدف المبتغى، فإن كان الهدف من تعليم النحو هو اكتساب مهارة التكلم باللغة وفهمها، فنحن في صدد " النحو التعليمي" أما إن كنا في صدد الحديث عن فهم غُمق اللغة وتطورها فنحن في صدد الحديث عن النحو العلمي.

وينطلق النّاقّة في ضرورة وجود نحو تعليمي من هذه النقطة، ف"النحو" علم يقوم على أساس تحليل الصورة النظرية للغة، يتضمن هذا التحليل مستويات وصفية مناسبة تتسم بالوضوح والضبط الدقيق "وتعليم اللغة على أساس من التحليل التجريدي للنحو يُعَرِّق الانطلاق اللّغوي ولا سيما إذا ما استولى على تفكير الطالب ^{٧١} في حين أن واضعي القواعد في النحو التعليمي "يتركز على تقديم إطار تربوي من التعريفات والمقارنات والتدريبات وصياغة بعض القواعد التي تعين المتعلم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة" ^{٧٢}، فالنحو التّعليمي عندما يراعي تعليم النحو عملياً واتصالياً فإنه يراعي سُؤالين مهمّين:

١. هل ما نقدمه للطلاب مفيدٌ و هل هو ضروري؟

^{٦٨} تاريخ ابن خلدون ١/٧٧٥

^{٦٩} المرجع السابق/١/٧٧٤

^{٧٠} ينظر: الناقّة: ٢٨٢ و ٢٨٣

^{٧١} ناقّة، تعليم اللغة العربية ٢٨١

^{٧٢} ينظر: ناقّة، تعليم اللغة العربية: ٢٧٥

٢. ما هو الوقت الأنسب لإعطاء الطالب ما هو مفيد و ما هو ضروري؟^{٧٣}

وقد تَبَّه بعض من نخاة العرب القدماء إلى هذا الفرق المنهجي حيث يقول خلف بن حيان الأحمر في مقدمة كتابه المسَمَّى بمقدِّمة في النحو: " لما رأيت النَّحويِّين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلمفأمعنت النظر والفكر في كتاب أُؤلِّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل،فمن حفظها وقرأها وناظر عليها علم أصول النَّحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألفها"^{٧٤}

إن هذا النص برأي الباحث يمثل وثيقة مهمّة وتاريخيّة في نفس الوقت عن حال النَّحو وعن حال الضرورة الملحة للتأليف كتب للمتعلمين وابتكار طرق لتدريسهم، فهو يبين:

١. أن كتب النَّحو مُلئت بما لا يفيد المتعلمين من علل وأقيسة وما شاكلها، وهذه الشكوى سنرى استمرارها عند ابن مضاء، وهذا يشير إلى أن كتب النَّحو القائمة على مثل هذه العلل قد لا تكسب الطالب مهارة اللغة التواصلية.
٢. وفي نفس الوقت تم إغفال ما يهم المتعلم، فهناك قواعد أساسية تشكل الأساس في بناء تعلم مهارة اللغة، وهذه القواعد الأساسية تحتاج إلى تعيين وهذا يقتضي إعادة ترتيب قواعد النَّحو وفق هذه القواعد.
٣. ثمة فرق بين ما يحتاجه المتعلم وبين ما يحتاجه المتخصص؛ فالمتعلم يحتاج النحو للتواصل، أما المتخصص فيحتاجه لفهم اللغة في بنيتها الكليّة.
٤. ضرورة وجود تأليف تتدارك هذا النقص في قضية التعليم.

الأمر الثاني: طبيعة التطورات التي حصلت في فلسفة التعليم، وظهور علم النفس التربوي، وما تبعه من ثورات في هذا المجال وهذا قد أثر بشكل مباشر على فلسفة المنهاج الدراسي، وعلى طرق التدريس والعمليات التعليمية في داخل حجرة الصف، مما أتاح مراجعات لكيفية تدريس العلوم. كما أن التطور الذي شهده ميدان اللسانيّات التطبيقية في عملية اكتساب اللغات، جعل من الضروري إعادة النظر في مناهج التعليم اللغوية^{٧٥}، من ناحية الطرائق ومن ناحية المحتوى. بتعبير آخر، فإن الحديث عن النَّحو التَّعليمي اقتضاه تطوران اثنان: الأول: التطور في مجال علم التربية، والثاني في اللسانيات، وهذا ما سنبحثه في المطلب القادم.

^{٧٣} المرجع السابق ٢٨٥

^{٧٤} خلف بن حيان الأحمر، مقدمة في النَّحو ٣٤.

^{٧٥} ينظر: صويلح، توظيف اللسانيات والتعليمية في تعليم اللغة العربية، ١.

المطلب الثالث: أسس النحو التعليمي

لعل من المفيد أن نتعرض بالبحث للأسس العلمية للنحو التعليمي أي أصوله التي نشأ عليها واستمد منها وجوده، حتى ندرك مفهومه بأبعاده العامة والدقيقة، وبداية يجب القول بأن النحو التعليمي يستمد وجوده من صفته التربوية/التعليمية، وبناء على ذلك فإنه يستفيد كثيرا من علم التربية ونظريات التعلم وطرائق التدريس، كما أنه عندما يدرس النحو فإنه يستفيد من تطورات المدارس اللسانية حيث يستمد منها نظرتهم نحو اللغة وعملية اكتسابها، لذلك يمكن لنا القول بأن النحو التعليمي يعتمد على مستنديين هما، النظريات التربوية والتطورات الحاصلة في طرائق التدريس، إضافة إلى التطورات التي شهدتها المدارس اللسانية.

أولا: التطورات التي شهدتها نظريات التعلم وطرائق التدريس.

إن الاكتشافات التي ظهرت في العلوم التربوية وخاصة نظريات التعلم قد مهدت لثورة في عمليات التعليم من فلسفة المنهج وكيفية بنائه إلى طرق التدريس، وكان للنظريات السلوكية والجشطلتية وغيرها من النظريات الأثر البالغ في تطوير التعليم بشكل عام وتطوير دراسة اللغات بشكل خاص، حيث عملت كل مدرسة على تطوير نظرة معينة لاكتساب اللغة كما سنرى.

١. النظرية السلوكية

النظرية السلوكية وليدة المدرسة السلوكية والتي يعد الأمريكي واطسون John Broadus Watson (١٨٧٨-١٩٥٨) من أشهر مؤسسيها. اهتمت هذه المدرسة بشكل كبير بدراسة عملية التعلم، وتتمحور فلسفتهم التعليمية حول الأمور التالية^{٧٦}:

١. التركيز حول مفهوم السلوك وعلاقته بعلم النفس.

٢. اعتماد الاختبار والملاحظة والقياس التجريبي لمراقبة السلوك.

٣. الاهتمام بما هو قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

٤. التعلم عبر التقليد المحاكاة.^{٧٧}

و قد نظر السلوكيون إلى اللغة على أنها سلوك، وكل سلوك يتم بناء على استجابة لمثير، وعلى ذلك فتعلم اللغة يتم بناءً على إحداث ذلك المثير^{٧٨}، ولذلك فإنهم اهتموا كثيرا بإحداث المثير عند الطالب ليحصل عنده التعليم. كما أن السلوكيين الذين نظروا إلى تعلم اللغة على أنه مشابه لتعلم السلوك قد عرّفوا السلوك بأنه مجموعة استجابات ناتجة

^{٧٦} ينظر: يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ٨٩

^{٧٧} المرجع السابق، ٩٠

^{٧٨} ينظر: صويلح، هشام، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية ٨

عن مثيرات المحيط الخارجي. وهو إن تمّ دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل وإلا فإنه سيدوب وينطفئ^{٧٩}، وبناء على ذلك كان تعليمهم يعتمد على التعزيز وضرورة تقويته حتى يتم إنشاء السلوك اللغوي المطلوب

وهناك ثمة بعض المبادئ التي اعتمدها في التعلم، ولها دور في اكتساب اللغة.

١. التعلم نتاج تجارب المتعلم وهو يعتمد على استجابته.

٢. التعلم مرتبط بالنتائج.

٣. التعلم يرتبط بالسلوك الذي يراد تحقيقه.

٤. التعلم يتقوى بالتعزيز والتحفيز.

٥. التعلم القائم على العقاب هو تعلم سلبى^{٨٠}.

من ناحية أخرى نظروا إلى التعلم على أنه مرتبط بأربع محددات

١. محدّد الإثارة، أي كل محتوى معرفي يقدم للتلميذ يجب أن يكون قادرا على إثارة ميول الطلاب.

٢. محدّد العرض التّسقي للمادة، ومعناه تجزيء المادة وإقامة علاقات منطقية ومتدرجة بينها..

٣. محدّد التّناسب والتّكيف، أي أنّ تكون المادة متناسبة مع مستوى الطلاب العمري.

٤. محدّد التعزيز الفوري، فكلما تمّ تعزيز الطالب كلما كان التعلم أسرع^{٨١}.

ولإدراك الأثر الذي أحدثته تلك التطوّرات في تعليم اللغات نرى أن سكر قد بين أنّ الطفل يكتسب لغته الأمّ وفق تلك المبادئ - المبادئ الأربعة المذكورة - ؛ إذ أن الطفل يُحدث أصواتاً عشوائية تسمى بالمُناغاة، ويقدم الأبوان عادةً التعزيز عبر حضنه أو التّبسم، كما أنهما أحياناً يقومان بتقليد الأصوات التي ينطقها، وهذا التّصرّف هو في حقيقته شكل من أشكال التعزيز أيضاً، وهذا التعزيز يُشجّعه على الاستمرار في إصدار الأصوات التي هي اللّبنات الأولى التي تتشكّل منها اللّغة، وهكذا تزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قرباً من أصوات الراشدين كلّما استطاع الحصول على التعزيز من حوله^{٨٢}. وهذا التحديد للمبادئ الأربع لا يقتصر فقط على تعلم اللغة الأم، بل إنه صادق أيضاً على تعلم اللغات الأخرى، حيث يبدأ الطالب بالتقليد وبعد التعزيز يتحول هذا التقليد إلى سلوك.

^{٧٩} ينظر: مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ٩١

^{٨٠} ينظر: المرجع السابق ٩١

^{٨١} المرجع السابق ٩٣

^{٨٢} المرجع السابق ٩٣

إن المدرسة السلوكية نظرت إلى تعلّم اللغة على أنه سلوك يمكن إحداثه في الفرد عبر تطبيق هذه الخطوات، وهذا وإن عُدَّ من ناحية تطوراً بالغاً إلا أنه أغفل كثيراً من الأمور، لأنه نظر إلى الإنسان على أنه آلة تُلقَّن، وسنرى بعد قليل أن من أسباب ظهور المدرسة الجشططية الميكانيكية البحتة التي قامت عليها هذه المدرسة.

٢. المدرسة الجشططية.

ظهرت المدرسة الجشططية على يد بعض الفلاسفة الألمان كـ"ماكس فريتمر" (١٨٨٠ . ١٩٤٣) Max Wertheimer والأمريكي كورت كوفكا (١٨٨٦ . ١٩٤١) Kurt Koffka والألماني فولفجانج كوهلر (١٨٨٧ . ١٩٦٧) Wolfgang Köhler. حيث رفض هؤلاء العلماء ما جاءت به المدرسة السلوكية من أفكارٍ حول النفس الإنسانية وردوا كثيراً من تفسيراتها. من جهة أخرى أعاد فلاسفة هذه المدرسة النَّظر في سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة. وأعلنوا أن الأساس في التعلم هو أن الكلَّ أسبق من الأجزاء التي يتشكَّل منها، أي يجب أن ينتقل الطالب في التعلم من الكل إلى الجزء، فلا يجوز البدء بالجزء لأن الكل لا يحوي فقط كل الأجزاء بل ينظَّمها داخله، وعلى ذلك يستحيل فهم الجزء ما لم يفهم الكل ولا يفهم الكل إذا بدأنا به^{٨٣}.

وأثرت هذه المدرسة في فلسفة التعليم ويمكن تحديد أثر هذه المدرسة من خلال هذه النقاط

١. حيث ساهمت في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية في دول عديدة، حيث أثر مبدأ الكل قبل الأجزاء في كثير من النظريات، مما ترتَّب عليه إعادة النظر في كثير من المناهج.
٢. استفادت نظريات التَّعلم عموماً من النظرية الجشططية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع بشكل كلي، ثم ينتقل إلى الجزء مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين الجزء والكل^{٨٤}.

وفي موضوع تعلم اللغة يمكن تَلُمُّس مبدأ الكل قبل الأجزاء، فاللغة هي الكل والقاعدة هي الجزء

٣. نظرية التعلم البنائية:

يعد عالم النفس السويسري جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠) Jean Piaget رائد هذه المدرسة. واشتهر هذا العالم بأعماله حول نموِّ الذكاء لدى الطِّفل، كما كان لآرائه أثرٌ كبيرٌ في إعداد المناهج التعليمية، حيث كانت هذه المناهج تعتمد على الرسم البياني والصور والأشياء المحسوسة^{٨٥}

^{٨٣} ينظر: مقران، دروس في اللسانيات التعليمية ٩٩

^{٨٤} المرجع السابق ١٠١

^{٨٥} ينظر: المرجع السابق ١٠٢

وهناك ثمة بعض الأصول والمفاهيم المرتبطة بهذه النظرية في التعلم

١. يرى مثلاً أنه العادات يتم اكتسابها وتعلّمها عن طريق المنبع الخارجي والذي يُؤثّر في الإدراك. فالبيئة لها دور كبير في التعلم.

٢. التعلّم حسب "بياجي" عملية إبداع لبنى معرفيّة جديدة، وهي في نفس الوقت امتداد لما قبلها وأساس لما بعدها.

٣. المعرفة مرتبطة دومًا بالتطبيق والممارسة، فالفعل يؤدّي إلى التعلّم وهو أداة الكشف والبناء، والوسيلة للتغيير والتصحيح.

٤. اعتبر بياجي أنّ ما يتعلّمه الأطفال عن اللّغة هو ما يعرفونه عن العالم.

٥. هناك مفهومان أساسيان في هذه المدرسة وهما الاستيعاب والتلاؤم: وهما مفهومان مفهوم أخذ بياجي من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتّى تصبح عادة مألوفة. والتلاؤم أو المواءمة هو عملية التغيّر والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة^{٨٦}.

مما سبق يمكن القول بأن هذه النظرية قد دعت بشكل غير مباشر إلى أن يكون تعلم اللغة في ضوء مواقف بيئية تواصلية وضرورة ربط اللغة بالواقع، أي نقل اللغة من حيزها النظري إلى حيزها العملي، مع ضرورة البناء على الماضي، يعني أن يكون التعلم حلزونيًا بحيث يعد كل درس أساسًا لما بعده، والنحو التعليمي كما سنرى استفاد كثيرًا من هذه النقطة؛ فالترتيب الذي سيكون في المنهاج التعليمي هو ترتيب حلزوني يعتمد الماضي كأساس وتوطئة.

إن هذه المدارس قد بما قدمته من نظريات جديدة في النظر إلى عملية التعليم بكل قد أحدثت تطورات جديدة في تعلم اللغة، وهي وإن كانت مختلفة في النظر إلى عملية التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص إلا أنها تتفق على أن تعلم اللغة لا يتم فقط بحفظ القاعدة، بل لا بد من ارتباط القاعدة بمثيرٍ حسب التّصور السلوكي، ولا بد من فهم الصورة الكلية للغة حسب التّصور الجشطلتي، ولا بد من نقل المعرفة إلى حيز التطبيق وفق النظرة البنائية، كل هذا سيكون له أثر على النّحو التعليمي كما سنرى.

^{٨٦ ٨٧} ينظر: مقران، دروس في اللسانيات التعليمية ١٠٢

ثانيا: التّطوّرات التي حصلت في المدارس اللّسانية.

قبل أن نبدأ بالحديث عن المدارس اللسانية، يجدر بنا أن نشير ولو بعرض موجز إلى اللّسانيّات وأقسامها، وذلك لأنّ النّحو التّعليمي شديد الصّلة بها وهو نتاج من نتائجها.

نظرة عامة على اللسانيّات.

تعرف اللّسانيّات بأنّها "الدّراسة العلمية للغة، دراسة تقوم على الوصف ومعاينة الواقع"^{٨٧}. ويرى بعض المؤرخين أن اللّسانيّات نشأت عبر مراحل لكنها تطورت بشكل كبير في القرن العشرين على يد السويسري فرديناند دو سوسور - الملقب بأبي اللسانيّات-^{٨٨}، وقد نشأت بفضل أبحاث فرديناند مناهج متعددة للسانيّات - لن نتعرض لها هنا- لكن هذه المناهج تندرج تحت قسمين كبيرين هما:

١. اللّسانيّات النّظرية، ويضم هذا القسم العلوم النّظرية التي تعني بالظواهر اللّغويّة من علم النّحو والأصوات والصرف وما شاكل ذلك. أي إنّ اللّسانيّات النّظرية تسعى إلى بناء وتكوين نظرية عامة لوصف وتفسير اللغة البشرية وهي بدورها تنقسم إلى قسمين:
 - أ- اللّسانيّات العامة: وتسعى لتأسيس ووضع نظريات عامة تخص جميع الألسنة البشرية.
 - ب- اللّسانيّات الخاصة: وتعني بدراسة لغة واحدة فنقول مثلاً لسانيّات عربية، أي خاصة باللغة العربية، ولسانيّات فرنسيّة، أي خاصة باللغة الفرنسية.
٢. اللّسانيّات التّطبيقيّة، ويمكن القول بأنّ اللّسانيّات التّطبيقية هي النتاج العملي لللسانيّات النّظرية، أي هدفها تطبيق النتائج المتوصّل إليها في الدراسة العلمية للغة ما. وتضمّ: تعليمية اللغات أي كيف نعلم لغة ما، وصناعة المعاجم والترجمة وأمراض الكلام ومختبرات اللغات واكتساب اللغة^{٨٩}. أي إنّ اللّسانيّات التّطبيقية هي المعين المهم في عملية تعليم اللغات بشكل عام وفي عملية تعليم اللغات كلغة ثانية لغير الناطقين بها بشكل خاص^{٩٠}. وهي بدورها أيضاً تضم عدة فروع لعل من أهمها اللّسانيّات التعليمية.

ونستطيع التفريق بين القسمين

١. اللّسانيّات العامة هي النّظرية، أما التّطبيقية فهي نقلها إلى ساحة التطبيق

^{٨٧} ينظر: قدور، أحمد، مبادئ اللسانيّات، دار الفكر، دمشق ط٣، ٢٠٠٨، ص ١٣

^{٨٨} ينظر: المرجع السابق ١٥، وينظر: إبراهيم، خولة أحمد، مبادئ في اللسانيّات، دار القصة، ٢٠٠٦، ص ٧،

^{٨٩} ينظر: قدور، مبادئ اللسانيّات ٣٠

^{٩٠} ينظر: قداري، فاطمة، النّحو التّعليمي في التراث العربي اللساني، رسالة ماجستير مقدمة في جامعة وهران سنة ٢٠٠٧-٢٠٠٨،

٢. اللسانيّات العامة أعم، فهي تشمل فروعاً وهي بمثابة الأساس.

٣. اللسانيّات العامة تقترح الموضوعات والحلول، في حين أن التطبيقية هي التي تطبق تلك الموضوعات وتختبر الحلول^{٩١}.

التطورات الحاصلة في المدارس اللسانية.

بعد ظهور اللسانيّات كعلم له أصول بدأت مدراسها بالظهور، وكانت هذه المدارس تؤسس نظرة خاصة بما فيما يتعلق باللغة من تحليل وغير ذلك، وسنحاول عرض أهم المدارس اللسانية ونظراتها نحو اللغة والنحو.

وهذه المدارس اللسانية مدارس فلسفية تعيد تأصيل اللغة بناءً على تصوّرات معيّنة عن اللغة ذاتها، ويتيح هذا التأصيل بناء نظام لتفسير الجمل وتحليلها، وهذا التفسير والتحليل هو ما يهمننا عند الحديث عن النّحو التعليمي، فنحن نُحلّل الكلام بناءً على نظرة الثّراث النّحوي القائم على نظرية العامل، ولذلك نعطي الحركة الموجودة في نهاية الكلمة اعتباراً كاملاً، وكل دروسنا النّحويّة تنطلق معتمدة عليه. لكن إن تغيّرت نظرتنا إلى اللغة ستتغيّر تبعاً لذلك طريقة تدريسنا. وهذه المدارس قد نظرت إلى اللغة من زوايا مختلفة، وبالتالي اختلفت عندهم طرائق تدريس اللغات.

يمكن الحديث عن مدارس لسانية متعددة لكن يمكن الحديث عن عدة مدارس لسانية ذاع صيتها.

١. المدرسة السلوكية.

تكلمنا فيما مضى عن المدرسة السلوكية ولاحظنا أنها تنظر إلى التعلم ككُلٍّ على أنه سلوك يُتعلّم عبر مراحل محددة، يكتسب ومن هذه المدرسة السلوكية نشأت المدرسة السلوكية في اللسانيات، حيث نظرت إلى أن اكتساب اللغة أيضاً عبارة عن سلوك ومهارة تتعلم ويتم تكوينها كما تتكون أي عادة، وتكوين العادة إنما يتم عبر الإثارة والاستجابة — كما فعل بافلوف في تجربته الشهيرة حول الكلاب — والتعزيز^{٩٢}. وبين سكرنر أنه في حالة استخدام اللغة بشكل صحيح، فإن المكافأة تعزز بقاء السلوك واستمراره^{٩٣}. ونرى أنه هذه المدرسة قد نظرت إلى أنه من أجل تكوين السلوك اللغوي لا بد من أن يكون هناك مثير لغوي يستدعي استجابة لغوية معينة، وهكذا يتم الوصول بعد فترة إلى الآلية^{٩٤}، حيث قرر السلوكيون أنه ولحدوث الآلية اللغويّة لا بد من:

التكرار

^{٩١} ينظر: قداري، فاطمة، النّحو التعليمي في التراث العربي اللساني

^{٩٢} ينظر: صويلح، توظيف النظريات اللسانية ٨

^{٩٣} ينظر: المرجع السابق، وانظر مقال وجيه المرسى:

<http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/402215>

^{٩٤} ينظر: صويلح، توظيف النظريات اللسانية ٨

ضبط عناصر الموقف التعليمي^{٩٥}.

ولعل أهم ما قاموا به في تعليم اللغات يتمثل بالتمارين البنيوية، حيث أن هذه التمارين بتصورهم تُيسّر الوصول إلى الآلية، لأن الطالب سيقوم بإنتاج جمل قياساً على الأنماط التي تعلمها، وهذا يحتاج إلى كثرة تكرار كما قلنا، حيث سيستجيب الطالب للمثيرات اللغوية - المتمثلة بأسئلة/ محادثة لغوية تستدعي نمطاً معيناً من الأجوبة - ليقدّم الإجابة المتوقعة^{٩٦}

٢. المدرسة الوظيفية

تقوم هذه المدرسة على دراسة الوظيفة الحقيقية للغة وهي الاتصال وتبليغ المعنى^{٩٧}. ومن أجل ذلك ركّزت المدرسة على تحديد الوظيفة التبليغية للعناصر اللغوية الموجودة في الجملة. والبحث عن الوظائف هو الذي أدى إلى نشوء المنهج الوظيفي في اللسانيات^{٩٨}.

وفي هذا السياق ينظر الوظيفيون إلى اللغة على أنها آلة مُكوّنة من أجزاء، يقوم كل جزء بوظيفة معينة في إيصال المعنى^{٩٩}، ومن أجل تواصل سليم اهتمت الوظيفة بوظيفة كل عنصر لغوي في الجملة^{١٠٠}؛ حيث أنها تميز بين وظيفة كل من الفاعل والمبتدأ والخبر.... و من ناحية أخرى اهتمت هذه المدرسة بالسياق الذي تجري الجملة فيه وأعلنت أن "لا معنى لكلمة إلا ضمن سياق"، وعلى هذا فدراسة الكلمات وفق ترتيب ألفبائي أو هجائي كما هو الحال في المعاجم يشوبه القصور^{١٠١}.

وفي هذا الصدد، يرى الوظيفيون أن المتكلم يهدف إلى تقديم معلومات مُنظمة للسامع؛ هذه المعلومات تقسم إلى قسمين القسم الأول: المسند، والقسم الثاني: المسند إليه، وتوزيع المعلومات على المسند والمسند إليه ليس عشوائياً، بل هو

^{٩٥} ينظر: صويلح، توظيف النظريات اللسانية ٨

^{٩٦} المرجع السابق ٩

^{٩٧} ينظر: بوقرة، نعمان، مكتبة الآداب، القاهرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ٨٩

^{٩٨} ينظر: عزوز، أحمد، المدارس اللسانية ١٣٠

^{٩٩} المرجع السابق ١٣٤

^{١٠٠} المرجع السابق ١٣٠

^{١٠١} المرجع السابق ١٣٦

تَبَع لمعرفة السامع، فالمعلومات الجديدة التي نريد تقديمها للسامع توضع في "المسند" أما المعلومات التي تشير إلى معرفة مسبقة للسامع فتوضع في المسند إليه^{١٠٢}، ولنضرب مثالا على ذلك:

صلاح الدين الأيوبي هو محرر القدس

محرر القدس هو صلاح الدين.

عند النظر في هاتين الجملتين نرى أن المعنى واحد تقريباً في الجملتين، لكن ما يُميّز كل جملة هو قضية الإسناد، ففي الجملة الأولى المستمع يعرف صلاح الدين في حين أن المستمع في الجملة الثانية يعرف تحرير القدس، ولذلك بدأنا في كلا الجملتين بما يعرفه السامع، أي أن ثمة اختلاف في الهدف المُراد إيصاله في كل جملة، ففي الجملة الأولى نريد أن نقدم تعريفاً لصلاح الدين، في حين أن الجملة الثانية نعرف بمحرر القدس^{١٠٣}.

وعلى هذا فإن الوظيفيّة هي مدرسة لسانية اهتمت كثيراً بعملية التبليغ، وأن اهتمامها بالمعنى كان أكثر من اهتمامها بالبنى اللغوية، حيث اتخذت المعنى مقياساً لها وهذا يستدعي شيئين في الحقيقة، إذا تغير المعنى فلا بد أن يتغير اللفظ، وإذا ثبت على حال واحدة فلا بد أن يثبت المعنى^{١٠٤}، ومن ضمن اهتمامات هذه المدرسة الاهتمام بالخصائص الصوتيّة للكلمة لأن للخصائص الصوتيّة أثر في المعنى.

إن هذه المدرسة بتصورنا كان لها أثر مهم في النّحو التعليمي، حيث أُنحِتَ بتركيزها على التبليغ والتواصل نقلت تعليم اللغات من الاهتمام باللغة إلى الاهتمام بالرسالة التي يريد المتكلم إيصالها، ومن جراء ذلك نشأ البحث عن وظيفية القاعدة النّحويّة وهو ما يشكل الأساس بالنسبة للنحو التعليمي.

٣. المدرسة التوليدية النحوية.

لعل أهم ما يميز اللسانيّات في عصرنا الحالي هو ظهور هذه المدرسة اللّسانية التي جسدت بظهورها تحوّلاً علمياً مهماً في دراسة اللغة^{١٠٥}، كما شكلت انقلاباً على السائد في اللسانيات^{١٠٦}، حيث انتقد مؤسسها نعوم تشومسكي المدرسة

^{١٠٢} ينظر: سامسون، جفري، مدارس اللسانية، التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كبة جامعة سعود، النشر العلمي والمطابع ص

١٠٦. وينظر: مؤمن، أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ط ٢، ٢٢٠٥، ص ١٣٩

^{١٠٣} المرجع السابق ١٤١

^{١٠٤} انظر: عزوز، المدارس اللسانية ١٣١

^{١٠٥} ينظر: ليونز، جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط ١ / ١٩٨٥، ص ٣٢

^{١٠٦} ينظر: راجحي، النّحو العربي والدرس الحديث، ١٠٩

السلوكية^{١٠٧}؛ فاللغة بتصوره ليست مجرد مهارة يتعلمها الإنسان بل أيضاً هي فطرة مُودعة في الإنسان، كما أنه انتقدتهم على تركيزهم على سطح الجملة وإغفالهم بنية الجملة العميقة كما سماها^{١٠٨}، حيث كان السلوكيون كما سبق أن بيننا ينظرون إلى أن اللغة على أنها مهارة تكتسب بالمثير والمُعزز، غير أن تشومسكي بين أن اللغة أعمق من ذلك وأن اكتساب اللغة لا يكون آلياً لأنه لا يتوافق مع عقلية الإنسان^{١٠٩}.

كانت نظرية تشومسكي اللغوية تعتمد على إعطاء البنية العميقة للجملة أهميتها، فاللغة هي عملية نفسية بالدرجة الأولى، والبنية السطحية للجملة هي الوجه الآخر للبنية التحتية^{١١٠}، -وهذا الكلام يذكرنا بنظرية النظم عند الجرجاني-، كما انطلق تشومسكي من أن الإنسان قادر على إنتاج عدد لا ممتناه من الجمل التي لم يسبق سماعها مُتبعاً في ذلك القواعد التي تعلمها أثناء اكتسابه للغة^{١١١}.

وبما أن تشومسكي قد بنى نظريته على البنية العميقة، فإنه ركز على مراعاة المعنى الموجود في ذهن المتكلم - والذي تم إغفاله في المدرسة السلوكية - هذا المعنى هو الذي سيفرض على المتكلم شكل الجملة^{١١٢}، وعلى ذلك فإن المعنى الواحد قد يتخذ عدة أشكال حسب السياقات المختلفة والمعاني المرادة، فمثلاً:

أحمد ذهب إلى المدرسة.

إلى المدرسة ذهب أحمد

ذهب أحمد إلى المدرسة.

فهذه الجمل هي جمل متوافقة في أصل المعنى في أن " أحمد ذهب إلى المدرسة"، لكنها مختلفة في الشكل، والسبب في ذلك هو اختلاف المعنى الذي يريد المتكلم إيصاله، إضافة إلى ذلك فإن هذه الجمل متولدة من جملة أساسية تسمى الجملة النواة وهي: " ذهب أحمد إلى المدرسة"^{١١٣}.

^{١٠٧} ينظر: راجحي، النحو العربي والدرس الحديث ١١١، المدارس اللسانية المعاصرة ١٣٩

^{١٠٨} المرجع السابق ١٤٠

^{١٠٩} المرجع السابق ١٤١

^{١١٠} ينظر: راجحي، النحو العربي والدرس الحديث ١١٣

^{١١١} ينظر: ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية ٥٧

١١٢

^{١١٣} ينظر: زكريا، ميشال، الألسنية التوليدية والنحوية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والنشر والتوزيع، ط ١/٩٨٦ ص

ولزيادة التفصيل في هذه المدرسة رأينا أنه من المناسب أن نتعرف بتفصيل على بعض الأسس المهمة في هذه

المدرسة

البنية العميقة والسطحية.

يعتقد تشومسكي بأن للغة جانبان، جانب ظاهري لفظي، وجانب مُفْتَرَض عميق في نفس الإنسان، ومن هنا جاء هذا التقسيم، حيث يُقصد بالبنية العميقة التركيب الباطني المجرد الموجود في نفس المتكلم^{١١٤}، وهو الأساس في تكوين الجملة، وهذا الجانب العميق الفكري هو الذي يلعب الدور الأهم، أما البنية السطحية، فهو الجانب اللفظي المُعَبَّر عن الجانب العميق^{١١٥}، ويمكن تشبيه العلاقة بين التركيب بالعلاقات الكيميائية، حيث تمثل البنية العميقة المواد قبل عملية التفاعل، وتمثل البنية السطحية نتائج ما بعد التفاعل. وبهذا فإن تشومسكي كما ذكرنا قد اعترض بهذا التقسيم على السلوكيين الذين نظروا إلى السلوك اللغوي على أنه استجابة لمثير؛ فالإنسان يتكلم بناء على هذه البنية العميقة المُفْتَرَضَة، وليس بناء على تلقين آلي.

مفهوم القدرة أو الكفاءة اللغوية.

ينظر التوليديون إلى أن كل إنسان بالغ يتكلم لغة ما، قادرٌ في كل لحظة أن ينتج بشكل تلقائي وأن يتلقى ويفهم عدداً لا مُتَنَاهِيّاً من الجمل التركيبية التي لم يسبق له فقط أن نطق بمعظمها أو سمع بعضها، يضاف إلى ذلك قدرته على التمييز بين ما هو سليم وبين ما هو غير سليم^{١١٦}، وهذا ما يطلق عليه مفهوم الكفاءة، أي يعني أن الكفاءة تشير إلى المقدرة التي تُمكن الإنسان من إنتاج جمل لم يسمعها، وهذه المقدرة إنما تُؤَوِّرها القواعد التي اكتسبها، وقد سمى د. ميشال زكريا هذا المفهوم بالمعرفة الضمنية باللغة^{١١٧}.

الإنجاز اللغوي والأداء الكلامي

يُقصد بالأداء مدى صحّة تحلي القواعد النحوية في الجمل، وهكذا فالإنجاز اللغوي هو الاستعمال الحقيقي للقدرة اللغوية المكتسبة في شكل جمل.^{١١٨}

^{١١٤} ينظر: علوي، شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث، ط١، ٢٠٠٤، ص ٥٢

^{١١٥} المرجع السابق ٥٣

^{١١٦} ينظر: شفيقة محاضرات ٤٤، وينظر: زكريا، الألسنية ٧

^{١١٧} ينظر: زكريا، الألسنية ٣٢

^{١١٨} المراجع السابق.

وقد وضحت أسماء عبد الرحمن العلاقة بين الأداء والقدرة قائلة: "عندما يسمع أحد بخبر بشير ليخبره، مثلاً نجاحه في الامتحان بامتياز، فيستقر الخبر في نفسه، ويتجلى فيها معنى لغوي مفهوم قد يختفي في ذهنه بالمفردات، فتدور الفكرة في عمق ذهنه مثلاً حول العناصر (نجحت، امتحان، امتياز)، وكل من هذا ما يسمى بالتركيب الباطني - أو القدرة اللغوية أو الكفاية اللغوية، وليس هذا إلا فطري يتأتى مباشرة. وبعد ذلك يُنسّق العناصر ويرتبها بالمفردات المناسبة ويعبرها بعدة جمل، مثلاً: (نجحت بامتياز في الامتحان)، (أنا ناجح بامتياز)، (حصلت على امتياز في الامتحان)، وهلم جراً. وإنتاج هذا الكلام هو الأداء".^{١١٩}

الجملة الأصولية

وهي الجملة التي ينتجها متكلم لغة ما بشكل صحيح متوافق قواعديا ومُنسجم معنوياً، حيث لا يمكن عدُّ "سافر القطار إلى أنقرة بأحمد" جملة أصولية رغم صحتها قواعدياً.^{١٢٠}

التوليد.

هو القدرة على إنتاج عدد لا محدود من الجمل بناء على بعض القواعد المحدودة. وتتميز القواعد التوليدية بقدرتها على هذا الأمر لأنها تُرمّز برموز رياضية^{١٢١}، ولذلك فإن القواعد التوليدية التحويلية قواعد تُؤسّس لإنتاج جمل غير مسموعة، والغاية من هذه القواعد التوليدية هي ضبط الجملة وترتيبها^{١٢٢}، والتوليد يعني فقط بالبنية السطحية للغة.

التحويل.

بينما أن في اللغة جانبان هما الجانب العميق والجانب السطحي، والتحويل يأتي ليقوم بعملية "تحويل" للأفكار العميقة والمعاني الباطنة إلى أصوات لفظية تدل على المعنى الباطن. فالنحو التحويلي هو الذي يعنى بنقل الجانب العميق إلى الجانب السطحي وفق قواعد النحو التوليدي^{١٢٣}. إن التحويل يقوم على إمكانية تحويل الجملة التّواة إلى عدة جمل تحمل نفس المعنى العام مع الأخذ بعين الاعتبار اختصاص كل جملة بميزة تجعلها مختلفة عن الأخرى، وفي هذا الصدد فالتكلم يستخدم عدة مجموعة من قواعد معينة فيما يتعلق بالتحويل وهي: الحذف والاستبدال والإضافة وتغيير الموقعية^{١٢٤} على

^{١١٩} عبد الرحمن، أسماء، آليات استثمار اللغويات العربية بتحليل النص القرآني وتطبيقه على النهج التوليدي النحوي ١٠

^{١٢٠} ينظر: زكريا، الألسنية ١١

^{١٢١} انظر، علوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ٤١

^{١٢٢} ينظر: زكريا، الألسنية ١٣

^{١٢٣} ينظر: علوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ٥٨

^{١٢٤} ينظر: علوي، محاضرات ٥٨، وزكريا، الألسنية ١٤

الجملة النواة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة، فمثلاً: أكل أحمد الطعام، نطبق عليها قاعدة الحذف لتصبح أَكَلَ الطعام. أو قاعدة الإضافة لتصبح نَأَكَل الطعام.

بعد هذا العرض المختصر للمبادئ الأساسية لنظرية تشومسكي، نرى أنه لم يكتف بقضية تعليم اللغة بل إنه أعاد تأسيس النظرة إلى اللغة، فاللغة عنده ليست كلمات مُرتبطة بعلاقة العليّة بل إنها بنية عميقة في داخل النفس البشرية، وأساسها يكمن في المعنى القائم في نفس الإنسان، واختلاف المعنى يبرر اختلاف الشكل الخارجي للغة، ولعل أهم ما قدمه تشومسكي للنحو التعليمي بتصورنا يكمن في نقطتين:

النقطة الأولى في تحليل الجملة، حيث أن تحليل الجملة المعيارية – التي تشكل نموذجاً للجملة – يعطي إمكانية الفهم بشكل جيد.

وتكمن النقطة الثانية في خاصية التوليد، فبعد التحليل الجيد للجملة، يمكن للطالب من إبداع جمل جديدة غير منتهية من ناحية ومن ناحية أخرى يستطيع إضافة بعض الإضافات التي تكمنه من توسيع المعنى.

المطلب الرابع: اللسانيات التعليمية والنحو التعليمي.

من أجل فهم النحو التعليمي وموقعه في درس اللغة داخل الصف أو خارجه، لا بد من الحديث عن علاقة النحو التعليمي باللسانيات التعليمية، وعن موقع هذه اللسانيات بشكل عام وعن علاقاتها بغيرها من فروع العلوم، لذلك خصّصنا هذا القسم من بحثنا للحديث عن اللسانيات التعليمية وماهيتها وعلاقاتها، وعن موقع النحو التعليمي في اللسانيات التعليمية.

أولاً: اللسانيات التعليمية.

يَبَيّنُ سابقاً أن اللسانيات ظهرت بهدف دراسة اللسان دراسة علمية، وتفرّع عن هذه العلم فرعان عُني كل واحد منهما بناحية من نواحي اللسان^{١٢٥}، وهما:

١. اللسانيات النظرية أو العامة التي تهدف إلى صياغة نظرية علمية للغة ووظائفها^{١٢٦}.
٢. واللسانيات التطبيقية التي تُعنى بتطبيق مفاهيم اللسانية النظرية وحل المشاكل اللغوية، ولا سيما في مجال تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها.^{١٢٧}

^{١٢٥} ينظر: قدور، مبادئ اللسانيات، ٣٢

^{١٢٦} ينظر: المرجع السابق ٣٢، انظر يونس علي، مُجَد مُجَد، مدخل إلى اللسانيات دار الكتاب الجديد، ط ١/٢٠٠٤، ١٥

^{١٢٧} ينظر: قدور، مبادئ اللسانيات، ٣٢، ويونس علي، مدخل إلى اللسانيات ١٥

والعلاقة بين اللسانيّات النظرية واللّسانيّات التطبيقية علاقة وثيقة؛ حيث أن كليهما يحتاج إلى الآخر، بمعنى آخر كل واحد منهما متأثر ومؤثر في الآخر، فاللسانيات العامة تمثّل اللّسانيّات التطبيقية بالقواعد والمبادئ العامة في حين أن اللّسانيّات التطبيقية تمدّ اللّسانيّات العامة بالنتائج التي تعين على تعديل القواعد والمبادئ العامة^{١٢٨}،

مفهوم اللّسانيّات التّعليميّة وموضوعها

اللّسانيّات التّعليميّة فرع انبثق عن اللّسانيّات التطبيقية^{١٢٩}، وبما أن اللّسانيّات التطبيقية فرع من اللّسانيّات ظهر حديثاً - حيث يحدد البعض سنة ١٩٤٦ م كتاريخ لظهور اللّسانيّات التطبيقية كعلم مُستقل له أركانه المتكاملة-^{١٣٠} فإن اللّسانيّات التّعليميّة فرع جديد أيضاً، والدراسات فيه ما زالت غَضّة. وهناك ثمة اتفاق على أن اللّسانيّات التّعليميّة هي فرع من اللّسانيّات التطبيقية تستمد منها وجودها وتعتمد عليها، فاللّسانيّات التّعليميّة هي تطبيق ما تم التوصل إليه وما تم تطويره فيما يتعلق بتعليم اللغات، وبكلام آخر فهي تستمد قواعدها من قبل اللّسانيّات النظرية والتّطبيقية بغية تطوير طرائق تعليم اللغات للناطقين بها أو للناطقين بغيرها^{١٣١}، وكما نرى من التعريف فإن اللّسانيّات التّعليميّة تُعنى بقضية تطبيقية واحدة وهي تعليم اللغات وكل ما يتعلق بالدرس اللغوي التّعليمي، وهذا يشمل أيضاً اختيار المفردات، وتنظيم المحتوى، وتحديد الأهداف، وباختصار يمكن القول بأن اللّسانيّات التّعليميّة تهتم بدرس اللغة من بدايته إلى نهايته^{١٣٢}.

وتسميتها باللّسانيّات التّعليميّة يوضح لنا أن هناك ارتباطاً واضحاً بينها وبين علم النفس التربوي، وبناء على هذين المعطين المهمين يمكن تعريف اللّسانيّات التّعليميّة على أنّها: "علمٌ يدرس طرق تعليم اللّغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها المتعلّم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلّم على المستوى الحسّي الحركي للفرد المتعلّم"^{١٣٣}

ونلاحظ من التعريف السابق أن اهتمامات المُختصّ باللّسانيّات التّعليميّة تختلف عن اهتمامات اللغوي، حيث يهتم اللغوي باللغة بوصفها ظاهرة تدرس من جوانب تاريخية وصوتية وغير ذلك، أما اللساني التّعليمي فيهتم بما بناء على أنّها

^{١٢٨} ينظر: يوسف، مقران، دروس في اللسانيات التعليمية ٣٤

^{١٢٩} ينظر: قداري، فاطمة، النّحو التعليمي ١٨

^{١٣٠} ينظر: راجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥، ٨

^{١٣١} ينظر، جباري، سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات ٩٧

^{١٣٢} المرجع السابق ٩٩، وينظر: قداري، فاطمة، النّحو التعليمي ١٩

^{١٣٣} ينظر: وسف، مقران دروس في اللسانيات التعليمية ٢٦

درس لغوي يتغني تعليمه^{١٣٤}، وعلى هذا فالمشكلات التي يواجهها اللغوي تختلف عن طبيعة المشكلات التي تواجه اللساني التعليمي، فالمشكلات التي يواجهها هي نوعان: نوع لغوي له علاقة بالدرس اللغوي ونوع تربوي، وهي المشاكل التي لها علاقة بالدرس وتنظيمه وما إلى ذلك^{١٣٥}، ولا يمكن فكُّ الارتباط بين النوعين، فكلا النوعين يؤثر في الآخر، فتتضمن محتوى الدرس واختيار المحتوى وكيفية التدريس أمر يهم اللساني التعليمي

ثانياً: ارتباط اللسانيات التعليمية بالعلوم الأخرى.

— ارتباطها بعلوم التربية وعلم النفس التربوي

إن تسمية اللسانيات بالتعليمية يوحي لنا بأن ثمة ارتباط بينها وبين بقية العلوم التي لها صلة بعملية التعليم، ومن المعلوم أن أهم علمين لهما صلة بعملية التعليم هما: علم النفس وعلم النفس التربوي. واللسانيات التعليمية تستمد قواعدها التعليمية من التطورات الحاصلة في هذين العلمين.

فيمّا أن اللسانيات التعليمية هي تطبيق عملي للدرس اللغوي، فهي لا بد أن تولي وجهتها نحو العلم الذي يُنظّم عمليات التعليم في الصف، والتربويات بشكل عام وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس بشكل خاص يُعدّان من أهم العلوم التي تنظم عملية التعليم، لذلك فإن ثمة علاقة وطيدة بين اللسانيات التعليمية وبين التربويات؛ ذلك أن عملية اختيار الدرس وعملية تقديمه من القرارات التي تُعدّ من أهم الإشكالات المعرفية المتعلقة باللسانيات والتربويات على حد سواء^{١٣٦}.

ولزيادة الإيضاح نقول بأن اللسانيات التعليمية تنطلق من سؤال مهم وهو "ماذا" نعلم من اللغات و"كيف" ندرسها^{١٣٧}، وكل هذا خاضع للسياقات التي يجري فيها الدرس، فعملية تعليم اللغات لها طابعها المُميّز، ومن أهمها أنه لا يوجد ثبات في الطرائق، فتدريس درس ما لصف ما ونجاح الطريقة لا تعني أنها ناجحة في موقف آخر، بل إن نجاح الطريقة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفئة المُستهدفة وطبيعة الدرس، ومنها أن عملية التدريس ليست مُقتصرة على نقل المعلومات وحفظها بل تشمل نقل المعلومات إلى حيز الممارسة على أرض الواقع، وبإدراك هذا الأمر يسهل علينا فهم طبيعة الارتباط بينها وبين علم النفس التربوي وأن اللسانيات التعليمية غير ثابتة بل هي متطورة بناء على تطور علم النفس التربوي والتربويات^{١٣٨}.

^{١٣٤} ينظر: أوشان، علي آيت، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي، دار الثقافة، ١٩٩٨ ط ١، ٢٣

^{١٣٥} المرجع السابق.

^{١٣٦} ينظر: الأوراعي، مُجدد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ٢٠١٠/ ط ١، ١٣٣، وينظر: قداري، فاطمة

النّحو التعليمي ١٩

^{١٣٧} ينظر: راجحي، علم اللغة التطبيقي ٢٧

^{١٣٨} ينظر: المرجع السابق ٣٣

والسؤالان المذكوران أعلاه يعدان مُوجَّهين للسانيات التَّعليميَّة ومحددان لعلاقة اللِّسانيَّات التَّعليميَّة بعلم النفس التربوي. وهما بدورهما يُؤلِّدان أسئلة أُخرى فسؤال "ماذا نعلم" يُنتج عدَّة أسئلة فرعيَّة وهي: ماهيَّة المادة التَّعليميَّة وما مدى مُناسِبَتِها للمستهدفين من التعليم، والأهداف التي نبتغيها من عملية التعليم هذه. ومن "سؤال كيف نعلم" ينتج عنه عدَّة أسئلة وهي: بِمَ نعلم ومن المستهدف من التعلم وما هو غرضه من التعلم؟ وكيفيَّة تنظيم المحتوى

كما أن من أهم الأمور التي تستفيد منها اللِّسانيَّات التَّعليميَّة من علم النفس التربوي هو تحديد الفروق الفردية بين الطلاب، وتحديد المحتوى الملائم للطلبة عُمرِيًّا ونفسيًّا^{١٣٩}، فتحديد الفروق وتحديد المحتوى الملائم له دور مهم في نجاح علمية تعليم الدرس اللغوي.

ارتباطه بعلم النفس وبعلم النفس اللغوي.

إن عمليَّة التعليم لم تعد مقتصرة على مجرد نقل المعلومة بل لا بد من فهم نفسيَّات الطلاب، وفهم توجهاتهم وحاجياتهم وغير ذلك، حيث إن معرفة توجهات الطلاب ونفسياتهم تساعد على التخطيط للدرس والأهداف واختيار المحتوى^{١٤٠}. ولتحديد هذه الأمور لا بد من اللجوء إلى علم النفس العام وفروعه المتعلقة باللغة، ولزيادة الإيضاح نقول إن اهتمام علم النفس باللغة ليس بالجديد فالظاهرة اللُّغويَّة تقع تحت مجهر بحث علم النفس من حيث هي ظاهرة سلوكيَّة قابلة للتحليل^{١٤١}، ومن المعروف أن علم النفس يهتم بالظواهر السلوكية، وبالتالي فإن دراسته للسلوك البشري اللغوي أمر طبيعي. كما اعتبر تشومسكي دراسة اللغة فرعاً من فروع علم النفس^{١٤٢}، ولعل هذا ما يفسر لنا انبثاق فرع من فروع علم النفس يهتم باللغة كظاهرة سلوكية أطلق عليه "علم النفس اللغوي". ويُعنى هذا الفرع من فروع علم النفس بدراسة اللغة من ناحية العمليات العقلية للفهم والإدراك بأدوات مستقاة من اللسانيات، وأخرى من علم النفس، وكيف أن استخدام اللغة يتأثر بعمليات عقلية غير مباشرة. وهناك ثلاثة أسئلة رئيسة يحاول علم اللغة النفسي الإجابة عليها وهي: كيف يكتسب الإنسان اللغة، وكيف يفهمها، وكيف ينتجها^{١٤٣}.

^{١٣٩} ينظر: جلايلي، سمية، حضور الدرس النفسي في اللسانيات، الأثر مجلة الأدب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، العدد الثامن

٢٠٠٨، ص ٨٤

^{١٤٠} ينظر: راجحي، علم اللغة التطبيقي ٢٨، إسماعيل، نبيه إبراهيم، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة

الأنجو مصرية، ١٠

^{١٤١} ينظر: جلايلي، حضور الدرس النفسي في اللسانيات ٨٢

^{١٤٢} ينظر: جلايلي، حضور الدرس النفسي في اللسانيات ٨٤

^{١٤٣} ينظر: جاسم، علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١٥٤، ص ٥٠٩، في اللسانيات

العامة ١٦، راجحي، علم اللغة التطبيقي ٢٠

ويهتم علم النفس اللغوي باكتساب الطفل للغة الأم، كما أن تعلم اللغات الأجنبية بجانب اللغة الأصلية أو اللغة الأم أمر جوهري في علم اللغة النفسي، ويختص ذلك بالبحث في العوامل المختلفة المؤثرة في تعلم اللغات، ومنها عوامل داخلية وخارجية، والمُحَوِّقات النفسية. وهذه الأمور هي من أساسيات اللسانيَّات واللَّسانيَّات التَّعليميَّة بشكل خاص^{١٤٤}

كل هذا يبرز الصلة القوية والأصيلة بين علم النفس اللغوي واللَّسانيَّات التعليمية. غير أن اهتمام علم النفس بالظاهرة اللُّغويَّة يظهر بشكل أقوى في اهتمامه بالعمليات التي تسبق اللغة كمعرفة خلفيَّاته الثقافيَّة وكيفية تهيئته للدرس، ومن هنا يظهر ارتباط اللَّسانيَّات التَّعليميَّة بعلم النفس حيث سيستفيد هو من تحديد هذه العمليات^{١٤٥} حتى يوظفها لخدمة هدفه

ثالثاً: أثر هذه الارتباطات على النَّحو التعليمي.

إنه مما لا شك فيه أن النَّحو يشكل دعامة أساسية في عملية تعلم واكتساب اللغة، ومهما قيل عن مشاكل دراسته فإن الجميع يتفق على ضرورته وإدراك الطلاب لقواعده؛ فالنَّحو أساس لاكتساب المهارات المتفق عليها، وعندما تقوم اللَّسانيَّات التَّعليميَّة بتعليم النَّحو فإنه تترك هذه المهمة للنَّحو التَّعليمي الذي يعد بمثابة فرع انبثق عنها لأهمية النَّحو في تعلم أي لغة كانت.

وعند الحديث عن النَّحو التَّعليمي نرى أنه يدين بالفضل للسانيات التَّعليميَّة التي أعطته شكله وحددت له وظائفه وأهدافه، فالنَّحو التَّعليمي يستفيد من ارتباط اللَّسانيَّات التَّعليميَّة بفروع اللَّسانيَّات وفروع علم النفس ليوطنها أثناء تعليم النَّحو بشكل خاص.

ولهذا الارتباط آثار لا تنكر على النَّحو التعليمي، فما دام النَّحو التَّعليمي يستمد وجوده من اللَّسانيَّات التَّعليميَّة ومن بقية العلوم الأخرى فهذا يعني أن ثمة تطورات دائمة تحدث في النَّحو التَّعليمي وفي طرائق التدريس وطرائق عرض المعلومات. وهذه المرونة التي اكتسبها النَّحو التعليمي تجعله أكثر مفيداً في الدرس الصُّقِّي، بخلاف النَّحو العلمي الذي لن يطرأ عليه أي تعديل أو تغيير لأنه بالأصل لا يعتمد في وجوده عليهما، وهذا نتيجة منطقية لطبيعته التخصصية التي تفرض نوعاً من الثبات، أما النَّحو التَّعليمي فتغير وسائله مرتبط بتغير ما يطرحه علما النفس والنفس التربوي وبالتطورات الحاصلة أيضاً في اللَّسانيَّات العامة.

وبرأينا فإن أهم مظاهر هذه التأثيرات هو خضوع الدرس النحوي لخطوات التدريس التي تقررها نظريات التعلم، ومن ناحية أخرى خضوع المنهاج الذي سيُصمم لحاجات الطلاب ونفسياتهم وبيئتهم أي أن كلاً من المنهاج الذي سيحتوي المعلومات وخطوات الدرس والعمليات التي تجري لشرح الدرس ستكون خاضعة لهم، وهذا يقتضي وجود مدرس للنحو

^{١٤٤} ينظر: جلابي، حضور الدرس النفسي في اللسانيات ٨٤

^{١٤٥} ينظر: المرجع السابق.

مُدَرَّب قد نال قِسطاً من علوم التربية والتدريس وعلم النفس من جهة ومن علم النّحو من جهة أخرى. أي لا بد من تهيئة كادر تدريسي يحسن المزج بين هذه العلوم

تقييم عام لهذا المبحث

انطلقنا في هذا المبحث من السؤال عن ماهية النّحو التّعليمي وعن الحاجات والضرورات التي دعت لظهوره، ومن خلال هذه الأسئلة بحثنا في ماهية النّحو العلمي، وأدركنا أن النّحو العلمي هو نحو مُوجّه للمختصين، وهو في نفس الوقت لا يعلم اللغة على أنها أداة للتواصل، في حين أن النّحو التّعليمي يعلّم اللغة على أنها أداة للتواصل، وهذا يقتضي التعامل مع تعليم النّحو من منظور جديد سنتعرض له في الفصل القادم.

وبعد الحديث عن الحاجات والضرورات التي فرضت ظهور النّحو تحدثنا عن مستنداته وكانت هذه المستندات تتمثل في أمرين:

الأمر الأول: نظريات التعلم التي عدّلت من نظرية التعلم السائدة قبل ذلك الوقت، وكانت لهذه المدارس أثر في تعديل طريقة تعلم النحو.

الأمر الثاني المدارس اللسانية، حيث كانت عملت المدارس اللسانية - التي نشأت في سياق نشوء علم اللسانيّات - على تعديل النظر إلى اللغة من جهة وإلى طريقة تعليمها من جهة أخرى، وتعرفنا بشكل مقتضب على أهم مركاتها. ورأينا أيضاً أن انبثاق النّحو التّعليمي من اللسانيّات التّعليميّة التي بدروها قد تأثرت بعلوم التربية وعلم النفس قد أثر على منهجيته وخطواته الإجرائية.

وفي الفصل القادم سنحاكم الجهود التي بُذلت في تيسير النّحو في القرن الماضي إلى مفهوم النّحو الذي توصلنا إليه، ونرى قرب منطلقاتهم من منطلقات هذا النّحو التعليمي، وفي نفس الوقت سنتطرق بالحديث إلى ابن مضاء وثورته التي قام بها.

المبحث الثاني: الجهود الحديثة المبذولة في تسهيل النَّحو وعلاقتها بالنَّحو التعليمي

لقد ظهرت في القرن الماضي جهود كثيرة بقصد تبسيط تعلم النحو، وكانت هذه الجهود مدفوعة بدافع البحث عن طرق تسهل عملية اكتساب النحو، وفي هذا المبحث سنعرض لأهم هذه الجهود ونحاول قراءتها وتقييمها في ظل مفهوم النَّحو التَّعليمي الذي توصلنا إليه.

المطلب الأول: عرض لأهم محاولات التسهيل في القرن الماضي.

في هذا القسم سنقدم تلخيصاً لأهم هذه المحاولات عارضين للأسس الفكرية التي انطلقت منها هذه الجهود^{١٤٦}.

المحاولة الأولى: الدكتور شوقي ضيف في كتابه تجديد النحو

ذكر الدكتور في مقدمته أنه اعتمد على ستة أصول في كتابه وهي^{١٤٧}:

الأصل الأول: إعادة تنسيق النَّحو تنسيقاً يؤدي إلى الاستغناء عن طائفة منها بردها إلى أبواب أخرى.

وفي ضوء هذا التبويب الجديد، ألغى حوالي ثمانية عشر باباً من النَّحو بردها إلى أشباهها، فمثلاً رد كان وأخواتها إلى الفعل، وأعرب المرفوع التالي لها فاعلاً والمنصوب حالاً. كما رد نداء الاستغاثة وحذف نداء الترخيم لأنه لم يعد له استخدام في أيامنا.

الأصل الثاني: إلغاء الإعراب التقديري والمحلي في الجمل والمفردات المقصورة والمنقوصة والمبنية

وعلى هذا أعرب " جاء الفتى " الفتى فاعل محله الرفع، و" هذا ولد " هذا مبتدأ محله الرفع، كما ألغى تعلقات الجار والمجرور وإعراب أن المصدرية الذي يأتي بعدها المضارع منصوباً

الأصل الثالث: الإعراب لصحة النطق، فالإعراب ليس غاية بحد ذاته، بل هو وسيلة لتصحيح النطق،

فمثلاً ألغى إعراب " لاسيما " لأن الاسم الذي يتلوها يجوز فيه جميع الوجوه " رفعاً ونصباً وجراً " فليَم التكلّف في إعرابها.

الأصل الرابع: وضع تعريفات محددة ومعينة، فالحال عنده هو: " صفة لصاحبها نكرة مؤقتة".

الأصل الخامس: حذف زوائد لا حاجة لها، فحذف ما لا فائدة فيه، كحذف قواعد التصغير واسم الآلة والنسب.

الأصل السادس: إضافة بعض الأمور التي يحتاج إليها في تمثيل صياغة عربية دقيقة، كقواعد النطق وصفات

الحروف.

^{١٤٦} هناك محاولات عديدة في مجال تجديد النَّحو وهناك أبحاث علمية تناولت هذه القضية درساً ونقداً وتناولت دراسات أخرى ما كتب في هذا المجال، لذلك اخترنا من هذه المحاولات أشهرها، مكتفين بعرض أصولها الأساسية التي اعتمدت عليها.

^{١٤٧} ضيف، شوقي، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط ٦، ص ١١ وما بعدها.

ومن النظر الأولى نرى أن هناك تشابهاً بين ما دعى إليه الدكتور شوقي وما قد دعا إليه ابن مضاء كما سنرى، فابن مضاء كان قد شن هجوماً واسعاً على نظرية العامل كما سنرى بعد قليل، ودعا إلى عدم تقدير أي شيء من المحذوفات التي يقيم النحويون لها اعتباراً، وهذا ما دعا إليه شوقي ضيف، وبناء على هذا يمكن القول بأن الدكتور شوقي قد تأثر بابن المضاء. إلا أن أنه يذكر للدكتور دعوته وجهده لحذف ما لا يلزم الطالب.

ويعلق د. الصاري على محاولة ضيف قائلا: "وما يلاحظ على أعمال د. شوقي ضيف أنه عاجل فيها مسألة تيسير النَّحو معالجة نحوية محضة" ^{١٤٨}. يعني أنه لم يتعرض لقضية مفهوم النحو التعليمي الذي بينا حدودها في الفصل السابق وبناء على ذلك فمحاويلته محاولة إصلاحية للنحو من داخل النحو العلمي.

المحاولة الثانية: محاولة إبراهيم مصطفى في إحياء النحو

صرح المؤلف في بداية كتابه عن الغاية التي يريدتها قائلا: "أطمح أن أغير مناهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصرَ هذا النَّحو وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة..." ^{١٤٩}

وقد قدم طه حسين لكتابه إحياء النَّحو بتوطئة ذكر فيها مفهومين أظن أنه من الجيد أن نعرض لهما، لأنهما يمسان مفهوم التيسير والتجديد، حيث يقول: "وأنا أتصور إحياء النَّحو على وجهين: أحدهما أن يقربه النحويون من العقل الحديث ليفهمه ويستسيغه، ويتمثله، ويجري على تفكيره إذا فكر، ولسانه إذا تكلم وقلمه إذا كتب، والآخر: أن تشبع فيه هذه القوة التي تحب إلى النفوس درسه ومناقشة مسائله..." ^{١٥٠}. إن كلام طه حسين يشير إلى ضرورة توافق النَّحو مع روح العصر من ناحية ومن ناحية أخرى يشير إلى ضرورة إيجاد الدافع النفسي لدى الطالب، وهذين المبدأين بتصور الباحث مهمين بشكل كبير من أجل تعليم مُثْمِر.

ونستطيع تلخيص الأصول التي اعتمدها في محاولته في:

الأصل الأول: إلغاء نظرية العامل، فالمتكلم هو العامل الحقيقي، وعدم التوسع في الإعراب التقديري ^{١٥١}.

الأصل الثاني: الحركات هي علامات على معانٍ، حيث دعا إلى ربط الضم بالإسناد وإلى ربط الكسرة بالإضافة ودعا إلى حذف حركة الفتحة لخفتها، فيقول:

إن الرفع علم الإسناد، ودليل أن الكلمة يُتحدَّث عنها ^{١٥٢}.

^{١٤٨} الصاري: تيسير النحو ١١

^{١٤٩} مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ص ١٤

^{١٥٠} مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو ١٢

^{١٥١} المرجع السابق ٣٤

إن الجر علم الإضافة، سواء أكانت بحرف أم بغير حرف^{١٥٣}.

إن الفتحة ليست بعلم على إعراب^{١٥٤}

ومن نظرة على كتابه نرى أنه يحاول إعادة بناء النحو بناء على إعادة منهج المقاربة النحوية كما بين هو^{١٥٥}، وكان هذا المنهج قائما على الحركات، فالحركات عنده ذوال على المعاني كما بينا أعلاه، والكتاب جاء مبنيا على هذا المنهج. يضاف إلى ذلك أن المؤلف قد أعاد تعريف النحو، فالنحو عنده ليس فقط معرفة آخر حركة الكلمة وعلتها، بل هو قانون تأليف الكلام^{١٥٦}، ومعرفة معاني الكلمات مفردة لا يعني معرفة الجملة^{١٥٧}. وانتقد في هذا الصدد عدم الدراسة الموضوعية أي دراسة المتشابهات تحت قسم واحد^{١٥٨}.

بالرغم من جودة ما طرح في بعض أفكاره إلا أن الكتاب برأينا لا يصلح أن يكون كتابا للدرس، لأنه إنما يحاول أن يعرض وجهة نظر في البحث النحوي، أي أن كتابه يعرض وجهات جديدة للبحث. وهو وإن حاول أن يجمع الأبواب النحوية تحت الضمة والفتحة والكسرة وباب المبني وباب ما يجوز فيه الوجهان إلا أن اختصاره الشديد وعرضه السريع يخرج الكتاب عن صفة التدريس. إضافة إلى ذلك فتأثير ابن مضاء ما زال واضحا في عمله، فابن مضاء هو من دعا إلى إلغاء نظرية العامل، وجعل المتكلم العامل الحقيقي كما دعا ابن مضاء إلى إلغاء الإعراب التقديري.

المحاولة الثالثة: عباس حسن في "النحو الوافي"

بدأ كتابه ببيان أن علم النحو من العلوم المهمة، لكنه ولطول الزمن قد أصابه الضعف والوهن^{١٥٩}، ثم بين أن هناك جهود بذلت في عصره لتسهيل النحو^{١٦٠}، لكن هذه الجهود بحسب مؤلف النحو الوافي لم تكن كافية، فجاء كتابه في هذا السياق، أي سياق إصلاح المشكلة الأساسية في النحو والمتمثلة في تخلص النحو من الشوائب^{١٦١}

^{١٥٢} ينظر: مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو ٤٣

^{١٥٣} المرجع السابق ٥٣

^{١٥٤} المرجع السابق ١٥، ٤١

^{١٥٥} المرجع السابق ١٥

^{١٥٦} المرجع السابق ١٧

^{١٥٧} المرجع السابق ١٨

^{١٥٨} مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو ١٩

^{١٥٩} حس، عباس، النحو الوافي ٣ - ٤

بين أن منهجه يقوم على الأسس الآتية:

١. تجميع كل النحو في كتاب واحد يضم القواعد النحويّة والصرف
 ٢. بين أنه قسم كتابه في كل مسألة إلى قسمين، قسم للمختصين وقسم لغيرهم، وهكذا يجد كل ما يحتاجه
 ٣. البعد عن الصعوبة ومحاولة تبسيط العبارة، لكنه بين أيضا أن هذا التبسيط لم يتطرق إلى القواعد، أي بقيت على حالها.
 ٤. اختيار الأمثلة الجميلة أديباً والبسيطة في نفس الوقت مع ترك الأمثلة القديمة الصعبة.^{١٦٢}
 ٥. عدم التطرق للبحث في "العلل الزائفة" وعدم التعرض لتعدد المسائل^{١٦٣}
 ٦. تعدد الطرائق في شرح القاعدة، حيث بين أنه قد يلجئ إلى الحوار، وبعضا يلجئ إلى الاستنباط، وبين أن السبب الذي دعاه إلى هذا الأمر هو أن طريقة القدماء غير مفيدة في عصرنا^{١٦٤}
 ٧. ترتيب الأبواب وفق ترتيب ابن ألفية ابن مالك، والسبب في ذلك الإقبال الشديد عليها.
- وعلق الباحث في نحو عباس حسن قائلا: "الجهد الذي قدمه الأستاذ عباس حسن في كتابه النحو الوافي (جهد عظيم لا ينكره منصف، فكتابه— فيما أحسب — أبرز كتب النحو التي صنف في العصر الحديث، ولما كانت غايته من تأليف الكتاب غاية سامية نبيلة هي تيسير اللغة على المعلمين والمتعلمين، حرص فيه على جمع آراء النحاة وتصنيفها وفق ما يحتاجه المعلم والمتعلم، وصاغه بلغة سهلة واضحة، وضمنه الكثير من آرائه وتوجيهاته"^{١٦٥}.
- لكننا نرى لا نتفق مع ما توصل إليه الباحث، ذلك أن المؤلف ما زال على خط كتب النحو التقليدية، فهو وإن حذف العلل وحذف الآراء المتعددة، إلا أن المقاربة لم تتغير، وهذا ما نلاحظه حتى في ترتيب الكتاب كما أشار هو. يضاف إلى ذلك أننا طالعنا القسم المبسط الذي حدده لغير المختصين فوجدناه نحو مختصرا، ونحن قد قلنا بأن النحو التعليمي ليس مجرد اختصارا، يضاف إلى ذلك حجم الكتاب الكبير، إذ يتألف من أربعة أجزاء، وهذا برأينا عائق تعليمي مهم.

^{١٦٠} المرجع السابق ٤

^{١٦١} المرجع السابق ٥

^{١٦٢} المرجع السابق ٥

^{١٦٣} المرجع السابق ٨

^{١٦٤} مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو ٩

^{١٦٥} الحسين، عبد الله بن حمد بن عبد الله، تيسير النحو عند عباس حسن، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى قسم اللغة العربية، ٤٦٠

المحاولة الرابعة: عبد المتعالي الصعيدي في النَّحو الجديد

بدأ كتابه باختصار لبعض محاولات من سبقوه ونقدها، كمحاولة إبراهيم مصطفى وغيره، وأثبت أن هذه المحاولات ليست محاولات تأصيلية ولم تقدم شيئاً في التجديد،^{١٦٦} وفي نفس الوقت أثبت أن كثيراً منها تعتمد على ابن مضاء^{١٦٧}.

وبين أيضاً أن كتابه هذا هو محاولة تجديدية حقيقية وأن الناس ستفرح بهذه المحاولة^{١٦٨}، لكن بعض إطالة في نقد هذه المحاولات، قدم هو في حوالي ٥٠ صفحة قواعد نحوية مكثفة من طرف، ومختصرة من طرف آخر، ونحن نجد أن غالبية هذه القواعد تُعرض عرضاً دون تنظيم أو ترتيب. بل اكتفى بالسرد وبعض التمثيل.

وعلق د. الصاري على عمله مبيناً أن عمله اتسم بالاختصار المخل وأن تجديد النحو لا يكون بالاختصار^{١٦٩} ويتفق الباحث مع ما ذكره د. الصاري فهذه المحاولة برأي الباحث هي مجرد اختصار للنحو، وهي أبعد ما تكون عن محاولة تجديدية أو تبسيطية، لأن الاختصار لا يصلح أداة تعليمية دائماً.

المحاولة الخامسة: محاولة تمام حسان في اللغة العربية معناها ومبناها واللغة العربية بين المعيارية والوصفية

أراد تمام حسان أن يؤسس النَّحو على نظرية جديدة بدل نظرية العامل، وهي نظرية "تضافر القرائن"، وهذه القرائن بعضها لفظية، وبعضها معنوية، أما القرائن اللفظية فهي: العلامة الإعرابية، والرتبة، والصيغة، والمطابقة، والربط، والتضام، والأداة، والنغمة. وأما القرائن المعنوية، فهي: الإسناد، والتخصيص، والنسبة والتبعية، والمخالفة^{١٧٠}.

لكن هذه المحاولة لم تلق قبولا من بعض المختصين، حيث بين الدكتور الصاري أن نظرية تضافر القرائن التي ارتأها الدكتور تمام هي أصعب من النظرية التي أراد هدمها يعني نظرية العامل، حيث أنه وحسب هذه النظرية نحتاج لسبعة قرائن لتحديد الفاعل في الجملة، وهذا كما يرى أي مدرس أصعب من نظرية العامل التي تولي الحركة أهمية كبرى، وختم قائلاً بأن هذه نظرية العامل تعد ألعب جانبها^{١٧١}.

^{١٦٦} الصعيدي، عبد المتعالي النحو الجديد ٧٨

^{١٦٧} المرجع السابق ٢٣٢

^{١٦٨} الصعيدي، عبد المتعالي، النحو الجديد ٢٦٦

^{١٦٩} ينظر: صاري، تيسير النَّحو ١٢

^{١٧٠} ينظر: الحسين، تيسير النَّحو، ٢٧

^{١٧١} صاري، تيسير النَّحو ١٠

المحاولة السادسة: محاولة مهدي مخزومي في: " في النَّحو العربي نقد وتوجيه " و " في النَّحو العربي قواعد

وتطبيق "

يرى مخزومي أن محاولات التيسير لا تنبني على مجرد الاختصار، بل لا بد من جدة في العرض، وأهم مبادئ التيسير

هي:

١. ، تخلص النَّحو مما علق به من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العام، حيث يقول "فقد حاولت في هذه الفصول أن

أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه"^{١٧٢}

٢. الاعتماد على النَّحو الكوفي^{١٧٣}.

ويلحق د. الصاري على عمل مخزومي قائلاً: " لقد بالغ د/ مهدي المخزومي في نقده للاتجاه القديم في الدرس النحوي .

فكل شيء - في زعمه - أسس على أصول غير سليمة ، وكل شيء تحدث عنه القدماء لا صلة له بالدرس اللغوي أو

النحوي . فالأصول التي تأسس عليها النَّحو العربي - في نظره - ليست من النَّحو في شيء ، بل هي دخيلة غريبة عن مجال

اللغة والنَّحو ، وليست الحركات في زعمه آثاراً للعوامل ، ولكنها عوارض لغوية اقتضاها أسلوب العربية ، وليس في النَّحو

عامل ، وكل ما بني على ذلك من أحكام ينهار ويزول . وهذا غلو في تحوين ما قام به النحاة الأوائل^{١٧٤}

المحاولة السابعة: محاولة يوسف الصيداوي في الكفاف

في هذا الكتاب حاول يوسف كما بين أن يخلص القاعدة النحوية مما علق بها مع محاولة إعادة صياغتها من

جديد^{١٧٥} وقسم كتابه إلى جزأين، في الجزء الأول عرض فيها لكل قواعد النحو بشكل تام من دون أي حذف، وفي الجزء

الثاني خصصه لبعض المناقشات النحوية^{١٧٦}.

وفي مقدمة الكتاب حاول إبطال فكريتي العلل النحوية والعامل^{١٧٧} وأن هناك ثمة فرق بين القاعدة والنحو^{١٧٨}،

فالقاعدة هي " هكذا قالت العرب " أما النَّحو فهو جولان الفكر في القاعدة^{١٧٩}، فالنَّحو غير القاعدة وإن كان يشملها، أو

^{١٧٢} مهدي المخزومي ، في النَّحو العربي نقد وتوجيه ، ص ١٦

^{١٧٣} ينظر: الحسين، تيسير النَّحو ٢٣

^{١٧٤} صاري، تيسير النَّحو ١١ .

^{١٧٥} الصيداوي، يوسف، الكفاف ٧

^{١٧٦} المرجع السابق ٨

^{١٧٧} المرجع السابق ٢٩

^{١٧٨} المرجع السابق ١٣

^{١٧٩} المرجع السابق ١٧

بعبارة أخرى النَّحو أوسع وأعم من القاعدة، وأراد في كتابه أن ينفي النَّحو من القاعدة،^{١٨٠}. كما بين ضرورة تسهيل النحو ورد على من يقول بصعوبة ذلك^{١٨١}

غير أن الكتاب ضخّم جدا، يضاف إلى ذلك أن اعتماده ترتيبا معجميا لا يمت للتعليمية بشيء، لأنه بدأ مثلا في البحوث من بحث الإبدال، وهذا الترتيب كما يلاحظ قارئ الكتاب لا يكون صورة متكاملة عن النحو. ولأنه حاول أن يرتب المواضيع ترتيبا معجميا خلط بين المواضيع الصرفية والمواضيع النحوية وقدم ما حقه التأخير وأخر ما حقه التقديم، وهكذا ضاعت الصورة الكلية. يضاف إلى ذلك الاختصار المخل في بعض المواضع.

نقد وتقييم

رغم كثرة المحاولات التي طرّفت باب التسهيل في النَّحو إلا أنه يمكننا أن نقرأها في عدة سياقات كما نرى.

السياق الأول: تسهيل لا يمس الدرس النحوي من داخله ولا من عناصره، إنما يحاول تسهيله عبر طريقة تسهيل العرض مع بعض الترجيحات النَّحويّة التي تهدف إلى التيسير، ويمكن وصف هذه المحاولات بأنها حاولت تبسيط النَّحو عبر تحديد شكله وتبويبه. ويمكن إدخال كثير من الكتب النَّحويّة التي ظهرت في بدايات القرن العشرين وقبله والتي حاولت إعادة التبويب ككتاب جامع الدروس النَّحويّة والنَّحو الواضح في هذا القسم.

السياق الثاني: سياق حاول القيام بما قام به أهل السياق الأول، مع إدخال بعض التعديلات على الدرس النحوي من حذف وإضافة وترجيح لبعض الآراء، وإعادة ترتيب كُليّ أو جزئي، ويمكن التمثيل لهذه المحاولات بمحاولة ضيف وغيره.

السياق الثالث: وهو ما يتمثل في عمل تمام حسان وهو سياق تصعّبي أكثر منه تسهيلي، فعلى الرغم من أن تمام حسان أراد أن ينشئ اللغة على مفهوم القرائن إلا أن هذا الأمر سيصعب النحو كما يُلاحظ.

^{١٨٠} المرجع السابق ٢٢

^{١٨١} المرجع السابق ١٨

علاقة هذه المحاولات بالنحو التعليمي

يلاحظ المدقق أن هناك أفكارا تجمع هذه المحاولات:

- أ- دعوتهم إلى إلغاء نظرية العامل.
- ب- اعتمادهم على النحو الكوفي^{١٨٢}، ذلك أن الكوفيين أكثر تساهلاً من غيرهم، حيث أولوا اعتباراً لكل ما صحَّ سماعه من العرب ولو خالف قواعدهم وبناء على ذلك أجازوا القياس عليه، واتخذوه أساساً لاستخلاص قاعدة جديدة^{١٨٣}.
- ت- إعادة توزيع أبواب النحو على اختلاف بينهم في هذا التوزيع والترتيب.
- ث- إلغاء الإعراب التقديري.

ويرى الباحث أن هذه المحاولات انطلقت من المفهوم اللغوي لكلمة التيسير أو التبسيط؛ حيث حاولوا إيجاد طريقة يكون فيها النحو سهلاً ومبسّطاً، عبر البحث عن الآراء النحويّة الموجودة في المدارس النحويّة المختلفة من جهة ومن جهة أخرى حاولوا دمج بعض الأبواب ببعضها وحذف ما لا تدعو الحاجة إليه. لكن النحو التعليمي ليس بحثاً عن الآراء النحويّة السهلة، وليس فقط جمع ما يحتاج إليه، ومن ناحية أخرى لا يهدف إلى تسهيل النحو بقدر سعيه لشرح النحو وفق وظيفة القاعدة ومنفعتها في التواصل.

ومن ناحية أخرى يلاحظ الباحث أنهم لم يلاحظوا المعنى التربوي/التعليمي في التبسيط والتسهيل، فالنحو التعليمي عندما يباشر بتدريس النحو فإنه يستفيد من النظريات الحديثة في التربية وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والمكتشفات الحديثة في علم اللسانيّات التطبيقية، لكننا وحسب ما يلاحظ أن هذه الجهود تفتقر إلى هذه الاستفادات. يقول د. الصاري معلقاً على هذه المحاولات: "وما يلاحظ على كل تلك المحاولات أنها لم تدرس أزمة النحو التربوي في ظل التعليميّة (علم التدريس la didactique) ؛ أي أنها لم تبحث عن حل لهذه المسألة - وهي فرع من فروع اللغة - في إطار دراسة تسهيل تعليم وتعلم اللغة ككل ، وأنها في تيسيرها للنحو وقع خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد ، والنحو التعليمي الوظيفي . والأغرب من ذلك كله أنها أرجعت مسألة تعقّد القواعد إلى المادة النحويّة في حد ذاتها ، ولم تشر إلى الطريقة ، هذا مع العلم أن جوهر المشكلة هو الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين . فلغتنا العربية غير مخدومة تربوياً ، وطرائق تدريسها متخلفة جداً وغير علميّة"^{١٨٤}.

^{١٨٢} ينظر: دباس، فوزي صادق، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية، العددان ١-٢، المجلد السابع

٢٠٠٨، ص ٩٥

^{١٨٣} ينظر: الأسعد، عبد الكريم ، خصائص الدرس النحوي في مدرسة الكوفة، مقال منشور في جريدة الجزيرة،

<http://www.al-jazirah.com/2008/20081002/cu13.htm>

^{١٨٤} صاري، تيسير النحو ١٣

وبما أن هذه المحاولات كانت في جُلِّها غالة على ابن مضاء في الرد على النحاة. رأينا أنه من المفيد أن نتعرف على هذه الشخصية وجهودها في تيسير النَّحو وعلاقة ما طرحه بالنَّحو التعليمي.



المطلب الثاني: التعريف بابن مضاء وجهوده في التسهيل وعلاقة ذلك بالنحو التعليمي

أولاً: عرض أفكار ابن مضاء في التسهيل

ابن مضاء، عالم وقاض من قضاء قرطبة، ظاهري المذهب، ثار على النحاة المشاركة وتناولهم بالنقد الشديد،^{١٨٥} وكتب في ذلك عدة كتب لم يصل إلينا منها إلا كتاب واحد هو " الرد على النحاة "^{١٨٦} وهو كتاب صغير الحجم، لكنه كان لهذا الكتاب تأثير في دعاة تسهيل وتبسيط النحو في عصرنا الحاضر؛ فقد حاول فيه أن يهدم الأسس التي أقيمت عليها المدارس النحوية وكتبها، حيث استدل على بطلان نظرياتهم المتمركزة حول العامل وما يلحق به من أسس، وحاول إعادة النحو إلى بساطته وظاهريته، فالحركات ليست نتيجة أو مسبباً، بل هي نتيجة اختيار المتكلم بذاته، وسنعرض ضمن نقاط ملخصاً لآرائه وتقييماً عاماً.

بدأ ابن مضاء ببيان الهدف من كتابه، فالتحو بحاله الموجود قد صعب تعلمه وتعليمه،^{١٨٧} ولذلك لا بد من حذف ما لا يحتاج إليه، فالمبدأ الذي اعتمده ابن مضاء في التيسير هو تنقية النحو وحذف ما لا يحتاج إليه أثناء تعلم النحو^{١٨٨}، وقد قام فعلاً بالدعوة إلى إلغاء عدة أمور على رأسها " نظرية العامل "

إلغاء نظرية العامل

شنّ ابن مضاء هجوماً على نظرية العامل، والتي أسس عليها النحاة أصول النحو العربي، ونبه على خطأ ما أجمع عليه النحاة ببيان أن إجماعهم ليس بحجة، وأوضح أن ما ادعوه من أن حركات الإعراب لا تكون إلا بعامل لفظي سابق عليها غير مقبول، مستنداً في نفيه على ابن جني الذي قال في الخصائص: " وأما في الحقيقة ومحصل الحديث فالعمل من الرفع والنصب والجزم إنما هو للمتكلم لا لشيء غيره "^{١٨٩}. ونلاحظ من إيراده هذا النقل أنه يحاول أن يبحث عن مستند يستند عليه، وأنه ليس بجديد في هذه الدعوة، من ناحية أخرى أراد بيان بطلان مقولتهم هذه بالاعتماد على الشرع والعقل، فالعامل في النحو ليس عاملاً بالإرادة والطبع، وإلا لنسبنا إليه الفاعلية وفي هذا شرك واضح، ويبين أن فكرة العامل

^{١٨٥} ينظر: مقدمة الدكتور شوقي على الرد على النحاة ١٨

^{١٨٦} المرجع السابق ٢٠

^{١٨٧} المرجع السابق ٧٢

^{١٨٨} المرجع السابق ٧٦

^{١٨٩} المرجع السابق، ١١١

لم نَجِدْ مِنْهَا إِلَّا الصَّعُوبَةَ، فَقَدْ جَرَّتِ النُّحَاةُ إِلَى الْقَوْلِ بِوُجُودِ مَضْمَرَاتٍ وَمَحذُوفَاتٍ وَتَقْدِيرَاتٍ تَحْتَ كَلَامِ الْعَرَبِيِّ عَنْ مَسْتَوَى الْبَلَاغَةِ وَالْفَصَاحَةِ^{١٩٠}.

موضوع العوامل المحذوفة

ينتقل ابن مضاء إلى فكرة العوامل المحذوفة، فقسَّم العوامل التي يحذفها النحاة إلى ثلاثة

١. قسم حُذِفَ لعلم المخاطب به كمثّل قوله تعالى " وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ ۖ قَالُوا خَيْرٌ ۗ لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ ۗ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ ۗ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ " النحل ٣٠ "يعني أنزل خيراً
٢. قسم حُذِفَ والكلام لا يفتقر إليه مثل : " أزيداً ضربته " فإن النحاة يقدرون عاملاً نصب زيد وهو عامل يفسره الفعل المذكور، والذي دعاهم إلى ذلك القول بأن كل منصوب لا بد له من ناصب
٣. قسم من العوامل المقدرة التي لو ظهرت لتغير مدلول الكلام كتقديرهم في باب المنادى أن الذي ينصب " عبد الله " في قولنا: " يا عبد الله " إنما هو فعل منصوب، وبالتالي فإن عبد الله مفعول به لفعل محذوف تقديره أنادي/ أدعو، ولو ذكرنا هذا الفعل لتغير مدلول الكلام من إنشاء إلى خبر، وهذا باطل . كما يزعمون أن التقدير في جملة " ما تأتينا فتحدثنا " يكون منك إتيان فحديث، لكن المراد قد يكون غير ذلك، لأن المتكلم قد قصد إما أنك لا تأتينا فكيف تحدثنا، أو لا تأتينا محدثاً وكلا هذين المعنيين لا يفهمان من تقدير النحاة

ويقف ابن مضاء ضد هذه التفسيرات لأنها ستجر إلى إدعاء زيادة معانٍ في الكلام من دون حاجة أو دليل وهذا الأمر فيه من الخطر ولا سيما في القرآن الكريم، كما يستدل على فساد نظرية النحاة بأنهم يقدرون محذوفات لسنا بحاجة إليها أصلاً كتقديرهم في أو موجود في قولنا " زيد في الدار " والذي دعاهم إلى ذلك هو القول بأن المجرورات إن لم يكن حرف الجر بزائد تحتاج إلى عامل يعمل فيها ويجرها، وكذلك الحال في اسم الفاعل حيث يقدر النحاة ضميراً في مثل قولنا " زيد ضارب عمراً " حيث يقدِّرون ضميراً مستتراً في ضارب تقديره هو، وهذا تَمَحُّلٌ، لأن ضارب في أصلها تدل على الفاعل، وكذلك الحال في قولنا " زيد قام "^{١٩١}

وإذا أردنا أن نختصر ما يريده ابن مضاء هنا، يمكننا القول بأنه قصد إبقاء اللفظ على ظاهره، والبحث في الكلام ذاته عما يغنيها عن هذه التأويلات.

إلغاء العلل الثواني والثالث

الجهود الثاني الذي قام به ابن مضاء هو محاولة هدم مبدأ العلل وردّها، لكنه لم يرفض نظرية العلل من أصلها بل أبقى على العلة الأولى ورفض العلل الثواني والثالث، ومعنى ذلك أن قولنا زيد مرفوع لأنه فاعل والعرب كانت ترفع الفاعل

^{١٩٠} ينظر: الرد على النحاة

^{١٩١} المرجع السابق ٧٨

في " قام زيد". أما ما وراء ذلك من العلل فهو مرفوض. أما النُّحاة فإنهم يبحثون فيما وراء هذا؛ فيقولون إن الفاعل مرفوع لأنه قليل بخلاف المفعول به فإنه قليل، والضممة ثقيلة لخلاف الفتحة فلذلك أعطينا الضمة للفاعل والفتحة للمفعول به، وهذا كله كما يقول ابن مضاء فضل تفكير فيما وراء طبيعة النَّحو

فاعلل الأولى هي التي بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالنطق بكلام العرب، أما الثواني فهي ما وراء ذلك^{١٩٢}

إلغاء القياس

وبعد ذلك يذهب ابن مضاء إلى رفض القياس، وهذا طبيعي، فمن يرفض العلل سيرفض القياس لأن القياس قائم على العلة المشتركة، وفي معرض رده على القياس يُورد على النحاة الذين يقولون بأن الفعل المضارع أعرب لشبهه بالاسم فالاسم أصل في الإعراب والفعل فرع لعلتين اثنتين الأولى أنه قابل للتخصيص بعد شيوعه كالاسم فرجل صالحة لكل الرجال ونخصصها بإضافة "ال" عليها كذلك المضارع يدل على الحال والمستقبل ونخصصها مثلاً ب"سوف"

والثانية أن الفعل يقبل كالاسم دخول لام الابتداء عليه في مثل قولنا إن زيدا يقوم وهو يشبه الاسم في قولنا " إن زيدا لقائم" وهاتان العلتان تبرران في رأي النحاة قياس المضارع على الاسم وإعرابه بالتالي

بعد ذلك يرد عليهم مبيناً أن هذا الكلام مجرد تمحل من دون دليل فلم لا يكون الإعراب أصلاً في كليهما؟؟ وإذا كان معرباً لشبهه بالاسم فلم لا يجر أيضاً كأصله الاسم، والأفضل برأي ابن مضاء أن نقول أن المضارع يعرب إلا في حالات معينة فينبى، يعني أن نتجه إلى الوصف دون تعليقات عقلية ليس عليها أدلة واضحة^{١٩٣}.

إلغاء التمارين غير العلمية

وأخيراً، يرى ابن مضاء بأنه لا بد من أن يُحذف من النَّحو ما لا يفسر صيغاً ينطق بها العرب، وعلى رأس هذا التمارين غير العملية، حيث يقول النحاة: " ابن من البيع على وزن فُعل" فإنه من الممكن أن يقول أحدهم "بوع" ومن الممكن أن يقال " بيع"، ويورد ابن مضاء أدلة كل فريق إلى أن يقول بأن كل هذا لا طائل منه فهو جهد من غير فائدة، وأي فائدة ترجى من معرفة مثل هذا والحال أنه لا يفسر شيئاً نطق به العرب، فالناس عاجزون عن حفظ لغتهم الصحيحة فلم نرهقهم بشيء لم يقله العربي أصلاً^{١٩٤}.

^{١٩٢} الرد على النحاة ١٣٠

^{١٩٣} المرجع السابق ١٣٤

^{١٩٤} الرد على النحاة ١٣٨.

ثانيا: تصور ابن مضاء لحال النَّحو الذي يجب أن يكون عليه

وإذا أردنا أن نرسم صورة للنحو الذي يجب أن يكون عليه وفق تصور ابن المضاء، فعلينا أن نعيد قراءة ما كتبه مدققين على الأمور التي طالب بحذفها محاولين تلمس النقاط الجوهرية في عملية إعادة البناء بعد الهدم، فعملية الحذف والإلغاء تستبطن في داخلها عملية بناء إيجابية مكان الأشياء التي حذفت. فغاية النَّحو وفق ما فهمناها من تصوره: صيانة كلام العربي من اللحن عبر الحفاظ على القواعد الأساسية، وصيانتها من التغيير عبر تقديرات ليس لها وجود، وثالث الأشياء، حذف الأشياء التي تعرقل عملية التَّعلم .

وواجب النحوي أن يقيي الكلام كما هو دون أن يحاول أن يفترض وجود تقديرات، أو أن يبحث في الكلام عن تعلقات بعضه ببعض، وهكذا سيكون الكلام العربي على ظاهره ليس فيه تقدير لمحذوف. وإذا وضع النَّحو أمامه غاية النَّحو المذكورة أعلاه، فجميع ما يقوله سيكون من ضمن ما قاله العربي بمعنى أنه لن يكون هناك تقديرات، والقارئ في النَّحو سيقراً فقط ما قاله العربي — لن يقرأ ما يمكن أن يفترضه عقل النحوي—، وتعبير آخر، فابن مضاء يريد أن لا يتدخل عقل النحوي في اللغة فاضاً رؤية معينة من النظام والفلسفة، لأن هذا يستلزم أو يؤدي إلى أن نقول في العربية ما لم يقله العرب، فما جاء عن العربي وثبتناه عنه، فهو الذي يجب أن يتبع دون محاولات تعليلية أو مطارحات فلسفية، ودون أن يفترض فيها تقديرات أو إضممارات.

وإذا استحضرنما ما يجب على النحوي أن يفعله سهل علينا أن ندرك كيف يجب عليه أنه يُعَلِّم النَّحو، يعني عليه أن لا يُتَّعَب عقل المتعلم بعلل أو تقديرات غير ظاهرة، يعني عليه أن لا يخرج به خارج ظاهر الكلام، وإن جاز لنا القول بأن ابن مضاء يريد من متعلم العربية أن يمرن نفسه على سماع ما قالته العرب وأن يجاريهم فيما قالوا، فحين نادى بضرورة حذف التمارين غير العملية، يمكننا أن نقول بأنه ينادي بأن تكون التمارين والأمثلة والنَّحو بحد ذاته "عملياً" يؤدي إلى معرفة كلام العرب

ثالثا: علاقة جهود ابن مضاء بالنَّحو التعليمي.

إننا نلاحظ أن ابن مضاء قد أخذ مشكلة النَّحو بشكل جدي، وانتبه للمعوقات التي تقف أمام تعلم النحو، وهذا يشير إلى أن مشكلة تعلم النَّحو ليست جديدة بل هي قديمة جداً، ومن ناحية أخرى فإن ابن مضاء قد عالج هذه المشكلة باعتماد منهج جديد يقوم على النظر إلى النَّحو على أنه وسيلة إلى إتقان اللغة، فمطالبته بحذف العوامل والعلل وتعليم المتعلم النَّحو دون الأمثلة التي تُساق في الكتب هي في جوهرها كما يرى الباحث خطوة نحو النَّحو التعليمي، وهو وإن لم يتطرق إلى بعض الجوانب الأخرى في النَّحو التَّعليمي إلا أن مقارنته برأينا تشكل أول الخطوات نحوها، وبذلك امتازت جهود ابن مضاء عن غيره من المحدثين بأصالة طرحه. وخصوصاً إن أخذنا بعين الاعتبار قدمه وأوليته. —

تقييم عام لهذا المبحث

١. ظهرت جهود نحوية من أجل تبسيطه وكان هذا الظهور ردة فعل على النتائج السيئة التي أظهرت ضعفها بشكل عام، وتزامنت أيضا مع التطورات في مجال البحث في العلوم الاجتماعية واللغوية.
٢. كانت جهود النَّحو بشكل عام إعادة ترتيب لأبواب النَّحو مع مراعاة اختيار الأسهل، كما عملت على إلغاء بعض الأصول النَّحْوِيَّة كالعامل تأثرا بابن مضاء، وهم وإن استفادوا من أصالة طرح ابن مضاء إلا أنهم برأينا لم يعملوا على تطويرها بالاستفادة مما قدمته اللسانيَّات الحديثة.
٣. شكل ابن مضاء مركزية الجهود النَّحْوِيَّة في التسهيل والتبسيط.



المبحث الثالث: الدرس النحوي التّعليمي صياغته وأمثلة تطبيقية.

بعد أن قدمنا في المباحث الماضية نظرة فاحصة على مفهوم التّحو التّعليمي وعلاقاته المتعددة بعلوم التربية وغيرها، نرى أن نخطو خطوة أكثر عمليّة وذلك بالتعرف على الخطوات التي يجب أن يخطوها مدرس التّحو في الدرس وفي منهاج النحو، التعليمي، ولذلك حُصِّص هذا الفصل للحديث عن الخطوات الأولى وعن بعض العمليات التي يجب أن تكون داخل الدرس.

المطلب الأول: صياغة الدرس في المناهج القائمة على التّحو التقليدي

التّحو التقليدي ينظر إلى القواعد التّحويّة على أنها الهدف من درس النحو، وبناء على ذلك فيجب على الطالب أن يتقن القاعدة، كما أن طرائق التدريس تدور حول تفهيم القاعدة وشرحها وضرب الأمثلة عليها، وبما أنه يهمل اللغة المنطوقة مؤلياً اللغة المكتوبة الأهمية الكبرى فإنه لا يلتفت أبداً إلى نقل الدرس إلى مستوى التطبيق.

كما أن اعتماد غالبية دروسه على طريقة الترجمة واللغة الوسيطة – التي تكون غالباً اللغة الأم للمتعلمين كما نرى في حالة كليات الإلهيات في تركيا وفي مدارس الأئمة والخطباء حيث غالبية مدرسي التّحو من الأتراك، وهم يستخدمون لغتهم الأم كلغة وسيطة – يجعل فهم القاعدة مُعتمداً على اللغة الأم دون اللغة الهدف، وهذا يقلل من فهم وظيفيّة القاعدة من ناحية ومن ناحية أخرى فإن اعتماد اللغة الوسيطة أو ما يعرف بطريقة الترجمة كأساس للمنهج التدريسي يقلل من كفاءة الفهم برأي الباحث.

من ناحية أخرى فإن اعتماد هذه المناهج في ترتيبها غالباً على ترتيب الكتب التّحويّة أفضى برأينا إلى عدم اتساق في عرض التّحو ككل متحد، حيث يتم التعرض لبعض الأجزاء في أماكن مختلفة؛ فمثلاً يتم التعرض لـ "كان يلعب" في باب كان وأخواتها غير أن حقه برأينا أن يعرض في باب الزمن الماضي، لأن معناها لا يتم إلا إذ فهم ارتباطها بالزمن الماضي.

وهذا يؤدي إلى القول بأن المناهج التقليدية تتخذ من فهم تلك القواعد هدفاً، في حين أن المناهج الحديثة التي تقوم على النحو التعليمي تتخذ من اكتساب اللغة هدفاً^{١٩٥}

المطلب الثاني: صياغة الدرس النحوي في التّحو التعليمي.

الدرس في التّحو التّعليمي هو جزء من كُُل هو المنهاج العام الذي يضم مهارات عدة. والدرس النحوي في منهاج تعليم اللغة بمثابة امتداد للدرس الماضي وتمهيد للدرس القادم، لذلك فإن الجزء يتصل بالكل في شكل حلزوني صاعد، وللحديث عن كيفية صياغة الدرس يجب أن نتحدث أيضاً عن منهاج التّحو التّعليمي لأنه برأينا لا يوجد نحو تعليمي من دون منهج يعتمد عليه.

^{١٩٥} ينظر: عاشور بن لطرش، الأسس اللغوية لتعليم التّحو العربي ٤

أولاً: علاقة مفهوم النحو التعليمي بأسس المنهاج

ذكرنا فيما مضى أن درس النحو في النحو التعليمي درس يتخذ من التطورات في علوم التربية أدوات له ويُطَوَّرُها في خدمة أهدافه، ولذا فإن أول ما يحتاجه هو منهاج تربوي حديث، وبناء على ما قدمناه سابقاً من أن النحو التعليمي يستند على كل من علم التربية واللسانيات فإن الحديث عن ضرورة اشتراك هذه العلوم في صياغة منهاج الدرس النحوي وضرورات ذلك قد أصبحت مفهومة وواضحة، فالتحديد الموضوعات النحوية التي ينبغي أن تدرج في المناهج والمقررات التعليمية، في منظور علم تدريس اللغات، لم يعد يخضع للتقدير الشخصي والخبرة الذاتية، بل أصبح يؤسس على أبحاث علمية ميدانية تستهدف إلى جانب خبرة المدرسين وملاحظاتهم، تحليل أهداف المتعلمين وحاجاتهم وإنتاجهم في شتى مراحل التعليم^{١٩٦}، إذاً عندما يكون الحديث عن درس نحوي في النحو التعليمي، فإنه لا بد من وجود منهاج متكامل، قائم على أسس سليمة ومعينة، فمن دون وجود منهاج يبقى الحديث عن نحو تعليمي غير ممكن، فالمنهاج هو الذي يوفر للدرس النحوي فاعليته واستمراره لخدمة المهارات الأخرى، ذلك أن المنهاج هو الموسوعة التي تقوم بتزويد المتعلمين بالمحتوى العلمي الذي يعمل على تحقيق أهدافهم من تعلم اللغة.^{١٩٧} إضافة إلى ما سبق يجب علينا التأكيد على أن المنهاج التربوي الخاص بمادة دراسية ما، يعد بمثابة الخريطة التي تبين النقاط التي يجب الوصول إليها، ومن دون الخريطة يبقى الدرس النحوي عائماً وغير محدد وسيفقد ارتباطه ببقية المكونات الدراسية الأخرى وبقية المهارات اللغوية – كتابة، استماع، محادثة .

وقد طرح د. الصاري أسئلة تمثل أجوبتها أسساً لبناء المنهاج النحوي التعليمي:

١. لماذا نعلم النحو؟
٢. كيف نجعل تعليم النحو وظيفياً؟
٣. إلى أي حد يجب السير في تعليم النحو داخل الصف؟
٤. ما المحتوى الذي يجب إعطاؤه للطلاب؟
٥. ما الذي يستطيع أن يستفيد منه الطالب مما تعلمه؟
٦. كيف يمكن تعليمه ما يجب تعلمه؟
٧. هل الملاحظة الواعية للنحو ضرورية؟^{١٩٨}

ويتحدث المتخصصون في صياغة المناهج التربوية أنه لتأليف منهاج ما لا بد من مراعاة أسس متعددة هي:

^{١٩٦} ينظر: الصاري، مجّد، الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية ١٣.

^{١٩٧} ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها -تطويرها -تقويمها، ط ١، دار الفكر العربي،

القاهرة ١٩٩٨، ص ٢٨

^{١٩٨} ينظر: صاري، الأسس ١٣، وانظر أيضاً، الناقعة، تعليم ٢٨٥

١. الأسس الاجتماعية، ونعني بها البيئة التي تجري فيها عمليات التعليم، فالمناهج هي شديدة التأثير ببيئتها، ولذلك يجب أن يكون المنهاج متناسبا هذا السياق الاجتماعي الموجود فيه^{١٩٩}.

٢. الأسس النفسية، فمن أجل صياغة منهاج يتصف بالجودة لا بد من مراعاة الأسس النفسية للمتعلم وفهمه وفهم احتياجاته، فضلا عن توفر عوامل التحفيز والتعزيز^{٢٠٠}

وفيما يخص الأسس النفسية وعلاقتها بالنحو يحدد د. صاري هذه العلاقة بطرح هذه الأسئلة:

"ولعل أبرز ما يتعلق بالأسس النفسية عند بناء المناهج، الإجابة الموضوعية عن الأسئلة الآتية: من يتعلم؟ وما الذي ينبغي أن يتعلمه؟ وما الذي يستطيع أن يتعلمه فعلاً؟ وكيف يمكن أن يتعلمه؟ ومتى يجب أن يتعلمه؟ وأين يتعلمه؟ في بيئة لغوية عفوية أم مُصطنعة؟ وبدهي أننا لا نستطيع أن نجيب عن هذه التساؤلات إجابة علمية إلا في ضوء نظريات علوم اللغة والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع بما في ذلك نظريات التعلم، والتعليم، والدافعية، والنمو، والإدراك المعرفي، والتخزين"^{٢٠١}

لكن ولخصوصية مادة النحو فإنها تقتضي بعض الضرورات اللسانية مناقشها في:

٣. الأسس التربوية واللسانية.

إن بناء مناهج النحو الموجهة لغير الناطقين بالعربية يتأثر بالتصورات التي يحملها مصممو المناهج عن طبيعة النحو، وعن الهدف من تدريسه. فالمناهج التي تنظر إلى النحو على أنه قوانين نتعلمها ونحفظها تختلف عن المناهج الدراسية التي تقوم على فكرة أن النحو شيء نمارسه ونقله من حيز النظرية إلى حيز الممارسة العملية في الكلام والكتابة. فتصور مصممي مناهج النحو ينعكس بشكل واضح على مناهج التدريس^{٢٠٢}، ولذلك لا بد من تجديد النظريات اللغوية التي من خلالها نتعامل مع النحو حتى يمكننا الانطلاق في عملية النحو التعليمي وعملية تجديد تدريسه، وبما أن النظريات اللسانية تطورت وتطور بناء على ذلك مفهوم النحو، فلا بد من تطوير الأسس اللسانية التي يبنى عليها المنهاج النحوي.

وقد ذكر د. صاري بعضاً من أثر اعتماد النظريات اللسانية، وسنذكرها لأن لها أثراً في فهم النحو التعليمي

١. مفهوم البنية اللغوية (أي فكرة النظام) وما تعلق بها من مفاهيم أخرى كالتمارين البنيوية- التمارين القائمة على خلق النماذج اللغوية في ذهن المتكلم -، والنحو الضمني، والانتقاء، والتدرج، وقوائم النحو الأساسية، وقوائم المفردات الشائعة.

^{١٩٩} ينظر: صاري، الأسس ١٩

^{٢٠٠} المرجع السابق ٢٠

^{٢٠١} ينظر: صاري، الأسس ٢١

^{٢٠٢} المرجع السابق ٢٣

٢. مفهوم الأحداث الكلامية وما يتصل بها من مصطلحات كالكلام، والخطاب، والملكة اللغوية، والملكة التواصلية، وتحليل الاحتياجات، والوظائف اللغوية^{٢٠٣}.

ثانياً: النحو التعليمي ومكونات المنهاج التعليمي.

بعد الحديث عن الأسس التي يجب توافرها في منهاج النحو التعليمي، ننتقل للحديث عن مكونات هذا المنهاج، حيث يتألف من:

١. الأهداف، تحتل الأهداف مكانة بارزة في تخطيط المناهج وتصميمها، فهي تعتبر بمثابة الموجه الذي يُوجه العلمية ككل، فالمنهاج وكل ما يتعلق بالعلمية التربوية والتدريسية إنما أنشئ وأوجد من أجل الوصول إلى الأهداف، ويمكن تعريف الأهداف التربوية بأنها: التغيرات السلوكية أو مخرجات التعلم التي يعمل المعلم على إيجادها في تلاميذه في الدروس، وهذه الأهداف المرجوة قابلة للملاحظة والقياس^{٢٠٤}. وتحديد الهدف مهم جداً في النحو التعليمي، فالنحو التعليمي لا يهدف إلى الإحاطة بكل القواعد النحوية، إنما يهدف إلى تعليم القواعد التي تعين على التواصل وفقاً لاعتبارات عدة وبالذات وفق احتياجاته

٢. المحتوى العلمي: المحتوى العلمي هو المعلومات التي تُورد بشكل معيّن ضمن هرميّة معينة بغرض الوصول إلى الهدف، وفي هذه المرحلة هناك مهمات صعبة، حيث يجب القيام بأمرين: الأول اختيار المحتوى من القواعد التي تساعد الطالب في تحقيق غاية التواصل والثاني هو في السؤال عن كميّة التبويب والترتيب، وفي كلا المجالين فإن للنحو التعليمي ونظرته أثراً في الاختيار والترتيب؛ حيث سيختار النحو التعليمي أولاً القواعد الشائعة^{٢٠٥} والمستخدمة بكثرة، لأنها تحقق غايته التواصلية، ويعرض عن القواعد التي يقل استخدامها، فالشروع هي أداة إحصائية يُقصد بها معرفة درجة استخدام باب في الكلام والاستعمال اللغوي، فأبواب الإضافة والجار والمجرور تستخدم بكثرة قياساً إلى التمييز مثلاً.

وهناك ثمة معيار يعتمد عليه النحو التعليمي لاختيار المحتوى آخر وهو التوزيع^{٢٠٦} وقد فصل فيه د. صاري قائلًا: "إن الحديث عن معيار الشُّبوع يستدعي آلياً الحديث عن معيار ثانٍ يتمثل في التوزيع. فهو يكمل معيار الشُّبوع. ويقصد به مدى استعمال العناصر اللُّغويّة في الحالات المختلفة"^{٢٠٧}. حيث نلاحظ أن هناك عناصر لغوية لها وجود واسع في كل

^{٢٠٣} ينظر: صاري، الأسس ٢٤

^{٢٠٤} ينظر: شحاته، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ٦٢

^{٢٠٥} ينظر: صاري، الأسس ٣٢ و٣٦، وراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي ٦٨، والناقة، تعليم العربية ٢٨٧ و٢٩٢

^{٢٠٦} ينظر: راجحي ٦٩: علم اللغة التطبيقي، و ناقة: تعليم العربية ٢٩٢

^{٢٠٧} صاري، الأسس ٣٧

النصوص، وفي مُعظم المواقع الاتصالية العامة والخاصة مثل، حروف العطف، وحروف الجر، والجر بالإضافة، والأفعال الماضية والمضارعة، وأدوات النصب والجزم. هذه العناصر لها أولوية في تعليم اللغة، لأن المتعلم يستطيع استخدامها للتعبير عن موضوعات اتصالية شتى. وفي المقابل، هناك موضوعات لا تتوزع إلا في حدود ضيقة جداً، مثل أسلوب الندبة والاستغاثة، بحيث لا نكاد نراها إلا في مواضع قليلة.

وكل شيء شائع ويتوزع فهو بالتالي ضروري ومهم، وعلى ذلك يمكن القول بأنه يجب عندما نختار القاعدة النحوية أن ننظر إلى هذه الصفات ونصنف القواعد النحوية على أساسها ومن بعد ذلك تعرض في المنهاج.

وبعد عملية الاختيار تأتي مهمة ترتيب المحتوى وفق ترتيب معين يتناسب مع الأهداف المرجوة ووفق مستوى الطالب، وعملية التنظيم لا تقل صعوبة عن الاختيار، فعملية الترتيب تختفي خلفها النظرية اللغوية التي يتبناها مؤلفو المنهاج. وبما أن النظريات اللسانية الحديثة تنظر إلى اللغة على أنها نظام، فإن ترتيب النحو يجب أن يراعي هذه النظرة، ومفهوم النظام يستبطن أن يكون ثمة علاقات واضحة بين الأبواب، وهذا يقتضي بالضرورة أن يراعي الترتيب إقامة هذه العلاقات^{٢٠٨}، والنحو التعليمي كأداة لتدريس النحو يفترض أن يكون الترتيب مراعيًا للعلمية التربوية والتدريسية ككل، فيبدأ أولاً بالأبسط ومنه إلى الأكثر تعقيداً، بحيث تكون كل قاعدة مؤسسة على ما قبلها ومؤسسة لما بعدها. وفي نفس الوقت يراعي هذا الترتيب الأولى فيقدم الأولى فالأولى.

كما يجب مراعاة التناظر، أي نضع الأمور مع شبيهاتها، مع اعتماد التراكم والتدرج، وفي هذا الصدد هناك اقترح د. سرميني أن يكون الترتيب النحوي للقواعد بناءً على تنظيمها في باب المرفوعات وباب المنصوبات وباب المجزومات فقط - أما المبنيات فيكون لها موضع خاص-، وهذه الأبواب ستكرر على الطالب في المستويات المختلفة وتتوسع دائرتها وفق المستوى. ففي المستوى الأول يكتفى بمعرفته لكون الكلمة مرفوعة أم منصوبة أم مجزومة، إضافة إلى التركيز على كون الفاعل والمبتدأ مسند إليه وأن الخبر مسند، في حين أن المفعول به منصوب كذلك الظروف، أما ما بعد حرف الجر فيكون مجروراً دائماً، وعلل اقتراحه بأن ومن خلال هذه الطريقة سوف: "يتشرب ذلك في سليقته وحسه اللغوي، فيستقيم بذلك لسانه، ويفهم منطق اللسان العربي في التكلم، ويتجنب أمامه ذكر تفاصيل وأنواع للمفاعيل والظروف لا تهمه. فتكون المباحث النحوية، والتدريبات اللغوية المرافقة لها، موجّهة نحو هذه النقاط الثلاثة فحسب، دون خوض في أنواعها وتفصيلها وجزئياتها، ودون خوض في أسباب رفعها ونصبها وجرها، بل يكتفى منه أن يذكر بأنها منصوبة أو مرفوعة أو مجرورة فحسب"

أما في المراحل المتوسطة فيركز الدرس النحوي على فهم أسباب الرفع أو النصب أو الجر، أما في المرحلة الأخيرة فيتعلم الطالب فيها أنواع العلامات الأصلية والفرعية " وبذلك تكتمل لديه الخريطة الذهنية الأصلية والفرعية أي القواعد العربية على أساس منطقي تدريجي متين، يُراعي تطوره اللغوي وفضوله العلمي، ومقدار تعرفه على الجمل

^{٢٠٨} ينظر: راجحي، علم اللغة ٦٥ و ٦٧

والنصوص والسياقات العربية الفصيحة، ثم يُترك ما سوى ذلك من دقائق العربية للمستوى المتوسط وما بعد المتقدم، ولمن يريد أن يتخصص فيها، وأقصد بذلك "إعراب الجمل، واختلافات النحاة والقبائل، والضرائر الشعرية وأمثالها".^{٢٠٩}

لكن الباحث لا يتفق مع طرح د. سرميني لأن هذا الطرح يؤدي إلى الفصل بين وحدات الجملة، لأن الطالب مثلاً سيضطر لدراسة اسم كان في قسم وخبرها في قسم، أما الباحث فيقترح بأن يكون الترتيب وفق الوحدات الموضوعية، أي أن يعرض للطالب وحدة الزمن الماضي، حيث يتعلم فيها أساليب التعبير عن الزمن الماضي كـ "ذهب أحمد" و "كان الجو جميلاً"، والسبب أن هذا التنظيم أقرب ما يكون إلى النظام، أما اقتراح د. سرميني فهو نظام كثير من مؤلفات النحو القديمة والتي تعرضنا لها في الفصل التمهيدي.

٣. التقييم: إن وجود الأهداف وأخذها بعين الاعتبار أثناء كتابة المنهاج يفترض وجود مقياس لقياس ما تم تحقيقه وهل تحقق ما يراد من المنهاج، ولذا فإن عملية التقييم عملية جوهرية، فهو يقوم بإثبات نجاعة المنهاج وصلاحيته من عدمها، كما يلعب دور الموجه في العمليات القادمة، فهو يبين للمعلم والإدارة جودة المحتوى وتنظيمه وجودة العمليات التعليمية، وبالنسبة لمنهاج تعليم اللغة العربية فإننا نفتقر كما بين د. صاري إلى تقييم إجرائي ملازم لعلمية التعليم بشكل مستمر.^{٢١٠}

وفي الختام يمكن القول كتلخيص لما سبق: إن المنهاج في النحو التعليمي منهاج يراعي الطالب ويولي التطورات الحديثة في علم التربية وطرائق التدريس أهمية، كما أنه يولي اعتناء لمهارات اللغة بالقدر الذي يوليه للنحو، ويوظف كلاً منهم في خدمة الآخر، بخلاف مناهج النحو القديمة التي تدور حول المحتوى حيث تكون كل العمليات التربوية مركزة عليه، وهذا يشكل ظلماً للطالب الذي هو في النهاية الهدف من العملية التربوية، وإذا أردنا الحديث عن ميزات المناهج الحديثة التي تعتمد النظرة السابقة يمكننا عرض الجدول التالي للمقارنة بين المناهج الحديثة والقديمة.^{٢١١}

^{٢٠٩} ينظر: سرميني، أنس.

^{٢١٠} ينظر: صاري، الأسس ٤٧

^{٢١١} ينظر: صلاح، محمد رمزي، نماذج ومداخل تطوير منهج تعليم اللغة العربية نظرية وتطبيقاً، ٢

الفرق بين مناهج تعليم اللغة التقليدية والحديثة		
جوانب المنهج	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
(١) أسس تعليم اللغة	لا يتبنى نظرية لغوية - تعليمية - نفسية معينة .	يتبنى نظرية لغوية - تعليمية - نفسية معينة قابلة للتنفيذ في الأعمال الواقعة .
(٢) الأهداف	التركيز على الجانب المعرفي دون غيره .	التركيز على جميع جوانب النمو اللغوي للدارس (معرفيا ومهاريا) .
(٣) إدارة المنهج	التركيز على المواد التعليمية .	التركيز على جميع عناصر المنهج بشكل متوازن .
(٤) مصدر التعلم	المعلم دون غيره .	المعلم ومصادر أخرى من الخبراء والأنشطة والوسائل .
(٥) دور المعلم	المحور المسيطر	الموجه
(٦) دور المتعلم	سلبي	إيجابي

ثالثاً: النّحو التّعليمي واستراتيجيات التعليم

إن ما يتميز به الدرس النحوي الناجح هو اعتماده لطرائق تعليم واستراتيجيات ناجحة، إذ أنّها الوسيلة المهمة في نقل المعلومات إلى الذهن وعليها يعتمد الفهم، فالمنهاج وما دار حوله من حديث يبقى بلا فائدة ما لم يوجد معلم يتقن تعليم النّحو - وليس فقط يتقن النّحو- فنجاح العملية التّعليميّة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بقضية طرائق التدريس والتعليم، وبما أنّ النّحو التّعليمي يفترض أن تكون الطرائق المتبعة في تدريس النّحو تركز على فهم وظيفة القاعدة فإنّه لا يحدد طريقة معينة على أنّها الطريقة المثلى بل يقرر بأن هذا مرتبط بالموقف التعليمي^{٢١٢}.

وفي الحديث عن طرائق تدريس النّحو نرى أنّه من المناسب الحديث عن النّحو الصريح والضمني: حيث يؤكد كثير من علماء اللغة التطبيقي على ضرورة اعتماد القواعد الضمنيّة في تعلم النّحو، ويقصد بالقواعد الضمنيّة القواعد التي تتكرر

^{٢١٢} ينظر ناقة، تعليم العربية ٣٤٢

داخل المتون التي يقرأها الطالب فيفهمها ويطبقها ولو من دون فهم لقاعدتها النحويّة^{٢١٣}، وهذا يشبه حال الطفل حيث يتعلم من أسرته ما يتكرر على مسامعه دون فهم تفصيلي، والسبب أن فهم هذا الجمل التي تتكرر داخل المتون يبنّي، والنحو التعليمي يولي النحو الضمني أهمية لأنه يعرض للقواعد وظيفياً داخل سياقات حقيقية، وهكذا تتسلل القواعد بلا شعور إلى ذهن الطالب. وتكرار القواعد النحويّة في شكل قوالب على مدى الدروس يُثَبِّتُها أكثر.

المطلب الثالث: النحو التعليمي وصياغة القاعدة النحويّة وتقديمها

إن صياغة القاعدة ومن ثمّ تقديمها عمل تربوي ولساني، وإذا صيغت القاعدة النحويّة بشكل تعليمي فإن هذا يعني قطع شوط مهم في إمكانية الفهم، ولصياغة القاعدة تعليمياً هناك ثلاثة شروط أساسية حسب رؤية الباحث.

الشرط الأول: إبراز الوظيفة في التسمية وفي التعريف.

يُقصد من هذا أن نتعرض لشرح عمل / وظيفيّة القاعدة في الجملة، والمعنى الذي تؤديه في الجملة. وهذا برأينا من شأنه أن يُسهّل عملية الفهم وعملية الأداء بشكل سليم وصحيح، وبناء عليه فلا بد من إعادة تسمية الأبواب وقد يُراد عليها، فمثلاً من الممكن أن نضيف أثناء الحديث عن الفعل المضارع باباً يحمل عنوان: "حكاية الماضي" والذي يتألف من كان + اسم/ضمير + فعل مضارع، ووظيفته نقل حدث كان يجري في الماضي، "كان أحمد يلعب"، وفي باب أدوات الربط يمكن الحديث عن ثلاث مهام أساسية لـ "حتى" فهي تأتي أحياناً لشرح مقدار زمن الفعل "أصوم حتى وقت المغرب"، وأحياناً للتعليل "أدرس حتى أنجح"، وأحياناً لبيان المقدار "هو سمين حتى أنه يبدو كالفيل".

الشرط الثاني: البساطة في الصياغة والتقديم مع الوضوح، حيث لا يجب أن تحتوي على مفردات تحضّصيّة كالعلة والقياس والعامل وما شاكل ذلك. والقاعدة البسيطة تساعد على الفهم أكثر وتزيد من ثباته، كما أن البساطة الموجودة في القاعدة تجعل الطالب أكثر ثقة بنفسه حيث أنه يشعر أنه يستطيع أن يفهم القاعدة ويستعملها بشكل جيد، وهذا يحد ذاته دافع مهم. فتبسيط القاعدة النحويّة غاية من غايات النحو التعليمي، وقد أشرنا سابقاً إلى أن من صعوبات تعلم العربية تعقيد القاعدة، لكن النحو التعليمي يبسط القاعدة فلا تحتوي على مصطلحات معقدة يعتمد عليها فهم القاعدة وهكذا يضطر الطالب إلى فهم المصطلح أولاً - الذي غالباً ما يحتاج إلى أرضيّة نحويّة مُتخصّصة - ومن ثمّ إلى فهم القاعدة، فمثلاً يعرف الحال بأنه وصف فضلة مذكور لبيان الهيئة، فهنا قد يبدو التعريف سهلاً غير أن كلمة فضلة قد تعرقل عملية الفهم، والأبسط من ذلك قد يكون تعريف الحال بأنه: "كلمة تأتي لشرح كَيْفِيّة وقوع الفعل".

الشرط الثالث: أن تكون الأمثلة التي ترافق القاعدة النحويّة مما يشابه واقع الطالب اللغوي ويعزز من بقية المهارات، فلا تعرض له أمثلة قد يحتاج إلى وقت لتفكيكها، أو لا تعرض عليه أمثلة تحتوي كلمات غريبة يصعب فهمهما، لأنه سيضطر إلى فهم معاني الكلمات الجديدة ومن ثمّ فهم ارتباط المثال بالقاعدة

^{٢١٣} ينظر: طعمية، رشدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية ٣٠٤، وناق، تعليم العربية ٢٩١

المطلب الرابع: النَّحو التَّعليمي وعرض الدرس ووسائل التعليم

النَّحو التَّعليمي كأَي درس في أي مادة، يفترض نوعاً معيناً من سير الدرس وفق خطوات معروفة في علوم التربية وطرائق التدريس، غير أن هناك بعض الأمور التي تفرضها طبيعة الدرس النحوي يجب مراعاتها.

أولاً: المقدمات التمهيديّة^{٢١٤}

ويقصد به أن توجه للطَّالِب أسئلة تَمَس من قريب أو من بعيد القاعدة النحوية، أو تعرض جمل تُمَهِّد للقاعدة أو يعرض على الطالب موقف يتصل إِتِّصَالاً وَثِيقاً بالقاعدة.

ثانياً: اعتماد التشجير والرسومات لتحليل الجملة^{٢١٥}

حيث يعرض المدرس القاعدة التَّحَوِّيَّة ضمن أصلها الأم في شكل تشجيرات ذهنية تساعد على الربط بين القديم والجديد، كما يمكن أيضاً اعتماد التشجيرات لتحليل الجملة التي تكون بمثابة الجملة الأم أو المثال، ويطبق عليها أمثلة من إنشاء الطالب

كما يمكن اعتماد الرموز في عرض القاعدة كمثال

فعل+فاعل+اسم منصوب نكرة "حال"

ويمكن تطوير مثل هذه الصيغ حسب المستوى ك:

فعل+ضمير فاعل++مفعول به+حال+زمان الفعل "ظرف زمان"+"ظرف مكان

أكلت الفطور مسرعاً صباحاً في البيت

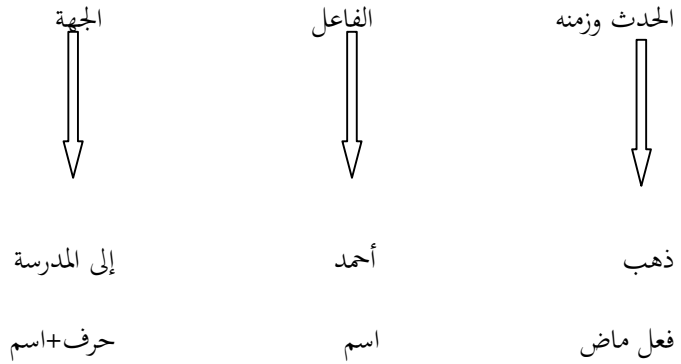
إن صياغة القواعد في شكل رموز تعين الطالب على حفظ ترتيب الجملة وتعطيه إمكانية أيضاً لتوليد جمل لا متناهية.

من ناحية أخرى من الأفضل تحليل الجمل أثناء الشرح تحليلها بناء على أقسامها، فيبدأ أولاً بالحديث عن الأجزاء الكبرى إلى الصغرى، ويرأي الباحث فإن اعتماد منطق المسند والمسند إليه في شرح الجمل يجعل فهم الجملة أكثر إمكانية، وبناء على هذا تقسم الجمل وخاصة التي تحوي جملاً صغرى في داخلها بناء على فكرة المسند والمسند إليه، ثم يحلل كل جزء في داخله ليعاد تركيبها مرة أخرى، وهكذا يكون الطالب انطلق من الكل إلى الجزء ومرة أخرى من الجزء إلى الكل.

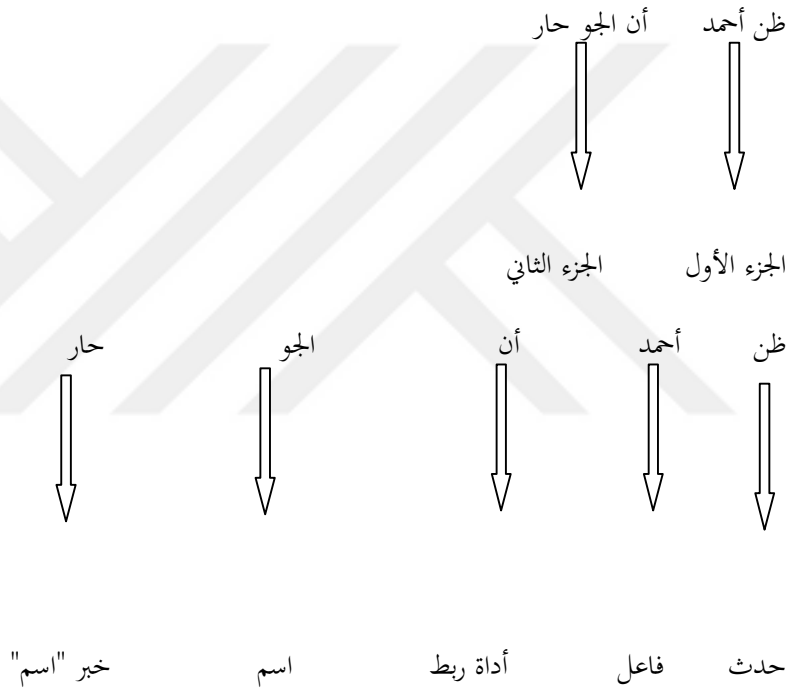
^{٢١٤} ينظر: ناقة، تعليم العربية ٣٣٤

^{٢١٥} المرجع السابق ٣٣٤

ويمكن مثلا الحديث عن جملة: ذهب أحمد إلى المدرسة على الشكل التالي:



وبهذا الشكل يكون الطالب قد تعلم الإعراب من جهة ومن جهة أخرى تعرف تحليل الجملة



ثالثاً: وجود تدريبات ملائمة^{٢١٦} تخدم القاعدة وتساعد على تثبيتها.

وهذا أيضا له علاقة بقضية طرائق التدريس، فالتمارين والتدريبات التي سيراها الطالب بعد فهم القاعدة سيكون لها دور في قضيتين اثنتين: الأولى تثبيت فهم وظيفتها، والثانية منحه القدرة على إنتاج جمل مشابهة لها، وبناء على هذا يجب أن تكون التمارين التي ستأتي عقب القاعدة مختلفة مثلا: ملئ الفراغات وترتيب، وتصحيح، وكتابة إلخ....

٢١٦ ينظر: ناقة، تعليم العربية ٣٤٠

رابعاً: وجود متن يبين استخدام القاعدة ويشرحها داخل سياقات واقعية يفهمها الطالب^{٢١٧}

فلا بد من مراعاة البدء بالأبسط نحو الأعقد بحيث يكون الأعقد الجديد معتمدا ومرتبطا بالأبسط القديم^{٢١٨}، فلا يعطى مثلاً الأفعال الناقصة قبل المبتدأ والخبر، ولا يعطى المفعول لأجله قبل المفعول به وهكذا.

ويمكن تلخيص ما سبق بما قاله لطرش بن عاشور:

٤. ضبط أهداف تعليم النحو ضبطاً علمياً دقيقاً.
٥. الانتقاء الدقيق للعناصر اللغوية التي تشكل المادة التحويلية التعليمية.
٦. ترتيب هذه العناصر ووضعها في موضعها بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.
٧. اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها آياه في أحسن الأحوال.
٨. اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية^{٢١٩}

^{٢١٧} المرجع السابق ٢٧٨

^{٢١٨} ينظر: لطرش، عاشور الأسس اللغوية لتعليم ٥

^{٢١٩} لطرش، الأسس اللغوية ٢١

القسم التطبيقي: درس كان وأخواتها.

أولاً: نظرة وظيفية على "كان وأخواتها".

قدّمنا سابقاً أنه من المهم فهم وظيفية القاعدة التحوّلية حتى نستطيع تقديمها بشكل تعليمي، ولذلك قررنا أن نقدم في هذا الفصل نظرة على معاني كان وأخواتها والوظائف التي تقوم بها في الجملة، وأن نقدم وجهة نظرنا لشرح دروس كان وأخواتها، ولذلك صمّم الباحث دورساً لشرح هذا الدرس مع الإشارة إلى المكان الذي يجب أن تكون فيه في المنهاج المفترض. ثم أتبعنا ذلك بنتائج الاستبيان التي شارك بها طلاب شاركوا في الدروس التطبيقية. والغاية من ذلك تقديم إطار عملي قائم على الدراسة النظرية من جهة ومن جهة أخرى يستند في مصداقيته على آراء الطلاب.

تقدّم الكتب التحوّلية التراثية كان وأخواتها في باب نواسخ المبتدأ والخبر على أنها أفعال ناقصة تدل على الزمن دون الحدث، ويختص عملها بنصب المبتدأ على أنه اسمها، ويرفع الخبر على أنه خبرها، فنقول كان زيد قادماً، وأصبح الجو جميلاً، وما زال زيد نائماً. وعند دخولها على الجملة الاسمية فإنها تقوم بإكسابها معاني جديدة لها علاقة بالزمن أو بمعان أخرى سنتعرض لها بعد قليل.

غير أننا نرى أيضاً أن تأثير هذه المعاني لا تقتصر على الجملة الاسمية بل يتعدى إلى الجملة الفعلية؛ حيث نلاحظ أنها تحدث تغييراً في الجملة الفعلية التي تدخل عليها، وتُضفي عليها معنى زمنياً أو معاني أخرى — كما سنرى بعد قليل — لم يكن موجوداً قبل، كما نلاحظ أن تأثيرها يكون مباشرة على هذه الجملة الفعلية وليس على الجملة الاسمية التي تقدر، حيث إن ضمير الرفع المتصل بها في "كنت" مثلاً، أو الضمير المستتر وجوباً أو جوازاً في "يكون"، والذي يقوم مقام اسمها هو نفسه الفاعل الحقيقي للجملة الفعلية اللاحقة بها، وفي نفس الوقت تقدر الجملة الفعلية كلها خبراً لكان فمثلاً: في مثل قولنا: "كنت أَلعب بالكرة" نرى أن التاء في كنت هي ضمير الرفع التي تشير إلى "أنا" التي هي فاعل "أَلعب"، وتكون جملة "أَلعب بالكرة" جملة فعلية في محل نصب خبر كان.

وفي قولنا: "كنت أذهب إلى المدرسة" أريد الإخبار عن أن هذا الحدث وهو "ذهابي" كان في الماضي، أي إن الإشارة إلى الماضي يختص بذهابي، ولا سيما أن أصل الجملة هو فعلية، ولذلك يرى الباحث أن كان وأخواتها أفعال تدخل على الجملة الاسمية والفعلية، ولا حاجة إلى تقدير قد يرهق الطالب، حيث إن التقدير سيكون هكذا: "كنت — أنا — أذهب — أنا — إلى المدرسة" وبرأيي هذا يذهب ببريق اللغة وبلاغتها، أما لو قدمناها على أنها أفعال تدخل على الجملتين لإضافة معاني — سنتعرض لها — يكون أفضل للفهم.

ثانياً: معاني كان وأخواتها.

من الممكن أن نقسم كان وأخواتها على خمسة أقسام باعتبار وظائفها

١. ما له علاقة بالزمن

٢. ما له علاقة بالتّفي .

٣. ما له علاقة بتغيير الحال .

٤. ما له علاقة باستمرار الحال .

٥. ما يحمل معنى أداة الربط .

١. ما له علاقة بالزمن .

إن هذا القسم يحمل إشارة واضحة إلى الزمن ويفيد وقوع الحدث في زمن ما حسب صيغته الزمنية، وفي هذا القسم نطالع:

كان: إن كان هي أم هذا الباب، وتختص "كان" بالإشارة إلى الزمن الماضي أي يمكن القول بأنها تحول أي جملة في الحاضر " فعلية أو اسمية " إلى الماضي:

- الجو جميل "الآن" - كان الجو جميلاً "الماضي"
- هو في البيت "الآن" - كان - هو - في البيت "الماضي"
- يلعب بالحاسوب "الآن" - "كان يلعب بالحاسوب" - يعني في الماضي - وهذه الجملة حكاية عن ماضٍ استمر لفترة معينة ونرجح تسميته بـ "حكاية الماضي"
- سيذهب إلى الحديقة " كان سيذهب إلى الحديقة" تعبير عن فعل كان سيفعل في الماضي لكنه لم يقع، ولذلك يمكننا تسميته بـ "المستقبل الحكائي"

إننا نلاحظ وبوضوح أن مهمة كان هي تحويل ما تدخل عليه إلى الزمن الماضي وتخبر عن وقوع الحدث المعني في الماضي، ولذلك يجب أن نركز في تدريسها على هذه الخاصية أي خاصية تحويل الحدث إلى الماضي.

يكون.

إن "يكون" يخبر عن حال شيء ما مقيداً بزمن ما أو مكان ما، كقولنا: " يكون الجو حاراً في الصيف " وأكون بخير عندما أراك"

ولذلك فإن ثمة فرق بين قولنا: "الجو جميل"، وقولنا "يكون الجو جميلاً في الربيع"، فالجملة الأولى تفيد بأن الجو جميل من دون تقييد بزمن أو مكان ما، أما الجملة الثانية فهي إفادة بأن الجو جميل في الربيع، وقد لا يكون الجو جميلاً في غير فصل الربيع.

سيكون

هذا الفعل هو مثل "كان" من حيث دلالته على الزمن، فكان تشير إلى الماضي أما سيكون فتشير إلى المستقبل، أي يمكننا القول بأن سيكون تحول الجملة إلى المستقبل.

- الجو جميل "الآن" سيكون الجو جميلاً "المستقبل"
- هو في البيت "الآن" سيكون - هو - في البيت "المستقبل"
- يلعب بالحاسوب "الآن" سيكون يلعب بالحاسوب "يعني هو يلعب بالحاسوب لفترة ما في المستقبل - "المستقبل المستمر"
- قد ذهبت إلى الحديقة سأكون قد ذهبت إلى الحديقة " تعبير عن فعل سيكون قد انتهى في المستقبل، رجحنا تسميته بالمستقبل غير المستمر"
- إننا نلاحظ في الجمل الاسمية التي دخلت عليها سيكون أنها أضفت عليها معنى الاستقبال فالمسند إليه سيتصف بالمسند في المستقبل.
- وكذلك الحال في الجمل الثلاثة الأخيرة فزمن الحدث قد انتقل إلى المستقبل، ففي الجملة الأولى سيكون اللعب مستمرا في المستقبل، أما في الجملة الأخيرة فالفعل سيكون قد انتهى في المستقبل، وعلى هذا يجب أن نركز على هذه الخاصية في سيكون وهي تحويل الجملة إلى زمن المستقبل.

٢. ما له علاقة بتغيير الحال، أصبح وأمسى وصار

إن هذه الأفعال بالرغم من اشتراكها مع كان في خاصية الزمن إلا أنها تنفرد عنها بميزة أخرى، ولكي ندرك معاني هذه الأفعال لنقرأ هذه الأمثلة.

- الجو جميل "الآن" صار الجو جميلاً "كان سيئا و - تغير - فأصبح جميلاً"
- هو في البيت "الآن" صار - هو - في البيت "كان خارج البيت و - تغير - فصار في البيت"
- يلعب بالحاسوب "الآن" صار يلعب بالحاسوب "كان لا يلعب في الماضي أما الآن فهو يلعب"
- أذهب إلى الحديقة "الآن" صرت أذهب إلى الحديقة "كان لا يذهب ثم بدأ بالذهاب إلى المدرسة وكل هذا حكاية عن ماضي - حكاية الماضي -"

إن هذه الأفعال فضلاً عن كونها تخر عن وقوع الحدث في الماضي إلا أنها أيضاً تخر عن تغيير حدث في الماضي؛ ففي الجملة الأولى: فبعد أن كان الجو سيئا "تغير" و"صار" جميلاً، وكذلك الحال الجملة الثانية أيضاً، فهو كان خارج البيت

ثم تغير حاله و"صار" في البيت، ولذلك فإن هذه الأفعال تعبر عن "حدث" كأني فعل آخر، والحدث الذي تعبر عنه هذه الأفعال هو "التحويل والتغيير" ولذلك فإن في هذه الأفعال معنى إضافيا وهو "التغيير"

وإننا بحاجة إلى هذه التفرقة في المعنى بين كان وبين أصبح وصار حتى يفهم الطالب الفرق في المعنى بين الجملتين التاليتين:

"كان الجو جميلا" و "صار الجو جميلا"، ففي الجملة الأولى هناك مجرد إخبار عن حال الجو في الماضي دون الإشارة إلى ما كان عليه قبل ذلك الوقت، أما الجملة الثانية فهي تخبر عن أمرين: الأول: أن الجو كان سيئا ثم تغير وصار جميلا وكل هذا في الماضي.

وكذلك الحال بالنسبة لمضارعها فهي تخبر عن تغيير حال شيء ما في زمن أو مكان ما

- الجو حار يصبح الجو حارا في الصيف

فنحن نريد في الجملة الثانية الإشارة إلى أن الجو لم يكن حارا قبل هذا الزمن، وكذلك بالنسبة إلى مستقبلها سيكون الجو حارا - سيصير الجو حارا، ففي الجملة الثانية إشارة إلى أن الجو لم يكن حارا قبل مجيء الزمن المحدد. وكذلك في قولنا سأكون أقرأ الكتاب وقولنا سأصير أقرأ الكتاب.

٣. ما له علاقة باستمرار الحال وعدم تغييره، ما زال وظل

هذه الأفعال هي عكس صار وأصبح وأمسى، فهي تخبر عن استمرار الحال على ما كان عليه في الماضي، ولذلك فهي تحمل الزمن ومعنى الاستمرار، فمثلا:

ما زال الجو جميلا فهي تخبر عن أمرين: أن الجو كان قبل جميلا، والأمر الثاني أن الحال مستمر عليه كذلك في الماضي.

٤. ليس

هذه الأداة لا علاقة لها بالزمن كما هو معروف فليس لها صيغة ماضي ولا مضارع ولا مستقبل وإنما تفيد نفي الجملة الاسمية فنقول:

الجو جميل ليس الجو جميلا

السماء صافية ليست السماء صافية

ولذلك فهي أداة نفي للجملة الاسمية بشكل عام إذ يقل في اللغة العربية أن يقال: ليس يجب السمك، إنما يقال لا يجب السمك.

٥. ما دام

إن ما دام بتصور الباحث أقرب إلى أدوات الربط منها إلى الأفعال الناقصة، فهي تفيد استمرار حدوث فعل ما بفعل ما، ولننظر إلى هذا المثال:

ما دام الجو مطرا فلن أخرج من البيت. فهنا نرى أن ثمة حدثين مرتبطين ببعضهما بواسطة ما دام الفعل أو الحدث الأول: الجو مطر. الحدث الثاني: عدم الخروج من البيت. وربط عدم الخروج باستمرار الخروج من المنزل وكمثال آخر

ما دام يتناول الدواء جيدا فإنه سيشفى قريبا

فالحدث الأول وهو الشفاء ربط أو قرن - بعلاقة وجودية - بتناول العلاج

وبناء على علاقة الربط التي ينشئها "مادام" فإننا نرى أن يؤخر الحديث عن "ما دام" إلى عنوان آخر وهو "أدوات الربط" ^{٢٢٠}

وهكذا نرى أن كان وأخواتها يحملن وظائف مهمة، إلا أن هذه الوظائف لا يُتطَرَّق إليها عادة بالتفصيل لا في الكتب التراثية ولا في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلا في حدود ضيقة.

بناء على ما قدمناه نرى أن وظائف كان وأخواتها لا تجمع في باب واحد، ولذلك فإننا نرجح أن يقسم درسها على أبواب عدة ووفق مستويات متعددة، والأفضل برأينا أن يكون ثمة باب لـ "الزمن الماضي اللغة العربية" يشرح فيه الزمن الماضي - وفق المستوى - حيث يتناول البحث في الفعل الماضي كـ "ذهب" كفعل ماضٍ و"كان" حيث تستخدم لشرح ماضي الجملة الاسمية.

وكذلك باب لـ "الزمن الحاضر" وباب لـ "الزمن المستقبل" ويشرح فيه بالتدرج ووفق مستوى الطلبة أقسام من معاني كان وأخواتها.

أما فيما يخص بقية أخوات كان "ما انفك ما فتئ" فلا نتعرض إليها لأن استعمالها قليل إن لم يكن نادرا، ونحن قلنا سابقا بأن من شروط النَّحو التَّعليمي أن لا يتعرض إلا إلى المشهور في بابه، وهذه الأفعال لا تذكر إلا قليلا، فمثلا لم ترد هذه الأفعال في القرآن الكريم.

إن تقديم هذا الدرس وفق هذه النظرة - برأينا - موافق جدا للطلبة، وخاصة الأتراك الذي لا يوجد في لغتهم مشابهة لدرس النواسخ بل إنهم يتعرضون لنفي الجملة الاسمية بـ *değil* فيقال في التركية *hava güzel değildir* يعني

^{٢٢٠} نحن نفترض أن في منهاج تدريس العربية درس خاص لأدوات الربط ومعانيها.

ليس الطقس جميلاً، ويتعرضون لماضي الجملة الاسمية بـ idi فيقال: hava güzel idi يعني كان الطقس جيداً ولمضارعها بـ hava güzeldir dır والمستقبلها بلاحة "acık - ecek" hava güzel olacak

وهكذا نكون قَرَبنا اللغة العربية من منطق اللغة التركية. وأفهمنا الطالب التركي أحوال الجملة الاسمية في أشكال الإثبات والنفي والأزمنة.

ثالثاً: تصميم دروس تعليمية عن كان وأخواتها.

عرضنا سابقاً في الفصل السابق لوظيفية كان وأخواتها، وعرفنا أن كان وأخواتها تحمل وظائف تختلف وتتنوع، وفي هذا الفصل التطبيقي سنعرض لما نقترحه من أسلوب ومقاربة لتدريس كان وأخواتها، وسنحاول في هذا القسم التطبيقي أن نقدم كان وأخواتها للمستويين الأول والثاني.

ملاحظات:

١. إن قناعتنا بأن درس كان وأخواتها وتفصيلاته لا بد أن يعرض في دورس متعددة في المستوى الأول - وقد يؤخر الحديث عن بعض وظائفها إلى حين الحديث عن بعض ما يأتي معها كالفعل المضارع في قولنا: "كان يلعب - وفق الموضوع الحياتي الذي يراد تعليمه وبالتزامن مع تعليم مهارات أخرى.
٢. وحاولنا قدر الإمكان أن يكون عرض القاعدة التحويلية متصلاً مع مهارات اللغة الأخرى ولا سيما المحادثة، فالقاعدة التحويلية هي وسيلة لإنتاج اللغة وفهمها وليست غاية بحد ذاتها لذلك سنرى في الأمثلة والتمارين تركيزاً على استخدام القاعدة التحويلية وظيفياً في المحادثة.
٣. وحاولنا أن يكون الدرس متسقاً مع مستوى الطالب والمواضيع التي يجب أن يكون مطلعاً عليها، ففي المستوى الأول كانت المواضيع متعلقة بمحيطه اللصيق به في حين أن متون المستوى الثاني كانت من البيئة والنشاطات التي يقوم بها الطالب.
٤. ولكن بحكم عدم وجود منهاج متكامل قد لا يلاحظ القارئ الحلقة التي تجمع بين المتون التي كتبناها وبين المتون التي يفترض وجودها قبل أو بعد.
٥. حاولنا أن نركز في التمارين وفي أثناء الدرس التطبيقي على تطبيق القاعدة حيث حاولنا أن يلاحظ الطالب من اللحظات الأولى للدرس أن الاسم الأول التالي لها مرفوع وأن الثاني منصوب، وهذا هو الهدف فالتحوي التعليمي يقصد أن يتعلم الطالب وظيفية القاعدة ويستخدمها في مكانها.
- وسيكون عرضنا للدروس تحت هذا المبدأ.
٦. سنعرض للدروس التالية لأنها رأيناها ما يهم الطالب في المستوى الأول.

- ليس
- أصبح وصار
- كان + زمن مضارع " كان يلعب".
- كان + زمن مستقبل " كان سيلعب"

والسبب كما أوضحنا بأن الطالب يحتاج لهذه القواعد للمحادثة والتعبير عن نفسه في هذا المستوى

سير الدرس وخطواته.

قدمت هذه الدروس لفتتين من الطلاب. **الفئة الأولى** وهي فئة طلاب المعاهد الدينية التخصصية التابعة لمديرية الشؤون الدينية في مركز قونيا. كما قدمت الدروس أيضا لمجموعة من طلاب الإلهيات في جامعة نجم الدين أربكان في وقف "عرفان دار"، وقد قدمت الدروس الآتية في وقت يقترب من ثلاث دروس تقريبا كل درس حوالي ٥٠ دقيقة. كانت الدروس التي طبقتها على الطلاب تسير وفق خطة معينة وكانت هذه الخطة تقوم على هذه العناصر:

أولاً: التمهيد: بدأت الدرس بتمهيد بسيط حاولت فيها أن أربط بين المواضيع القديمة لتكون بمثابة خطوات تمهيدية للدرس، ثم بدأت بتقديم بعض الجمل المعيارية للفت انتباه الطالب إلى موضوع الدرس، وكانت هذه الجمل المعيارية لها صلة وثيقة بالمتن الذي سيقراه الطالب والذي يتضمن الدرس النحوي بشكله الوظيفي.

ثانياً: قراءة المتن والفهم العام: بدأت بقراءة المتن قراءة نموذجية، ثم طلب من الطلاب أن يعيدوا قراءة المتن باحثين عن الأجوبة التي طرحتها عليهم، وبعد مناقشة المتن والحديث عنه مع محاولة التطرق إلى محتوى الدرس النحوي بشكل غير مباشر انتقل الدرس إلى:

ثالثاً: فهم القاعدة النحوية: بعد الإجابة عن أسئلة الفهم، وجهت نظر الطلاب إلى الجمل المعيارية - والتي تحمل قاعدة الدرس - حيث طلبت أن يقارنوا بين الجمل التي يعرفونها والجمل الجديدة مستخدماً بعض الوسائل للإيضاح وفهم وظيفية القاعدة الجديدة، وبعد ذلك قمت بتسجيل الإجابات للوصول إلى القاعدة. بعد ذلك قام الباحث بتحليل الجمل المعيارية، وطلب من الطلاب توليد أمثلة جديدة.

رابعاً حل التمارين: ثم بدأت مع الطلاب بحل التمرينات والتأكد من أجوبة الطلاب.

درس كان

مقدمة نظرية.

إن وظيفة كان أنها فعل يستخدم للإشارة إلى ماضي الجملة الاسمية، وبما أن النحو التعليمي لا بد من أن يرتبط بالمهارات اللغوية، فلا بد أن يكون عرض "كان" في سياق يضطر الطالب فيه إلى البحث عن "كان" ليستخدمها، ولذلك رأينا أن نعرض "كان" في درس يتعلق عن ماضي شيء يرتبط بالطالب بشكل وثيق وهو درس "أحوال الجو" حيث سنرى أن كان تستخدم للإشارة إلى حال الجو في الباردة ولاسيما مع سؤال: " حال الجو الباردة " يعني " كيف كان الجو "

وفي التدريبات سوف نركز على مهارة استخدام "كان" في الإشارة إلى ما حدث مع الطالب في الماضي.

ومن أجل أن نعلمه أن كان ترفع وتنصب سنركز على إظهار الحركة في التمارين وأثناء توليد الأمثلة، فالنحو التعليمي يندرج في سياق خدمة المهارات اللغوية وليس هدفاً بحد ذاته.

وهذه المتون التي ارتأيتها هي جهد شخصي ولكن حاولنا أن تكون مفرداتها موافقة لمستوى الطالب اللغوي.

الدرس الأول: أحوال الجو.

اقرأ الجمل الآتية: ٢٢١.

"الآن" الجو باردٌ "قبل" كانَ الجوُّ بارداً

"الآن" الصفُّ نظيفٌ "قبل" كان الصفُّ نظيفاً.

اقرأ وافهم

أحوال الجو.

دخل الأستاذُ الصف، وقال: درسنا اليوم عن أحوال الجو. كيف حال الجو اليوم؟

طارق: الجو اليوم دافئ .

خديجة: والجو مشمس.

الأستاذ: نعم، الجو جميل. كيف كان حال الجو البارحة؟

قال علي: كان الجو باردا البارحة.

قال أحمد: وكان الجو ماطرا البارحة أيضا.

قال محمد: كان المطر غزيرا البارحة، وكان صوت الرعد قويا.

قال أحمد: كنت في الشارع، وكانت الغيوم كثيرة في السماء.

قال الأستاذ: بدأ فصل الخريف.

أجب عن الأسئلة الآتية:

١ كيف حال الجو اليوم؟

٢ كيف كان الجو البارحة؟

٣ هل كان الجو ماطرا البارحة؟

٤ أين كان علي البارحة؟

٥ هل كانت الغيوم كثيرة البارحة؟

٢٢١ هذه الجمل تمثل عصف ذهني للطلبة.

٦ قَارِن بين حال الجو اليوم والبارحة

اليوم الجو البارحة كان

انظر إلى الجمل الآتية في الجدول:

في الماضي	الآن
كان الجو باردا	الجو بارد
كان الكتاب هنا	الكتاب هنا
كان الصف نظيفا	الصف نظيف

القاعدة:

+ اسم منصوب



جميلاً

القاعدة: كان + اسم/ضمير مرفوع



الجو



كان

١. كان فعل ماضٍ يأتي في بداية الجملة ليشير إلى أن الحدث الذي نتكلم عنه كان في الزمن الماضي.

٢. الاسم بعد كان يكون مرفوعاً والاسم الثاني يكون منصوباً

٣. تأتي مع كان ضمائر لتشير إلى الفاعل.

أنا	كنتُ
نحن	كنا
أنت	كنتِ
أنت	كنتِ
أنتم	كنتم
هو	كان
هي	كانت
هم	كانوا

التمارين

حول الجمل إلى الماضي كما في المثال وانتبه للحركات

الجو جميل = كان الجو جميلاً

الصف كبير =

الطعام ساخن =

الامتحان صعب =

صل بين القائمتين

الآن نائمة

البارحة الجو حار

كان علي كان الجو دافئاً

كانت فاطمة جائعاً

اكتب الكلمة في الفراغ مع الحركة المناسبة

كان الطعام لذيذاً

كان بارداً

كان الشاي

كان

كان

اكتب في الفراغ "كان" بشكلها الصحيح مع الضمير

البارحة ما ذهب علي إلى المدرسة، لأن أمه "كان" مريضة، "كان" علي حزينا، اتصل أحمد

بصديقه وسأله عن الدروس، قال أحمد: "كان" درس اللغة العربية بسيطاً، في الاستراحة "كان" متعبين

لأن الامتحان "كان" صعباً

ضع كان في الفراغ بالصيغة المناسبة

..... نائمين

.....فاطمة مريضة

..... علي نشيط

رتب الجمل التالية.

المدرسة، مزدحمة، كانت، البارحة

جائعا، في الصباح، كنت

فاطمة، كانت، مجتهدة، السنة، الماضية



ليس.

مقدمة نظرية:

قدمنا سابقا بأن ليس تفيد نفي الجملة الاسمية في الزمن الحاضر، وكثيرا ما يكون ارتباطها بسؤال هل، ولذلك فهي مهمة في سياق تعلم مهارة المحادثة، إذ أن نفي الجملة الاسمية بليس من التعبيرات التي تتكرر كثيرا، وبما أن الجملة الاسمية تشتمل على صفات ارتأينا تقديم ليس مع بعض الصفات التي يحتاجها الطالب للتعبير عن نفسه أو عن محيطه، وكان عرض هذا الدرس مع سؤال هل.



الدرس الثاني: لعبة الصفات

اقرأ الجمل التالية

كيف حال الجو ؟ هل الجو جميل؟ هل الجو بارد؟
الجو جميل. نعم الجو جميل. ليس الجو باردا.

اقرأ وافهم

لعبة الصفات

قال الأستاذ: هيا بنا نلعب لعبة الصفات، أنا أعطيكيم صفة وأنتم تقولون عكسها

قال الطلاب: هيا بنا.

قال الأستاذ: هل أنت جائع يا علي؟

قال علي: لست جائعا، أنا شبعان

الأستاذ: أحسنت يا علي.

قال الأستاذ: هل أنت تعبان يا محمد

قال محمد: لست تعبانا، أنا نشيط.

قال الأستاذ: هل أنت حزينة يا خديجة؟

خديجة: لا، لست حزينة، أنا سعيدة.

قال الطلاب: أحسنتم يا طلاب

التدريبات

اقرأ الجمل الآتية في الجدولين وانتبه للفرق.

الجو جميل ليس الجو جميلاً.

عليّ تعباً ليس عليّ تعباً

أنا جائع لست جائعاً

نحن حزينون لسنا حزينين.

ما الفرق بين الجمل في الجدولين؟

نلاحظ أن الجمل في الجدول الأول مثبتة " + " ، أما الجمل في الجدول الثاني منفية " - " .

لاحظ: ليس + اسم مرفوع/ضمير + اسم منصوب.

أستنتج: نستخدم ليس لنفي الجملة الاسمية في الحال.

الاسم بعد ليس يكون مرفوعاً، والاسم الثاني يكون منصوباً

الجملة المثبتة	الجملة المنفية
الجو جميل	ليس الجو جميلاً
البيت قريب	ليس البيت قريباً
الزهرة حمراء	ليست الزهرة حمراء

أنا = لستُ

نحن = لسنا

أنت = لستَ

أنتِ = لستِ

أنتم = لستم

أنتن = لستن

هو = ليس

هي = ليست

هم = ليسوا

هن = لسن

تمارين

حول الجمل المثبتة إلى منفية كما في المثال مع الانتباه إلى الضمير ومع الحركة المناسبة

أنت طالبٌ نشيطٌ لست طالباً نشيطاً

الجو جميل
أنا جائعٌ

عدنانُ طالبٌ

خديجةٌ مهندسةٌ

حول الجمل المنفية إلى مثبتة

ليس الهواءُ بارداً = الهواءُ باردٌ

ليس الصفُّ كبيراً =

لست طالبا =

لست مهندسة =

ليسوا عربا =

صحح الخطأ في الجمل التالية كما في المثال

أنت لستُ جائعا أنت لستَ جائعا

أنا ليس طالبة
هو لست مهندسا

أجب عن الأسئلة التالية كما في المثال:

هل الصف كبير؟

نعم الصف كبيراً، لا، ليس الصف كبيراً

هل الجو جميل؟

نعم، لا،
هل المدينة كبيرة؟

نعم،، لا،
نعم،، لا،

أصبح وصار

مقدمة نظرية:

بيننا سابقا أن وظيفة أصبح وصار تفيد بتغير حال شيء ما، ولذلك في عرضنا لهذا الدرس ارتأينا أن يكون عرض هذا الدرس عبر مقارنة شي في وقتين، وسيفهم الطالب وظيفة أصبح وصار من خلال عرض المقارنة، ولأجل إدراك هذه الوظيفية سنعرض لهذا الدرس لحالة رجل الصحة، حيث سنعرف من خلال المقارنة استخدام أصبح وصار عندما نقارن بين حالته الصحية في الماضي والحاضر.

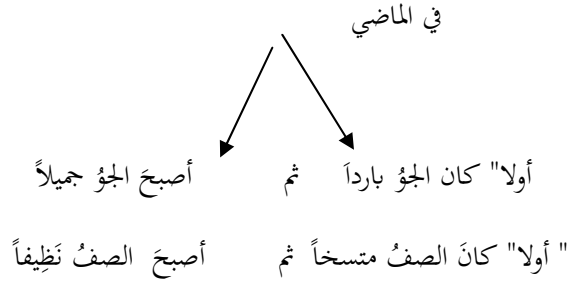


الدرس الثالث: عند الطبيب

انظر إلى الجملتين الآتيتين

كَانَ الْجَوُّ بَارِداً

كَانَ الصَّفُّ مُتَسَخِّاً



عند الطبيب.

كان مُحمَّد مريضاً، زار مُحمَّد الطبيب، كتب الطبيب الدواء لمحمد، وقال له: مارس الرياضة وكل طعاماً صحياً، وفي الأسبوع القادم تعال مرة أخرى.

في الأسبوع القادم

الطبيب: كيف حالك يا مُحمَّد

مُحمَّد: الحمد لله بخير يا دكتور أصبح حالي أفضل، كانت حرارتي مرتفعة، والآن أصبحت حرارتي جيدة، كان ألم بطني شديداً والآن أصبحت بطني مرتاحة.

الطبيب: هل تناولت الدواء

مُحمَّد: نعم تناولت الدواء

الطبيب: هل مارست الرياضة؟

مُحمَّد: نعم مارست الرياضة، أذهب إلى النادي وأمارس الرياضة، أحياناً أَلعب كرة القدم وأحياناً أسبح

الطبيب: مممم وزنك انخفض هل أصبح طعامك صحياً؟

الطبيب: نعم يا دكتور، أصبح طعامي صحياً، كان طعامي مليئاً بالحلويات، الآن صار طعامي متنوعاً، فيه السمك والدجاج والحليب.

أجب عن الأسئلة الآتية

لم زار مُحمَّد الطبيب؟

ماذا طلب الطبيب من مُحمَّد؟

كيف أصبحت حرارة مُجَد بعد الزيارة؟

هل كان غذاء مُجَد صحيحاً؟

هل أصبح غذاء مُجَد صحيحاً؟

لاحظ الفرق

كيف كان حال مُجَد؟ كيف أصبح مُجَد؟

"قبل" كان مُجَد مريضاً أصبح مُجَد جيداً "كان مريضاً ثم تغير الحال والآن" أصبح جيداً

كيف كان حال الجو؟ كيف أصبح الجو؟

"قبل" كان الجو بارداً أصبح الجو جميلاً "كان الجو بارداً ثم تغير الحال وأصبح جيداً

نلاحظ:

أصبح^{٢٢} وصار يدلان على تغيير الحال في الماضي

أصبح + اسم / ضمير يدل على الفاعل " + اسم منصوب

أصبح علي مجتهداً " يعني كان كسولاً، ثم أصبح مجتهداً

أصبح الطعام بارداً " يعني كان ساخناً، ثم أصبح بارداً

أصبح علي مجتهداً

أنا	أصبحتُ - صرْتُ
نحن	أصبحنا - صرنا
أنت	أصبحتَ - صرْتَ
أنت	أصبحتِ - صرْتِ
أنتم	أصبحتم - صرتم
هو	أصبح - صار
هي	أصبحت - صارت
هم	أصبحوا - صاروا

^{٢٢} يمكن للمدرس هنا أن يشير إلى أن أصل " أصبح " هو الدخول في وقت الصباح ولكن تغير المعنى الآن وصارت تستخدم بمعنى صار.

التمارين

أكتب الجواب كما في المثال

كيف حال الصف؟ كَانَ الصَّفُ مُتَسِخًا وَالْآنَ أَصْبَحَ الصَّفُ نَظِيفًا

كَيْفَ أَحْمَدُ؟

كان أحمد مريضاً والآن

كيف حال عَائِلَتِكَ؟ كانت عَائِلَتِي والآن عَائِلَتِي

املاً الفراغ بـ " كان " أو " أصبح "

البارحة الجو بارداً؛ ... السماء مليئة بالغيوم، و.....المطر غزيراً، مزدحمة، وفي اليوم التالي
..... الجو معتدلاً، السماء صافية.

جهزت الأم الفطور، وقال لأولادها: " الفطور جاهز " جاء الأولاد متأخرين، فقالت الأم: الشاي ساخناً،
والآن بارداً

في البداية الدروس صعبة، ولكني درست جيداً ف..... الدروس سهلة، و..... امتحاني سيئاً، لكني في
الامتحان الأخير درست جيداً ف.... امتحاني جيداً.

ضع أصبح في حالتها الصحيحة مع الضمير

أنت مجتهداً

هو نشيطاً

أنت ضعيفة

أنا متعباً

أدخل صار على الجمل الآتية

عليّ متعبٌ = صار عليّ متعباً

أحمد نشيطٌ =

الطالب مجتهدٌ =

أنت مريضٌ =

الدرس الرابع: ماذا كنت تفعل؟

إن من أهم استخدامات كان عندما تأتي مع فعل مضارع للإشارة إلى حكاية الزمن المضارع، حيث يستخدم هذا التعبير للإشارة إلى استمرار فعل ما في الزمن الماضي، ولكي نفهم الطالب هذا الاستخدام سنعرض لهذا الدرس وفق حكاية لشيء ما عن الماضي، حيث سيفهم الطالب من خلال السياق ومن خلال طرق التدريس أن هذا الحادثة كانت مستمرة لفترة معينة في الماضي.



الدرس الرابع: ماذا كنت تفعل

انظر إلى الجملة:

البارحة في الساعة التاسعة كان علي يقرأ الكتاب.

البارحة: _____ الساعة التاسعة _____ الساعة العاشرة



"بين الساعة التاسعة والساعة العاشرة" كان علي يقرأ الكتاب

اقرأ وافهم

ألبوم الصور

فتح الأب وأولاده صور العائلة القديمة وبدأوا يقلبون الصور، أخذ علي صورة قديمة للأب، قال علي لأبيه: أين التقطت هذه الصورة؟ نظر الأب ثم قال: التقطت هذه الصورة عندما كنت في مصر، قالت فاطمة، ماذا كنت تفعل في مصر؟ قال الأب: كنت أدرس في الجامعة، ثم التقط الأب صورة أخرى وقال: انظروا لهذه الصورة، إنها قديمة، التقطتها أُمي عندما كنت ألعب بالكرة مع أصدقائي، نظر علي إلى الصورة وقال: أبي أبي، كنت تسدد الكرة.

التقطت الأم صورة وقالت: من هذا؟ قال الأب: هذا عمي ذهبنا معه إلى البحر، كان يصطاد السمك، والتقطت له هذه الصورة، قالت فاطمة انظروا هذه أنا وهذا علي، نظر الأب والأم إلى الصورة وقالت الأم: صحيح، هذه أنت وهذا علي، كنتما تأكلان كعكة في حديقة المنزل، وكان جدكما يضحكان كثيرا.

أجب عن الأسئلة الآتية:

ماذا تفعل العائلة؟ أين كان علي وفاطمة في الصورة؟

ماذا كان يفعل الأب في الصورة الثانية؟ هل كانوا يلعبون بالكرة؟

أين كان الأب في الصورة الأولى؟ ماذا كان يفعل؟

لاحظ الأمثلة الآتية

المثال الأول:

الآن: اليوم يلعب علي بالكرة من الساعة التاسعة إلى العاشرة

البارحة: كان علي يلعب بالكرة من الساعة التاسعة إلى العاشرة

المثال الثاني:

ماذا تفعل - اليوم - في الساعة التاسعة: في الساعة التاسعة أقرأ الكتاب بشكل عام

ماذا كنت تفعل البارحة في الساعة التاسعة؟ البارحة في الساعة التاسعة كنت أقرأ الكتاب.

نلاحظ: للحديث عن حادثة استمرت فترة من الزمن في الماضي نستخدم كان + فعل مضارع

شكل الصيغة: كان + اسم مرفوع + فعل مضارع + فاعل + بقية الجملة = كان أحمد يلعب بالكرة

ملاحظة: يجب أن يكون الاسم المرفوع بعد كان أو الضمير موافقاً للفاعل في الفعل المضارع يعني:

كان علي يلعب - علي - الكرة = كان علي يلعب بالكرة

كانت الطالبة تقرأ الكتاب = كانت الطالبة تقرأ - الطالبة - الكتاب

كنت أشرب القهوة = كنت أشرب - أنا - القهوة.

ضع كان في صيغتها المناسبة

كان أحمد يكتب الوظيفة أشرب الشاي في المساء

..... عائشة تلعب في الحديقة يُشاهدون الفيلم

أدخل " كان " على الجمل الآتية

يذهب أحمد إلى المدرسة = كان أحمد يذهب إلى المدرسة.

أستمع إلى الموسيقى = كنت أستمع إلى الموسيقى.

تلعب بالكرة =

تذهب فاطمة إلى الحديقة =

تكتبان الوظيفة =

صل بين الجمل

قبل سنة كان أحمد الوالدان يأكلان الطعام

كنت البارحة لا يشرب الحليب

كانت فاطمة أشاهد فلما

في الساعة العاشرة كان تُنظف المنزل

الدرس الخامس: كنت سأفعل.

البارحة

اليوم

علي: " غدا سأذهب إلى الحديقة"

علي: " كنت سأذهب إلى الحديقة، لكن الجو بارد"

اقرأ وافهم

كنت سألعب

أحمد يريد السفر إلى البحر في الإجازة، اشترى أحمد أغراض البحر، فاشترى لباس السباحة وأدوات اللعب بالرمل، واشترى أيضا بعض المراهم الواقية من الشمس.

ذهب أحمد إلى مكتب السفر واشترى بطاقة السفر وحجز غرفة في الفندق، وانتظر يوم السفر، لكن قبل يوم السفر انزلق أحمد ووقع على الأرض وكسرت رجله.

جاءت سيارة الإسعاف وحملت أحمد إلى المستشفى وهناك تلقى العلاج اللازم، وعاد إلى البيت.

في اليوم التالي زار أحمد صديقه محمود

قال محمود: عافاك الله يا صديقي لا تكن حزينا.

قال أحمد: أنا حزين لأنني لم أذهب إلى البحر، كنت سأسافر إلى الشاطئ، وكنت سأسبح في البحر، وكنت سأصيد السمك، لكن رجلي كسرت.

ضحك محمود وقال: وكنت ستشتري لي هدية من هناك.

قال أحمد: كنت سأشتري هدايا تذكارية لجميع الأصدقاء، كنت سأشتري للمدير لوحة جميلة، وكنت سأخذ لك عطرا مميزا.

قال محمود: لا تقلق في المرة القادمة إن شاء الله.

أجب عن الأسئلة

هل كان أحمد يريد السفر؟

هل اشترى أحمد أغراض السفر؟

هل سافر أحمد؟ لم؟

لم هو حزين؟

قارن بين الأمثلة.

أحمد سيشترى الهدايا " يريد أن يشتري في المستقبل " - كان سيشترى الهدايا " كان يريد ولكن حصل مانع فلم يشتري.

أحمد سيسبح في البحر " يريد أن يسبح في البحر - كان سيسبح في البحر " كان يريد ولكن حصل مانع فلم يسبح.

نلاحظ:

كان + اسم/ضمير + فعل مستقبل + بقية الجملة

نستخدم هذا التركيب للإشارة إلى شيء - كان - سيحدث في المستقبل ولكن لم يتحقق بسبب مشكلة ما أو عارض ما.

التمارين:

كنت سأذهب إلى الحديقة، لكن الجو بارد

كان علي سiders، لكن صديقه جاء.

كانت فاطمة ستطبخ الطعام لكن أنبوبة الغاز نفدت

كان علي سيذهب إلى المدرسة، لكن الحافلة فاتته.

سيلعب كرة القدم = كان سيلعب كرة القدم

سيشرب الشاي

سأنام مبكرا

رابعاً: تحليل الاستبيان

١. تحليل الشريحة

المجموعة التي طبقت عليها الدروس تتكون من شريحتين مختلفتين من ناحية الدراسة فالشريحة الأولى هي شريحة طلاب أخذوا الدراسة الشرعية في كليات الإلهيات ويتلقون الآن تعليماً عالياً في المراكز الدينية التعليمية التابعة لرئاسة الشؤون الدينية وهم يدرسون ثلاث سنوات، في السنة الأولى يتلقون سنة تحضيرية يدرسون فيها النحو على الطريقة التقليدية حيث يقرؤون - من قبل أساتذة أترك - كتاب قطر الندى إضافة إلى دروس المحادثة والكتابة والاستماع - من أساتذة عرب - وجزء منهم قد تلقى تعليماً في المدارس الأهلية سواء في تركيا أو في خارجها - وهي مدارس تتبع منهجاً صارماً في التعليم والالتزام بالطرق التقليدية -

الفئة الثانية طلاب من كليات الإلهيات في السنة التحضيرية وهؤلاء غالبيتهم درسوا في مدارس الأئمة والخطباء وتلقوا تعليماً في اللغة العربية قد يعد حديثاً إذا ما قورن بالشريحة الأولى، واختلاف الخلفيات التعليمية لاحظنا أنه له تأثيراً على أجوبتهم وسنشير إلى هذا الاختلاف أثناء تحليل النتائج.

٢. وصف الاستبيان

الاستبيان يتألف من سبعة أسئلة وهي في غالبيتها موجهة لقياس أمرين

الأمر الأول: فاعلية الدرس المصمم، حيث وجهنا أسئلة تتعلق بفاعلية الدرس ومدى تحقيقه للهدف المرجو - وهو شرحه لوظيفية القاعدة النحوية

الأمر الثاني: المنهج المقترح والمطبق في الدرس، حيث وجهنا أسئلة متعلقة بمدى تحقيق المنهج المتبع في نقل الدرس من حيز النظرية إلى حيز التطبيق إضافة إلى إبعاد الملل عن الدروس. وفي الجداول التالية عرض لنتائج الاستبيان مع تحليلها.

٣. تحليل النتائج

السؤال الأول	بمذه الطريقة فهمت معنى كان وأخواتها ووظيفتهما.			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٣٩	٨	٠	٤٧
النسبة	%٨٣	%١٧	%٠	%١٠٠

نلاحظ أن نسبة الموافقين مرتفعة، وهذا يتماشى مع افتراضات الدراسة، فهذه الطريقة تؤدي إلى فهم المعنى وبالتالي الوظيفية، فنسبة الموافقين هي ٣٩ من عينة الطلاب وهي نسبة تؤكد لنا أن النحو التعليمي يؤدي بمنهجية في الشرح إلى فهم معنى وبالتالي الوظيفية.

السؤال الثاني	هذه الطريقة أفضل في تعليم النحو من الطريقة التقليدية القائمة على قراءة القاعدة النحوية			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٢٨	٣	١٦	
النسبة	%٥٩.٦	%٦.٤	%٣٤	

نلاحظ هنا أن نسبة الموافقة مرتفعة، وهذا أيضا تتماشى مع فرضية البحث، فهذه الطريقة أفضل من الطرق التقليدية، حيث نلاحظ أن ٢٨ طالبا فضلوا هذه الطريقة. أما عن سبب انخفاض النسبة بالمقارنة مع بقية الأجوبة فإن هذا يعزى برأي الباحث إلى شريحة معينة من الطلاب وهم الطلاب الموجدون في مركز التعليم الديني العالي، حيث أن هؤلاء قد تلقوا دروس النحو لفترة طويلة تعد بالسنوات على الطريقة التقليدية، وهذا ما دعاهم إلى أن يجيبوا بمذه الطريقة، ويظهر

صدق تحليلنا إذا ما نظرنا إلى الأسئلة التالية حيث نرى أن غالبية هؤلاء الطلاب أنفسهم قد أجابوا بالموافقة على السؤال التالي، وهذا برأي الباحث يعزى إلى أنهم لا يرتضون نفسيا تغيير منهجهم. وهذا بدوره أدى إلى انخفاض النسبة.

السؤال الثالث	هذه الطريقة أفضل للطلاب الأجانب في اكتساب النحو			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٣٩	٢	٦	٤٧
النسبة	%٨٣	%٤.٢	%١٢.٨	%١٠٠

نرى أن نسبة الذين اجابوا بالإيجاب مرتفعة إذ بلغت ٨٣ بالمئة وهذا يؤيد فرضية البحث بأن هذه الطريقة أفضل للطلاب، و نرى أن هذا السؤال يدعم فرضية البحث الأساسية وهي أن النحو التعلّيمي للطلاب الأجانب أفضل.

السؤال الرابع	بمذه الطريقة استطعت استخلاص القاعدة النحوية			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٣٣	٥	٩	٤٧
النسبة	%٧٠.٢	%١٠.٦	%١٩.٢	%١٠٠

نلاحظ ارتفاع نسبة الموافقة وهذا يؤكد على فرضية البحث، وهي أن هذه الطريقة في التعليم تؤدي إلى فهم القاعدة من خلال الأمثلة التي تقدم ومن خلال أساليب الشرح، كما نلاحظ أيضا ارتفاع نسبة " لا أدري" ويرجع الباحث ارتفاع نسبة هذه النتيجة إلى جودة الطريقة والمقارنة، فالطلاب الذين يدرسون النحو على الطريقة التقليدية لم يتعودوا على طريقة الاستنباط.

السؤال الخامس	هذه الطريقة تجعل دراسة العربية سهلة وغير مملة			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٣٦	٣	٨	٤٧
النسبة	٧٦.٦	٦.٤%	١٧%	١٠٠%

نلاحظ ارتفاع نسبة الموافقة وهذا يؤكد على فرضية البحث، فهذه الطريقة والمقارنة تمزج بين عدة مهارات وبالتالي لا يبقى المتعلم سلبيا، ونلاحظ أيضا ارتفاع نسبة " لا أدري" ويرجع الباحث ارتفاع نسبة هذه النتيجة إلى جودة الطريقة والمقارنة.

السؤال السادس	الوسائل المستخدمة في هذه الطريقة تجعل الدرس أكثر سهولة			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٤١	٢	٤	٤٧
النسبة	٨٧.٢%	٤.٣%	٨.٦%	١٠٠%

نسبة الموافقين في هذا السؤال تدعم فرضية الدراسة فاستخدام الوسائل له هدفان: إبعاد الملل من ناحية ومن ناحية أخرى تفهيم الدرس

السؤال السابع	هذه الطريقة تجعل استخدام صار وأصبح في التحدث سهلاً			
البيان	أوافق	لا أوافق	لا أدري	المجموع
العدد	٤٣	١	٣	٤٧
النسبة	%٩١.٥	% ٢.١	%٦.٤	%١٠٠

وهذا السؤال برأينا هو من أهم الأسئلة لأن الهدف الأساسي من البحث هو نقل القاعدة النَّحْوِيَّة من حيز النظرية إلى حيز التطبيق، وأجوبة الطلاب تتوافق مع افتراضات البحث، فنسبة الطلاب الذين أظهروا الموافقة مرتفعة جدا كما يلاحظ.

أولاً: النتائج.

بعد ما قدمناه عن النحو التعليمي ومفهومه ودوره في تعليم العربية لغير الناطقين بها نستطيع القول بأن النحو التعليمي هو عبارة عن منهج مقترح لتعليم العربية، وهو يقوم على أساسين اثنين:

الأساس الأول: ما قدمته نظريات التعلم من أساليب في التعليم والتدريس، حيث حاولت هذه النظريات تعديل مفهوم التعلم من جهة وطرح أساليب ورؤى في التعليم، فلم يعد التعليم مجرد حفظ المعلومة إنما أصبح التعليم عملية نفسية معقدة تحتاج إلى خطوات معينة للوصول إلى التعلم.

الأساس الثاني: ويتمثل في ما قدمته اللسانيات الحديثة، حيث قدمت هذه المدارس اللسانية نظرة جديدة حول اللغة من جهة ومن جهة أخرى علاقتها ببقية العلوم الأخرى. وهكذا أصبح النحو التعليمي نتاجاً مما قدمه هذان الأساسان، وهو بناء على ذلك خاضع للتطور.

من ناحية أخرى فإن الحاجة للنحو التعليمي بمفهومه الذي قدمناه سابقاً ملحّة؛ فشكوى الطلاب من صعوبة المادة وشكوى الأساتذة من سوء نتائج الامتحانات من جهة ومن جهة أخرى سوء أحوال اللغة العربية بالرغم من كل هذه الجهود كل هذا يبرز المشكلة بشكل جاد أكثر ويوجب ضرورة البحث عن حل، وهنا يبرز دور النحو التعليمي كمنهج موجه لتعليم النحو وظيفياً مستفيداً من تطورات علوم التربية.

وإذا أردنا سرد النتائج يمكننا أن نقول:

١. النحو العربي ظهر في بدايات نشوئه كمنهج احترازي بأهداف واقعية غايتها الحفاظ على الألسنة العربية وتعليم الأعاجم، وكان بسيطاً وغير مكتمل لأن أهدافه بسيطة.

٢. مع تطور الزمان وانفصال العلوم عن بعضها ظهر هناك اتجاهات لفصل النحو وهكذا ظهر علم النحو، الذي تجاوز الأهداف الواقعية إلى أهداف نظرية، وكان من أثر ذلك أن تخلى النحو عن واقعيته متأثراً بتطوره الفقه وخاصة الحنفي، كما أن نشوء المدارس النحويّة زاد من نظريته. وهذا صعب من تعلم النحو.

٣. النحو الموجود في الكتب الكلاسيكية والمنهج القائم عليه هو نحو يخاطب المتخصصين وليس موجهاً للعامة لأنه لا يقدم النحو كأداة للتواصل، بل هم شرح العلل وتبيان الأسباب، والقاعدة النحويّة فيه لا تقدم الوظيفيّة بشكل يساعد على التواصل، بخلاف النحو التعليمي الذي يخاطب العامة ويهدف إلى تعليم النحو كأداة للتواصل.

٤. النحو التعليمي كما قدمنا سابقاً يقوم على كل من نظريات التعلم واللسانيات، وهو في نفس الوقت يعد فرعاً من فروع اللسانيات التعليمية، وارتباطه بمهذين الأساسين يجعله خاضعاً للتطورات التي تحصل فيهما.

٥. جهود التيسير والتعليم التي ظهرت في القرن الماضي بعيدة عن مفهوم النحو التعليمي، لأنها قاربت مفهوم التيسير والتبسيط من منظور سطحي قائم على الحذف والاختصار وإعادة تنسيق بعض الأبواب، وهي وإن استفادت من طرح ابن مضاء إلا أن طرحه كان أكثر أصالة بحكم جدته في عصره.

٦. النحو التعليمي كمنهج في تقديم الدرس النحوي ينظر إلى النحو كوسيلة يحقق الطالب بواسطته بقية المهارات اللغوية، وبناء على هذا فإن النحو التعليمي يقدم القاعدة النحوية ضمن درس يتناول بقية المهارات. بتعبير آخر فإن النحو التعليمي لا يصير فقط على تقديم القاعدة النحوية على شكل نحو صريح بل إنه يفضل النحو الضمني الذي يقدم من خلال المهارات الأخرى.

٧. يتوسل النحو التعليمي كثيرا من الأدوات لشرح الدرس وتحليل الجمل المعيارية ليستفيد الطلاب منها ويولدوا منها الجمل الكثيرة.

٨. نرى أن نتائج الاستبيان تدعم بقوة افتراضات البحث التي انطلق منها، فهي تدل من ناحية على أن تدريس النحو وفق الدروس التي صممت هي أفضل من ناحية أنها تحتوي على عدة مهارات، ومن ناحية أخرى فإنها تدل على أن تفهيم النحو وفق هذا المنهج الذي طبق في الدرس كان له أثر في فهم القاعدة النحوية ونقلها إلى ساحة التطبيق، وإذا أردنا سرد نتائج التفصيل:

- تعليم النحو وفق منهج النحو التعليمي أكثر فائدة للطلاب الأجانب
- تعليم النحو وفق منهج النحو التعليمي يسهل فهم وظيفية القاعدة.
- يساعد النحو على تحقيق المهارات الأخرى وخاصة المحادثة
- الدرس في النحو التعليمي غير ممل.
- الوسائل المستخدمة في درس النحو التعليمي غير ممل.

التوصيات

يوصي الباحث بضرورة البحث في تفصيلات المنهج في الدرس النحوي التعليمي، وأن تصمم دروس وفقها للتجربة، وأن يكون هناك لكل باب من أبواب العربية بحث أكاديمي يجلي كيفية عرضه، وفي هذا الصدد يقترح الباحث بعض الأفكار

- الزمن الماضي في اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يدرس فيها الفعل الماضي بأحواله وماضي الجملة الاسمية.
- الزمن المضارع في اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يدرس أيضا فيها الفعل المضارع بأحواله ومضارع الجملة الاسمية.
- الزمن المستقبل.
- أدوات الربط للناطقين بغيرها.
- النفي في اللغة العربية

- المنصوبات
- المرفوعات
- المجرورات.



المصادر والمراجع

١. نسيمه حَمَّار، إشكالية تعلم مادة النحو في الجامعة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ٢٠١١
٢. : جاسم، علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد ١٥٤، ص ٥٠٩
٣. : سامسون، جفري، مدارس اللسانية، التسابق والتطور، ترجمة: مُجَدَّ زياد كبة جامعة سعود، النشر العلمي والمطابع ص ١٠٦
٤. ، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ١٩٨٥
٥. إبراهيم، خولة أحمد، مبادئ في اللسانيات، دار القصة، ٢٠٠٦
٦. ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة
٧. ابن السراج، الأصول، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت
٨. ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية للكتب
٩. ابن جني، اللمع، تحقيق فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت
١٠. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون — ضمن كتابه ديوان المبتدأ—، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر ١٩٨٨
١١. ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف
١٢. ابن هشام، شرح شذور الذهب، تحقيق عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق
١٣. أبو المبرد، المقتضب، تحقيق مُجَدَّ عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب بيروت
١٤. أبو المكارم علي، ، تقويم الفكر النحوي عند العرب دار غريب
١٥. أبو حيان التوحيد، الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصرية، بيروت ١٤٢٤
١٦. الأسعد، عبد الكريم ، خصائص الدرس النحوي في مدرسة الكوفة، مقال منشور في جريدة الجزيرة، <http://www.al-jazirah.com/2008/20081002/cu13.htm>
١٧. الأسعد، عبد الكريم مُجَدَّ، الوسيط في تاريخ النحو، دار الشواف، الرياض ، ١٩٩٢
١٨. إسماعيل، نبيه إبراهيم، الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الأنجلو المصرية
١٩. الأفغاني، سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر
٢٠. انظر يونس علي، مُجَدَّ مُجَدَّ، مدخل إلى اللسانيات دار الكتاب الجديد، ط ١/٢٠٠٤

٢١. الأوراعي، مُجَدِّد، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ٢٠١٠ / ط ١
٢٢. أوشان، علي آيت، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، ١٩٩٨ ط ١
٢٣. بسندي، خالد عبد الكريم، محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي، مجلة الخطاب الثقافي العدد الثالث خريف ١٤٢٩ / ٢٠٠٨ م
٢٤. بوقرة، نعمان، مكتبة الآداب، القاهرة، المدارس اللسانية المعاصرة
٢٥. بوقرية، لطفي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة جامعة بشار
٢٦. الجابري، تكوين العقل العربي
٢٧. الجاحط، رسائل
٢٨. جباري، سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات
٢٩. الجرجاني، علي بن مُجَدِّد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، ١٩٨٣
٣٠. جلايلي، سمية، حضور الدرس النفسي في اللسانيات، الأثر مجلة الأدب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، العدد الثامن ٢٠٠٨
٣١. الحسين، عبد الله بن حمد بن عبد الله، تيسير النحو عند عباس حسن، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى قسم اللغة العربية، ١٤٣١
٣٢. الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، العين، تحقيق مهدي مخزومي وإبراهيم السامرائي
٣٣. دباس، فوزي صادق، جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية، العددان ١-٢، المجلد السابع ٢٠٠٨
٣٤. الراجحي، داود، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت
٣٥. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها -تطويرها -تقويمها، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٨
٣٦. زكريا، ميشال، الألسنية التوليدية والنحوية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشر والنشر والتوزيع، ط ٢/١٩٨٦
٣٧. الزنكنة، كواكب عبد الكريم، تفعيل الدرس النحوي، مقالة في مجلة دياي العدد ٦٨
٣٨. السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو دار الفكر للطباعة والنشر الأردن

٣٩. سبيويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ط ٣ ١٩٨٤
٤٠. شحاته، حسن، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق
٤١. شكورة، ليلى الباب النحوي، رسالة ماجستير، جامعة مُجَد خيضر، قسم الآداب واللغة العربية، ٢٠١٣
٤٢. شنين، بلخير، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر العدد ١٣، ٢٠١٢
٤٣. الصاري، مُجَد، تيسير النحو موضة أم ضرورة
٤٤. الصاري، مُجَد، الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية
٤٥. صويلح، هشام، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغات
٤٦. ضيف، شوقي، تحديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط ٦
٤٧. الطنطاوي، مُجَد، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف القاهرة، الطبعة الثانية
٤٨. عبد الرحمن، أسماء، آليات استثمار اللغويات العربية بتحليل النص القرآني وتطبيقه على النهج التوليدي النحوي
٤٩. عبد المتعالي الصعيدي في النحو الجديد
٥٠. العبيدي، شعبان مُجَد عوض، النحو العربي ومناهج التأليف والتحليل، منشورات جامعة قاريونس ١٩٨٩
٥١. عزوز، أحمد، المدارس اللسانية
٥٢. عكاشة، عمر يوسف، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر
٥٣. علوي، شفيقة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث، ط ١، ٢٠٠٤
٥٤. الفاكهاني، شرح الحدود في النحو، المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة، ١٩٩٣
٥٥. قداري، فاطمة النحو التعليمي في التراث العربي اللساني، رسالة ماجستير مقدمة في جامعة وهران سنة ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨
٥٦. قدور، أحمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق ط ٣، ٢٠٠٨
٥٧. لطرش، عاشور، الأسس اللغوية لتعليم النحو العربي
٥٨. ليونز، جون، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط ١ / ١٩٨٥
٥٩. مُجَد بن علي، حاشية الصبان، دار الكتب العلمية، ١٩٩٧
٦٠. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية

٦١. مصطفى، إبراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة
٦٢. مقالة سامي عوض وخالد عبد الرحيم " أثر المنطق والفقه في نشأة النحو العربي"، مجلة جامعة تشرين سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٣٣، العدد ٥، ٢٠١١
٦٣. مقرن، يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم الجامعي والبحث الجامعي، الجزائر، ٢٠٠٧
٦٤. مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه
٦٥. مؤمن، أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ط٢، ٢٢٠٥
٦٦. الناقة، محمود كامل، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى
٦٧. نماذج ومداخل تطوير منهج تعليم اللغة العربية نظرية وتطبيقا
٦٨. ولد أباه، محمد مختار، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٦
٦٩. الياسري، علي مزهر، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات ٢٠٠٣

السيرة الذاتية

مُحَمَّد صديق، من مواليد حلب، في عا ١٩٨٦، درس الابتدائية والإعدادية والثانوية، في حلب، وتخرج في كلية الشريعة جامعة دمشق ٢٠٠٧، وحصل على الماجستير في قسم الحديث في نفس الكلية عام ٢٠١١، يعمل الآن مدرسا للغة العربية في ثانئة طاهر بويوك كوركجو للأئمة والخطباء، متزوج وأب لابنتين.

Özgeçmiş

Mohamad SADDIK, Suriye'nin Halep kentinde 1986 doğmuştur, ilkokulu orta ve lise Halep'te okumuştur. 2007 Şam Üniversitesi Şeriyet Fakültesinden mezun oldu, 2011 de aynı fakültesi "Nebevi Sünnete göre eğitimsel teşvik metotları" adlı yüksek lisansı tamamlamıştır. Şuanda Tahir Büyükkörükü Anadolu imam hatip lisesinde öğretmen olarak çalışmaktadır. Evli ve iki kız babasıdır