

مجلة
العاصمة

مجلة بحثية سنوية محكمة
المجلد السابع، ٢٠١٥ م

ISSN (Print) : 2277-9914

ISSN (Online) : 2321-2756



قسم اللغة العربية، كلية الجامعة
ترونتبروم - ٦٩٥.٣٤، كيرالا، الهند

الطرق الحديثة في تدريس علوم العربية وأثرها في تحصيل الملكة اللغوية

دراسة وصفية تحليلية لبرنامج النحو والصرف للسنة الأولى - جامعي ليسانس لغة وأدب

د/ أحمد جعفري

عميد كلية الآداب واللغات، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر

مقدمة :

إن المتأمل لعنوان النص يجده بداية يقف عند مكونات بناء ومرتكزات أساسية خمس وهي: (التدريس، الطرق الحديثة، علوم العربية، النحو والصرف، الملكة اللغوية). التدريس لغة كما جاء في لسان العرب من ضمن معاني الفعل درس قوله "درست الكتاب أدرسه درسا أي ذلته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي ... والمُدرّس: الذي قرأ الكتب ودرسها"^(١). ولقد ورد الفعل بمشتقاته المختلفة في القرآن وذلك في مثل قوله تعالى "وكذلك نصرف الآيات وليقولوا درست ولنبينه لقوم يعلمون"^(٢). أما في الحديث النبوي فقد وردت في قوله (ص) "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتابه ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده"^(٣). وللفظ التدريس تعريفات مختلفة، وهي مجملها لا تخرج عن كونها عملية اتصال بين المعلم والمتعلم يحاول المعلم من خلالها إكساب متعلميه مهارات وخبرات تعليمية مطلوبة، ويستخدم في ذلك طرقا ووسائل تعينه على ذلك^(٤).

أما الطرق فهي جمع لمفرد طريق وهو "السبيل تذكر وتؤنث". وقد سُميت بالحديثة تميزا لها عن الطرق التقليدية. لقد صنفت طرق التدريس الحديثة في مجملها إلى ثلاثة تصنيفات مهمة وهي: طرق تعتمد على جهد المعلم فقط وهي الطرق الإلقائية (المحاضرة، والندوة)، وطرق تعتمد على جهد المعلم والمتعلم وهي الحوارية والكشفية (الاستقراء، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والتعلم بالتفكير)، وطرق تعتمد على جهد المتعلم فقط (البحوث، والتعلم بالحاسب الآلي). أما علوم العربية فيقصد بها المواد اللغوية التي تعنى بضبط القواعد العامة للعربية من بلاغة وأصوات وعروض وما إلى ذلك و النحو والصرف موضوع تطبيقنا وحدا من هذه العلوم أيضا. وأخيرا فإن القصد بالملكة اللغوية كما عرفها الدارسون هي "صفة راسخة في النفس تمكن صاحبها من استيعاب الأشياء بحذق ومهارة، أو من إبداء ملاحظات رشيقة"^(٥).

وفي عصرنا الحالي فإنه وبتغير الأوضاع وبتنوع الطرق العلمية الحديثة في التدريس فقد تباينت الدول في طرق ووسائل تعليمها تماشيا مع النموذج المختار لكل قطر إذ أننا نجد في الجزائر وحدها أكثر من نموذج في عقد واحد. والمتأمل للبرامج التعليمية عندنا في الفترة الأخيرة نجدها قد أحدثت تغيرا جوهريا في طرق التعليم شكلا ومضمونا، ووسائلنا ونحن في هذا الإطار سنقف عند عینتين لبرنامجين مختلفين، يفترض أن يكونا مكملين لبعضهما البعض برنامج اللغة العربية (مادة النحو والصرف) للمستوى الأول من التعليم الثانوي

^١ لسان العرب لابن منظور، المجلد السادس، حرف السين، فصل الدال، ص ٧٨، دار صادر بيروت

^٢ سورة الأنعام، الآية: ١٠٥

^٣ صحيح مسلم، رقم الحديث: ٤٨٦٧، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار

^٤ التدريس نماذجه ومهارته، د/ كمال عبد الحميد زيتون، ص ٣٠ وما بعدها، ط ٠١/٢٠٠٣، عالم الكتب، القاهرة

^٥ القاموس الجديد الألفبائي، الجيلالي بن الحاج وآخرون، مادة ملك، ط ١٢/سراس للنشر/ ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م

والبرنامج نفسه للسنة الأولى جامعي. وقبل الحديث عن مجمل الطرق في تدريس علوم العربية وأثرها في تحصيل الملكة اللغوية وجب الوقوف أولاً عند أهم معطيات البرنامجين وما يقدمه المنهاج في هذا الإطار، والبداية من منهاج العربية للمرحلة الثانوية، الذي يعرف في الفترة بالذات أطواره الأخيرة من التعديل.

جاء منهاج اللغة العربية وآدابها للمرحلة الثانوية في نسخته الأخيرة قبل التعديل الحالي (١٩٩٥)^(١) تعديلاً لنسختي ١٩٩٣/١٩٩٤م، وأطلق على هذه العملية اسم التخفيف حيث أعيد النظر في المضامين بحذف بعضها، وإعادة ترتيب بعضها الآخر بالإضافة إلى نقل بعض المضامين من سنة إلى أخرى، وإدخال التحسينات على بقية أبواب المنهج التي لم يمسسها التعديل كما تغير مصطلح الوثيقة من البرنامج إلى المنهاج حيث لم تعد الوثيقة (البرنامج) المقدمة تقدم مجموعة من المواد والمواقيت والموضوعات اللغوية المقررة في مستوى تعليمي، بل أصبح المنهاج مجموعة من العمليات الدراسية المخططة المؤلفة من الأهداف والمضامين والطرائق وأساليب التقويم، ويتجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلمين على النحو الشامل. جاء المنهاج إذا ليوظف بعض المعارف الجديدة قصد تعديل سلوك المتعلم، بالإضافة إلى منحه دوراً فعالاً بالتركيز على التعلم (الذاتي) بدل التعليم (الجماعي). كما جاء يهدف أيضاً إلى توفير شبكة من أدوات القياس لتقويم مدى تحقق أهداف المنهاج. وليزود أيضاً المدرس بالتوجيهات التي تمكنه من فهم مهمته فهماً أعمقاً، ويوفر له فرص استثمار خبراته وتوظيف قدراته الإبداعية. ولقد سطر هذا المنهاج لنفسه بداية مجموعة من الأهداف العامة وحرص على تحقيقها نذكر من بينها فيما له علاقة بمادة النحو والصرف تحديداً^(٢):

التعمق في فهم اللغة العربية وإجادة توظيفها؛ وتمتين الصلة بين تراث الأمة الفكري واللغوي والأدبي والاعتزاز بعظمة إنجازها الحضاري عبر التاريخ وترسيخ روح الانتماء والحضارة؛ وإثراء الرصيد المعرفي والخبرات وتوسيع مجال الأفكار والاهتمامات؛ وصقل المواهب الأدبية، وإذكاء الإحساس بالجمال وتنمية الذوق الفني وتهذيبه

بالإضافة إلى بعض الأهداف الخاصة التي تتعلق بطبيعة كل نشاط من أنشطة مادة اللغة العربية والتي نذكر من بينها في الحقل اللغوي:

دعم مكتسبات المتعلم في علوم اللغة وتعميقها؛ وتنظير معارفه وتوسيعها لتوظيفها في مختلف المواقف؛ وإثراء رصيده اللغوي وتدريبه على التحكم في استعماله؛ والتعبير بلغة واضحة وملائمة لمقتضى الحال؛ ومراعاة قواعد اللغة العربية ونظام كتابتها؛ والتحلي بالشجاعة الأدبية

أما من حيث الملامح العامة التي يهدف إليها من خلال المتخرجين فهي كالآتي:

أن يكون المتخرج منهجياً في عمله منطقياً في تفكيره مقنعاً في نقاشه؛ وأن يكون صاحب شخصية قوية يعتز بلغته ودينه ووطنه وأمه؛ وأن يدرك دوره في المجتمع، ويعي رسالته فيه من موقع تخصصه؛ وأن يكون متمكناً من القواعد الأساسية للغة وقادراً على استعمالها في تعابيره وإبداعاته الأدبية؛ وأن يكون المتخرج قادراً على التعبير عن أفكاره وعواطفه بلغة أدبية راقية؛ وأن يكون ذواقاً للأدب شعراً ونثراً وللجمال الفني.

ولقد أعطى المنهاج لطالب السنة الأولى آداب وعلوم إنسانية في مادة النحو والصرف ساعة واحدة أسبوعياً. أي موضوعاً واحداً في ساعتين كل ١٥ يوماً، أما مضمون المنهاج في مادة النحو والصرف بالنسبة لهذا المستوى فهو مقسم إلى ١٢ موضوعاً بتعداد الوحدات التعليمية وهي كالآتي: معاني الماضي والمضارع والأمر، والمصدر وأقسامه، واسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما، واسم المفعول وعمله، وأسماء الزمان والمكان والآلة، والمبتدأ والخبر، والحال المفردة والجملة، والتمييز، والنعت الحقيقي والسببي، والبدل، والنداء.

^١ ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها، مديرية التعليم الثانوي، ١٩٩٥م، ص ٦

^٢ المصدر نفسه، ص ١١

والملاحظ في اختيار المواد لا يكاد يجد رابطا بين محتواها، وبين مكتسبات الطالب في المرحلة التي قبلها، بل إنه وفي البرنامج نفسه لا نكاد نعثر على عناصر الربط بين موضوع وآخر، والتي يجب أن يكون فيها الموضوع الأول تمهيدا للثاني والثاني تعمقا في الأول وهكذا. بالإضافة إلى أنه لا يوجد توازن بين الموضوعات النحوية والصرفية بحيث أننا إذا استثنينا الموضوع الأول وربما الأخير فإن بقية الموضوعات كلها تعنى بالاسم.

ولم يقف واضح المنهاج عند أهم المعايير والمقاييس التي تضبط عملية تدريس مادة النحو لهذا المستوى وغيره بل راح يعرض أيضا لطريقة ووسائل تقديم وسير الأنشطة، حيث نجده في نشاط النحو والصرف أو قواعد اللغة كما يسميها أحيانا يقترح على المدرس أن يمهد لدرسه بأحد التمهيديين الأدبي، أو العلمي بما يلائم مضمون النص، وفي العرض يقدم الأستاذ النص المشتمل على معظم أحكام الدرس، ثم يقرأ الأستاذ وبعض التلاميذ النص مع توجيه أسئلة للتأكد من الفهم الإجمالي للمضمون. بعد ذلك تتبع هذه المرحلة بمرحلة المناقشة التي تتناول ملاحظة الصفات المشتركة أو المختلفة بين زمر الأمثلة مع عقد موازنة تشمل نوع الكلمة وإعرابها ووظيفتها المعنوية وموقعها بالنسبة لغيرها (أفقيا وعموديا). وتتبع هذه المرحلة بمرحلة الاستنباط حيث يستخرج المعلم والمتعلم أهم الأحكام الجزئية مع تسجيلها على السبورة في مرحلة أولى لتتبع بمرحلة الصياغة النهائية للقاعدة. وأخيرا يأتي التطبيق كآخر مرحلة ضمن مستويات سير الدرس النحوي ليكون الثمرة العملية للدرس على أن يقسم للزمين داخل وخارج القسم.

وإذا انتقلنا إلى المرحلة الجامعية فإننا لا نجد الأمر محددًا ومفصلاً طرقًا ووسائلًا كما في المرحلة السابقة، بل نجد المادة أو مقياس النحو والصرف أولاً ينطلق مع الطالب منذ السنة الأولى بثلاث حصص نصفها للنظري ونصفها للتطبيق، والأمر نفسه في السنة الثانية والثالثة. هذا عن الحجم الساعي، أما عن المضمون فنجد أن هناك في الغالب لجانا فرعية على مستوى كل جامعة تسعى إلى تحديد مفردات عامة لكل سنة وتراعى فيها المادة نشأة ومضمونها، مع الابتعاد غالبا عن الجانب التطبيقي للموضوع. وإن كان البرنامج العام قد حدد نصف وقت المادة للتطبيق إلا أنه عادة يخصص لجانب التدريب على البحث في مضمون المادة وهكذا يغيب أهم عنصر في طريقة تدريس هذه المادة في هذه المرحلة.

والمأمل لمفردات المادة -حتى لا نقول البرنامج- في هذه المرحلة يجد طالب السنة الأولى بداية يأخذ مفاهيم عامة حول المادة تدور حول مفهوم النحو وميدانه، ومفهوم الصرف وميدانه، مفهوم الكلام والكلمة والكلم والعلاقة بينهما. ثم الكلام وما يتألف منه ثم الجملة الفعلية والاسمية، ثم يجرأ بعد ذلك البرنامج إلى قسمين كبيرين: النحو والصرف. على أن يقدم الصرف لارتباطه بالكلمة ويؤخر النحو لارتباطه بالسياق حيث نجد في الصرف أولاً الميدان الصرفي مفهومه وأهم الاعتبارات الداخلة فيه من قلب وحذف. ثم الفعل من حيث الصحة والاعتلال، ومن حيث التجرد والزيادة، ثم من حيث الإسناد إلى الضمائر. أما في النحو فنجد الحديث عن الجملة الفعلية وما يتعلق بها، ثم تعدي الفعل ولزومه ثم المعولات الخمسة، وهكذا نجد غالبية المواضيع المختارة تقدم نظريا بعيدة عن التطبيق أو أي ممارسة نصية.

أما عن أهم الطرق المتبعة عند الكثيرين من المعلمين في تدريسهم مادة النحو فهي طريقة المحاضرة التي تعد من أبرز طرق التدريس الملائمة لما يسمى بالتعلم النشط في المرحلة الجامعية خصوصا، وإن كانت الأضعف حسب البعض^(١)، ذلك لأن المحاضرة لا تشجع المتعلمين على أكثر من التذكر، وقد تكون أكثر أهمية لو أنها طعمت ببعض الأسئلة والمناقشات. وطريقة المحاضرة طريقة قديمة ارتبطت بالتدريس منذ

ينظر : موضوع دراسات وأبحاث في علوم التربية، موقع www.khayma.com/almoudaress بتاريخ ٢٠٠٦/٠٣/١٣

أقدم العصور، لكنها استفادت في عصرنا الحالي من كثير من أسباب النجاح ووضعت في طريق نجاحها مجموعة من الشروط^(١) والمكملات الأساسية منها:

١. التحضير لها قبل موعدها بوقت كاف لأن الغالب يهملون ذلك باعتبار أنهم على علم بمضمونها، وقد تناولوه من قبل عدة مرات.

٢. المدخل السليم إلى الموضوع: إذ وجب على المعلم أن يدرك أنه ليس على جدول طاوله متعلميه لوحده في ذلك اليوم، بل يشاركه في ذلك معلمون آخرون، وهو ما يفرض عليه اختيار مدخل يثير دافعية التعلم لدى الطلاب.

٣. ربط موضوع المحاضرة بموضوع المحاضرات السابقة، بحيث يستعيد الطلاب ترابط الموضوع.

٤. ضرورة إشراك الطلبة في الحديث ولا يستأثر به المحاضر كل الوقت دفعا لملل الطلبة.

٥. مراعاة جودة اللغة والصياغة اللفظية المستعملة في المحاضرة التي تؤدي الفكرة من أقرب الطرق وبأبسط الوسائل، وليس معنى ذلك استخدام العامية أو اللغة الوسطى كما يسميها البعض لأن التجربة أثبتت أن جاذبية اللغة العربية في فصاحتها وطرق أدائها.

أما الطريقة الثانية والتي نراها ناجعة إلى أبعد حد في تدريس مادة النحو والصرف ولكلي المستويين هي طريقة الأسئلة، فالأسئلة تشكل أحد أهم الأساليب التربوية الناجعة في العملية التربوية، وقد استعملها المعلمون منذ سالف العصور أيضا وتواصلوا بها مع طلبتهم، غير أن طبيعة الأسئلة، وطريقة صياغتها بالإضافة إلى عامل التدرج في طرحها أيضا يعتبر أحد أهم عناصر الطريقة إجمالاً بالإضافة إلى بعض الشروط الأخرى التي رآها المختصون ضرورية في هذا المجال منها:

١ التحضير الجيد للموضوع الذي سيتناوله المدرس من خلال طرح الأسئلة ويكون ذلك بالتفكير الجيد في نوعية الأسئلة التي سيلقيها، ومدى ملائمتها ومناسبتها للموضوع.

٢ بالإضافة إلى أسئلة الأستاذ للطلبة وجب مشاركة الطلبة أنفسهم في طرح الأسئلة بعضهم البعض، وبينهم وبين الأستاذ.

٣ التحكم الجيد في إطار الموضوع وعدم الخروج به من خلال بعض الأسئلة إلى مواضيع أخرى.

٤ التدرج في طرح الأسئلة من الأيسر إلى الأصعب، مع دقة الصياغة اللغوية في الطرح.

٥ التقبل الحسن لكل أنواع الإجابات من الطلبة دفعا للجرح والخوف.

وبمراعاة هذه الشروط فإن طريقة الأسئلة في المادة تقود حتما هي الأخرى إلى تحقيق جملة من النتائج منها:

١ من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة يستطيع المعلم أن يتعرف على كثير من الأمور التي تدور في أذهان الطلاب.

٢ من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة يمكن للمعلم أن يكتشف ما إذا كان طلابه يعون شيئا من الحقائق حول موضوع الدرس أم لا.

٣ من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة يستطيع المعلم أن ينم في طلابه القدرة على التفكير.

٤ من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة يستطيع المعلم أن يستثير الدافعية في التعلم عند الطلاب.

^١ ينظر مقال أساليب التدريس، الدكتور مسعد محمد زياد المشرف والمطور التربوي في موقع www.drmosad.com بتاريخ ٢٠٠٦/٠٣/١٣

٥ من خلال إجابات المتعلمين يتوصل المدرس إلى تشخيص نقاط القوة والضعف في الطلاب.

ومع هذه الإيجابيات جميعها أيضا فإن طريقة المناقشة لا تخلو هي الأخرى من سلبيات ونقائص من بينها:

١ نفور المتعلمين من الدرس بسبب ثقل وصعوبة بعض الأسئلة.

٢ خروجه المدرس بعيدا عن بعض نقاط الدرس الأساسية بسبب انشغاله بالإجابة على أسئلة الطلاب أحيانا.

وهو ما نراه طاغيا على الطريقة أيضا في المستويين.

ولقد أطلق المشرع على هذه الطرق وغيرها اسم الطرق التربوية النشيطة، ووصفها بمواصفات عدة أهمها الإثارة والتشويق، والتنظيم والإيجابية وإقامة الدلائل. ومن أهم الأهداف التي رسمها لهذه الطرق نذكر:

١ تدريب المتعلم على الوصول إلى الحقيقة عن طريق استخدام العقل

٢ الفهم، التحليل، الموازنة، التعليل...تزويده بفتيات التفكير المنهجي السليم

لقد أطلق المشرع مصطلح الطرق التربوية النشيطة على طرق التدريس التي تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، فالمتعلم إذا شارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بطرح الأسئلة والاشترك في المناقشات، والبحث والقراءة، وما إلى ذلك. بينما يصبح دور المعلم هو الموجه والمرشد، والمسهل للتعلم. فهو لا يسيطر، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه. وهذا يكلفه كثيرا من الدربة والإلمام بأهم المهارات التي تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وغيرها. لكن المتأمل لهذه الطرق جميعها في واقع حالنا فإنه قد يجد بونا شاسعا بينها نظريا وبين واقع تطبيقها الذي تقف أمامه عقبات وعثرات كثيرة أهمها^(١):

قصر زمن الحصص؛ وزيادة أعداد المتعلمين في الأقسام؛ ونقص بعض الأدوات والأجهزة؛ والخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا؛ والخوف من فقد السيطرة على المتعلمين؛ وقلة مهارة المعلمين في تطبيق طرق التدريس؛ وغياب الجانب التطبيقي للمادة في طرق التدريس المختلفة؛ وغياب جانب الممارسة الفعلية للغة الفصحى كعنصر تواصل وتعبير عن الغرض داخل قاعات الدرس وخارجها وهذا عند المعلمين والمتعلمين على حد السواء.

ولعل هذا ما تعكسه نتائج المتعلمين في هذه المادة خاصة، وفي غيرها من علوم اللغة العربية بوجه عام، إذ أنه من خلال دراسة ميدانية قامت بها طالبتان من طلبة قسم اللغة والأدب في إطار تحضير مذكرة التخرج^(٢) على بعض المدارس الابتدائية على مستوى مقر الولاية حول الضعف الإملائي في اللغة العربية، وشملت مائة طالب على مستوى بعض المدارس. خلصت في النهاية إلى أن أهم صعوبة يجدها المتعلم في الإملاء هي في صميم الدرس النحوي والصرفي في (طرق كتابة الهمزة، طرق كتابة التاء وما إلى ذلك)، وهو ما تعكسه النتائج الهزيلة التي يتحصل عليها الطلبة في المادة وفي جميع المراحل عموما، وأصبحت معه مادة النحو شبحا حقيقيا أمام معظم المدرسين والمتدربين، وهو ما كان سببا كافيا في نظر البعض في تعاضم دعوة المجددين والميسرين للمادة. والحقيقة أن عملية تبسيط بعض أصول هذا العلم، ومضامينه، رغبة في تيسير معانيه للمعلمين والمتعلمين من أبناء العربية وغيرهم، وتخليصا له مما علق به من شوائب المتكلمين والمناطق ليس جديدا على النحاة والنحو العربي إذ أننا نجد مباشرة بعد محاولة سيبويه الأولى والجامعة

^١ مقال المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة، موقع www.khayma.com بتاريخ ١٣/٠٥/٢٠٠٧م

^٢ ينظر مذكرة الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مبروكة بن أحمد، فاطمة مفتاح، قسم الأدب ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

للنحو في كتابه الذي نعت بقرآن النحو جملة من المؤلفات والشروح تحمل عناوين في هذا الإطار: (الواضح، شرح، تلقين المتعلم، المختصر، الضروري في صناعة النحو، التسهيل، التوضيح، التقريب، وغيرها).

لكن ذلك كله لم يكن كافيا ليقف أمام بعض عوائق فهم هذا العلم فضلا عن ممارسته التطبيقية وهو ما دفع ابن مضاء القرطبي (٥٩٢هـ) في القرن السادس الهجري ليخرج بدعوته الجريئة في رده على النحاة قاصدا أولا كما قال: "أن يحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه وينبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه" (١). فكانت دعوته بذلك أهم محاولة اتصفت بمبدأ التيسير والإصلاح من ناحية، ومناقشة الأصول والمبادئ النظرية التي وضعتها البصرة من ناحية أخرى، ونقدها وفق أصول نظرية جديدة كما يقول النقاد. وقد أفاضت قطرة القرطبي تلك كأس العديد من المهتمين بمجال البحث في الدرس النحوي. فما كاد الكتاب ليخرج إلى النور سنة ١٩٤٧م بتحقيق وعناية الدكتور شوقي ضيف حتى تحركت أقلام الحملة التيسيرية في النحو العربي دعما مع مبررات واقعية، أو رفضا بأدلة تاريخية، وبلغت مداها في العصر الحديث حد التجريح والتعريض أحيانا بالنحو والنحاة معا فهذا الدكتور شوقي ضيف مثلا يعزي عجز العربي وقصوره في لغته إلى "النحو الذي يقدم للناشئة، والذي يرهقها بكثرة أبوابه وتفريعاته" (٢)، وذلك الدكتور إبراهيم مصطفى يرمي النحويين بأنهم جنوا على النحو، إذ ضيقوا حدوده، وسلكوا به طريقا منحرفا إلى غاية قاصرة، وضيعوا كثيرا من أحكام الكلام وأسرار تأليف العبارة (٣)، وذلك عبد العزيز فهمي يذهب إلى أبعد من ذلك حين يجعل مشقة دراسة النحو العربي تحمله "على الاعتقاد بأن اللغة العربية من أسباب تأخر الشرقيين، لأن قواعدها عسيرة ودرسها مضلل" (٤). أما الدكتور طه حسين فلم تكن سهامه أخف وطء من سابقه إذ أنه وبعد أن وصف الإعراب بأنه مخيف جدا تمنى أن يبرئه الله من عقابيل رفع الفاعل بالضمّة، وبنائه على السكون، يوما ما (٥).

وفي كل الأحوال، فإن أعدل المعتدلين في الأمر أو ضرورة مراجعة هذه القواعد تماشيا مع واقع الحال وفي ذلك، يقول أحمد حسن الزيات مخاطبا مجمع اللغة العربية بالقاهرة: "وأول ما يجب على المجمع أن ينظر فيه هو توجيه القائمين على تعليم العربية إلى إصلاح الطريقة التي تعلم بها اللغة، فإنها لا تزال تعلم باعتبارها ألفاظا مفردة وقواعد مجردة، لا تتصل بالعقل ولا بالبنفس ولا بالحياة" (٦).

والخلاصة أن مسألة تدريس النحو العربي في المدارس والجامعات العربية تحديدا قد أسالت الحبر الكثير وألف عنها أكثر من مائة عنوان، بالإضافة إلى مئات المقالات، كما أنها دخلت المجمع العربية جميعها تقريبا منذ تأسيسها. ومع كل ذلك بقيت المادة بما اقترح وقدم إلى حد الآن في طريقة تقديمها وتدريسها بعيدة كل البعد عن تحقيق ولو جزء يسير من أهدافها، ووقفت دونها جملة من العوائق والعقبات الداخلية والخارجية، السياسية والاجتماعية والتربوية ونكتفي هنا بذكر ثلاثة منها فقط لتوحي بما تبقى في ذلك وهي:

- ١ غياب قوة القرار الملزمة والموحدة لكل الناطقين بلغة الضاد، إذ لا يعقل أن يصنف الطلبة في مصر مثلا خبركان في باب الحال كما رأى الدكتور شوقي ضيف، بينما يظل تصنيفه في الجزائر أو المغرب وغيرهما على أصله.
- ٢ غياب برنامج موحد في المدارس والجامعات لتدريس اللغة العربية عامة والنحو العربي خاصة.

١ الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، ص ٧٦، تحقيق الدكتور شوقي ضيف، ط/٢، دار المعارف، مصر

٢ تيسير النحو التعليمي قلبا وحديثا، ص ٣

٣ إحياء النحو لإبراهيم مصطفى، المقدمة

٤ تاريخ الدعوة إلى العامية، نفوسة زكريا، ص ٢٠، وانظر: الخلفية الاستشراقية للدعوة إلى العامية، ص ٦٨

٥ مشكلة الإعراب، طه حسين، ص ٩٠

٦ لغتنا في أزمة، أحمد حسن الزيات، ص ٤٧

٣ وأخيرا غلبة الجانب التربوي على مجمل عمليات التيسيرية مما أبعدها في نظرنا عن الجانب الفني والعملي لطبيعة النحو العربي والذي اعتبره عبد القاهر الجرجاني أساس الإعجاز القرآني فالقرآن معجز بنظمه "وليس النظم شيئا إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين معاني الكلم^(١)".

الخاتمة :

وأخيرا نقول إنه إذا كان العرب قديما قد نطقوا لغتهم سليقة ولم يكونوا بحاجة إلى قواعد لضبطها، فإن حالنا اليوم قد تغير وفسدت الألسن والأذواق. فإننا اليوم بعيدين كل البعد عن ممارسة استعمال اللغة الذي يتيح لنا الحصول على ملكة اللسان. لأن التحصيل الفعلي لملكة اللغة إنما يتأتى عن طريق الإدراك الحقيقي لقواعد تلك اللغة، وعملية الإدراك كما هو معلوم لا تحصل دفعة واحدة وإنما عن طريق الممارسة الاعتيادية لتلك اللغة. وأكد هنا أن العيب ليس في اللغة كمنظومة متكاملة، ولا في قواعدها وبخاصة النحو والصرف، وإنما في ناطقها في حد ذاتهم وللتدليل على ذلك نسوق مثالين اثنين من باب التمثيل لا الحصر على أن يتلمس فيهما السامع والقارئ ما تبقى من الأدلة الحية على رقي العربية وسهولة تعلمها ونطقها.

المثال الأول جاءنا من نفس المكان الأول الذي خرجت منه دعوة تدريج العربية (استبدالها بالدارجة واللهجات المحلية لصعوبتها) وأعني به لبنان الشقيق (وهنا ليس المقصود كل اللبنانيين ولكنهم بعض المحسوبين على العرب والعربية فقط) فمن لبنان أيضا خرجت علينا معظم مراكز الدبلجة بعشرات الأفلام والمسلسلات الغربية البعيدة عن واقعنا العربي شكلا ومضمونا، لكن مع ذلك وجدت لها صدى ليست على مستوى المتعلمين فحسب بل تعدته إلى الأميين والصبية الذين راحوا يقلدونها. ويضاف إلى ذلك أيضا بعض الأفلام والمسلسلات العربية التي قدمت بلغة فصحي أيضا ووجدت من الرواج ما لم تلاقه غيرها من الأفلام ولنا هنا أن نسأل الصبية عن الكواسر والجوارح والبواسل وغيرها. ومعلوم هنا أن مرد رواج وانتشار هذه الأفلام والمسلسلات بين أوساط العامة كما يرى أغلب النقاد إنما يعود لعامل اللغة العربية الفصحي التي قدمت بها هذه الأعمال بالدرجة الأولى. أما المثال الثاني فإني أسوقه على لسان بعض ممن نلوك ألسنتهم وتدرج إليهما من جهة ومن المختصين في عالم اللغات من جهة أخرى. فهذا كبير المنظرين اللغويين في الغرب العالم اللغوي نعوم تشومسكي Noam Chomsky الرجل الذي كوّن نظرية جديدة قلبت الفكر اللغوي رأسا على عقب، يقرّ بعظمة لسانه في معرض ردّه على استفسارٍ وُجّه إليه في سنة ١٩٨٩م حول نظريته بأن تأثيرات النحو العربي كبيرة على نظريته في دراسة اللغة، وأنه قرأ كتاب سيبويه كمرجع له.

وفي الختام لا بد من القول إنه وإن كانت كل لغة تتعرض للاحتكاك باللغات الأخرى هي لغة مرشحة للتحدي، إلا أن ما تواجهه اللغة العربية من تحدٍ حقيقي من قبل قوى العولمة المختلفة، المتمثلة في المصالح المادية الناجمة عن الاتصال بالأجنبي يفرض علينا بحق وبما لا يدع مجالاً للتراخي والوهن الاهتمام بلغتنا، وبقواعدها أكثر فأكثر ذلك أن الاحتكاك الحضاري يستتبع حتما احتكاكا لغويا في الغالب بين اللغة الأصلية واللغات الوافدة. واللغة كما لا يخفى على أحد هي أكبر ملمح في مكونات هوية الأمة وتميزها عن غيرها، إضافة إلى عنصر الدين. ومن هنا فإن أي تحدٍ لثقافة أمة ما هو تحدٍ للغتها قبل كل شيء، لأن اللغة هي مرآة أهلها ووعاء فكرها وهي التي تعكس حالة التردّي الفكري واللغوي وربما الاجتماعي التي وصل إليها أهلها.

^١ دلائل الإعجاز، ص ٣٨٢، تحقيق د. محمد التنجي، ط ١٤١٧/٥٠٢٠١٩٩٧م، دار الكتاب العربي، بيروت