من مواضع تيسير تعليم النحو
وحلول مقترحة

د. محمود أحمد السيد

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف جوانب من تيسير تعليم النحو وأن نقدِّم عددًا من المقترحات حول هذا الموضوع بعد عرض تلك الجوانب.

أولاً: من مواضع تيسير تعليم النحو:

اتجهت أنظار بعض الباحثين في موضوع تيسير تعليم النحو إلى المادة النحوية نفسها، واتجهت أنظار بعضهم الآخر إلى طريقة التدريس، ورأى آخرون أن التيسير في تعليم النحو إنما يرجع إلى بناء المناهج التعليمية. وفيما يأتي وقفة على هذه الاتجاهات:

١ – المادة النحوية:

لم يكن الإحساس بثقل المادة النحوية على المتعلمين وليد العصر الحاضر، إذ إن هذا الإحساس تزامن مع كثرة الافتراضات والمماحكات والتأويلات والخلافات بين المدارس النحوية، وهذا ما دعا بعضهم إلى الشكوى والتذمر من الشذوذ والاستثناء والتأويل فها هو ذا «**دماذ**» صاحب أبي عبيدة يشكو إلى أبي عثمان بكر المازني شيخ نحاة البصرة في عصره ما لقيه من عنت في موضوع واو المعية وفاء السببية من أن ما بعدهما ينصب بأن مضمرة وجوبًا[1]، وها هو ذا الجاحظ يدعو في إحدى رسائله إلى الاقتصار في تعليم النحو للصبي على

الموضوعات الأساسية التي تؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء على حد تعبير الجاحظ.

وثار ابن مضاء القرطبي على النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم وتأويلاتهم، ورأى أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، «**فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بُعد في التأويل**»(٢).

ومن المحاولات العملية في العصور السابقة محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري في رسالته «**مقدمة في النحو**»(٣)، ومحاولة أبي جعفر النحاس النحوي في كتيبه «**التفاحة في النحو**»(٤)، وتشتمل الرسالة كما يشتمل الكتيب على الموضوعات النحوية الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم في إصلاح لسانه في كتاب إن كتبه، أو شعر إن أنشده، أو خطبة إن ألقاها، أو رسالة إن ألَّفها، على وفق تعبير خلف نفسه.

وأول محاولة ظهرت في العصر الحديث هي محاولة **الأستاذ إبراهيم مصطفى** في «**إحياء النحو**» عام ١٩٣٧م، إذ إنه كان ثائرًا على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء دون أن يبحثوا خصائص الكلام من حيث التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد(٥). ودعت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية عام ١٩٣٨م إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان، وأن نجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد أسمته باب «**المسند إليه**»، وأوصت أن يُلغى الضمير المستتر جوازًا ووجوبًا(٦).

ومن محاولات التيسير في القرن العشرين محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية عام ١٩٥٧م في القاهرة، الذي رأى أن الكلام العربي كله مكوَّن من جمل ومكملات وأساليب، وأن لكل جملة ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وأما التكملة فهي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يُكمله، وأما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا، نحفظها ونقيس عليها(٧)؛ وشقت هذه الدعوة طريقها إلى المناهج التربوية إبان الوحدة بين سورية ومصر، وكانت ثمة عودة عنها بعد الانفصال، فعادت المناهج التربوية في سورية إلى اعتماد مصطلحات الفاعل والمبتدأ ونائب الفاعل والخبر على النحو الذي كان سائدًا قبل الوحدة.

ورَمَتْ محاولة تيسير تعليم اللغة العربية التي ظهرت في الجزائر عام ١٩٧٦م بإشراف اتحاد المجامع اللغوية العربية إلى الاقتصار من المادة النحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم، والإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل، ودراسة بعض التراكيب النحوية دون تعرض لإعرابها التفصيلي كصيغ القسم والتعجب والتحذير والإغراء... وترك دراسة القواعد التي تُستعمل نادرًا كالتنازع والاشتغال، والإبقاء على تسمية المبتدأ بعد إن وأخواتها فيُقال مبتدأ إن منصوب(٨).

وفي الثمانينيات ظهرت محاولة الأستاذ الدكتور شوقي ضيف في كتابه «**تجديد النحو**» وقد اعتمد ستة أسس للتجديد منها إعادة تنسيق أبواب النحو وحذف ثمانية عشر بابًا من أبوابه، والأبواب المحذوفة هي (باب كان وأخواتها)، (باب ما ولا ولات العاملات عمل ليس)، (باب كاد وأخواتها)، (باب ظن وأخواتها)، (باب أعلم وأخواتها)، (باب التنازع، باب الاشتغال)، (باب الصفة المشبهة، باب اسم التفضيل، باب التعجب، باب أفعال المدح والذم، كنايات

العدد، الاختصاص، التحذير، الإغراء، الاستغاثة، الندبة).

ومن الأسس المعتمدة إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي والإعراب لصحة النطق، فليس ثمة داع لمبحث لاسيما، مادام ما بعدها يكون مرفوعًا أو منصوبًا أو مجرورًا، ولا لإعراب كم الاستفهامية وكم الخبرية.

ومن الأسس التي اعتمدها **الدكتور شوقي ضيف** في تحديد النحو حذف زوائد كثيرة من مثل حذف اسم التفضيل وشروط فعل التعجب وقواعد اسم الآلة وشروط صيغ التصغير وحذف قواعد النسب، وحذف شروط الحال وأحكامها وحذف عمل المصدر...إلخ.

أما الأبواب التي أضافها فهي باب التقديم والتأخير، وأضاف مبحثًا في حروف الزيادة وتوسَّع في بيان عمل المصدر والمشتقات عمل الفعل(٩).

ذلك هو جانب من محاولات تيسير تعليم النحو في عصرنا الحديث، والسؤال الذي يمثل: هل شقت هذه المحاولات طريقها إلى المناهج التربوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول: إن المحاولة التي شقت طريقها إلى المناهج التربوية هي محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية، إذ إن المناهج في عصر الوحدة بين سورية ومصر طبَّقت ما جاء في هذه المحاولة من اعتماد المسند والمسند إليه والتكملة والأساليب. أما بقية المحاولات فقد بقيت توصياتها دون تنفيذ، كمحاولة تيسير تعليم اللغة العربية في الجزائر في السبعينيات ومحاولة **الدكتور شوقي ضيف** في الثمانينيات.

ويرجع السبب إلى أن الإنسان يألف ما ينشأ عليه، وثمة صعوبة في تقبُّل التغيير فضلاً عن الحرص على إبقاء الصرح الذي خلَّفه لنا الآباء والأجداد على النحو الذي ورد عليه دون مساس به.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلها أصحاب هذه المحاولات بقي التذمّر

من صعوبة القواعد النحوية قائمًا، وبقي ضعف الطلبة في اكتساب المهارات مستمرًا.

وتساءل المربّون: لم لا يُطبِّق طلبتنا القواعد النحوية تطبيقًا سليمًا في الوقت الذي يطبقون فيه القوانين الفيزيائية والرياضيات بكل سهولة ودون مشقة؟

أليست الصعوبات التي نشكو منها قديمة؟ وكان من أشد الأصوات ارتفاعًا صوت المرحوم **الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين** عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة ورئيس جامعة عين شمس سابقًا إذ يقول:

«**وكنت أحسب أن ذلك الضعف مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد وبُعد عن أسلوب التفكير الحديث، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل... على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نُرجعه إلى هذه الصعوبات، فهي قديمة أما الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية**»[١٠]، إذ إنه يرى أنَّ الطريقة الفضلى في تعليم قواعد اللغة العربية إنما هي الطريقة القديمة التي كانت سائدة في مطلع القرن العشرين وهي الطريقة القياسية. فما الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية؟

٢- طرائق تدريس القواعد:

ثمة ثلاث طرائق لتدريس القواعد النحوية، الطريقة الأولى هي الطريقة القياسية، وكانت سائدة في مطلع القرن الماضي، والأساس الذي تقوم عليه ذكر القاعدة أولاً أو المبدأ العام ثم تُوضَّح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق على القاعدة أخيرًا، وأُلِّفت الكتب النحوية التعليمية وفق هذه الطريقة ككتاب «**قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية**» لحفني ناصف وآخرين وكتاب

«**النحو الوافي**» لعباس حسن[١١].

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها سهلة، وسريعة في الأداء، وتؤدي إلى استقامة لسان المتعلم. أما معارضوها فيرون أن مفاجأة المتعلم بالقاعدة قد تكون سببًا في الصعوبة ومن ثمّ الصعوبة في التطبيق، وأنها لا تراعي المبدأ التربوي في الانتقال من السهل إلى الصعب، وأنها تُضعف في المتعلم القدرة على الاستنتاج والابتكار، لاعتمادها على التلقين في حفظ القواعد واستظهارها.

وبسبب هذه السلبيات عدل عن هذه الطريقة إلى الطريقة الاستقرائية التي وضع أسسها المربي الألماني يوحنا فردريك هربارت، والتي تعتمد على عدة خطوات هي: المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، كما تعتمد على أن يكتشف المتعلمون القاعدة بأنفسهم من خلال الأمثلة التي يضعها المدرِّس أمامهم، وبطريق الاستقراء يتوصلون إلى القاعدة ليجيء التطبيق عليها، ولقد أُلِّف كتاب «**النحو الواضح**» لعلي الجارم ومصطفى أمين على هذا الأساس[١٢].

ورأى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم هي خير معين لتحقيق أهداف القواعد النحوية، إذ إنها تُوصل إلى الحكم والقاعدة بالتدريج بطريق الاستقراء؛ وهذا ما يجعل القاعدة راسخة في الذهن، وغير مُعرَّضة للنسيان بسبب الجهد المبذول في الوصول إليها، وهذه الطريقة تحرك الدوافع وتستثيرها لدى المتعلمين، إلا أن خصومها يرون أنها تعمل على تشتيت ذهن المتعلم، لأن الأمثلة مستمدة من وديان متعددة ولا يربط بينها أي رابط، ثم إنها بطيئة وتستغرق وقتًا طويلاً حتى يصل المتعلم إلى القاعدة، والقواعد لا تُكتسب إلا بالتطبيق، إلا أن حصة

التطبيق قليلة.

واتجهت الأنظار إلى الطريقة المتكاملة التي يُمهد لدرس القواعد فيها من خلال نص متكامل شعري أو نثري يدور حول فكرة واحدة، ومن خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة، ويُراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص يقرؤه المتعلمون ويفهمون معناه، ثم يُشار إلى الجمل وما فيها من خصائص ويعقُّب ذلك استنباط القاعدة منها، ثم يجيء التطبيق على القاعدة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها هي الفضلى في تحقيق الأهداف لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية كافة، وفي مواقفها الطبيعية. أما خصومها فيرون أن النصوص التي يُقدَّم بها للقاعدة في الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل، وتاريخ عظماء العرب، وهذا يصرف ذهن المتعلم عن القاعدة إلى تفهم المعنى، ثم إن الوقوف على معاني النص والانتقال بعد ذلك إلى الأمثلة ومن ثم إلى القاعدة يستغرق وقتًا طويلاً ويجعل نصيب التطبيق على القاعدة قليلاً فلا تتكون المهارات لدى المتعلم(١٣).

وعلى الرغم من التعديلات التي طرأت على طرائق تدريس القواعد لا تزال المشكلة قائمة، ولا يزال المتعلمون يرتكبون الخطأ في تعبيراتهم الكتابية والشفاهية وفي قراءتهم، وهذا ما وجَّه الأنظار مجددًا إلى أن السبب يرجع إلى بناء المناهج النحوية وتأليف كتبها.

٣- بناء المناهج النحوية:

رأى المربّون أن بناء المناهج لا يكون بالاعتماد على مصدر واحد، إذ إن الاعتماد على المادة النحوية نفسها دون أن نأخذ المتعلم من حيث حاجاته

وميوله وقدراته، ودون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه المتعلم بالحسبان، يعد عملاً مبتورًا، ومن هنا كان بناء المناهج الحديثة يجري بتحديد أساسيات المادة النحوية تحديدًا علميًّا، ثم يُختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في سدِّ حاجاته الشخصية والمجتمعية، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تُهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وُضعت هذه المناهج من أجلها.

ولقد جرى تحديد أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وتم تحليل القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفاهية والكتابية بغية الوقوف على الموضوعات النحوية التي يستخدمها المتعلمون، كما تم تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات النحوية الوظيفية التي يستخدمها الكتَّاب في المجلات والصحف والكتب في مختلف المجالات، وتم أيضًا تعرُّف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تعبيراتهم وتعرُّف الصعوبات اللغوية التي يواجهها العاملون في قطاعات المجتمع.

وهذه النظرة الشاملة لا تجد في تعدّد المصادر التي ينبغي أخذها بالحسبان جملة عند وضع المنهج بعثرةً للجهود، وإنما تجد فيه نسقًا متصلاً يُكمل بعضه بعضه الآخر، وبنيانًا متراصًّا يساند بعضه بعضه الآخر.

وهذه الأسس في بناء المناهج النحوية يتمّم كل منها الآخر، والاعتماد على واحد منها دون الأخذ في الحسبان الأساسين الآخرين عمل غير مكتمل، فالاعتماد على الأساسيات وحدها دون النظر إلى متطلبات الحياة ومطالب المتعلم يعني أن ثمة عودة إلى المناهج التقليدية التي تقتصر فيها العناية على المادة

على أنها وسيلة وغاية، وقد يكون بعض هذه الأساسيات غير لازم للمتعلم، ولا يحتاج إليه في حياته ويصبح بذلك مفروضًا عليه تعلمه، كما أن الاعتماد على المطالب اللغوية للمتعلم دون النظر إلى أساسيات المادة أو مطالب المجتمع يُعد عملاً مبتورًا، إذ قد تكون هناك ثغرات وقد تكون محدودة وضيقة، ولا تكفي وحدها في تزويد المتعلم بما يساعده في الحياة الاجتماعية.

كما أن الاعتماد على متطلبات المجتمع دون الأخذ بالحسبان مستوى المتعلم وأساسيات المادة يُعد عملاً تعسفيًّا، لأنه لا يقوم على واقع المتعلمين أنفسهم وقد يفرض عليهم موضوعات ربما لا يؤهلهم مستوى نضجهم لتقبُّلها، وهذا يؤدي إلى بعثرة الجهود.

ومن هنا اتجهت التربية الحديثة إلى الأخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة لهذه الأسس في وحدة عضوية متسقة(١٤).

إلا أن مشكلة ضعف المتعلمين في اكتساب المهارات النحوية لا تزال قائمة على الرغم من الجهود التي بُذلت في تيسير المادة النحوية وفي تيسير طرائق تدريسها، وفي تيسير بناء مناهجها، ويبقى السؤال قائمًا: ما السبل التي ينبغي لنا أن نسلكها أو يجدر بنا أن نسلكها تحقيقًا للأهداف المرسومة لتعليم القواعد النحوية في عصمة اللسان والقلم من الغلط؟

هذا ما سنحاول تعرفه في القسم الثاني من هذا البحث.

ثانيًا – حلول مقترحة:

من الحلول المقترحة للارتقاء بواقع تعليم النحو ومساعدة المتعلمين على اكتساب مهاراته:

١– الإبقاء على المصطلحات النحوية التي خلَّفها لنا أجدادنا القدامى،

وما من لغة في العالم إلا لها قواعدها ومصطلحاتها، وإن كل تيسير لتعليم النحو لابد أن يأخذ بالحسبان الإبقاء على استخدام المصطلحات مادامت موحدة وموحدة في مناهجنا التربوية على نطاق الساحة العربية في منأى عن الاجتهادات التي تؤدي إلى البلبلة وعدم الاتفاق حولها.

٢– التدرج في عملية اكتساب المهارات النحوية، وأقترح أن يُركَّز في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي مرحلة الرياض قبلها على استخدام القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية كالتدريب على التطابق في استعمال كل من اسم الإشارة والاسم الموصول والضمير وحالات الإفراد والتثنية والجمع وفي التذكير والتأنيث، والتدريب على إسناد الفعل إلى الضمائر، والتدريب على مواقف الاستفهام...إلخ، ومع النمو الفكري للناشئة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تُقدم المصطلحات النحوية والتطبيق عليها؛ وفي المرحلة الثانوية يكون ثمة تعزيز للمهارات المكتسبة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

٣– الإكثار من حفظ النصوص في المراحل الأولى شعرية كانت أو نثرية، حتى تكون هذه النصوص رصيدًا لغويًا للمتعلمين في المرحلة التالية، وعلى قدر حفظ النصوص يستقيم اللسان ويؤثِّر في صحة القلم بعد ذلك في التعبيرات الكتابية وفي ممارسة المناشط اللغوية، على أن تضبط الكتب كافة في المراحل الأولى بالشكل، وضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التالية.

٤– الابتعاد عن مواضع الشذوذ والاستثناء، والتركيز على الموضوعات النحوية الوظيفية التي تخدم المتعلم في حياته وتسدُّ حاجاته، وتسهِّل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ قراءةً سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويستمع

فيفهم ويتحدث على وجهٍ صحيح، فينقل رسالته بوضوح إلى الآخرين.

ومن الموضوعات النحوية الوظيفية التي تُستعمل في الحياة وتواتراتها عالية في الاستخدام: الإفراد والتثنية والجمع، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الضمائر، الفعل والفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، اتصال إن وأخواتها بـ«ما»، كسر همزة إن وفتحها، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، الحال، التمييز، العدد، المضاف إليه، المجرور بالحرف، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، حذف ياء المنقوص، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير الجازمة، أسلوب النفي، أسلوب الاختصاص، أسلوب النداء، أسلوب التعجب، المجرد والمزيد، المصدر المؤول، الأسماء الخمسة، التوابع، الممنوع من الصرف. والاقتصار في الموضوعات النحوية الفرعية على ما يُستخدم في الحياة واستبعاد ما لا يُستعمل، على أن يُترك للمتخصصين فيما بعد، فنقتصر على البدل المطابق ومن حروف الجزم على «**لم، لام الأمر، لا الناهية**»، وذكر «**لا**» النافية للجنس بين أخوات إن و«أما» بين أدوات الشرط غير الجازمة، وتوكيد الضمير بين فروع التوكيد لاستعمالها في الحياة...إلخ.

٥- التركيز في التدريبات العلاجية وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب على مكامن الخطأ في أساليب المتعلمين، وخاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم الفصيحة من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة والتركيز على الاسم الصريح إفرادًا وتثنية وجمعًا وفي حالات الرفع والنصب والجر وذلك في المباحث التي تشتمل على

الاسم الصريح مثل الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، المعطوف، الأسماء الخمسة...إلخ(١٥).

ومن الواضح أن الاسم الصريح يكون مفردًا أو مثنى أو جمع مذكر سالمًا، أو جمع مؤنث سالمًا أو جمع تكسير أو اسمًا موصولاً أو اسم إشارة أو اسمًا من الأسماء الخمسة(١٥).

والمتعلمون تكثُر الأخطاء لديهم في الاسم الصريح كما في المفعول به والنعت وخبر المبتدأ أو خبر كان وخبر إن والحال والفاعل وذلك في حالة الإفراد وجمع التكسير بتأثير العامية في الفصيحة، فالعامية تميل إلى التسكين في الكلمات وعدم تنوينها، وقد انتقل ذلك إلى الفصيحة في استخدامات المتعلمين، وهذا التفسير ينطبق على التمييز والمفعول لأجله والمفعول المطلق أيضًا.

والخطأ في بحث الضمير يقع في التطابق مع المثنى أو جمع الإناث أو جمع الذكور ونسبة الخطأ في حال التثنية وجمع الإناث مرتفعة، ويُفسَّر السبب في ارتفاع نسبة التواتر في هاتين الحالتين بتسرب أحكام العامية إلى الفصيحة، ففي العامية انتفت حالة التثنية وجمع الإناث وحلَّت محلها حالة جمع الذكور، وفي بحث الأسماء الخمسة تفوق نسبة الخطأ في حال النصب غيرها من الحالات، ويُفسر السبب بتأثير العامية أيضًا، فالمتعلمون عندما يستخدمون الأسماء الخمسة فإنهم يستخدمونها في حالة الرفع في الأعم الأغلب على غرار ما هو متَّبع في العامية.

والخطأ في الفعل المضارع في الحالة التي يكون فيها مرفوعًا بثبوت النون يكون مرتفعًا، وفي الحالة التي يكون فيها مبنيًا لاتصاله بنون النسوة، ومردُّ ذلك إلى تأثير

العامية في الفصيحة، ففي حال إسناد الفعل المضارع إلى واو الجماعة أو ألف الاثنين أو ياء المؤنثة المخاطبة لا يضع المتعلمون النون بعد الواو أو الألف أو الياء حسبما هو مستخدم في العامية، وفي حال إسناد الفعل المضارع إلى نون النسوة يضعون مكانها واو الجماعة دون النون على غرار ما هو مستخدم في العامية، وكذلك الأمر في حالة الفعل الماضي لدى إسناده إلى نون النسوة.

أما في الحالة التي يكون فيها الماضي معتل الآخر ويُسند إلى الضمير فنادرًا ما تُرد الألف إلى أصلها، وإنما يُوضع الفعل على حاله المستخدمة في العامية أيضًا، فالفعل دعا لدى إسناده إلى ضمير المتكلم يقول دعيت بدلاً من دعوت.

والخطأ في فعل الأمر في الحالات التي يكون فيها معتل الآخر أو مبنيًا على حذف النون أو معتل الوسط، وتبرز في اعتلال الوسط أساليب العامية أيضًا، ففي العامية نقول قوم وقول بدلاً من قم وقل.

ومن تأثيرات العامية أيضًا استخدام الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، إذ إن المتعلمين يستخدمون الفعل في حالة الجمع مع الفاعل الجمع أو المثنى ولا يستخدمون الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، فيقولون قاموا الولدين وقاموا البنات وراحوا الأولاد.

٦- التركيز على اكتساب المهارات النحوية، والمهارات لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار وبصورة طبيعية، في مواقف حياتية متنوعة وذلك بدلاً من التكرار الآلي الببغائي، إذ لا يكفي أن يحفظ المتعلم القاعدة النحوية وأن يُعيدها تكرارًا آليًا، بل لابد أن يمارسها في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وكان «**ابن خلدون**» في تراثنا العربي قد أشار إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات وفق تعبيره، إذ يرى «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن

المعاني، وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة الخاصة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفةً راسخة»(١٦).

وهذا المنحى الذي يُشير إليه ابن خلدون في اكتساب المهارة النحوية كان قد طبقه عمليًّا «بلبيايف» في جامعة موسكو إذ إنه فرَّق بين المعرفة والمهارة والعادة، ورأى أن الوصول إلى العادة يستلزم تكوين المهارة التي تُمارس باستمرار فتتحول إلى عادة وهذا هو منهج ابن خلدون في تكوين الملكة اللغوية.

بيد أن اكتساب المهارة يستلزم إضافة إلى التكرار المستمر، توافر القدوة الحسنة من المعلمين والتعزيز والتوجيه لأداء المتعلمين في الوقت نفسه، وتوافر البيئة اللغوية النقية والسليمة.

٧– استخدام التقنيات التربوية في توضيح المفاهيم وفي التدريبات من البطاقات المكبَّرة والملصقات الشجرية للاستعمال الصفي، والبطاقات المصغرة للتعلم الفردي، واستخدام المختبرات اللغوية والحواسيب لإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنيوية.

٨– ضرورة استخدام جميع معلمي المواد اللغةَ العربيةَ الميسّرة في عمليات التواصل اللغوي، واستبعاد العامية من المناشط اللغوية كافة، وحث المتعلمين على ضرورة استخدام العربية الفصيحة في مناشطهم أسئلةً وإجاباتٍ وتعقيباتٍ

ومساءلتهم عن عدم الاستخدام.

٩- الحُؤول دون استخدام العامية في جميع البرامج الإذاعية والتلفزية الموجَّهة للأطفال وفي غيرها من البرامج أيضًا، تعزيزًا للمهارات المكتسبة في المدرسة، وتنقية البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلمين من لافتات وإعلانات في الباحات والشوارع وعلى واجهات المحال التجارية من التلوث اللغوي، ذلك لأن الحرص على الصحة اللغوية والسلامة فيها يساعد على اكتساب المهارات اللغوية السليمة.

١٠- إخضاع المتسابقين في مسابقات انتقاء المدرِّسين والمرَّشحين للترقية من المعلِّمين القائمين على رأس عملهم، والمتقدمين إلى الوظائف بوجه عام، والإعلام بوجه خاص، والطلاب الملتحقين بالجامعات لاختبارات لغوية تقيس مدى تمكّنهم من أساسيات لغتهم، وهذا الإجراء يدفع إلى الاهتمام باللغة وامتلاك أساسياتها في عملية التواصل اللغوي، إذ لا يكفي فقط الإلمام باللغة الأجنبية والمعلوماتية، وإنما يجيء في رأس الأولويات امتلاك أساسيات اللغة القومية.

مراجع البحث

١- ابن مضاء القرطبي - الرد على النحاة - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ١٩٤٧م.

٢- المرجع السابق.

٣- خلف بن حيان الأحمر البصري - مقدمة في النحو — طبعة إحياء التراث القديم - وزارة الثقافة السورية - دمشق ١٩٦١م ص ٣٣.

٤– أبو جعفر النحاس النحوي – التفاحة في النحو – تحقيق كوركيس عواد – المجمع العلمي العراقي – بغداد ١٩٦٦م.
٥– إبراهيم مصطفى – إحياء النحو – لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة ١٩٥١م.
٦– وزارة المعارف المصرية – تقرير لجنة تيسير قواعد اللغة العربية – ١٩٣٨م مكتبة وزارة التربية والتعليم، علوم عربية – نحو (٢١٦).
٧– الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، مجموعة المحاضرات التي أُلقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ١٩٥٧م – مطبعة دار المعارف – مصر – القاهرة – ١٩٥٨م.
٨– اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية – سجل ندوة الجزائر ١٩٧٦م – تيسير تعليم اللغة العربية القاهرة ١٩٧٧م.
٩– الدكتور شوقي ضيف – تجديد النحو – دار المعارف – القاهرة ١٩٨٢م.
١٠– الدكتور محمد كامل حسين – المذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو – وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ١٩٦٦م.
١١– حفني ناصيف وآخرون – قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية – المطبعة الأميرية بالقاهرة ١٩٢٥م.
١٢– علي الجارم ومصطفى أمين – النحو الواضح – دار المعارف في مصر – عدة طبعات.
١٣– الدكتور محمود أحمد السيد – في طرائق تدريس اللغة العربية – جامعة دمشق ١٩٩٤م — نقلاً عن «دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية» رسالة ماجستير للمؤلف نفسه جامعة عين شمس ١٩٦٩م.
١٤– الدكتور محمود أحمد السيد – أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية – رسالة دكتوراه جامعة عين شمس – القاهرة ١٩٧٢م.
١٥– الدكتور محمود أحمد السيد – تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — تونس ١٩٨٧م.
١٦– ابن خلدون – مقدمة ابن خلدون – دار إحياء التراث العربي – بيروت لبنان – الطبعة الرابعة.