**جامعة عبد الرحمن ميرة ـ بجاية المقياس: تعليمية النحو العربي**

**قسم اللغة والأدب العربي المستوى: سنة أولى ماستر / مج1**

**الأستاذ المحاضر: د/ ربيحة وزان التخصص: لسانيات عربية**

**المحاضرة الأولى: (ماهية النحو العربي)**

**توطئة:**

 جاء في المقدمة لابن خلدون أن أركان علوم اللّسان العربي أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصّل أن الأهم المقدم منها هو النحو. فالأسئلة التي تطرح في هذا المقام، ما المقصود بالنحو؟ وفيما تكمن أهميته؟ وما علاقته بالعلوم اللغوية الأخرى (علم الأصوات، علم الصرف، وعلم البلاغة ) ؟

 قبل الشروع في إلقاء التعريفات المتعلقة بالنحو، لا بأس أن أعرِّج على الحديث ـ باختصارـ عن أسباب نشأة النحو، وعن أهم من بحث وألف فيه.

 **ـ نشأة النحو العربي:**

 نشأ النحو العربي في أواخر القرن الأول الهجري في البصرة لأسباب دينية ترجع إلى الحرص الشديد على قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة، وأسباب اجتماعية تعود إلى شيوع اللحن على الألسنة، وخاصة في الأمصار؛ حيث« اختلط نطق شعوبها للعربية بعاداتها اللغوية، إلى جانب ما حدث للسليقة اللغوية عند العرب النازلين بالأمصار لبعدهم عن ينابيع اللغة الفصحى، فأحست الشعوب هناك بحاجتها إلى تحديد أوضاع العربية الصحيحة لهم حتى يجيدوها ويتمثلوها».

 كما تعود نشأة النحو إلى أسباب قومية تتمثل في اعتزاز العرب بلغتهم وخشيتهم عليها من الذوبان في اللغات الأعجمية، وكذلك لغرض تعليمي هدفه نبذ اللّحن والخطأ، ونشر العربية بين أفراد الجيل الجديد من العرب وغيرهم الذين وفدوا على الإسلام، وعلى الحضارة العربية الإسلامية.

 أما عن **أهم من بحث وألف في النحو**، فسأورد قول ابن خلدون الذي يلخص فيه مسيرة التأليف النحوي:« وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال بإشارة من علي رضي الله عنه (...) ثم كتب فيها الناس من بعده إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (...) وأخذها عنه سيبويه فكمَّل تفاريعها واستكثر من أدلتها (...) ثم وضع أبو علي الفارسي وأبو القاسم الزجاج كتبا مختصرة للمتعلمين يحذون فيها حذو الإمام في كتابه، ثم طال الكلام في هذه الصناعة وحدث الخلاف بين أهلها في الكوفة والبصرة (...) وتباينت الطرق في التعليم، وطال ذلك على المتعلمين، وجاء المتأخرون بمذاهبهم في الاختصار فاختصروا كثيرا من ذلك الطول (...)، كما فعل ابن مالك في كتاب التسهيل وأمثاله...».

 ومختصر القول، إن تفشي اللحن في العربية، وخوف العرب من وقوعه في القرآن الكريم لم يكن السبب الوحيد الذي دعاهم إلى وضع النحو، بل هناك بواعث أخرى« ففهم النص القرآني »، والتعرف على أسراره كان هدفا يتوخاه كل مسلم، وعلم النحو هو أقرب العلوم اللغوية إلى هذه الغاية، كما أن حاجة المسلمين من غير العرب إلى تعلّم العربية والتعبّد بكتابها الخالد، والحرص أول الأمر على تعلّمها دعاهم إلى وضع القواعد التي تضبط الاستعمال اللساني للغة العربية الصحيحة.

 هذا عن **أسباب نشأة النحو** باختصار، أما **مفهومه** فقد تعدّدت التعريفات المتعلقة به لدى المختصين بحسب تنوع الأهداف، والموضوعات المعالجة في ميدان الدراسات اللسانية والنحوية، والمنطلقات التأصيلية، فمن أشهر **التعريفات** التي صاغها كل من علماء النحو واللسان (العرب) مايلي :

ـ يعرف ابن جني النحو قائلا: « هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم...» ففي عبارة ابن جني تعريفان للنحو، تعريف لغوي حين قال:« وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا » أما التعريف الاصطلاحي كما تمثله ابن جني وتصوره فهو (أي النحو) اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، «ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلاّ بالتعلّم» سواء أكان هذا المتعلم عربيا ضعفت سليقته تحت تأثير الاختلاط بالأعاجم، أم ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية، أم كان أجنبيا.

 ويفسر الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح المقصود بانتحاء سمت كلام العرب لدى نحاة العربية بأنه تكييف الأمثلة التي سبق اكتسابها عن طريق عمليتي الإلغاء أو القبول، وتمثل أمثلة جديدة من خلال عملية البناء والتكوين المعرفي، فالانتحاء هو توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي، تحتذي فيه أمثلة إجرائية، وليس بأي حال من الأحوال مجرد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها .

­ النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال. وكذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، « فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار»

­ النحو علم يدرس أحكام وقوانين نظم الكلمات داخل الجمل والعبارات، وأنواع الجمل والعلاقات النحوية التي تربط بين مكونات الجملة؛ ومعنى هذا التعريف أن النحو علم من العلوم اللغوية التي تعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناءً، وبه يعرف النمط النحوي للجملة استنادا إلى الموضع الذي تحتله في سياق الكلام. والنحو قواعد وقوانين تتحكم في ترتيب الكلمات ترتيبا خاصا، وكذلك في ترتيب الجمل الترتيب الذي يراه المتكلم مناسبا للتعبير عن المعنى الخاص الذي يريده.

 أختم هذه المحاضرة بهذه المقولة التي لا أحد يدري قائلها ـ على حدِّ تعبير علي أحمد مدكورـ " النحو في الكلام كالملح في الطعام " وهي مقولة تتردد بين المشتغلين بهذا العلم (علم النحو)، وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه، كما أن الكلام لن يستقيم إلا إذا اتبع فيه صاحبه جملة القواعد التي تفرضها عليه لغته، وبذلك يتحقق التواصل الفعلي.

**المحاضرة الثانية: (أهمية النحو، ودوره في اكتساب الملكة اللغوية)**

**أهمية النحو:**

 من المسلّم به أن استعمال اللغة واكتسابها، أو تعلّمها إنما يتوقف على معرفة النحو وأحكامه، لأن القواعد كما يرى بعضهم ليست غاية في حدّ ذاتها « فالنحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد، مرماه سلامة الاتصال اللغوي نطقا وكتابة ».

 ويبين أبو حيان التوحيدي ضرورة النحو لأداء الكلام على وجهه الصحيح والسليم، فيقول: « إن من يتكلم بالإعراب والصحة، ولا يلحن، ولا يخطئ على السليقة الحميدة والضريبة السليمة قليل أو عزيز، وإن الحاجة شديدة لمن عدم هذه السجية وهذا المنشأ إلى أن يتعلّم النحو ويقف على أحكامه، ويجري على مناهجه، ويفي بشروطه في أسماء العرب وأفعالها وحروفها...».

 وهكذا يتضح أن للنحو دورا كبيرا في استقامة الكلام، كما أنه الوسيلة المعينة على فهم مقاصد المتكلّم، فمن زهد في النحو، واحتقره، وأصغر أمره ولم يعترف بالحاجة إليه، فلا ينسى« أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه».

من خلال ما سبق يتبين أن للنحو أهمية كبرى بين مختلف العلوم اللسانية، فلا يمكن الاستغناء عنه؛ ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ « كما أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم، شفهيا كان أم كتابيا ».

 يشير ابن فارس إلى أهمية النحو في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة) بقوله: « من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام...» ، ويفهم من قول ابن فارس أن النحو والإعراب يشيران إلى معنى واحد وهو الفهم والتفريق بين المعاني النحوية من فاعل ومفعول ومنعوت ومضاف، وغيرها.

 غير أن هناك من يعارض فكرة أن يكون النحو هو الإعراب، ويقرّ بأن النحو أشمل من الإعراب؛ فالنحو دراسة للعلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة مع بيان وظائفها، وبداخل النحو تلتقي كل أنظمة المستويات اللغوية الأخرى، صوتية، صرفية، دلالية. أما الإعراب فهو مراعاة مواقع الحركات معنويا لا شكليا، كما أن لكل لغة قواعد ونحو، وليس لكل اللغات إعراب.

 من بين النحاة الأجلاء الذين اعتنوا بالنحو بحثا وتأليفا أبو القاسم الزجاجي؛ حيث بيَّن أهمية وفائدة تعلّم النحو قائلا: « فإن قال قائل: ما الفائدة في تعلم النحو وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم، بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال له: الفائدة فيه الوصول إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله عزّ وجلّ، الذي هو أصل الدين والدنيا، والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي (ص) وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب، وهذا ما لا يدفعه أحد ممن نظر في أحاديثه (ص) »؛ فبالنحو إذن نتمكن من التكلّم بكلام العرب، والقراءة الصحيحة لما لا يحتمل فسادا وهو القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

 دون أن أنسى المكانة المرموقة التي أعطاها العلاّمة ابن خلدون للنحو، فقد جعله سيد العلوم (علوم اللسان العربي)؛ حيث قال:« أركان علوم اللسان أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة ».

 إذا كانت **الملكة اللغوية** بكاملها، وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع أهل اللغة، أو بعبارة أخرى « القدرة على الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي »، فإن **النحو التعليمي** وسيلة لتكوين الملكة اللسانية الصحيحة؛ حيث يقوم بتطويعها، وتكييفها حسب متطلبات الأغراض التعليمية، وهو الذي يهتدي إلى التوازن بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، حتى لا يحدث خلل أو ركود في إحدى المكونات التي تتصف بالخفة والبعد عن الابتذال، والتركيز على التحكّم في لغة التواصل العادية أو لغة التداول التي تنمّي مهارة التواصل، ومن شأن هذه الأساليب أن تؤدي إلى إبراز نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية للوصول إلى اختيار سليم لما ينبغي على مدرس اللغة أن يسلكه.

**المحاضرة الثالثة: علاقة النحو ببقية فروع اللغة ( الصوت، الصرف، البلاغة )**

**1 ـ علاقة النحو بالصوت:**

 من المعروف أن سائر العلوم اللغوية تقوم أساسا على معرفة الأصوات اللغوية وخصائصها، وهذا ما ذهب إليه جلّ علماء اللغة المحدثين؛ نظرا لما تتشكل منه المادة اللغوية من عناصر صوتية وكذا صرفية، ومن الأمثلة التي تبين لنا تلك العلاقة القائمة بين علم النحو وعلم الأصوات دور بعض الظواهر الفوق التركيبية ـ التي اختص علم الأصوات بدراستها ـ في التفريق بين أنماط الجمل، فهناك في اللغة العربية جمل تحتوي على أداة الاستفهام، إلاّ أنها لم تأت لغرض الاستفهام، وبالتالي فهي جمل تقريرية، وذلك لا يحدّد إلاّ من خلال التركيز على طريقة القراءة والأداء، وهذا ما تختص به ظاهرة التنغيم التي تعتبر ظاهرة صوتية نطقية بحتة، لها وظيفة نحوية ودلالية؛ إذ أنها تفرق بين معاني الكلام، فالجملة الاستفهامية مثلا تؤدى بطريقة معينة تختلف عن التي تؤدى بها الإثباتية، حتى وإن استعملت أدوات معينة، كما أنه يستعمل في أغراض عديدة كالتهكم والزجر والدهشة...

 ويركز اللغوي "تمام حسان" على أهمية الكلام المنطوق على المكتوب، باعتبار الأول أغنى وأكثر تنوعا من الثاني في قوله:« إن وجود النبر والتنغيم بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه من الثاني ». كما أن لعلم الأصوات دورا كبيرا في التفريق بين أنماط الجمل، دون أن أنسى دوره الكبير في توجيه الإعراب. كل هذا أدى بالكثير من اللغويين ـ والدكتور كمال بشر من بينهم ـ إلى القول بأن:« علم وظائف الأصوات أو الفنولوجيا جزء لا يتجزأ من النحو بمعناه الواسع ».

 وبهذا تكون العلاقة بين النحو والصوت علاقة الجزء بالكل، فبالجزء وهو الصوت نتمكن من فهم وإدراك الكل (النحو) فتعريف المتعلّمين بخصائص الأصوات وصفاتها أمر ضروري، لأنه كي يتمكن المتعلّم من نطق التراكيب والجمل، وقراءة النصوص قراءة سليمة، لابد أن يتمكن أولا من نطق الأصوات والحروف نطقا صحيحا.

 **2 ـ علاقة النحو بالصرف وضرورة التوفيق بينهما في الممارسة التعليمية:**

 مما لا شك فيه أن محتوى القواعد (قواعد اللغة العربية) في مختلف مراحل التعليم (ابتدائي، إكمالي، ثانوي) يتضمن مقررات نحوية (أي خاصة بأبواب النحو)، وأخرى خاصة بالصرف، وأن المعلّم يخصص حصصا للنحو، وأخرى للصرف، وهذا التقسيم والتفصيل ولَّد لدى المتعلّمين بعض الإبهام، وخاصة أن بعض الأبواب تتداخل فيما بينها، وبالتالي لا يمكن معالجتها نحويا إذا لم تدرك صرفيا.

 وكمثال على ذلك باب الفعل والفاعل في النحو، واسم الفاعل في الصرف، فالتلميذ سوف لن يتمكن من استيعاب الكل وهي منفصلة عن بعضها، علما أن الفاصل الزمني بين هذه الدروس بعيد، (كأن يدرس الفعل والفاعل في أول الشهر، واسم الفاعل في آخره)، ومن صفات اسم الفاعل أنه يعمل عمل فعله ( إذا صيغ من فعل لازم فإنه سيكتفي بفاعله، وإن كان من فعل متعدي فسيحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر حسب نوع الفعل) وعند الإعراب فاسم الفاعل يعرب حسب موقعه في الجملة، غير أننا نجد معظم التلاميذ يعربونه اسم فاعل، بل هناك من يتساءل لماذا لا يعرب كذلك ؟ فهنا المعلم سيقف حائرا عاجزا عن التوضيح، ولكن لو نوقش درس اسم الفاعل وعمله، وعلاقته بالفعل والفاعل في حصة واحدة لسهل الأمر على التلاميذ ولزال الإبهام... إلى غيرها من القضايا التي يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم والاستيعاب، وكذلك الخلط بين القواعد النحوية والصرفية، وخاصة إذا كانت الأمثلة التوضيحية بعيدة عن استعماله اليومي.

  **3 ـ علاقة النحو بالبلاغة وضرورة التوفيق بينهما:**

 إن شرف المعنى وجدته هما من مجال اهتمام البلاغة؛ إذ لا يتم النظر في ذلك إلاّ بعد استقامة معنى الكلام مراعاة للقواعد اللغوية التي تعتبر الطريق المؤدي للبلاغة، فكم من شاعر أو ناظم عيب شعره أو نظمه بسبب إخلاله لقواعد النحو « فالكلام يتفاضل شرط أن يستتم فيها النحو وشروطه »، لذا فإن القواعد النحوية والبلاغية هما عنصران ووجهان لعملة واحدة وهي حصول الإفادة، والإبلاغ الصحيح، والتأثير في المخاطب، ففساد النظم آيل إلى فساد المعنى بالضرورة . والبلاغة تنظر في مطابقة المعنى لمقتضى الحال، ويستقيم الكلام بتوفر الوظائف النحوية، فقد أقر ذلك عبد القاهر الجرجاني في قوله: « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت له فلا تخل بشيء منها...» .

من خلال ما سبق تتضح جليا علاقة المعاني البلاغية بأبواب النحو المختلفة، وذلك إشارة إلى عدم الفصل بينهما في الدرس النحوي أو البلاغي، فمثلا التقديم والتأخير باب أو مقرر من مقررات البلاغة، لكن لا يمكن تدريسه منعزلا عن الدراسة النحوية، فعلى المعلّم أن يتعرّض إلى عناصر الجملة الفعلية أو الاسمية، علما أن التقديم أو التأخير يحدث أو يطرأ على عناصر الجملة، فالتلميذ لا يمكن أن يستوعب ذلك الدرس البلاغي إذا غابت عنه معلومات عن الجملة الاسمية أو الفعلية. فلا بد أن تكون هناك دراسة شاملة ( بلاغية / نحوية ) لأن هذه الدراسة الثنائية قد تفيد في تحقيق ملكة لغوية متكاملة لدى المتعلّم، مما يدفع به إلى التوفيق بين النظام النحوي والمواقف البلاغية وفقا للحالات والملابسات التعليمية المختلفة، لأن المعالجة النحوية ثم المعالجة البلاغية في الوقت نفسه سيدفع المتعلّم إلى اكتشاف مواطن الجمال والتأثير في التغيرات المختلفة، ومعلِّلا إياها نحويا وصرفيا.

**المحاضرة الرابعة: العملية التعليمية التعلمية، مفهومها وعناصرها:**

 قد تتجاوز اللغة حدود الجانب الفطري أو الغريزي، لينظر إليها بوصفها ظاهرة اجتماعية مكتسبة، فهي « ظاهرة وثيقة الصلة بالمجتمع بل هي ظاهرة اجتماعية يأخذها الفرد اكتسابا من المحيط الذي يعيش فيه ويتعامل معه »، وبالرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بطاقة من الكليات الصورية إلاّ أنه لا يولد وهو يحمل لغة أو رموزا ومصطلحات بذاتها، بل يبدأ في تلقي الأصوات ثم يربطها بالأشياء أو الحركات، فيدرك تدريجيا العلاقة بين الصوت والمشار إليه، وهكذا تتكون قدرته وقاموسه اللغوي؛ فاللغة إذًا اكتساب وممارسة. واللغة العربية كغيرها من اللغات تكتسب وتمارس سواء في المحيط الاجتماعي أو المحيط المدرسي، هذا الأخير الذي يمكِّن الطفل من اكتساب عدة قدرات ومهارات.

 ومن هنا فإن حديثي عن اكتساب اللغة والمحيط المدرسي، سيقودني إلى الحديث عن تعليم وتعلّم اللغة، وبالتالي الحديث عن العملية التعليمية التعلّمية التي لا تعدو أن تكون ذلك النشاط التعليمي التعلّمي؛ فيشكلها قطبان رئيسان هما " التعليم " و" التعلّم"، والتفاعل القائم بين هذين القطبين هو ما يصطلح عليه بالعملية التعليمية التعلّمية، والذي يعني «كل تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيزيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، فالتأثير المقصود إذًا هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة؛ أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد».

 **مفهوم التعليمية**: تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحس حركي، ويقابلها المصطلح الأجنبي didactique**.**

 وتضم العملية التعليمية التعلّمية أربعة عناصر أساسية وهي: المعلّم والمتعلّم والمنهاج والمحتوى، ولكن قبل الحديث عن هذه العناصر الأربعة، من الضروري تقديم تعريف موجز لعمليتي التعليم والتعلّم.

 **ا ـ مفهوم التعليم:**

 أودّ أن أستهل حديثي عن التعليم وأهميته بهذه المقولة، وهي للحكيم الصيني **"كونفوشيوس**": « إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجِّر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلِّم الناس».

من خلال هذه الحكمة يتضح أن التعليم أهم ما في الحياة؛ فهو العصب الحسّاس في أي مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة. هذا عن مكانة التعليم أما عن مفهومه، فالتعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، سواء باختيار الوسائل الملائمة أو المحتويات والشروط، والطرائق الناجعة حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلّم، والمحتوى الدراسي معًا .

ـ إنه (أي التعليم) مجموعة الأفعال التواصلية، والاختيارات المنهجية التي يتم اللجوء إليها بشكل أصلي ومنظم من طرف المدرس أو المعلّم الذي يفترض أن يؤدي دور الوسيط بين المتعلّم والمكتسبات في سياق موقف تعليمي معين، فالتعليم رسالة ينقلها المعلّم إلى المتعلّم.

**ب ـ** **التعلّم:**  التعلّم تغيير يحدث داخل الفرد في سلوكه، وفي مهاراته ومكتسباته السابقة المعرفية منها والحسية والوجدانية، إنه العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما ويتفاعل معه ويتمثله؛ إذ يتم بفضلها اكتساب المعارف والمهارات وتطوير الاتجاهات والميول سواء أكان هذا الاكتساب متعمدا مقصودا أو بطريقة عفوية، فاللحن الموسيقي الذي أصغي إليه عدة مرات أتعلّمه وأجد نفسي أتغنى به دون أن أقصد تعلّمه، فالتعلم إذًا إما مقصود أو عرضي، إما بسيط أو معقّد.

 ومن هنا أستخلص **التحديد التالي**: التعلّم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها بآثارها وبالنتائج المترقبة عنها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على السلوك سواء من الناحية العقلية أو الحركية أو الوجدانية، ويكون التعلّم نتيجة للتدريب والممارسة، وليس نتيجة للنضج أو للنزاعات الموروثة أو للحالات المؤقتة كالتعب والأرق مثلا. كما عرَّف أحمد حساني التعلّم بقوله:« التعلّم تغيير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون ».

 من خلال التعريفين الآنفين يظهر أن **الفرق الوحيد** بين التعليم والتعلّم هو في وظيفة كل واحد منهما (فرق وظيفي فحسب) بحيث أن الأول (التعليم) نشاط يقوم به المدرس في شكل أفعال ومواقف معقلنة ومخطط لها لتسهيل حدوث التعلّم وتعزيزه وتحفيزه. بينما التعلّم نشاط داخلي فردي وتغير دينامي يتقبله الفرد عن طواعية ليعيد في كل مرة تشكيل ذاته. وبهذا أصل إلى نتيجة مفادها أن التعليم والتعلّم نشاطان حيويان لا يمكن أن يحدث واحد منهما في غياب الثاني، وخاصة في المحيط المدرسي.

 **1 ـ المعلّم:**

 يعدّ المعلّم الدعامة الأساسية في العملية التعليمية، فهو المميز للصحيح من الفاسد، والموجه إلى الطريق المستقيم، وإليه يعود الفضل في تكوين الأجيال وتوجيههم، فبفضله يحيون وبه ينهضون إذا أدى رسالته خير أداء، فهو بذلك يقوم بعمل نبيل وجليل، وهو خدمة العلم والمجتمع، فمركزه كبير وشأنه عالٍ، فصدق شاعر حين قال:

قم للمعلّم وفّه التبجيلا \* \* \* كاد المعلّم أن يكون رسولا.

 فالمعلّم بمثابة جسر تعبر عنه المعرفة إلى المتعلّم، فإن تم بناء الجسر بوسائل جديدة ومتينة سهل العبور منه ودام طويلا، وإن كانت وسائل بناءه قديمة وفاسدة كان ملتويا وانكسر لأبسط الأسباب، وخاف الناس من العبور منه، فكذلك المعلم إذا تكوَّن تكوينا سليما وجيّدا أدى رسالته على أكمل وجه، ووجدنا التلاميذ يلتفون حوله ونفوسهم متعلقة به، وإن كان عكس ذلك أفسد في العلم والتعليم، وبالتالي مقته التلاميذ والمجتمع أيضا.

 ولهذا، فإن أحسن ضمان لتعليم اللغة العربية وتدريس التلاميذ وتثقيفهم هو إعداد المعلّم الإعداد الجيّد ليكون على أتم الاستعداد العلمي والعملي والنفسي لأداء مهمته، ومن مميزات هذا الإعداد (إعداد أستاذ اللغة العربية) مايلي:

\_ أن يكون المعلّم على علم ودراية باللسانيات العامة، وما أتت به كل مدرسة من مفاهيم ومبادئ حول اللغة « فبين أيدينا اليوم زاد ضخم من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلّم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»، وكذلك اطلاعه على الفكر العربي اللغوي، وهذا كله من أجل تعلّم اللغة العربية وإتقانها لتقديمها للمتعلّم أحسن تقديم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه.

 كما عليه أن يسعى دائما إلى تحديد معلوماته بالاطلاع المستمر على ميدان اللسانيات التطبيقية، هذا الحقل الواسع الذي يمد المعلّمين والمتعلّمين بمختلف المعارف والطرائق والنظريات التي تعالج اللغة من الناحية التعليمية، فجهل المعلّم بالأسس النظرية للطريقة التي يطبقها، وافتقاره لبعض المعلومات الأساسية عن المادة التي يدرسها يترتب عليه نتائج سلبية. فاطّلاع المعلّم على اللسانيات العامة وما أقرته نظرية دي سوسير من أن اللغة بنية وكل متكامل الأجزاء سيجعله يعدل عن تدريس اللغة في شكل ألفاظ معزولة، ويركز على العناصر التي تربط الجملة بعضها ببعض، ويقدمها في سياقها الطبيعي، بالإضافة إلى التركيز على ما هو شائع ومتداول في اللغة العربية، سواء أكان ذلك على مستوى التراكيب أم المفردات، وهذا يمكِّنه من ترتيب المادة اللغوية، فيقدمها لتلاميذه بحسب درجتها من الأهمية.

ـ أن لا يكتفي المعلّم بالتعرّف على القوانين والنظريات اللسانية وحدها، فتلك أدوات معرفية يستنير بها لمعرفة طبيعة الظاهرة اللغوية، ولكن يجب أن تكون لديه فكرة عن الكيفية التي يتعلّم بها الطفل الصغير اللغة؛ إذ يؤكد علم النفس اللغوي أن الطفل يتعلم اللغة بالسماع والممارسة، وليس عن طريق حفظ قواعدها، واطلاع المعلّم على هذه الحقائق تفيد في تدريس القواعد؛ إذ سيكون تركيزه على التطبيق والممارسة مبتعدا قدر الإمكان عن ذكر التفاصيل الكثيرة والشروح اللفظية التي لا تفيد التلاميذ في الكلام والنطق. وإن من شأن هذه المعارف أن تفتح أمامه آفاقا رحبة، فيصبح قادرا على التحرّر مما كانت تفرضه الطرائق التقليدية القديمة من التقيد بطريقة معينة، أو عدم الخروج عن مذكرة الدروس.

 ومجمل القول، إن المعلّم الذي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ هو المرشد والموجه ينبغي أن يتوفر على تكوين محكم من الناحيتين:

أولا: المعرفة الواسعة المحيطة بعلوم اللسان العربي إحاطة تجعله مالكا زمام علوم العربية النقلية والعقلية، حتى يتمكن من التصرف والاجتهاد في المادة الأصلية، وحتى يتمكن من العطاء الكامل والشامل.

ثانيا: هذه الملكة اللسانية يجب أن يصحبها تكوين تربوي بيداغوجي يجعل المعلّم مطّلعا على الطرائق والمناهج القديمة والحديثة، متمكنا في علم النفس التربوي والنظريات التعليمية الخاصة بكل فن، ومن البديهي أن يدرك أن لكل لسان خصائصه الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية. كما أنه على مدرس اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساسا لتعامله مع تلاميذه، ويسعى دائما إلى كسب ثقتهم به، فهم بمثابة أبناء له « فحبّ التلاميذ لمدرسهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلّم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم ».

**2 ـ المتعلّم:**

 يعدّ المتعلّم القطب الثاني والرئيس في العملية التعليمية التعلّمية، فهو المتلقي والمستهدف من الفعل التربوي، ودونه لن يتحقق الفعل التعليمي، والمتعلّم هذا ذكر أم أنثى يتميز بخصائص معرفية وأخرى جسدية تحدّد مستواه التعليمي ودرجة تكوينه، وفي عصرنا الحالي لم يعد المتعلّم ذلك المستمع السلبي، والخزان للمعلومات؛ فالتربية الحديثة أعادت له الاعتبار فجعلته عنصرا فعّالا في العملية التعليمية، فأصبح بذلك التلميذ يشارك معلّمه في إنجاز الدرس، كما أن له الحرية التامة في التعبير عن أحاسيسه، والإفصاح عن الأفكار التي تراوده.

**3 ـ المنهاج:** يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، نظرا لأهميته بالنسبة للمعلّم والمتعلّم على حدّ السواء، فهو من جهة يساعد المعلّمين على تنظيم عملية التعليم وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، ومن جهة أخرى يساعد المتعلّمين على التعلّم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

 والمنهاج كما يعرفه المختصون«أنه مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم » فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها من خلال الخبرات المتاحة، ومن خلال ما يجري بين المعلم والتلاميذ، وما يقوم به التلاميذ أنفسهم.من خلال التعريف يتضح أن المنهاج ليس هو البرنامج، فهناك فرق واضح بينهما؛ إذ إن البرنامج « مجموع ما يلقن للتلميذ مما هو موجود بالكتب المدرسية، إلى جانب ما يتلقاه من دروس تطبيقية » وبهذا فالمنهاج أشمل من البرنامج، وما هذا الأخير إلاّ جزء أو عنصر من عناصر المنهاج. وما يجب أن تضعه المدرسة في عين الاعتبار أن عملية بناء المناهج ليست سهلة وبسيطة، فهي عملية معقدة تخضع لعدة اعتبارات، هذه الأخيرة التي لا يمكن الاستغناء عنها، والمتمثلة في المجتمع وحاجيات المتعلّم بالدرجة الأولى، فالمجتمع بكل ما يحمله من متغيرات ومستجدات يعدّ أهم عنصر من عناصر بناء المنهاج التعليمي، فالمواد التي يتألف منها المنهاج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة. وعلى التربية أن تصوغ أهدافها، وتضع برامجها بناءً على الظروف المتغيرة للمجتمع والثقافة، وخاصة في ظل ظروف التغير السريع المترتب عن تقدم العلوم والتكنولوجيا، فدون مراعاة هذه الظروف المتغيرة تصبح التربية عديمة الفائدة؛ لأنها لا تستطيع إعداد الأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة التي تواجههم في مجتمع متغير« فالأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي تتضمن الانطلاق من الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية والمتجذرة في تاريخه السياسي والاقتصادي، وتراثه الثقافي وقيمه الدينية والأخلاقية، وتفاعله مع الحضارات المعاصرة له».

 كما أن بناء المنهاج يتطلب مراعاة طبيعة المتعلّم، ومتطلبات نموه العقلي، النفسي، الجسمي والاجتماعي، وكيفية مساهمة اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية الطفل.

**4 ـ المحتوى التعليمي:**

 يعدّ محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية؛ كونه المادة العلمية التي يكلف المعلّم بتوصيلها إلى التلميذ، وتقديمها في صورة تجعل المتعلّم قادرا على فهمها وتحليلها وتطبيقها، فالمحتوى هو المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكالها المتنوعة، أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ومهما كان نوع المحتوى فإنه لا يعمل منفصلا عن باقي مكونات المنهاج، بل يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع، وأفكاره ومعتقداته، ولطبيعة المعرفة المراد تقديمها، مع مراعاة سن المتعلّم وقدرته على الفهم والتحليل، ومدى ملاءمة المحتوى لعقليته. فوضع المحتوى يخضع **لشروط** متعددة منها:

 1ـ الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلّمين.

2ـ الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبِّرا عن حاجيات المجتمع وأهدافه.

3ـ ـ أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلّمون.

 من خلال ما سبق فإن ما يمكن قوله هو: إن نجاح العملية التعليمية التعلّمية مرهون بنجاح العناصر الأربعة المذكورة أعلاه، فكفاءة المتعلّم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلّم، لما بينهما من علاقة تأثير وتأثر، كما أن المعلّم لا يمكن أن يقدم المادة العلمية (المحتوى) للمتعلّم وهي لا تناسب هذا الأخير، أو أنها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه، هذان العنصران (المتعلّم والمجتمع) اللذان يعتبران من أهمّ مصادر المنهاج.

**المحاضرة الخامسة: (أهم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو)**

هناك طرائق كثيرة تعتمد في تدريس القواعد النحوية ـ كما سبق وأن أشرت إلى ذلك ـ والفضل يعود إلى جهود علماء اللسان والتربية، ومع أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس إلاّ أن هناك ثلاث طرائق شائعة في تدريس النحو، وهي: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة النص (أو طريقة النصوص المتكاملة)، وسأعرضها بالترتيب مع تقديم بعض الانتقادات التي وجِّهت إليها.

**1 ـ الطريقة القياسية:**

 وهي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية، ثم بتقديم الشواهد والأمثلة لتوضيحها، وبعد ذلك تعزَّز وترسَّخ في أذهان التلاميذ بتطبيقها (أي تلك القاعدة) على حالات مماثلة، وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، وفيها ينتقل المعلّم من عرض الكل للحكم على الجزء، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، فهي بهذا تتطلب عمليات عقلية معقدة.

 إن لهذه الطريقة مؤيدين ومعارضين، وبتعبير آخر، هناك من يحبب اعتمادها كأسلوب للتدريس، وهناك من يرفضها رفضا قاطعا، ولكل فريق دليله وأسبابه. يقول أحد أنصار هذه الطريقة: « إنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها وسرعتها في الأداء، فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلا فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها »، فصاحب هذا القول يرى أنها طريقة توفر الوقت والجهد، كما أنها تساعد المتعلّم الذي يستوعب القاعدة جيدا على تقويم لسانه، فهو يعتقد أن التلميذ بقدر ما يكون حافظا للقاعدة النحوية المقدمة بقدر ما يكون متقنا للغة، وهذا معناه أن المعرفة النظرية للغة، وحفظ مصطلحاتها وتعريفاتها ـ في اعتقاده ـ يؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية، غير أن واقع الممارسة الفعلية للغة يثبت أنه ليس كل من يحفظ قاعدة نحوية عن ظهر قلب يقدر على التحدث أو الكتابة بصورة سليمة، ويؤكد ذلك ابن خلدون في قوله:« فقد تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودة، أو شكوى ظلامة، أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن»، ذلك لأن معرفة اللغة هي معرفة عملية لا معرفة نظرية، كما أن الملكة اللغوية مستقلة عن المعرفة العلمية للغة.

 أما بالنسبة **للمعارضين**، فهم يقرون بأنها طريقة جافة، تعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات، كما أنها قد تشعر التلميذ بأن الموقف التعليمي مصطنع، فيحس بنوع من الإحباط، والصعوبة في محاولة تطبيق القاعدة، وتضمينها في جمل جديدة، وبالتالي فإنها تتنافى مع قواعد التدريس في السير من السّهل إلى الصّعب؛ إذ إنها تبدأ بالصعب لتصل إلى السهل « فتقديم القاعدة ثم التعرّف على الأمثلة يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، والسير من الصعب إلى السهل ينافي قواعد التدريس كل المنافاة » فهي \_ حسب رأيهم (أي المعارضين) \_عديمة الجدوى في تعليم اللغة واكتسابها، لأنها لا تسلك طريقا طبيعيا في تبليغ المعلومات، وهذا بسبب افتقارها لأهم مبادئ التعليم، والمتمثلة في الانتقال من السهل إلى الصعب، وكذلك تركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة دون الفهم وتفعيل المتعلم في العملية التعليمية ( فالمعلّم هو الذي يقوم بكل شيء، يعرض القاعدة ويشرحها، ويقدم الأمثلة التي تخدمها، وما المتعلّم إلا خزانا للمعلومات) فهي إذن تساهم في هدم مهارات المتعلّم بدلا من بناءها، فالطريقة الناجحة هي تلك التي يشارك فيه التلميذ معلّمه في إنجاز الدرس، وليس أن يعطي المعلّم فقط دون وجود الرد من طرف المتعلّم.

 ويضيف آخرون:« ليست من الطرائق الجيدة في إفهام التلاميذ، لأن مفاجأتهم بالحكم العام قد تكون سببا في صعوبته، وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ » فتقديم القاعدة للتلميذ مباشرة يصعب عليه فهمها، وبالتالي يعجز عن تطبيقها، مما يؤدي به إلى ارتكاب الأخطاء. ففي هذه الطريقة تفرض القواعد على أذهان التلاميذ فرضا قبل أن يكونوا على استعداد لقبولها؛ فالمعرفة بالقاعدة ليست إلاّ خطوة من بين الخطوات العديدة التي يجب اتباعها في تعليم النحو، ولعلّ أهمها هي الممارسة والتكرار اللذان ينبنيان على الفهم والإدراك، فقد أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن المعرفة لا تقتصر على الحفظ لأنه « من الواضح أن معرفة القاعدة النحوية لا يؤدي إلى حسن استخدام اللغة إلا إذا تم الانتقال من المعرفة إلى مرحلة المهارة، والمهارة لا يكتسبها الإنسان إلا بالممارسة والتكرار ».

 وبهذا تكون هذه الطريقة فاشلة، وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، وخاصة في تدريس النحو، فهي لا تعمل لا على إيجاد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم (الأخذ والرد) ولا تربي في التلميذ روح العمل والإبداع، بل تجعله عنصرا سلبيا في عملية التعلّم؛ أي تنمي فيه صفة الاتكالية والاعتماد على الغير.

**2 ـ الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:**

 تنسب هذه الطريقة إلى المربي والفيلسوف الألماني (فردريك هربارت) الذي يعتبر أول من حاول تطبيق مبادئ علم النفس في حجرة الدراسة، وقد بناها على عدة مراحل سماها خطوات الدرس، وكل مرحلة من هذه المراحل تحقق غرضا معينا، بغية الوصول في النهاية إلى الغرض العام من التدريس. وتدعى هذه الطريقة استقرائية أو استنباطية، لأن العقل يعتمد في سير الدرس أثناءها على الجزء ليصل إلى الكل، أوعلى التجربة ليصل إلى الحكم، أوعلى الأمثلة ليصل إلى القاعدة. وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات (المراحل) الخمسة التالية:

**1 - المقدمة أو التمهيد**: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها المتعلّمون للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبذا يتكون لديهم خلال هذه الخطوة الدافع للدرس والانتباه إليه، فالغرض من المقدمة غرض نفسي تربوي؛ إذ يسعى إلى تشويق التلاميذ، وتهيئتهم لاستقبال الدرس الجديد.

**2 - العرض**: وفي هذه الخطوة يتم عرض الأمثلة، وكتابتها على السبورة، فيوجه التلاميذ إلى قراءتها ثم المناقشة الجماعية (بين المعلم والتلاميذ) إلى أن يتم ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وظيفة الظاهرة النحوية في الكلام، وهي الظاهرة المراد تدريسها؛ حيث يركز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي والحركة الإعرابية، والعلاقة بينها وبين المعنى، وحين يدرك المعلم أنها قد استقرت في أذهانهم ينتقل إلى الخطوة الموالية وهي:

**3- الربط والموازنة**: والمقصود بهما إبانة الصلة الحقيقية بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة، بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها إلى بعض بشكل منطقي، وبتعبير آخر الربط بين معلومات الدرس بعضها ببعض كأن يجد التلاميذ بمساعدة من المعلّم العلاقة بين المثال الأول والمثال الثاني والتشابه فيما بينهما، أو يقارنوا مثالا بمثال ليبينوا الفرق بينهما، كأن يقدم مثالا في درس "إن و أخواتها " شبيها أو نفسه الذي أعطي في الحصة السابقة مع استبدال الأداة فقط " إن " بدل " كان "، لملاحظة التغيير الذي طرأ على الكلمات في الجملة، ويعلّلوا ذلك التغيير، ليتوصلوا إلى المرحلة الرابعة، « وبهذا تكون هذه الخطوة من أعقد الخطوات وأخطرها»؛ لأن فيها يظهر سلوك التدريس من استقراء واستدلال وموازنة.

**4 - التعميم أو الاستنتاج**: ويعني الوصول إلى الفكرة العامة؛ حيث يستنتجها المعلّم بمشاركة تلاميذه، وتكون هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته؛ غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات، وهذه الخطوة تقتضي التكرار، وضرب الأمثلة العديدة، حتى يتمكن التلميذ من إدراك القاعدة العامة، وما تحويه من عناصر جزئية (قواعد ثانوية).

**5 - التطبيق:** وهي الخطوة الأخيرة، وفيها يظهر جليا مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية، فالغرض منه (أي التطبيق) هو إكساب التلاميذ القدرة على استعمال الظواهر اللغوية استعمالا عفويا وصحيحا عن طريق تطبيق القواعد المستنبطة على أمثلة جديدة، فإن تأكد أن المتعلم قد أحسن استعمال تلك القاعدة سواء في حياته الدراسية أو خارجها، فهنا نحكم على أن المعلّم قد نجح في إدارة الدرس وتوجيهه، فهذه الخطوة بمثابة الثمرة العملية للدرس، لأن الإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، والتطبيق يمثل الجانب العملي لها.

كما للطريقة السابقة (القياسية) مؤيدون ومعارضون، فللطريقة الاستقرائية كذلك أنصار ورافضون، فهناك من قبلها كأسلوب للتدريس وهناك في المقابل من يرفضها رفضا قاطعا، **فالأنصار** يرون بأنها « طريقة جادة في التربية لأنها تصل إلى الحكم العام تدريجيا، وذلك يجعل معناه واضحا جليا، فيصير التطبيق عليه سهلا »، فاعتمادها على مبدأ التدرج من أجل الوصول إلى قاعدة الدرس أكسبها النجاح والرواج، لأن ذلك يساعد التلاميذ على فهم القاعدة، وبالتالي يسهل عليهم التطبيق، حتى وإن اختلفت الأمثلة والتمارين.

 ومنهم من يرجع نجاعتها إلى كثرة أمثلتها وتنوعها من جهة، وإلى جمعها بين الأساليب والتراكيب والقواعد من جهة ثانية، فهي تقوم «على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية، لأنها تمزج القواعد بالأساليب ». ومن مميزاتها أيضا، أن التلميذ يشارك في استنتاج القاعدة بعد استقراء الأمثلة، ومناقشتها بمساعدة المعلم، الشيء الذي يعينه على ممارسة اللغة فعلا من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة على حساب التمارين.

 أما **معارضو** هذه الطريقة، فلهم آراء مخالفة تماما عمّا سبق، فهم يصفونها بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، كما أنها تختار أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية، ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة، ليس فيها خاصة لغوية، إلا أنها تحمل تمثيلا للقاعدة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية معينة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها، ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها. أفهم مما سبق أن الطريقة الاستقرائية تصطنع الجمل المؤدية إلى القاعدة دون وحدة موضوعية تربطها، وهذا يسبب في نفور التلاميذ من الدرس النحوي، لأنهم سيحسون بنوع من التكلف، وبالتالي لا يمكن أن تجلب انتباههم، فهي عبارة عن تمثيل لقاعدة ما لا غير.

**ـ 3 ـ طريقة النصوص المتكاملة**:

 ظهرت هذه الطريقة كنتيجة تعديل لطريقة هاربرت، متأثرة في أسسها بنظرية الجشتالط في علم النفس من حيث أن الأمور الكلية تدرك قبل الجزئية (كما سلف أن رأينا ذلك) ومن هنا تمت الدعوة إلى تدريس النحو من ثنايا النصوص، لأنها تمثل وحدة متكاملة يتم من خلالها التدريب على القراءة والتعبير، وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق بالانتقال من الكل إلى الجزء.

 تقوم هذه الطريقة على الإتيان بنص متكامل، يراعى فيه أن يكون قصيرا، وفي متناول أذهان التلاميذ، حتى لا يقضي المدرس وقتا طويلا في شرحه، فيبدأ الدرس بقراءة التلاميذ للنص، ثم يقوم المعلّم بمحاورتهم ومناقشتهم، ليفهموا معنى النص، وجرّهم بالتالي إلى « ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وظيفة الظاهرة النحوية في الكلام، وهي الظاهرة التي يراد دراستها، بحيث يرتكز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي، والحركة الإعرابية، والعلاقة بينهما وبين المعنى، وعلى ما هو من خصائص القاعدة للانتقال بعد ذلك إلى التطبيق الذي يعتمد هو الآخر نصوصا قصيرة جدا ومتكاملة المعنى». فهذه الطريقة تسير في الخطوات نفسها التي تسير وفقها الطريقة الاستقرائية، غير أن الدرس هنا يستهل بالنص عوض الأمثلة.

 لقد تلقت هذه الطريقة كغيرها صدرا رحبا من جانب، ومعارضة من جانب آخر. فمن الذين قبلوها وأيدوها يقرون بأن تعليم القواعد وفق نصوص متكاملة المعنى يعطي مردودية أحسن، وهذا ما يؤكده قول أحدهم: « ولا يخالجنا الشك في أن تعليم القواعد على هذه الطريقة في ثنايا القراءة والنصوص أجدى وأنفع».

 أما **المعارضون** فيرون عكس ذلك، مما دفع أحدهم إلى القول: « إنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية، وجهلهم لأبسط قواعدها، لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي، وأن الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو». فصاحب هذا القول يرى أن الاعتماد على نصوص بدلا من الأمثلة مضيعة للوقت، كونها تستغرق وقتا كثيرا في شرح ومناقشة النص، فيهمل الجانب الحقيقي من الدرس وهو عرض القاعدة النحوية وتعريفها للتلاميذ « فالمدرس يستهلك وقتا طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدريب عليها تدريبا كافيا وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ودون أن يحسنوا التدريب عليها، والانتفاع بها في سداد النطق واستقامة اللسان»، فرغم توفر وحدة الموضوع إلاّ أن الوقت قد يضيع معها في تأمل النص وشرحه، فلا يبقى وقت كاف للوفاء بالأغراض التي تطمح في تحقيقها، فاستغلالها للوقت في الشرح والمناقشة على حساب عرض الدرس النحوي ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ، واستيعابهم للقاعدة النحوية المراد تبليغها لهم.

**خلاصة القول**، إن الدرس النحوي يحتاج إلى طريقة تمكنه من فك قيود الطريقة التقليدية، هذه الأخيرة التي تعتمد على تحفيظ القواعد دون تدريب المتعلم على استعمالها في حياته اليومية، فالتدريب والممارسة المتواصلة هما الحلان الوحيدان أمام المعلمين لترسيخ تلك القواعد في أذهان التلاميذ، وقد رأينا أن الطرائق السابقة لم تعرْ اهتماما كبيرا للتطبيق، فهي تتركه إلى غاية نهاية الدرس، وفي أغلب الأحايين يهمل تماما بسبب ضيق الوقت، ولما تعطى كواجب منزلي قلَّما تصحَّح في القسم، والسبب دائما يعود إلى ضيق الوقت. وقد أكد ذلك الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح بقوله:« ثم إن الترسيخ (أو التدريب والتطبيق) لم يحظ في هذا السؤال بأي اهتمام، مع أنه هو كل شيء في تدريس اللغة ».

 فحتى يتمكن التلميذ من فهم القاعدة النحوية واستيعابها، وبالتالي استعمالها كلّما اقتضت الضرورة لذلك سواء في حياته اليومية أو العلمية، لابد أن يتمرّن ويتدرّب عليها أولا، فالتدريب أو التطبيق هو الأساس في ترسيخ القواعد في أذهان التلاميذ، وليس الاكتفاء بحفظ القوانين والأحكام، ولنا من الكتب القديمة خير أنيس وجليس لترسيخ وفهم النحو العربي( متن الأجرومية وألفية ابن مالك).

**المراجع المعتمدة:**

ـ المقدمة لابن خلدون

ـ شوقي ضيف، المدارس النحوية

ـ محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية

ـ أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو

ـ بعض مؤلفات عبد الرحمن الحاج صالح.

ـ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها