

جامعة سيدي محمد بن عبد الله



مختبر العلوم المعرفية



كلية الآداب والعلوم الإنسانية

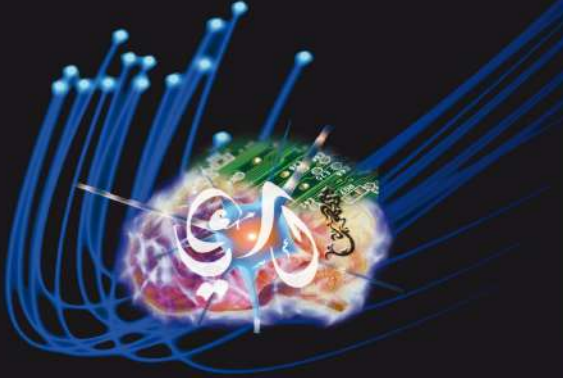


أبحاث معرفية

مجلة علمية دولية محكمة متخصصة في العلوم المعرفية

محور العدد

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
بعض المقتضيات اللسانية والثقافية



إشراف: مصطفى بوعناني، ومحمد إسماعيل علوي

أبحاث معرفية

Publication du laboratoire
des sciences cognitives (LASCO)

Revue scientifique internationale
spécialisée en sciences cognitives

COGNITIVES
RECHERCHES

Faculté des Lettres et
Sciences Humaines



Dhar Elmezzaz - Fès

laboratoire
des sciences cognitives



LASCO

Université Sidi Mohamed
Ben Abdellah



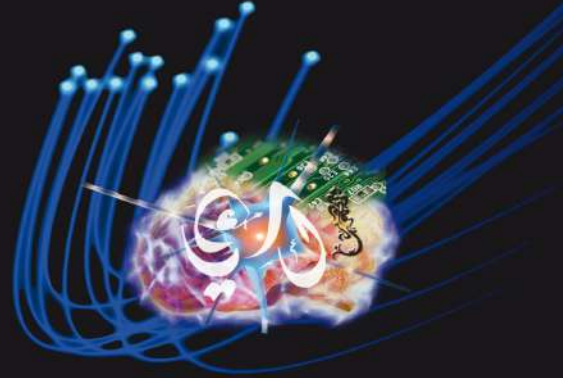
Fès

COGNITIVES RECHERCHES

Revue scientifique internationale spécialisée en sciences cognitives

Thème du numéro

L'enseignement de l'arabe pour les non arabes:
Quelques exigences linguistiques et culturelles



Sous la direction de: Mostafa Bouanani & Mohamed Ismail Alawi

العدد
4 2014

منشورات مختبر العلوم المعرفية

ISSN : 2336-0364

ISSN : 2336-0364

Publication du laboratoire
des sciences cognitives (LASCO)

العدد
4 2014

تعليمية النحو: من الجذر إلى النجاة نظرات في "الكتاب في تعليم العربية للناطقين بغيرها"

د. موليٰ عليٰ سليمان

جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
بني ملال

Abstract

Grammar, these days, is considered as very important for Arabs. In the past, Arabic is used to be a mother tongue. But today Arabs do their best to learn and teach Arabic grammar to reach the fluency of our ancestors and to overcome the problems that may be faced while learning and teaching the language.

توطئة:

يعتبر النحو عمدة اللسان العربي وأساسه، به يقوم وعليه يتقوم، والعرب قديما تكلموا نحو الفطرة ولم يتكلموا نحو الفطنة، أما في زماننا هذا، حيث تدني الإمام باللغة العربية وبعلموها، فقد أصبح لزاما علينا تعلم النحو وتعليمه، والبحث عن السبل الكفيلة بتذليل الصعاب التي تواجه العملية التعليمية التعلمية. ما دامت هذه الأخيرة محفوفة بمعوقات عديدة، ومشاكل متناسلة.

أولاً: تعليمية النحو: الغايات والطرائق؟

1 - الغايات

يجيبنا ابن جني بأن القصد من النحو «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره... ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها» (ابن جني، الخصائص، 134)

نستشف من كلام ابن جني أن الغاية من النحو وتعليمه تتجلى في:

- انتحاء سمت كلام العرب، أي اقتفاؤهم في طريقة الكلام والتقييد بها، واعتبار العرب الفصحاء المثل والنموذج الذي يقاس عليه؛
- لحاق الأعاجم بأهل اللغة العربية. لحاق تعلم واكتساب لتكون النتيجة اقتدارهم على النطق بالعربية نطق أهلها بها؛
- رد الشواذ عن اللغة بالنحو إليها، فالنحو هو الآلة الكفيلة برد كل شارد عن لسان العرب إليه؛

والحق أننا لما نتدبر كلام ابن جني، ندرك أنه يستعصي على المتعلم العربي الذي نشأ في محيط عربي أبا عن جد حذو الفصحاء العرب، فكيف بأعجمي اللسان؟ إنه من المستعصي جدا عليه أن ينحو سمت العرب في أساليب قولهم، وسلامة إعرابهم.

إنه لما تعذر هذا المطلب؛ انتحاء سمت كلام العرب؛ أصبح من الضروري تجديد فهمنا للنحو ولما قصده، وبدل أن نطمح في ما ليس بمقدور عليه -على الأقل في وقتنا الراهن - صار من المفيد تجاوز فهم النحاة المتقدمين للنحو والنظر إليه باعتباره علما يعين المتعلم على التواصل الناجع والفعال مع المحيط، أي تجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التخاطبية، على قدر عرب هذا الزمان وأبينائهم - وما أقلهم - وليس اقتفاء سمت العرب الفصحاء الذين تحدث عنهم ابن جني.

أما ابن هشام فيعتبر الإعراب سبيلا إلى فهم كتاب الله وسنة رسول الله، فالإعراب في

تقديره، إفصاح وإبانة، وذلك قصارى ما يتوق إليه المرء بعد تعلم لسان العرب. فقد أقر بأن «أولى ما تقترحه القرائح ، وأعلى ما تجنح إلى تحصيله الجوانح ما تيسر به فهم كتاب الله المنزل، ويتضح به معنى حديث نبيه المرسل، فإنهما السبيل إلى السعادة الأبدية، والذريعة إلى تحصيل المصالح الدينية والدنيوية، وأصل ذلك علم الإعراب، الهادي إلى صوب الصواب» (ابن هشام، مغنى اللبيب، 1991 ج 1 ص 13)

إذا كانت هذه أهم الثمرات التي يجنيها المتعلم من النحو والإعراب، فلا شك أن ابن هشام لم يأل جهداً في تبسيط علم النحو ليسهل أخذه وتعلمه، وهذا يدل على أن الدعوة إلى تبسيط علم النحو وجعله مقدوراً عليه من لدن المتعلمين أمر قد سعى لتحقيقه علماء أمتنا، إلا أن الميسر في وقتهم أعقد من ذنب ضب في وقتنا، والميسر في زماننا سيصير معقداً في زمان الذين يأتون بعدنا، هذا ما يفرض علينا مزيداً من التيسير والتسهيل، فلكل زمان مستواه وكفاياته ورجالاته.

2 - الطرائق

إن طرائق تعليم النحو شغلت بال العلماء ، لأنهم كانوا ينظرون للنحو باعتباره وسيلة ومدخلاً لنج من خلال تعلمه إلى الدلالات والمعاني المنبثقة من التراكيب، لذلك حرصوا على تسهيل مأخذه، وتيسير مداخله، ونهوا على خطورة الحشو فيه، والإثقال على المتعلم بما ليس أساسياً فيه، على الأقل في المراحل الأولى من تعليمه وتعلمه، وسنعرض بعض التوجهات الديدانكتيكية لعلماء متقدمين، خبروا النحو وعرفوا من أين يؤخذ وكيف يؤخذ.

أ- الجاحظ ومطلب النقل الديدكتيكي:

يقول إمام البيانين وشيخ البلاغيين، منها على خطورة الإفراط في تقديم المادة النحوية للمتعلم وخاصة الصبي، يقول: «وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بمقدار ما

يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ...وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به»
(الجاحظ ، رسائل الجاحظ، 2000 ج 3 ص 31)

إذا فهمنا خطورة الزيادة على القدر المحدود في تفويت المعارف النحوية للمتعلمين الصبيان، فما ظننا بتعليم الأعاجم؟ إن المسألة تحتاج إلى كثير من الحيطة والحذر فيما يسمى بالنقل الديدانكتيكي للمعارف النحوية، فإذا أفرط المعلم في الجرعة النحوية كان منه إما تحصيل جملة من القواعد النحوية المجردة بعيدة عن سياقاتها النصية، والذي يكون معه تعطيل البعد الوظيفي للنحو ، وإما تلقي معارف مكدسة تنأى بالمتعلم عن البناء النسقي للمعارف، والذي يكون معه النفور وينتفي معه التدوق، ما دام النحو قد تحول إلى علم متكلس لا فضل له على المتكلم، لا في تجويد لسانه ولا في تقويمه من العوج الذي يعتره، فتتعطل بذلك تحقيق أبعاد النحو الوظيفية والاستعمالية.

وإذا تأملنا قول الجاحظ «وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن» أدركنا أن السلامة من اللحن بالنحو مطلب عزيز تقصر قامات المتعلمين دونه، أي أن النحو في تقدير الجاحظ يطهر اللسان من فاحش اللحن فقط أي من منكره ، وليس من اللحن بإطلاق، وإذا رجعنا إذا كتاب الجاحظ: البيان والتبيين؛ وجدناه قد تحدث فيه عن لحن البلغاء والأنبياء. إذن فالسلامة من فاحش اللحن تنأت بالنحو، أما السلامة من مطلق اللحن فليس دواؤها في تعلم النحو بل في الطبع والسليقة.

ب- ابن خلدون ومطلب التدرج:

إن نقل المعارف النحوية إلى غير الناطقين بالعربية يستلزم من المعلم العلم بما ينبغي تعليمه، وما يجب إرجاؤه تكريسا لمبدأ التدرج كما دعا إلى ذلك ابن خلدون قائلا: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا» (ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ص 583)

وليس يخفى أن التدرج يتناسب والطبيعة البشرية، ألسنت ترى أن الله سلكه في

تكليف المكلفين وفي إلزامهم بالإقلاع على المحرمات التي كرعوا في حياضها واستحموا في مائها ، فلو أنهم أمروا بالإقلاع عنها دفعة واحدة ما استجابوا وما قدروا، ولكن حكمة الله اقتضت أن يسلك معهم التدرج لتسهيل عليهم الاستجابة، فكذلك حمل المتعلم على تعلم العلوم، وجب فيه التدرج بدءاً من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن الأساس إلى الثانوي ، وبعبارة النحاة من العمدة إلى الفضلة.

وهكذا تكون البداية في تعليم التراكيب واستخراج القواعد منها، من التركيب النواة ، إلى التراكيب الموسعة، كأن نعلم الأعجمي مثلاً جملة من مسند إليه ومسند ، كقولنا: محمد طالب،

فإذا تعرف هذا النوع من التركيب جاز لنا أن نوسع فيه بالصفات، فنقول مثلاً:

محمد طالب مغربي مجد...

فإذا تمكن من مثل هذه التراكيب وتعرف مكونات الجملة. أمكننا إدخال ناسخ حرفي عليها فنقول: إن محمداً طالب مغربي مجد.

وهكذا دواليك. فإذا تمرس الطالب الأعجمي على العمدة في الجملة الاسمية وتشرّبها، انتقلنا به إلى تراكيب موسعة من خلال زيادات الفضل عليها.

ويبقى الأصل دائماً هو العمدة، فعلى معلم النحو أن يركز جهده في تعليم الأجنبي علم النحو من غير توسع فيه، لأنه ليس إلا جسراً يوصله لغايات. ولأن النحو من «العلوم التي هي آلة لغيرها... فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لغيرها... ولا يوسع فيها الكلام، ولا تفرع المسائل، لأن ذلك يخرج بها عن المقصود... فكما خرجت عن ذلك، خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا، مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها، وربما يكون ذلك عائقاً على تحصيل العلوم المقصودة بالذات... فلماذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها، ولا يستكثروا من مسائلها، وينبهوا المتعلم على الغرض منها، ويقفوا به عنده» (ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ص 587)

هذه إشارات تعليمية ومنهجية وجب استثمارها وتفعيلها، واستحضارها خاصة

أثناء التدريس ووقت تأليف الكتب التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تكييف المحتوى التعليمي كما وكيفا ونوعا مع المتعلم، وهذا يستلزم «عرض المادة بحيث تقدم ما يمكن تعليمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته» (محمود كامل، 1985، ج 2، ص: 271).

فكثيرة هي أبواب النحو، لكنها ليست تصلح كلها للمبتدئين ممن لا علم لهم بقواعد اللغة العربية، فكل ما يستعصي تعليمه على المبتدئين وجب إبعاده، فلسنا في حاجة إلى تكديس معارف وركم بعضها إلى بعض، بقدر ما نحن في حاجة إلى تعليم الطالب الأجنبي ما يفيد في التواصل مع غيره، وما يسعفه في استعمالاته اليومية، لذلك فليس يصلح أبدا حشد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها بما ليس ينفع المتعلم، وحسبنا الاقتصار على قليل مستخدم صالح، بدل كثير مشوش طالح، وصدق من قال «ما قل وكفى خير مما كثر وألغى»: فتعليم قواعد قليلة يكون بمقدور الطالب توظيفها في حياته اليومية، أنفع له من حشد معارف كثيرة لا تزيده إلا اختناقا بالنحو وتبرما منه ونفورا من العربية.

ج- ابن هشام ومطلب التيسير:

إن الدعوة لتيسير النحو كانت حاضرة عند العلماء المتقدمين كما ذكرنا، يقول ابن هشام في معرض حديثه عن تأليفه للمغني: «ووضعت هذا التصنيف على أحسن إحكام وترصيف، وتتبع فيه مقفلات مسائل الإعراب، ومعضلات يستشكها الطلاب، فأوضححتها ونقحتها، وأغلاطا وقعت لجماعة من المعربين وغيرهم فنيهت عليها وأصلحتها» (ابن هشام، مغني اللبيب، 1991، ج 1، ص: 13-14)

لقد كان ابن هشام دائم الاستحضر للطالب الذي يروم تعلم النحو، لأن مقصده من كتابه وضع مادة نحوية بين يدي المتعلم يسهل فهمها وضبطها، يقول: «ها أنا بانح بما أسررت مفيدا لما قررت وحررت، مقرب فوائده للأفهام، واضع فرائده على طرف الثمام، لينالها الطلاب بأدنى إلمام» (ابن هشام، مغني اللبيب، 1991، ج 1، ص: 14)

فالعبارة في تعليم النحو في نظر ابن هشام تتجلى في قدرة المتعلم على فهم النحو وإن

قل إمامه به، ولن يتيسر ذلك طبعا إلا من خلال:

◀ مادة نحوية ميسرة؛

◀ معلم خبير بطرائق التدريس؛

إذا تحقق الشرطان أعلاه أمكننا الحديث عن نحو وسيط لا هو نحو العلماء ولا هو نحو العوام، بل نحو إراعى أساسيات النحو الكفيلة بتخاطب يقوم على الفهم والإفهام. نحو «يعيد صوغ بنية النحو العربي بالاعتماد على تحديدات لسانية، ما دام تجاوز النحو مسألة غير واقعية في وقتنا الراهن» (حرفان، 29/2012، ص: 114)

ثانياً: في اتجاه نحو وسيط

لقد عانى معلمو النحو ردحا طويلا من الزمن كعمانة متعلمهم أو أشد، وكثرت الشكوى وتعالى الأصوات منادية بتيسير النحو وتبسيطه حيناً، وتجاوزه وتغافله حيناً آخر، ولا شك أن هذا النفور سيدفعنا لمواصلة التفكير – على غرار المتقدمين- في طرائق تيسير النحو وتبسيطه، لتجاوز النحو المثقل بالشذوذ والاختلاف والتفريع المبالغ فيه - في أمور ثانوية لا تزيد المتعلم إلا نفورا واستياء من النحو- إلى نحو استعمالى يقضى به المتعلم حوائجه.

لقد كان تمام حسان من اللسانين الذين فطنوا إلى أسباب تكلس النحو وتعبده، يقول: «وحيث نظرت في كتب اللغة العربية، فطنت إلى أن أساس الشكوى من النحو العربى هو تغلب المعيارية في منهج حقه أن يعتمد على الوصف أولا وأخيراً، وإن هذه المعيارية لتتضح في طريقة التناول كما تتضح في طريقة التعبير» (تمام حسان، 1973 ص: 10) وفضلا عما ذكره اللسانى تمام حسان فإن أغلب كتب النحو «تقوم على الحجاج والجدل والتعقيد وتتداخل فيها العبارات المجردة» (قباوة، 1999، ص: 82)

لتفادي هذا الوضع الكائن إلى وضع ممكن نقترح ما يلي:

◀ ليس الهدف حفظ القاعدة في حد ذاتها، بل اعتبارها أداة تسعف المتعلم في تقويم تعابيره وتصحيحها، إذا تحقق ذلك تمكن المتعلم من توظيف القاعدة في

محدثاته اليومية. لأن الأهم في تعليم النحو وظيفيته، لأن النحو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإطار الاجتماعي الذي أفرزه، ولأن «المطلوب هو البحث ضمن الأدوات التي يقدمها النحو للمدرسين تلك التي يمكن استثمارها وفقاً للوضع الحقيقي للتعليم»؛ (حرفان، ع 2012/29، ص: 114)

◀ اعتبار تعلم القاعدة النحوية وسيلة للفهم وأداة للقدرة على التعبير؛
 ◀ الابتعاد عن الأمثلة التعليمية المسكوكة، وكذا عن أمثلة مأخوذة من الشعر القديم لبعدها عن ثقافة المتعلم الأجنبي، وتفادي استعمال أسماء الأعلام الواردة في كتب النحو والتي لم تعد تستعمل في زماننا إلا لما كعمرو وزيد... فلا معنى لذلك واسم المتعلم «دافيد أوجاك أروبر»، فإن من شأن هذه الأمثلة أن تنفر المتعلم.
 ◀ تفادي تدريس القاعدة معزولة عن النص لأن ذلك سيفقد قيمتها التدوقية التي ستتحقق لو قدمت في إطار نص لغوي متكامل، يمكننا فضلاً عن استخراج القاعدة واستنباطها وتعلمها، من إجراء مجموعة من المهارات عليه كالقراءة والكتابة، والاستماع والمحادثة، يقول رشدي أحمد طعيمة: «إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تحفيظ الطَّالِب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهم التَّعبير الجيِّد وتدوُّقه وتدربُه على أن ينتجَه صحيحاً بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالِب على قراءة النَّصِّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟! (طعيمة، 1989، ص: 20).

◀ التنبه للظواهر النحوية الأكثر استعمالاً والبدء بها في تعليم القواعد.
 ◀ الإكثار من التدريبات والتطبيقات، لأن الملكة لا تقوم إلا بالتكرار كما قال ابن خلدون:

◀ تنقيح النحو وتبسيط مفاهيمه، وتطويره في الوصف؛
 تحرير القاعدة النحوية من الزوائد، سواء ما تعلق بالشاذ أو الخلاف بين النحاة؛ لأن ذلك من شأن الخاصة، أما الأعجمي فحسبه من تعلم النحو معرفة الأساس الذي لا غنى

للمتعلم عنه، وذلك «من خلال الإبقاء على الأصول الضرورية التي ترسخ النحو الذهني المكتسب من خلال التمارين التكرارية التي تساعد على امتلاك النحو المرجعي الصريح» (أيت العشير، ص: 176)

تيسير المفاهيم النحوية الأساسية قبل الشروع في تعليم النحو وقواعده.
 إقامة جسر بين النحو واللسانيات، والاستفادة خاصة مما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، ما دامت هذه الأخيرة تعنى بالدراسة العلمية لما يدرس وكيفية تدريسه.

ثالثاً: نظرات في «الكتاب في تعلم العربية»: (البطل، 2004)

إن ما أول ما يلفت الانتباه الجانب الكمي في الكتاب وتنوع مكوناته النحوية والصرفية واللغوية، وما دمننا حصرنا النظر في مكون القواعد النحوية، ارتأينا أن نجرد الدروس المتضمنة فيه.

يتكون الكتاب من عشرين درساً في مكون القواعد تتوزع كالآتي:

- 1 - المؤنث والمذكر؛
- 2 - الضمائر - الجمع - الجمل الاسمية؛
- 3 - الإضافة - ضمير الملكية؛
- 4 - الفعل المضارع؛
- 5 - الفعل المضارع، نفيه، الجملة الفعلية؛
- 6 - تنوين الفتح؛
- 7 - الجملة الاسمية؛
- 8 - الفعل الماضي: نفيه - دراسة الفعل المضارع والمصدر - الجذر والوزن؛
- 9 - ليس - الجملة الاسمية؛
- 10 - المضارع المنصوب؛
- 11 - المضارع المرفوع - جملة الصفة (كل، بعض، معظم، عدة)؛

- 12 - أفعال التفضيل- المستقبل: لن / الجملة الفعلية نفي الماضي: لم+ المضارع المجزوم- المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم – الأفعال مع أن وأن .
- 13 - الجملة الاسمية – الإضافة- أوزان الفعل
- 14 - الاسم الموصول: الذي- التي- الذين- ما – من- الشرط: إذا- إن- لو؛
- 15 - أفعال التفضيل- أوزان الفعل –فعل- أفعال؛
- 16 - أوزان الفعل: انفعال- افتعل- الإعراب والاسم المجرور والمرفوع والمنصوب؛
- 17 - المثنى- وزنا فعل وتفعّل- الإعراب: إن وأن ؛
- 18 - جمع المؤنث؛
- 19 - المصدر كفاعل أو مبتدأ؛

النص الأول: (الدرس الأول مفرغ من القرص السمعي المرفق ب «الكتاب في تعلم العربية»)

«أنا اسمي مها محمد أبو العلاء، أنا مصرية أسكن في مدينة نيويورك، في منطقة بروكلين، والدي مصري يعمل في الأمم المتحدة، والدي فلسطينية تعمل في جامعة نيويورك، أنا طالبة في نفس الجامعة، وأدرس بها الأدب الانجليزي»

ملاحظات أولية:

◀ إن درس القواعد المراد تثبيته من خلال النص هو المذكور والمؤنث، ولخدمة هذا الهدف وظف النص مفردات دالة على التذكير والتأنيث، مثل:

مصري - مصرية ؛

والدي - والدي؛

..... فلسطينية؛

..... طالبة؛

◀ اعتمدت تاء التأنيث علامة فاصلة بين المذكور والمؤنث؛

◀ فضلا عن الأسماء، وظف النص أفعالا لا تمايز بينها إلا بالضمائر، مثل :

يعمل.....تعمل

إن القاعدة المراد تعليمها وردت في نص تحققت من خلاله المواصفات الآتية:

▪ تكامل مكونات النص/القصة من خلال ارتباط النحوب بالفروع اللغوية الأخرى، حيث تم تضمين النص / القصة أقسام الكلم بتصريف لطيف من خلال مفردات تعني رصيد المتعلم، ويمكن توزيعها إلى:

- أفعال مسندة للمتكلم؛
- أفعال مسندة للغائب المذكر، والغائب المؤنث مثل: يعمل وتعمل؛
- أسماء مثل: الأدب، الأمم المتحدة؛
- أسماء منسوبة مثل: مصري- مصرية – فلسطينية؛
- ضمائر وحروف مثل ضمير المتكلم (أنا) ورد ثلاث مرات، وحرف الجر (في) ورد خمس مرات والباء ورد مرة واحدة؛

● مقصدية القصة: وتتجلى في إكساب المتعلم مهارة التعريف بنفسه، وتوظيف مفردات يعرف من خلالها بمحيطه سواء ما يتعلق بالأسرة ووظائفها، أو ما يتعلق بالجغرافيا التي تتحرك فيها؛

▪ ملاءمة النص للكفايات اللغوية للمتعلم؛

▪ بلاغة الإيجاز: حيث يكشف النص عن هدف دقيق متمثل في التعريف بالمتكلم من غير حشو ولا إيراد للجزيئات والتفاصيل،

▪ تحقيق الإفادة للمتعلم من خلال إكسابه قواعد نحوية ضمنية تعرفه على المذكر والمؤنث سواء من خلال الأسماء، أو من خلال النسبة، أو من خلال الضمائر؛

▪ التركيز على الأهم؛

▪ استعمالية المفردات الموظفة في النص، فجل ما ورد في القصة يصلح للمتعلم توظيفه وتطبيقه سواء في القراءة أو الكتابة، داخل الصف وخارجه، ففعل عمل، يعمل، تعمل وضمير مثل أنا، وأسماء مثل والدي والديتي ... كلها مفردات استعمالية قابلة

للتطبيق والتوظيف من أول لحظة بعد تعلمها.

■ بساطة المفردات المستعملة وشيوعها بين الناس يسعف الطالب على الاستفادة منها وتحصيلها بسرعة:

بعد التكامل اللغوي المتحقق في النص، يأتي درس القواعد ، فبعد أن صاحبنا في القصة بطريقة متوارية، يأتي دوره ليظهر باعتباره مكونا متمما لسابقه (المفردات والقصة)؛ فقد

ركز الدرس على أسماء البلدان العربية لمعرفة المذكور من المؤنث فيها، وذلك من خلال تمرين تضمن 19 جملة اعتمد فيها على التاء للتمييز بين المذكور والمؤنث ، كالآتي:

- قريب.....قريبة

- بعيدبعيدة

- صغير.....صغيرة

- كبير.....كبيرة؛

نلاحظ أن إفهام التذكير والتأنيث للمتعلم ارتكز على :

● كثرة التدريب، إذ ورد في التمرين 19 حالة؛

● ارتكاز التمرين على التكرارية لأجل التقرير؛

والأهم من كثرة التدريبات ما ينجم عنها من تحقيق الملكة اللغوية «لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره» (ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، 584)

■ التركيز على مهارة الاستماع لأن «السمع أبو الملكات اللسانية» (ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، 589) كما أقر ذلك ابن خلدون؛

فإلى جانب درس المذكور والمؤنث وجدنا درس النسبة، والذي تأسس على أربع جمل كالآتي:

الأستاذ مصري/مصري.....الأستاذة مصرية؛

الأستاذ سوري/سوري..... الأستاذة سورية؛

الأستاذ لبناني/ لبنانيالأستاذة لبنانية

الأستاذ مغربي/مغربي.....الأستاذة مغربية

وتعليم النسبة يظهر من خلال تضعيف الحرف الأخير في المذكر، والحرف ما قبل الأخير في المؤنث، باستعمال لون مغاير، الغاية منه التنبيه إلى الزيادة الطارئة على الكلمة، فاستعمال اللون عوض القاعدة، الغرض منه أن يعرف الطالب كيفية النسبة إلى الأسماء أثناء كلامه، وليس حفظ القاعدة.

■ ومن القضايا التي أثارت انتباهنا عدم الوقوف على أواخر الكلم، أي عدم تحقيق الإعراب في القراءة النموجية (الاستماع)، والاقتصار على تسكين الأواخر، وهو انعدام الحركات كلها، أخذا بالتدرج في تنزيل القاعدة، وهذا أمر محبذ، أما التجليات الصوتية للدروس المعنية بإظهار حركات الفعل المضارع المنصوب مثلا فلاحظنا كذلك إظهار تلك الحركات، هنا بالذات وجب على المدرس تعليم الطلاب معاني الحركات قبل اعتبارها جزءا أساسيا في المكون الإعرابي، ونقترح ضرورة شرح معاني الحركات ليتسنى الطالب فهمها لغويا ومنطقيا قبل أن يفهما نحويا، وكذا التمييز بين الوصف النحوي والدلالة اللغوية.

● في معاني الحركات:

- إن من معاني الضم التحريك بالرفع ومنه ارتفاع اللسان، ومن معانيه أيضا الجمع، ففي الرفع بالضم تجمع الشفتين، وللارتفاع المذكور والجهد المبذول أثناء النطق بها جعلت الضمة للفاعل حتى لا تتكرر لثقلها، وجعلت الفتحة للمفعول فجاز تكرارها من خلال تعدد المفاعيل، لخفتها، ومن معاني النصب الانبساط، ومن معاني الجر الانحدار، وكل هذه المعاني توصيفات للوضع الذي يكون عليه اللسان أثناء النطق بها.

وقضلا عن ذلك تترتب نتيجة منطقية أثناء تدريس الجملة الفعلية وهي تحليل لرفع الفاعل ونصب المفعول، مثل:

✓ أكل الجائعُ خبزاً وفاكهةً؛

- اقتسام الحركات بين الفعل والاسم بالسوية فكان من نصيب الاسم الجر، ومن

نصيب الفعل الجزم، واشتركا في الرفع والنصب:

الاسم المجرور:

✓ كتبتُ بالقلم؛

الفعل المجزوم:

✓ لم أكتبُ بالقلم؛

فقد ظهرت الكسرة على القلم والسكون على الفعل.

واشترك الاسم والفعل في الرفع والنصب، نمثل لها كالأتي:

فأما الرفع فكقولنا:

✓ يسارعُ المحسنُ في الخير؛

وأما النصب فكقولنا :

✓ لن أقهرَ مسكيناً؛

فقد اشترك الفعل (يسارع) والاسم (المحسن) في الرفع ، واشترك الفعل (أقهر)

والاسم (مسكيناً) في النصب .

هذه قضايا نحوية بسيطة، لكن العلم بها يؤكد منطقاً دقيقاً تقوم عليه اللغة

العربية، ويبين الدقة المتناهية في توصيفات النحاة، كما يؤكد على أن التفكير النحوي

تفكير منطقي.

• المدلول اللغوي والمفهوم النحوي:

إن أهم ما يجب تعلمه وضبطه من قبل المدرس قبل الشروع في تعليم النحو،

تقريب المتعلم من المفاهيم الأساسية في علم النحولأن «افتقار الطالب للوعي بالطبيعة

الاعتبارية للغة العربية يفضي في بعض المناسبات إلى ملء خانات المعجم النحوي بمعان

منقولة من المعجم اللغوي، حتى إنك إذا سألته ما الفاعل أجاب بثقة إنه الذي يقوم

بالفعل، فإذا أظهرت له جملة من قبيل (لم يأكل زيدُ تمرًا) شعر بالحيرة في أمر قل ما استرعى انتباهه، فزيد لم يأكل تمرًا، لكنه في وصف النحاة فاعل « (أرسلان، ع19-20/2010، ص: 42)

إن جهل المتعلم بالطبيعة الاعتبارية للمفاهيم النحوية قد يجعله في حيرة من أمره ويجعله يحس صعوبة النحو، وأحياناً يراه غاية في التعقيد قد تصل إلى التناقض، فقد شاع عند المتعلمين أن الفاعل هو الذي يقوم بالفعل، والمفعول هو الذي يقع عليه فعل الفاعل، فإذا درس الأجنبي الفاعل والمفعول على هذا النحو فإن فهمه لا محالة سيضطرب حال الانتقال من النفي إلى الإثبات، لأن الخلط بين المدلول اللغوي والمفهوم النحوي سيجعل الفهم متعصياً، لذلك وجب على المعلم التمييز بين هذه القضايا لئلا يقع المتعلم في الخلط بين الدلالة اللغوية للفاعل والمفعول والتوصيف النحوي لهما. فقولنا الفاعل أو المفعول معناه الفاعلية والمفعولية النحوية بحكم وقوعهما بعد الفعل بحكم الرتبة الأصلية، وقبل تشويشها بتقديم أو تأخير، فقولنا مثلاً:

✓ قرأ محمدٌ كتاباً؛

فهي في حال الإثبات تدل على أن الفاعل هو محمد والمفعول به هو الكتاب، وأن محمداً هو الفاعل القائم بفعل القراءة، والكتاب وقع عليه فعل القراءة أي إنه مفعول. إن الفاعل والمفعول في هذه الجملة، وقع فيهما التطابق بين المدلول اللغوي والمفهوم النحوي، لكننا إذا نفيينا الجملة تغير الأمر، فإذا قلنا مثلاً:

✓ لم يقرأ محمدٌ كتاباً؛

هنا يحق للمتعلم أن يعترض قائلاً: محمد ليس فاعلاً لأنه لم يقرأ والكتاب ليس مفعولاً حقيقة لأنه لم يُقرأ بالفعل. والأمر نفسه في نفي الاستقبال، كقولنا:

✓ لن يقرأ محمد كتاباً،

إن محمداً بحكم النحو فاعل والكتاب مفعول، في الأمثلة الثلاثة المتقدمة، إلا أن

الوصف النحوي «وصف للألفاظ من حيث الأحكام لا من حيث المعاني» (الشلوبين، شرح المقدمة الجزولية الكبير، 1994، ج1، ص: 192)

هكذا يصبح المعلم للدرس النحوي ملزماً بالإحاطة بقضايا نحوية غاية في الدقة، ليتسنى له تيسير النحو للمتعلمين، فلقد ظهر تداخل المعطى اللغوي بالوصف النحوي لأن العلاقة بينهما «ليست إذن علاقة مبررة دائماً، وإنما علاقة تحكمها إملاءات التأويل المتعدد والدائم وهذا ما يجعلها تشق في كثير من الأحيان على فهم الطالب، فالواقعة اللغوية الواحدة قد توصف عند نحوي بالجملة الاسمية وعند آخر بالجملة الفعلية» (أرسلان، ع19-20/2010، ص.ص: 41-42)

لذا وجب تفادي الأمثلة المنفتحة على التأويل خاصة للأجانب المبتدئين في تعلم العربية، والاقتصر في البداية على جمل بسيطة مباشرة وتقريرية لا تحتل إلا معنى واحداً، ولا تقرأ إلا على نحو واحد، إما باعتبار الاسمية أو باعتبار الفعلية، وبعد التقدم في المستوى أمكن الانفتاح على جمل أشد تعقيداً من الجمل البسيطة المباشرة

■ مما لا حظناه كذلك في النص البداية بالجملة الاسمية، والتركيز عليها، ولعلنا نتوقف قليلاً عند هذه النقطة، لنؤكد أحقية الأسماء بالصدارة، ذلك أن أول عملية تعليمية كانت من الله لأدم، وأول ما علمه الأسماء، قال تعالى (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم) (البقرة 30-31)

ولحكمة يعلمها الله كانت البداية بتعليم الأسماء في أول عملية تعليمية من الله لأدم، فقد كانت عن علم وحكمة، لقوله تعالى (إنك أنت العليم الحكيم) حكاية عن ملائكته، لذلك ينبغي الاقتداء بها في تعليمنا العربية للناطقين بها وبغيرها. فقد أكد السيوطي فرعياً الفعل والحرف وأصالة الاسم «ولذلك جعل فيه التنوين دونهما ليبدل على أنه أصل، وأتاهما فرعان. قال: وإنما قلنا: إن الاسم أصل والفعل والحرف فرعان؛ لأن الكلام المفيد لا يخلو من الاسم أصلاً، ويوجد كلام مفيد كثير لا يكون فيه فعل ولا حرف، فدل

ذلك على أصالة الاسم في الكلام وفرعية الفعل والحرف فيه ، وأيضاً فإن الاسم يخبر به ويخبر عنه ، والفعل لا يكون إلا مخبراً به ، والحرف لا يخبر به ولا يخبر عنه ، فلما كان الاسم من الثلاثة هو الذي يخبر به ويخبر عنه دون الفعل والحرف دل ذلك على أنه أصل في الكلام دونهما» (السيوطي ، 1999 ، ج1 ، ص: 131) وفضلاً عن هذا، ثمة أدلة أخرى تؤكد أصالة الأسماء على الأفعال والحروف لسموها وعلوها عنها، نوردها ضمن حجج البصريين كما أوردها ابن الأنباري في إنصافه (ابن الأنباري، الإنصاف، 1913، ص: 2) - إن المصدر يدل على زمن مطلق، أما الفعل، فيدل على زمن معين. ولما كان المطلق أصلاً للمقيّد كان المصدر أصلاً للفعل.

- إن المصدر اسم، و الاسم يقوم بنفسه ويستغني عن الفعل؛ لكن الفعل لا يقوم بنفسه بل يفتقر إلى الاسم، وما يستغني بنفسه ولا يفتقر لغيره أولى بأن يكون أصلاً لما لا يقوم بنفسه ويفتقر إلى غيره.

إن المصدر إنما سمي كذلك لصدور الفعل عنه.

- إن المصدر يدل على شيء واحد هو الحدث. أما الفعل، فيدل بصيغته على الحدث والزمن، وبما أن الواحد أصل اثنين كذلك المصدر أصل للفعل.

- إن الفعل يدل بصيغته على ما يدل عليه المصدر، فالفعل حمل مثلاً يدل على ما يدل عليه الحمل، الذي هو المصدر وليس العكس صحيحاً، ولذلك كان المصدر أصلاً والفعل فرعاً. (ابن الأنباري، الإنصاف، 1913، ص: 102 وما بعدها).

وقد ذهبنا إلى القول بأصالة الجملة الاسمية في تعليم الناطقين بغير العربية، لأن الاسم سابق في الوجود، ولا مساع للحدث عن فعل بغير فاعل، فالفاعل سابق في وجوده على الفعل، من ثمة كانت أصالة الأسماء في الجملة العربية، وبالمقابل وجب البدء في تعليم القاعدة النحوية بالجملة الاسمية.

والمعلوم أن النحو لم يظهر إلا لتعليم الأعاجم لسان العرب، لأن النحو بالنسبة للفصحاء بمنزلة الدم من العروق، فإنهم ليسوا في حاجة إلى معلم لأن نحوهم نحو

سليقة وطبع وليس نحو تعلم واكتساب، نحو فطرة لا نحو فطنة.
ولما كان الأمر على هذا النحو علمنا أن تعليم النحو ليس المعني به في الدرجة الأولى
أبناء العربية ممن تشربوا لغتهما سماعا واستعمالا، وإنما المعني به الأعاجم ممن لم
ينتجوا سميت العرب في كلامهم.

بناء على ما سبق أزعم أن أول ما ينبغي تعليمه للأعاجم جملا محورها الأسماء، أي
جملا تكون بنيتها المركزية: المسند إليه والمسند. «فماذا لو افترضنا أن الأسماء وحدها هي
المعنية بالبناء والإعراب لأنها المتلقية للإعراب، أما الأفعال والحروف فهي مسندة له،
ولهذا فالحروف والأفعال غير معنية تماما بهذا التحديد. وأما ما يظهر على الأفعال من
تناوب للعلامات فلا يجلبه العامل بل الذي يجلبه هو اضطراره للتعبير عن الزمن والجهة
والوجه. إن الذي يسند إلى مواقع معينة هو الأسماء» حرفان، ع29/2012، ص.ص:
(118-117)

ومما وجب التنبيه إليه كذلك استقراء الظواهر النحوية الاستعمالية عند متعلمي
العربية والتركيز عليها في المقررات، وكذا الاستفادة مما توصل إليه الباحثون في مجال
اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، فقد خلص الباحث أحمد السيد إلى أن
المواضيع النحوية المطروحة بكثرة واحد وعشرون موضوعا أساسيا هي «المضارع
وأحواله، الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، إن وأخواتها، كان وأخواتها، والمفعول
به، والمفعول فيه، والحال، والاستثناء، والتمييز، والمجرور بالحرف، والمضاف إليه
وحروف الجر، وحروف العطف، وحروف النصب، وحروف الجزم، وأسماء الاستفهام،
والإفراد والتثنية والجمع والأسماء الخمسة والنعته» (محمد كامل، 1985، ج3، ص:
22)

ومما استقرأه المختصون في تعليم العربية للناطقين بغيرها كذلك «أن أكثر التوابع
شيوعا هو النعت وأقل التوابع شيوعا هو التأكيد... وأن الفاعل أكثر المرفوعات شيوعا،
وضمير الغائب أكثر شيوعا من ضمير المتكلم والمخاطب والمفعول به لعامل مذكور أكثر

المنصوبات شيوعاً» (محمد كامل ، 1985 ، ج3، ص.ص: 23-24).

على سبيل الختم:

تلك ملاحظات أولية لا نزع فيها الإحاطة بطرائق تعليم النحو للأعاجم، وإنما حسبنا منها التنبيه إلى ما ينبغي على معلم العربية للناطقين بغيرها التنبه إليه ، والاستفادة من الإشارات التوجيهية القائمة على الممارسة الميدانية واستثمارها في تعليم القاعدة النحوية، خاصة تلك التي يكون المتعلم في حاجة وظيفية لها أثناء التخاطب اليومي. فمثل هذه الإشارات يمكن اعتبارها خلاصات لتجارب ميدانية في تدريس غير الناطقين بالعربية قد تفيد المعلم على الأقل في معرفة بم تكون البداية وعلى ما يكون التركيز.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

- ابن جني، الخصائص تحقيق محمد علي النجار دار الكتب المصرية؛
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان؛
- ابن هشام، مغنى اللبيب عن كتب الأعراب تح محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية صيدا بيروت؛
- أبو البركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، «، طبع بمطبعة بريل ليدن 1913؛
- أبو علي الشلوبين، شرح المقدمة الجزولية الكبير، تحقيق تركي بن نزال العتيبي مؤسسة الرسالة ط2 بيروت 1994؛
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها الهيئة المصرية للكتاب 1973؛
- الجاحظ، رسائل الجاحظ، الفصول المختارة من كتب الجاحظ، ، شرحة وعلق عليه محمد باسل دار الكتب العلمية ط1 بيروت 2000؛

- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، تونس، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 1989؛

- السيوطي جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو تح عبد العال سالم مكرم مؤسسة الرسالة:

- فخرالدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان الطبعة الأولى دارالفكر المعاصر بيروت/ دارالفكر دمشق سورية 1999؛

- محمود البطل عباس التونسي، كروستن بروستاد الكتاب في تعلم العربية، مطبعة جامعة جورج تاون الطبعة الثانية الجزء الأول 2004

- محمد كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية ن السودان معهد الخرطوم الدولي 1985

- محمود كامل الناقة. خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب لتربية العربي لدول الخليج 1985؛

المقالات:

- زكرياء أرسلان ، الأوصاف النحوية وتعليم اللغة العربية ، مجلة مكناسة ع19- 2010/20؛

- عبد الله أيت العشير، من أجل مقارنة بيداغوجية لظاهرة الأخطاء والغلطات اللغوية (اللسانيات وتعليم وتعلم اللغات: سلسلة الندوات 2002/14 كلية الآداب والعلوم الانسانية مكناس):

- عبد المنعم حرفان، مقارنة لسانية للدرس النحوي العربي، حوليات كلية اللغة العربية ع2012/29؛