

النوادر النحوية؛ منحى جديد لتعليم قواعد النحو العربي: تطبيقات على النقل التعليمي الداخلي
The Grammatical Anecdotes: a New Way to Learn the Arabic
Grammatical Rules; "Applications on the Internal Educational Transfer"

¹ ليندة قيط / ² عبد الرحمن بلحنيش

Linda Guit¹/Abdul Rahman Belhanish²

¹ مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية، جامعة الدكتور يحيى فارس، المدية/ الجزائر

Dr. Yahya Fares University of Medea, Algeria¹

² جامعة عبد الله مرسلتي تيبازة/ الجزائر.

Abdullah Morsli University, Tipaza, Algeria²

guit.linda@univ-medea.dz¹ / belhenniche.abderrahmane@cu-tipaza.dz²

تاريخ النشر: 2024/03/02	تاريخ القبول: 2023/11/15	تاريخ الإرسال: 2023/08/07
-------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص البحث

تأتي هذه المطارحة بحثاً في المادة ومنهج التعليم، فما أحوج النحو لطرائق حديثة من صلبه، ترفع عنه شكاة الأسرة التربوية بتعقيده وعسر تعليمه، والنادرة النحوية ضرب من هذا الاحتياج الذي ترومه قواعد لغتنا وذلك باتباع الجانب التسلوي في تعليم قواعد اللغة داخل صفوف الدراسة، عبر نقل تعليمي محكم يمارسه الأستاذ، باتخاذ مجرى سؤاليين:

متى أقرن النادرة مع الدرس؟ وكيف تكون نحواً ضمنياً يذكي العقل ويهيج نفس المتعلم؟
الكلمات المفتاح: نادرة نحوية، قواعد النحو، نقل تعليمي، أستاذ، طريقة، تعليم.

Abstract :

This study investigates the subject and the educational method because grammar needs new methods that rid the educational board of its complexity and difficulty of teaching. The grammatical anecdote is among such needs through following the entertaining side in teaching the language rules in the classroom using a firm educational transfer by the teacher following two questions: when do I integrate the anecdote in the lesson? How can it be an implicit grammar that develops the mind and entertains the learner?

¹ ليندة قيط: guit.linda@univ-medea.dz

Keywords :grammatical anecdote; grammatical rules; educational transfer; teacher; method; teaching.



مقدمة:

كيف تكون السخرية والتهمك أمرا تعليميا؟ لا غرابة في بادرة هذا القول إن توجه للاستفهام أولا، فقد يتساءله كل قريب أو بعيد عن الأسرة التربوية، وتخيّل نفسه أن التعليم بالقصص المضحكة يأخذ بعدا قيميا، لأن النص القصصي إنما يستهدف العبر والمغازي كجانب مضمّر يكشف كنه المتعلم بطريقته الخاصة، ونستدرك قليلا هنا بالقول، ماذا لو كانت الطرائف والمضحكات من صناعة النحويين أنفسهم؟، حيث ندرك تماما أن شغلهم الشاغل هو الوقوف في وجه اللّحن، فتأتي حكاياهم في شأن هذا الأخير، فتصوب الخطأ للمتكم بطريقة مليحة مضحكة بهذا نكون أمام إرث نحوي بمعارف مباشرة يمكن في مصنفات كتب المتقدمين بدءا من الخليل وسيبويه حتى النحو التعليمي مع جمهرة المتأخرين، ومعارف نحوية بكفاءات عرضية تكون القاعدة النحوية فيها مخبوءة بين شفهي المتكلم، وفي مجمل الحوار الكائن في النادرة، وتحتاج إلى فطنة الأستاذ لإدراجها في الدرس. وغير خاف على أحد ما بلغه مبلغ النحو اليوم، من تعدد الطرائق التعليمية فهذه الخريطة الذهنية والقصة النحوية ومسرحية النحو، غير أن شكاة المتعلمين والمعلمين ظلت قائمة، فهذا يزدي المادة وما صنعه النحاة ويدعو لتيسيرها بالحذف والتجزئة، والآخر يحمل الطريقة وما يعترضها من ضعف أمر التعقيد، والبحث في هذه المسألة يجعلنا نقر أن النحو قد أحيط بهالة قدسية أرعبت مرتديه طلبة وأساتذة، فالقول فقط أن الألفية ألف بيت منظوم في النحو يجعل المتعلم يمتنع عن دراستها، والحقيقة أنه علينا أن نصاحب النحو لكي يلبس لنا ونلين له، فنأخذه بضعا فجزءا، ثم كلا، ونعتد بالمنهج النفسي في التعليم القائم على الأخذ بميكانيزمات المتعلم، يجعل الطريقة تسلوية فيها ترويح عن النفس في عرض المادة المقدمة، والأمر منوط هنا باستيعاب المعلم لكفاءة النقل التعليمي الذي يعني تحويل المعرفة التعليمية من الأستاذ إلى المتعلم لتصبح معرفة مكتسبة قائمة على تضمينها في خطابه الشفاهي والكتابي، فقد بات النحو في مدارسنا محل ضيق شديد ينفر منه المتعلم ولو اعتمدنا على هذه المزاجية التي مؤداها دمج التسلية في تعلم النحو، لرحبت صدور المتعلمين وسارعوا لسراع النوادر واشتاقوا لخصص القواعد لما تطاله هذه الحصص من الجانب التسلوي التعليمي، يمكننا بعد بسط هذا المهاد أن نفضي للتساؤل الرئيسي ههنا: كيف نخطط لمنهج مانع شائق في تعلم قواعد اللغة العربية؟ وعلى مطية هذا ندرج أهم وقفات هذه الورقة:

- 1 - النحو؛ بحث في الطريقة التعليمية.
- 2 - نوادر النحاة إرث تعليمي فكاهي.
- 3 - العملية النقليّة الداخلية وكفاءة الأستاذ.

4 - تطبيقات النادرة على بعض قواعد النحو " نماذج مختارة "

وسنعرضها تواليا كما سيأتي أدناه.

(1) النحو؛ بحث في الطريقة التعليمية:

لم نألف في تاريخ العلوم كلها، علما أحيط بكثرة الجدل وكثرة باحثيه كالحاصل مع علم النحو، والغربة في الأمر أن المناولات التي كانت في شأن ونشأة هذا الأخير ارتضاها بعضهم أن تدخل المدارس التعليمية لعلة واحدة أنه نادى إلى تيسير القواعد، لا إلى تيسير النحو، وشتان بين هذين الأمرين، لأن " القاعدة قانون لغوي، يعبر عن [هكذا قالت العرب] أما النحو فصولان الفكر وجولانه في القاعدة، وإعمال العقل والرأي فيها، فالنحو إذا ليس هو القاعدة وإن كان يشملها"¹ فالقواعد إنما هي أصل بناء الشيء وأتته فهي أجزاء ثابتة من القول لا يمكن تغييرها أو استبدالها، فالمبتدأ اسم مرفوع يرد في بداية الجملة الاسمية غالبا، وهذا الركن الركين الذي لا يتغير، أما العامل في رفعه من اختلاف المدارس النحوية والقول بالابتداء أو الخبر أو الترفع فهذا المتغير المسمى بالنحو، أو التفكير النحوي الذي يطلب التيسير وتحاشاه الدارسون، "هذا العامل النحوي وهو- أخطر مسائل النحو قاطبة- إنما هو أثر من آثار الدين والفلسفة معا، وتطبيق يكاد يكون حرفيا لما يقوله علم التوحيد، أو قل علم الإلهيات من أن موجد الوجود واجب الوجود، إذ ليس يصح في العقول وجود معلول عن غير علة أو موجود عن غير موجد"² فالنصب لا يحدث صدفة، ولا حتى الرفع والجور، وهذه جدلية النحو.

وما أحدثه فعل النحاة المتأخرين وجمهرة من المحدثين أنهم اتجهوا إلى إلغاء أبواب من القواعد حجة في تعقيدها والقواعد لا تلغى ولا تحذف ولا تجزأ إلا إذا طرقت باب التعليم فتم الاعتداد بالتدرج لعرضها مادة لغوية، وهذا منطق النحو وكنهه فهو متكون من صفيحتين ضوابط محكمة لا مجال للبحث فيها وهي قواعد ومطلب التعليم ومسائل علمية تبحث في سؤال كيف حدث هذا؟ وهي ما يسمى بالتفكير النحوي العلمي المخصوص بالغربة والتيسير، أما القواعد فتعاد صياغتها لأننا نقوم بنقلها من بيئات بميكانيزمات معينة إلى متعلم باستعداد ونضوج وقدرة مختلفات عن المجال الأول، فيسعى مؤلفو الكتب المدرسية لمزاولة إعادة الصياغة كي تتناسب والراهن التعليمي بجميع معايير، كالمستوى والزمن التعليمي، والمرحلة الدراسية، وأما الذين اتجهوا إلى القول أن النحو والقواعد "هو هي" فهذا إنما ضرب من المبالغة المستقبحة وعلينا الإقرار أن " النحو لا ييسر وإن الذي يستطيع إنما إعادة صوغ القاعدة"³ بالإتيان بها بأيسر لفظ وأوجز مادة دون إخلال بالمعنى، أو حشو لأحكام القاعدة الواحدة.

وكما استفرد بعض الباحثين بمادة القاعدة ، وأقبل على تيسيرها، فهم البعض الآخر أمر التيسير حق فهمه وجعله تطبيقيا بحتا، فلجأ إلى معالجة طريقة التدريس أي منهج عرض المادة اللغوية، وبذلك تمت الإبانة عن مصطلح رديف آخر وهو تيسير تعليم النحو وهو المساس بطريقة التعليم، دون تيسير النحو الذي يمس مادته العلمية، وفي هذا تقويم علمي لمصطلحات النحو " فالتيسير هو أولا، انتقاء علمي للمادة النحوية، يتضمن تأملا وتفكيراً في طبيعة هذه المادة المدرسة، وكذلك في طبيعة وغايات تدريسها، وثانيا: عرض جديد لموضوعات

النحو، وترسيخ لها بطرق حية وجذابة فيها إبداع وابتكار، وعلى هذا ينبغي أن تنصب جهود التيسير⁴ وبه يعالج الداء الدوي للقواعد ونكسر شوكة النحو في حلق المتعلمين الذي يعدونه "أصعب مواد العربية وأعقدها لأنه هو الرأس، والرأس كثير الأدواء - والصعوبة والتعقيد هنا نسيان - فهو زاهر بالقواعد التي تتجمع في ذهن التلميذ عشوائيا، ولذا يخلط بينها كثيرا، ويقع في تناقض كبير، لأنه لا يجدها تعيش معه لا في بيته ولا في الشارع أو في الملعب، ولأنه لا يجد مجال التطبيق واسعا"⁵،

ولا ملامة على التلميذ في هذا وكل الملامة على منهج مثل بنحو دون ممارسة واستعمال، فكيف تأتلف القاعدة وذهن المتعلم وهي متوقعة في سبورة الأستاذ لا تحيد عن قلم وورقة، والطلاقة النحوية أو قل اللغوية لأن النحو لا يعدو أن يكون مقوما للغة، لا تذكو في كيف تتعلم؟ بل قل لتتعلم؟ و ممارسة الخطاب أهم سبيل لإجادة اللغة فنجد معه النحو، لحفظ سلامة التركيب. "ينبغي أن نفرق هنا بين أمرين: تدريب الطلاب على اتقان تراكيب عربية معينة وبين استخلاص القواعد التي تحكم هذه التراكيب وشرحها للطلاب، إن المعنى الثاني هو ما قصده بتدريس النحو"⁶ والذي يتطلب تنوعا في عرض المادة.

من صلب هذا الإشكال تتولد جدوى الطريقة التعليمية وهي "كفهوم لا يدركه الفرد ولا يتصوره الطالب في شكله المجرد، إنه يدرك من خلال إجراءات عملية معينة يشهدها الطالب بنفسه من معلم يقوم بها في الفصل ومن مؤلف يقدمها في الكتاب، ومن فنان يبرزها في الوسيلة"⁷ فالطريقة هي الجانب الإجرائي لتحقيق عملية التعليم، وهي على درجة من الصعوبة لأنها تتطلب وعي الأستاذ واتساع ثقافته، وتكوينه التعليمي، بحيث يعمل على مدّ جسر بين القواعد والمتعلم أي بين نقل المعرفة التعليمية من الكتاب المدرسي إلى معرفة متعلمة إلى المتعلم لترسخ عنده معرفة مكتسبة، دون إبراز للكثرة الهائلة من المعارف،

والتدريس وفق هذا المعطى ينبغي أن يتجه إلى التشويق والحيوية، دون رتابة التلقين الممارس في حصص النحو بكثرة الشرح والتعليق، وهو مآل لنفور المتعلم منه، "إننا تجاه هذا الواقع غير المرضي، في حاجة إلى مُطريات تخفف جفاف العلم (...)" وتتمثل في عرض الأفكار والنوادر المستمدة من النحو نفسه، أو من تاريخه وتراجم رجاله، وكما في بطون الكتب من ملح نحوية تعين على الاستيعاب وتقرب المادة⁸ وهنا نتجه بتدريس القاعدة من سلطة التلقين لحيوية الحوار، ومن "دخل زيد" إلى "مرّ أعرابي".

(2) نوادر النحاة لإرث تعليمي فكاها:

والنادرة النزر من الكلام المنتفي الحدوث إلا أحيانا، ولهذا سميت "نادرة" لندرتهما وخروجهما عن المألوف من أقوال العرب وهي في مادتها اللغوية على قول صاحب اللسان "ندر الشيء يندر ندورا: سقط، وقيل: سقط وشذ... ونوادر الكلام تندر، وهي ما شذ وخرج من الجمهور"⁹ وهي بذلك تدخل في حوشي اللفظ ولحنه. فالذي صيرها نادرة مخالفتها لجنس كلام العرب، غير أن ميزتها أنها تأتي طرفة مليحة، وحسبنا دلالة على ذلك ما ورد في الصحاح من كونها "الطرفة من القول وهو نادرة أزمانه: وحيد عصره. (ج) نوادر"¹⁰ نستشف من وراء التعاريف اللغوية أن معانيها لا تنفك تتأرجح حول شواذ اللغة وقليلها، وغريبها.

ومن زاوية المدخل الاصطلاحي نجدها حسب:

1. عبد الله بن سليم "هي المُلح مستملحها وغريبها ومضحكها، وسيلة إلى غاية شريفة، هي تقريب فنون اللغة العربية إلى متلقيها على هيئة طريفة مائعة تكشف عن أذهانهم الحجب، التي أَلقيت في روعهم ردحا من الزمن"¹¹
 2. شوقي ضيف " والنادرة هي الخبر القصير أو القصة القصيرة التي تضحك، وفي العادة تكون مكتوبة... وتشمل أخبار المعلمين والقضاة ورجال الشرطة والبخلاء وغيرهم"¹²
 3. أبو مسحل الأعرابي " والنادر في الاصطلاح تعبير لغوي بمعنى خلاف المعروف على الأغلب"¹³
- نسقا على هذه الرؤى المصطلحية يمكننا أن نفرّد حدّا جامعا للنادرة مؤداها " قصة وجيزة مُضحكة تتضمن غريب اللفظ، وتختلف عن ماثور العرب، تأتي سلوة للنفس وتتضمن أخبار مختلف شرائح المجتمع العربي".

1-2 بنية النادرة:

والنادرة ضروب من القول مختلف صُناعها، وأكثر ما يميزها أنها مواقف حياتية حقيقية مما يجعل في ألفاظها إمكانية التكرار مع لهجات أخرى حتى مع واقعنا العامي، والمخصوص قصرا بهذه الدراسة ليست نواذر جمهرة العرب من القضاة والمحامين والفقهاء ورجالات الدين والشرطة بل فقط العرب النحاة الذين أثاروا في مواقفهم تراكيب نادرة مضحكة، حقها أن تكون مطلبا تعليميا في مدارسنا اليوم، لما تعبث فيه بالنفس فتحولها من حالة الجمود والشدّة إلى حالة السرور والانبهار.

وقبل الإتيان بالبنية الهيكلية للنادرة، وجبال إقرار على أن تاريخ تدوين هذه الأخيرة تزامن مع تاريخ تدوين اللغة، فلقد انحاز بعض اللغويين العرب إلى جمع النواذر وكتابتها في مصنفات مستقلة، أو تضمينها في محتوى كتبهم اللغوية، بهجة للنفس، وراحة للخاطر، وهذه الفترة تمثلها المؤرخون منذ بدايات القرن الثاني للهجرة إذ تعد ظاهرة التأليف في النواذر مرحلة من مراحل جمع اللغة وتسجيلها واستخلاص قواعد النحو وشواهد، فهي في حقيقة أمرها استكمال للجوانب التي فاتت النحاة، أو نظروا إليها على أنها ظواهر شاذة عن القواعد العامة التي سجلوها"¹⁴ فلا مفارقة بين ما تورده كتب النواذر من معرفة وما هو مجلوب في كتب النحاة، إلا في أن الأولى من المُلح المضحكة والثانية عليها مسحة الجدّ والحزم.

وسبيل انتقاء هذا الفن الأدبي، لتضمينه في التعليم، يؤول أساسا لشيين اثنين:

1. المنحى الهيكلي:

غالبا ما نصادف في محتويات كتب التعليم نصوصا قصار وفي هذا منهج نفسي درسه المؤلف حين تقرير ذلك النص، لأن المتعلم بطبعه يميل إلى هذا الصنف لإيجازه، وقد حدث معي أن كنت أغير قاعدة نحوية في الكتاب المدرسي ليقيني بقصورها وأبدلها قاعدة تامة شبه طويلة للتلاميذ فكانوا على أكثرهم يتجنبون كتابتها، ويميلون للإيجاز ولو مع عدم الفهم، وهذه قناعة المتعلم يستجدي القليل المضحك، على الكثير الممل، وفي النادرة جلّ ما يرومه، فهي:

- توفر عنصر التشويق في عرض الحدث الأساسي، مما يجعل القارئ يتربص ما ستنهي إليه النادرة.
 - توظيف عنصر المفاجأة الذي يستثير القارئ والسامع للاندھاش، ويستميله للضحك من هذه المفاجآت غير المتوقعة.
 - التصوير الكاريكاتوري في تضخيم طباع بعض الشخصيات.
 - تضمينها بالحوار المضحك.
 - تنسم بقصرها فلا تتجاوز سطورا قليلة، وتصاغ بأسلوب فيه تركيز واضح.¹⁵
- فالمتعلم في صدد سماعها يخول له أنه يشاهد مسرحية مضحكة، ويثير المعلم خياله ليرسم في ذهنه هيئة الشخصيات المذكورة.

2. المنحى التسلوي:

على الرغم من أننا ندعو لتضمين النادرة ضمن دروس القواعد لإضفاء نوع من التسلية في القسم، إلا أننا لو اعتدنا بمقولة " الخليل بن أحمد الفراهيدي " في تعلم النحو لوقفنا على كونها شيء لا غنى عنه إذ يقول: "لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه، حتى يتعلم ما لا يحتاج إليه، قال أبو شمر: إذا كان لا يتوصل إلى ما يحتاج إليه إلا بما لا يحتاج إليه، فقد صار ما لا يحتاج إليه، يحتاج إليه"¹⁶ وهذا منطق النحو وكبه، أن كل الفنون يحتويها وتخدمه ويخدمها.

والنحو بطبيعته مادة جافة عصية الفهم، وفي حاجة إلى فن الإلقاء ليستسيغه المتعلم، وقد مرّ ما يذيف عن نصف قرن من الزمن ونحن نتعامل ونتعلم قواعد النحو بإكراه وكره، فتخيفنا حصص الإعراب وترعبنا امتحانات البناء اللغوي، لأن الجّد الذي يبيده الأستاذ في دروس القواعد أكثر مما يبيده في باقي فروع اللغة، وكأن اللغة هي قواعد النحو، وهي بالأساس مقوم للسان فقط، ولكي نحيد عن هذا التكديس المنهجي، وجب إضفاء نوع من المتعة في التعليم، والترفيه عن نفوس المتعلمين، والنوادر تفي بالغرض وخير دلالة على ذلك أن معظم العلماء كتبوا فيها، واستأنسوا لسماعها وعرضها في مجالسهم، ومن ضمنهم " الجاحظ " الذي أبان عن إفادة كتابه "البخلاء" فقال " ولك في هذا الكتاب ثلاثة أشياء: تبين حجة طريفة، أو تعرف حيلة لطيفة، أو استفادة نادرة عجيبة. وأنت في ضحك منه إذا شئت، وفي لهو إذا مللت الجد "¹⁷.

وقد يتساءل السائل في شأن مذهبنا هذا، وكيف نضفي الضحك في القسم، وهذا الأخير محفل علمي يجب أن يتقيد بنوع من الحزم؟ وأنا بمجرد أن نعطي للمتعمّل فرصة الإفلات من الدرس لنشأت الفوضى المتنافية مع خطة الأستاذ؟ وجوابنا هنا، بالنسبة للضحك فهو بوح عن الخاطر، وإسعاد للروح، وجاذبية لانتباه المتعلم لكي ينصت للأستاذ، فإننا نجيزه بمقدار، فإن تم تجاوزه فهنا موضع الخلل، وعلى الأستاذ أن يضبط قسمه بهيبته أيا ينصر هذا الإفلات، ومصدق هذا القول رأي " الجاحظ " إذ يقول " وللضحك موضع وله مقدار،

وللمزح موضع وله مقدار، متى جازها أحد وقصر عنها أحد، صار الفاضل خلطا والتقصير نقصا، فالناس لم يعيوا الضحك إلا بقدر، ولم يعيوا المزح إلا بقدر، ومتى أريد بالمزح النفع، وبالضحك الشيء الذي له جعل الضحك، صار المزح جدا والضحك وقارا¹⁸ وتعلم القواعد مطلبا. "وقد قال الله جل ذكره « وأنه هو أضحك وأبكى وأنه هو أمات وأحيى » [النجم، 43-44]، فوضع الضحك بجذاء الحياة ووضع البكاء بجذاء الموت، وإنه لا يضيف الله إلى نفسه القبيح، ولا يمين على خلقه بالنقص، وكيف لا يكون موقعه من سرور النفس عظيما، ومن مصلحة الطباع كبيرا (...). لأن الضحك أول خير يظهر من الصبي، وبه تطيب نفسه، وعليه ينبت شحمه، ويكثر دمه الذي هو علة سروره ومادة قوته¹⁹ واستثارة لانتباهه، وتفاعل مع مادته، ومشاركة في تنمية فكره، وصقل خياله.

فالنوادير ملح إن كانت لا تزيد شيئا في التعليم فهي لا تنقص شيئا، وظننا أنها مصدر نفع وعلم كبيرين.

(3) العملية الثقيلة الداخلية وكفاءة الأستاذ:

تضمن السخرية والجد والهزل في التعليم لا يمكن أن يحدث على مقولة العرب ضرب عشواء، فأينا كثر الهزل والضحك قلّ العلم والفتنة وأينا استفحل الجد والعصية ساء معه التعلم، فالتعلم لم يكن في يوم سلطة مؤلف الكتاب المدرسي على الأستاذ، والأستاذ بدوره على مادته ويفرضها فرضا على ذهن المتعلم، إنما هو بصمة كل الأطراف التعليمية، فالمؤلف يقدم مادة لغوية مستساغة للأستاذ، وهذا الأخير يستجلب أفضل ما لديه من تقنية وما يضمه من معارف في كفاءة عرض المادة النحوية، فتأتي شافية كافية لا بالملمة ولا السقيمة نتاج الشرح الطويل المتقل، الذي يتيه فيه المتعلم نتيجة عدم استواء نضوجه في المراحل التعليمية الأولى أين يكون أكثر شيء معرضا لقلّة الانتباه، هذه الخطوات المتتابعة هي رهان إعداد منهج سوي لتدريس النحو حيث يُستهل ب:

- التخطيط **Planification**: بتخطيط دقيق لهذه الموضوعات وتوزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس.

- الترتيب **gradation**: بوضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

- اختيار كيفية ناجعة لعرضها **Presentation** على المتعلم وتقديمها له، وتبليغها إياه في شكل جذاب ومشوق.

- اختيار كيفية أنجع لترسيخها **Fixation** في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية²⁰

يمكن من خلال هذا التتابع المنهجي التمييز بين صنفين لتشمل أول عمليتين معالجة المؤلف البيداغوجي وعمله من نقل المعارف العالمية الواردة في أمات الكتب وتصديرها تعليميا لإكسابها هوية مدرسية، وهو ما يصطلح عليه بالنقل التعليمي الخارجي ويتم على مستوى "إعداد المناهج التعليمية حيث يتم الانتقال من المعرفة العالمية الخالصة

إلى المعرفة الواجب تدريسها وتمثل في وضع البرامج الدراسية والوثائق المرافقة لها وتأليف الكتب المدرسية وانتقاء الوسائل المدرسية²¹ بهذا يكون جانب تنظير المعارف، أما آخر عمليتين فتشمل ما يصطلح عليه بالنقل التعليمي الداخلي، وسُمي داخليا لأن ميدانه صفوف الدراسة لا يجيد عنها وهو "مستوى تدبير وتخطيط الوضعيات التعليمية - التعليمية ويسمى أيضا التحضير وهو عمل المعلم لتكييف مضامين الكتب المدرسية ومختلف المصادر والمراجع الشخصية التي يعتمد عليها مع المستوى الفعلي للمتعلمين، وما يقتضيه ذلك من تبسيط للمعارف واختيار لغة التواصل ووسائل الإيضاح"²² فتدريس النحو وفق أفق النوادر يتطلب مجموعة من الكفاءات التي يتسم بها شخص المعلم وأولها:

1-3 كفاءة النقل التعليمي:

على الرغم من أن المعرفة الواجبة للتدريس مقررة في محتويات المدرسة وتم تبنيها من قبل أصحاب الشأن وهم لجنة تأليف الكتب المدرسية، إلا أنه لا يُنتظر من الأستاذ مزاولة تعليم المتعلمين هذه المعارف الجاهزة دون رؤية نقدية تقويمية فاحصة لمحتولتها المعرفية، فكثيرا ما يبالغ المؤلف في نقل المعرفة فتأتي مفصلة الأحكام وأحيانا يختصر فيها حتى تكون شبيهة باللغز والأحجية، وحسبنا على وجه التمثيل ذكر درس الفعل ودلالته الزمنية للسنوات الأولى من التعليم المتوسط، حيث تضمنت القاعدة بأن الفعل الماضي هو ما دل على زمن مضى، والمضارع ما دل على الحال والاستقبال، في حين الأمر مفاده طلب القيام بالفعل في المستقبل. فما نلاحظه في هذه الحدود كونها لم تمثل تعريف الفعل على وجه المطلوب من كونه حدث مقترن بزمن، فلو اتخذنا سمة الزمن بمفردها في تدريس الفعل لاشتكت -بالاعتداد بهذه المزية- قواعد أخرى، كأسماء الزمان "البارحة الأمس" ولو أعربها المتعلم في تدريباته على أنها فعل، لما جاز تخطيطه لأن حدّ القاعدة يشمل هذا الصنف والأستاذ النبیه مطالب أن يصحح هذه المدركات بأن يصحح حد الفعل في كتاب المدرسة، فيصبح الفعل هو ما دل على أمرين حدث وزمن. مهما كان اختلاف هذا الزمن ماض، مضارع أو أمر، "يرى Philipjackson" أن المعلم هو صانع القرار، يفهم طلبته، ويتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل؟ ويعرف متى يعمل؟²³ ولا تقف مهامه في تكرار ما يملئه الكتاب المدرسي، فمن حقه التصرف في المعرفة لأنه أدري من يعرف حقيقة الإجراء. وللأستاذ أدوار تتلخص في:

- دور تقني "تمثل في إعادة تنظيم المضمون المعرفي بشكل يلاءم خصوصيات مختلف الوضعيات التدريسية التي يواجهها المتعلم.
- دور الوسيط بين التلاميذ والمعرفة، وذلك عن طريق تذليل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء عملية اكتسابهم لمضامين معرفية في إطار وضعية تعليمية معينة.

● دور منفذ، بحيث ينفذ البرامج المسطرة²⁴ فالأستاذ ينظم المعرفة يقومها يختار لها وسيلة ملائمة ثم ينفذها تحقيقاً للأهداف المنشودة، وهذه المراحل بدورها عديمة التحقق إلا بتحقيق بعض الخصائص الأخرى في الأستاذ تشمل تكوينه الأكاديمي والتعليمي والثقافي وهي حسب "أحمد حساني" ثلاثة ميزات:

2-3 "الكفاية اللغوية: التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالاً صحيحاً.
3-3 الإلمام بمجال بحثه: يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.
4-3 مهارة تعليم اللغة: بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية، التي هي بالأساس تركز على ثلاثة عناصر: المتعلم والأستاذ والطريقة²⁵ وموقع الأستاذ في ظل هذه الثلاثية القطبية حيث يتوسط بين المتعلم والطريقة، لأنه مفتاح لكليهما، فالأستاذ ينتقي طريقة التعليم حسب اطلاعه اللساني على مختلف نظريات التعلم والمنهج التعليمية ثم تؤهله كفاية إجادته للغة ومعرفته متى يستخدم النبر ومتى يحتاج إلى التنعيم في عرضه لمادته اللغوية من الوصول إلى طرف الرسالة (المتلقي) وهو المتعلم، وهنا يكمن جانبه المهاري "إذا أردنا أن نخرج برنامجاً جيداً لتعليم فنون اللغة، يقتضي توافر: مدرس متفتح العقل، مبتكر، لديه القدرة على التخطيط والتطوير، وإثارة الأفكار الجديدة وطرائق التدريس الفعالة"²⁶ لقد تغير أداء الأستاذ عبر الجيلين الأول والثاني، فسابقاً كان مجرد مرسل للمعرفة والآن أضفى مبدعاً مبتكراً مهندساً في صياغة القواعد، فيأتيها بأي لفظ يفهمه المتعلم.

5-3 عرض المادة اللغوية:

مجل ما يمتاز به الأستاذ يؤهله في مرحلة لاحقة إلى العرض السليم للمادة اللغوية، والتدريس وفق النوادر يتطلب وعياً تاماً من قبل الأستاذ متى يوظفها في الدرس، ومتى يتجنبها؟ ولأي مستوى تصلح النادرة من حيث صعوبة أو سهولة ألفاظها؟، في البدء توجد بعض المبادئ التي يجعلها "أحمد حساني" بوابة العرض الجيد للمحتوى التعليمي، حيث يقول "إن عرض المادة دوراً مركزياً في إنجاح العملية التعليمية، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم (...) ومن ههنا فإن منهجية عرض المادة التعليمية حتى تكون ناجعة، يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.

- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.²⁷

حين تحديد نظام اللغة أي مستويات التحليل اللساني التي تشمل " الصوت والصرف والتركيب والدلالة" وهنا يلمس الأستاذ عنصر التركيب لأنه بصدد تدريس قاعدة نحوية، يراعي تدرج مادته عبر تقسيمها على فترات زمنية في حدود الوقت التعليمي المتاح، مع ضرورة دراسة استعداد متعلميه وسلوكياتهم النفسية قبل وأثناء الدرس، والنادرة تصلح لجميع المراحل التعليمية حتى التعليم الجامعي، لأن طابعها الحكائي المضحك يجعل منها مطلبا تعليميا، وتتطلب كفاءات تبليغها أستاذًا مطلعًا على المعارف العلمية، لأن النوادر جزء من تراث علمي نحوي لا ينضب، وفي حكاياها مؤلفات كثيرة، فسعة اطلاع الأستاذ وتمكنه من درس القاعدة يجعله يزواج هذه في تلك حيث يدخل النادرة أثناء الدرس وكأنه يسرد حكاية تكون فاصلا بين شرحه للقاعدة واستكمالها، أو يستطيع أن يختم بها كعبرة نحوية مضحكة، شريطة أن يتوافق مضمون النادرة مع مضمون الدرس، فلا يعقل أن يتم تناول الفعل الماضي مثلا، والنادرة تتمحور حول الجار والمجرور، فتوظيفها ضمن عتبات الدرس القواعدي فيه منبج نفسي لأنه يرفع الغبن عن المتعلمين من درس النحو، فيتم تضمين ما يحبه المتعلم (القصص المضحكة) فيما لا يحبه (قواعد النحو) "وذكاء المدرس يغني عن كل شيء، فإذا وزع المنهاج وانتهى منه، حاول أن يجمع جملة من الأمثلة العربية، ينقلها من الكتب القديمة أو الحديثة على أن تكون ذات طابع إنشائي جميل، أو قصة مغرية فيدخل الدرس ليشير قبل كل شيء جلال النص الذي جمعه، قبل أن يعرضه على طلابه، جملة جملة، وكلمة كلمة كأنه يستحسن الجمال فقط"²⁸ وعلى الرغم من كون النادرة نفس زائد يضيفه الأستاذ لدرسه، إلا أنها تتسع بالأمثلة المختصرة، فتبين عن الخطأ والصواب في أوجز وأيسر لفظ، وتتطلب من الأستاذ أن يشرحها لمتعلميه خصوصا إذا كانوا في مستوياتهم التعليمية الأولى، كما أنها تؤدي ما يسمى في التعليمية بالكفاءة العرضية أي مجموعة المعلومات والمعارف التي يتلقاها المتعلم دون أن تكون قصدا من الدرس، فالمتعلم إزاء تعلمه درس الاستعارة مثلا قد ترد تشبيهات كاملة في بعض الجمل أو في مشاركة باقي المتعلمين فيقومون بتحليلها ومعرفة أنها لا تمثل الاستعارة، وفي هذا كفاءة عرضية من ترسيخ التشبيه في أذهانهم ورب معلومة يقولوها الأستاذ في شرحه عرضا لتهي أرسخ في ذاكرة المتعلم لأنه أشد استجابا للمواقف من تذكر القاعدة بتفاصيلها، ويجدر بنا في هذا المنعطف أن نميز بين شيئين:

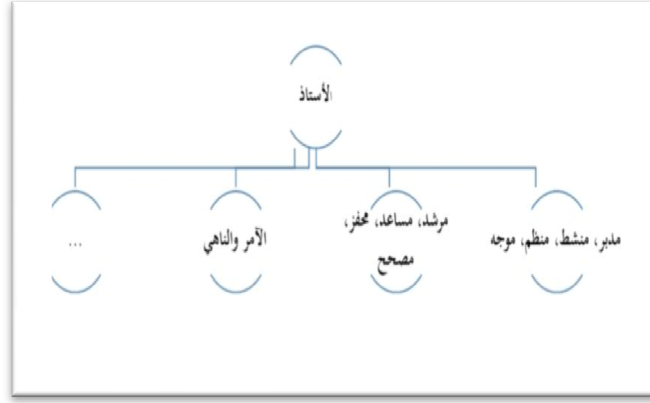
- النحو المباشر: هو الدرس المقصود في مقررات المدرسة، المعروض من طرف الأستاذ، في حصص القواعد المألوفة.

- النحو غير المباشر: هو كل ما يؤدي إلى اكتساب اللغة بالقراءة أو السماع أو المشاهدة وممارسة الخطاب وقد ميز سامي الدهان بينهما بالقول: " النحو المباشر هو هذا الدرس في أزمته من المنهاج، وأما النحو غير المباشر فهو في كل سائحة عرضت أثناء المطالعة والمحادثة والتعبير والاستظهار، ونحن نرى أن النحو غير المباشر أشد فائدة للتطبيق من غيره"²⁹

لأنه لا يأتي عن استعلاء أو سلطة، والنفس بطبعها تبغض الأوامر والنواهي، فيمكن تعلم النحو غير المباشر في المدرسة من خلال خطاب الأستاذ وقصصه، أو خارج المدرسة بتطبيق استيراتجية الغمر اللغوي وذلك بخلق بيئة لغوية سليمة كمشاهدة أفلام السير الذاتية الخاصة بالشعراء والأدباء، أو قراءة الكتب والروايات، أو الاستماع للخطب الدينية، وإن أكثر ما تذكر ملكة النحو في إجادة القرآن الكريم بحفظه وتدبر معانيه، فيصبح لسان المتعلم طيعا سلسا في ممارسة الخطاب وكتابته، وعن جدوى تعلم النحو في شكله غير المباشر يقول "عبد الرحمن الحاج صالح" "إن الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلام والجميل نفسها، بل من حكاية العمليات المحدثه لها، أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ، وهذا قد لاحظته علمائنا، فقد قال "ابن جني" عن النحو: "إنه انتحاء سمت كلام العرب" ويتمكن الطفل من ذلك باستنباطه البنى اللغوية من المسموع والمحاطبات أكثر مما يجمده في الكتب، كل ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح ولا يحتاج إلى أن يصوغ هذه المثل على شكل قواعد مثل ما يفعله اللغوي"³⁰ بعد هذا العرض يصدق أن تتساءل كيف تكون النادرة نحو مفيدا غير مباشر؟، وتكن الإجابة في:

- النادرة تقتزن بالدرس لإضحاك المتعلمين وجلب الغبطة لنفوسهم فهي أقرب للهو من قربها للتعلم، رغم أن فعل التعلم حادث بطريقة عفوية يقصدها الأستاذ ويجعلها المتعلمين.
- النادرة جنس حكاوي أي أنها نص، والنص أقرب لتدريس النحو من الجملة، لأنه يشمل الجانب التداولي.
- النادرة تحتوي على تراكيب نحوية تكون مصدر الهزل والسخرية، وسماعها بواسطة المتعلمين، يوضح لهم وجه الصواب والخطأ في نوادر النحاة.
- النادرة تكون إسقاطا للدرس في طابع تسلوي هزلي، فهي تقرره في حكاية يسهل على المتعلم تذكرها في مواقف أخرى.

وتضمنها في الدرس هو تأكيد على ما ترومه التعليمية الحديثة من ضرورة إشراك المتعلم في بناء مختلف تعلمات الحصة، "فتعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية (...) فالمتعلم يزداد تعلمًا بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه"³¹ وكل ما قيل في نجاعة التدريس بهذا الفن الأدبي مرهون بوعي الأستاذ بالأدوار المنوطة له لأن القسم لا يعدو أن يكون حجرة جامدة لتلقي المعرفة له بداية ونهاية زمنية معلومة بقدر ما هو "فضاء عاطفي واجتماعي وفعلي ومعرفي (...) يؤدي فيه الأستاذ دوره ك:"³²



الخطاطة رقم "01" بعض الأدوار القيادية للأستاذ داخل جاعة القسم.

ونأتي الآن لعرض بعض النماذج التطبيقية بعد هذا العرض النظري.

(4) تطبيقات النادرة على بعض قواعد النحو " نماذج مختارة "

قد تصلح لطائف النوادر أن تغطي مجموعة من القواعد فيجاز تكرارها لغير مستوى ولغير مرحلة، وسنعرض لهذا المعنى ثلاث لطائف نحوية:

أ- نادرة في درس حروف الجر أو المضاف إليه:

أسلفنا القول أن أبرز مميّزة في النادرة أنها مواقف تواصلية حقيقية، فاحتمالية حدوثها مع المتعلمين أمر متوقع إن لم نقل بديهي، فكثير من أوراق المتعلمين في جواباتهم عن أسئلة القواعد، يؤلفون لنا عجباً، كعجب هذه النادرة:

" وعن ميمون بن هارون، قال: قال رجل لصديق له: ما فعل فلان بجاره؟ قال (باعه)، قال: قل: باعه، قال: فلم قلت بجاره؟ قال: الباء تجر، قال: فمن جعل باءك تجر، وبأي ترفع³³ في البداية تبدو النادرة مُسلية مضحكة للمتعلمين الذين تمكنوا من معرفة بيت القصيد فيها، وأعني في ذلك تمييزهم بين الباء الأصلية في الفعل، والباء الزائدة كحرف جر، وفي المقابل المتعلمون الذين يقعون في نفس الخطأ هي فرصة للأستاذ بتصحيح مدرّكاتهم عبر نقل داخلي محكم يعتمد على:

- تجريد النادرة من طابعها العلمي، بتجريدها من الراوي، فلا حاجة لذكره في المستويات الدنيا من التعليم.

- العرض الفكاهي الجيد للنادرة باتباع الإشارات وكتابة الأمثلة في السبورة.

- الاعتماد على عنصر الأسئلة لتوضيح المقصود، كقولنا (باع هل هو اسم أم فعل؟، بأي حرف بدأ الفعل؟ هل يمكننا الاستغناء عنه؟ يعني هذا أنه حرف أصلي من الفعل؟

ماذا عن باء بحاره؟ ماذا نسمي هذا الحرف؟ ... وهكذا دواليك) حتى الوصول إلى الفهم العام.

- التوصل إلى الحلّ بعد مرحلة التأزم، بسؤالهم (أي المتحاورين معه حق في قوله؟ ولماذا؟) يعني ذلك (أن حروف الجر ليست من جنس الكلمة إنما تضاف للأسماء فتجرها، لا الأفعال).

ب- نادرة في درس المثنى وإعرابه:

إن تصريف المثنى لأمر هيّ على المتعلم، ولكنه أشد شقوة حين يقترن التصريف بمبنى الكلام، فجميعنا ندرك أن المثنى يلزم حركتين اثنتين إما الألف في حالة الرفع، أو الياء في حالتي الجر والنصب، وخذ كمثال هذه اللطيفة النحوية:

"قدم إلى ابن علقمة النحوي ابن أخ، فقال له: ما فعل أبوك؟ قال: مات، قال: وما فعلت علتة؟ قال: ورمت قدميه، قال: قل قدماه، قال: فارتفع القدم إلى ركبته، قال: قل ركبتيه، فقال: دعني يا عم، فما موت أي أشد عليّ من نخوك هذا"³⁴

يتضح أن "النحوي" متأثر على قاعدة المثنى أكثر من تأثره بوفاة الشخص، وعبر نقل تعليمي داخلي بتطبيق المبادئ التالية يمكن تحقيق الفهم العام:

- أولاً: فصل النادرة عن مؤلفها.
- ثانياً: تجنب المفردات التي تفيد إعاقة تحصيل التلميذ، فيستبدل الأستاذ على سبيل التمثيل لفظة (وما فعلت علتة؟) ب (كيف مرض؟) أما باقي الحديث فهو مفهوم وأينما اتضح وجه التعقيد تلافاه الأستاذ للفظ أسهل من رصيد المتعلم، والأمر هنا متوقف على المستوى المحدد الذي سنعرض عليه النادرة، فهي تنقل كما هي في التعليم الثانوي وتُغير مع مرحلتي التعليم الإلزامي.
- ثانياً: التركيز على استخراج النماذج وشرحها بفكاهة، بالتمحور حول فكرة وفاة الأب، وحزن النحوي على الخطأ في كلمتي، قدماه وركبته.
- ثالثاً: الإبانة عن سبب كتابة المثنى بالألف والياء في الكلمتين (بمحاوراة المتعلمين).
- رابعاً: بعد استنطاق النادرة نصل لبناء الخلاصة، الياء في المثنى تلزم حالتي الجر والنصب ودائماً الألف تكون للرفع.

ت- نادرة في الأسماء الخمسة:

من القصص المضحكة ما يرويّه "ابن الجوزي" في أخباره يقول: " لقي أحدهم رجلاً من أهل الأدب وأراد أن يسأل عن أخيه، وخاف أن يلحن، فقال: أخاك أخوك أخيك هاهنا، فقال الرجل: لا، لو، لي، ما هو

حضر³⁵ ونطبق هذه الملح النحوية في قاعدة الأسماء الخمسة بتوضيح من الأستاذ متى نستخدمها بالواو أو الألف أو الياء بمراعاة مراحل النقل التعليمي المتوافق عليها سابقا.

ويمكن الاستعانة بنادرة أخرى لتعزيز فهم الدرس، باعتبار أن كثيرا من المتعلمين يخطئون في رسم حركة هذا الاسم حسب موقعه الإعرابي ومن طريف مما قيل في هذا الشأن: أن "رجلا قال لآخر: قد عرفت النحو كله إلا أنني لم أعرف قولهم: (أبو فلان، وأبا فلان، وأبي فلان)، فقال الرجل: هذا سهل، أما أبو فلان فللملوك والأمراء والقضاة، وأما أبا فلان فالتجار والكتاب، وأما أبي فلان فليسفل والأوغاد"³⁶ فهذا الاستشفاف النحوي الطريف في نقل القاعدة على الرغم من كونه مضحك، يمكن عرضه في الدرس لتبيان أن الواو تستخدم في حالة الرفع (مقام الأمراء) و الألف في حالة النصب (مقام التجار) والياء في حالة الجر (سفلة القوم) فالرجل ربط المقام العالي والوسط والوضع بالحركات " الضمة، الفتحة، والكسرة " ويمكن للمتعلم ربط الحركات بحالات الرفع والنصب والجر، والأصح أن يستجلب المعلم مثالا آخر كأن يقول:

- نأخذ جملة " دخل أبو علي " مرفوعة لأنها في مقام الرفع (فاعل)
- " قرأت لأبي علي كتابا " مكسورة لأنها في مقام الجر (اسم مجرور)
- " التقى أحمد أبا علي " بالألف لأنها في مقام النصب (م، به)

فالرفع يقتضن بالواو، والنصب يقتضن بالألف والجر يقتضن بالياء.

ث- نادرة في الجار والمجرور:

من أبسط دروس النحو الجار والمجرور، وعلى الرغم من سهولته، إذ لا يستلزم شيئا عدا أن يسبق الاسم حرفا من حروف الجر، نجد بعضا من المتعلمين يخطئون في تقديره، كخطأ هذه النادرة حيث " سمع رجل قارئا يقرأ: { في بيوت أذن الله أن ترفع }، بضم (بيوت) فقال له: يا هذا، إنما هي: (في بيوت) فعليك أن تجرها، فقال القارئ: يا مغفل، الله يقول: (أذن الله أن ترفع) وتريد أن أجراها؟! "³⁷ والواضح في سياق النادرة أن المتكلم لا يفرق بين ما توحى له الجملة من حيث هي بنية نحوية وما توحى له دلالتها كعبارة تداولية، فربط لفظة الرفع كعلامة نحوية بلفظة البيوت المجرورة فرفعها، وهنا تكمن مساحة المعلم في شرحه " لم وجب جر لفظة بيوت؟ " وما المقصود بالجر وما يقتضيه الاسم الذي يسبقه حرف جر؟ وفي كل هذا جانب تسلوي لأننا نتعلم النحو باللعب والضحك والجدة، نتعلمه دون شعور.

ج- نادرة في الممنوع من الصرف:

إن كثرة التفاصيل التي تميز درس " الممنوع من الصرف " تجعل من المتعلم يضجر منه وينتضي عمر الطالب دونه، وفي كثير حالاته ينساه في حالة التمكن منه أثناء الدرس، فالنادرة تعزز التذكر لأنها كما أسلفنا القول بنية نصية حية، لها مقام معين، وبها ختم القصة القصيرة، فيها طابع أدبي ممزوج بالنحو، فجميع هذه السات تجعلها تترسخ في ذاكرة المتعلم، وخذ مثلا: فرعا من قاعدة الممنوع من الصرف، العلم الأعجمي الزائد عن ثلاثة أحرفي منع من الصرف، كقولنا: إبراهيم، إسحاق، يعقوب، ومن طريف ما حصل

بين أحد النحاة ورجل من العامة أن نحويا التقى رجلا فقال له: " هل ينصرف (إسماعيل)؟ فقال الرجل: نعم، إذا صلى العشاء فما قعوده؟"³⁸ ويمكن للمعلم أن يضمن هذه النادرة أثناء سير الحصة، ويوضح علة عدم انصراف "إسماعيل" أي عدم قبوله التنوين، ويمزج المزج بالجد، فيستحضرها في تفصيل القاعدة أين يذكر حالات الاسم الممنوع من الصرف، فهي:

- تبهج المتعلم من جملة.
- تكسر الملل.
- تعيد نفسا جديدا للدرس.
- يحصل تفاعلا أكبر مع القاعدة.
- ينحصر الاهتمام على الفهم.
- يحصل تنشيط في فكر المتعلم.
- يخفف من صعوبة القاعدة.
- تخلق جوا تفاعليا.
- تعزز عمليتي الفهم والتذكر.
- يحصل إبداع في تعلم النحو.

الآن نأتي كي نشير إلى أي زمن يتم دمج النادرة مع الدرس؟ والإجابة هنا رهن عمل الأستاذ، فهو متى استشعر أن تلامذته ملؤوا من الدرس وضعف انتباههم أعاد لهم طاقاتهم بعرض النادرة فبذلك تكون شاملة لمرحلة بناء التعلمات أو وضعية الختام، دون وضعية الانطلاق، لأننا في بناء التعلمات نستثمرها في عرض عنصر ما فتكون تعزيزا له، وفي الختام نستثمرها كنوع من التدريب المسلي، أما مرحلة الانطلاق فيكون المتعلم مستعدا لها منتبها، بعدها حين تطول الحصة يتشتت تركيزه، فنضمها في البداية لنعرضها في الوسط أو النهاية كمغزى حكائي مضحك.

خاتمة:

إن اللذة والتلذذ بتعليم النحو لأمر هين حين نحن - كطلبة وأساتذة- نهونه على أنفسنا، فتحصيل قواعد النحو بالخوف منها لا يأتي ولو بعد ألف سنة، والشيء المكره صعب الخلود في ذهن وسرعان ما يتلاشى، علينا أن نُحِبَّ النحو لطالبيه، فلا نتقل منهاجا، ولا نمنع طريقة، فكل الطرائق ما دامت خادمة للتعليم نهل منها دون أكثرات بقدمها أو حداثتها، وكم جرب العرب مقاربات الغرب في منهجهم التعليمي ففشلوا في تلمس نفس النتائج لا شيء غير أن البيئة الأصلية لنشأة هذه المقاربة تختلف اختلافا تاما مع البيئة العربية، كما على صيحات تيسير النحو أن تخمد فالملازمة ليست في مادته، بل في أسلوب تبليغه، علينا أن نعمل على تيسير الطريقة وفي هذا التراث العلمي لأسلافنا نبع لا ينضب، والنوادر أجل مثال على ذلك، فهي بهجة للمتعلم وإفادة له وتعزيز لمكتسباته، وتصحيح لمدرجاته، وفيها من التسلية الكثير، ومن الجد ما هو مضر والضحك

ماهو مبین، وقد قال في شأنها علي بن أبي طالب " رَوَّحُوا الْقُلُوبَ وَاطْلُبُوا لَهَا طَرَفَ الْحِكْمَةِ فَإِنَّهَا تَمَلُّ كَمَا تَمَلُّ الْأَبْدَانُ"³⁹ وهذا التكريس الذي ندعو له لو طُبِّقَ لتغيرت معه ثلاثة أشياء:

- التمسك بـجـب قواعد النحو من قبل المتعلمين.
- تغيير الرؤية عن المعلم من كونه ناقل المعرفة إلى المبدع في نقلها.
- سهولة القواعد وسهولة تذكرها لربطها بمواقف تواصلية حكاية أشد رسوخا في ذاكرة المتعلم من التراكيب الجامدة.

هوامش:

- ¹ يوسف الصيداوي، الكفاف، دار الفكر، دمشق، 1420هـ / 1990م، ج1، ط1، ص 7.
- ² نفسه، ص 10.
- ³ نفسه، ص 20.
- ⁴ محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة ؟، سبتمبر 2001، مجلة الدراسات اللغوية، مج3، ع2، ص172
- ⁵ عبد الله بن سليم الرشيد، الأفاكه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، 1423هـ / 2022م، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، ص 13.
- ⁶ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1405هـ / 1985م، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 186
- ⁷ نفسه، ص 156.
- ⁸ عبد الله بن سليم الرشيد، الأفاكه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 14
- ⁹ ابن منظور، لسان العرب، دت، دار صادر، بيروت، المجلد5، دط، ص 199.
- ¹⁰ إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، 1972م، دار الدعوة- القاهرة- مصر، ج1، ص 910.
- ¹¹ عبد الله بن سليم الرشيد، مرجع سابق، ص 9.
- ¹² شوقي ضيف، الفكاكة في مصر، دت، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، ص11.
- ¹³ أبو مسحل الأعراي، النوادر، تح: عزة حسن، 1380هـ / 1961م، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ج1، ص 19
- ¹⁴ أبو زيد الأنصاري، النوادر في اللغة، تح: محمد عبد القادر أحمد، 1401هـ / 1981م، دار الشروق، القاهرة، ط1، ص 45.
- ¹⁵ ينظر: علي محمد السيد خليفة، فن النادرة عند الجاحظ، 2016م، دار الوفاء، للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، ص 64-63.
- ¹⁶ الجاحظ، الحيوان، تح: عبد السلام هارون، 1384هـ / 1965م، الناشر: مصطفى الباي الحلي، ج1، ط2، ص 37-38.
- ¹⁷ الجاحظ، البخل، تح: طه الحاجر، دت، دار المعارف، القاهرة، ط5، ص5.
- ¹⁸ نفسه، ص 7.
- ¹⁹ نفسه ص 6.
- ²⁰ محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة تحليل ونقد، جوان، 2001، التواصل، عدد8، ص 46/48.

- ²¹ طاب عيسى، في سؤال الديدأكتيك، جوان 2015، مجلة دراسات، العدد السابع، ص 166.
- ²² نفسه، ص 166.
- ²³ محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، 1421هـ/2000م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ط1، ص 35.
- ²⁴ كريمة محمدي، النقل الديدأكتيكي... ذلك الركن الغائب، عن موقع المستجد التربوي https://www.mostajad.com/2015/11/blog-post_36.html?m=1
- ²⁵ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-2009م، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون/ الجزائر، ط2، ص 141-142.
- ²⁶ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، 2006م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 37-38.
- ²⁷ أحمد حساني، مرجع سابق، ص 146.
- ²⁸ سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، دت، مكتبة أطلس، دمشق، دط، ص 192.
- ²⁹ نفسه، ص 189.
- ³⁰ عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مارس 2013م، مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية، ص 24.
- ³¹ أحمد حساني، مرجع سابق، ص 140.
- ³² ينظر: فاطمة بولخوش، قراءات ومقاربات في مسارات تأسيس العلاقات البيداغوجية ومخطاتها، 1441هـ/2020م (كتاب جامع) العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية، منشورات مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، ط1، ص 23-24.
- ³³ ابن الجوزي، أخبار الحمقى والمغفلين، 1410هـ/1990م، دار الفكر اللبناني، ط1، ص 130.
- ³⁴ نفسه، ص 130.
- ³⁵ نفسه، ص 131.
- ³⁶ عبد الله بن سليم الرشيد، الأفأكيه والنوادر، مرجع سابق، ص 44.
- ³⁷ نفسه، ص 43.
- ³⁸ نفسه، ص 44.
- ³⁹ نفسه، ص 15.

قائمة المصادر والمراجع:

- (1) إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، 1972م، دار الدعوة، القاهرة- مصر، ج1.
- (2) ابن الجوزي، أخبار الحمقى والمغفلين، 1410هـ/1990م، دار الفكر اللبناني، ط1.
- (3) ابن منظور، لسان العرب، دت، دار صادر، بيروت، المجلد5، دط.
- (4) أبو زيد الأنصاري، النوادر في اللغة، تح: محمد عبد القادر أحمد، 1401هـ/1981م، دار الشروق، القاهرة، ط1.
- (5) أبو مسحل الأعرابي، النوادر، تح: عزة حسن، 1380هـ/1961م، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ج1.

- (6) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- 2009م، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون/ الجزائر، ط2.
- (7) الجاحظ، البخلاء، تخ: طه الحاجري، دت، دار المعارف، القاهرة، ط5.
- (8) الجاحظ، الحيوان، تخ: عبد السلام هارون، 1384هـ/1965م، الناشر: مصطفى الباني الحلبي، ج1، ط2.
- (9) رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 1405هـ/1985م، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- (10) سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، دت، مكتبة أطلس، دمشق، دط.
- (11) شوقي ضيف، الفكاكة في مصر، دت، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3.
- (12) طاب عيسى، في سؤال الديدانكتيك، جوان 2015، مجلة دراسات، العدد السابع.
- (13) عبد الله بن سليم الرشيد، الأفافيه والنوادر، مدخل إلى تدريس فنون اللغة العربية، 1423هـ/2022م، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1.
- (14) عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مارس 2013م، مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية.
- (15) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، 2006م، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (16) علي محمد السيد خليفة، فن النادرة عند الجاحظ، 2016م، دار الوفاء، للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1.
- (17) فاطمة بولحوش، قراءات ومقاربات في مسارات تأسيس العلاقات البيداغوجية ومحطاتها، 1441هـ/2020م (كتاب جامع) العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية، منشورات مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، ط1.
- (18) كريمة محمدي، النقل الديدانكتيكي... ذلك الركن الغائب، عن موقع المستجد التربوي https://www.mostajad.com/2015/11/blog-post_36.html?m=1
- (19) محمد صاري، تبسير النحو ترف أم ضرورة ؟، سبتمبر 2001، مجلة الدراسات اللغوية، مج3، ع2.
- (20) محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة تحليل ونقد، جوان، 2001، التواصل، عدد8.
- (21) محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، 1421هـ/2000م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- (22) يوسف الصيداوي، الكفاف، دار الفكر، دمشق، 1420هـ/1990م، ج1، ط1.