

تعلم القواعد النحوية ومحاولة تيسيرها

Nasarudin

nasarmtdn@gmail.com

Universitas Muhammadiyah Mataram (UMMat)

المستخلص

أهداف هذه الدراسة هي معرفة مفاهيم القواعد النحوية ومعرفة تيسير القواعد النحوية ومعرفة طريقة تعليم القواعد النحوية. ونتائج هذه الدراسة هي: القواعد النحوية تتكون من القواعد النظرية والقواعد الوظيفية. الأولى لثروة عالم المعارف النحوية والثانية تم تحديدها محتاجة إلى تعزيز ممارسة المهارات اللغوية؛ وتيسير القواعد النحوية من قبل النحاة خلال تصنيف الكتابة بروح التجديد النحوي؛ وطريقة تعليم القواعد النحوية أن تدمج المواد النحوية في تعليم المهارة اللغوية خاصة في القراءة والكتابة.

الكلمات المفتاحية: تيسير النحو، طريقة التعليم، القواعد التطبيقية

أ. المقدمة

تعلم القواعد النحوية شيء مهم بناء على قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: تعلموا النحو كما تتعلمون السنة والفرائض. (معروف، 1991 : 181) مما لاشك فيه أن للنحو أهمية كبرى بين مختلف العلوم الإنسانية، فلا شك يمكن أن يستغنى عن معرفته، ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادراً على التمييز بين الألفاظ المتكافئة اللفظ، كما أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم، شفهيّاً كان أو كتابياً (طواهرية، 27).

ولكن النحو أحد علوم اللغة العربية حيث غالباً ما يحتج كثيرون بأن اللغة العربية لغة صعبة، بل يجعلونها اللغة الأصعب في العالم، إذ يصنف المتحدثون بالإنجليزية كلغة أولى اللغات الأخرى إلى سهلة ومتوسطة وصعبة؛ أما السهلة فهي اللغات المشابهة للإنجليزية والقريبة منها، مثل الإسبانية والبرتغالية والفرنسية والإيطالية، والمتوسطة هي اللغات ذات الفوارق الكبيرة عن الإنجليزية، مثل الهندية والروسية والتركية وغيرها؛ في حين تبدأ قائمة أصعب اللغات باللغة العربية ثم اليابانية والصينية والكورية، رغم أن هناك نحو 450 مليون شخص حول العالم يتكلمون اللغة العربية اليوم. وتُعزى صعوبة اللغة العربية إلى بعض ما تختص به على صعيد الإعراب: اللغة العربية معربة، وعلم النحو وهو علم يبحث في ما يطرأ على أواخر الكلمات من تغيرات وفق تغير موضع

الكلمة في النص؛ وتكمن صعوبة تعلم النحو في الحشو والاهتمام بما لا يُستخدم ولا يُنتفع به، وعدم تدريس القواعد الوظيفية كما ينبغي (<https://al-akhbar.com>).

الواقع في الميدان أن المادة النحوية التي تدرس فيها تتكوّن من ثمانية حصص مدة أربع مراحل، ولكل المرحلة حصتان. وقد نظر المحاضر الجامعي أن تعليم النحو في الجامعة تكميل لتعليم النحو في المدرسة المتوسطة أو الثانوية. هذا يؤثّر في تعليم النحو في الجامعة، أي يدرس المحاضر فيها المواد النحوية الصعبة الكثيرة مع أنه لا يفهم الطلبة الأسس النحوية حينما تعلّموها في المدارس. هذا الواقع من الأسباب التي تجعل كفاءة نحو الطلبة في الجامعات ضعيفة. وأيضاً، يكون تعليم المواد النحوية بدون أثر أو فائدة للطلبة مما يسبّب لهم مللاً وكآبة ولايستمتعون بالدراسة وهذا يجعل جو الفصل غير فعال (نصار دين، 2015: 39-40).

إن المسألة لا تنحصر الآن بالنواحي اللغوية الشائكة كالتدبة والاختصاص والنداء، بل إن طلبة المرحلة الثانوية يعجزون عن تصور الجملة الفعلية إذا استتر فاعلها، والاسمية 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 إن المؤخر ورفع اسم كان المؤخ (جاهمي، 2005: 4).

أغلب الدراسات التي أجريت حول مشكلات تعليم النحو توصلت الى ضعف الطلاب في مادة النحو بسبب محتوى النحو الذي يدرس غير مناسب لمستوى الطلاب لابدأ من تبسيطه والمعلم غير مدرّب وكثير من معلمي النحو من تخصص غير مباشر وطريقة التدريس غير مناسبة وأسلوب المعلم غير جاذب للطلاب وغير محبب لهم للمادة والاختبارات غير منتظمة وأغلب الطلاب ينفرون من مادة النحو وكذلك المعلمون (محمد وحبيب الله، 2015: 226).

ب. مفاهيم القواعد النحوية

ومن المعروف أن قاعدة النحو هي الشكل الذي ينتظم مفاهيم بحث نحوي معين وأنواعها وحالتها إذا وجدت، مقرونة بسماتها الجوهرية. ودورها يكمن في مساعدة الطلبة على التمييز بين التركيب الصحيح والمنحرف (عطا، 2005: 268). والقاعدة في النحو العربي كثيرة ولكن القواعد الأساسية هي الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

الأول، الجملة الاسمية

للجملة الاسمية ركنان أساسيان، لا يتم معناها إلا بهما معا، وهما المبتدأ والخبر (الشجراوي، 1990: 95). المبتدأ هو الاسم المرفوع العاري عن العوامل اللفظية (الأهدل، 76). قال الشجراوي: أن المبتدأ اسم صريح مرفوع يبدأ به الكلام مثل: مُحَمَّدٌ رَسُوْلُ اللهِ، أو مصدر مؤول مثل: أَنْ تَصُوْمُوْا حَيْثُ لَكُمْ أَي صِيَامُكُمْ حَيْثُ لَكُمْ (الشجراوي، 1990: 95). والخبر هو الاسم المرفوع المسند إليه مثل: زَيْدٌ قَائِمٌ، الزَيْدَانِ قَائِمَانِ، الزَيْدُونَ قَائِمُونَ (الصنهبجي، 6). ويمكن أن يستخدم المبتدأ والخبر أثناء كتابة العبارة فتكفي معرفة القواعد البسيطة عن المبتدأ والخبر.

كما يكون المبتدأ اسم ذات علما أو اسم جنس معرفًا بالألف واللام أو مضاف إلى معرفة، كما يكون اسم معنى مصدرا غالبا معرفًا بالألف واللام أو مضاف إلى معرفة مثل: زيدٌ مجتهدٌ، وهندٌ حاضرةٌ، والأسدُ حيوانٌ مفترسٌ، وحيوانُ الغابةِ مخيفٌ. وقد يكون المبتدأ مقصورا أي معتلا بالألف أو منقوصا معتلا بالياء مثل: الفتى موجودٌ، مئى حاضرةٌ، القاضي عادلٌ، الداعي مسرورٌ. وقد يكون الاسم المرفوع اسما موصولا مثل: الذي أحضر الكتب محمدٌ. وقد يكون المبتدأ نكرة إذا كان خبره ظرفا أو جارا ومجرورا مثل: عندي مكتبةٌ، في يدي قلمٌ. وقد يكون المبتدأ نكرة في أول جملته، وذلك إذا حدث له شيء من التخصيص بإضافة أو نعت أو بجار ومجرور متصل به مثل: قوله حقٌ فاصلةٌ، نظرةٌ حنانٍ محبوبةٌ، أناةٌ قليلةٌ مصيبةٌ، خبر حكيمٍ مجرّبةٌ، طالبٌ مجتهدٌ في الفصل، طالبةٌ دارسةٌ مقبلةٌ، شابٌ عربيٌّ في الحجرِ، دواةٌ فارغةٌ على المكتبِ، عطاءٌ في السرِّ خيرٌ من عطاءٍ في العلنِ، تأنٍ في العملِ اليومَ أفضلٌ من الندمِ غدًا، هدى في الحياة نافعٌ لك، سهرٌ للمذاكرة عملٌ مفيدٌ. وهناك صيغ محفوظة يأتي فيها المبتدأ نكرة وخاصة في الحكم مثل: عصفورٌ في اليد خيرٌ من عصفورين على الشجرة. ومن ذلك صيغة مشهورة تدور على الألسن هي: سلامٌ عليكم (ضيف، 1986: 138).

المبتدأ على قسمين مبتدأ له خبر ومبتدأ له فاعل سد مسد الخبر فمثال الأول: زيدٌ عاذرٌ من اعتذر، والمراد به ما لم يكن المبتدأ فيه وصفا مشتملا على ما يذكر في القسم الثاني فزيد مبتدأ وعاذر خبره ومن اعتذر مفعول لعاذر ومثال الثاني: أسارٌ ذانٍ فالهمزة للاستفهام وسار مبتدأ وذان فاعل سد مسد الخبر ويقاس على هذا ما كان مثله وهو كل وصف اعتمد على استفهام أو نفي نحو: أقائمُ الزيدانِ وما قائمُ الزيدانِ، فإن لم يعتمد الوصف لم يكن مبتدأ وهذا مذهب البصريين إلا الأخفش ورفع فاعلا ظاهرا كما مثل أو ضميرا منفصلا نحو: أقائمُ أنتما وتم الكلام به

فإن لم يتم به الكلام لم يكن مبتدأ نحو: أقاتم أبواه زيدٌ فزيد مبتدأ مؤخر وقائم خبر مقدم وأبواه فاعل بقائم ولا يجوز أن يكون قائم مبتدأ لأنه لا يستغنى بفاعله حينئذ إذ لا يقال أقاتم أبواه فيتم الكلام وكذلك لا يجوز أن يكون الوصف مبتدأ إذا رفع ضميراً مستترا فلا يقال في ما زيد قائم ولا قاعد إن قاعد مبتدأ والضمير المستتر فيه فاعل أغنى عن الخبر لأنه ليس بمنفصل على أن في المسألة خلافاً ولا فرق بين أن يكون الاستفهام بالحرف كما مثل أو بالاسم مثل: كيف جالسٌ (بن عقيل، 189).

ولكتابة الورقات العلمية لا يحتاج إلى ومبتدأ له فاعل سد مسد الخبر لأنها تتم قلة استخدامها. وأما يتعلق بقسم الخبر فكثر استخدامها لأنه القواعد التطبيقية، حيث ينقسم الخبر إلى ثلاثة أقسام فهو إما خبر المفرد وهو يطابق في النوع (التذكير والتأنيث) والعدد (الإفراد والتثنية والجمع) مثل: العلم نافع، الطالبان مجتهدان، الطلاب مجتهدون. وإما خبر الجملة (جملة اسمية وجملة فعلية) خبر الجملة الاسمية مثل: الشعر قوامه العاطفة، واشتمال هذا الخبر على ضمير يربطها بالمبتدأ ويطابق المبتدأ في النوع والعدد مثل: الطالب كتابه جديد، الطالبان كتابهما جديد، الطلاب كتبهم جديدة، وأما خبر الجملة الفعلية مثل: الله يبسط الرزق. وإما خبر شبه الجملة (ظرف أو جار ومجرور) مثل: الجنة تحت أقدام الأمهات، مستقبلك من صنع يدك. يتعدد الخبر للمبتدأ الواحد مثل: هو الغفور الودود ذو العرش المجيد. ويتقدم المبتدأ ويتأخر الخبر لأنه يخبر عن شيء متقدم ويحكم عليه. ويجوز أن يتقدم الخبر على المبتدأ إذا كان الخبر شبه الجملة والمبتدأ معرفة مثل: ولله المشرق والمغرب.

ويجب تقديم الخبر على المبتدأ في المواطن التالية: (1) أن يكون شبه الجملة والمبتدأ نكرة مثل: على أبصارهم غشاوة. (2) أن يكون من الألفاظ التي لها الصدارة في الجملة الاسمية كأسماء الاستفهام أو المضاف إلى اسم الاستفهام مثل: متى نصر الله. (3) أن يكون في المبتدأ ضمير يعود على بعض الخبر أي إذا اتصل بالمبتدأ ضمير يعود على شيء في الخبر مثل: مع المؤمنين ربُّه. (4) أن يكون محصوراً في المبتدأ مثل: ما خالق إلا الله.

ويجب تقديم المبتدأ على الخبر في أربعة مواضع، هي: (1) إذا كان المبتدأ من الألفاظ التي لها الصدارة في الجملة العربية، وهي: أسماء الاستفهام مثل: من فاتح القدس، وأسماء الشرط مثل: من يهن يسهل الهوان إليه، وما التعجبية مثل: ما أروع النجاح!، وكم الخبرية مثل: أمتي كم صنم مجدته، وضمير الشأن مثل: هي الدنيا تقول بملء فيها، والاسم المقترن بلام

الابتداء مثل: لبيث تخفق الأرياح فيه، والموصول الذي اقترن خبره بالفاء مثل: الذي يتصدق فله أجر كبير. (2) إذا كان المبتدأ مقصوراً على الخبر مثل: ما محمد إلا رسول. (3) إذا كان المبتدأ والخبر معرفين أو نكرتين متساويتين في التخصص فلا دليل على المبتدأ أو الخبر فينبغي تقديم الخبر مثل: محمد صديقي، أكبر منك سنّاً أكثر منك تجربة. (4) إذا كان المبتدأ جملة فعلية فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ مثل: القلب يعشق كل جميل (الشجراوي، 1990: 97-102).

الثاني، الجملة الفعلية

الجملة الفعلية هي ماركبت من فعل وفاعل أو نائبه والمفعول به (عبد الله و الغالي). الفعل هو ما دل على حدث وزمن (الأهدل، 66). وهو ثلاثة أقسام أساسية: ماض يدل على وقوع حدث في زمن ماض مثل: كتبت، ومضارع يدل على وقوع حدث في زمن حاضر أو مستقبل مثل: يكتب، وأمر يدل على وقوع حدث في زمن مستقبل مثل: اكتب (ضيف، 1986: 59).

الفاعل هو الاسم المذكور قبله فعله (الأهدل، 66). وهو على قسمين: ظاهر ومضمر. فالظاهر نحو: قَامَ زَيْدٌ وَيَقُومُ زَيْدٌ وَقَامَ الزَّيْدَانِ وَيَقُومُ الزَّيْدَانِ وَقَامَ الزَّيْدُونَ وَيَقُومُ الزَّيْدُونَ وَقَامَ الرَّجَالُ وَيَقُومُ الرَّجَالُ وَقَامَتْ هِنْدٌ وَقَامَتْ الْهِنْدُ وَقَامَتْ الْهِنْدَانِ وَقَامَتْ الْهِنْدَاتُ وَقَامَتْ الْهِنْدَاتُ وَقَامَتْ الْهِنْدُودُ وَقَامَتْ الْهِنْدُودُ وَقَامَ أَحْوَكُ وَيَقُومُ أَحْوَكُ وَقَامَ غُلَامِي وَيَقُومُ غُلَامِي. والمضمر اثنا عشر نحو: ضَرَبْتُ وَضَرَبْنَا وَضَرَبْتِ وَضَرَبْتِمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ وَضَرَبْتُمْ (الصنهبجي، 6-7).

يأتي الفاعل على أوضاع وأحوال متعددة منها: يأتي الفاعل اسماً صريحاً مثل: إذ قال يوسف لأبيه. ويأتي الفاعل ضميراً بارزاً أو مستتراً مثل: فذروها تأكل في أرض الله. ويأتي الفاعل مصدراً مؤولاً مثل: أولم يكفهم أنا أنزلنا عليك الكتاب. ويأتي الفاعل مسبوقاً بحرف جر زائد مثل: وكفى بالله شهيداً.

الأصل في الجملة الفعلية أن يذكر الفاعل بعد فعله، وإذا تقدم الفاعل على فعله تصبح الجملة اسمية ويصبح مبتدأ، في حين يصبح فاعل الفعل ضميراً مستتراً يعود على هذا الاسم المتقدم على الفعل مثل: الله يبسط الرزق لمن يشاء. وأما إذا كان الفاعل مثنى أو جمعاً وتقدم على الفعل فإن الضمير يبرز في هذه الحالة هو الفاعل مثل: الطالبان يحفظان القرآن، الطلاب

يحفظون القرآن. ويلزم الفاعل مع فعله حالة الأفراد سواء كان الفاعل مفرداً أم مثنى أم جمعا مثل: قام عيسى، قام رجلان، قام المؤمنون (الشجراوي، 1990: 169-172).

وأما المفعول به هو الاسم المنصوب الذي يقع به الفعل مثل: ضَرَبْتُ زَيْدًا، وَرَكِبْتُ الْفَرَسَ. وهو قسمان ظاهر ومضمر. فالظاهر ما تقدم ذكره، والمضمر قسمان متصل ومنفصل. فالمتصل اثنا عشر وهي ضَرَبْتِي وَضَرَبْنَا وَضَرَبَكَ وَضَرَبْتِكُمْ وَضَرَبْتُكُمْ وَضَرَبْتَهُ وَضَرَبْتَهَا وَضَرَبْتَهُمَا وَضَرَبْتُهُنَّ. والمنفصل اثنا عشر وهي إِيَّايَ إِيَّانَا وَإِيَّاكَ وَإِيَّاكِ وَإِيَّاكُمْ وَإِيَّاكُنَّ وَإِيَّاهُ وَإِيَّاهَا وَإِيَّاهُمَا وَإِيَّاهُنَّ (الصنهجي، 10).

الترتيب الطبيعي للمفعول به أن يأتي بعد الفاعل، فالفعل في الجملة الفعلية يذكر أولاً ثم الفاعل ثم المفعول به سواء أكان واحداً أم متعدداً مثل: قرأ محمد كتاباً (ضيف، 1986: 186).

ج. محاولات تيسير القواعد النحوية

يختلف المراد بتيسير النحو في الدراسات الحديثة باختلاف مناهج الدارسين وتفكيرهم، فمن الدارسين من ينظر إلى التيسير من منظور تربوي، فيتناول هذه المسألة في ضوء أصول التدريس وطرائقه الحديثة والأساليب التربوية والنفسية في عرض المادة، ومنهم من ينظر إلى التيسير في ضوء مناهج علم اللغة الحديث، وهؤلاء يتعرضون للمادة النحوية نفسها لا لطريقة عرضها، وقد تفاوتت الدارسون في تطبيق المناهج اللغوية الحديثة على اللغة العربية، فمنهم من رفض النحو العربي وحاول وصف اللغة العربية من جديد وصفاً ألسنياً، ومنهم من رفض النحو العربي ولم يقدم له بديلاً، ومنهم من حاول تطبيق هذه المناهج الحديثة على النحو العربي، مثل تطبيق المنهج الوصفي على النحو العربي باعتماد السماع ورفض القياس والتعليل والتأويل والتقدير ونظرية العامل (عبد الله، 2010: 17).

في القواعد النحوية كثرة الافتراضات والتأويلات الناجمة والتفريعات والاختلافات والاستثناءات التي يصبح الطلاب ضيق العلم درعا بها، ووجدوا من العوائق والعراقيل ما وقف حائلاً دون تحصيلها أو الإفادة منها (أبو بكر، 1990: 163). وإزاء هذه الظاهرة كانت هناك محاولات لتيسير النحو، وهذه المحاولات ليست وليدة القرن العشرين والتي نشأت في ثلاثينياته، وإنما هي فكرة قديمة منذ الجاحظ في القرن الثالث الهجري أي منذ أكثر من ألف عام. ويمكن عرض أبرز محاولات تيسير النحو في هذا القرن (العشرين) يلي:

أولاً، **محاولة حفني ناصف وزملائه**. وضع حفني ناصف وزملائه كتابهم قواعد اللغة العربية في أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساساً في منهج التأليف. أي أنهم كانوا يذكرون القاعدة ثم يسوقون الشواهد والأمثلة لتوضيح الحكم، وعلى الطالب أن يستوعب القواعد ويحفظ الشواهد والأمثلة.

ثانياً، **محاولة إبراهيم مصطفى**. ضمن إبراهيم مصطفى مقترحاته في كتابه "إحياء النحو" ورأى أن تختزل أبواب النحو التي تتجاوز ثلاثين باباً كبيرة في: باب الضمة علم الإسناد وباب الكسرة علم الإضافة، وباب الفتحة، وذهب إلى أنها ليست علامة الإعراب. وعلى الرغم مما أحاط هذه المحاولة من مناقشات، فقد اتضحت منها معالم وأمور. منها: (1) الاهتمام بالقراءات القرآنية، واستقرأ الشواهد العربية من شعر ونثر. (2) استقصاء أقوال علماء اللغة الأقدمين كالخليل وسيبويه والقراء في معالجة المسائل الدقيقة في النحو، واختيار المصطلحات المناسبة لها. (3) الانتفاع بأساليب الدراسات الحديثة ومناهج البحث عند المحدثين. (4) إلغاء الأبواب غير العملية كبابي التنازع والاشتغال في جميع أبواب النحو.

ثالثاً، **محاولة وزارة المعارف**. اتخذت محاولة التيسير الطابع الرسمي عندما قامت وزارة المعارف بتأليف لجنة للنظر في تيسير النحو، وكان ذلك بقرار من وزير المعارف عام 1938. وتشكلت هذه اللجنة من: طه حسين وأحمد أمين وإبراهيم مصطفى ومحمد أبو بكر إبراهيم، وتوصلت اللجنة إلى ثلاثة مآخذ. هي: (1) وجود فلسفة حملت القدماء على أن يفترضوا ويعللوا ويسرفوا في الافتراض والتعليل. (2) إصرار في القواعد نشأ عنه إصرار في المصطلحات. (3) إمعان في التعمق العلمي باعد بين النحو والأدب (عطا، 277-279).

رابعاً، **محاولة شوقي ضيف**. تكرر الدعوة إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية عام 1948 على شوقي ضيف في مدخله إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطوبي وكتاب تجديد النحو. وهي شبيهة بدعوة إبراهيم مصطفى من حيث إلغاء نظرية العامل ومنع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات وتصنيف النحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل.

وقد اعتمد شوقي ضيف في محاولته ستة أسس لتجديد النحو هي: الأساس الأول، إعادة تنسيق أبواب النحو، يعني حذف من أبواب النحو ثمانية عشر باباً هي باب كان وأخواتها، باب أعلم وأخواتها، باب التنازع، باب الاشتغال، باب الصفة المشبهة، باب اسم تفضيل، باب التعجب، باب أفعال المدح والذم، كنايةات العدد، الاختصاص (واكتفى بإعراب هذه الصيغ

الست في باب التمييز)، باب التخدير، الاغراء، باب الترقيم، الاستغاثة، الندبة. والأساس الثاني، إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، يعني إلغاء تقدير متعلق للظرف والجار والمجرور. وإلغاء عمل أن المصدرية في المضارع مقدره أو مستتره بعد فاء السببية وواو المعية. وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب.

والأساس الثالث، الإعراب لصحة النطق. إن الإعراب ليس غاية في ذاته بل هو وسيلة لصحة النطق فإن لم يصح نطقاً لم تكن إليه حاجة. ورتب على هذا الأساس شوقي ضيف إلغاء إعراب لاسيما وبعض أدوات الاستثناء وكم الخبرية والاستفهامية وأدوات الشرط الاسمية وإلغاء إعراب أن المخففة من أن الثقيلة وكأن المخففة. والأساس الرابع، وضع ضوابط وتعريفات دقيقة. أضاف شوقي ضيف إلى الأسس الثلاثة السابقة هذا الأساس الرابع حين قدم إلى المجمع في سنة 1977 مشروعاً لوضع منهج جديد النحو العربي ييسره. وضع ضوابط وتعريفات دقيقة لبعض أبواب النحو التي لم يتح لها أن تعرف تعريفاً سديداً. على نحو ما يلاحظ في المفعول المطلق. فالمفعول المطلق عرفه ابن هشام في كتابه (أوضح المسالك) قائلاً: اسم يؤكد عامله أو يبين نوعه أو عدده وليس خبراً ولا حالاً. والصيغ التي يقول النحاة أنها تنوب عن المفعول المطلق لا يتضمنها التعريف الذي وضعه ابن هشام، وأدق من تعريفه أن يقال: المفعول المطلق اسم منصوب يؤكد عامله أو يصفه أو يبينه ضرباً من التبيين. وتدخل في كلمة "يبينه ضرباً من التبيين" جميع الصيغ التي تنوب عن المفعول المطلق، إذ يبينه مرادفه وما يشير إليه وعدده وآلته وأيضاً كل وبعض المعربتان عن جميعه أو شطر منه.

والأساس الخامس، حذف زوائد كثيرة. في مباحث تقسيمات الاسم وأبنيته حذف شوقي ضيف شروط اشتقاق اسم تفضيل وشروط فعل التعجب وقواعد اسم الآلة وشروط صيغ التغير وقواعده العسرة وحذف قواعد النسب المعقدة. وفي قسم المرفوعات حذف من باب المبتدأ والخبر أكثر الأحوال التي يتحتم فيها تقديم المبتدأ على الخبر والأخرى التي يتحتم فيها تقديم الخبر على المبتدأ لعرض الكتاب لها في باب التقديم والتأخير، وكذلك أكثر الأحوال حذف المبتدأ وحذف الخبر لعرض الكتاب في باب الذكر والحذف. وفي قسم المنصوبات حذف تابع المنادى، وهو أشبه بلغز كبير، وذلك أنه إذا كان مفرداً نعتاً جاز فيه الضم مراعاة للفظ والنصب مراعاة للمحل.

والأساس السادس، إضافة متنوعة. وضع شوقي ضيف في قسم الأول من قواعد ضرورية لخدمة النطق السليم بكلم العربية وحروفها، وهي قواعد استعارها للكتاب من علم التجويد. وأضاف الجدول لتصريف الفعل مع ضمائر الرفع المتصلة والجدول الأخرى لتصريف المضارع والأمر مع نون التوكيد. وأضاف في القسم الثاني بسط القول في تاء التأنيث اللفظي ودلالاته المتنوعة، وأضاف إلى تقسيمات الاسم تقسيمه إلى مضاف وغير مضاف إلى متبوع وتابع حتى يستقر في ذهن دراس النحو أن المضاف وكذلك التابع ومتبوعه مفردان أو في حكم المفرد لاجمل مستقلة (السيد، 467-478).

د. طرق تعليم القواعد النحوية

الطريقة هي عبارة عن خطة عامة لاختيار وتنظيم وعرض المادة اللغوية (الناقة، 2003: 46). نظرا لأهمية القواعد وصعوبتها فإن التخصصين والمهتمين بطرائق التعليم وضعوا طرائق كثيرة لتعليمها. وذلك لتذليل قسم من الصعوبات وحالة الجفاف التي تتصف بها القواعد النحوية. فهناك الطريقة القياسية والطريقة الاستنباطية والطريقة المعدلة (الدليمي الوائلي، 2003: 39).

الأول، الطريقة القياسية

هذه الطريقة تسمى بالطريقة الاستنتاجية، وهي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية ثم بتقديم الأمثلة والشواهد لتوضيحها (معروف، 188). وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتلت مكانة عظيمة في التعليم قديما. الأساس الذي تقوم عليه فهو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، ولقد كانت سائدة في تعليم النحو في مطلع هذا القرن (شحاتة، 1996: 2018).

تقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية: التمهيد، وعرض القاعدة، وتحليل القاعدة، والتطبيق (الدليمي الوائلي، 50).

1. التمهيد. هو عملية ضرورية ومهمة جدا في أي عمل يريد القيام به. وفي تعليم النحو لا بد للمعلم أن يمهد بمقدمة مهما كانت بسيطة لجلب انتباه طلبه إليه. فلا بد من مقدمة يثير المعلم بها طلابه وتحقق من خلالها الوظائف الأساسية للتمهيد التي هي جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد، وإزالة ماعلق بإذهان الطلبة من الدروس التي سبقت درس

النحو. وهذا لا يعني محو المعلومات عن تلك الدرس وإنما يعني تعطيل التفكير بها لكي يتفرغ الفكر إلى القوائد فقط، وربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد إذ أن القواعد تكون دروسها مترابطة كل درس لاحق يبنى على ما سبقه، وحفز الطالب باتجاه الدرس الجديد أي إيجاد دافعية قوية لديه لما سيعرض عليه.

2. **عرض القاعدة.** تعرض القاعدة عرضاً فيه إثارة للاهتمام، وهذا يستدعي أن يكتبها المعلم بخط جميل في مكان بارز من السبورة، بحيث تقع القاعدة في مستوى نظر الجميع. ويشعر معها الطالب بوجود مشكلة تتطلب حلاً أو قضيةً تتحدى التفكير وتثيره. وهنا يتحضر الطلبة جميعهم إلى النظر في هذه المشكلة كلاً بحسب مستواه وقدراته. ولا شك أن الذي يستطيع أن يساهم في حل المشكلة يشعر بالراحة النفسية والثقافة بالنفس وتنمية الجرأة لاصدار الأحكام مستقبلاً.

3. **تحليل القاعدة.** بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة وبعد أن يثار التفكير لديهم تبدأ عملية تحليل القاعدة في ذهن الطلبة كما هي في ذهن معلمهم. ولا شك أن المعلم لديه مفاتيح التحليل ويستطيع بطريقته المثيرة لاهتمام الطلبة أن يحمل الطلبة على التفكير الجدي بحل هذه المسألة والاشتراك الفعلي في عملية التحليل. في تحليل عناصر القاعدة يبدأ المعلم بأن يضع أسئلة لها علاقة مباشرة بموضوع القاعدة أو يعطي مثلاً واحداً بوصفه المفتاح الأول لشرع التحليل. وبعد تتوالي أمثلة الطلبة قياساً على مثال المعلم واستجابة لما أثاره من أسئلة.

ومن الخطأ الاعتقاد أن القياسية تعني أن يكون المعلم هو المحور الأساسي فيها فيهمل الطلبة ويعزز السلبية فيهم، والحقيقة أنه يمكن أن يشركهم بطريقة فعالة في استنتاج وصياغة الكثير من الأمثلة الصحيحة (الدليمي الوائلي، 2003: 50).

4. **التطبيق.** هو الثمرة العملية للدرس وهو نوعان: جزئي وكلي. فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيره، والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي يشملها الدرس ويدور حول هذه القاعدة جميعاً. ونوع التطبيق الآخر: شفهي وكتابي. فالتطبيق الشفهي هو أجدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد عادة للطلاب، لذلك ينبغي أن يكون له نصيب في كل حصة من حصص القواعد. وفي الدروس التي تناول أكثر من قاعدة لا يحسن بالمعلم أن ينتقل إلى قاعدة جديدة إلا بعد أن يطبق على القاعدة السابقة تطبيقات كافية.

ومن المستحسن أن يطالع الطلاب أحيانا قطعة متصلة لتطبيق القواعد عليها، ويُعنى في هذه الحالة بالشرح والمناقشة في أسباب الضبط. كذلك من المستحسن أن يتخذ بعض النصوص الأدبية المدروسة مادة للتطبيق الشفهي. وفي التطبيق الكتابي ينبغي أن يكون مادة التطبيق من النصوص الأدبية أو العبارات الجيدة لا من الجمل القصيرة المتبورة، ولا من العبارات المصنوعة ليتمرس الطلاب بجمال العبارات بجانب صحة التراكيب.

وينبغي أن تتجه أسئلة التطبيق اتجاها عمليا يعين بطريقة مباشرة على تحقيق الغاية المقصودة من النحو وهي صحة الضبط والاستعمال ولهذا يجب البعد عن الأسئلة التكوينية التي تثقلها القيود والشروط، وعن مثل الأسئلة التي لا غاية لها إلا اختيار الطلاب في حفظ القواعد.

هذا ويحسن أن يستقل الطلاب بحل التمرينات الكتابية دون اشتراك أو مساعدة المعلم. وبعد تصحيح الكراسات يعود المعلم بالطلاب إلى شرح الأسئلة ليستطيعوا تصويب أخطائهم. وعلى المعلم أيضا ألا يهمل في تطبيقاته الإعراب الشفهي والتحريري فهو حصيلة فهم الدروس المقررة كما أن لعملية التكرار في الإعراب أثرا في إجادته، وهو التطبيق العملي للنحو النظري، ويمكن أن يصبح فيما بعد سليقة وهو يساعد على تحليل الجملة إلى عناصرها اللغوية بل يعين فهم النصوص التي لا تتضح أحيانا إلا بإعراب بعض كلماتها (الركابي، 139-140). ولا يؤدي الدرس غايته إذا لم يختم بتطبيق شفهي لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العملي (الركابي، 139-140).

التطبيق وفقا لهذه الطريقة يسأل المعلم عن بعض أجزاء القاعدة بوصفها الأساس الذي بدأ فيه الدرس، أو يأتي بمثال يقيس عليه الطالب مثلا أو أمثلة أخرى بشرط أن يكون هناك تنوع في الإجابات. فإذا كان الموضوع الذي درسه هو الفاعل فإنه يمكن أن يأتي بجملة فيها فاعل مفرد، ويطلب من طلابه التطبيق على هذه الجملة بأمثلة أخرى يكون فيها الفاعل جمع مذكر سالما أو جمع مؤنث سالما أو جمع تكسير أو فاعلا ممنوعا من الصرف ... إلى غير ذلك (الدليمي والوائلي، 51).

إن لكل طريقة أنصارا وخصوما، وأنصارها يعتبرها أفضل الطرق، وخصومها يرون أنها لاتجدي في تعليم النحو، فأنصار الطريقة القياسية يرون أنها خير معين لتعليم النحو من ناحية سهولتها أو سرعتها في الأداء (فالطالب الذي يفهم القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكرها ولا إلى سبيل حفظها حفظا يعين على تذكرها) (شحاتة، 209).

ويقول السيد أن يرى أنصار من هذه الطريقة أنها سهلة وسريعة في الأداء وتؤدي إلى استقامة اللسان نظرا لأن الطالب حفظ القاعدة ويمكنه أن يتذكرها أن يقيس عليها في جمل جديدة.

وأما معارضة هذه الطريقة فيرون أنها ضارة وغير مفيدة لأنها: (1) تبعث في الطلبة الميل إلى الحفظ وتعوده المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قوة الابتكار في الآراء والأفكار. (2) ليست من الطرق الجيدة في إلهام الطالب لأن مفاجأته بالحكم العام قد تكون سببا في صعوبته، وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ فيه. (3) لا تسلك طريقا طبيعيا في كسب المعلومات، إذ إن التعاريف والأحكام العامة في هذه الطريقة أولا ثم تتبع بالأمثلة والجزئيات خلافا لطريقة العقل في الوصول إلى ادراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها. (4) تعتمد إلى تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات، وهذا بمثابة تقديم الصعب على السهل مما ينافي قواعد التعليم كل المنافاة: (5) تجعل الحقائق مزعزعة في الذهن ومعرضة للزوال والنسيان لأنها تنتقل الحقائق من تفكير خارجي وعن طريق التلقين، وأضعف الحقائق في الذهن هي ما ترد إليه عن هذا الطريق (السيد، 480).

ويقول الصميلي أن من عيوب هذه الطريقة السرد الذي يقدمه المعلم كشرح للقاعدة المعلنة، لأن الطالب يكون في حالة المتلقي الذي يصغي، وقد يشرذ ذهنه عن الدرس إلى أفكار أخرى لأنه قد يجد نفسه غير معني بما يقال، مادام ليس مقدارا أن يشارك أو يستنتج، فالطريقة على هذا النحو تلقية ولا تفي بالغرض المراد من التعليم (الصميلي، 1998: 125).

الثاني، الطريقة الاستنباطية

هذه الطريقة تسمى بالطريقة الاستقرائية، ونشأت مع مَقْدَم أعضاء البعثات التعليمية من أوروبا، وهي التي تبدأ بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة (مدكور ، 1991: 238). ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها وأنه يمارس اللغة فعلا من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوما لديه وذا دلالة (الناق، 241).

تقوم هذه الطريقة على طريقة هربارت ذات المراحل الخمس: التمهيد، والعرض، والربط والموازنة، والتعميم واستقراء القاعدة، والتطبيق (الخطيب ، 2003: 168).

1. **التمهيد.** هو عملية تحليلية لما في عقول الطلاب من معلومات سابقة، لها صلة بالدرس الجديد بتعرف إليها المعلم، ثم يرتبها ترتيباً يتناسب والدرس الجديد لتكون أساساً له، وتكون مع بعضها وحدة عملية. كذلك فإن الهدف الخاص من الدرس يثبت في هذه المرحلة، ويربط بحاجات الطلاب ليستثير هذا الهدف رغبتهم بالمادة الجديدة، فيكون الدافع إلى الدرس قائماً في الدقائق الأولى من ساعة الدرس، ويكون إيقافهم على الموضوع الجديد حاملاً لهم على اتخاذهم موقفاً إيجابياً للتعلم، بسبب توفر شرطيه الأساسيين: المشكلة والدافع. كذلك فإن تحديد الهدف الخاص من الدرس في المرحلة الأولى يعين المعلم على تحديد اتجاهه في ساعة الدرس فينتجه كلياً لانجازه.

ويجمل بالمعلم ألا يطيل هذه المرحلة أكثر من خمس دقائق، توجز بأسئلة جذابة مثيرة لمعلوماتهم القديمة، أو مثيرة لموضوع حيوي له صلة بالقاعدة الجديدة، أو يذكر ملخص موجز للدرس المنصرف له صلة بالموضوع الجديد بطريقة تثير الانتباه إليه، ولا مانع من أن يذكر الطلاب كذلك في عرض الدرس بالهدف منه لتنبههم إليه، لذا كان ضرورياً كتابة (اسم الموضوع) على السبورة، وبقاؤه الدرس كله.

2. **العرض.** هي عملية جميع الحقائق الجزئية من الطلاب على أن تكون متنوعة موضوعاً وشكلاً، كما يجب أن يكون اختيار هذه الحقائق بما يسر لهم ادراك القاعدة، ولا يعقدها ولا يربكها كأن تكون خالية من الشواذ وتكون خالية من الاضطراب والتعقيد في التركيب، وأن تكون واضحة المعنى مقبولة في وسط الطلاب غير باعثة على النقد أو النفور أو الايهام – وكل ذلك لغرض استنباط العلاقة المنطقية بينها وبين القاعدة الشكلية المراد استنتاجها بيسر وسهولة وقصر وقت. وعلى المعلم أن يفيد غاية القاعدة من السبورة بعرض الأمثلة عليها وأن يعني بنظافتها وتنظيمها وجمال الخط عليها وتبويبها بما يسهل الخطوة التالية.

3. **الربط والموازنة.** على المعلم أن يعني بالاشتراك مع الطلاب بالربط والموازنة بين الأمثلة المنظمة على السبورة حتى يقفوا على المتشابه ثم المتباين، وبذا يسهل عليهم ادراك العلاقات بين الأمثلة، ثم يتجه العقل إلى افتراض تعميم وقاعدة تفسر به هذه العلاقات بين الأمثلة، وهذا الافتراض يحتاج إلى استدلال وتفكير كما يحتاج تخيل وابتكار. وكل ذلك يحتاج إلى إناة وترو وعدم استعجال باصدار التعميم. وعلى المعلم أن يعود طلابه على

ضرورة الإناء وجمع الأدلة المنطقية قبل الحكم، كما عليه أن يعني بتنظيم السبورة وجمال الخط لأن ذلك يعين الطلاب على الفهم.

4. **التعميم واستقراء القاعدة.** هي ميل العقل إلى أن ينتزع من العلاقات بين الأمثلة أحكاما فرضية، ثم يحاول أن يصوغ الحكم على شكل تعريف أو قاعدة. وعلى المعلم أن يسهم مع طلابه في استنتاج القاعدة وفي صياغتها، ويستعين بعناصر التشويق ليحمل طلابه على ذلك. وعلى المعلم ألا يشجع الظن والحدس في الجواب كما عليه أن يسهم جميع الطلاب في المنافسة لادراك القاعدة، لا أن يكتفي بالأذكى دون غيرهم. وبعد أن يفرغ المعلم وطلابه من القاعدة يكتبها على السبورة بأسلوبه في جالة عجزهم عن صياغتها الصياغة الواضحة المطلوبة، وعليه أن يعني بالإيجاز والوضوح وحسن الحظ في عرض القاعدة. وعليه كذلك أن ينتبه إلى ضرورة عدم السماح للطلاب بفتح كتبهم أثناء الدرس في جميع المراحل الأربع الأولى كي لا ينقسم تفكيرهم ولا يعتادوا الغش في العلم (الهاشمي ، 1983: 214-218).

5. **التطبيق.** يعد التطبيق من أصعب الخطوات على الطالب لأنه عملية فكرية تسبقها عملية تذكر وعملية فهم، فإذا لم يستذكر الطالب إبعاد القاعدة والمفاهيم الأساسية في التعليم النحوي، وإذا لم يفهم ما ترمي إليه القاعدة النحوية فإنه لا يمكن التطبيق على هذه القاعدة.

وعلى هذا الأساس فإن على المعلم في خطوة التطبيق أن يذكر أمثلة تطبيقية بسيطة، ثم يسأل عن الإتيان بأمثلة أخرى أكثر صعوبة. ويجب أن يدرك المعلم هذه الحقيقة وهي أن عددا قليلا يمكنهم التطبيق على القاعدة، وأن القسم الأكبر منهم يحتاج إلى وقت أطول وجهة أكثر لممارسة عملية التطبيق.

في هذه الخطوة يمكن الطلبة أن يفحصوا صحة التعميم أو صحة القاعدة التي توصلوا إليها وذلك بالتطبيق على أمثلة جزئية أخرى (الدليمي والوائل، 42). والطريقة الاستقرائية من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة؛ وهي تنطوي على أن يكشف الطلبة المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أنها اتباعها في التعليم يتطلب من المعلم جمع كثير من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته، بغية استنباط القاعدة العامة، فيعبر عنها الطلبة بأنفسهم.

ويرى أنصار هذه الطريقة : أن في طريقته خير معين لتحقيق أهداف النحو لأنها: (1) تهيج في الطلبة قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلا قليلا حتى يصلوا إلى الحقيقة. (2) طريقة جادة في التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجيا، وذلك يجعل معناه واضحا جليا فيصير التطبيق عليه سهلا. (3) تحرك الدوافع النفسية لدى الطالب فيهتم اهتماما بالغا فيتنبه ويفكر ويعمل (4) تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب.

ويرى معارضو هذه الطريقة أنها تتسم: (1) البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة، والاكتفاء أحيانا بمثال أو مثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمة. (2) أنها تختار أمثلتها لاتصل بينها صلة فكرية ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة ليس فيها خاصية لغوية، إلا أنها تحمل تمثيلا لقاعدة خاصة، وأما أنها تشرح فكرة من الأفكار التي تمتلئ بها عقول الناس، وأما أنها ترتبط برباط لفظي من أدوات الربط الكثيرة في اللغة العربية، فذلك كله وغيره مما تخلو منه هذه الأمثلة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة ولا تثير في نفس الطلبة شوقا إليها ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلها، مع أن كل درس اللغة العربية ترمي في نهاية أمرها جميعا إلى شيئين: الفهم والإفهام، وكل ماتقدم في هذه الدروس وسيلة إليهما، وهي تستخدم التطبيق بشكل تعجيز للطلاب، مع أن المفروض فيه طبع الأساليب السليمة التي تحوي من خصائص اللغة ما هو فطري بعيد عن التكلف. (3) إن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خيرا فيها ولا غناء، وهي عملية ثبت أنها مستحيلة وليس لها أصل عملي ولا وجه للمقارنة بين اللغة والعلوم الطبيعية في الاستنباط لأن التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها ولكن هذا لا ينطبق على اللغات (السيد، 484-484).

الثالث، طريقة المعدلة

وهي أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التعليم السابقة ولذا تسمى بالطريقة المعدلة، وهي تقوم على تعليم القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المنقطعة. ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النصوص يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.

ومن الصور التي أخذتها هذه الطريقة معالجة بعض أبواب منهج النحو بطريقة التطبيق العملي دون حاجة إلى شرح قواعدها، أما ما عداها من الأبواب فيجب أن يدرس على الطريقة الاستنباطية، ولكن ليس في ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التي تنتزع من أودية مختلفة

لايجمع شتاتها جامع، ولا تمثل معنى يشعر الطالب أنه في حاجة إليه، بل يجب أن تدرس في ظلال اللغة والأدب خلال عبارات قيمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة تحنن من كتبهم في المطالعة، أو من دروسهم في التاريخ، أو غيره من مواد الدراسة مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم (شحاتة، 212).

وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية: التمهيد، وكتابة النص، وتحليل النص، واستنتاج القاعدة، والتطبيق (الدليمي والوائلي، 59).

1. التمهيد. يمهّد المعلم بالطريقة المعروفة للتمهيد وهو ربط الدرس السابق بالدرس الجديد، وبحق المعلم هنا أن يمهّد بجمل أو بنص صغير يعالج بعض مفاهيم الدرس السابق لتكون عملية التمهيد في هذه الحالة ملائمة لعملية عرض النص الجديد، ولتكون المعالجات بنصوص مختارة منذ بداية الدرس وليس بجمل مبنورة.

2. كتابة النص. يكتب المعلم النص (موضوع الدرس) على السبورة كتابة واضحة وبخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بحيث يرى الطلاب النص ويتأثرون بطريقة كتابته من حيث الخط والتلوين واتباع وسائل إيضاح أخرى.

3. تحليل النص. يأخذ تحليل النص بعدين الأول هو أن يقرأ المعلم النص قراءة تعبيرية يهين إذهان الطلاب فيها إلى ما في النص من معان سامية، وما يعالجه من موضوعات مهمة تشد انتباههم لكي يتعاملوا بصدق وانتباه مع المادة النحوية الجديدة. أما البعد الثاني فهو تحليل النص ويجب على المعلم أن يدرك أن هدف النص ليس معالجة قواعد نحوية معينة، وإنما هو شرح وتحليل ما في النص من قيم تربوية أو أخلاقية أو وطنية أو قومية دينية، إذ إن شرح هذه المفاهيم يزيد من ثقافة الطالب. ومن خلال هذا الشرح والتحليل ينتقل المعلم بطريقة متأنية وجذابة إلى موضوع القواعد، وكيف عولجت القواعد من خلال هذا النص وليس من خلال هذا النص وليس من خلال جمل مبنورة، ليفهم الطالب وظيفة اللغة بأنها تستعمل من خلال النصوص وليست هي مجرد كلمات أو عبارات أو جمل. وأكثر ما يرتكبه المعلم من خطأ هو أن يحول النص إلى جمل فتضيع في هذه الحالة الأهداف الأساسية من النص.

4. استنتاج القاعدة. بعد أن يكون الطالب قد ألمّ بمعنى النص وأدرك ما يرمي إليه، وبعد أن تعامل مع الموضوع النحوي من خلال النص وعرف موقع الكلمات من الإعراب فإنه يستطيع دون أدنى شك أن يستنتج القاعدة النحوية أو بعض مفاهيمها. وعلى المعلم هنا أن ييسر مع الطلبة باستنتاج القاعدة بالطريقة نفسها التي حلل فيها النص من ناحية المعنى

والقواعد. وهنا يشعر الطالب بأهمية القواعد في سياق اللغة عامة، فيميل إلى حبها والتعامل معها بشفافية.

5. التطبيق. التطبيق على القاعدة النحوية قد لا يكون يسيرا لعدد كبير من الطلبة، ومع ذلك فإن المعلم يمكنه أن يسأل بطريقة ليست بعيدة عن هذا الأسلوب (أسلوب النص) ليشجع طلابه على التطبيق على القاعدة النحوية، كأن يأتي بنص آخر يتضمن بعض أبعاد القاعدة الجديدة ويوجه أسئلة معينة لطلابهم إذ يسألهم عن المعنى والقواعد النحوية بطريقة يشعر معها الطالب بأنه يؤدي عملا مبتورا (الدليمي الوائلي، 2003: 60).

أما هذه الطريقة فإن أنصارها الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم النحو لأن يتم عن طريقها مزج القواعد بالتركيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية. وهذه الطريقة هي المثلى في تعليم النحو لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي.

وأما خصوم هذه الطريقة فإنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المعلم مع طلابه ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تعليمها، إنما هو ضياع الوقت لأن الموضوع لاهلاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي. وهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها (شخاطة، 213).

هـ. خلاصة

الخلاصات في هذه الورقة هي: (1) القواعد النحوية تتكون من القواعد النظرية والقواعد الوظيفية. الأولى لثروة عالم المعارف النحوية والثانية تم تحديدها محتاجة إلى تعزيز ممارسة المهارات اللغوية لا سيما في تنمية قدرة الكتابة شفوية وتحريرية. (2) محاولة تيسير القواعد النحوية قد نشأت منذ الزمن القديم حتى الزمن الحديث من خلال تصنيف الكتابة بروح التجديد النحوي حيث يهتم بتحديد القواعد الوظيفية أو التطبيقية ويهمل القواعد النظرية أو القواعد المعرفية. (3) اتقان القواعد النحوية يفتقر إلى طريقة التعليم المناسبة باحتياجه الطالبين حيث يمكن أن تدمج المواد النحوية في تعليم المهارة اللغوية خاصة في القراءة والكتابة، بأن الطالبين أكثر فهما ببدء شرح النصوص لمجاوزة القاعدة النحوية.

قائمة المراجع

Mohammed, Elsamani Mohammed Musa and M T. Habeebullah, "Teaching of Arabic Grammar: Problems and Solutions", 5th International Symposium, *IntSym 2015, SEUSL*.

ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله. شرح ابن عقيل (إندونيسيا: دار إحياء الكتب العربية، دون سنة) أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر. تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات (عمان: مكتبة الضامري، 1990).

الأهدل، محمد بن أحمد بن عبد الباري. الكواكب الدرية شرح متممة الأجرومية (إندونيسيا: دار إحياء الكتب العربية، دون السنة) جاهمي، محمد. "واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، 2005.

الخطيب، محمد إبراهيم. طرائق تعليم اللغة العربية (الأردن: مكتبة التوبة، 2003) الدليمي، طه علي حسين. الوائلي، سعاد عبد الكريم. الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية (الأردن: دار الشروق، 2003).

السيد، محمود أحمد. في طرائق تدريس اللغة العربية (دمشق: منشورات جامعة دمشق، 1997). الشجراوي، عزام عمر. النحو التطبيق (القاهرة: دار المعارف، 1991). شحاتة، جودت الركايي حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (القاهرة: الدار المصدريّة اللبنانية، 1996).

شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (القاهرة: الدار المصدريّة اللبنانية، 1996). الصميلي، يوسف. اللغة العربية طرق تعليمها نظرية وتطبيقاً (بيروت: المكتبة العصرية، 1998) الصنهجي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود، (دون سنة). متن الأجرومية. ضيف، شوقي. تجديد النحو (القاهرة: دار المعارف، 1986).

طواهرية، مسعود، تيسير النحو التعليم: دراسة في المنهج وآليات إصلاح البيداغوجية، جامعة الوادي

عبد الله عبد، الحميد و ناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار الغالي).

عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية (القاهرة: مصر الجديدة، 2005).

- مدكور، علي أحمد. تعليم فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف، 1991).
- معروف، نايف محمود. خصائص العربية وطرائق تدريسها، (لبنان: دار النفائس، 1991).
- ناصر، حفني بك وآخرون. قواعد اللغة العربية (سورابايا: بوغكول إندها، 1997).
- الناقة، محمود الكامل ورشدي أحمد طعيمة. طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2003)
- نصار دين، " تعليم النحو باستخدام كتاب تجديد النحو لشوقي ضيف"، *Cordova Journal*، العدد 5، الرقم 2، 2015
- الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1983).