

تعليم الظواهر النحوية في الجزائر التعليم الثانوي أنموذجا

Education of grammatical phenomena in Algeria

Secondary education is a model

الطالب: ملياني بن علي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

المشرف: أ.د/ أحمد بن عجمية

البريد الإلكتروني: iepmeliani@gmail.com

تاريخ النشر: 2019/12/12

تاريخ القبول: 2019/10/10

تاريخ الإرسال: 2019/10/07

ملخص:

تعليم الظاهرة النحوية قضية، تشغل بال المعنيين من مفكرين ومنفذين، لذا عُقدت الندوات والمؤتمرات، وكم من رجل وسم تعليمها بالصعوبة.

الظاهرة النحوية مورد لغوي، تضمنته المناهج الدراسية، لقد صممت لتعليمه مقاربات، ومنها المقاربة النصية، وهي التي تعتمد النص المقروء محورا، ومنطلقا لبناء التعلّيمات المستهدفة.

حرصت المناهج الحالية، على الانطلاق من النص، فمنه تستخرج الأمثلة، والتي بدورها تحلل، باعتماد المناقشة، التي تساعد على استنباط القاعدة النحوية، كما أولت عناية هامة للتدريب والمحاولة، بإنجاز أنشطة، تساعد على إنماء الكفاءة اللغوية، وهذا بغية صون لسان المتعلّم من الزلل وقلمه من الخطأ.

نحاول في هذا البحث طرق موضوع تعليم النحو، والأسباب التي جعلت من النحو أصعب مادة، مع الخوض في أهداف تعليم النحو ومشكلات دراسية تعيق الدرس النحوي، والعلاج المقترح لتفادي هذه الصعوبة.

الكلمات المفتاحية:

النحو؛ تعليم؛ القواعد؛ علاج؛ منهج .

ABSTRACT :

The teaching of grammatical phenomenon is an issue, which concerns the minds of intellectuals and implementers.

Grammar Phenomenon is a linguistic resource included in the curriculum.

The current curricula (2016 edition) were keen to start from the text, from which examples are extracted, which in turn analyzes, by adopting the discussion, which helps to devise the grammatical base, and also paid attention to training and try, to accomplish activities, help to develop language proficiency, in order to Safeguarding the learner's tongue from slippage and his pen from wrong.

In this research, we try the methods of the subject of grammar education, the reasons that made it the most difficult subject, while delving into the objectives of grammar education and study problems that hinder the grammar lesson, and the proposed treatment to avoid this difficulty.

Keywords

Grammar; teaching; rules; treatment; Method.

1- مقدمة:

لقد تعرّعت وهجرت النظرة التي تعتبر اللغة مجرد وسيلة للتحدّث أو لباس للفكرة أو أداة للتعبير أو شكلا من أشكال الزينة الاجتماعية و التباهي الثقافي والتبرُّج الشخصي. كما كشفت الدراسات الحديثة أنّ اللغة ليست قشرة خارجية يمكن تبديلها أو تغييرها أو تطويرها حسب الرغبات أو الاحتياجات. بل هي أداة تلقّي المعرفة وأداة التفكير ورمزه وتجسيده، وهكذا بقدر ما تكون اللغة دقيقةً وحيّةً ومبرأةً من الفوضى يكون الفكر دقيقاً وحيّاً ومبرراً من الفوضى، بل إنّ علماء اللغة المحدثين اكتشفوا علاقةً كبرى بين اللغة وبين الموقف السيكولوجي، حتّى إنّّه لم يعد من وجود لعلم لغة منفصل عن علم النفس.¹

تساءلت كثيراً: هل اللغة العربية حقاً من أصعب اللغات، كما يتردّد على ألسن الدارسين الغربيين أو كثير منهم على الأقل؟ كنت باستمرار في هاجس التحري عن حقيقة هذه الصعوبة: هل هي صعوبةً توهمناها بأنفسنا، أم صعوبةً أريد لنا أن نتوهمها، أم صعوبةً أريد لنا أن نتوهمها، أم هي صعوبةً حقيقية؟² بالتأكيد أنّ البساطة ليست هي الميزة الأولى التي يفترض أن نبحت عنها في لغةٍ فضلها الله لتكون لغةً عالمية ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾³.

إنّ المعيار المعتمد لصعوبة لغة أو سهولتها لم يوضع بعد، إذ تتداخل في تحديد هذا المعيار - إذا أردنا وضعه - عوامل شتى يصعب الاتفاق على نسج خيوطها ليكون منها معيار موضوعي معترف به من طرف الدارسين.

"وما من سبيل لتلمس حقيقة لغة ما، صعبة هي أم سهلة تلمس علمياً مقنعا، وإن لم يكن حاسماً ونهائياً إلا بوضعها موضع المقارنة مع لغة أخرى".⁴

تعيش اللغة العربية اليوم حيرةً بين الولاء لماضيها وماضي أصحابها الثقافي من جهة وبين التمسك بمتطلبات العلوم والدراسات المستجدة. وإنّه لمن التعالي أن نُطمئن أنفسنا بأنّ هناك لغاتٍ تصلح - في وضعها الثابت، دون تطوير وإنماء دوري ومستمر - لكل مكانٍ وزمانٍ، وإنّ تمسكنا بهذه النظرة غير ذي جدوى.

2-التعليمية لغة: "من الفعل علم بالكسر، بمعنى عرّفه، [...] وعلمّه العلم تعليماً وعِلّاماً وأعلمه إياه فتعلمه"⁵ فالتعليمية مشتقة من الفعل علم الذي يعني المعرفة والدراية بالشيء. وأورد ابن منظور "علمت الشيء بمعنى عرفته، وقال بن بري: وتقول علم وفقه أي تعلّم وتفقه... [...] وعلمّه العلم وأعلمه إياه فتعلمه. [...] كما قال أستغني عن تعلمتُ بعلمتُ، وفي قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾ فقيل في تفسيره: إنّّه جل ذكره يسّره لأن يذكر، وأمّا قوله: ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ فمعناه علمه القرآن".⁶

تعني التعليمية بناء على ذلك أخذ العلم والتعلّم بمعنى المعرفة والدراية بالشيء، وهي مصدر صناعي لكلمة تعليم⁷، إنّ هذه الدلالات اللغوية تضيف على مصطلح التعليمية مفهوماً تربوياً، إذ أنّ المخططات الإستراتيجية المعدة قبل الدروس التعليمية تستوجب تقديم المادة العلمية بطريقة تعليمية خاصة لتحقيق أهداف البرنامج أو الوحدة الدراسية.

3-التعليمية اصطلاحاً: هي جعل الدارسون التعليمية مرتبطة بالتعليم وتربية الفرد، واعتبروها نظرية من نظريات التعلم تهتم بكل ما هو تعليمي تعليمي في جميع المراحل ومع كل الفئات المتمدرسة، حيث عرّفها هانس إيبلي (H.Aebli) "بأنّها علم مساعد للبيداغوجيا وتسند له هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة"⁸. هذه

المهام التربوية هي من صميم العملية التعليمية وتتطلب شروطا دقيقة، يسهم فيها المربي بخبرته الميدانية المتعلقة بتصنيف المادة التعليمية مع ما يلاءم حاجات المتعلمين النفسية والفكرية والعمرية.

إذا عدنا إلى تعاريف المختصين، فنجد سميث أب (A,Smith) يعرفها: "على أنها فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"⁹، على اعتبار أن الوضعية التربوية هي صميم المعرفة بمختلف مراحلها البنائية، ونجد المعلم يتصارع مع تلك الاستراتيجيات ولا يجد الوسائط التعليمية المناسبة لتنفيذ المنهاج الدراسي، فتتيح له التعليمية- بعد المراقبة - فرص التعديل في مسار العملية التعليمية بطرق ووسائل علمية لجميع الفئات المستهدفة من وراء ذلك.

أما ج بروسو (GUY, brousseau) 1983* فيؤكد اختصاص التعليمية فيما يقدم للتلميذ من مادة معرفية دراسية ضمن نسق معرفي مبسط، وفي ظل شروط بيداغوجية ناجعة حيث "إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تُقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يُشغل بها تصوراتهِ المثالية أو رفضها"¹⁰، فأصبحت بذلك التعليمية نظامًا علميًا تخضع فيه الوضعيات التعليمية لإجراءات معينة من أجل تجسيد أهداف عامة وخاصة سطرت قبل الشروع في عملية البناء المعرفي.

يرى الباحثون في التربية وعلم النفس أن التعليمية لا تُجسد مفاهيمها إلا بوجود ثلاثة أطراف أساسية تشكل المثلث الديداكتيكي المعلم، المتعلم، المعرفة"¹¹. فالمعرفة هي المادة التي تطبق عليها التعليمية مفاهيمها سواء تضمنت المناهج أو المقررات الدراسية أو المادة العلمية في حد ذاتها. فهذه الخبرات التربوية التي تهَيئها المدرسة أو المؤسسة التعليمية تساعد المتعلمين على النمو الحسي والمعرفي والثقافي، كما تعمل على تحقيق الأهداف التربوية انطلاقًا من أبعاد نفسية بيداغوجية وإبستمولوجية (معرفية).

فالتعليمية "شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، يستعمل-اللفظ-كمترادف للبيداغوجيا أو التعليم،...، تعبر عن مقارنة خاصة لمشكلات التعليم،...، إنها نهج،...، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية...، هي الدراسة العلمية لتعليم وضعيات التعلم التي يعيشها، لبلوغ هدف عقلي أو وحداني أو حسن-حركي..."¹²، وهي تسعى إلى تيسير وتسهيل التواصل والتلقي بين عناصر الفعل الديداكتيكي أو التعليمي من خلال إستراتيجية محكمة غايتها تحقيق أهداف بيداغوجية مختلفة.

أما تعليمية اللغات، فهي: "مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم وتعلم اللغات...مهمة بطرائق تدريس اللغات...تهتم بمتغيرات عديدة... ومنها المتعلم... المحيط الاجتماعي...المادة التعليمية...التدريس... وقد تميز خطاب-تعليمية- اللغات بتداخل الحقول المرجعية...وانطلاقا من هذه...حاولت الإجابة عن بعض المشكلات مثل: النحو الصريح، والضمني...، اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة، أو التلفظية؟ مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي، مسألة العلاقة بين المتن اللغوي المدرس والنمو اللغوي للمتعلم، استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي"¹³.

4- مفهوم النحو:

يرى الأستاذ علي أبو المكارم أنه «ليس المراد بالنحو إذا ما يترادف علم العربية، كما ذهب إلى ذلك بعض النحاة العرب لأن هؤلاء النحاة قد حددوا بأنفسهم (علوم العربية) بحيث يكون النحو جزء منها وليس مرادفا لها فحسب، بل لأن الحقيقة الموضوعية في مجال البحث والتعليم معا، أن النحو علم يدرس مستوى واحدا من مستويات العربية...»¹⁴.

كما يرى الدكتور عبد العزيز عتيق، إذ يقول: «فإن علم النحو هو فرع من علوم اللغة العربية، وقد كانت هذه العلوم في أول الأمر، تشمل النحو واللغة والآداب ثم اتسع نطاقها وشملت الأخبار والسير، ثم ازدادت فروعها فأصبحت اثني عشر علما هي: اللغة، الصرف، الاشتقاق، النحو، المعاني، البيان، الخط، العروض، القافية، قرض الشعر، إنشاء الخطب، الرسائل والتاريخ.. ثم اقتضت طبيعة التدرج والتعمق في البحث، أن يستقيل النحو عن فروع العربية الأخرى، وأن ينفرد به بعض العلماء وأن تظهر فيه مؤلفات مستقلة...»¹⁵.

إن الظاهرة النحوية المدرجة في البرامج المدرسية منصوص عليه في منظومتنا التربوية الجزائرية، وتشمل دروس النحو والصرف.

«وهنا يجب التفريق بين القواعد والنحو، فالنحو هو العلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية، فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف...»¹⁶.

وقد جاءت تعريفات كثيرة عند العلماء للنحو تختلف باختلاف نظرتهم إلى موضوع هذا العلم، فقد عرفه ابن السراج بقوله: «النحو إنما أريد به أن ينجو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى يقضوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة فباستقراء كلام العرب فاعلم: أن الفاعل رفع والمفعول به نصب...»¹⁷.

ويعلق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف بقوله: «وعبارة ابن السراج وإن كانت مطلقة إلا أنه يوضح المقصود بنحو (كلام العرب) مما يضر به من أمثال استقراء المتقدمين تشمل الحركات الإعرابية كرفع الفاعل ونصب المفعول والهيئات التصريفية كالإعلان والإبدال وأمثالها...»¹⁸.

وعرفه ابن جني (ت 392 هـ) في كتابه الخصائص بقوله: «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطلق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم...»¹⁹.

إن هذا التعريف يعد- فيما أرى- شاملا لقواعد اللغة العربية نحوا وصرفا وليس مقتصرًا على الإعراب والبناء فقط.

فالنحو عند ابن جني محاكاة العرب في طريقة كلامهم حتى يضاهي من ليس من أهل اللغة العربية العرب في فصاحتهم فتصقل ألسنتهم وإن كانوا غير عرب.

وفي هذا المجال يقول الدكتور عبد العزيز عتيق: « فالنحو عند ابن جني على هذا المفهوم هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنباً للحن، وتمكيناً للمستعرب في أن يكون كالعربي في فصاحته وسلامة لغته عند الكلام، فالعلم الذي يضع القواعد التي تحقق هذين الغرضين هو علم النحو».²⁰

كما يعلق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف بقوله: « يتضح من هذا التعريف إن موضوع النحول ليس الإعراب، بل هو البحث في هيئات الكلمة المفردة ودلالاتها على التصغير والتثنية والجمع، والبحث في الهيئات المركبة للجملة وشبه الجملة وإنَّ الغاية منه أن يعرف غير العربي فصاحة اللغة العربية ويتكلم بها كما يتكلم أهلها».²¹

واضح من خلال تعليقي الباحثين : عبد العزيز عتيق والتواتي بن التواتي أنهما متفقان على أن تعريف ابن جني للنحو إنما هو أوسع من الإعراب ويتعداه إلى كل ما يمت للغة العربية بصلة، وأن الغرض من النحو هو أن يتمكن المستعرب من أن يكون كالعربي في فصاحته، وسلامة لغته إنشاء الكلام تجنباً للحن. ومن هنا يصح لنا أن نقول: أليس هذا هو الغرض الذي من أجله وضع النحو؟ وهذا ما بينه ابن جني في هذا التعريف.

كما يعرفه ابن عصفور (ت 669 هـ): « النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة الى معرفة إحكام أجزائه التي يتألف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يتألف منها وتبيين أحكامها».²²

ويعلق الدكتور التواتي بن التواتي على هذا التعريف فيقول: « فموضوع النحو عند هذا هو الهيئة التركيبية للكلام العربي، وإن الهدف منه الأمن من الخطأ في التأليف والقدرة على الفصاحة والإفهام فقد جاءت تعريفاتهم للنحو بشكل يضمن الوفاء بما حدده له من موضوع».²³

وواضح من خلال هذا التعليق للدكتور التواتي بن التواتي أن النحو هو علم وضعه النحاة الأوائل وفق مقاييس استنبطوها من استقراء كلام العرب للوصول إلى الجزئيات وهدفه عصمة الألسنة من اللحن ومجارة العرب في فصاحتهم وتواصلهم اللغوي قصد الإفهام.

وأما المتأخرون من النحاة فبعضهم عرف النحو بأنه: «علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءاً وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له الإعراب والبناء».²⁴

فمن خلال هذا التعريف نستنتج أن بعض النحاة المتأخرين ضيقوا دائرة النحو وحصروها في الجانب الشكلي فقط « ولذلك أطلق هذا الفريق على النحو اسم (علم الإعراب) » فليست الغاية من النحو هي معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب، بل معرفة المعاني الخفية الجمالية وفي ذلك يقول الزمخشري (ت 538 هـ) في معرض حديثه عن افتقار بعض الباحثين إلى النحو: «وافتقاره للعربية بين لا يدفع ومكشوف لا يتقنع يرون الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيًا على الإعراب والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائي والفراء من النحويين البصريين والكوفيين».²⁵

وللإشارة هنا وإنصافاً مني على أن المتأخرين لم ينظروا بنفس النظرة التي تقصر النحو على البحث في أواخر الكلم نوره تعريف أبي علي الفارسي (ت 377 هـ) للنحو يقول: «النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب».²⁶

ففي تعريف أبي علي الفارسي إشارة واضحة على أن النحو العربي لم يقتصر على البحث في أواخر الكلم، بل هو قياس على ما استقرأه النحاة الأوائل من كلام العرب الفصحاء للاقتداء بطريقة كلامهم. «والدّارس للنحو في مصادره الأولى يجد أنّ النحاة لم يقصروا على البحث في أواخر الكلم وإنهم في أحوال التأليف من كل ناحية تدخل في موضوع علمهم».²⁷

وبعد الإشارة إلى النحو، أودُّ أن أشير إلى مفهومه في المنهج التربوي، وعند بعض الباحثين المحدثين والمعاصرين.

يعرّف الدكتور محسن علي عطية قواعد اللغة العربية بقوله: «يطلق مصطلح القواعد على كلّ من القواعد النحوية والصرفية في المدارس... والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهي وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، زيادة على أنها وسيلة الفهم وحلّ اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنّبه في الكلام لفظاً وكتابة، فالتمكن منها يجنب المتحدّث وال كاتب اللحن الذي يُعدُّ عيباً في اللسان، وعوجاً فيه ومفسد للمعنى».²⁸

نستنتج من هذا التعريف، أنّ القواعد تشمل علمي النحو والصرف، إذ تعدّ وسيلة لضبط الخطاب الشفهي أو المكتوب، وصون اللسان والفكر من الوقوع في اللحن أثناء التعبير مع الفهم الصحيح للمعنى، وهذا هو الهدف المرجو من تدريسها في مراحل التعليم المختلفة.

كما يعرفها الدكتور محمد صلاح الدين مجاور بقوله: «النحو عملية تقنيين للقواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهو موجة وقائد إلى الطرق التي يتم بها التعبير عن الأفكار».²⁹

ما نستنتج من هذا التعريف هو أن النحو هو تقنيين تعميمات وقواعد عامة مجملة وشاملة للغة فيصِف تركيب الجمل والكلمات أثناء الاستعمال اللغوي، كما يهدف إلى تقنيين القواعد والتعميمات المتعلقة بضبط أواخر الكلم كما أنّه الوسيلة المؤدية للتعبير عن الأفكار.

ويضيف قائلاً: «فالنحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامّة فهو يضع المعايير النظرية العامّة للغة، ويصمّم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدّث أو الاستماع وبما أنّ النحو يصمّم المعايير النظرية، ويصنع القواعد العامّة فهو بطيء التّغير».³⁰

5- تيسير تعليم النحو لدّي الدّارسين والباحثين:

صار السعي مطلوباً لبلوغ توازن لغوي مقبول بين الولاء للماضي الثري والالتزام بالحاضر المحيط بالإمكانات الهائلة. غير أنّ مشكلة الحداثة والتقليد هي المشكلة الوحيدة التي تواجه اللغة العربية على المستوى الثقافي، فهناك عقبة التنوع الثقافي في الوطن العربي، وهو ناتج عن خضوع البلاد العربية لعهد استعماري.

"واللغة العربية مطالبة بأن تُرضي الأذواق والمشارب المختلفة، لأنها إن لم تُرضَ وتتفاعل، تظلّ جسماً خارجياً غير قادر على الخلق والإبداع".³¹

إنّ الصّعوبة اللغوية ظاهرة وموجودة، غير أنّها ممكنة الحلّ، ولا يمكن أن نستنبط من الإقرار بوجودها أنّ الحلّ هو ترك اللغة العربية أو تعويضها بالدارجة أو الأجنبية، وأرى أنّ مثل هذه الأفكار المسمومة قد تجاوزها العصر، فقد صارت اللغة العربية منتشرة ومعترف بها، وإنّ الخطر قد زال أو قارب الزوال، مما يفرض على أهلها الحرص على فعاليتها واستمرارها وتطوُّرها بوضعها في خدمة الناس والحياة العامة.

"ومن أبرز طموحات اللغة العربية في هذا العصر أن تكون لغة العلم والحضارة مثلما كانت خلال العصور العربية الزاهية، وقد بدأت العربية تجربتها الحديثة من الصفر تقريبا، وحين أهلت النّهضة في القرن التاسع عشر لم تكن الكتابة العلميّة العربيّة شيئا مذكورا. ولكن سرعان ما أعادت العربيّة صلتها بماضيها المقطوع، وانبرى نفر من كبار العلماء ينبشون عن التُّراث اللُّغوي العلميّ ويحيونه ويضعونه موضع الاستعمال".³²

لا شكّ أن أيّة لغة في العالم يمكن تعلّمها والتحكّم فيها، ولا طالما وجدت الطريقة التربويّة الناجعة لتعلّمها واكتسابها. "إنّ اللغة العربيّة غير مخدومة تربويا وطرائق تعليمها متخلّفة وهي... من أنعس لغات العالم وأقلّها حظًا، وإنّ الإنسان لا يحتاج إلى كبير عناءٍ ليستنتج أنّ سوية تعليم اللغة العربيّة في انحدار مستمر".³³

تفرز الجامعات ومعاهد التكوين ودور المعلمين في جميع البلدان العربيّة سنويا متخرجين كثيرين ننظر إليهم، أنّهم مختصون بتعليم اللغة العربية، ومع ذلك تكبر نسبة الأميّة اللغوية لدى المتعلّمين سنة بعد سنة، ويستطيع مدرّسو اللغة في الجامعات أن يحدّثونا طويلا عن أوراق الامتحانات المشحونة بالأخطاء وركاكة التركيب والبناء اللغوي، ويستطيع هؤلاء المدرّسون أيضا أن يسردوا على مسامعنا الأخطاء النحويّة الصّرفيّة الإملائيّة التركيبيّة التي يرتكبها معلّمو أبناءهم وبناتهم في الأطوار الدّراسيّة المختلفة.

إنّ القضية الآن لا تتمثّل في النّواحي اللُّغوية الشّائكة كالندبة والاختصاص والنداء فحسب، بل إنّ تلاميذنا يعجزون عن تصوّر الجملة الفعلية إذا استتر فاعلها، والاسميّة إذا حذف خبرها أو مبتدؤها، ويعجزون عن تفسير عدم ظهور علامة الإعراب على أواخر بعض الكلمات مثل الأسماء المقصورة والمنقوصة وكذلك عدم تنوين الممنوع من الصرف ونصب اسم إنّ المؤخّر ورفع اسم كان المؤخّر. وكلّ ذلك ظاهر في القراءة والكتابة، ممّا يرافق طالب الجامعة، وربّما خريج الجامعة، الأمر الذي يطيل الأزمة اللُّغوية لسنين.

هذه قائمة الأغلاط اللُّغوية التي يرتكبها عدد من مدرّسي اللغة العربيّة، "ولو أنّ الأمر مقتصر على هذه النّاحية لهان ولو نسبيا. فهناك مسألة التراكيب والقدرة على التعبير والكتابة، وكذلك القدرة على الإلقاء أو المناقشة باللّغة العربيّة. إنّ هذه المزايا التي تتوافر لدى أيّ متعلّم في أي بلد من بلدان العالم لا تكاد تتوافر إلّا في القليل من النّاس في بلادنا".³⁴

ومجمل القول هنا أنّ أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليا وكذلك الظروف التربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تكاد تضع اللغة العربيّة موضع (لغة أجنبية) يتعلّمها المتمدّرس قصد الحصول على

علامة الانتقال إلى مستوى أعلى، لا ليتحكّم في استعمالها، كي يمارسها في التواصل الحيّاتي المستمر. وهنا نكون قد وصلنا إلى القضية الهامة، ونتساءل عن المقصود بتطوير اللغة العربية وخدمتها لدى بعض المهتمين بالشأن العام؟ أليس هناك خطر من أن تلتقي هذه التساؤلات مع الدّعوات الناقمة على اللغة العربية؟ أرى أنّ الفترة التي نعيشها الآن ليست مرحلة المحافظة على اللغة العربية لمجرد بقائها في وجه القوى التي تريد الإطاحة بها، بل يجب أن نرفع صوتنا بلسان واحد هو: لترتقي باللغة العربية كما يفعل غير العرب. لأنّ لغتنا تعيش بلا حماية، لعدم وجود دراسات كافية حول تركيب الجملة في العربية، ولا حول أساليب التعبير سوى الدراسات النحوية التقليدية وقس على ذلك.

لا وجود لمعجم عصري - في حدود علمي - للغة العربية من مختصر أو متوسط أو مطول ممّا يمكن أن تعتبر مرجعا معترفا به ومقبولا لدى المهتمين، كما هو الشأن بالنسبة لـ "لاروس" فرنسا، أو "اكسفورد" إنجلترا. وكيف يتعلّم طلاب العربية وهواتها ومختصوها إذن؟.

إنّ مراجعة القاموس المحيط مثلا تحتاج إلى معرفة جيّدة بالعلوم اللغوية بل الغوص على اللأئي، ومن ذا يستطيع أن يوفّر الوقت لذلك من أبنائها؟.

لا يوجد دراسات كافية حول انتشار المفردات ونسبة ذلك (مع الاعتراف بوجود محاولات من هذا النوع في بعض الأقطار العربيّة).

لا وجود لمعجم تاريخي يمكن دارس اللغة ومتذوّق النصوص والمتعلّم عموما، على معرفة عُمر الصيغ العربيّة وكيفية استعمالها في مختلف الحقب الزمنية والتطورات التي طرأت على معانيها أو إحياءاتها. الغريب في الأمر أنّ الدراسات اللغوية في العالم تتخذ مجرى جديداً وتتطور بسرعة مذهشة، حيث يساهم فيها علماء نفس واجتماع وأنثروبولوجيا ومختصّون بالصوتيات، ومع ذلك ليس في الوطن العربي - على حد درايتي - سوى مخبر لغوي واحد ذي طابع حديث ومجهز بالوسائل العلمية وهو معهد اللسانيّات في الجزائر.

"إنّ خدمة اللغة العربيّة تحتاج لمعاهد بحثٍ علميٍّ أكثر تخصصاً وأفضل تجهيزاً، وإذا لم ندخل الأجهزة العلميّة الحديثة في دراستنا اللغويّة نكون كمن يطلب من جيوشنا أن تصمد أمام الأعداء بالفأس والحجر".³⁵

أمر مستحسن أن يتناول الباحثون تعليميّة قواعد النّحو العربي، ففي ذلك ما يساعد على صفاء بيئة اللغة العربيّة ونحوها في أذهان العامة، بعد أن أحاطت بهذه البيئة أجواء من الغموض.

"بالنسبة للغة العربيّة كان النّحو دوما كبشّ الفداء، وهناك حملاتٌ مستمرة عليه وعلى واضعيه منذ أنّ ألف سيبويه كتابه حتى اليوم. ويحقّ لنا أن نتساءل هل هذه الحملات على حق؟ أصحيح أنّ النّحو عاملٌ من عوامل تثبيط همّة المقبلين على دراسة اللغة العربيّة؟".³⁶

إنّ خصائص النّحو وتعليم متعلّمينا إياه مسألة تأخذ تفكيرنا كلّه ووقتنا كلّه وتكاد تكون غاية لا جَوْل عنها، وهي همٌّ يُصدّع كل المعنيين باللغة العربية درسا وتدرّيساً ونحسب أنّ ثمّ اتّجاهها سالباً نحو النّحو من طرف كل عربيّ، أو على الأقل من طرف الغالبية العظمى من المتعلّمين العرب. "وأنّ هذا الاتّجاه السالب يمثّل عقبة كأداء في سبيل معرفة النّحو كمعرفة وفي سبيل تدريسها، وفي سبيل فهم عمل النّحو في السلوك

اللّغوي المنطوق والمكتوب معا. ونزعم أنّنا نحن التّربويين اللّغويين على كلّ مستويات التّربية اللّغوية الذّين صنعنا ذلك الوهم الذّي صار حقيقة تسمّ النّحو العربي بالجفاف والصّعوبة".³⁷

إنّ النّحو ليس في صعوبة العلوم الدقيقة؛ فلماذا نُعِت بالصّعوبة دون غيرها من الموادّ.

للإجابة عن هذا الاستفهام نجيب ببساطة: نحن المسؤولون عن اتّساع أزمة تدريس النّحو العربي

لأسباب كثيرة نجل أهمّها -في نظرنا- فيما يلي:

• الإبقاء الكلّي على قواعد النّحو العربي -بتنظيمها المنطقي الموروث- من دون التصرّف تربويا وسيكولوجيا في تقديمه للدّارسين، بوضعه في متناولهم وفق طرائق تربويّة، وبوسائل فعّالة ونشطة.

• نقص التفاعل بين اللّغويين في أقسام اللّغة العربيّة وأعضاء هيئة تدريسها في معاهد التّكوين التابعة لوزارة التّربية والتّعليم .

• ضعف فهم المدرّسين للنّحو العربي ودوره عند حدود كونه قواعد ومحاولاتٍ لإثبات دوره في فنون اللّغة: استماعاً وقراءة وتحديثاً وكتابة، ومن ثمّ ينعكس هذا الفهم التقليدي على البحوث التّربويّة التي تدرس ديداكتيكا النّحو، إذ تدرسه من منظور ضيق لا يقيم للنّحو وزناً ولا قدراً، يغيب النّظرة الشّاملة لتعليميّة النّحو، بتنوع وسائل التّعلم وطرائق تنشيطه ومقاربات تفعيله في الشّأن التّواصلي.

• قلة البحوث التّربويّة المهتمة بالنّحو العربي والقليل الموجود منها تقليدي النهج ، نتائجه عامّة سطحيّة.

• فصله عن الفنون اللّغويّة الأخرى، كالقراءة والتّعبير والمسموع والمكتوب عموماً، وعدم التّحكّم في المقاربة النّصيّة، التي تجعل من محور تعليم مختلف الفنون اللّغويّة.

• لا شكّ أن قواعد النّحو لا تدرس لذاتها، فلا استقلال لها عن دروس اللّغة المختلفة، بمعنى أنّه ليس مادّة منفصلة كما أسلفنا.

• لا جدال في أنّ الهدف من تعليم النّحو هو إقامة اللّسان وتجنّب اللّحن في الكلام، فإنّ قرأ التلميذ أو تحدّث أو كتب، لم يرفع منخفضاً ولم يكسر منتصباً ولم ينصب مرفوعاً ولم يجزم منتصباً، وهلم جرا.

ومادامت الحال كذلك، فإذا رفع المتعلم المرفوع دون تحديده أهو فاعل أو مبتدأ، أو إذا نصب

المنصوب على أن عدّه تمييزاً وهو حال، مادام قد صحّح المقال وحقّق الغاية، فأين الضّرر؟.

"إنّ الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي

الأول الذّي أخذت اللّغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكلّ هذه أسماء سمّاها مشايخ النّحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللّحن"³⁸

إنّ علماء النّحو تأثروا بالمفاهيم الفلسفيّة والمنطقيّة، فأكثرُوا من مسائل الذّكر والحذف والتّقديم

والتّأخير والتّأويل والتّقدير...الخ.

حيث أنّهم أخضعوا النّص القرآني -وهو أقدس النّصوص العربيّة على الإطلاق- للقواعد النّحوية فأؤلّوا

فيه وقدّروا، ليساير القواعد التي وضعوها.

وكان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النّص البليغ. فصارت حجّة عليهم، فمثلاً القاعدة النّحوية التي

مفادها أنّ كلمة "إذا" لا تدخل على الاسم وأنّها لا تدخل إلّا على فعل. فإذا قرأنا قوله تعالى: ﴿إِذَا السَّمَاءُ

أَنْشَقَّتْ³⁹، وقوله تعالى: ﴿إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ﴾⁴⁰، قلنا في الإعراب: إنَّ "السَّمَاءَ" فاعل لفعل محذوف، يفسره المذكور، وتقديره: إذا انشقت السماء انشقت، وإذا انفطرت السماء انفطرت وهكذا.

"ويعلق الشيخ علي الطنطاوي على هذا قائلا: "ما هذا الهذيان؟ هل سمعتم عربيا عاقلا يقول هذا الكلام؟ ولماذا لا نعلم التلاميذ أنَّ السماء في الآيتين مبتدأ مثل كل اسم مرفوع يبدأ به الكلام".⁴¹

ونضرب مثالا آخر على المبالغة في موضوع التقدير في الكلام العربي ليأتي مطابقا للقاعدة نجدهم يقولون أنَّ "إنَّ" حسب القواعد لا تدخل إلا على الأفعال فإن جاء بعدها اسمٌ، قُدِّرَ لها فعلٌ يفسره المذكور، "ومن طريف ما يروي أنَّ الدكتور طه حسين كان يجادل أحد علماء النحو في إعراب قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ﴾⁴² فقال الرجل: إنَّ "إنَّ" ناصبة لفعل محذوف تقديره: وإن استجارك أحد من المشركين استجارك ... فقال طه حسين: أتزيد في كلام الله يا رجل؟!".⁴³

لقد وضَّح لنا الدكتور تمام حسان الموقف من النُّحاة قائلا: "إنَّ النُّحاة حين قعدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي أفضل اللهجات ويدرسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها، بل بدلا من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاما نحويا موحدا".⁴⁴

تتأسف بنت الشاطئ من حال تعليم اللغة العربية فتقول: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنَّ التلميذ كلما سار خطوة في تعليم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطاً بلغة قومه".⁴⁵

أحسن النُّحاة منذ الوهلة الأولى بالعبء الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه، فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنهبوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار الناشئين، الأمر الذي لابد منه لرفع تعلّم العربية.

"وكان من نتيجة ذلك أن تعالت صيحات التيسير حيث ألفت قديما مختصرات كثيرة في النحو "المختصر الصغير" للكسائي، ومختصر الزجاج وأبي حيّان الأندلسي وأبي علي الفارسي وغيرهم"⁴⁶، وتواصلت الصيحات حتى العصر الحديث، إذ أنَّ الفاعلين أكد على ضرورة تيسير مادة النحو لتكون محببة إلى النفس وقريبة من تفكير المتعلم وتعامله اليومي. يقول طه حسين: "قد تغيرت الحياة وتغيرت العقول وأصبح النحو القديم تاريخاً يدرسه الاختصاصيون، ولم يبق بدٌّ من نحو ميسر قريب، لتفهّمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ".⁴⁷

لقد وجّه الجاحظ نصحا إلى مدرسي اللغة العربية والمنشغلين بها قائلا: "أما النُّحوف فلا تشغل قلب الصبيّ منه إلا بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه، وممّا زاد على ذلك فهو مشغله عمّا هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصّحيح والتعبير البارع".⁴⁸

تلك دعوة صريحة عن الجاحظ للابتعاد عن تعقيدات النحو في التدريس بل التركيز على الأساسيات فقط والتي تحفظ اللسان وتكفل له السلامة من اللحن.

ففي سنة 1937 م نشر إبراهيم مصطفى كتابه "إحياء النحو" الذي يدعو فيه إلى البعد عن الفلسفة وإلغاء نظرية العامل والاحتكام في الإعراب إلى المعنى.⁴⁹

وما تمّ ذكره إلا ليتّضح أنّ فكرة تيسير النّحو قديمة حديثة، حيث ما فتئ أئمّة النّحو ينهضون بهذه المهمة منذ القرن الثاني الهجري حتّى يومنا هذا، هدفهم هو تسهيل تدريس وتعليم وتعلّم هذه المادّة الهامّة. ومما يلاحظ أنّ كلّ رواد التّجديد لم ينكروا تدريس القواعد النّحويّة قطّ، بل إنهم أكّدوا عليها آخذين بعين الاعتبار لزوم تبسيطها للتّلاميذ حتّى تستقيم ألسنتهم وتحيد عن اللّحن والزّلل اللّغوي في قراءاتهم وكتاباتهم ومخاطبتهم ورسائلهم وأساليهم التّعبيريّة المختلفة.

6- الأهداف العامّة من تدريس النّحو⁵⁰:

يهدف الدّرس النّحوي إلى تحقيق ما يأتي:

- تمكين المتعلم من الفصاحة وتمكينه من تفادي لحن اللسان وغلط القلم
- يهدف النّحو إلى ضبط الكلام وصحّة النطق والكتابة.
- مساعدة التّلميذ على فهم ما يقرأ وما يسمع.
- تثقيف التّلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتّطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التّلميذ اللفظيّة واللّغويّة وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتّدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- وضع القواعد النّحوية والصّرفية موضع التّطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النّحو.

7- مشكلات تدريس النّحو:

- يرتكز تدريس النّحو على أسلوب الاستقرار، وأحيانا على التلقين. ومع أنّنا لا ننكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النّحو. إلا أنّ الحاصل يبقى ضعيفاً، حيث يجد التّلاميذ صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التّطبيق وذلك للأسباب الآتيّة:
- كثرة القواعد النّحوية وتداخلها مما يؤدّي إلى نسيانها، وصعوبة استذكارها واحترامها نطقاً وكتابة.
- الإسراع في الانتهاء من المقرّر دون تمثّل تطبيق عملياً من خلال نطق التّلاميذ وكتاباتهم.
- عدم الاهتمام بقوانين النّحو أثناء التّواصل التربوي خلال الحجم السّاعي الدّراسي كله.
- تجاهل واضعي المناهج دراسات المختصّين في تيسير النّحو التّعليمي.
- عدم الاستفادة من الوسائل التّقنيّة الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتيّة في كفيّة النّطق السّليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.⁵¹
- الفروق الفرديّة بين التّلاميذ أنفسهم فظروفهم الاجتماعيّة والنّفسيّة والعقلية، تؤثر حتماً على التعلّم.

8 - علاج هذه المشكلات:

- للحدّ من الفشل الدّراسي في مادّة النّحو، والعمل على تيسير تعلّمه، نذكر ما يلي:
- إعمال أنشطة وفنون اللّغة العربيّة كلّها كموادّ تطبيقيّة تدريبيّة لمادّة النّحو وعدم التهاون في أيّ تقصير لغوي أو لحن من جانب التّلاميذ.

- العمل على تبسيط مادّة النّحو من الجانبين المنهجي والتّنفذي باقتراحات المختصّين في هذا المجال.
- تدريب الطلبة على سماع الأساليب العربيّة الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، وإتيان بأمثلة مشابهة وبذلك تكون حصّة اللّغة العربيّة تطبيقاً لقواعد النّحو العربي عن طريق المحاكاة.
- وجوب مراعاة مستويات التّلاميذ ومراحل نموّهم اللّغوي أثناء تدريس النّحو.
- لزوم انتقاء الأساليب من بيئة المتعلم، كي تكون ممكنة الفهم والاستخدام.

9-الاقتراحات:

- ✓ تبيان الغايات المسطرة لتدريس النّحو وتمثّلها في أذهان معلّمي اللّغة .
- ✓ تعميم المفهوم الواسع للنّحو ليشمل الأصوات والبنية وضبط الأواخر والتراكيب والمعاني.
- ✓ توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في الوطن العربي.
- ✓ ضبط الكتب النحوية بالشكل نصّاً وشرحاً وقاعدة وتدريباً، تسهيلاً لمهمّة المدرّسين والنّاشئة معاً، كي تقع العين على الكلمة مشكولة ، فتألفها سليمة فصيحة.
- ✓ تنقيّة المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتاب وبخاصّة في استعمالات المتعلّمين وإرجاؤها إلى المختصّين مثل: الاشتغال والاستغناء والإعراب التقديري... الخ.
- ✓ تنويع الأسئلة في التّدريبات اللّغوية على أن تحظى أسئلة الضبط والتّعليل والإعراب والتكوين بالعناية.
- ✓ العمل على إخراج كتب النّحو إخراجاً جيّداً وإغناؤها بالوسائل المعنيّة، ممّا يساعد على التّعلّم وييسّره.
- ✓ استخدام طريقة النّصوص المتكاملة في التّدريس تحقيقاً لوحدة اللّغة، بما يخدم المقاربة النّصية.
- ✓ منح تقييم هام للنحو، على أن يكون لها حد أدنى للنّجاح، إذا لم يحصل عليه الدّارس، حُكِم عليه بالرّسوب.
- ✓ استخدام المختبرات اللّغوية في المدارس الثّانوية وإجراء التّدريبات العلاجيّة فيه وتذليل صعوبات النّطق.
- ✓ محاسبة الطّالب على أخطائه النحوية في فروع اللّغة العربيّة كلّها وفي الموادّ المدرّسة بها.
- ✓ إقامة دورات مستمرة لمدرّسي اللّغة العربيّة لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتّبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياس الموضوعي.⁵²

الهوامش:

¹ حسام الخطيب: ملامح في الأدب والثقافة واللّغة، مطبعة وزارة الثقافة منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص 357.

² الفيصل: مجلة ثقافية شهرية، المملكة العربية السعودية 1985، العدد 98، ص 45.

³ سورة الأنبياء: الآية: 107.

⁴ المرجع السابق: ص.ن.

⁵ الفيروز آبادي. القاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي. دار الحديث، القاهرة، حرف العين، ص 1136، 2008.

⁶ ابن منظور. لسان العرب. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، المجلد 10، مادة علم، دار صادر بيروت، ط 1، 2004، ص ص 263-264.

- ⁷ المصدر الصناعي اسم تلحقه ياء مردفة بالتاء للدلالة على صفة فيه، ينظر: مصطفى الغلايني. جامع الدروس العربية موسوعة في ثلاثة أجزاء، دار بن الجوزي القاهرة، ط1، 2009، ص147.
- ⁸ voir paul foulquie. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. P.U.F, 1971, PP 357-358.
- ⁹ تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، مرجع سابق، ص9.
- ¹⁰ تعليمية اللغة العربية لأساتذة التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص10.
- ¹¹ أنظر، المرجع نفسه، ص12.
- ¹² معجم علوم التربية: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، دار الخطابي، ط1، 1994، ص68، 69.
- ¹³ معجم علوم التربية: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، دار الخطابي، ط1، 1994، ص72.
- ¹⁴ تعليم النحو العربي عرض وتحليل، د/ علي ابو المكارم ، مؤسسة المختار، للنشر والتوزيع - القاهرة - مصر، ط 1 ، 2007 ، ص 14
- ¹⁵ المدخل الى علم النحو والصرف ، د/ عبد العزيز عتيق ، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان - (د- ط) ، (د- س) ، ص 135- 136
- ¹⁶ أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، د/ طه علي حسين الدليبي، ود / كامل محمود نجم الدليبي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن - ط 1 ، 2004 ، ص 25
- ¹⁷ الأصول في النحو: ابن السراج: تحقيق د/ عبد الحسين الفتلي، النجف، 1973 ، ج 1 ، ص 35
- ¹⁸ محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن تواتي، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، (د - ط) ، 2008 ، ص 18
- ¹⁹ الخصائص: ابو الفتح عثمان بن جني ، تحقيق د/ محمد علي النجار ، الجزء الأول، دار الكتب المصرية، (د- ط) (د- س) ، ص 34 ،
- ²⁰ المدخل إلى علم النحو والصرف: د/ عبد العزيز عتيق، ص 135.
- ²¹ محاضرات في أصول النحو: د / التواتي بن التواتي ، ص 19
- ²² المقرب : ابن عصفور ، تحقيق د/ احمد الجواري ود/ عبد الله الجبوري ، ج 1 / بغداد ، 1971 ، ص 45
- ²³ محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي ، ص 19
- ²⁴ محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي ، ص 19
- ²⁵ المفصل في صنعة الإعراب : الزمخشري ، تحقيق د/ ابو ملحم ، دار مكتبة الهلال - بيروت - لبنان ، ط 1 ، 1993 ، ص 18
- ²⁶ التكملة : ابو علي الفارسي ، تحقيق د/ حسن شاذلي فرهود ، ج 1 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، (د- ط) ، 1988 ، ص 03
- ²⁷ محاضرات في أصول النحو: د/ التواتي بن التواتي ، ص 20
- ²⁸ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية : د/ محسن علي عطية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، - عمان - الأردن ، ط 1 ، 2006 ، ص 268
- ²⁹ تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور ، دار الفكر العربي القاهرة ، (د- ط) ، 2000 ، ص 365
- ³⁰ تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية : د/ محمد صلاح الدين مجاور ، ص 365
- ³¹ حسام الخطيب: السابق ص 361
- ³² نفسه ص 369.
- ³³ نفسه 373.

³⁴ نفسه 373.³⁵ نفسه 378.³⁶ نفسه 413.³⁷ حسني عبد الباري عصر: قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 347.³⁸ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي 1997، ص 321.³⁹ سورة الانشقاق: الآية 01.⁴⁰ سورة الانفطار: الآية 01.⁴¹ علي الطنطاوي: آفة اللغة هذا النحو، جريدة الشرق الأوسط، 1988، عدد 342.⁴² سورة التوبة: الآية 06.⁴³ تدريس فنون اللغة العربية، ص 323.⁴⁴ تمام حسان: اللغة العربية، مبناها ومعناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، د.ت، ص 13.⁴⁵ عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف، 1971، ص 196.⁴⁶ تدريس فنون اللغة العربية، ص 326-327.⁴⁷ زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 210.⁴⁸ شوقي ضيف: تيسير النحو وتجديده، بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص 73.⁴⁹ إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1937، ص 61.⁵⁰ زكريا إبراهيم: السابق، ص 200.⁵¹ محمد عبد الرحمن: البيع عطاء كفاي، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللغة العربية، بحث مقدم إلى ندوة مناهج

اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص 99.

⁵² محمود السيد أحمد: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير، بحث مقدم إلى ندوة مناهج تعلم اللغة

العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي، ص 179.