الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي آكلي محند أولحاج

معهد الأداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مظاهر تيسير النّحو العربي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس

في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبتين:

- فضالة نادية.
- فضالة زهية.

إشراف الأستاذ:

بوجمل حمزة

السنة الجامعية: 2012/2011

كلمة شكر وعرفان

نتوجه بشكرنا وحمدنا إلى الله العلي القدير الذي سدّد خطانا وألهمنا القوة والصبر ليخرج هذا العمل إلى النّور، وبارك لنا في ثمرة جهود السنوات الأربع لقوله تعالى: فَٱذۡكُرُونِيٓ أَذۡكُرۡكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لِي وَلَا تَكۡفُرُونِ ﴿١٥٢﴾ (سورة البقرة: الآية 152).

كما نشكر الأستاذ «بوجمل حمزة» الذي ساعدنا وأمدنا بكل شيئ في سبيل تذليل صعوبات المذكرة، فقد كان نعم المشرف والمرشد والأستاذ والميسر

كما نشكر كلّ من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد ولو حتى بكلمة تبث فينا الحماس وحبّ العمل الأستاذ شاغة والأستاذ قارة، والمعلم لقمان محمد، دون أن ننسى أخانا الأستاذ سفيان.

كما نتقدم بالإمتنان الخالص إلى كل أساتذة معهد الآداب واللّغات.

نادية زهية

إهداء

نهدي ثمرة جهدنا هذا:

إلى من تفتح أبواب الجنة تحت قدميها.

إلى من كانت البيت والمأوى ومبعث الحياة والنجوى.

إلى النّبع الجميل الذي سقانا ما شئنا من فيض الحنان.

إلى من حفرت الطريق بأضافرها، وفرشته بدموعها، وأنارته ببركات دعائها.

إلى أعزّ النّاس وأغلاهم أمنّا – حمدة –

إلى من سهر من أجل راحتنا وضحى بالنّفس والنّفيس من أجل سعادتنا.

إلى رمز الحبّ والعطاء ومنبع الأمان.

إلى من كان سندنا في همومنا ومحنتنا وأشعرنا بلذة الدّفئ والحنان في حياتنا.

أبي الغالي – محمد –

إلى رياحين عائلتنا:

إلى الإخوة الغوالي: سعيد، أحمد رشيد، ميلود، وشكرنا الخاص إلى أغلى النّاس مسعود.

إلى عقد اللّؤلؤ الخالص: فضيلة الغاليّة، سمية الدللة، وسعيدة الجوهرة، وبركاهم المتفهمة.

إلى الكتاكيت: ضياء الدين، بدر الدين، هند، سندس، سيف الإسلام، حسام الدين، خالد عبد المالك.

إلى النجوم التي زينت مشوارنا الدراسي، سهام وكريمة.

إلى من قاسمتني الحياة بحلوها ومرها أختي زهية.

إلى ذراعي الأيمن أختي العزيزة نادية نوال.

إلى من كان سندي خطيبي شرف الدين وإلى أمه فطيمة وأبيه صالح وكل العائلة.

نادية

زهية

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي خلق الإنسان علّمه البيان، وأنزل هذا القرآن باللسان العربي المبين، ليكون أبلغ في البيان، ومعجزة مقدمة للإنس والجان، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالعنان محمد خير ولد عدنان، وأكرم مخلوق وطأ الثرى، الذي اختار المولى تعالى قلبه وعاء للقرآن وعلى آله وصحبه والتابعين له.

إنّ علم النّحو من أجّل العلوم اللسانية قدرا، ومن أعلاها شأنا، والخطأ في ضبط أواخر الكلمات يوقع في ضلال مبين...

فالدلالة والتحديد، والدقة...كل ذلك يتوقف على صحة الضبط وجودة الأداء.

والنّحو علم صعب المسلك، لبعثرة مسائله، وكثرة شروطه واحتياجه إلى الذهن المتوقد، والملكة الحاضرة والذكاء المنقطع النظير...

كما يحتاج إلى إدراك قواعده، والقدرة على استخدامها، والتطبيق عليها، و بذلك نحصل على ثماره الشهية وجناه الداني من:

إقدار المتعلم على معرفة القاعدة، والتطبيق عليها، وصيانة لسانه من الخطأ عند النطق، والبعد عن الخطأ عند الكتابة، وإخراج الأساليب في صورة نقية سليمة واضحة الدلالة، لا لبس فيها، ولا غموض...

ولذلك احتاج كله الى تيسير قواعده، وتبسيط مسائله وتقريبها للمتناول...وفي ذلك نقدم بحثنا "مظاهر تيسير النّحو العربي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي" ويعود السبب في اختيارنا لهذا الموضوع إلى إدراكنا لأهمية النّحو في المسار التعليمي لكل فرد، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تساؤلنا عبر مختلف المراحل الدراسية السابقة عن أسباب نفور زملائنا التلاميذ من المادّة النّحويّة واعتبارهم إيّاها مادّة صعبة، دفعنا إلى البحث عن أسباب هذه الصعوبة وهذا النفور، فاخترنا تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبار هذه المرحلة مرحلة مهمة وأساسية لبناء قاعدة أساسية في النّحو.

بناء على هذا حاولنا الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بهذا الموضوع أهمها:

هل المادة النّحوية في المرحلة الابتدائية صعبة فعلا؟ وماهي أسباب هذه الصعوبة؟ وماهي الحلول المقترحة لهذه الصعوبة؟

وقد عالج بحثنا هذا العوامل التي أدت إلى جعل مادة النّحو صعبة منها: العامل الإجتماعي والنفسي، عامل تعليمي ديداكتيكي، كما قسمنا بحثنا إلى مقدمة ومدخل وفصلين، مدخل نظري وآخر تطبيقي واتبعناه بخاتمة.

تناولنا في المقدمة إشكالية الموضوع، كما تناولنا في الفصل النظري: النّحو العربي (مفهومه وأهميته، صعوباته والهدف من تدريسه ومظاهر تيسيره)، في ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول: مفهوم النّحو العربي وأهميته، تطرقنا فيه إلى مختلف مفاهيم النّحو وبيان أهميته.

المبحث الثاني: الهدف من تدريسه وصعوباته.

المبحث الثالث: مظاهر تيسير النّحو وبعض الحلول المقترحة.

أمّا الفصل التطبيقي فهو عبارة عن دراسة ميدانية بحثنا من خلالها:

عن أسباب صعوبات تعلم النّحو في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، ويضم هذا الفصل مبحثين:

المبحث الأول: يضم إجراءات البحث الميداني من خلال توزيع بعض الأسئلة.

المبحث الثاني: عرض هذه النتائج والتعليق عليها مع تقديم تفسيرات للنتائج المتحصل عليها، وكذلك ضم هذا البحث مذكرة تربوية لمعلم المرحلة الابتدائية، مع عرض بعض التمارين والحلول لكليهما.

من أهم المصادر والمراجع التي إعتمدنا عليها في بحثنا هذا:

- الرّد على النحاة لابن مضاء القرطبي.
- أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور.
- تدريس النّحو في القواعد (الإتجاهات الحديثة) لسليطي ظبية سعيد.
- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل للفتلاوي سهيلة محسن كاظم.
- المرجع في تدريس اللّغة العربية لعطا ابراهيم محمد...إلخ.

مدخل

مدخل:

اللّغة العربية معجزة إلهية، خصّ بها الله العرب دون سائر الشعوب، لتكون وعاء لكتابه الكريم، الذي أرسله مع رسوله الأمين ليهديّ به النّاس الى الطريق المستقيم، وينظّم أمور حياتهم في عالم الشهادة، فيفوزوا بثواب في الآخرة عملا، بقوله تعالى: "وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ۝٤ ".[1]

فهي عبارة عن رموز تعبيرية نتعلم إستخدامها كوسيلة لتوصيل الأفكار، فالكتابة والقراءة والإيماءات والكلام جميعها أشكال من اللّغة، وهي الجهاز الرمزي الذي يقرن الصوت بالمعنى، تعتبر كشجرة ضاربة بجذورها في الأرض، متفرعة منها أغصان الصرف، والأصوات، والنّحو...وغيرها، وهذا الأخير هو ما نحن بصدد دراسته، وقبل الخوض في أيّ تفاصيل لابد من تحديد موضوعه، والغاية من دراسته.

فعلم النّحو مأخوذ من كلمة "نّحو"، تطلق في اللغة العربية على عدة معان، منها الجهة تقول: ذهبت نّحو فلان، أي جهته، ومنها الشبه والمثل، تقول: محمد نّحو علي، أي شبهه ومثله.

وفي الاصطلاح: هو العلم بالقواعد التي يعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربية في حال تركيبها من الإعراب و البناء، وما بين ذلك.[2]

أمّا فيما يتعلق بالغاية من دراسته، يقول محمد محي الدين: " ثمرة تعلم النّحو صيانة اللسان من الخطأ في الكلام العربي، وفهم القرآن والحديث النبوي، فهما صحيحا إذ هما أصل الشريعة الإسلامية وعليها مدارها.[3]

وقد كانت لهذه الغاية أسباب ملحة، منها دخول اللحن في اللغة عامة والقرآن خاصة.

---

[1] – سورة ابراهيم الآية 04.

[2] – ينظر: محمد محي الدين عبد الحميد، التحفة السنية في شرح متن الآجرومية، مكتبة صنعاء الأثرية، ط1، 2004م، ص6.

[3] – ينظر: صلاح راوي النّحو العربي نشأته– تطوره–مدارسه– رجاله دار غريب للطباعة والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م، ص21.

فالمؤرخون لم يختلفوا في أنّ واضع أساس هذا العلم هو التابعي أبو الأسود الدؤلي (67هـ) ، وقيل أن هذا كان بإشارة من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، ثم جاء بعده الخليل بن أحمد الفراهيدي ثم تلميذه سيبويه.

وللنّحو مكونات منها: الإعراب الذي يعنى بدراسة تغيير أواخر اللفظ بتغيير العوامل الداخلة عليه، وحسب تعريف الدكتور صالح بلعيد: "النّحو صناعة وضرب من التكلف، أمّا الإعراب فهو من النّحو وليس من القواعد، وهو مراعاة مواقع الحركات معنويا لا شكليا، كما أنّ لكل لغة قواعد ونّحوا، وليس لكل اللغات إعراب".[1]

يتنوع علم النّحو بين نّحو علمي ونّحو تعليمي، فالنّحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج.

أمّا النّحو التعليمي فإنه يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللّسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، إذ يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النّحو العلمي مع تكيفها تكيفا محكما طبقا لأهداف التعليم، وظروف العملية التعليمية، فالنّحو التربوي يقوم على أسس لغوية، وليس مجرد تلخيص للنّحو العلمي، فعلى هذا ينبغي أن تصب جهود التسيير والتبسيط.[2]

هذا ما يقودنا الى تحديد مفهوم التسيير لغة واصطلاحا، فنجد الخليل يقول في معجمه العين: "يقال إنّه لَيَسِر خفيف، ويَسِير أي لين الإنقياد سريع المتابعة، ويقال: "خذ ما تيسَر واستيسر(...)"3.

ويقول ابن منصور الأزهري: "قال الليث يقال: إنّه يسر خفيف ويسر إذا كان لين الإنقياد، ويوصف به الإنسان والفرس وغيرها(...).[4]

أمّا ابن منظور في لسان العرب فيضيف قوله"اليسير اللين والانقياد وياسره أي ساهله وفي الحديث الشريف هذا دين يسر، واليسر ضد العسر،أراد أنه سهل سمح قليل التشديد.[5]

---

[1] – ينظر:صالح بلعيد، تيسير النحو عند المجمعين،المجلس الأعلى للغة العربية مجلة نصف سنوية، تصميم وإنجاز منشورات ثالة الجزائر العدد7 خريف2002،ص131.

[2]– المرجع نفسه، ص131.

[3] – الخليل ابن أحمد الفراهدي، كتاب العين ،تح ،عبد الحميد هنداوي منشورات محمد على بيضون، مادة يسر– دار الكتب العلمية، ط1، 2003، ج4، ص237.

[4] – ابن منصور الأزهري، تهذيب اللغة، تح، مادة يسر، دار المعرفة لبنان ، ط1، 2001، ج4، ص3979.

[5] - ابن منظور، أبو الفضل، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط4، 2005، ص 234.

أمّا في الاصطلاح: فقد ذهب النحاة و الدارسون في معنى التسيير اصطلاحا مذاهب شتى،هذا يقصد بالتسيير إلغاء أبواب نّحوية يراها زائدة عن الحاجة وصعبة الإدراك، وهذا يرى أن التيسير مجاله طرق التدريس لا المادة النّحوية، وبالتالي فالأولى أن يدرسه اللسانيون أو المهتمون بتعليمية اللغة، فالأستاذ أحمد شامية يرى أن"تحديد قضية التيسير بتسهيل قواعد النّحو وتبسيطها، دون الإخلال بجوهرها في إطار تعليم تلاميذ المراحل التعليمية".

والدكتور صالح بلعيد يقول: "لا أقصد بتبسيط النّحو الهبوط بمستواه لكنّي أعني من وراء هذا أن يكون النّحو ميسّرا، سهلا مشتقا من الفصحى ذاتها، هدفه الارتقاء بالمفهوم العادي للغة، وصقله باستقلال الموظّف من الألفاظ العصرية التي استحدثتها المجامع (...) واعتماد المستعمل فقط وترك أبواب الشاذ والمهمل".[1]

- فماهي الحاجة الداعية إلى فكرة تيسير النّحو في المراحل التعليمية؟

دعت الحاجة إلى تيسير النّحو خاصة في المرحلة الابتدائية لأنّ عقل التلميذ لا يستوعب أبواب النّحو المتشعبة والمكثّفة، وهذه النقطة تعتبر المحور الذي بنينا عليها مذكرتنا وتطرقنا لها بالشرح والتفصيل.

[1] – ينظر: صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2004، ص165.

الفصل الأول

مظاهر تيسير النّحو

- تمهيد

أ- تعليم النّحو والهدف من تعلمه.

ب- طرق تدريس النّحو ومناهجه.

ج- صعوبات النّحو ومظاهر تيسيره.

تمهيد:

إنّ الذي يرتقي في النّحو وهو لا يعلمه، يقول بأنّه صعب وطويل، ولا شك في ذلك أنّ دعوات التيسير واكبت نشأة النّحو، فالمتتبع للنّحو يلاحظ منهجين بارزين هما: نّحو المتخصصين، فهو نّحو يدق غالبا حتى على المشتغلين به، فتارة تعتريه الفلسفة، وتارة يخامره المنطق.

وفيما يخص النّحو الثاني، فهو يتجنب الخوض في المسائل النّحوية على نهج المتخصصين، ويأخذ من الأبواب النّحوية بما يعين الناشئة على تقويم ألسنتهم، ومعرفة أسس النّحو، فتيسيره في الشكل لا في المضمون فسيبويه يضع كتابه للمتخصصين، بينما يضع خلف الأحمر (ت 180 هـ) مقدمته للذين لم يتخصصوا في النّحو، وعلى هذه الشاكلة سار النّحو.

ولعل أول من تجرأ واعترف بصعوبة كتب النّحو على الرغم من غزارة علمه، إذ يروي في كتابه الحيوان (الجاحظ): " قلت لأبي الحسن الأخفش أنت أعلم الناس بالنّحو فَلِمَ لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم، قال: أنا رجل لن أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعونني إليه قلّت حاجتهم إلي فيها، وإنّما كانت غايتي المنالة...وإنّما قد كسبت بهذا التقدير، إذ كنت إلى التكسب ذهبت".[1]

فالأخفش كانت غايته في النّحو التكسب فقط، أمّا ابن مضاء (ت 592 هـ) أتى بتيسير مخالف في كتابه "الرّد على النحاة"، إذ دعا إلى إلغاء نظرية العامل والمعمولات حتى يتخلص النّحو من كل ما دخل فيه من تأويل النصوص، ومن علل وتمارين افتراضية، غير أنّ هذه الدعوة بقيت محدودة الأثر، حتى إنّنا نجد مصنفات مثل: أوضح المسالك، وشرح المفصل لابن يعيش، وشرح الجمل لابن عصفور، وعلى أهميتها وسعتها لا تأتي على ذكر ابن مضاء مطلقا"[2].

وأول محاولة للتيسير في العصر الحديث كانت على يد علي مبارك (ت 1893 م)، الذي ألف كتاب التمرين الذي ظّل طلاب المدارس الابتدائية يقرؤونه طويلا، ولم يكتف بمحاولته تلك، بل عهد إلى رفاعة الطهطاوي (ت 1873 م) بتأليف كتاب في النّحو لطلاب المدارس الخصوصية الأولية فألف هذا الأخير كتابه الموسوم بالتحفة المكتبية لتقريب اللّغة العربية.

---

[1]– أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ– الحيوان– دار ومكتبة الهلال، لبنان، دط، 2003 ،ص 91.

[2]– ينظر: ياسين أبو الهجاء، مظاهر التجديد النّحوي، عمان ، الأردن، ط1، 2008، ص219.

وربما كانت الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية للشيخ حسين المرصفي (ت 1890 م)، أول محاولة لعلاج مشكلة تعليم العربية في المراحل العليا.

كما ظهر في عام 1887 م كتاب الدروس النّحوية لتلاميذ الدروس الابتدائية وهو من تأليف نخبة من المشتغلين بالتعليم على رأسهم حفني ناصف (ت 1919 م).

وفيما يخص محاولات التأليف غير الأكاديمي فيتصدرها ابراهيم مصطفى في كتابه إحياء النّحو الذي أحدث ضجة إبّان نشره، لنقده النظريات التقليدية في النّحو، تقوم فكرته الرئيسية على نقد نظرية العامل، وأنّ علامات الإعراب دوال على معاني تأليف الجملة، وربط الكلمات، وليست أثراً للعامل كما زعم النحاة .

وقد تبعه عبد المتعال الصعيدي في كتابه النّحو الجديد ومحاولته هذه من أجرأ المحاولات، يقول بأنّ أصحاب المحاولات الأولى قد قصروا دون الغاية، وأنّ نّحوه أقرب إلى ما قيس إلى نّحو سيبويه، وأقرب إلى إصابة الأغراض النّحوية الصحيحة، فهو يخالف النحاة في مفهوم الإعراب، فهو تصرف أهل العربية في آخر أسمائها وأفعالها بين الرفع والنصب... والمنادى عنده منصوب بالضمة، وذكر بابا جديدا هو المفاعيل المرفوعة ...، وكفى بهذا خلطا واضطرابا.[1]

وبين هاته المحاولات وتلك، ظهرت محاولة لجنة ووزارة المعارف وما انبنى عليها من قرار المجمع، وتلا ذلك محاولة الدكتور شوقي ضيف والملاحظ على هذه المحاولات التي ولدت بعد كتاب إحياء النّحو، انصب فيها التيسير والتجديد على المادة النّحوية دون المنهج.[2]

تعد محاولة الأستاذ "ابراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء في النّحو" أولى المحاولات التي أرادت أن تستنهض الهمم، للقيام بمحاولات تفتح أفقا جديدا في الدرس النّحوي، وبنى المؤلف أفكاره في إصلاح النّحو وتجديده على فكرتين أساسيتين:

1- مطالبته أن يتسع الدرس النّحوي، فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة.
2- مطالبته بإلغاء نظرية العامل واستئصال جذورها وما تستلزم من تقديرات وتأويلات، تذهب

[1]– ينظر: شوقي ضيف، تجديد النّحو، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة، ط4، 1919، ص34.

[2]– ينظر: جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين، مكتبة الأداب القاهرة ، ط1، 2004، ص43 –44.

بروح اللّغة وجمال العبارة، والأصول التي بني عليها مؤلفه هي:

أ- الحركات الإعرابية ليست حكما مطلقا خالصا، بل هي أعلام لمعان فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، والفتحة ليست بعلم الإعراب، وإنّما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب.

ب- العلل لا تعمل إنّما المتكلم هو العامل.[1]

جـ. ليست هناك علامات أصلية وعلامات فرعية، فقد أنكر الدكتور محمد عبد الراضي ما نراه في كتب النّحو من تقسيم النحاة علامات الإعراب إلى أصلية وفرعية، لأنّه يرى أنّ لا وجه لهذا التفصيل والإطالة، بتقسيم علامات الإعراب إلى علامات أصلية وأخرى فرعية، ومن ثمة يذهب إلى أنّ الأسماء الخمسة ليست معربة بالحروف، أي بالواو رفعا، وبالألف نصبا، وبالياء جرا، ولكنّها معربة بالحركات المشبعة، يقول: "وإنّما هي كلمات معربة كغيرها من سائر الكلمات، فالضمة للإسناد، والكسرة للإضافة والفتحة في غير هذين، وإنّما مدت كل حركة، فنشأ عنها لينها". ويعلل ذلك بأن من كلمات هذا الباب ما وضع على حرف واحد، وهو (ذو)، (فو)، ومنها ما وضع على حرفين، أولهما حرف حلق، وحروف الحلق- ضعيفة في النطق، فمدت العرب حركات الإعراب في هذه الكلمات لتعطي الكلمة حظا من البيان في النطق، إذ ليس في العربية إسم معرب بني على حرف أو حرفين، أحدهما حلقي- إلاّ وهذا حكمه، ويستدل على ذلك بأن هذه الكلمات إذا نونت، أو اقترنت بـ (أل)، فإنّها تعرب بالحركات من غير لين بعدها، مثل (أب)، (أخ)، (الأب)، (الأخ)، وذلك لأنّ الكلمات قد طالت في النطق شيئا بالتنوين و(أل)، فأغنى ذلك عن مد الحركة الأخيرة ولذلك حينما حذف التنوين، و(أل) من هذه الكلمات، ولم تضف عادة الألف، فقالوا (لا أبا لك)، وهنا يرفض تخريج النحاة لهذا المثال، ويرى أنّه جار على قاعدته المطردة، وهي أنّ هذه الكلمات- إذا أفردت غير منونة أطلقت حركاتها في آخرتها إطنابا فيها وتحقيقا لنطقها.[2]

---

[1]- ينظر: أحمد محمد عبد الراضي، إحياء النّحو والواقع اللغوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2007، ص139-140.

[2]- محمد صاري، تيسيير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو منشورات المجلس الأعلى الجزائر- 2001- ص 195.

أ- تعليم النّحو وأهدافه:

1/ تعليم النّحو:

يعد علم النّحو أحد علوم اللّغة، وهو لسان الأمة العربية والقانون الذي يحفظها من اللحن، وترجع أهميته إلى أنّه يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفرادات، وإشتقاقها وبناء الجمل ونظمها، بحيث يساعد على النطق السليم، والأداء الجيد في الكتابة[1].

ولقد دعا علماء النّحو بالإجماع إلى ضرورة تعلم النّحو، نظرا لأهميته والحاجة إليه، حيث نجد عبد القاهر الجرجاني يؤكد ذلك وبقوله: "لا يجدون بُدا من أن يعترفوا بالحاجة إلى النّحو.... وأنّ من ينكره ينكر حسه، ويكون مغالطا في الحقائق نفسه.... ولذا لم نأب صحة هذا العلم ولم ننكر ما كانت الحاجة إليه لمعرفة كتاب الله"[2] .

فعبد القاهر الجرجاني يؤكد على تعلم النّحو لمعرفة كتاب الله وسنة رسوله، كما ذكر أبو القاسم الزجاجي(ت 337 هـ) في باب ذكر الفائدة في تعلم النّحو: " الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صواب غير مبذل، ولا مغير، وتقويم كتاب الله عزوجل...ومعرفة أخبار النبي (صلى الله عليه وسلم) وإقامة معانيها على الحقيقة لأنّه لا نفهم معانيها إلا بتوفّيها حقوقها من الإعراب[3].

كما يحتاج تعليم النّحو قدرا من التفكير المجرد، ومهارات عقلية تساعد على التحليل والاستنباط، وذلك لأنّه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ، هذا ما يدفعنا للتساؤل عن السن الملائمة لتعلم النّحو؟

اختلف المربّون في تحديد السن التي يجوز فيها البدء بتدريس القواعد، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أنّ القواعد تستلزم التهيّؤ عقليا حتى يتمكن التلاميذ من الموازنة والتعليل والإستنباط.[4]

---

[1] – ينظر: السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو في ظل الإتجاهات الحديثة، تح، حسن شحاتة، دار المصرية، لبنان، دط، 2002، ص57.

[2] – جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الأداب، القاهرة، ط1 ، 2004، ص44.

[3] – الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، ت د ، مازن المبارك، بيروت، ط2، 1973، ص95.

[4] – ينظر: الموقع www.alnamrout@yahoo.com : //http تعليم النّحو.

في حين مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية من دروس القواعد حتى سن العاشرة، أي إلى الصف الخامس، ويرى آخرون في كتاب أساسيات في تعليم اللّغة العربية يمكن أن نبدأ في تدريس القواعد بإختيار السهل منها في الصف الرابع والخامس، ثم يتدرج في المرحلة الإعدادية بعد ذلك، ويمكننا في ضوء النظم التعليمية السائدة أن نقسم سنوات الدراسة إلى مراحل وأن نوضح ما يناسب كل مرحلة.

فماهي مراحل تدريس القواعد النّحوية في المدارس الابتدائية؟

- يمكن أن نقسم هذه المراحل إلى حلقات تتمثل في:

الحلقة الأولى: وتشمل الصفين الأول والثاني، وفي هذه المرحلة لا يعلم الطفل القواعد مطلقا، ولا يؤخذ بنوع من التدريبات حول أسلوب خاص أو تأليف الجمل بشكل معين، فالطفل في هذه الحلقة محدود الخبرات فحاجته الماسة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي، وليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف.

الحلقة الثانية: فتشمل السنة الثالثة والرابعة، في هذه الحلقة يدرب التلميذ على صحة الأداء وقوة التعبير.

الحلقة الثالثة: وتشمل الصف الخامس، فالتلميذ في هذه الحلقة يمكن أن نتطمئن إلى نضج فكره وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها في هذه الحلقة مع مراعاة التيسير على التلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة في حصة واحدة[1].

2/ الهدف من تعلمه:

تهدف دراسة النّحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقى، وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب[2].

---

[1]– ينظر: الموقع:www.alnamrout@yahoo.com :http// تعليم النّحو.

[2]– ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1 ،2003 ، ص 105–106.

وكما قلنا سابقا فإن الهدف الأول والأسمى الذي وضع من أجله هو حفظ اللّغة من اللحن والفساد وخاصة في القران الكريم والحديث الشريف، ومع مرور الزمن أصبحت دراسة القواعد تهدف إلى تحقيق مايلي:

1/- تقويم اعوجاج اللّسان وتصحيح المعاني والمفاهيم، وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلّف ولا جهد.

2/- تمكين التلميذ من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من الخطأ النّحوي الذي يذهب بجمالها.

3/- تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير منها بوضوح وجعل محاكاتهم للصحيح من اللّغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم لابّد من أن تكون مجرد محاكاة آلية.

4/- وقوف التلاميذ على أوضاع اللّغة وصياغتها لأنّ قواعد النّحو هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها، وهذا كلّه ضروري لمن يريد أنّ يدرس اللّغة دراسة فنية بمعنى بيان أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر.

5/- إنّ الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللّغة الأجنبية، لأنّ بين اللغات قدرا مشترك من القواعد العامة كأزمنة الافعال والتعجب والنفي والاستفهام و التوكيد[1].

ويمكن القول أنّ الهدف من تدريس النّحو في المرحلة الابتدائية هو اكتساب التلميذ عادات مقبولة من التعبير، وفي باقي المراحل التعليمية الاخرى معرفة التلميذ القواعد الأساسية في النّحو العربي، بما يمكنه من استيعاب مقرراته وإدراك السلامة في الأسلوب الذي يقرؤه أو يسمعه.

والصفوف الأربعة من المرحلة الابتدائية يناسبها النّحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، وهو بهذا المعنى يتغير بتغير الاستعمال فوظيفة النّحو تعني أن يتعلم التلميذ ما له من دور وظيفي في الإستعمال، ويترك ما عداه، أمّا النّحو التقليدي وهو الذي يتضمن الأسس المنطقية والقوانين الضابطة للإستعمال اللغوي، فهذا يمكن أن يقدم لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي.

[1]- ينظر: عطا ابراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، دار النشر مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005، ص273-274.

هذه أهم أهداف تدريس النّحو في عمومها، تصب في إطار توصيل التلميذ أو المتلقى إلى فهم المعاني، وتقويم اللسان على النطق السليم وتمكينه من القراءة والكتابة دون أخطاء نّحوية، تقلل من قيمة اللّغة وتفقدها جمالها.

ب- طرق تدريس النّحو و مناهجه:

1/- طرق تدريس النّحو:

من الموضوعات الهامة التي شُغل بها المربون قديما وحديثا طرق التدريس، ويكفي أن ننظر إلى كتب التربية حتى نجد أنّ الجزء الأكبر منها حديث عن المناهج والطرق، بل في حين نجد تاريخ التفكير التربوي ليس إلا محاولات متصلة ،في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة، فإذا ما استمعت إلى أحاديث المعلمين ورجال التعليم وجدت أنّ الطريقة تحتل في أقوالهم وتفكيرهم مكانا كبيرا .

فليس بغريب إذن أن نقف اليوم لنسأل عن المقصود بالطريقة؟

إنّ مصطلح طريقة التدريس في المؤسسات التربوية وفي ميادين التربية والتعليم، يستخدم بشكل واسع لكن في الوقت نفسه لا يشير إلى معنى محدد في ذهن من يستخدمه[1].

أو هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس، ففي درس القواعد النّحوية مثلا: يختار المعلم الطريقة القياسية أو طريقة النص الأدبي...[2].

أو كما يراها الدليمي طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي في كتاب اللّغة العربية"مناهجها وطرائق تدريسها" أنها ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم ،بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلّمين لتمكينها من التعلم[3].

وما هذه إلاّ عينة من التعاريف الاصطلاحية لطرائق التدريس، أمّا عن الطرق المستخدمة في تدريس القواعد النّحوية فهي متعددة ومتنوعة، ويرجع السبب في ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي

---

[1] – ينظر: الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2006 ، ص373.

[2] – السليطي ظبية سعيد،تدريس النحو في القواعد الإتجاهات الحديثة، ص64.

[3] – الدليمي طه علي حسين، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2000، ص87.

الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الإهتمام بالمتعلّم من حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية.

ومن بين هذه الطرق نجد:

1/- الطريقة القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق التي احتلت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النّحوية[1].

ففيها تورد القاعدة أو الحكم، ثم تساق الشواهد والأمثلة لتوضيح هذه القاعدة أو ذلك الحكم والمطلوب من المتعلّم حسب هذه الطريقة، أن يقوم باستيعاب القواعد وحفظ الشواهد أو الأمثلة التي تنطبق عليها، وقلما كانت تتجه العناية إلى الناحية التطبيقية، وأساس هذه الطريقة أن المتعلّم إذّا ما عرف القاعدة معرفة صحيحة فإنّه سيطبقها، وخير ما يمثل هذه المرحلة هو كتاب " قواعد اللّغة العربية " للمرحوم حنفي ناصف وآخرين.

وهذه الطريقة لا تستخدم الآن في مدارسنا، وذلك لعدم جدواها عمليا، حيث أنّها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح عند التلميذ، ولذلك ظهرت بعدها طريقة أخرى.

2/- الطريقة الإستقرائية:

الإستقراء لغة: التتبع، وفي اصطلاح المنطقين قول مؤلف من قضايا يتم الحكم بها على الجزئيات لإثبات الحكم على الكل لوجوه في أكثر جزيئاته، وفيها تورد الأمثلة أولا ثم يلفت نظر المتعلّمين إلى أجزاء معينة من هذه الأمثلة ليلاحظوها ،ثم تجمع هذه الملاحظات في قاعدة واحدة، تسجل وتطبق على أمثلة جديدة، والمطلوب من المتعلّم في هذه الطريقة، أن يسير وراء المعلم في الإتيان بالأسئلة وفي القيام بالملاحظة والإستنتاج، ثم ينفرد بعد ذلك في التطبيق، ومعظم كتب النّحو التي ترونها اليوم في المدارس تمثل هذه المرحلة من مراحل تطور الطريقة وأساس هذه الطريقة التي تمكنت من السيطرة على التربية فكريا وعلميا، حتى مستهل القرن العشرين، وقد كانت مهمة المعلم في ذلك تبدأ بإستشارة المعلومات القديمة، ثم ربط القديم بالجديد عن طريق التعميم، ثم تطبيق هذه القاعدة على مادة مماثلة للمادة الجديدة.[2]

---

[1] – ينظر: عطا ابراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية ، دار النشر مركز الكتاب القاهرة، ط1، 2005، ص284.

[2]- ينظر: السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو في ظل الإتجاهات الحديثة، ص64-65.

3/- الطريقة المعدلة:

نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة السابقة في نهاية الأربعينيات في كتاب "تيسير النّحو للمرحلة الابتدائية" لسنة 1949، الذي ألفه عبد العزيز القويصي وآخرون، وتقوم على تدريس القواعد النّحوية من خلال عرض نص متكامل، أي الإبتعاد عن الأمثلة الجزئية وتعرض هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

أ/- يقوم المدرس بعرض نص أدبي على التلاميذ ويكلّفهم بقراءته حتى يتأكد المدرس من القراءة السليمة.

ب/- الوقوف على الشواهد النّحوية التي تتصل بالقواعد عن طريق مناقشة التلاميذ، فتجمع الأمثلة التي تشترك مع بعضها في جزئية من الجزئيات.

ج/- يسجل المدرس على السبورة جزئيات القاعدة بعد القيام بعملية الربط حتى يصل إلى القاعدة النهائية.

د/- يقوم المدرس بتطبيق القاعدة على التمارين الموجودة في كتابه، أو التمارين من إعداده.

- وفي الحقيقة لا فرق بين الطريقة الإستنباطية والمعدلة من حيث الأهداف عامة، لكن الفرق الوحيد بين هاتين الطريقتين في النص الذي يعتمد عليه فبينما نرى النص في الطريقة الإستنباطية مجموعة من الأمثلة التي لا رابط بينها، نراها في الطريقة المعدلة نصا متكاملا يعبر عن فكرة متكاملة ،أمّا الخطوات الرئيسية في الطريقتين فهي واحدة، وعلى ذلك نعتقد أنّه لا داعي للفصل بين هاتين الطريقتين، والخلاصة أن النّحو على الرغم مما جرى ويجري فيه من تعديل بالإضافة أو الحذف، وبالتقديم أو التأخير، وبإعادة التوزيع على الصفوف الدراسية لا يزال مشكلة رئيسية من مشكلات تعليم لغتنا العربية[1].

والتعليم يعتبر ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، إذ لم تكن قاصرة في مرحلة من المراحل، فإن فهم نظرية التعلم تهم الأخصائيين، والسيكولوجيين، وعلماء النفس يسلطون الضوء على الطرق التي يتعلم بها الأفراد، ويفسرون طرق تطور الفكرة في أذهان المتعلّمين، أما التربوي والمعلم معنيان بتقديم الوجبة التعليمية المناسبة، حتى تطابق أسلوب تعلم المتعلّم، فالمعلم الخبير هو المعلم الذي لديه القدرة على إيصال هذه المعلومة إلى أذهان المتعلّمين بطرق اكثر مناسبة[2].

---

[1]- ينظر: السليطي ظبية سعيد، تدريس النحو في ظل الإتجاهات الحديثة، ص68.

[2] - ينظر: يوسف محمود قطاني، نظرية التعلم والتعليم، دار مطابع المركزية، عمان، ط1، 2005، ص13.

ب/ مناهج تدريس النّحو العربي:

للمناهج دورا مهما في العملية التربوية، وبفضلها يمكن الوصول إلى الأهداف التربوية والقومية، وهي تساعد المعلّمين على تنظيم التعلّم، وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، فهي تساعد المتعلّمين على التعلم المتمثل في بلوغ الاهداف التربوية المراد تحقيقها[1].

ولكي يقوم المنهج بدوره في إعداد الطلبة الناشئة للحياة على أسس معرفية يجب أن يتماشى ويتلاءم مع ما يحدث فيها من خبرات وظروف متغيرة، وفي مجال الدرس النّحوي هناك مناهج مختلفة منها:

1/- المنهج التقليدي:

يعتبر هذا المنهج من أقدم المنهاج في التدريس، وهو المنهج الذي يقع الإعتماد فيه على المعلم بإعتباره أساس عملية التعلم، أمّا المتعلّم فيمثل الوعاء الذي تصب فيه المعلومات، ويعامل معاملة قاسية حتى يستفيد من علم المعلّم، ويقوم هذا المنهج على ركائز أهمها:

-المعلّم مالك المعرفة والتلميذ مستقبل سلبي.

- المعلّم مرسل على الدوام، والتلميذ مستقبل على الدوام.

- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الرّدود.

-لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعلّم بالمتعلّم.

- التركيز على المعلّم لا على المتعلّم.

وما يلاحظ على هذا المنهج أنّه يركز بكثرة على المعلّم، ويقصي المتعلّم مع العلم أنّ العملية التعليمية موجهة بالأساس إليه، ومن غير المعقول أن يفهم التلميذ دون المشاركة والمناقشة، وأحيانا يعامل معاملة قاسية وهذا ما يحد من إبداعه وآرائه، وهكذا نال هذا المنهج ردود أفعال كثيرة تستنكر الخطة التي يتبعها في تلقين الدروس ،ومن ذلك ظهرت مناهج كثيرة أكثر تطورا تتماشى مع التغيرات الجديدة التي تجعل للتلميذ له وعيه وأفكاره التي يجب أن تحترّم.[2]

---

[1]- ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص102.

[2] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط،2003، ص30.

2/- المنهج البنيوي:

- تعود جذور هذا المنهج إلى العالم اللّساني"فرديناند دي سوسير" ،وجاء كرّد فعل على المناهج اللّغوية، خاصة طريقة تعلّيم النّحو والترجمة التي كان همها المقارنة اللّغات الهندية باللّغات الأوروبية ثم بين اللّغات على إختلافها وأنواعها.

- يتصف هذا المنهج بصبغة علمية خاصة فيما يتعلق بالتمارين البنيّوية التي تلعب دورا هاما في إكتساب التلاميذ مهارات لغوية عن طريق الإستعمال المكثف للغة، قصد ترسيخها وتحسين مردودية التعلّيم، وإكتساب التلميذ ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين، ومهارة في في استعمال التراكيب بطريقة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين،ومهارة في استعمال تراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النّحوية، بالإضافة إلى إكتسابه القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصا لغويا جيد التراكيب، وعلى الرغم من أهمية هذه التمارين إلاّ أنّ هناك من إنتقدها بحجة أن تمارينها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلّم يكتسب البنّى اللغوية لكن يعجز عن استعمالها لما تقتضيه أحوال الحديث، إضافة إلى إفراطها في التطبيق الشفاهي وإهمالها الجانب الكتابي هذا من جهة، ومن جهة أخرى آلية هذه التمارين تقتل روح الإبداع عند المتعلّم خاصة التمارين التكرارية[1].

ومن هنا يمكننا الخروج بنتيجة وهي أن هذا المنهج أولى إهتماما بالمتعلّم عن طريق وضع التمارين البنيوية، وجعلها وسيلة في يد المعلّم لإيصال المعلومات للتلميذ ،وعليه يمكن القول أنّ المنهج البنيوي استطاع إلى حد ما سد ثغرات المنهج التقليدي، باشتراكه الطرفين(المعلّم و المتعلّم) في العملية التعلّيمية ولكنه لا يمكن اعتباره منهجا مثاليا.

3/- المنهج التواصلي:

في الحقيقة هذا المنهج ليس منهجا قائما بذاته، إنّما هو وليد نظرية الاتصال التي ظهرت على يد الرياضيين أمثال: كلود شانون، وراين وبير سنة 1949م ،وكان لهذه النظرية تأثير كبير في العلوم الإنسانية حيث إرتبطت باللّغة على يد العالم الغوي ياكبسون ،التي طبقها ضمن وظائف اللّغة الستة، وهذا المنهج ينطلق من المنظور الوظيفي التواصلي للّغة، ويهتم بالمتعلّم بجعله قادرا

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط،2003، ص32.

على استعمال اللّغة في مختلف أحوال الخطاب، كما يهتم باحتياجات المتعلّم اللغوية لا على اللّغة في حد ذاتها، بإعتبار أن المتعلّم عنصر فعال في العملية التعليمية[1].

والملاحظ على هذا المنهج أنّه يهتم بالوظيفة التبليغية التواصلية، التي تحققها العملية التعلّيمية من خلال اهتمامه باللّغة الشفوية والكتابية، واكتساب المتعلّم أكبر قدر ممكن منها ،وعليه فهذا المنهج أشمل من المنهج البنيّوي بإعتبار أنّه لم يفرق بين اللّغة الشفوية و الكتابية على عكس المنهج البنيوي الذي ركز على اللّغة الشفوية فقط.

ج- صعوبات النّحو ومظاهر تيسيره:

1/ صعوبات النّحو:

تعتبر ظاهرة الضعف في القواعد النّحوية من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعا بها، ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وهذا ما أدى إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النّحوية في الكلام، وانعكس ذلك على كراهية التلاميذ للغة العربية بجملتها والإستهانة بها.[2]

فمن المظاهر الشائعة اليوم مزاحمة العامية للغة الفصحى، فالذي يريد تكلم اللّغة يراها صعبة لأنّها تخضع لقواعدها، ومرد هذا كله إلى التراجع عن مقاومة هذا القصور الذي يجري على الألسنة في المدرسة والجامعة والكتاب ووسائل الإعلام المختلفة...[3]

وهذه الصعوبات لم تكن وليدة هذا العصر، وإنّما تعود إلى عصر الجاحظ الذي يعتبر أول من تجرأ واعترف بصعوبة كتب النّحو على الرغم من غزارة علمه وموسوعاته.

ويمكن إرجاع بداية مظاهر هذه الصعوبات بعد عصر الفراهيدي، خاصة عندما اتصل علماء النّحو ومنهم سيبويه بفلاسفة اليونان وعلماء الكلام ،ولذلك دار الجميع في فلك سيبويه، فكثرت المقتصرات والشروح على كتاب سيبويه، ومن هنا ظهرت صعوبة النّحو نتيجة لتعقد فلسفة النّحو وكثرة الآراء، وتعددت المسائل وذلك راجع لتاثره بالفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي، فظهرت وانتشرت المختصرات والمتون والحواشي ليسهل على المتعلّمين فهم النّحو بعد أن تشعبت مسالكه،

---

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط،2003، ص 43.

[2]– ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص106.

[3]– ينظر: ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص273.

وكثرت خلافاته ومدارسه ما بين بصرية وكوفية وبغدادية وأندلسية، وقد ترجع الصعوبات التي يعاني منها المتعلّم في دراسته للنّحو لعدة أسباب يمكن حصرها في المظاهر التالية:

أ. صعوبات تتعلق بالضعف في اللّغة العربية.
ب. صعوبات تتعلق بمادة النّحو.
ج. صعوبات تتعلق بالمعلّم وطريقة تدريسه.[1]

إلى جانب هذه الصعوبات نذكر صعوبات أخرى منها: البعد عن السليقة اللّغوية مما يؤدي إلى غياب السماع السليم، وكذا بعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية، وضعف بعض معلمي اللّغة في بعض الفروع وعلى رأس فروعها قواعد النّحو، وترتب على هذا الضعف تجنب بعض المعلمين تدريس القواعد بالإضافة إلى حاجة النّحو لإعمال العقل والفكر.[2]

ومن مشكلات تعليم النّحو العربي نجد أنّه يعتمد على التجريد (للأصل والمعنى والتقدير والمحل الإعرابي...إلخ). وهو في هذه الحالة يعتبر نشاطا فكريا مفارقا للمستعمل من اللّغة، وهنا يكمن الداء الحقيقي للنّحو العربي باعتباره أداة تعليمية وإن أعتبر ذلك ميزة له، باعتباره نتاجا علميا إنّ هذا الطابع التجريدي للنّحو العربي ينصف التأمل الفلسفي من الجهد التربوي وهذا ما يعنيه قول القدماء في وصف كتاب سيبويه: "هل ركبت البحر"، ولكن المبتدئين اليوم يرون أمواج البحر للأسباب المتقدمة حتى في قصار المتون.[3]

2/ مظاهر تيسير النّحو:

كانت حاجة النحاة ماسة لوضع المتون والمختصرات إزاء صعوبات المشاكل التي واجهتهم في النّحو، ومن هؤلاء الذين جاهدوا في سبيل ذلك الأخفش (ت 215هـ) الذي وضع "الأوسط في النّحو"، وأبو محمد اليازيدي (ت 292هـ) الذي وضع مختصرا في النّحو وغيرهما.[4]

ولقد كانت محاولة خلف الأحمر (ت 180هـ) من المحاولات الجادة في هذا الشأن، حيث ألف مقدمة في النّحو اختصر فيها أبواب النّحو، وتلاه الجاحظ (ت 255هـ) الدعوة إلى الاختصار والتيسير فاستجاب الكثير من العلماء وأئمة النّحو، فوضعت الملاحظات والمختصرات للدراسيين

[1]– ينظر: السليطي ظبية سعيد، تدريس النّحو في ظل الاتجاهات الحديثة، ص29.
[2]– ينظر: عطا ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 264– 265.
[3]– ينظر: تمام حسّان، مقالات في اللغة العربية والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1427هـ– 2006م، ص47–48.
[4]-ينظر: جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين، ص156.

منهم: ثعلب الذي ألف كتاب المختصر في النّحو، وألف المفصل بن سلمة كتاب سماه "المدخل إلى علم النّحو"، كما ألف الزجاجي كتاب سماه "الجمل في النّحو"، وابن جني (ت 392هـ) الذي ألف كتاب "اللمع" وهو مختصر في النّحو، ولعبد القاهر الجرجاني(ت 471هـ) أيضا مختصر في النّحو سماه "الجمل"، ورجح الزمخشري مؤلفه "المفصل" فاختصره في مجمل سماه"الأنموذج".

غير أنّه ما ذهب إليه مجمل هؤلاء العلماء، أنّهم لم ييسروا النّحو لأن التيسير ليس في تأليف المختصرات أو حذف بعض أبواب النّحو، وإنّما عرض جديد للموضوعات النّحوية يمكن الجيل الناشئ من استعابه مع اصلاح شامل لمنهج الدرس النّحوي وتخليصه لما علق به من شوائب فلسفية ومنطقية.[1]

ولعل تيسير ابن مضاء القرطبي في القرن السادس الهجري أخذ منحى مختلفا من خلال كتابه: "الرّد على النحاة"، الذي ثار من خلاله على فلاسفة النحاة، ومن الأفكار التي حملها هذا الكتاب هي:

إلغاء نظرية العامل:

حتى يخلص النّحو مما دخل عليه من تأويل الصيغة العربية إلى إلغاء هذه النظرية، إذ يقول:" قصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغنى النّحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه"،[2] آخذ هذه الفكرة من أبي الفتح ابن جني، وهذا ما اعترف به ابن مضاء نفسه بقوله: "وقد صرّح بخلاف ذلك أبو الفتح ابن جني وغيره، قال أبو الفتح في خصائصه بعد الكلام في العوامل اللفظية، والعوامل النّحوية: "وأمّا في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل إلى الرفع والنصب والجر والجزم إنّما هو للمتكلم نفسه لا شيئ غيره."[3]

وقد وجّه ابن مضاء الأنظار إلى ما أحدثته نظرية العامل من أضرار على النّحو، وراح ينقضها، هي ما جرت إليه من عوامل لفظية ومعنوية ومن معمولات مذكورة ومقدرة ومحذوفة.

---

[1]– ينظر: جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين، ص157.

[2]– ابن مضاء القرطبي، الرّد على النحاة، تح شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، دط،ص 157.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص162.

إلغاء العلل الثواني والثوالث:

دعا ابن مضاء إلى إسقاط العلل الثواني والثوالث مع الإبقاء العلل الأولى، إذ يرى أنّ سؤال السائل في قولنا: قَامَ زَيْدٌ، لِما رُفع زيد؟ فيقال: لأنه فاعل مرفوع، فيقول: لما رفع الفاعل؟ فالصواب أن يقال له: كذا نطقت العرب ثبت ذلك بالإستقراء.[1]

فقد ألغى ابن مضاء العلل والثوالث لأنّها لا تفيد المتعلّم في شيئ بل تؤدي إلى جدل لا فائدة منه.

كما دعا من جهة أخرى إلى إلغاء القياس، لأنّ القياس يتكون من أصل وفرع وعلة وحكم، وإلغاء التمارين التي وضعها النحاة لأنّها افتراضية غير عملية لا تفيد في النطق ولا تدخل في الأسلوب العربي.[2]

وعليه فدعوة ابن مضاء في كتابه بتجديد النّحو وتخليصه من صناعة النحاة ونزعتهم الفلسفية والمنطقية بمثابة منبه لإعادة النظر في منهج النّحو قبل نفور بقية الطلاب من هذا الدرس.

كما دعا تمام حسان إلى توافر هيئة من اللسانيين العرب على تحرير النّحو العربي من ربقة التجريد والخروج بنّحو عربي يخاطب حواس المتعلّمين، باعتماده على القرائن اللفظية واستناده إلى المنهج الوصفي والطرق التربوية الحديثة.[3]

إلى جانب هذه المحاولات، هناك محاولة أخرى تحت ريادة "شوقي ضيف" عند تقديمه لكتاب "الرّد على النحاة" لابن مضاء القرطبي وكذلك في كتابه "تجديد النّحو" الذي دعا فيه إلى: إعادة تنسيق أبواب النّحو، وإلى إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، وكذلك الإعراب لصحة النطق، بالإضافة إلى وضع ضوابط وتعريفات دقيقة، وحذف زوائد كثيرة وغيرها واستكمالات لنواقص ضرورية.[4]

---

[1]– ينظر: جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين، ص165.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ص168.

[3]– ينظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 2006م، ص52.

[4]– ينظر: شوقي ضيف، تجديد النّحو، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة، ط 4، 1919، ص11– 34.

والملاحظ على شوقي ضيف أنّه تأثر كثيرا بآراء "ابن مضاء" خاصة فيما يتعلق بنظرية العامل والعلل النّحوية، والتمارين غير العملية، ولكن هذه المحاولة وتلك المقترحات لم تلق قبولا من مجمع اللّغة العربية بالقاهرة.[1]

كما بذلت المجامع اللغوية العربية، والهيئات والوزارات الحكومية والمراكز البحثية اللغوية محاولات قيّمة في هذا المجال نذكر منها:

1/ محاولة وزارة المعارف المصرية عام 1938م بحيث ضمت هذه اللّجنة الباحثين في اللّغة والنّحو، والمناصرين لدعوة تيسير النّحو وتجديده للناشئة منهم "أحمد أمين و"ابراهيم مصطفى"، وخلصت إلى عدة قرارات في هذا الشأن أهمها:

أ- الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي في المفردات والجمل.
ب-عدم التفريق بين العلامات الإعرابية الأصلية والفرعية ويجعل كلا في وضعه أصلا.

جـ- توحيد ألقاب حركة الإعراب حركة الإعراب أو البناء فيقال مسند إليه مضموم ومفعول به مفتوح ومضاف إليه مكسور.

د- إلغاء الضمير المستتر في النّحو مثال: زيد قام.

هـ- الإقتصار في الدراسة النّحوية على ما هو في إطار أحكام الكلمة والجملة والأساليب.[2]

2/ محاولة مؤتمر 1947:

في عام 1947م عقد المؤتمر الثقافي العربي الأول بجامعة الأقطار العربية بلبنان وحضره ممثلون من مصر، سوريا، لبنان والعراق....، وتم فيه الإتفاق على مايلي:

أ- يكون تعليم القواعد النّحوية في عبارات وموضوعات حيوية تهم التلاميذ وتشوقهم لا في أمثلة صناعية تؤلف لهذا الغرض.
ب-لا يتعرض بالإشارة إلى الإعراب التقديري، ولا إلى الإعراب المحلي في المفردات والجمل.

جـ- يسكت على تقدير الضمائر في الأفعال كما سكت النحاة عن تقديرها في الأسماء المشتقة.

د- يقتصر في إعراب المضاف إليه على قولنا مجرور بالإضافة ولا نذكر عبارة مضاف إليه.[1]

[1]- ينظر: محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، ص196.
[2]- ينظر: جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين ص178-179.

والجزائر لم تكن خارج هذا المجال، فقد كانت هناك محاولات جادة، منها محاولات المجلس الأعلى للغة العربية، ومحاولة تيسير تعليم اللّغة العربية التي ظهرت في الجزائر عام 1976م بإشراف إتحاد المجامع اللغوية العربية ودعوا فيها إلى:

- الإقتصار من المادة النّحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم.
- الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل.
- دراسة بعض التراكيب النّحوية دون التعرض لإعرابها التفصيلي كصيغ القسم والتعجب والتحذير...الخ.
- ترك دراسة القواعد التي تستعمل نادرا بالتنازع والإشتغال، والإبقاء على تسمية المبتدأ بعد إنّ وأخواتها فيقال مبتدأ إنَّ منصوب.[2]

كما يمكن القول أنَّ معظم المحاولات بدأت بأنامل فردية ثم انتقلت إلى الصيغة الرسمية في لجان المؤتمرات.[3]

إلى جانب محاولة المؤتمر نجد محاولات أخرى منها:

- الإلمام بكم وافر من دروس النّحو وقواعده مما يحتاج إليه الدارسون من طلاب العلم، بدءا من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالجامعة، وما يحتاج إليه العاملون بدور الإعلام وغيرها.
- عدم الخوض في تفصيلات النّحو الدقيقة إيمانا منا بأنّ الخوض فيها يجعل القارئ مشتت الفكر وغير قادر على الاستيعاب.
- إختيار أمثلة سهلة وواضحة وشاملة، روعي فيها أن تكون وثيقة الصلة بواقع حياة المتعلّم، ومما يحمد لها أنّها ركزت على جيد الأساليب وروائع القول.
- بالإضافة إلى كثرة التدريبات التي تكون شاملة ومنوعة...إلخ.[4]

---

[1]– ينظر: عطا ابراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية ص280.

[2]– ينظر: محمود أحمد السيد، تيسير النّحو وحلول مقترحة، مجلس اللغة العربية، منشورات المجلس الاعلى للغة العربية، منشورات ثالة، الجزائر ص63–64.

[3]– ينظر: المرجع نفسه،ص 66.

[4]– ينظر: حمدى محمود عبد المطلب، الخلاصة في علم النّحو، مكتبة ابن سينا، مصر، ط2، 1998، ص8–9.

ولكن على الرغم من كل هذه الجهود والمحاولات التي تيسير النّحو، إلا أنّ الضعف لازال قائما ولا زالت الشكاوي قائمة إلى حد الساعة، رغم أنّ الجامعات ودور المعلمين في جميع الأقطار العربية تفرز سنويا أعدادا ضخمة ممن يفترض فيهم أنّهم مختصون بتعليم اللّغة العربية، ومع ذلك تزداد نسبة الضعف اللغوي.

لكن تبقى اللّغة العربية راقية رقي القرآن الكريم فمن تعامل معها بحب باحت له بأسرارها، ومن داوم على دراستها إقترب من تجويدها وذابت صعوبتها ومشقة تعلمها.

الفصل الثاني

نماذج تطبيقية من دروس النّحو.

- تمهيد.
- بعض النماذج من التمارين وحلولها.
- التعليق على النماذج المختارة.

تمهيد:

بعدما تطرقنا في بحثنا هذا إلى جانب نظري سندعمه بجانب تطبيقي، متوصلين فيه إلى أسباب تدني النّحو عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك لأسباب اجتماعية ونفسية وتربوية.

حيث وجدنا معظم التلاميذ لا يفرقون بين الدروس المتشابهة، كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وكان وأخواتها، إنّ وأخواتها...الخ، إلى جانب ذلك لا يفرقون بين حركات الإعراب والأفعال المبنية، هذا راجع في الغالب الأعم إلى الدروس المكثفة، وعدم مراعاة مستوى التلميذ، فهو في سن لا يسمح له باستقبال المعلومات دفعة واحدة.

لذلك وجب التدرج وتدريس التلاميذ بطريقة شاملة، ومع تقدم سنه ندخله في تفاصيل هذه الدروس، فالتعليم حاليا يختلف عما كان عليه سابقا، فقديما كانت الانطلاقة من الأمثلة والجمل البسيطة، وبهذا يستنتج القاعدة، أمّا حاليا فنجد الإنطلاقة تكون من المقاربة النصية (النّحو، الإملائية والصرفية). كل هذا سيقف كعقبة في طريق التلميذ ويجعله عاجزا عن فهم الدرس.

أيضا يتضمن الجانب التطبيقي تمارين من كتابي (السنة الرابعة والسنة الخامسة) في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، مع عرض الحلول لكليهما، ويحوي هذين الكتابين كل دروس القواعد مدعمين بكتابين للأنشطة.، أمّا الأمثلة فهي مستقاة من النصوص المدروسة في نشاط القراءة تكون مبرمجة على النّحو التالي: أتعرّف في العنوان ثم ألاحظ، ثم أتذكّر، ثم أتدرّب.

وكلها تحوي ضمير المتكلم "أنا" حتى تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، القاعدة مكتوبة في اطار ملون من المفاهيم الأساسية، حتى ترتكز في ذهن التلميذ، كل نص ينجز فيه درسين درس في النّحو ودرس في الصرف، مثلا في كتاب السنة الخامسة: نجد درس كوكب الأرض مدعما بأسماء الإشارة وجمع التكسير، يكون فيها درس النّحو مرفوق بصورة تخطيطية ملونة يرسمها التلميذ في ذهنه.

تدعم كل وحدة بتمارين تدعيمية تتضمن كل الدروس المدروسة، تكون بلون مخالف لباقي ألوان أوراق الكتابة، في السنة الخامسة تكون باللون الأخضر، ذلك لكي يفرق التلميذ بين الدروس والتمارين.

بعض الدروس تكون مرفوقة بدرس الكتابة تحت عنوان أكتب.

مثلا: درس أتعرّف على الأفعال الخمسة مرفوقا بدرس أكتب جيدا الألف ولا أنطقها.

تنشط الدروس المتقاربة فيما بينها منفصلة عن بعضها البعض، مثلا درس أسماء الإشارة، بدرس بعده درس جمع التكسير، ثم الأسماء الموصولة ثم أكتب جيدا اللام المتصلة بأسماء المعرفة.

ودعمنا هذا بأنموذج مذكرة تربوية للطور الابتدائي وهي كالاتي:

مذكرة تربوية

- **المستوى:**
- **مجال التعليم:** لغة عربية
- **النص المعتمد:**
- **الكفاءة المستهدفة:** أن يتمكن المتعلم من التعرف على الدروس المستثمرة في هذا المحور.
- **مؤشرات الكفاءة:** أن يكون المتعلم قادرا على تعلم القاعدة وتوظيفها.
- **رقم المذكرة:** كتابة رقم المذكرة.
- **الحصة:** تحديد وقت الحصة.

	سيرورة الحصة	أهداف التعلم الوسيطية	وضعيات التعلم	الوسائل المعتمدة	التقويم
مرحلة بناء التعلمات	وضعيات الانطلاق.	تمهيد للنص.	طرح الأسئلة حول وضعية الانطلاق والدرس لاستحضار المكتسبات القبلية للتلميذ.	تحديد الوسيلة المعتمدة في الدرس كالكتاب المدرسي.	التعليق على كل مرحلة من هذه المراحل ومدى تفاعل التلميذ معها.
	مرحلة بناء التعلم.	كتابة لأمثلة مثلا في القواعد.	طرح أسئلة حول هذه الأمثلة.		
	استثمار المكتسبات.	استثمار تطبيقات الدرس.			

اختيار نماذج من دروس القواعد من كتاب السنة الرابعة.

- **الوحدة:** الرابعة.
- **النشاط:** نصوص.
- **الموضوع:** استثمار نص "الحمى الخطيرة" في القواعد.
- **الكفاءة المستهدفة:** يتمكن التلميذ من التعرف على:
  - الفعل اللاّزم والفعل المتعدي.
  - يوظّف حروف الجرّ.
  - يكتب الهمزة على الواو.

أتعرّف على الفعل اللاّزم والفعل المتعدي.

ألاحظ:

مرضت الخالة واشتدّ الألم عليها فتوجهت إلى العيادة. فحص الطبيب الخالة ثم كتب لها وصفة الأدوية فأخذتها إلى الصيدليّة واشترت الدّواء.

أتذكّر:

الفعل اللاّزم لا يحتاج إلى مفعول به.

مثل: مَرِضَتْ الخَالَةُ.

الفعل المتعدي يحتاج إلى مفعول به.

مثل: فَحَصَ الطَبِيبُ الخَالَةَ.

أتدرّب:

1/ أكتب هذه الجمل في كرّاسك ثم ضع خطا تحت الفعل اللاّزم وخطين تحت الفعل المتعدي.

- فَرِحَ الأَطْفَالُ بِعَوْدَةِ الأُمِّ.
- سَمِعَتْ الخَالَةُ الأَصْوَاتَ الجَمِيلَة.
- نَجَحَ الطَبِيبُ فِي العَمَلِيَةِ الجرّاحِيَةِ.
- ضَمَدَتْ المُمَرِضَةُ الجرّحَ.
- ضَمَتْ الأُمُ الأَوْلادَ إِلَى صَدْرِهَا.
- تَأَلَّمَ المَرِيضُ مِنْ شِدَةِ المَرَضِ.

2/ أدخل الأفعال الآتية في جمل ثم صنفها إلى أفعال لازمة وأفعال متعدية؟

عالج، حزن، ضمد، نصح، خرج، ابتسم، فرح، أكل شرب.

3/ أكتب في كراسك ثلاث جمل أفعالها لازمة وثلاثة جمل أفعالها متعدية.

حل التطبيقات:

حل التمرين الأول: كتابة الجمل ووضع خط تحت الفعل اللازم وخطين تحت الفعل المتعدي

- فَرِحَ الأَطْفَالُ بِعَوْدَةِ الأُمِّ.
- سَمِعَتْ الخَالَةُ الأَصْوَاتَ الجَمِيلَة.
- نَجَحَ الطَبِيبُ فِي العَمَلِيَةِ الجرّاحِيَةِ.
- ضَمَدَتْ المُمَرِضَةُ الجرحَ.
- ضَمَتْ الأُمُ الأَوْلادَ إِلَى صَدْرِهَا.
- تَأَلَّمَ المَرِيضُ مِنْ شِدَةِ المَرَضِ.

حل التمرين الثاني: إدخال الأفعال الآتية في جمل ثم تصنيفها إلى أفعال لازمة وأفعال متعدية.

- عَالَجَ الطَبِيبُ المَرِيضَ.
- حَزِنَ الوَلَدُ.
- ضَمَّدَ الجُنْدِيُ الجرّحَ.
- نَصَحَ المُعَلِمُ التَلْمِيذَ.
- شَرِبَ الخَرُوفُ المَاءَ.
- خَرَجَ التَلْمِيذُ مِنَ المَدْرَسِةِ.
- ابْتَسَمَ الوَالِدُ.
- فَرِحَ الفَلَاحُ بِالمَطَرِ.
- أَكَلَ الوَلَدُ تُفَاحَةَ.

الفعل اللازم	الفعل المتعدي
حزن – خرج – ابتسم – فرح .	عالج – ضمد – نصح – اكل – شرب.

حل التمرين الثالث: كتابة ثلاث جمل أفعالها لازمة وأخرى متعدية.

أفعال لازمة:
1. سقط الولد من الشجرّة.
2. دخل الرجل.
3. جلس التلميذ.

أفعال متعدية:
1. كتب التلميذ الدرس.
2. ركب الاب السيارة.
3. زرع الفلاح الأرض.

اختيار نماذج من دروس القواعد من كتاب السنة الخامسة.

- **السنة:** الخامسة.
- **الوحدة:** السادسة.
- **النشاط:** نصوص.
- **الموضوع:** استثمار نص– سبانخ بالحمص– في القواعد.
- **الكفاءة المستهدفة:** التعرف على الحال والتمييز.

أتعرّف على الحال:

ألاحظ:

جَلَسَ عصام إلى المائدة مُسْتَعِدا للأكل، وبسرعة وضع الخضار على الأرزّ وراح يلتهم الطّعام مُسْرِعاً ويقول:" طعامك شهي ياخالتي".

أتذكّر:

- الحال اسم نكرة منصوب.
- تأتي الحال لتبين حالة الفاعل أو المفعول به حين وقوع الفعل:

مثل: دخل عصام المطبخ نشيطًا تناول عصام الطعام ناضجًا

فاعل ↓ حال ↓

نعرف الحال حينما نطرح السؤال بـ: "كيف" مثل:

كيف دخل عصام المطبخ؟ دخل عصام المطبخ نشيطًا.

أتدرّب:

1/ عيّن الحال في الأمثلة الآتية:

- تناول الضيف الطعام جالسا. – قطف المزارع الخضر مبكّرا.
- قدّم التاجرّ السّلعة إلى المشتري مسرورا. – اشترى التّاجرّ العنب ناضجا.
- باع الفلاّح منتوجه الفلاحيّ غاليا. – ذهب عصام إلى النّادي ماشيا.
- ذهبت أمّ عصام إلى السوق نشيطة وعادت منه متعبة.

2/ عيّن الحال المبينة لحالة الفاعل والحال المبينة لحالة المفعول به في الأمثلة الآتية:

- تنفس الولد الهواء نقيّاً. – اشترى أبي الفاكهة ناضجةَ.
- قام العامل نشيطاً. – قطع الرّياضيّ المسافة مُسْرِعًا.

3/ أكمل الجمل الآتية بالحال المناسبة:

- أقبل المجتهدُ. – عاد التلاميذ من الجولةِ.
- قطف الفلاّحُ التّفاحَ. – رجع العامل من المعملِ.

1/ حل التمرين الأول: تعيين الحال في الأمثلة التالية:

- تناول الضيف الطّعام جالساً – قطف المزارع الخضرا مبكراً.
- قدم التّاجرّ السلعة إلى المشتري مسروراً. – اشترى التّاجرّ العنب ناضجاً.
- باع الفلاّحُ منتوجه الفلاحي غالياً – ذهب عصام إلى النّادي ماشياً.
- ذهبت أمّ عصام إلى السوق نشيطةً وعادت منه متعبةً.

2/ حل التمرين الثاني: تعيين الحال المبينة لحالة الفاعل والحال المبينة لحالة المفعول به في الأمثلة الآتية:

- تنّفس الولد الهواء نقياً ← **مبنية للفاعل** – اشترى أبي الفاكهة ناضجةً.← **مبنية للمفعول به.**
- قام العامل نشيطاً. ← **مبنية للمفعول به.** – قطع الرياضي المسافة مسرعاً. ← **مبنية للفاعل.**

3/ حل التمرين الثالث: إكمال الجمل الآتية بالحال المناسبة.

- أقبل المجتهد **مسرعاً.** – عاد التلاميذ من الجولة **مسرورين.**
- قطف الفلاح التفاح **ناضجاً.** – رجع العامل من المعمل **فرحاً.**

- **الوحدة:** السابعة.
- **النشاط:** نصوص.
- **الموضوع:** استثمار نص " كوكب الأرض" في القواعد.
- **الكفاءة المستهدفة:** التعرف على أسماء الإشارة والأسماء الموصولة والاستثناء.

أتعرّف على أسماء الإشارة:

ألاحظ:

وقد أحاطني الله بطبقة من الهواء. ومن دون هذه الطبقة تصبح هذه الحياة مستحيلة على سطحي، وقد حماني الله بهذا الحزام من أشعة الشمس الضارة. وجعلني كالمغناطيس أجذب الأشياء وهذا الجذب هو الذي يساعد السكان على الالتصاق بي حيثما كانوا.

أتذكّر:

- اسم الإشارة كلمة تشير إلى شخص معيّن أو حيوان أو شيئ معيّن. مثل:

  هذا الانسان صديقُ الأرض.

  هذا الطّائر يحتاج إلى حماية.

  وقد حماني الله بهذا الحزام.

- ينقسم اسم الإشارة إلى:
  - مفرد: هذا، هذه / ذلك، تلك.
  - مثنى: هذان، هاتان/ هذين، هاتين.
  - جمع: هؤلاء، أولئك.

أتدرّب:

1/ ضع خطا تحت اسم الإشارة:

- تصبح الحياة مستحيلة من دون هذه الطبقة.
- أولئك التلاميذ يحبّون النظر إلى النجوم.
- هذا حزام جوّيّ يحمي الأرض.
- هاتان البنتان تحافظان على البيئة.
- هذان النّجمان مضيئان.
- هذه النجمة تضيئ في السّماء.

- تلك هي النجمة التي تظهر فجرًا.
- هؤلاء الطالبات يدرسن علم الفلك.

2/ ضع اسم الإشارة المناسب في مكان الفراغ.

- كان عند ..... الرّجل تلسكوب صغير.
- تكلمت لـ ..... التلاميذ عن الأطياف الطائرة.
- ..... البنات يعرفن أشياء كثيرة عن الأرض.
- ..... ولدان يحبان قراءة قصص الخيّال.
- ..... نجمتان تطلعان دائما من الشرق.
- ..... كانت أشعة الشمس حارة في ..... الجهة.

3/ حول ما يأتي إلى المثنى ثم إلى الجمع.

- هذا كوكب صغير. هذا رائد الفضاء المشهور.
- هذه البنت تحب علم الفلك.

حل التمارين:

حل التمرين الأول: وضع خط تحت اسم الإشارة:

- تصبح الحياة مستحيلة من دون هذه الطبقة.
- أولئك التلاميذ يحبّون النظر إلى النجوم.
- هذا حزام جوّيّ يحمي الأرض.
- هاتان البنتان تحافظان على البيئة.
- هذان النّجمان مضيئان.
- هذه النجمة تضيئ في السّماء.
- تلك هي النجمة التي تظهر فجرًا.
- هؤلاء الطالبات يدرسن علم الفلك.

حل التمرين الثاني: وضع اسم الإشارة في المكان المناسب:

- كان عند **هذا** الرّجل تلسكوب صغير.
- تكلمت **لهؤلاء** التلاميذ عن الأطياف الطائرة.

- **هؤلاء** البنات يعرفن أشياء كثيرة عن الأرض.
- **هذان** ولدان يحبان قراءة قصص الخيال.
- **هاتان** نجمتان تطلعان دائما من الشرق.
- كانت أشعة الشمس حارة في **هذه** الجهة.

<u>حل التمرين الثالث:</u> التحويل إلى المثنى ثم إلى الجمع:

الجملة	المثنى	الجمع
- هذا كوكب صغير. - هذا رائد الفضاء المشهور. - هذه البنت تحب علم الفلك.	- هذان كوكبان صغيران. - هذان رائدان الفضاء المشهور. هذان البنتان تحبان علم الفلك.	- هؤلاء كواكب صغار. - هؤلاء رواد الفضاء المشهور. هؤلاء البنات يحبنَّ علم الفلك.

- **الوحدة:** الرابعة.
- **النشاط:** نصوص.
- **الموضوع:** استثمار نص " البرتقال غذاء ودواء" في القواعد.

أتعرّف على حروف الجرّ:

ألاحظ:

بدا سعيد متضايقا **من التّنفّس**، وخجولا وهو ينفخ في المناديل الورقيّة، فأنفه لا يكف عن السيلان، نبّهه أبوه قائلا: "الزكام خطر **على الصّغار**" . فهو يضعف المقاومة في أجسامهم ويمهد الطريق لكثير من الأمراض.

أتذكّر:

حروف الجرّ هي: من – إلى – في – عن– على – الباء– الكاف – اللاّم.

- الاسم الذي يقع بعد حرف من هذه الحروف يجرّ بالكسرة.

مثل: الزكام خطر **على** **الصغار**
↓ ↓
حرف جرّ اسم مجرّور

أتدرّب:

1/ أكتب هذه الجمل في كراسك وضع خطًا تحت حرف الجرّ وخطين تحت الاسم المجرّور.

- يحتاج جسم الإنسان إلى اللّحوم. – تعجب سعيد من كلام أبيه.
- تَنَاوُلُ البرتقال يحمي من الأمراض. – الزكام خطر على الأطفال.
- قام الطبيب بإجراء العملية الجرّاحية. – الوقاية خير من العلاج.
- أصيب سعيد بالزكام لأنّه لا يتناول عصير البرتقال.

2/ أدخل حرف الجرّ المناسب وأشكل أخر الاسم الذي يأتي بعده.

- أوجعني ضرسي يوما فذهبت.....طبيب الأسنان فحفر جوانب الضرس ونظفه..... السّوس ثم حشا ضرسي .....مادة فضّية، وعندما عدت أكل الحلوى عاد ضرسي يوجعني فذهبت .....طبيب آخر فعالجني وحذرني ....أكل الحلوى.

حل التمرين الأول: كتابة الجمل ووضع خطا تحت حرف الجرّ وخطين تحت الاسم المجرّور.

- يحتاج جسم الانسان إلى اللّحوم
- تناول البرتقال يحمي من الأمراض
- قام الطبيب بإجرّاء العملية الجرّاحية
- تعجب سعيد من كلام أبيه.
- الزكام خطر على الأطفال
- الوقاية خير من العلاج.
- أصيب سعيد بالزكام لأنّه لا يتناول عصير البرتقال.

حل التمرين الثاني: ادخال حرف الجرّ المناسب وأشكل آخر الاسم الذي يأتي بعده.

- أوجعني ضرسي يوما فذهبت **إلى** طبيبِ الأسنان فحفر جوانب الضرس ونظفه **من** السّوسِ ثم حشا ضرسي **ب**مادةِ فضّية، وعندما عدت أكل الحلوى عاد ضرسي يوجعني فذهبت **إلى** طبيبِ آخر فعالجني وحذرني **من** أكلِ الحلوى.
- بعدما استطاع التلميذ التعرف على درس حرف الجرّ، سنقوم باستثمار نص "البرتقال غذاء ودواء" مرة ثانية في درس الهمزة على الواو.

أكتب جيّداً الهمزة على الواو.

ألاحظ:

حينما يؤذن المؤذن لصلاة الفجرّ يقوم أفراد العائلة فيصلّون ثم يجتمعون حول المائدة ويتناولون كؤوسا من العصير في جوّ ملؤه الحيوية والنشاط.

أتذكّر: أكتب الهمزة على الواو:

- إذا كانت مضمومة وما قبلها ساكن مثل :**مِلْؤُه.**
- إذا كانت ما قبلها مضموما مثل: يُؤَذَّن.

أتدرّب:

1/ أكتب الكلمات التالية في كرّاسك وضع الهمزة المناسبة:

- س . ل
- س . ال
- لـ . لـ .
- . و. من
- ك . س
- مسـ . ول
- يـ . كّد
- مفاجـ . ة
- ر . وف.
- م . خر.
- مد فـ . ة.
- لبـ . ة.

حل التمرين: كتابة الكلمات الآتية وأضع الهمزة المناسبة:

- سئل – كأس – رؤوف.
- سؤال – مسؤول – مؤخر .
- لؤلؤ – يؤكّد – مدفأة.
- مؤمن – مفاجأة – لبؤة.

التعليق على التطبيقات المختارة:

التدريس بالكفاءات والاعتماد على المقاربة النّصية، يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية إذ يوضع في مشكلة ويحاول إيجاد حلها مستعيّنا بالمعلّم ومعتمدا في ذلك على المكتسبات القبلية وربط درس القواعد بالنص المدروس يوّحد تركيز التلميذ.

غير أنّ هذا لا يعني أنّ التلميذ يستوعب درس القواعد تماما وذلك لأنّه تختلجه مجموعة من الصعوبات استنتجناها من خلال حلّنا لبعض تمارين القواعد لسنتّي الرابعة والخامسة.

كثرة الدروس في محور واحد.

تشابه الدروس في ذاتها ومع بعضها بالإضافة إلى تشعبها.

وجود أمثلة تتضمن مجاز مما يصعب على التلميذ إدراكها وفهمها.

مثال: هذا الإنسان صديق الأرض.

عدم تبسيط القاعدة.

عدم وجود فترات زمانية متباعدة بين دروس القواعد فالتلميذ مثلا: درس حروف الجرّ مع درس كتابة الهمزة على الواو.

أيضا الوقت المخصص لدرس النّحو غير كافي.

خاتمة:

بناء على ما سبق، يتضح لنا أنّ الدّعوة إلى تيسير النّحو العربي دعوة مشروعة إذا ما بنيت على أسس وقواعد سليمة وصحيحة.

ذلك أنّ التيسير الذي نتحدث عنه، إنّما معناه تخليص النّحو العربي من تلك التعليلات والحالات الاستثنائية، والشروط التي لا طائل يرجى من تعلّمها، والنّحو المقصود بهذا التخفيف ليس النّحو كعلم في حد ذاته، إنّما المقصود هنا هو النّحو الموجّه إلى المتعلمين من أبناء اللغة العربية، لأنّ المساس بالمدّونة وتحريفها من غير داع ملّح لذلك أمر جلل لا يجرّؤ عليه محب للغة العربية.

ثم إنّ الهدف من ذلك هو تمكين الناشئة من النّحو العربي بما يحفظ سلامة ألسنتهم، ويصلح من شأن لغتهم في كتاباتهم وأحاديثهم، وإنّ هذه الدعوة والمحاولة دعوة مبررة بما لا سبيل إلى رفضه، وهدفها جليل مستحق للعناء، فحفظ اللغة سليمة كما نطق بها العربي الأول ونزل بها النص القرآني الكريم، ليس بالأمر الهيّن، حتى وإن بدا لنا ذلك، لأنّ سلامة لغة الناشئة أو عدمها كفيل بأنّ يعكس لنا المستوى الحضاري والثقافي للأمة العربية كاملة، ذلك لكون أبسط خطأ في اللغة وتركيبها قادر على تغيير دلالة الكلام وإفساد المعنى.

ومن هنا كانت الدعوة إلى هذا التيسير قديمة قدم النّحو ذاته متماشية معه في جل مراحله وحقباته التاريخية.

ولكن بين الدعوة إلى التيسير، والتيسير الفعلي فرق كبير، إذ إنّنا لاحظنا أنّ محاولات التيسير وجدت عقب وجود النّحو، بيد أنّ الوصول إلى تيسير فعلي كامل لم يتحقق حتى يومنا هذا، وما تزال المحاولات قائمة الواحدة تلوى الأخرى.

وتبقى في النهاية مشكلة النّحو وصعوبته وحاجته إلى التيسير مطروحة تنتظر الحل.

ونحن نرى بأنّ ذلك لا يتأتى إلاّ بالمزاوجة بين النّحو كمادة وبين ما توصلت إليه دراسات تعليميات اللغات حديثا والدراسات اللغوية الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، مؤسسة الرسالة ناشرون، لبنان الطبعة الأولى 2000.

1- أحمد محمد عبد الراضي، إحياء النّحو والواقع اللغوي، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 2007.

2- تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1427 هـ، 2006م.

3- جاد الكريم عبد الله أحمد، الدرس النّحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2004م.

4- حمدى محمود عبد المطلب، الخلاصة في علم النّحو، مكتبة ابن سينا، مصر، ط2، 1998م.

5- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العيّن، تح، عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضوي، مادة يسر، دار الكتب العلمية، ج4، ط1، 2003م.

6- الدليمي طه علي حسين، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م .

7- سعدون محمود الساموك وهدى علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2005م.

8- السليطي ظبية سعيد، تدريس النّحو في القواعد الاتجاهات الحديثة، تح، حسن شحاتة، دار المصرية، لبنان، دط، 2002م.

9- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003م.

10- شوقي ضيف، تجديد النّحو، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة، ط4، 1919م.

11- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2003م.

12- صالح بلعيد، تيسير النّحو عند المجمعيّن، المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة نصف سنوية، تصميم وإنجاز منشورات ثالة، الجزائر العدد 7، خريف 2002م.

13- صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2004م.

14- صلاح راوي، النّحو العربي، نشأته- تطوره- مدارسه، رجاله، دار غريب للطباعة والتوزيع، القاهرة، دط، 2003م.

15- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، دار ومكتبة الهلال، لبنان، دط، 2003م.

16- عطا إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، دار النشر، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005م.

17- الفتلاوي سهيلة، محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الروقي للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003م.
18- أبو القاسم الزجاجي، الأيضاح في علل النّحو، تح، مازن المبارك، دار النفائس بيروت، ط2، 1973م.
19- محمد محي الدين عبد الحميد، التحفة السنية في شرح متن الأجرومية، مكتبة صنعاء الأثرية، ط1، 2004م.
20- محمد صاري عبد المطلب، الخلاصة في علم النّحو، مكتبة ابن سينا، مصر، ط2، 1998.
21- محمد صاري، تيسير النّحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى الجزائر، دط، 2001.
22- محمود أحمد السيد، تيسير النّحو وحلول مقترحة، مجلس اللغة العربية، منشورات المجلس للغة العربية، منشورات ثالة، الجزائر.
23- ابن مضاء القرطبي، الرّد على النحاة، تح، شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، دط، دت.
24- ابن منصور محمد بن الأزهري، تهذيب اللغة، تح، باطن زكي قاسم مادة يسر، دار المعارف، بيروت، ج4، ط1، 2001، المجلد الأول.
25- ابن منظور، أبو الفضل، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط4، 2005.
26- ياسين أبو الهجاء، مظاهر التجديد النّحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2008.
27- يوسف محمود قطاني، نظرية التعلم والتّعليم، دار مطابع المركزية، عمان، ط1، 2005.

المواقع الإلكترونية:

http://www.alnamout@yahoo.com تعليم النّحو.

الفهرس:

مقدمة---------- أ

مدخل---------- 1

الفصل الأول: مظاهر تيسير النحو.

1-تمهيد----------4

2-تعلم النحو والهدف من تعلمه ----------7

3-طرق تدريس النحو ومناهجه ----------10

4- صعوبات النحو ومظاهر تيسيره ----------15

الفصل الثاني: نماذج تطبيقية من دروس النحو.

- تمهيد ----------22
- بعض النماذج من التمارين وحلولها ----------25
- التعليق على النماذج المختارة. ----------34

الخاتمة ---------- 36

قائمة المصادر والمراجع ---------- 37