

1. مقدمة:

تتعدد الوسائل التي يستعملها الإنسان للتعبير، كالإشارات والصور والرموز... إلا أن اللغة تبقى في مقدمة هذه الوسائل لتعدد وظائفها، " فهي الجسر الذي يصل بين الحياة والفكر، تسبق وجود الأشياء أحيانا وتلحقها أحيانا أخرى"¹.

ولا تقتصر وظيفة اللغة على نقل المعلومات و وصف الواقع فحسب، بل تتعدى ذلك لتكون وسيلة عمل وتأثير في الآخرين.

إن القواعد النحوية تعد السبيل الأمثل لاستقامة اللسان، ووسيلة لحفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، فهي ليست غاية مقصودة لذاتها وإنما وسيلة تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة تقوم ألسنتهم وتعصمها من اللحن والخطأ، وتساعدهم على التعبير وسلامة الأداء.

إن المتتبع للواقع اللغوي التعليمي يلحظ دون شك مشكلات تعليمية عديدة أبرزها مشكلة تعليم النحو الذي يدعو الكثيرون إلى تيسيره، ويعتقدون أنه سبب في تدني مستوى المتعلمين ونفورهم من تعلم اللغة. في هذا الإطار جاء البحث ليجيب عن تساؤل هام هو: ما جدوى محاولات التيسير؟ وهل يمكن اتخاذ إجراءات عملية ذات قيمة تواجه الضعف الإعرابي؟.

ينطلق البحث من فرضية أن أغلب محاولات التيسير هي دعوات نظرية لم تجسّد في الميدان التعليمي، بالإضافة إلى عدم التشخيص الدقيق للمشكلة وتحديد مسؤولية كل عنصر من عناصر العملية التعليمية. وتتجلى أهمية البحث كونه يعالج قضية لغوية تعليمية متجددة.

أما عن الأهداف التي نروم تحقيقها فتتمثل في:

. إبراز أهم محاولات التيسير.

. اقتراح إجراءات عملية من شأنها مواجهة الضعف الإعرابي.

. لفت النظر إلى أهمية التكامل بين مهارات اللغة والتعريف ببعض الطرائق التي بإمكانها التخفيف من وطأة المشكلة التعليمية.

أما عن المنهج فقد اتبعنا المنهج الوصفي المدعوم بالتحليل الذي كان لزاما علينا الالتجاء إليه في مواطن اقتضته.

2. محاولات تيسير النحو:

2. 1. تأثير النحو بالعلوم:

لاشك أن نشأة النحو كانت لهدف تعليمي غايته الحفاظ على استقامة اللسان العربي وسلامة الأداء اللغوي للناطقين سواء كان المتعلم أعجميا، أو عربيا ضعفت سليقته، وتظهر النزعة التعليمية للنحو في تعريف ابن جني فقد نص على أن 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 فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّب بعضهم عنها رد إليها"².

فالواضح من التعريف أن النحو هو اتباع لقوانين لغوية محددة والتزام بها عند الأداء، واستعمال لعادات لغوية شائعة بين عناصر المجتمع العربي، وذلك بالتعلم.

لقد انتهج اللغويون القدامى حين جمعوا اللغة طريقة تقوم على مبدأ التقصي والتحري في الواقع اللغوي انطلاقا من معاينة الحدث الكلامي، وتتبع الأداء المنجز فعلا، فميزوا بين الوصف القائم على الملاحظة في البيئة اللغوية وبين استنباط العلل والأحكام من الحدث الكلامي، يقول السيوطي: "اعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه، وأما النحوي فشأنه أن يتصرف فيما ينقله اللغوي وقيس عليه"³. ونسب للكسائي قوله: "إنما النحو قياس يتبع" وذكر المازني أن: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب، ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ولا مفعول وإنما سمعت بعضها فقست عليه غيره"⁴.

والواضح من هذا أن مدرستي البصرة والكوفة النحويتين سلكتا مسلكين متباينين في تعاملهما مع القياس الذي يعد أصلا من أصول النحو، وأداة بارزة في توليد اللغة: فسلكت مدرسة البصرة نهج المتحرج في القياس بوضع الضوابط والحدود، في حين أن مدرسة الكوفة سلكت مسلك المترخص فيه.

إن حقيقة وضع النحو بدت واضحة المعالم عند السيوطي الذي يرى أن: "النحو بعضه مسموع مأخوذ من كلام العرب، وبعضه مستنبط بالفكر والروية وهو التعليقات، وبعضه يؤخذ من صناعات أخرى"⁵. ويعني بها العلوم التي كانت تؤطر البحث اللغوي، وتزوده بالمصطلحات والأدوات، كأصول الفقه، والفلسفة والمنطق، فتأثر بها النحو أيما تأثر، غير أن بعضها - ونخص بالذكر علم الكلام والمنطق - سيطرت على التفكير النحوي عند كثير من النحاة خصوصا بعد انتشار حركة الترجمة، فتفلسف النحو وخرجت بعض الدراسات النحوية عن ضوابطها باشتغالها في قضايا جزئية جانبية لا تمت بصلة للنحو، وإنما هي قضايا جدلية لا تخدم النحو بقدر ما كانت سببا في تعقيده والنفور منه، وغابت بعض الحقائق عن تفكير بعض المهتمين بالنحو ممن خاضوا تلکم القضايا

الجدلية ومنها على سبيل المثال لا الحصر أن اللغة تقوم على الوضع والاستعمال، ولا تعتمد على المنطق والعقل في كل قضايها، فأنجر عن مثل هذا التفكير نفور من النحو وتعقيد لمسائله وقضايها، وأصبحت الحاجة ماسة إلى إنشاء نحو جديد خال مما علق به من شوائب الماضي بعيدا عن التمثيلات والتقديرية الفلسفية التي اصططنعها النحاة فأتت على حيويته ودينامية الدرس النحوي⁶.

لقد تركت تلك العلوم في الدراسات النحوية أثرا بالغاً خصوصاً عند المتأخرين فغيرت وجهتها وأزاحتها في كثير من الأحيان عن الهدف الذي وضع له النحو، فغلبت عليه التعليقات والأحكام المنطقية، وخاض بعض النحاة في قضايا جدلية حتى اقترن المنطق بالنحو، ومن ثم دعت الأصوات لتيسيره.

2.2. تيسير النحو:

بدأت ملامح حركة تيسير النحو تظهر بوضوح عندما وقع الخلط بين نوعين من النحو: نحو علمي ونحو تعليمي، فكان لذلك إسهام كبير في ظهور التصورات التي تعد النحو صعباً ومعقداً ومن غير الممكن الإحاطة بقضايها ومسائله، وهكذا فقد نتج عن ذلك خلاف بين النحاة. ومن هنا نشأت فكرة تيسير النحو، وتخليصه من التأويلات ومظاهر الشذوذ الغريبة عنه، وإلى التخفيف من تعدد احتمالات الإعراب والتقديرية، والتفرع في الأحكام والشواهد وغيرها... فكان ذلك سبباً في نفور بعض المقبلين على تعلم اللغة العربية من تعلم النحو بخاصة، ومن المعرفة اللغوية بعامة، فدعت فئة من العلماء إلى تيسير النحو وتبسيطه، وقد تبوأ هذا المجال لديهم مكانة راقية فصنفوا فيه مختصرات لإدراك أسرارهِ وخصائصهِ وصولاً إلى إتقان العربية واستخدامها في الخطاب العام⁷ ومما يمكن ذكره في هذا الصدد ما ألفه الجرمي (ت 225هـ) في كتابه "مختصر نحو المتعلمين" والمبرد (ت 285هـ) في كتابه "المدخل في النحو" وابن كيسان (ت 299هـ) في كتابه "مختصر في النحو" وألف النحاس (ت 338هـ) كتاب "التفاحة في النحو" والزبيدي (ت 379هـ) كتاب "الواضح في علم العربية" وابن مضاء القرطبي (ت 592هـ) كتاب "الرد على النحاة".

والواضح مما ذكرنا أن محاولات هؤلاء في تيسير النحو لم تكن على درجة واحدة من البساطة والتعقيد فهي تكشف عن تباين في مادتها العلمية، فقد جاءت في صورة مختصرات متفاوتة المستويات، ومختلفة المناهج لاختلاف الفئات الموجهة إليها، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المراحل الأولى من التأليف اللغوي والنحوي عرفت تمايزاً بين طبقات المؤلفين، فهي لم تخل من نحاة ولغويين ومربين على اختلاف في مستوياتهم العلمية، فكان هدفهم تقريب النحو من المتعلمين لإيمانهم بأن النحو فيه بعض التعقيد⁸. فكانوا ينتقون المادة العلمية من الكتب المفصلة ما يناسب المستويات التعليمية ويتجنبون التعمق والإطالة، ويستعينون على توضيح القواعد والأحكام

بالشواهد البسيطة لا يتجاوزون حدود العلة التعليمية والقياسية ويتحاشون الخوض في العلة الجدلية.

إن تعدد مستويات الدارسين تبعاً لغاياتهم ومواقعهم في المجتمع يفضي بالضرورة إلى تفاوت محتوى هذه المؤلفات والمصنفات ليساير المستوى التعليمي وصولاً إلى تحقيق الهدف، وعلى الدارس أن يختار من المصنفات ما يلائم هدفه ويسد خلله.

وإذا كانت هذه المختصرات والمؤلفات النحوية قد انفردت ببعض المميزات التي انبنت وفق أسس تعليمية مفيدة واكبت عصرها: كاختيار الموضوعات والتدرج في ترتيبها وعرضها وتحليلها، إلا أنها لم تخلُ من بعض العيوب والمؤاخذات منها:

1. الإغراق في الاعتماد عليها والمبالغة في حفظها.

2. الاهتمام بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي.

3. اتخاذها التحليل الإعرابي غاية وتركها التعرض للمعنى في كثير من الحالات.

4. مختصرات صغيرة الحجم كثيفة المادة أفرطت في الاختصار إلى حد جعلها لم تسلم من الغموض والتعقيد.

ولذا فإن المادة التعليمية الموجودة في بعض المختصرات تدل على العمق العلمي في مجالها ولكنها تحتاج إلى إعادة ترتيب وفق ما تقتضيه المناهج التربوية واللسانية الحديثة ووفق حاجيات المتعلمين في عصرنا الذين لم تعد تستهويهم طريقة حفظ المتون والمختصرات.

والجدير بالذكر أن انتقاد طريقة المؤلفات والمختصرات ليست حديثة، فقد انتقدها ابن خلدون انتقاداً شديداً، ورأى أن الولع بتصنيف المختصرات والمتون طريقة غير مجدية، وذلك لما تحدثه من فساد في التعليم وإخلال بالتحصيل ونفور المتعلمين، لأن ألفاظ المختصرات -مع قلتها- محملة بالمعاني الكثيرة فيعسر فهمها. فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة⁹.

ويدعو ابن خلدون إلى التدرج في تقديم المادة العلمية من السهل إلى الصعب ومن المجمل إلى المفصل، وهي ما تعرف حديثاً بالانتقال من الجزء إلى الكل، فمما ذكره في هذا الشأن: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا يلقي عليه أولاً مسائل من كل فن هي أصول ذلك الباب يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه ... ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن هذه الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان، ثم يرجع به وقد اشتد فلا يترك عويصاً ولا مهماً ولا مغلقاً إلا فتحه، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"¹⁰.

وهكذا فإنه يبدو أن انتقاد ابن خلدون تصنيف المتون و المختصرات نابع من حرصه على ترغيب المتعلمين ورفع دافعيتهم للتعلم، فالمختصرات قد تكون غير ملائمة للمبتدئين الذين لم يستعدوا بعد لقبولها، فيصعب فهمها وينصرفون من أول الأمر عن العلم الذي هم في حاجة إليه " فينبغي أن تكون كتب المبتدئين ملائمة لهم تتدرج بهم في العلم من مستوى إلى مستوى أعلى"¹¹. ولاشك أن نقود ابن خلدون لتلك الطريقة ما وجهها إلا لإدراكه للضرر الذي قد تحدثه في نتائج التعليم والتعلم.

ومهما يكن من أمر فإنه لا يمكن رفض طريقة التعلم بواسطة المتون والمختصرات بشكل كلي، لما لها من مميزات وبخاصة في توسيع ملكة الحفظ الذي لا يمكن الاستغناء عنه ونحن نمارس العملية التعليمية التعلمية.

3. إجراءات عملية لعلاج ظاهرة الضعف الإعرابي:

يرى كثير من الدارسين أن مشكلات الدرس النحوي متشعبة ولعل من أبرزها هي القطيعة بين النحو والمعنى، والأمر المحوري هنا هو قصر الإعراب على أواخر الكلم فحسب، في حين كان المقصود منه الإبانة عن المعاني وفهم دلالات الألفاظ، فالنحو العربي حينما أسس كعلم أسس من أجل معرفة القوانين والضوابط التي تنتظم وفقها العربية، وتمكن مستعملها من تحقيق التواصل الذي يعد غرضاً أساسياً من أغراض اللغة، والنحاة - وقتئذ - أدركوا تلك الغاية ولم تغب عن أذهانهم حقيقة الإفادة التي من أجلها وجد اللسان، وعلى هذا فإن الاقتصار على أواخر الكلمات جعل النحو يسلك مسلكاً منحرفاً ضيق على اللغة العربية وقضى على جمالياتها، ولاشك أن لطرائق التعليم نصيب في ذلك حين غلبت الشكل على حساب الوظيفة، ومن ثم برز اتجاه يدعو إلى تيسير النحو وهو في حقيقته امتداد لدعوات سابقة نادت بإلغاء نظرية العامل، يقول إبراهيم مصطفى: إن النحاة " حين قصروا النحو على أواخر الكلمات وعلى تعرف أحكامها قد ضيقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به طريقاً منحرفاً إلى غاية قاصرة، وضيّعوا كثيراً من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة"¹².

إن ما يعاني منه تعليمنا للغة العربية هو إهمالنا لبعض القضايا وتساهلنا فيها في بعض الأحيان مما زاد من مشكلات تعليم النحو، ولذلك وجب التنبيه إلى بعض القضايا عسى أن تكون جزءاً من حلول المشكلة النحوية:

3. 1. تعليم النحو مقترنا بالمعنى:

إن إجراءات تعليم النحو مرتبطاً بالمعنى سبيل إلى التخلص من جفوته وقساوته، التي ينعت بها، حيث يضيف ذلك عليه طابعاً من المتعة ويكسبه نوعاً من الليونة والمرونة تبعث على التشوق لدراسته والرغبة في التزود من مناهله. "إن دراسة النحو على أساس المعنى علاوة على أنها ضرورة

فوق كل ضرورة تعطي هذا الموضوع نداوة وطراوة وتكسبه جدة وطرافة، بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقسوة"¹³.

فلكل شيء لذة ومتعة، و متعة اللغة - بلا ريب - في تذوق جمال عباراتها وجودة أساليبها وحرصاً ألفاظها ونظم صيغها و تراكيبها، ويزداد الاعتزاز بالانتماء إلى هذه اللغة بمحاكاة أساليبها وعباراتها وتطبيق هذه الأوجه في الكلام والتعبير الشفهي والتحريري ومقامات الخطاب، لأن الدارس للنحو على هذا النهج يشعر بلذة عظيمة وهو ينظر في التعبيرات ودلالاتها المعنوية ويشعر باعتزاز بانتسابه إلى هذه اللغة الفنية الثرية الحافلة بالمعاني الدقيقة الجميلة، ثم هو بعد ذلك يحرص على هذه اللغة الدافقة بالحيوية وهو وراء كل ذلك يحاول تطبيق هذه الأوجه في كلامه ويشعر بمتعة في هذا التطبيق"¹⁴.

ومن المفيد هنا أن نبين أن انتقاد الاقتصار على الإعراب في أواخر الكلم لا يعني البتة إلغاء ما للإعراب من قيمة ولا ينفي وظيفته في تحديد المعنى وإضفاء اللمسة الجمالية على العبارة فليس بخاف عنا أن من أغراض النحو الإعراب: وهو الإبانة عن المعاني، والتمييز بينها، ولاستجلاء ذلك نصرب المثال الآتي في هذه الجمل، فهي في ظاهرها متشابهة الألفاظ والدلالة ولكنها تختلف اختلافاً كلياً؛ إذ إن لكل منها غرض ومعنى يختلف عن الأخرى باختلاف الحركة الإعرابية وباختلاف مقصود المتكلم:

فإذا قلت: ما أحسن زيداً! فأنت تتعجب من حسنه

ولو قلت: ما أحسن زيدٌ. فأنت تنفي عنه الإحسان.

ولو قلت: ما أحسن زيدٍ؟ فأنت تسأل عن جوانب الحسن فيه.

وينبه فاضل السامرائي إلى الضرر الذي قد ينجم عن إهمال المعنى والاكتفاء بملاحظة الحركات الإعرابية في أواخر الكلام فقد يؤدي ذلك إلى موت بعض الظواهر اللغوية واختفاء بعضها، وهي التي كانت شائعة ومستعملة في لغتنا العربية؛ كظاهرة (القطع) التي كانت شائعة شيوفاً كبيراً في الشعر والنثر وفي القرآن وغيره، وذلك نحو قولك: (مررت بمحمد الكريم أو الكريم) واكتفي بالاتباع، علماً أن دلالة القطع تختلف عن دلالة الاتباع وأن دلالة القطع إلى الرفع تختلف عن دلالة القطع إلى النصب"¹⁵.

إن اختفاء بعض الظواهر اللغوية من شأنه أن يحدث خللاً في الفهم والإفهام ويؤثر على عملية التواصل، فضلاً عن تقلص متعة اللغة وتذوقها وفهم النصوص الأدبية الراقية، وفهم القرآن الكريم الذي ينفرد بأساليب خاصة.

2.3. التركيز على وظيفة اللغة:

لا خلاف في أهمية القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، إلا أن ذلك لا يعني الإغراق في تعلمها نظرياً، وحفظها دون القدرة على استعمالها والتحكم في توظيفها في شتى المواقف الخطابية، ولاشك أن التركيز على النظري منها على حساب الممارسة هو خلل جسيم له آثار سلبية على العملية التعليمية التعلمية، لذلك ينبغي التنبيه له، والالتفات إلى أساس جديد أكثر فعالية، وهو إدراك وظيفة اللغة وأثرها في الحياة، كما يجب إشعار المتعلم بذلك فمتى ما أحس بجدوى ما يتعلمه انبعث إليه بدافعية كبيرة، إذ "النظرة الجديدة للنحو تدعو إلى توسيع مفهومه الضيق المنحصر في قواعد النحو والصرف، إذ يجب أن يشمل جوانب اللغة كلها بما فيها الصوت والصيغة والتركيب والدلالة ولا ينظر إلى جانب منها على أنه الغاية والهدف من غير أن ينظر إلى الجوانب الأخرى"¹⁶.

إن تعلم اللغة لا يقتصر على حفظ قواعدها، والهدف الجوهرى من التعلم هو إتقان المهارات الأساسية للغة من استماع وكلام وقراءة وكتابة، ولذلك فإن الاقتصار على القواعد لن ينتج متعلماً قادراً على استعمال اللغة وتوظيفها، ومتمكن من مهاراتها كل التمكن، لأن النظريات الحديثة في التعليمات تشير إلى وجوب التكامل بين فروع اللغة بعيداً عن النظرة التجزئية التي لا ترتقي بالعملية التعليمية.

3.3. اعتماد المقاربة النصية:

يشتكى كثير من التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف واضح في قواعد اللغة العربية إلى حد يجعل بعضهم ينفر من المادة النحوية، فتعرض للإهمال والتهميش ظناً منهم أن النحو مادة لا يمكن أن تستوعب ولا أن تفهم، وعلى المعلمين في مثل هذه الحالة مسؤولية كبيرة، ففي وسعهم تيسير القواعد بتجاوز القوانين الكلية المجردة والتحليل والتقسيم والاستنباط التي تستدعي جهوداً فكرية مضمّنة يعجز الكثير من التلاميذ عن الوصول إليها، والابتعاد عن الشواذ والنوادر والمصطلحات والتعريفات المتعددة التي تثقل كاهلهم وترهق أذهانهم. كما يجب على المعلمين أن يتجاوزوا الأمثلة التي لا تصل المتعلم بواقعه وميوله واهتماماته.

إنه لن يتسنى لنا تعليم القواعد وتذليل صعوباتها وتيسيرها لتصبح طيعة سهلة مالم نكثر من التدريب على استعمالها في حصص اللغة العربية وفي جميع الأنشطة التعليمية ونعمل على "تنقية النحو وتبسيطه وتخليصه مما علق به وترك الوجوه الإعرابية المتداخلة والعمل على إيجاد الدافع لدى الطالب لتعلم النحو وإقناعه بأن للقواعد النحوية دوراً مهماً في الفهم والتفهم مما يساعده على تعلمها وجعلها مستساغة عنده"¹⁷.

وإذا دققنا النظر في طرائق التدريس الحديثة نجد المقاربة النصية التي تسهم بشكل كبير في تعلم مهارات اللغة وتكاملها، وطريقة النصوص تعتمد على مبدئين: أحدهما لغوي، والآخر تربوي؛ أما

الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متأزرة عناصرها، من صوت، وصرف، وتركيب، ودلالة، والأفضل أن تدرس قواعد اللغة في ظل هذا التكامل. وأما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده، وتكامل الخبرة اللغوية يفرض دراسة النصوص سواء أكانت شعرا أم نثرا، ويكون النحو هنا متضمنا في النصوص المتصلة المعروضة على المتعلمين، والمهم في النص أن يكون معبرا عن واقع المتعلم مراعي ميله ونموه العقلي وملبيا حاجاته، وبهذا يكون درس النحو عملا ذا قيمة.

إن المتعلم الذي يدرس بهذه الطريقة يشعر باتصال لغته بالحياة، ولا يشعر بجفاء القواعد، فمزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

وتمتاز طريقة النصوص بأنها تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر من الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل.

إن المتتبع للمدرسة الجزائرية يلاحظ تبنيها المقاربة النصية التي تجعل النص محورا لكل التعلّمات تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، جاء في الوثيقة المرافقة أنه:

"يحث منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي شأنه شأن منهاج السنوات السابقة على اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها"¹⁸. وتتمثل المقاربة النصية في نص يقرأه المتعلم تتمحور حوله جميع الأنشطة اللغوية، فمن خلاله يمارس التعبير الشفوي والتواصل، ويسمح له بالتنوع في أشكال التعبير؛ سرد وحوار ووصف واحتجاج...

وبهذه الطريقة يتمكن التلميذ من معرفة بناء النص، فيتلمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ويدمجها في إنتاجه الكتابي، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل سيتيح له ذلك إدراك العلاقة بين القراءة والكتابة ومختلف المهارات الأساسية، ومما سبق يتجلى أن المقاربة النصية تساعد التلميذ على توظيف مكتسباته اللغوية واستعمالها بسهولة. كما تساهم في تغيير نظرة المتعلم إلى قواعد النحو والصرف على أنها مفصولة عن الاستعمال، وأنها مجردة وصعبة.

إن تدريس النحو في ظلال اللغة - من خلال هذه المقاربة - يزيد من دافعية التلاميذ إلى استعمالها فضلا عن تعلم باقي الأنشطة اللغوية ومن ثم يمكن أن تتخذ حافزا يدفعهم للاستزادة منها، والمعلم الذكي هو الذي يستغل أخطاء التلاميذ في القراءة والتعبير وينتهاز الفرصة ليربط ذلك بالدرس النحوي ويطبق القاعدة التي تناولها في الحصة المخصصة للقواعد.

ويجب أن يدرك المعلم أن خير ما تكتسب به المهارة اللغوية هو المزاولة والمحاكاة والتكرار، فيجب أن تعالج القواعد النحوية والصرفية عن طريق الدربة والمران بأمثلة ونصوص واضحة وافية تؤخذ من كتب القراءة¹⁹ ومن دروس التاريخ والأدب، ومن القرآن الكريم لأنه أسهل حفظاً وأرسخ في ذهن التلميذ، وهو مما يتعامل معه يومياً تلاوة وحفظاً، أو مما يتعامل معه التلاميذ يومياً بما يتصل بالحوادث الجارية التي يعيشونها. والأهم من ذلك كله هو إتاحة أكبر قدر ممكن من الوقت لممارسة اللغة وممارسة المهارات التي تعلموها. والملاحظة اللغوية بعد ذلك لا تكتسب من دراسة القواعد منعزلة عن اللغة وتراكيبها ومقاصدها ومعانيها وفنونها، وإنما الاقتناع بأن قواعد اللغة ليست غاية في حد ذاتها، بل إنها وسيلة للفهم والتعبير، فمن المعروف أن التلاميذ يتعلمون الكلام الصحيح ولكنهم يتعلمونه غالباً في الدرس النحوي، بل بمحاكاة اللغة الصحيحة، وتعلم القواعد على أساس منهج إنشائي لغوي.

1.3.3. عيوب طريقة أسلوب النص:

من الواضح أن المقاربة النصية تتضمن مزايا عديدة من شأنها تحقيق أهداف العملية التعليمية، ومع ذلك فإنها لا تخلو من عيوب قد تعيق تنفيذها وهو ما يجعل المعلم دائم البحث ومجتهداً في سبيل التغلب على هذه المصاعب، ومن بين هذه العيوب²⁰:

- صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله.
- لا ننكر أن النص عادة ما يصطبغ بصبغة التكلف والتصنع وبخاصة إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية أو قواعد محدّدة يراد تدريسها.
- لا يستوفي المعلم خطوات طريقة النص جميعها وقد يضيع وقت الدرس ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة. وقد يدفع ذلك إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد النحوية ومرد ذلك في كثير من الأحيان إلى عامل الوقت الذي قد لا يحسن المعلم التحكم فيه، أو بسبب كثرة أعداد المتدربين فيتوزع على نشاطات أخرى يقل نصيب النحو من الدرس.

4. خاتمة :

إن تعليم اللغة العربية وبخاصة قواعد النحو والصرف أخذت حصة الأسد في الدراسات اللغوية العربية ؛ ذلك أن تعليم العربية مرتبط بتعلم قواعدها، إن الاتجاه التيسيري الذي عرفه الدرس النحوي يعد مظهراً من مظاهر الاهتمام بتعلم النحو، الذي أضحي مشكلة استعصى حلها، وتشعب الأسباب المؤدية إليها، فضلاً عن عدم الاتفاق في تحديد مكن الخلل الذي تتجاذبه أطراف أهمها: المادة التعليمية، والمعلم والمتعلم والمنهج وطرائق التدريس.

وهكذا فليس ممكنا -بحال- أن نعزل هذه الأطراف عن أصل المشكلة، أو أن نكتفي بمعالجة واحدة دون الأخرى، إنه من دون التزود بالطرائق والأساليب الحديثة في التعليم التي أولت المتعلم عناية خاصة من أجل تحصيله للمعرفة وتمكينه من إتقان المهارات اللغوية، ولتحقيق ذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار:

. إعداد برامج ومقررات مركزة ومختصرة.

. انتقاء المادة النحوية وعرضها وفق الغايات والأهداف.

. التركيز في تدريس النحو على تنمية الملكة اللغوية التي تمكن المتعلم من الاستعمال الصحيح للغة.

. التركيز على المواضيع الإعرابية التي تتغير فيها الحركات في الكلمة الواحدة بتغير التراكيب بناء على أن الخطأ في ضبط الكلمات هو أبرز مظاهر المشكلة النحوية.

. تيسير الأساليب التعليمية التي تحبب المادة للتلميذ وإخراج المادة النحوية بأسلوب شيق بعيد عن التعقيد.

. تدريس النحو على أساس المعنى.

. الاستفادة من النحو الوظيفي واستغلاله في تدريس القواعد، وفق طرائق مفيدة مثل المقاربة النصية.

الهوامش

¹ محمد المبارك، 2005، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، لبنان، ص 14.

² ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار صادر، بيروت، ج 1، ص 34.

³ السيوطي، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء التراث، ج 1، ص 37.

⁴ مهدي المخزومي، 1981م، في النحو العربي نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، لبنان، ص 21.

⁵ السيوطي، 197، الاقتراح في علم أصول النحو، القاهرة، ص 40.

⁶ ينظر: بلقاسم دفة، 2006م، "النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 5، ص 68.

⁷ ينظر: المرجع نفسه، ص 65.

⁸ نفسه، ص 66.

⁹ ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليلي في التراث العربي، منشأة الإسكندرية، ص 88.

¹⁰ ابن خلدون: 2006، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 9، ص 488.

¹¹ عبادة، النحو التعليلي في التراث العربي، ص 88.

¹² إبراهيم مصطفى، إحياء النحو 1992، القاهرة، ط 2، م. ص 3.

¹³ فاضل السامرائي، 2003، معاني النحو، شركة العاتك، ط 2، ص 8.

¹⁴ نفسه، ص 8.

¹⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 8.

¹⁶ طه الدليهي، كامل نجم الدليهي، 2004، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط 1، ، ص 25.

¹⁷ طه الدليهي، سعاد الوائلي، 2005، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان ، الأردن، ص 151، 150.

¹⁸ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة، 2006، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 7.

¹⁹ على ألا نفرط في ذلك، إذ الأهم أخذ الأمثلة من اللغة التي يتداولها المتعلمون.

²⁰ ينظر: طه الدليهي، سعاد الوائلي ، ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 195، 196.