

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

التخصص: اللغة العربية وآدابها. الفرع: النحو العربي

إعداد الطالبة: حمّار نسيم.

الموضوع:

إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة

جامعة بجاية نموذجا

لجنة المناقشة:

د / ميدني بن حويلي، أستاذ محاضر صنف - أ - جامعة الجزائر..... رئيسا.

أ.د/ صالح بلعيد، أستاذ التعليم العالي جامعة تيزي وزو مشرفا و مقررا.

د/ سعاد بسناسي، أستاذة محاضرة صنف - أ - جامعة وهران ممتحنا.

د/ سعيد حاويزة، أستاذ محاضر صنف - أ - جامعة تيزي وزو..... ممتحنا.

تاريخ المناقشة: 27 / 02 / 2011 م

السنة الدراسية : 2010 / 2011 م

مقدمة:

إذا كان النحوي في القرون الأولى قد صرف جهده وماله ووقته، في سبيل تقنين اللغة العربية، وصونها بسياج قواعد النحو العربي، فإن الإنسان العربي المعاصر أصبح عازفا عن هذا العلم، وتزداد درجة العزوف إذا تعلق الأمر بتدريس النحو العربي، ولما كان النحو مقوم الألسن، وروح اللغة وعمود سنامها، بات الاهتمام به أكثر من ضرورة، من هنا تولدت لدي فكرة البحث في هذا الموضوع، فلماذا أجد الطالب يشتكي عدم فهم هذه المادة؟ ولماذا يقال إن النحو العربي مادة نضجت واحترقت؟ ولماذا يتصور الكثير أن آفاق البحث تكمن في مواد أخرى وليست في هذه المادة؟ فإلى أين تقودنا هذه الأفكار، وما السبيل بهذه المادة؟

إن لهذا الموضوع من الأهمية ما له، كونه يتعلّق بمادة هي عمود اللغة، فهل يمكن أن نتصور لغة دون قواعد وقوانين يسيّر عليها المتكلم؟ وهل يمكن أن نستخفّ بما قدّمه أجدادنا، الذين أوصلوا اللغة العربية آنذاك إلى مشارق الأرض ومغاربها؟ وإن كان ذلك كذلك؛ فهل تحيي اللغة العربية إذا كان نحوها تخمة؟ أليس ضعف الطالب في النحو هو ضعف للغة؟ إن إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة تنقاسمها العديد من الأطراف، وتساهم فيها الكثير من المظاهر، جعلتني أقدم افتراضات، قد توصلني إلى نتائج مرفقة بحلول قد تجد من يأخذ بها:

- فقد يكون سبب الإشكالية الأستاذ؛ إذ هو المتحكّم في العملية التعليمية التعلمية، فإذا كان الأستاذ متمكنا من المادة، هاضما لها، مستوعبا لمناهجها، فهذا نجاح للعملية التعليمية، أما إذا اعتمد في تدريسه على الحفظ والإلقاء والاستظهار، فهذا ضرب من العودة إلى القديم.

- قد يكمن الإشكال في المتلقي للمادة، أو المستفيد من العملية التعليمية التعلمية، هذا إن وصلت إلى نتائج تظهر استفادة الطالب من النحو العربي في الجامعة، ثم إن الموضوع يحتم عليّ الوقوف عند المتعلم، وما يحمله من خصوصيات، فهل هذا المتعلم يدفع نفسه للتعلم، ليكتسب مهارات السماع والحديث وحتى التفكير، أم أن المتعلم الذي نجده في الجامعة، عبارة عن جامع للمادة ومتلق لها دون أن يولّد في نفسه الرغبة في البحث.

- إنَّ المتَّفَق عليه، هو كون العملية التعليمية لا تتم إلا برابط يربط المعلِّم والمتعلِّم وهو المنهاج، ولا يُقصد بالمنهاج في هذا المقام المادة وحدها، لكن هو المجموعة المتكاملة من الأهداف والطرائق والوسائل والتقويم، وعلى ذلك فقد يكمن الإشكال في تعليم النَّحو في الجامعة، في عدم وضوح الرؤية عند الطالب والأستاذ معاً، وقد يعود الإشكال أيضاً إلى الطرائق التقليدية المعتمدة، ونقص التطبيقات وشروطها وكيفيتها.

- ربّما تعزى الصعوبة في تعليم النَّحو في الجامعة إلى المادة نفسها؛ إذ إنّها مادة تميل إلى التجريد والتضمين أكثر من المواد الأخرى، وإنَّ غياب خلفية معرفية حول أصول النَّحو قبل الجامعة، قد يصعّب على الطالب الفهم.

بنيّة البحث: بدأت بحثي هذا بمقدمة، عرضت فيها سبب اختيار الموضوع والإشكالية وما تحمله من افتراضات، وقسمت بحثي إلى قسم نظري وآخر تطبيقي:

1- القسم النظري: كان متضمنا لثلاثة فصول:

فالأوّل قد خصّصته للحديث عن المبادئ الكبرى لأصول النَّحو العربي، وأدرجت فيه الحديث عن تتبّع مصطلح النَّحو العربي، من جانبه اللّغوي والاصطلاحي، وكذا السماع والقياس والإجماع واستصحاب الحال.

وأما الفصل الثاني فقد أثرت فيه بعض القضايا، التي عُدت من إشكاليات النَّحو العربي قديماً؛ كفلسفة العامل والعلة ومستوياتها والإعراب التقديري والمحلي، لأنّقل إلى الإشكاليات الحديثة، فمنها الفردية المتمثلة في إحياء النَّحو عند إبراهيم مصطفى، ونظرية القرائن التي جاء بها تمام حسان في كتابه (اللّغة العربية معناها ومبناها) لأصل إلى مهدي المخزومي في نقده للنَّحو، من خلال كتابه (في النَّحو العربي نقد وتوجيه)، وذلك قصد التعرّف على الأفكار التي جاء بها، والتي دعا إليها، وهذا كلّهُ مندرج تحت عنوان الجهود الفردية، وأما الجهود الأخرى فقد كانت مجتمعية؛ وتم التركيز على مجمع القاهرة وعرض أهم الأعمال التي قام بها في مجال تيسير النَّحو.

ثم يأتي الفصل الثالث، الذي وسمته بالدرس اللّساني الحديث وحقل تعليميات اللّغات، تعرّضت فيه إلى العلاقة القائمة بين اللّسانيات الحديثة، بداية من فردناند دو سوسير F. De Saussure إلى نعوم تشومسكي Noème Chomsky وجانب

التعليم، ثم الانتقال إلى تعليمات اللغات ومجالات بحثها، وكنت قد اخترت العملية التعليمية، فأوردت حدودها وعناصرها وشروطها، لأصل إلى أهداف النحو العربي وعملية التدريس، وطرائق تدريس النحو العربي.

2- القسم التطبيقي: تضمّن هذا القسم ثلاثة فصول:

أولها كان الحديث فيها عن الأسباب التي دفعتني لاختيار جامعة بجاية أرضية للدراسة، وتحدّثت في الفصل الأول عن بعض الجهود اللغوية القديمة التي قام بها علماءها، لأنقل إلى وصف الوضعية اللغوية للبجاويين، وبخاصة طلبة اللغة والأدب العربي، فبين لغة منشئهم المتمثلة في الأمازيغية، وكذا اللغة الفرنسية التي تأصلت جذورها في الإنسان البجاوي، حيث تعدّ من خلفيات الاستعمار، وبين اللغة العربية الفصحى، التي يفترض أن تكون اللغة المتداولة وبخاصة طلبة اللغة والأدب العربي. وقياساً على ما سبق يكون البجاوي أمام أنظمة لغوية مختلفة، قد تتداخل فيما بينها. وللتعرّف على قسم اللغة العربية وآدابها، قمت بإيراد بعض المعلومات عنه في بضعة أسطر؛ وكلّ هذا متضمّن في فصل مستقل.

وأما الفصل الثاني من مرحلة التطبيق، فقد قمت بوصف مختصر لمنهاج اللغة والأدب العربي في المرحلة الجامعية، من حيث التمييز بين المواد اللغوية والأدبية، وأيّ المواد تطغى على الأخرى، وكذا الحديث عن أساليب التلقين والمعامل والحجم الساعي للمواد، لأخصّص الدراسة بعد ذلك لمنهاج النحو، بالتحليل والتقويم من حيث الأهداف والتدرّج في الموضوعات والفصل بين النحو والصّرف، وخصّصت المرحلة الموالية لتتبع العملية التعليمية في مادة أصول النحو العربي (السنة الثالثة) إذ هي السنّة التي قد تفيديني أكثر للوصول إلى النتائج المتوقّعة، وهنا رأيت أن يكون تتبعي للعملية التعليمية بأخذ العيّنة المناسبة، وعليه كانت العيّنة ثلاثة أساتذة يدرّسون أصول النحو العربي (حصّتين في النظري وحصّة واحدة في التطبيق) لنفرد الملاحظات في جدول خاص بالأساتذة، وآخر خاص بالطلبة، ثم تقديم الملاحظات حول العملية التعليمية التعلّمية.

وليأتي الفصل الثالث، وهو المرحلة الأخيرة المتعلقة بتحليل الاستبانات المقدّمة للطلبة، والأساتذة ووقع الاختيار على طلبة السّنة الرابعة، وأساتذة النّحو العربي. لأنّهي البحث بنتائج وخاتمة.

إنّ المنهج الذي يتناسب والأبحاث الميدانية، هو المنهج التحليلي الوصفي، وذلك من خلال وصف العملية التعليمية، ومنهاج اللّغة العربية وآدابها، وما قرّر من الموضوعات في السنوات الثلاث، ولما كان المنهج الوصفي التحليلي هو عماد الدّراسات اللّغوية الحديثة، كان الاعتماد عليه قائماً؛ لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتشخيص العلّة، والمساهمة في إيجاد الحلول الناجعة، التي تساهم بدورها في حل الإشكالية المتعلقة بتعليمية النّحو العربي وأصوله.

وما كنت لأصل إلى البناء العام لهذا البحث، لولا استنادي إلى معلومات تحويها العديد من المصادر والمراجع، ولما كان الموضوع نحوياً تعليمياً، فهناك من المراجع التي تتحدّث عن النّحو العربي، والأخرى عن التعليمية، فمن أهم الكتب التي اعتمدها:

- السّماع اللّغوي العلمي ومفهوم الفصاحة لعبد الرّحمان الحاج صالح.
- النّحو التعليمي في التراث العربي لمحمد إبراهيم عبادة.
- أما ما يتعلّق بالجانب التعليمي فكانت بعض المراجع المعتمدة كالتالي:
- اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي الحجاج.
- تدريس النّحو ضمن الاتجاهات الحديثة لطبية السعيد السلفي وحسن شحاته. كما أنني اعتمدت بعض الرسائل الجامعية التي تناولت بالدراسة ذات الموضوع، وإن كانت تختلف في المستوى الذي تناولته مثل:

- منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها - مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللّغة العربية وقواعدها-، للطاهر لوصيف.

- التعلّم الوظيفي للنّحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجاً، لعيسى بوفسيو. ولم أغفل المراجع الأجنبية، بل اعتمدت البعض منها.

كل بحث لا يخلو من الصعوبات خاصة إذا تعلّق الأمر بالبحث الميداني، وهذه بعض الصعوبات التي واجهتني:

- إن الموضوع متعلق بمادة حساسة قيل عنها الكثير، واختلف فيها العديد، واستلزم مني العودة إلى أمات الكتب، وبخاصة عندما تعلق الأمر بإثارة بعض الإشكاليات في النحو العربي.

- كان البحث ميدانيا بدرجة كبيرة، تطلب مني تتبع العملية التعليمية؛ وحضور المحاضرات وتوزيع الاستبانات والخروج بالنتائج.

- قلة المراجع التي تناولت بالدراسة تعليمية النحو في الجامعة، وأغلب ما نجده من المراجع متعلق بالأطوار الثلاثة الأولى، ويعلم الجميع أن الجامعة تختلف عن باقي المستويات.

إنّ النتائج التي أصبو إليها من خلال البحث؛ هو الوصول إلى كشف الأسباب التي كانت وراء النظرة القاصرة للمادة، والصعوبات المتعلقة بإيصال المادة النحوية للطلبة، والقول بتيسير الطرائق التي يتم بها تبليغ المادة، وليس اختزال أبواب من النحو، ومن هنا يمكن الحديث عن إعادة النظر في هذه الطرائق، وضرورة الأخذ بالتخطيط اللغوي، في إطار الإصلاح الجامعي الذي نعتبره ضرورة ملحة، إصلاح يأخذ في الاعتبار الأستاذ ومستواه العلمي التربوي، الذي ينبغي أن يكون حجر زاوية في التعليم الجامعي، وكذا النظر في المناهج واعتماد الحديثة منها، وتخطي المناهج القديمة، التي تعزل المادة عن باقي العناصر الأخرى، دون إهمال المستفيد من العملية التعليمية، والاعتناء بالجانب النفسي له.

لن أنكر فضل من كان وراء إنجازي لهذا العمل، فقد تلقّيت من مشرفي - الدكتور صالح بلعيد- التوجيهات التي ساعدتني على تخطي العقبات وتجاوز الصعوبات، هي التوجيهات التي أبانت عن فكر صائب، وضمير حيّ يقظ يدفع بالطالب إلى الأمام، بتبيان مدى أهمية البحث في الموضوعات الميدانية، وما يتعلّق بقضايا تعليم اللغة العربية، وكذا الأقدمية والمكانة العلمية التي يحظى بها، وما يتمتع به من روح علمية.

الفصل الأول:

أصول النحو العربي ومبادئه الكبرى

1- حول مصطلح النحو العربي وأصوله: لعل التطور اللغوي الذي تشهده اللغات بات مسلماً به، يأخذ به العام والخاص، فاللغة تتعرض للتطور في فترات زمنية معينة، فقد تحيى كلمات هذه اللغة أو تموت، وقد يختلف استعمال الكلمة الواحدة عبر مراحل زمنية مختلفة، والإشكال الذي يكمن هنا؛ هل مصطلح النحو العربي شهد إرهاصات أولى قبل الوصول إلى تسميته بالنحو العربي؟ ماذا كان يسمى النحو العربي قبل هذه التسمية؟ هل ثمة علاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للنحو؟ وأين يكمن الرابط في هذه العلاقة؟

1-1 النحو العربي: مما لا شك فيه أنّ النحو العربي في بداياته الأولى، وبالتحديد في العصر الذي عاش فيه أبو الأسود الدؤلي (69 هـ)، كان عبارة عن خطرات وأفكار، إذ لم يكن علماً قائماً بذاته، ولم يعرف وضوحاً في مناهجه ومصطلحاته، لأنّ الفكر العربي آنذاك لم يكن على درجة كبيرة من النضج العلمي، غير أنّ هذا المصطلح كانت له بدايات أو إرهاصات، تحولت بعد ذلك إلى علم قائم بذاته سمي بعلم النحو.

فقد يكون مصطلح - العربية - المقابل الأوّل الذي أطلقتها الطبقة الأولى من النّحاة على العلم الذي سمي بعد ذلك نحواً، وربّما كانت المصطلحات قد ظهرت في وقت واحد، وإلى ذلك أشار الدكتور محمد خير الحلواني في كتابه (المفصل في تاريخ النحو العربي): إذ إنّ مصطلح عربية ومصطلح نحو هما اللذان أطلقا على هذا العلم، ثم زال الأوّل وبقي الثّاني، وقيل: إنّ أوّل الذين استعملوا مصطلح النحو هو عبد الله بن إسحاق الخضرمي (ت 117 هـ) وهناك ممّن يزيد على ذلك بالقول إنّ المصطلح تطور ليأخذ صفة الكلام والإعراب، لكن ما يقرب إلى الواقع ويرتضيه النّظر، هو أنّ مصطلح عربية هو أشمل من النحو، إذ كان النحو فرعاً من فروعها، وكما اختلف العلماء حول تاريخ مصطلح النحو، فقد اختلفوا أيضاً في سبب تسمية علم النحو، فهناك من يذهب إلى أنّ سبب تسميته بالنحو إنّما هو: « من وضع أهله، ومصطلحهم

لمقتضى الملابس المناسبة في نظرهم، وقد سلف أن أبا الأسود الدؤلي لما عرض على الإمام علي ما وضعه فأقره بقوله " ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت " فأثر العلماء تسمية هذا العلم باسم النحو استقاءً لكلمة الإمام التي كان يراد بها أحد معاني النحو اللغوية¹ وبالمقابل هناك من يرى أن تسمية النحو بهذا الاسم، مستمد من المعنى اللغوي الذي تحمله كلمة "ن-ح-و"، فما هو المقصود بهذه الكلمة من شقها اللغوي؟

- **النحو لغة** : ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن النحو : « إعراب الكلام العربي. والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاء ينحوه وينحاه نحواً وانتحاه، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمّت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليُلحَقَ مَنْ ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطبق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوتُ نحواً كقولك قصدتُ قصداً، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم² وبناءً على ذلك فإن التعريف السابق يحصر النحو في الإعراب، أي الاختصار على أواخر الكلمات فقط.

وإضافة إلى ما قاله ابن منظور فإن مادة نحا تحمل دلالات متعددة منها: « القصد: يقال نحوت نحوك أي قصدت قصدك، ونحوت الشيء إذا أتممته وكذلك يأتي بمعنى التحريف: يقال نحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه، وكذلك الصّرف: يقال نحوت بصري إليه أي صرفت، والمثل نقول مررت برجل نحوك أي مثلك، ويأتي أيضاً بمعنى المقدار تقول له عندي نحو ألف أي مقدار ألف، وكذلك يأتي بمعنى الجهة أو الناحية تقول سرت نحو البيت أي جهته، وكذلك النوع أو القسم نقول هذا على سبعة أنحاء أي أنواع وكذا تأتي بمعنى البعض فإذا قلت أكلت نحو سمكة أي بعض

¹ - الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2. مصر: دت، دار المعارف، ص33.

² - ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة: دت دار المعارف، ج6، مادة نحا.

السمة»¹. وعلى هذا فتعريف ابن منظور للنحو، يلمس فيه تقاربا واضحا مع التعريف الذي أورده ابن جني، وكما أن القصد هو المعنى الذي يقرب إلى الجانب الاصطلاحي، ويظهر هذا من خلال مقاييس اللغة لابن فارس (395هـ) إذ يقول: « كلمة تدلُّ على قصد، ونحوتُ نحوَه، ومنه سمي نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به»²، ومن خلال ما سبق فإن التعريف اللغوي للنحو يكاد يُجمَع عليه من أنه كلمة عربية، على خلاف ما ذهب إليه الأزهرى صاحب (تهذيب اللغة) من أن مادة نحا ليست عربية وإنما كلمة سريالية.

- النحو العربي اصطلاحاً: لعلَّ مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي، وتلاميذه ممَّن جاء بعده، وحتى عند الذي سمي كتابه بقرآن النحو - سيبويه - (184هـ)، وقد أورد ابن السراج (316هـ) تعريفاً له إذ يقول: « أن يَنحُوَ المتكلم إذا تعلم كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون، فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة فباستقراء كلام العرب فاعلم أن الفاعل رفع، والمفعول به نصب، وأن فعلاً ممَّا عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع³ ». وهذا يعني أن ابن السراج يسبق تعلم كلام العرب، ثم نحوه أو ضبطه، فبالتعلم يأتي الضبط، والمقصود من تعبيره؛ أنه إذا لم يتم تعلم الكلام أو الجملة، لا يمكن استخراج الفعل والفاعل والمفعول.

قد يكون ابن السراج منقصاً في تعريفه للنحو؛ إذ اقتصر فقط على التعريف بمصادره وبيان الهدف من هذا العلم، وبعد ذلك يأتي من هو مشتهر بتعريفه للنحو، وهو ابن جني (392هـ) الذي قدّم تعريفاً يؤخذ به إلى الآن، وهو: « انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكثير والإضافة والنسب والتركيب وغيره»⁴ ومن خلال هذا فإن ابن جني يزيد على تتبع كلام

¹ - ينظر: الأشموني، شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية، شركة العين، مقدمة المؤلف.

² - ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج4، 1399هـ-1979م، دار الفكر العربي، مادة نحا.

³ - ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين فتلي، ط3. بيروت: 1988، ج1، ص35.

⁴ - ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1. بيروت: 1421هـ - 2001م، ج1، ص88.

العرب، التثنية والجمع والتحقير... وعلى هذا فإنه لم يحذف الصرف من النحو وقد مزج بينهما.

وأما عن حدّ هذا المصطلح عند علماء القرون المتأخرة، أمثال الشريف علي بن محمّد الجرجاني (816هـ) في كتابه (التعريفات) فهو: « علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النّحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده »¹ فربما بهذا التعريف يكون الجرجاني قد قدّم تعريفا كاملا، إذ تحوّل مفهوم النّحو من تتبع كلام العرب، إلى العلم بقوانين هذا الكلام، فمن المنطقي أن يتبع الإنسان كلاما، ثم إذا عرفه تمكن منه؛ ولأن اللّغة لها قواعد يسير عليها من يحتاج إلى أن يتعلم أكثر، كما أنّ الجرجاني لم يستعمل كلام العرب، إنّما قال التراكيب العربية، إذ إنّ التمكن من التركيب يأتي بعد معرفة القواعد والقوانين الخاصة بتلك اللّغة.

أما التعريف الذي يقدّمه المحدثون، أمثال إبراهيم مصطفى الذي عاب على النّحاة المتقدمين تضيقهم لمفهوم النّحو، لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو حركات أو آخر الكلمات، فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النّحو، يكون قد استقاه من النّحاة المتقدمين قائلًا: « هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللّغة ببيانه وللکلمات مركبة معنى، هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها ولا تكون العبارات مفهومة ولا مصورة لما يراد حتى يجري عليه ولا تزيغ عنه »² وعليه فإبراهيم مصطفى يجعل النّحو قانوناً للّغة، التي وفقها يتم اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجمية، لتؤدي وظيفتها الخاصة داخل السياق، لأن المتعارف عليه هو أن الكلمة تكتسب معنى خاصا إذا أدخلت في تركيب معيّن.

¹ - الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، ط1. مصر: 1306 هـ، المطبعة الخيرية، ص105.

² - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2. القاهرة: 1413هـ - 1992م، دار الفكر العربي، ص2-3.

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية، فهو أمام مجموعة من الترجمات؛ أولاً ما يقال له Grammaire وثانيها مصطلح syntaxe؛ إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينصّ على أنّ « علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسماً من أقسام علم اللسان، وتقابله كلمة sun taxis الإغريقية الأصل والمركبة من -Sun- بمعنى -مع- اللسان و -taxis- بمعنى ترتيب. ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريباً؛ لأن المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها، إذ يتبعهم في ذلك ويقنفي أثرهم. وفي نفس الوقت يترجم مصطلح grammaire syntagmatique بالنحو الأركاني أو نحو المكونات¹. وفي كتاب (نظرية تشومسكي Chomsky اللغوية) التي ألفها جون ليونز John Lyons، وضع النحو مقابل كلمة syntax في موضع تحدّث فيه عن أجزاء اللّغة « النحو syntaxe وتختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة². وبعد بضع صفحات يغيّر تشومسكي دلالة النحو إلى مصطلح قواعد، إذ أورد هذه العبارة « استعملت مصطلح قواعد grammaire للدلالة على كافة مستويات اللّغة ووصفها وصفا علمياً منهجياً، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي Phonology والدلالة Semantics والتركيب syntaxe معاً.³ وهناك علماء آخرون أمثال بلومفيلد Bloomfield وأوندرى مارنتي André martinet وغيرهم، يترجمون النحو بـ syntaxe وهذا ما نجده عند العلماء الآخرين.

1-2- أصول النحو العربي: يختلف مصطلح النحو العربي عن أصوله في كلمة الأصل، فمن المعروف أنّ لكل شيء أصلاً ينبع منه ويستند إليه؛ بالتالي فعلم النحو وما يحمله من قواعد وأنظمة استنبط وفق أصول سميت بأصول النحو العربي، فما الذي يعنيه علماء اللّغة بالأصل؟ وكيف انتقلت هذه الكلمة إلى حقل النحو العربي؟

¹ - ينظر: صالح الكيشو، مدخل إلى اللسانيات، تونس: 1985م، الدار العربية للكتاب.

² - جونز ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر وتع: حلمي خليل، ط1. مصر: 1985م، دار المعرفة الجامعية ص153.

³ - المرجع نفسه، ص156.

تشير المعاجم العربية إلى أن الأصل في اللغة العربية هو الشيء الذي يُستند إليه، ومادة أصل: الألف والصاد واللام « أسفل كل شيء وجمعه أصول لا يُكسّر على غير ذلك وهـ الياصول. يقال: أص ل مؤصّل؛ وأصل الشيء: صار ذا أصل؛ قال أمية الهذلي:

وما الشغل إلا أنني مُتهَيَّبٌ لعرضك ما لم تجعل الشيء يأصل

وكذلك تأصّل. ويقال: استأصّلت هذه الشجرة أي ثبت أصلها. واستأصّل الله بني فلان إذا لم يدع لهم أصلاً واستأصّله أي قلعه من أصله. واستأصّل القوم: قطع أصلهم. ويقال: أن النخل بأرضنا لأصيل أي هو به لا يزال ولا يفنى. ورجل أصيل: له أصل. ورأي أصيل: له أصل. ورجل أصيل: ثابت الرأي عاقل. وقد أصل أصالة، مثل ضخم ضخامة، وفلان أصيل الرأي وقد أصل رأيه أصالة، وإنه لأصيل الرأي والعقل. ومجد أصيل أي ذو أصالة.¹ هذا عن الجانب اللغوي أما الاصطلاح فالحديث عنه يكون في العنصر الموالي.

- أصول النحو العربي في الاصطلاح: ربّما كان اهتمام العلماء الأوائل، بتعريف مصطلح النحو أكثر من اهتمامهم بأصوله، وهذا يظهر في غياب تعريف دقيق لأصول النحو العربي، وقد يعود سبب ذلك إلى المفهوم القائم في أذهانهم، وتعودهم على استخدامه، لأن أول ما قام به اللغويون والنحاة، هو اعتمادهم الأصول والمبادئ في إثبات قواعد اللغة العربية، وما قد يثبت ذلك؛ هو أن أول كتاب في أصول النحو العربي كان لابن الأنباري (577هـ) (لمع الأدلة في أصول النحو العربي)، وقد يتساءل البعض عن كتاب (الأصول في النحو العربي) لابن السراج، الذي يحمل كلمة أصل في عنوان كتابه، والذي قد يشير إلى أنه أول كتاب في أصول النحو، غير أنه بعد الاطلاع عليه تبين أنه كتاب في قواعد النحو العربي لا في أصوله، ولا يوجد على حدّ اطلاعنا من كتب قبل ابن الأنباري عن الأصول.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمّد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة: دار المعارف، ج1، مادة أصل (بتصرف)

وإن المتصفح لكتاب الخصائص يجد أن هذا الكتاب يحمل بعض الشرارات، التي تدل على أن ابن جني قد ضمّن كتابه، السماع والمطرّد والشاذ التي تعتبر من أدلة أصول النّحو.

ومن كان تابعا لابن الأنباري في تأليف كتاب في أصول النّحو، هو السيوطي (911هـ) في كتابه (الاقتراح في أصول النّحو)، غير أن الطريقة التي اعتمدها السيوطي غير التي اعتمدها ابن الأنباري، والجديد لدى السيوطي تتمثل في الطريقة التي تشبه حاليا العمل الأكاديمي، وقد أشار إلى ذلك في مقدمة كتابه إذ قال « فهذا كتاب غريب الوضع، عجيب الصنع، لطيف المعنى، طريف المبنى، لم تسمح قريحة بمثاله، ولم ينسج ناسج على منواله، في علم لم أسبق إلى ترتيبه، ولم أتقدم إلى تهذيبه وهو أصول النّحو، الذي هو بالنسبة إلى النّحو كأصول الفقه بالنسبة إلى الفقه¹. إنّ هذه المقولة تؤكد أن السيوطي جاء بطريقة جديدة في عرض المادة، لكنه لم يكن السّباق إلى الكتابة في أصول النّحو العربي، كما أن السيوطي يقدم تعريفا لأصول النّحو العربي؛ فيجعله علما قائما بذاته، له مناهجه ومبادئه التي يستند إليها النّحوي في ضبط القاعدة، أو ما يسمى بالفرع، فهي الأدلة التي يصل بها المتكلم أو النّحوي إلى معرفة القوانين النّحوية، والكيفية التي يتم بها الاستدلال بهذه القوانين، والمدونة المعتمدة في الوصول إلى ضبط القاعدة فيقول: « أصول النّحو علم يبحث فيه عن أدلة النّحو الإجمالية من حيث هي أدلته وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل². وبذلك تكون نظرة السيوطي للأصول غير نظرة ابن الأنباري، وهو ما يظهر في تعريفه هذا « أصول النّحو أدلة النّحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما أن أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوّعت عنها جملته وتفصيله وفائدته التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع عن حضيض التقليد إلى يفاع الاطلاع على الدليل، فإن المخلد إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب ولا ينفك

¹ - جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النّحو العربي، قراءة وتعليق: محمود سليمان ياقوت، طنطا:

1426هـ-2006م، دار المعرفة الجامعية، ص5.

² - المصدر نفسه، ص13.

في أكثر الأمر عن عوارض الشك والارتياب ¹. يتفق السيوطي وابن الأنباري في القول: إن أصول النحو العربي نشأت على أكتاف أصول الفقه، رغم أن السيوطي لم يشر إلى ذلك في التعريف، إنما أشار إليه في مقدمة كتابه، إضافة إلى المصطلحات المتداولة بين الأصوليين والنحويين، كالإجماع والقياس واستصحاب الحال، غير أن الاختلاف وارد في التعريفين:

- عدّ السيوطي أصول النحو علما، وقد شرح معنى العلم بالصناعة، والصناعة هي علم حاصل بالتمرّن*.

- يكون ابن الأنباري في تعريفه السابق، قد حصر أصول النحو في الأدلة النحوية الثلاث، وسمّاها النقل والقياس واستصحاب الحال، مغفلا في ذلك الإجماع، الذي أنزله علماء أصول الفقه كدليل ثالث بعد القرآن والسنة، وكذا النحاة أيضا.

2- المبادئ الكبرى لأصول النحو العربي : لم تكن القواعد النحوية التي نعرفها اليوم، أو العلم الذي سمي بالنحو العربي نابعا من فراغ، إنما كانت له أصول اعتمدت في إقرار القاعدة النحوية، فبعد عدّة محاولات من لدن اللغويين، الذين حرصوا على إبقاء النصّ القرآني كما نزل على النبي ﷺ، إذ كان الدافع الكبير في البحث عن سبيل ينقذ هذه اللغة الصافية النقية من كلّ لحن، أو ما يعكر السهولة والبساطة على السنة متكلميها، واستنادا إلى ذلك فقد بدأت اجتهادات العلماء العرب الأولى من أبي الأسود الدؤلي، وقبله علي بن أبي طالب على حدّ قول بعضهم** ولم تتوقف الجهود اللغوية بالنقط والإعجام، التي كانت بمثابة لبنات بنى عليها النحاة آراءهم واستنباطهم

¹ - ينظر: أبو البركات الأنباري، لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق: 1388هـ.
* ذكر ذلك تمام حسان في كتابه الأصول حين حديثه عن النحو بين الصناعة والمعرفة، وقد عدّ النحو العربي صناعة أو علما مضبوطا، لأنه يتسم بالموضوعية من خلال استقرار المادة اللغوية، حيث إنهم بنوا النحو على المسموع من كلام العرب، ومن جهة أخرى فهو يتميّز بالشمول، حيث لا يبقى من لغة العرب ما لا يخضع للقاعدة النحوية، ومن الأدلة الأخرى التي ساقها تمام في القول إن النحو صناعة، كون النحو العربي يتميّز بالتماسك فهو نظام تتشابك فيه العلاقات العضوية ليصبح بنية، وفي الأخير نجد أن النحو يتسم بالاقتصاد لأنه يستغني بالكلام في الأصناف عن الكلام في المفردات:

** - تناول كتاب أصالة النحو العربي للمؤلف كريم حسين ناصح الخالدي الاختلاف في الآراء التي تحدّثت عن نشأة النحو العربي، ليصل إلى نتيجة مفادها أن نشأة النحو العربي كانت فكرة نابغة من عقول عربية صرف.

للقاعدة النحوية، بل تجاوزت ذلك ووصلت الجهود إلى إقرار علم ناضج في مفاهيمه ومناهجه وقواعده، وانتهى به المسار إلى ظهور فلسفة النحو.

وبعد انتشار الإسلام في الجزيرة العربية، واتساع الرقعة الجغرافية للدولة الإسلامية، ودخول الأعاجم في الإسلام، وبحكم التأثير والتأثر بين اللغات دخل إلى اللغة العربية ما ليس منها، فقد مسّ ذلك الكلمة والجملة والتركيب، والأكثر من ذلك امتد اللحن إلى القرآن، هذا الكلام الذي لا ينبغي أن يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فهذا الكتاب كان الدافع الذي أمدّ اللغوي بالحماس، والذي دفع العقل العربي إلى إبداع منهج علمي تم السير وفقه، لأن البداية كانت باستقراء المادة اللغوية وأخذها حية من الأفواه، والوصول بعد ذلك إلى القاعدة النحوية التي تطابق الكلام العربي، وعلى ذلك يكون منهج علماء العربية منهجا علميا؛ لأنه بدأ باستقراء كلام العرب، ثم ملاحظته وبعد ذلك الوصول إلى قاعدة عامة تخضع لها اللغة العربية.

ولكن هل الوصول إلى القاعدة الضابطة للغة العربية تحدّد من فراغ؟ وهل الكلام والنصوص التي اختيرت لتكون مدوّنة لغوية، تضبط من خلالها القاعدة النحوية، قد حدّدت بشروط خاصة؟.

إنّ من شروط المدونة اللغوية أن يتم فيها اختيار النصوص الجيدة، على حدّ تعبير الجاحظ (255هـ) « وأنا أقول: إنّه ليس في الأرض كلام هو أمتع ولا أنفع ولا أنق ولا أذّ في الأسماع، ولا أشدّ اتصالا بالعقول السليمة، ولا أفنق للسان ولا أجود تقويما للبيان، من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء والعلماء البلغاء، ومتى سمعت - حفظك الله - بنادرة من كلام الأعراب فيياك وأن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها ¹، وهذا فإنّ الوصول إلى ضبط قواعد اللغة العربية لم يكن مباشرة، إنّما مرّ بعدة مراحل ومبادئ كبرى متمثلة في السّماع والقياس والإجماع واستصحاب الحال.

2-1- السّماع: يجدر بي قبل الحديث عن قواعد السّماع، والمعايير المعتمدة في ذلك والمصادر التي اعتمدت، التعرف إلى أصوله اللغوية والاصطلاحية.

¹ - السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مراجعة: فايز ترخيني ط 1. بيروت: 1984، دار الكتاب العربي ص 271.

السَّماع في اللُّغة من الفعل سمع: « سمع السَّمْعُ حِسُّ الأذن ، وفي التنزيل ﴿ أو ألقى السَّمْعُ وهو شهيد ﴾؛ وقال ثعلب معناه خلا له فلم يشتغل بغيره؛ وقد سَمِعَهُ سَمْعاً سَمِعاً سَمَاعاً سَمَاعَةً سَمَاعِيَّةً، قال اللّحياني وقال بعضهم السَّمْعُ المصدر ، السَّمْعُ الاسم ، السَّمْعُ أيضاً الأذن والجمع أَسْمَاعٌ.

ابن السكيت: السَّمْعُ سَمْعُ الإنسان وغيره يكون واحداً وجمعاً؛ وأما قول الهذلي:

فَلَمَّا رَدَّ سَامِعَهُ إِلَيْهِ وَجَلَّى عَنْ عَمَائِهِ عَمَاهُ

فإنه عني بالسامع الأذن وذكر لكان العضو سَمِعَهُ الخبر وأسمعه أيّاه»¹. لم يتحدث القدامى عن تعريفٍ للسَّماع خاصة منهم الأوائل؛ أمثال الخليل إذ إنّ السَّماع عنده هي الشروط أو الروافد التي يأخذ عنها « والسَّماع عنده يعني نبعين كبيرين نبع النّقل عن القراء للذّكر الحكيم وكان هو نفسه من قرّائه وحملته، ونبع الأخذ عن أفواه العرب الخالص الذين يوثق بفصاحتهم »² وهكذا فإن السَّماع كمصطلح نحويّ لم يظهر عند أوائل النّحاة.

وما كان عند المتأخرين غير ما هو كائن عند الأوائل؛ فقد أورد سيبويه في الكتاب خمسةً وأربعين عبارة تحمل كلمة سماع، أو قول سمع من عربي، ولم يعرف المصطلح، مثلما فعل ذلك السيوطي قائلاً: « وأعني به ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته؛ فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن، وكلام نبيّه ﷺ ، وكلام العرب قبل بعثته، وفي زمنه، وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين، نظماً ونثراً، عن مسلم أو كافر.»³ إنّ الناظر في هذا التعريف يرى رأي العين، أنّ السَّماع هو المتداول والمتعارف عليه، وبكثرة من كلمات وجمل وتراكيب، وكذا في طريقة النّظم، وقد حدّد السيوطي المدونة اللّغوية الفصيحة بالقرآن في المنزلة الأولى، ثم الحديث النبوي الشريف، والذي لم يكن بحجة عند اللّغويين، والنّحاة العرب المتقدمين، وإذ بالسيوطي يضع كلام العرب شعره ونثره في المقام الأخير، ويكون بذلك قد خالف النّحاة

1 - ابن منظور، لسان العرب، مادة سمع.

2 - شوقي ضيف، المدارس النحوية، مصر: 1968، دار المعارف، ص46.

3 - جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو العربي، ص74.

الأوائل، في القول إن الحديث النبوي الشريف ليس بحجة، لأنه مروى بالمعنى لا باللفظ، وليؤخر السيوطي كلام العرب ويضعه في المنزلة الأخيرة.

وإن أول من بدأ التحريات اللغوية، هو أبو عمرو بن العلاء المتوفى (154 هـ) فهو المؤسس الأول للجغرافية اللغوية، ولم يسبقه إلى ذلك أحد؛ تجول من العراق إلى اليمن ومن الحجاز إلى البحرين « وكان اهتمامه باللغة وروايتها أكثر من اهتمامه بالأقيسة والقواعد ومع هذا فله آراء نحوية ¹ » وقد خلفه بعد ذلك ثلاثة من العلماء: أبو زيد الأنصاري (205 هـ) - أبو عبيدة (211 هـ) - الأصمعي (216 هـ).

قد يكون الحديث عن العلمية، في ما قام به علماء العربية في جمعهم للمدونة اللغوية ضرورياً، لأن الدرس اللساني الحديث يعتمد نفس الطرائق التي اعتمدها النحاة الأوائل، وإن كان العصر الذي عاش فيه اللغوي العربي، ليس بالعصر الذي ظهرت فيه اللسانيات أو الدراسة العلمية للغة، كما أن المبدأ الذي انطلق منه العربي، غير المبدأ الذي انطلق منه رواد الدراسات اللسانية الحديثة، مثلما أن الغاية لم تكن نفسها، وقد تكفي القواعد والمراحل التي انتهجها العلماء العرب، في تقنين قواعد اللغة العربية، للكشف عن العلمية في الأعمال التي قام بها النحاة.

وإذا صحّ القول إن العلمية تبدأ من اعتماد اللغة المنطوقة على المكتوبة، فإنّ اللغويين العرب هم الأسبق إلى ذلك قبل غيرهم، فقد أخذوا اللغة من أفواه الفصحاء الذين لا يعرفون اللفظة اللغوية، أو ما يعكر صفاء لغتهم التي يتلأغون بها، وعلى هذا يكون: « السماع عند علماء العربية يؤكد أصالة مبدأ دراسة اللغة المنطوقة وسبقها على اللغة المكتوبة written language وهو عكس ما سار فيه تطور الفكر اللغوي الغربي الذي بدأ بالنصوص المكتوبة لينتهي إلى اللغة المنطوقة أو المسموعة ² » ثمّ إنّ اختيارهم اللغة المنطوقة على المكتوبة لم يكن صدفة، إنّما كان من وراء غاية هي أنّ اللغة المكتوبة غير آمنة، وأنّ الكثير من الظواهر اللغوية لا تظهر كتابة كالنبر والتنغيم والسؤال والجواب، مع العلم أنّ اللغة العربية في ذلك الوقت كانت تفتقد

¹ - خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ط3. الأردن: 1422هـ - 2001م، دار الأمل - أريد، ص60.

² - حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، مصر: 1996، دار المعرفة الجامعية، ص33.

إلى الإعجام، ولم يصل الخطّ العربي إلى ما وصل إليه الآن، لأنّ اللّغة العربية تفتقد آنذاك إلى تراث مكتوب.

ومع أنّ التفكير اللّغوي لدى العرب لم يتوقف عند هذا الحدّ، بل تجاوز إلى وضع قواعد وشروط عليها بنيت الدّراسة النّحوية، منها البعد الزّماني والمكاني، واللّغوي وأقصد هنا باللّغوي المدونة اللّغوية.

أ- المدونة اللّغوية: اعتبرها اللّغوي حجة يقاس عليها، فقد شملت القرآن الكريم كمصدر أساسي، ثمّ يليه الحديث النبوي الشريف فكلام العرب شعره ونثره، غير أنّي لم أخضع إلى الترتيب الذي اتخذه النّحاة في الاحتجاج اللّغوي، وقد وافقت السيوطي في تقسيمه.

1- القرآن الكريم: هو النصّ المقدّس الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، المنزّل على أشرف خلق الله على الإطلاق، وبسبعة أحرف إذ إنّ الروايات أو السند يختلف من مصحف إلى آخر، فرواية ورش غير رواية حفص وغير رواية قالون، وهذا ما أشار إليه تمام حسان في كتابه الأصول «وحيث نقول «القرآن» لا نعني النصّ الشّمولي الكلي الموحد المتجانس للكتاب الحكيم، لأنّ النّحاة لو فهموا باللفظ هذا المعنى لما كان لأحد منهم أن يجادل في الاحتجاج بآية واحدة من أفصح نصّ بالعربية، ولا أن يخضع هذا النصّ لأقيسة اخترعها النّحاة اختراعاً وجرّدها تجريداً، وإنّما نقصد بالقرآن عدداً من القراءات التي قد يكون بين إحداها والأخرى خلاف في صوت أو لفظ أو تركيب نحوي لآية من آيات القرآن.»¹ ما تبيّن هذه المقولة، هو أنّ ما كان يهّم النّحوي في هذه المدونة؛ هو الجانب النّحوي من القرآن الكريم، ولم يهتم بالجانب التشريعي الذي يهتم به علماء الشريعة، ولذلك فقد اشترط النّحاة في الاحتجاج بالقرآن أن يوافق ولو بوجه قواعد اللّغة العربية «وهذا هو موطن الخلاف بين القراء والنّحاة، فلقد وصف النّحاة بعض القراءات التي قبلها القراء بأنّها «شاذة»، كقراءة ابن السميع وأبي السّمأل وأبي حنيفة، أي أنّ النّحاة صرفوا انتباههم إلى الشرط الثاني وهو موافقة العربية ولو بوجه، وأما الفقهاء والأصوليون

¹ - تمام حسان، الأصول - دراسة إستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب - النّحو - فقه اللّغة - البلاغة، القاهرة: 1420هـ - 2000م، عالم الكتب، ص92.

(وهمّهم استخراج الأحكام) فقد صرفوا انتباههم إلى العنصر الثاني من الشرط الأول وهو «التواتر»¹. بالتالي تكون موافقة العربية من الشروط الضرورية لعمل النحوي. ومن هذا المنطلق كان بعض النحاة يردّون بعض القراءات، وعلى رأسهم سيبويه إذ يقول « فزعم يونس أن أبا عمرو رآه لحنا وقال احتبى ابن مروان في اللحن يقول لحن وهو رجل من أهل المدينة كما تقول اشتمل بالخطأ وذلك أنه قرأ قوله تعالى: ﴿ هُوَآ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ ﴾ [*]². وبالمقابل فإن هناك من النحاة وخاصة الذين جاؤوا في أزمنة متأخرة أمثال ابن مالك (672هـ)، وأبي حيّان الأندلسي (745هـ) وابن هشام الأنصاري (761هـ)، وابن عقيل (769هـ)، والسيوطي (911هـ)، الذين احتجوا بالقراءات القرآنية المتواترة منها والشاذة « وأما القرآن فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواتراً أو آحاداً أم شاذاً »³. وبذلك يكون القرآن الكريم هو المصدر الأوّل الموثوق فيه، وكلّ ما جاء فيه حجة يقاس عليه.

2- الحديث النبوي الشريف: هو ما ثبت عن النبي ﷺ من أقوال، في مجالس العلم أو في مناسبات ومواقف اقتضت كلامه، ولقد كان الخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) أول من أثبت عدم الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف، وقد تبعه في ذلك تلاميذه كسيبويه، الذي لم يذكر في كتابه إلا ثمانية أحاديث، ولم يشر إلى أنها من قول النبي ﷺ ، ليأتي بعد ذلك الفراء (207هـ) وهو من نحاة الكوفة، إذ احتج بثلاثة عشر حديثاً، غير أنّ نحاة القرون المتأخرة وعلى رأسهم ابن مالك الأندلسي، وابن هشام الأنصاري فقد احتجا بالحديث على الإطلاق، وحتى الآن فإن قضية الاحتجاج به لم يفرغ منها، والسؤال الذي يطرحه المتعلم والمختص هو: كيف للنحوي الذي أوتي درجة كبيرة من العلمية، أن يقصي الحديث من المدونة اللغوية المعولّ عليها في ضبط القواعد النحوية؟، وفي المقابل من ذلك يحتج بكلام الطفل

1 - المرجع نفسه، ص93.

* الآية وردت خالية من الشكّل.

2 - سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج2، بيروت: دار الجيل، ص397.

3 - السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو العربي، ص75.

والمجنون وغيرهما، والرّسول ﷺ هو الذي أوتي جوامع الكلم، وأن الأحاديث التي رويت لم تخالف الوجه الإعرابي الذي يهّم النّحاة؟.

إنّ السّبب في ذلك يعيده النّحاة إلى من روى الأحاديث النّبوية، إذ إنّ أغلبهم أعاجم، وأنها رويت بالمعنى لا باللفظ، وكذلك فإن الرواية بالمعنى، تؤدي بالراوي إلى حذف أو إضافة أقوال ليست من الأحاديث النّبوية، ولقد قدّم السيوطي تفسيراً لذلك إذ قال: «وقد جرى الكلام في ذلك مع بعض المتأخرين الأذكياء، فقال: إنّما ترك العلماء ذلك، لعدم وثوقهم أن ذلك لفظ الرّسول ﷺ؛ إذ لو وثقوا بذلك لجرى مجرى القرآن في إثبات القواعد الكلية»¹، كما أن الحديث لم يعرف بداية التدوين، إلا في منتصف القرن الثاني للهجرة، إذ إنّ الفصاحة اختفت من أفواه العرب، سواء في الحاضرة أم البادية، غير أن رواية الأحاديث النّبوية بالمعنى، ليس مقياساً يؤخذ به لمنع الاحتجاج به؛ لأن الرواية كانت في وسط فصيح «وأن هؤلاء المحدثين من الأعاجم كانوا يروون ما معهم من أحاديث في وسط فصيح، ولم نسمع أن الأحاديث التي كانوا يروونها خالفت القواعد أكثر مما خالفها الشعر العربي المشتمل على الضرائر والرخص، وعلى الرّغم من ذلك نرى النّحاة يقيمون نحوهم على الشعر وهو لغة خاصة غير النثر، ويتركون الأحاديث وهي أقل مخالفة لقواعدهم من الشعر، أضف إلى ذلك أن الرواية بالمعنى كما بيّنا حدودها منذ قليل كانت شائعة في الكثير من الشواهد الشعرية التي اعتزّ بها النّحاة، يشهد بذلك تعدد رواية الشاهد الواحد فلماذا تكون الرواية بالمعنى مانعا من الاحتجاج بالنسبة للحديث دون الشعر؟»² ومن هنا كان الحديث مثار الجدل في وسط النّحاة المتقدّمين، وحتى المتأخرين، غير أنّ مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، قد حسم الأمر مؤخّراً في قضية الاحتجاج بالحديث إذ يتم الاحتجاج فقط بما ورد في كتب الصّحاح السّت*

3- كلام العرب شعره ونثره: إنّ بين الشعر والنثر، وبين لغة التخاطب واللّغة الأدبية المشتركة، الفرق البائن، ولقد وقف عبد الرحمان الحاج صالح موقف الرفض

¹ - السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو العربي، ص92.

² - تمام حسان، كتاب الأصول، ص94-95.

* للتعرف على هذه الكتب ينصح بالعودة إلى كتاب (في أصول النحو العربي) للدكتور صالح بلعيد.

للغة الأدبية المشتركة، ورأى أنّ الفكرة غير واردة عند العرب** ولا يخفى على أحد منا أنّ العربيّ، أوتي قدرا كبيرا من الفصاحة في اللغة العربية، وإلاّ لما كان القرآن الكتاب الذي تحدى به الله عزّ وجلّ العربي، خاصة منهم الشعراء الذين يتميزون بدقّة التصوير الفني، والذوق الحسي وحسن التعبير عن المشاعر والعواطف، فقد تحدث الأوائل عن القرآن فقالوا إنّه شعر، ولكن لم يكن كذلك وقيل إنّه سحر، وكذلك لم يكن بالسّحر، وإنّ مقابلة القرآن بالشعر؛ لدليل قاطع على أنّ العرب كانت في أشعارها فصيحة إلى حدّ كبير جدّاً، خاصة الشعر الجاهلي؛ الذي بلغ شأواً من الدقّة في اختيار الألفاظ والكلمات، وإجادة سبكها ونظمها، وفق طريقة تجعل هذا الكلام ليس كغيره، فقد وصفه الواصفون بديوان العرب، ودعا الدّاعون إلى التمسك به والحفاظ عليه، بكل ما أوتي من جهد.

ولقد فعل ذلك اللّغويون والنّحاة العرب، إذ إنهم أكثروا من رواية هذه الأشعار والاحتجاج بها، وقد يظهر هذا بجلاء في كتب القدامى إذ « بلغ عدد شواهد الكتاب خمسين ألفاً لشعراء جاهليين ومخضرمين وإسلاميين وأمويين وعباسيين معاصرين لسيبويه نفسه، وأهم الشعراء الذين احتج بشعرهم هم بحسب كثرة شواهدهم عنده الفرزدق، ثم جرير، فالأعشى، فروبة والعجاج، فذو الرّمة فالنابغة الذبياني، وهناك شعراء كان حظهم قليلا في كتابه هم مخضرمو الدولتين الأموية والعباسية كابن ميادة المتوفى 136هـ، وأبي حية النميري 158هـ، وأبي نخيلة 148هـ، وابن

** -تحدث عبد الرحمان الحاج صالح عن اللّغة الأدبية المشتركة، أو عن خرافة اللغة الأدبية المشتركة، وقد رفض هذه الفكرة، قائلاً إنّ النحاة العرب لم يكن من الصعب عليهم، أن يتقنوا إلى مثل هذا الأمر لو وجد بالفعل، ويقول أيضا إن منبع الفكرة هم الغرب، حيث أسقطوا ما توفرت عليه لغة اليونان التي كانت مقسّمة إلى لغة التخاطب ولغة الأدب الموحدّة koiné، ومن ثمّة أسقطوا هذا التقسيم على اللّغة العربية، وسميت باللّغة الفصحى arabic koiné وحجتهم في ذلك وجود لهجات عربية في ذلك الزمان، والاعتقاد السائد هو أنّ لغة التخاطب ليست هي لغة الأدب في أية لغة، كما أنه قدّم أدلة على ذلك بداية بالقرآن في قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ ﴾ [سورة إبراهيم الآية 03] وهذا يعني أنّ كلّ بناء نحوي، وجد في القرآن والشعر كان له ما يماثله غالبا في الكلام العادي، وأشار أيضا إلى القول بأن سيبويه كان يقصد باللّغة طريقة استعمال جميع العرب أو أكثرهم أو أقلّهم، لوحدة من وحدات العربية على اختلاف مستوياتها.

هرمة 176هـ¹ وهذا ليس بالغريب، لأن الوضع اللغوي السائد في زمن سيبويه كان مقسماً إلى مستويات أو لاها العربية الفصيحة أو ما يسمى بفصحاء العرب، وثانيها كلام المولدين أو أبناء العرب والموالي، وتليها في الطبقة الأخيرة اللغات العلجية أو لغة الأعاجم.

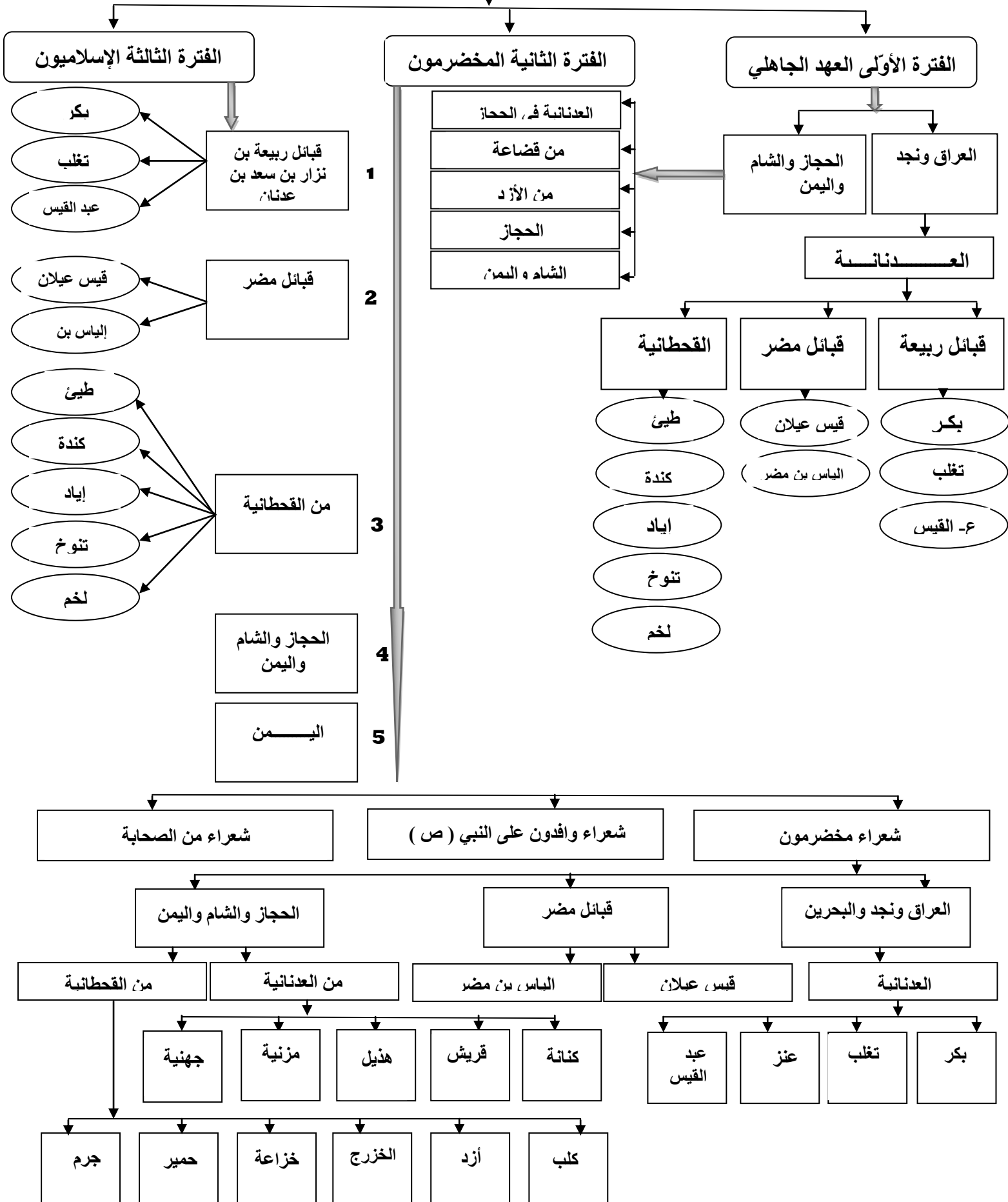
ولكن الملاحظ أن هناك من اللغويين والنحاة الأوائل، أمثال أبي عمرو ابن العلاء الذي تشدد كثيراً في مسألة الاحتجاج بأشعار المخضرمين والمولدين، فرغم الفصاحة التي كانت تنطلق من أفواه الفرزدق وجريير والأعشى، إلا أنهم لم يُعدّوا من الذين يحتجّ بهم، لأن الفترة الزمنية قد أخرجتهم من دائرة الاحتجاج.

وأما الكلام المنثور فإنه لم يصل إلى الدرجة التي وصل إليها الشعر؛ لأن الشعر لا يأتي تلقاءً إنما يحتاج صاحبه إلى لحظات يكون فيها الذهن صافياً، خالياً متأملاً، كما أنه كلام موزون مقفى «لقد انصرف النحاة عن النثر، لأنهم وجدوا في بيوت الشعر الأمثال، والأوابد، ومنها الشواهد، ومنها الشوارد فلم يعتمدوا عليه إلا قليلاً فقد اجتمع الناس على أن المنثور في كلامهم أكثر وأقل جيداً محفوظاً²». ولنتعرّف أكثر على القبائل التي تمّ الاحتجاج بها والشعراء الذين شهد لهم بالفصاحة، عمدنا إلى تلخيص ما ورد في كتاب (السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة) للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، في الشكل الموالي حيث ذكر الشعراء الذين تمّ الاحتجاج بهم بالتفصيل، والقبائل التي ينتمون إليها، على أننا اكتفينا بذكر القبائل التي احتجّ بشعرائها، وللتوسع أكثر ينصح بالعودة إلى هذا الكتاب.

¹ - محمد خير الحلواني، الأصول في النحو العربي، ص41.

² - سعيد جاسم الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، ط1. الأردن: 1997م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص115.

تفريع القبائل التي تم الاحتجاج بشعرائها



إنّ القراءة التي يمكن تقديمها من خلال الشكل السابق، هي أن فترة الاحتجاج كانت مقسّمة إلى مراحل مختلفة: (العهد الجاهلي، العهد المخضرم، والعهد الإسلامي) وإنّ القبائل التي تمّ الاحتجاج بها كانت محدودة، ومختلفة من فترة إلى أخرى، ففي العهد الجاهلي؛ الذي يمتدّ من زمن المهلهل بن ربيعة إلى نهاية النصف الأوّل من القرن الأوّل قبل الهجرة، كان لكلّ قبيلة شعراء تمّ الاحتجاج بهم، وقد أخذ اللّغويون بهذه الأشعار في قضية الاحتجاج اللّغوي، أما الفترة الثانية التي تمتدّ من سنة خمسين قبل الهجرة، وتنتهي حوالي سنة 41هـ، فقد عرف العرب تأسيس الدّولة الإسلامية، وما تبعها من الغزوات داخل شبه الجزيرة العربية وخارجها، ومن هنا اختلاط العرب بغيرهم، وهذا ما أدى إلى حدوث نوع من التداخل والتفاعل مع غيرهم، بالتالي فإمكانية الحديث عن اللّغة العربية الفصيحة الخالية من اللّحن، يبقى مستبعدا، وإذا تمّ تتبع الفترة الثالثة بالملاحظة، والممتدة من 41هـ إلى 183هـ، ظهر أن الفصاحة بدأت تتلاشى في الحضر باختفاء البيئات اللّغوية الفصيحة فيها، وكانت الفترة الرابعة والأخيرة من عصور السّماع على حدّ تعبير عبد الرحمان الحاج صالح، هي الممتدّة من 183هـ إلى 392هـ، غير أن هذه الفترة تتعلّق أكثر بالبادية، والأماكن البعيدة عن الاختلاط.

ب- البعد الزّمني: تتفق جميع الآراء على أنّ الفصاحة بدأت تغيب عن السنة العرب، بعد مجيء الإسلام ودخول الأعاجم في الدين الإسلامي، وبمقتضى أنّ اللّغة ملك لمن يستعملها، فإنّ الأعجمي قد يتحدّث اللّغة العربية بطريقته هو، دون أن يلقي بالألقواعد لغة ليست بلغته، إذ إنّّه لا يعرف دقائقها، وعليه فقد سطرّ النّحاة الأوائل قاعدة مفادها أن فترة الاحتجاج باللّغة هي: 150 سنة قبل الإسلام؛ ويعني ذلك ما قيل من شعر ونثر وأمثال وحكم في العصر الجاهلي، وإلى منتصف القرن الثاني الهجري في الأماكن التي كانت موضع الاختلاط، وهي ما يطلق عليها بالحضر. أمّا في الأماكن البعيدة عن الاختلاط، أو ما يسمى بالبادية فحدّد الزّمن بمنتصف القرن الرابع الهجري، وعلى ذلك فإنّ ما قيل في مدّة ثلاثة قرون في الحاضرة يحتج به، وما قيل في مدّة أربعة قرون في البادية يؤخذ به أيضا « ففي هذا المجال نرى النّحاة استنبطوا قواعدهم من شعر امرئ القيس ومن بعده إلى ابن هرمة في نهاية القرن الثّاني

الهجري، لم يفرّقوا بين شاعر ولا بين قرن سابق وآخر لاحق في فترة تمتد قرابة أربعة قرون»¹، ولكن ينبغي الوقوف عند سؤال قد نعكس به هذا التحديد هو: أصحح أن الفصاحة انتهت ولم يبق لها أي أثر في الوسط النحوي، أو الأدبي في الحاضرة والبادية، إذا خرجنا من التحديد الزمني الذي ارتضاه علماء اللغة العربية؟ وإذا أخذنا بهذا التحديد؛ فهل نُخرج عبد القاهر الجرجاني (471هـ) من هذه الدائرة، أو الشريف الجرجاني (816هـ) أو السيوطي (911هـ) أو الكفوي، وهم الذين شهدت لهم كتبهم بالفصاحة والعبقرية والتبحر في اللغة؟ ولماذا يعتبر هؤلاء العلماء من الذين يحتجّ بهم، رغم أنهم جاؤوا بعد الفترة المحدّدة؟ إن الفترة التي قال بها علماء اللغة في ما يخصّ الاحتجاج باللغة، قد يكون إلى حدّ ما مجحفاً في حقّ العديد من العلماء، وإنّ هذا التحديد يلغي التغيّر الذي تشهده اللغة عبر الأزمنة المختلفة.

ج- **البعد المكاني:** أثار الاحتجاج بالقبائل التي أخذت عنها اللغة، جدلاً كبيراً في أوساط النّحاة المتقدمين، وامتدّ الأثر إلى العصر الحاضر، فقد أثار النصّ الذي أخذه السيوطي عن الفارابي (329هـ) الذي ورد في كتاب الحروف جدلاً كبيراً، إذ كان الحديث فيه عن القبائل التي أخذت عنها اللغة، لكن المتفق عليه هو: أنّ هناك من المناطق التي عُرفت بالفصاحة وما مستّها اللّكنة الأعجمية، ولذلك كان عمرو ابن العلاء (154هـ) يقول لا أقول قالت العرب إلا ما سمعت من سافلة العالية وعالية السافلة، ويقصد بذلك أعالي نجد وهوازن، غير أنّهم عند جمعهم للمدونة اللّغوية قصدوا ست قبائل هي: قيس، وتميم، ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، ويقدم ابن جني تعليلاً لذلك إذ يقول: «وعلة امتناع الأخذ عن أهل المدر كما يؤخذ عن أهل الوبر، ما عرض للغات الحاضرة وأهل المدر من الاختلال والفساد.»² إذن السرّ في اختيار هذه القبائل لم يكن اعتباطاً، بل كان سعياً وراء الاحتجاج باللغة، الصّافية المحافظة على سلامتها ونقاها، إذ إنّها بعيدة عن أماكن الاختلاط والأسواق والنقاء العربي بغيره، كما هو الحال عند قريش؛ بحيث تلتقي كل الأجناس العربية منها والفارسية والأخرى، لأن لها من الخصوصية الدينية التي تجعل منها مكاناً هجيناً، أو

¹ - تمام حسان، كتاب الأصول، ص101.

² - ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، ج2، ص5.

مركزا لالتقاء الأجناس المختلفة، كما أن الجميع يقصدها في موسم الحجّ، وكذا رحلتي الشتاء والصيف، هذا ما جعل أهل اللغة والنحو لا يأخذون اللغة عنها، ويعتدونها من القبائل غير الفصيحة، على أن حديث الرسول ﷺ قلب الموازين، في قوله ﷺ: (أنا أفصح العرب بيد أي من قريش، ونشأت في بني سعد بن بكر) ففي هذا الحديث آثار معنى - بيد- جدلا كبيرا بين النحاة، فهناك من يقابل بيد بـ: - غير - وهذا ظاهر في لسان العرب لابن منظور « بيد بمعنى غير يقال: رجل كثير المال بيد أنه بخيل معناه غير أنه بخيل، حكاه ابن السكيت؛ وقيل: هي بمعنى - على - حكاه أبو عبيدة قال ابن سيدة: والأول أعلى ¹. ولكن هناك من يرى غير ذلك، فقد أورد القاضي عياض في معنى بيد هذا الحديث « إنها بمعنى غير، وقيل: إلا وقيل على، وتأتي بمعنى أجل. ومنه قوله في الحديث الآخر بيد أي من قريش أي من أجل وهو بعيد ² » إن كلمة (بيد) هي التي أثارت هذا الإشكال؛ للحكم على قبيلة قريش من أنها فصيحة أو غير ذلك.

وإن يكن فقد أشار السيوطي إلى فصاحة لغة قريش، وقبله ابن جني، يقول السيوطي « كانت العرب تحضر الموسم في كل عام، وتحج البيت في الجاهلية، وقريش يسمعون لغات جميع العرب فما استحسنوه من لغاتهم تكلموا به فصاروا بذلك أفصح العرب ³، فقد يكون ما ذهب إليه السيوطي صحيحا؛ إذا قلنا إن لغة قريش كانت آنذاك في مرحلة التكوين لا النضج، وقد تكون غير فصيحة في أولياتها، ولكن بدافع انتقاء الألفاظ الفصيحة، وطرح المستبشع منها أصبحت كذلك، وما يزيد من التمسك بأن لغة قريش فصيحة نزول القرآن بها، لأنها مثلت نسبة 27.96% ثم لغة هذيل بـ: 13.78% وكنانة بـ 9.54% حسب ما ذهب إليه عبد الرحمان الحاج صالح* .

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مادة بيد.

² - ع/ القاضي عياض، مشارق الأنوار، ج1، ص106، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، ص28.

³ - السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص425.

* - هذه النسب ذكرها الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في كتابه السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة.

وكما أن سيبويه ذكر مئة ثلاث مرّات في الكتاب « جمع ابن النّديم في كتابه أسماء القبائل فبلغت 60 قبيلة من شتى الأقاليم كما ذكر سيبويه 38 قبيلة أو جماعة أو قرية عزا إليها ما سمعه هو أو شيوخه. وها هي ذي القبائل أو الجماعات التي عزي إليها شيء أو أشياء في الكتاب: أزد السّراة: 4 مرات، أسد: 11 مرّة الأنصار: مرتّين باهلة 3 مرّات، بجيلة مرّة، بكر بن وائل 5 مرّات، تغلب: مرّة تميم: 56 مرّة (وتدخل معها غالبا قبائل نجد) أهل الحجاز: 71 مرّة، بالحارث: مرتّين حرماز: مرّة، خثعم: مرتّين، دارم: مرّة، ربيعة: مرّة، سعد: 7 مرّات، سلول: 3 مرّات سليم: مرّة ضبة: مرّة، طهية: مرّة، طيء: 4 مرّات، بنو عامر: مرّة، عبد القيس: مرّة، عبس: مرتّين، عدي: مرّة، عمّان: مرّة، بالعنبر: مرّة، قشير: مرّة، قيس: 6 مرّات، كلاب: مرّة، كليب: مرّة، الكوفة: 5 مرّات، مازن: مرّة، المدينة: مرّة، مذحج: مرّة، مكة: 3 مرّات، هذيل: مرتّين، يشكر: مرّة، وكل ما جاء من ذلك لغات. ¹ وعليه فسبويه حينما ذكر مئة ثلاث مرّات، كان على اقتناع من أنها لغة فصيحة.

كان حديث اللّغويين عن قريش، قد أغناهم عن السؤال عن القبائل التي أهلت لأن تكون مأخذا للغة، فهل هذه القبائل الفصيحة كان يوثق من فصاحتها تمام التّقة؟ وإذا كان كذلك فهل كانت بعيدة عن كل أثر أجنبي عنها؟ ألأحد أن ينكر تنقل القبائل العربية؟ هي الإجابة التي يقدّمها عباس حسن في قوله: « إن تنقل القبائل العربية في جزيرة العرب واختلاطها بغيرها من الأمم الأخرى لا سبيل لإنكاره أو الشك فيه، ومن يتحدّث بغير هذا يعدّ قبائل العرب متحجرة متفوّقة على نفسها، في مساحة ضئيلة تموت وتحيا فيها وهذا مناف للعقل ² » وإذا حكمنا على القبائل العربية بعدم وجود أيّ فرصة للانتقاء بغيرها من الأمم، نكون قد أغلقنا عليها بابا من التّطور اللّغوي، الذي يتماشى والفترة الزّمنية التي هي فيها.

وفي السياق الذي نتحدّث فيه عن تطوّر اللّغة، نجد علماء العربية بقدر اعتمادهم على العديد من القبائل، وأخذهم اللّغة من أفواه ناطقيها، بقدر ما وصل إليهم الانتقاد؛ لأنهم لم يعتمدوا لغة مشتركة بين جميع القبائل العربية، الأمر الذي أدى إلى

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللّغوي العلمي عند العرب، ص348.

² - عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، مصر: 1969م، دار المعارف، ص82.

اضطراب عملية القياس بالتالي القاعدة النحوية « من المؤلف في كثير من اللغات أن تعيش اللهجات بجوار اللغة المشتركة جنباً إلى جنب، ولكلّ منهما مجالاتها التي تستعمل فيها، فاللغة المشتركة تستعمل في المجالات الجدّية وتؤدى بها الأفكار الدقيقة المنظمة التي تعالج شؤون الثقافة والأدب، أمّا اللهجات فمجالها الحياة الدّارجة، وتستعمل في المحادثات العادية وضرورات الحياة اليومية وتبعاً لاختلاف موقفيهما، لزم أن تراعى في الأولى صفات خاصة من حيث الجمل والإعراب ومظاهر الجمال في الأسلوب.

لكن الدّارسين العرب لم يعترفوا بهذه الحقيقة، فاعتبروا كلّ نطق عربي للقبائل الموثقة حجة في الدراسة، وترتب على ذلك جمع أشتات مختلفة من الخصائص المشتركة ولغات تلك القبائل مع أن لكل منهما خصائص تنسجم مع عناصرها الأخرى، ولا يمكن أن يفترض هذا الانسجام إذا اختلطت بغيرها ¹. لكن هل من الممكن أن نتحدّث عن اللغة العربية المشتركة؟ من الصّعب الحديث عن اللغة العربية الموحّدة باعتبارها مجموعة من اللهجات التي تمّ الاحتجاج بها، ثمّ إنّ اللغة التي تمّ الاحتجاج بها شملت كلام العرب شعراً ونثراً، وكلاماً عادياً.

لقد تمّ الحديث عن المصادر التي أخذت عنها اللغة، وعن شروط المدونة اللّغوية والزّمان والمكان، والآن من الضروري بما كان الحديث عن هذا الذي يأخذ وتؤخذ عنه اللّغة، وهو مستقرى اللّغة والراوي لها، ومن المعروف أن الشيء كلّما عالجه المختصّ كلما كانت النتيجة أقرب منها إلى الدّقة، وعليه فجمع اللّغة وتصنيفها واستخراج القواعد منها كان من لدن المتفقه في اللّغة، الفصيح في الكلام، الصّبور في التنقل من منطقة إلى أخرى، الحكيم في التعامل مع من يؤخذ عنه.

وما يهم أكثر في رواية اللّغة هو المأخوذ عنه، لأن عملية الأخذ وبالتأكيد لن يتصدى لها إلاّ البارع في اللّغة، الذي يعرف الفصيح من المُستهجن، والمطرّد من النادر، وعليه فقد عمد اللّغويون والنّحاة إلى وضع حدود يُوقَفُ عندها ومن أهمها:

¹ - محمد عيد، أصول النّحو العربي في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء القرطبي وضوء علم اللّغة الحديث، ص106-

♣ **الثقة:** وهي من أهم الشروط التي وضعت في جمع اللغة، والثقة ثقتان، ثقة القائل وثقة المقول، بمعنى أن يثق جامع اللغة في الذي تؤخذ عنه اللغة، وكذا أن يوثق في الكلام الذي يقوله، ولذلك فإننا نجد سيبويه في كتابه يقول « وسمعنا الثقة من العرب»¹، أما في حالة الشك فإنه يستعمل كلمة يزعم التي تحمل نوعاً من الريب.

♣ **الفصاحة:** أي مثلما نطقت العرب على سجيبتها، وهو ما وافق العربية في نظمها وقواعدها، كما أن اللغة التي أخذ بها كانت من مناطق محددة، فقد أورد المبرد باباً في كتابه الكامل سماه باب أفصح الناس « وحدثني من لا أحصي من أصحابنا عن الأصمعي عن شعبة عن قتادة: معاوية يوماً: من أفصح الناس؟ فقام رجل من السماط فقال: قوم تباعدوا عن فراتية العراق وتيامنوا عن كشكشة تميم وتياسروا عن كسكسة بكر، ليس فيهم غمغمة قضاة ولا ططممانية حمير، فقال له معاوية من أولئك؟ فقال قومي يا أمير المؤمنين فقال له معاوية من أنت؟ قال: أنا رجل من جرم قال الأصمعي: وجرم من فصحاء الناس «². وإن ما يجب الوقوف عليه هاهنا هو السؤال عن الفصاحة، أو المعايير المعتمدة في ذلك، فهل الكلمة الفصيحة هي التي تتوفر على حروف متباعدة المخارج؟ أم أنها المستعملة بكثرة؟ أم أنها الغربية الغارقة في أعماق البداوة « المشكلة التي تواجه في ما يخص العربية الفصحى، هو السؤال عن أوصافها كمعيار أي السؤال عما هو المعيار الذي تنتمي إليه العربية التي جعلها اللغويون والنحاة العرب موضوعاً لتدوينهم ودراساتهم، وما هي المقاييس التي اعتمدوا عليها لحصرها وتحديدها وسؤال آخر له علاقة بذلك على أي أسس من الصفات والمميزات كانوا يعتمدون للتعرف على الناطقين الذين كانوا ينطقون بهذه العربية بالذات، فرضوا بهم كممثلين حقيقيين لهذا المعيار اللغوي فأخذوا منهم اللغة واستطاعوا أن يميزوا بينهم وبين غيرهم «³. ويفترض أن هذا الذي يتصدى لجمع اللغة واستنباط القواعد منها، يكون متضللاً فيها، عالماً بكل الأسرار التي تحملها.

¹ - سيبويه، الكتاب، ج1، ص331.

² - محمد بن يزيد المبرد أبو العباس، الكامل في اللغة والأدب، تح، محمد أبو الفاضل إبراهيم، ط3. القاهرة:

1417هـ-1999م، دار الفكر العربي، ج2، ص214.

³ - عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، الجزائر: 2007، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ص27.

♣ **السند:** يظهر كثيرا في الشعر وفي بعض المواقف التي قد نجد فيها خروجاً عن المؤلف، بالتالي يكون السند حامي حمى ما قيل، ويقال إن المازني هو من أثار قضية السند هذه « قال أبو جعفر سألت أبا عثمان عن تأنيث السكين فقال، السكين مذكر ولا يؤنثه فصيح فأنشده قول الفراء:

[فعيث في السنام غداة قر بسكين موثقة النصاب]*

فقال أبو عثمان من هذا؟ ومن صاحبه؟ ما أراه أخرج إلا من الكم، وأين صاحب هذا؟ من أبي ذؤيب حيث يقول: فذلك سكين على الحلق حازق¹. ومن هذا المنطلق كان ذكر السند ضروريا في الحكم على المقول، ورغم ذلك فإن سيبويه قد احتج بخمسين بيتا مجهول القائل.

وكنتيجة نريد الخروج بها من ظاهرة السماع؛ أن العربي كان علميا في استنباطه للأحكام، دقيقا في اختياره المدونة اللغوية، لكن هنالك من الانتقادات التي وجهت إليه « الاعتراض الوحيد الذي يمكن أن يوجه إلى مسموعهم بحسب مفهوم المدونة اللسانية البنوية هو الاتساع الكبير لأماكن الفصاحة التي سمع فيها أو روي عنهم فمن ثم يمكن أن يكون حصل اختلاط اللغات أي الاستعمالات اللهجية المختلفة في داخل المدونة الواحدة والمفروض أن يكون محتواها اللغوي منسجما لا اختلاط فيه². إن الدراسة التي قام بها علماء اللغة والنحو، لا يجب أن نحكم عليها بمنظار الدراسة العلمية للغة في عصرنا هذا، لأن كل المعايير مختلفة عن الماضي.

2- **القياس:** نكون على خطأ كبير إذا اعتبرنا أن اللغويين والنحاة العرب، في جمعهم للمدونة اللغوية، قد سمعوا جميع الظواهر في اللغة العربية، أو سمعوا كل الكلمات والعبارات والجمل الموجودة في هذه اللغة، وبالتالي فإن تفكيرهم قادهم إلى شيء هام جدا، هو قياس الجمل بعضها على بعض، أو بعبارة أخرى النسج على منوال الأصل الذي سمع عن العرب.

* البيت الشعري غير مشكول وهو مقتبس.

1 - أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، ط2. الكويت: 1984 ص129.

2 - عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، ص267.

- القياس في اللغة: « قيس: قاس الشيء يقيسه قياساً وقياساً واقتاسه وقيسه إذا قدره على مثاله؛ قال: فهنّ بالأيدي مقيساته، مقدّرات ومُخِطّاتُه.

والمقياس: المقدار. وقاس الشيء يقوسه قوساً: لغة في قاسه يقيسه. ويقال: قسّته وقسّته أقوسه قوساً وقياساً، ولا يقال أقسّته، بالألف. والمقياس: ما قيس به.¹ أما في الاصطلاح فإنّ أول محاولة لتعريف القياس من لدن النحاة

المتقدمين، كانت لأبي إسحاق الحضرمي في قوله: « وقلت ليونس: هل سمعت من أبي إسحاق شيئاً؟ قال: قلت له: هل يقول أحد الصّويق؟ يعني الصّويق: قال نعم، عمرو بن تميم تقولها، وما تريد إلى هذا؟ عليك بباب من النحو يطرد وينفاس² » والقياس هو حمل الفرع على الأصل لعلّة جامعة بينهما، أو هو حمل المعقول على المنقول، ويعرفه مهدي المخزومي في قوله: « حمل مجهول على معلوم وحمل ما لم يسمع على ما سمع، وحمل ما يجد من تعبير على ما اختزنه الذاكرة ووعته من تعبيرات وأساليب كانت قد عرفت أو سمعت³ ». ما يمكن أن يلاحظ من خلال التعريفات السابقة، أنّ القياس عملية ذهنية، يستطيع الإنسان أن يصل إليها من خلال أعمال الفكر، فقد يكون لأحد منّا قاعدة نحويّة، إذ على ترتيبها يمكن أن نقيس ما لا نهاية من الجمل الموافقة لذلك الترتيب.

وكما أنّ الطّفّل الصّغير في البدايات الأولى من حياته يبدأ بالتقليد، فإذا انتهى منه مائل بين الأشياء وقاس بعضها على بعض، وعليه فإنّ الطّفّل الصغير يقوم بمحاكاة الكلام لا اللغة، وهذا ما يسمى بالصوغ القياسي الذي يعينه في اكتساب اللغة « إذ هو في حاجة إلى استعمال صيغ جديدة لم يعرفها من قبل، وإلى استخدام جمل جديدة لم يسمع بها من قبل، وهذه الصيغ والجمل لا تأتي كيفما اتفق بل تأتي مقيسة على ما اختزنه المتكلم في ذاكرته من نظم البيئة اللغوية في صيغها وجملها⁴. لكن هل هذا ما قام به النحاة العرب، حين جمعهم للغة ومحاولة تقنينها؟ يرُدّ على ذلك محمد عيد بأن

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مادة قيس.

² - ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، PDF: www.al-mostafa.com، برنامج إلكتروني، ص 05.

³ - مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت: 1384هـ، 1964م، المكتبة العصرية، ص 20.

⁴ محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، القاهرة: 1410هـ-1989م، عالم الكتب، ص 94.

الأمر مختلف « فهناك فرق بين ما يعتاده المتكلم من نظم اللّغة التي يقيس عليها وما يفعله علماء النّحو من وضع القواعد والقوانين، فالأول يحدث دون قصد وتعمد أما الثاني فنية العمد فيه واضحة مقصودة، الأول يتعوّده الشّعور حتى يصبح عادة من عاداته كالمشي والطعام والآخر مقاييس محدّدة موضوعة للاكتساب والفهم، الأول انعكاس الاستعمال الاجتماعي على مستعمل اللّغة، والثاني آراء الدارسين المقتنّة لمن يستعمل اللّغة»¹ فالقياس عند النّحاة يتميّز عن القياسات الأخرى.

وإنّ تأثير الثقافة الدّينية وقبل هذا ربّما الثقافة الأرسطية، على حدّ تعبير محمد عيد، الذي اعتبر القياس المنطقي مقتربا إلى حدّ ما من القياس النّحوي أو العكس، هو الترتيب المنطقي، هذا إن أخذ بعين الاعتبار الفارق الزمني بين أرسطو وعلماء العربية، في قوله: « وطريقة أصحاب القياس المنطقي العقلية هي الانتقال من العام إلى ما هو أقلّ عموما، طريقة تبدأ من أعلى إلى أسفل، من الأجناس إلى الأنواع، ومن الأنواع إلى الأفراد، كما يتضح ذلك في المثال: سقراط إنسان - كل إنسان فان - سقراط فان - فهذا المثال ينطبق عليه ما تقدم من معنى القياس وهدفه وطريقته »². إضافة إلى ذلك وبحكم انتماء النّحاة وقربهم من الثقافة الدّينية، جعلهم يستمدون بعض المصطلحات من علوم الفقه « ومما يؤيّد الصّلة التي تجمع القياس النّحوي بالقياس الفقهيّ ما رواه ابن خلكان من أن محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة سأل الفراء: " ما تقول في رجل صلى فسها فسجد سجدتين للسّهو فسها فيها؟ فكّر الفراء ساعة ثم قال له: لاشيء عليه فقال محمد: ولم؟ قال: لأنّ التصغير عندنا لا تصغير له وإنما السجدتان تمام الصلّاة فليس للتمام تمام »³ فهذا دليل قاطع، على أن النّحاة يستندون في قياسهم اللّغوي إلى الفقه، وأما عن لفظ القياس في النّحو فقد اقترن بعبد الله بن إسحاق الحضرمي فقد ورد في طبقات فحول الشعراء أنّه « أول من بعج النّحو ومدّ القياس

1 - المرجع السابق، ص 94.

2 - المرجع نفسه، ص 67.

3 - عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النّحو العربي، الجزائر: 1982 م، ص 96.

والعلل... وكان أشد تجريدا للقياس»¹ ولا غرابة في الأمر إذا أسندنا ظهور القياس إلى الحضرمي إذ إنه كان يخطئ الشعراء أمثال الفرزدق في بيته:

وَعَضَّ زَمَانَ يَا بِنِ مَرَّوَانَ لَمْ يَدَعِ مِنْ الْمَالِ إِلَّا مَسْحَتًا أَوْ مَجْلَفًا

إنّ الحكم الذي وجهه الحضرمي للفرزدق كان من وراء علم بلغة العرب، إذ إنه قاس البيت الشعري على لغة العرب فوجده غير مطابق وعلى ذلك حكم عليه بالخطأ.

وبعد الحضرمي يأتي من كان متشددا في أخذ اللّغة، وهو أبو عمرو بن العلاء حيث إنّه « كان يأخذ بالاطراد في القواعد ويتشدد في القياس فقد قال له بعض معاصريه: أخبرني عمّا وضعت مما سميتة عربية أيدخل فيها كلام العرب كله؟ فقال:

لا، فقال له كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهم حجة، قال: أعمل على الأكثر، وأسمي ما خالفني لغات »² على أنّ النّحاة واللّغويين الأوائل لم يقدّموا تعريفا للقياس، فسيبويه في كتابه المشهور تحدث عن القياس على لسان أستاذه الخليل، فهل غاب عن علماء النّحو الأوائل هذا التعريف؟ أم أنهم لم يكونوا بحاجة إلى تعريفه؟ أم أنهم اكتفوا بالأمثلة؟

إنّ أوّل تعريف بالمصطلح موجود عند أبي البركات الأنباري في كتابه (لمع الأدلة في أصول النّحو)، إذ قال هو حمل فرع على أصل بعلّة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وعليه فإن ابن الأنباري قد استند في هذا التعريف إلى علماء الفقه.

وإذا كان القياس عملية حمل الفرع على الأصل، فلا بد أن تكون هنالك صلة جامعة تجمعهما، وعامل يشتركان فيه، وانطلاقا من هذا التفكير فقد حدّد النّحاة أركان القياس الأربعة، وأوردتها السيوطي في كتابه (الاقتراح في علم أصول النّحو العربي) قائلا « للقياس أربعة أركان: أصل، وهو المقيس عليه، وفرع، وهو المقيس، وحكم، وعلة

جامعة. قال ابن الأنباري: وذلك مثل أن نركّب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعله*، فنقول: اسم أسند الفعل إليه مقدما عليه، فوجب أن يكون مرفوعا، على الأصل. فالأصل: هو الفعل.

1 - ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ص5.

2 - شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص27-28.

* ما لم يسم فاعله = نائب الفاعل.

والفرع: هو ما لم يسم فاعله.

والحكم: هو الرفع.

والعلة الجامعة: هي الإسناد.

والأصل في الرفع هو أن يكون للأصل الذي هو الفاعل، وإنما أجري على الفرع الذي هو ما لم يسم فاعله بالعلة الجامعة التي هي الإسناد «¹. ولتقريب المعنى أكثر يقدم محمد خير الحلواني مثالا عن كيفية قياس النّحاة القدامى (لا رجل) على (خمسة عشر) قائلا: «قاس النحويون " لا رجل " على " خمسة عشر" أعطوها حكما في البناء على الفتح. وعلى هذا تكون:

1 - لا رجل: فرعا أو مقيسا.

2 - وخمسة عشر: أصلا أو مقيسا عليه.

3 - والبناء على الفتح: هو الحكم.

4 - أما العلة الجامعة بين الفرع والأصل فهي على الشكل التالي:

أصل: خمسة عشر " خمسة وعشرة " لأن معنى الجمع واضح فيها، ولكن حذفت الواو لفظا، وبقي معناها، وركب الجزءان تركيبا مزجيا، وأدى ذلك إلى حذف علامة التأنيث من الجزء الثاني اكتفاء بها في الجزء الأول.

هذا هو الأصل، والفرع مثله، لأن أصل لا رجل " لا من رجل " فـ من زائدة، تفيد استغراق النفي، ولكنها حذفت لفظا كما حذفت الواو في الأصل، وبقي معناها، وركبت " لا " مع " رجل " كما ركبت " خمسة " مع " عشر " «²، هكذا إذن كان منطق النّحاة القدامى في تعاملهم مع اللّغة العربية، ومحاولة توليدهم الجمل المختلفة انطلاقا من جملة واحدة، وفق التراكيب المعروفة سلفا، وتأتّى لهم ذلك من إعمالهم الفكر وقياسهم المجهول على المعلوم، ولكن هل النّحاة في تعيينهم لأركان القياس أنزلوا الأصل والفرع في نفس المنزلة، أم أنهم اشترطوا على الأصل شروطا معينة؟ إلى هذا ذهب ابن جني عند تقسيمه القياس إلى أربعة أركان:

¹ - السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو العربي، ص 208.

² - محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، اللادقية 6: 1979م، ص 91-92.

1- **المقيس عليه:** وهو الأصل في عرف النحاة، ويعني الكلام الفصيح المطرد المسموع عن العرب، الخارج من حد القلة إلى حد الكثرة، وإذا قلنا الاطراد فمعناه التتابع والاستمرار، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور « اطرد الشيء: تبع بعضه بعضا وجرى. واطرد الأمر: استقام. واطردت الأشياء إذا تبع بعضها بعضا. واطرد الكلام إذا تتابع. واطرد الماء إذا تتابع سيلانه؛ قال قيس بن الخطيم:

تَعْرِفُ رَسْمًا كَاطْرَادِ الْمَذَاهِبِ

أراد بالمذاهب جلوداً مذهباً بخطوط يرى بعضها في إثر بعض فكأنها متتابعة؛ وقول الراعي يصف الإبل واتباعها مواضع القطر:

سَيَكْفِيكَ الْإِلَهُ وَمُسْتَمَاتٌ كَجَنْدَلِ لُبْنٍ تَطْرُدُ الصَّلَالَا

أي تتتابع إلى الأرضين الممطورة لتشرب منها فهي تسرع وتستمر إليها¹. إن المعنى اللغوي يتقارب إلى حد كبير مع ما أراده النحاة العرب، خاصة منهم ابن جني، ونفس الشيء بالنسبة للشاذ، فمادة شذذ في اللغة تعني الانفراد شذذ: « شذ عنه يشذ ويشذ شذوذاً: انفرد عن الجمهور وندر، فهو شاذ، وأشده غيره. ابن سيده: شذ الشيء يشذ ويشذ شذاً وشذوذاً: ندر عن جمهوره؛ وشذ هو يشذ لا غير؛ وأشده: أنشد أبو الفتح بن جني:

فَأَشْذَنِي لِمُرُورِهِمْ، فَكَأَنِّي غُصْنٌ لَأَوَّلِ عَاضِدٍ أَوْ عَاسِفٍ

قال: وأبى الأصمعيّ شذه. وسمى أهل النحو ما فارق ما عليه بقية بابه وانفرد عن ذلك إلى غيره شاذاً، حملاً لهذا الموضع على حكم غيره، وجاءوا شذاذاً أي قلالاً.² كان ابن أبي إسحاق الحضرمي من الأوائل الذين استعملوا مصطلح المطرد والشاذ، وتبعه ابن جني في تفسيره للمطرد والشاذ وتقسيمه إلى أربعة أضرب إذ قال: « ثم اعلم من بعد هذا أن الكلام في الاطراد والشذوذ على أربعة أضرب: - مطرد في الاستعمال والقياس جميعاً، وذلك نحو: قام زيد، وضربت عمراً، ومررت بسعيد.

- مطرد في القياس، شاذ في الاستعمال. وذلك نحو الماضي من: يذر ويدع.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مادة طرد.

² - ابن منظور، لسان العرب، مادة شذذ.

- الثالث المطرد في الاستعمال، الشاذ في القياس، نحو قولهم: أخوص الرمث واستصوبت الأمر.

- الرابع الشاذ في القياس والاستعمال جميعا. وهو كتنميم مفعول، فيما عينه واو؛ نحو: ثوب مصوون، ومسك مذروف.¹ هو إذن تقسيم يجعل نحاة العرب، يأخذون بالأحكام الثلاثة الأولى ويتركون الحكم الأخير، الذي لا تتوفر فيه الشروط التي حدّدت. لكن السؤال الذي ينبغي أن يطرح هنا كيف يتم الحكم على الكلمة إن كانت مطّردة أو شاذة؟ ما هي نسبة استعمال الكلمة للقول إنها مطّردة؟

والإجابة تكمن في القول إن علماء النحو العربي، لم يحدّدوا هذه النسبة « لم يكن ثمة اهتمام واضح عند النحاة القدماء في البداية بوضع نسبة أو معيار ثابت للمطّرد بحيث يعتبر المسموع مطّردا إذا بلغ هذه النسبة، ويعتبر شاذا إذا لم يبلغها، وبذلك يتم التفرقة بينهما وبين مصطلحات أخرى كالغالب والكثير واليسير والقليل... إلخ؛ بل وجدنا للمطرد في كلام النحاة مصطلحات ترادفه كالكثير، ووجدنا للشاذ مرادفاته أيضا كالنزر والقليل.² » غير أن السيوطي في كتاب المزهري في علوم اللغة يذكر هذه النسب في قوله « اعلم أنهم يستعملون غالبا وكثيرا ونادرا وقليلًا ومطّردا فالمطّرد لا يتخلف، والغالب أكثر الأشياء ولكنه يتخلف، والكثير دونه والقليل دونه والنادر أقل من القليل: فالعشرون بالنسبة إلى ثلاثة وعشرين غالب والخمسة عشر بالنسبة إليها كثير لا غالب، والثلاثة قليل، والواحد نادر³ » هكذا كان علماء اللغة حريصين على شرط الاطراد في كلام العرب، والغرض من وراء ذلك هو الوصول إلى إثبات القاعدة النحوية، وإيعادها عن الشاذ الذي قد يقلل من علمية هذه القواعد.

2- المقيس: أو ما يسمى بالفرع أو ما تفرع عن الأصل، لأن كلام العرب لم يسمع كلّه بكلماته وجمله وتراكيبه، كما أنهم لم يسمعوا اسم كل فاعل ومفعول. لكن هل الكلام الذي لم يسمع عن العرب يعدّ من كلامهم؟ نعم وإلى هذا ذهب ابن جني في قوله:

¹ - ابن جني، الخصائص، ج1، ص138-139-140 (بتصرف كبير).

² - خالد بن سليمان بن مهنا الكندي، التعليل النحوي في الدرس اللغوي القديم والحديث. ط1، عمّان: 1427هـ-2007م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص30.

³ - ينظر: السيوطي، المزهري في علوم اللغة، تح: محمد أحمد جاد المولى، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد الجاوي، ط4. دار إحياء الكتب العربية.

« ما قيس من كلام العرب، فهو من كلام العرب". قال: ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل، ولا مفعول؛ وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره، فإذا سمعت (قام زيد)، أجزت: ظرف بشر، وكرم خالد" ¹ يظهر من خلال ما سبق أن المقيس إما أن يكون على مستوى التراكيب بمعنى ترتيب الفعل ثم الفاعل فالفضلة، ومن جانب آخر فإن المقيس يأخذ حكما نحويا معيّنًا:

1- « فإما أن يكون استعمالا يتحقق القياس فيه، بأن نبني الجمل التي لم تسمع من قبل على نمط الجمل التي سمعت.

2- وإما أن يكون حكما نحويا نسب من قبل إلى أصل مستنبط من المسموع كما في:

- إعراب الفعل المضارع على إعراب اسم الفاعل.

- حمل إعمال" ما " على إعمال ليس.

- جزم الأفعال على جرّ الأسماء.

- رفع نائب الفاعل على رفع الفاعل.

- بناء الأسماء على بناء الحروف. ² والسؤال الذي يطرح نفسه هنا لماذا أعرب الفعل

المضارع على إعراب اسم الفاعل؟ ولماذا رفع نائب الفاعل على رفع الفاعل؟ رأى

النّحاة أن الأصل والفرع يشتركان في شيء فسمّوه الحكم.

3- الحكم: حينما يتأكد النّحاة العرب من أن حكما نحويا معينا ثابت عن

العرب، أجازوا القياس عليه وجعلوه أصلا يقاس عليه، غير أنّهم يختلفون في أمر

ثبوت الحكم بالنّص أم بالعلة؟ « ذهب أكثرهم إلى أنه يثبت بالعلة لا بالنّص إذ لو كان

الحكم ثابتا بالنّص لأدى ذلك إلى إبطال الإلحاق، وسد باب القياس، إذ القياس حمل فرع

على أصل بعلة جامعة بينهما، وإذا فقدت العلة الجامعة بطل القياس، وكان الفرع مقيسا

من غير أصل وذلك محال ³ وعلى هذا فالعلة مهمّة في الدّرس النّحوي، لأنها مرتبطة

بجميع أدلة النّحو؛ لأنها تفسيرٌ لأسباب وضع النّحاة للمصطلحات والقواعد النّحوية.

1 - السيوطي، الاقتراح، نقلا عن المنصف، ص 239.

2 - ينظر: سعيد جاسم الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوّره، نقلا عن أصول التفكير النّحوي، علي أبو المكارم.

3 - ينظر: عبد الكريم بكرى، ابن مضاء وموقفه من أصول النّحو العربي.

4- العلة: إنّ العرب القدامى، قبل ظهور اللّحن في اللّغة العربية لا يعرفون معنى العلة، لأنهم كانوا يتحدثون بالسليقة التي فطروا عليها، وهذا يتأكد عند سؤال أحد اللّغويين المهتمين بجمع اللّغة، في الأماكن التي لم يظهر فيها اللّحن « إنّ الذين أخذت عنهم المادة اللّغوية يدركون قوالب اللّغة على الفطرة والسليقة، فمنهم من قيل له أتهمز إسرائيل؟ (الهمزة) فقال: إنيّ إذاً لرجل سوء. وآخر قيل له: أتجرّ فلسطين؟ (الجرّ) فقال إنيّ إذن لقويّ، وآخر قال: (بنيّ) فقيل له لم نصبت بنيّ؟ فأجاب: ما نصبتّه، وسئل أعرابي أن ينشد قصيدة على الراء، قال ما الراء؟ وآخر قرئ قوله تعالى: ﴿ وحملناه على ذات ألواح ودسر تجري بأعيننا جزاء لمن كان كفر ﴾* فقرئت (كفر) بفتح الكاف (كَفِرَ) فقال لا يكون، وعندما قرئت بالضمّ وكسر الفاء قال: يكون»¹. وعلى هذا فإن النتيجة التي قد نخرج بها، أنّ العرب لم يُنقل عنها أنّها كانت تعرف العلة التي جعلت الفاعل مرفوعاً والمفعول به منصوباً إلا بعد ظهور القياس.

ولعل الخليل هو الذي يثبت صحة ما قلناه عن العلة؛ حيث قال « إنّ العرب نطقت على سجيّتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله وإن لم ينقل ذلك عنها، وعللت بما عندي أنّه علة لما علته منه. فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمست، وإن يكن هناك علة غير ما ذكرت، فالذي ذكرته محتمل أنّه علة فهو الذي التمست، وإن يكن هناك علة غير ما ذكرت بالمعلول فليأت بها »². صحيح أن النّحاة العرب لم يتركوا اللّغة تضيع من بين أيديهم، وعمدوا إلى القياس الذي به تنمى اللّغة، لكن هذا القياس على حدّ تعبير الأستاذ محمد عيد قد خلف وراءه اضطراباً ينصبّ في مجريين عامين:

« - أولهما: وجود قياس واحد لا تؤيّدّه النصوص المسموعة، وفي هذه الحالة يذكره النّحاة مستدلين بتلك النصوص.

* القول مقتبس والآية غير مشكولة.

1 - الجاحظ، البيان والتبيين، ج3، القاهرة: 1968م، مطبعة دار الفكر، ص9.

2 - الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، القاهرة: 1378هـ، دار الفكر، ص65.

-الثاني: تعارض الأقيسة، بأن يكون للأمر الواحد قياسان أو أكثر وتختلف نظرة النحاة لكل قياس منها، وكلها صحيح في نظرهم ¹. ويبقى الأمر طبيعياً ما دامت الاجتهادات التي قام بها النحاة الأوائل، لم تصل إلى درجة كبيرة من الدقة، إذا ما قارناها بالدراسات الحديثة، فقد تكون نقطة الانطلاق التي بدأ منها النحاة غير التي هي في الدراسات الحديثة، وإن حفظ القرآن من اللحن هو الهاجس الذي راود علماء اللغة والنحو، في تقنينهم للغة العربية.

3-الإجماع: إن كلمة الإجماع غير متداولة كثيراً في وسط النحاة واللغويين، بل هي موجودة عند الفقهاء، ولعل الصلة بين الفقهاء والنحاة تكمن في هذه المصطلحات. غير أنّ هنالك اختلاف بين الإجماع في الفقه والنحو؛ إذ إنّ الإجماع في الأصول الفقهية واجب وملزم، أمّا عند النحويين فهو غير ذلك.

الإجماع في اللغة: أورد ابن فارس في معجم مقاييس اللغة تعريفاً لكلمة جمع: «... تقول استجمع الفرس جرياً. وجمم ع مكة سمي لاجتماع الناس به، وكذلك يوم (الجمعة)؛ وأجمعت على الأمر إجماعاً وأجمعته، قال الحارث بن حلزة: أجمعوا أمرهم بليل فلماً أصبحوا أصبحت لهم ضوضاء» ²

كما أسلفنا الحديث؛ فإن مصطلح الإجماع لم يلق عناية كبيرة من لدن النحاة، والدليل على ذلك أنهم جعلوه في الرتبة الثالثة، غير أنّ هذا المصطلح ظهر عند الأوائل فنجده عند سيبويه في قوله « زعم الخليل رحمه الله أن قولهم ربحت الدرهم درهما محال حتى تقول في الدرهم وللدرهم، وكذلك وجدنا العرب تقول، فإن قال قائل فاحذف حرف الجر وانوه قيل له لا يجوز ذلك كما لا تقول مررت أخاك وأنت تريد بأخيك فإن قال لا يجوز حذف الباء من هذا قيل له فهذا لا يقال أيضاً» ³. هو حديث عن الإجماع في هذه المقولة، إنّما هو إجماع العرب على ظاهرة معينة. وقد تحدث ابن جني عن الإجماع وجعله واجب الإتيان إذ يقول « إلا أننا - مع هذا الذي رأيناه وسوغنا مرتكبه - لا

¹ - محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، ص74.

² - ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، مادة جمع.

³ - سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج1، ص395.

نسمح له بالإقدام على مخالفة الجماعة التي قد طال بحثها، وتقدم نظرها، وتتالت أو آخر على أوائل، وأعجازا على كلاكل ¹ « والسؤال الذي يطرح هنا هل النّحاة التزموا بما يسمى الإجماع؟ إن كان هناك إجماع فلماذا نجد الاختلافات النّحوية قائمة بين المدارس وبين نّحاة المدرسة الواحدة؟ أم أنّهم أخذوا بالإجماع في مسألة الأصول، وتركوا الباب مفتوحا للاجتهاد في المسائل الفرعية؟.

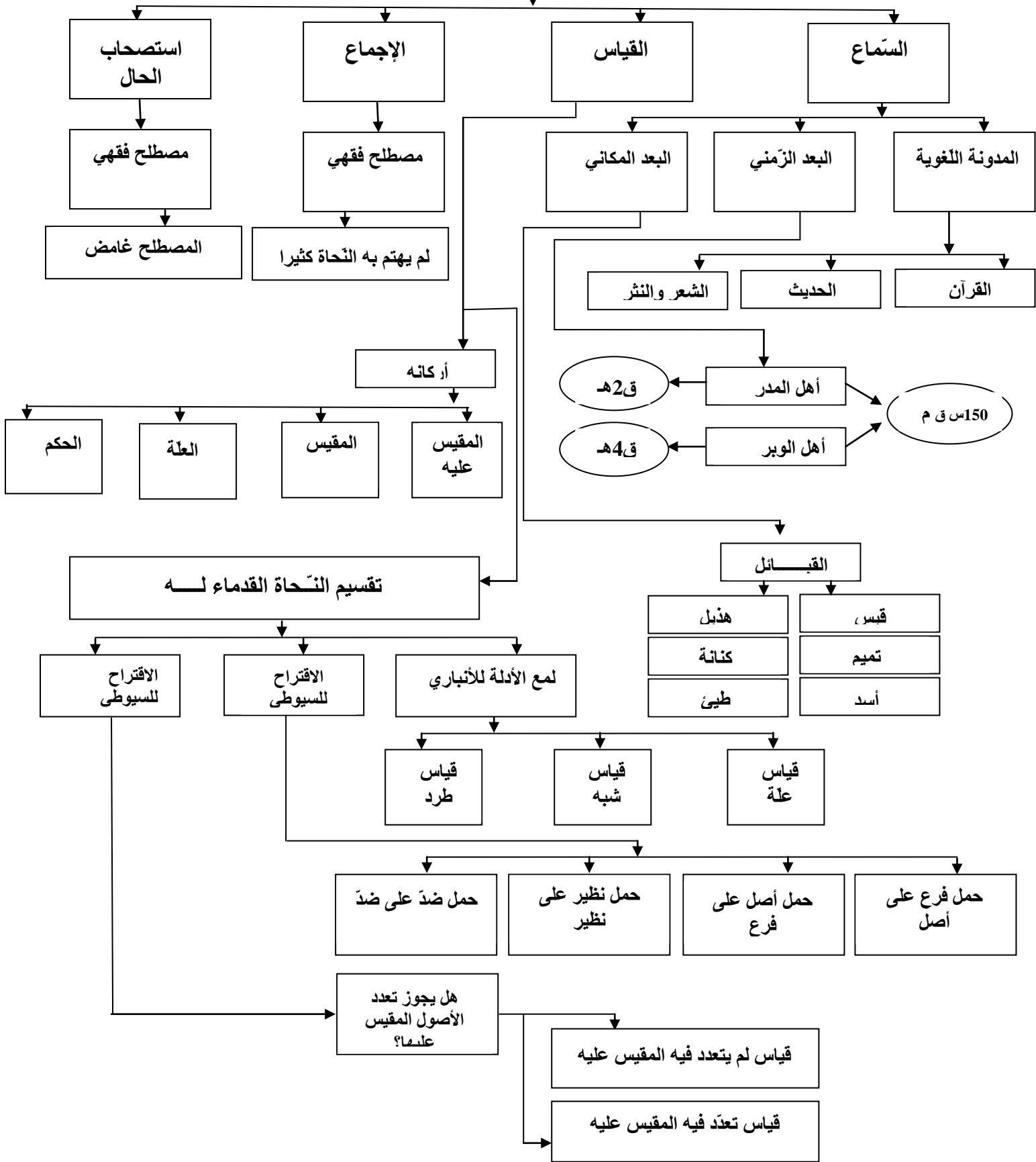
4- استصحاب الحال: إنّ الحديث عن هذا الدليل، لا يتجاوز التعريف أو تقديم بعض المعلومات التي تُبقي هذا المصطلح غامضا، إضافة إلى هذا فإن اللّغويين والنّحاة لم يعمدوا إليه كثيرا، واستصحاب الحال « هو إبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل ² « كما أنّهم عدّوه من الأدلة الضّعيفة؛ أي أنّهم يمنعون التمسك به، على أنّه يعتبر دليلا من أدلّة أصول النّحو، يقول ابن الأنباري في كتابه لمع الأدلة في أصول النّحو: « استصحاب الحال من أضعف الأدلة، ولهذا لا يجوز التمسك به في إعراب الاسم مع وجود دليل البناء من شبه الحرف، أو تضمين معناه، وكذلك لا يجوز التمسك به في بناء الفعل مع وجود دليل الإعراب من مضارعه للاسم ³ « ومما سبق فإن النتيجة التي نخرج بها، توصلنا إلى القول إنّ النّحاة العرب، قد عمدوا إلى طرق علمية توحى لنا بأنّ العربي لم يكن ساذجا في تفكيره. وكخلاصة لهذا العنصر من البحث تمّ إدراج رسم تخطيطي يوضّح ما قيل في المتن.

¹ - ابن جني، الخصائص، ج1، ص216.

² - ينظر: أبو البركات الأنباري، لمع الأدلة في النّحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق: 1388هـ.

³ - المصدر نفسه.

الأدلة الكبرى لأصول النحو العربي



الفصل الثاني:

إشكاليات النحو العلمي والتعليمي عند القدامى والمحدثين

- النحو العربي من التعقيد إلى التعقيد: لو أن قواعد النحو رست على ما كانت عليه في القرون الأولى، لما ظهر التعقيد والتأليف الخارج إلى حد التّخمة، ولما نفر منه المتعلم والأستاذ والمختصّ، حيث يُلمَسُ في كتب الأولين خلواً من التعقيد والمتاهات والفلسفات، وبحكم البيئة التي كان يعيشها العربيّ، فرضت عليه أن يتأثر ويتفاعل بما كان في بيئته، سواء أكان في مظهره الخارجي أم الداخلي، ولن يستطيع أحد أن يلغي هذه الثنائية، وإذا كان هذا هو المبدأ السائد، فإنّ النّحاة أقرب تأثراً بما كان في بيئتهم، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار الجانب الفكريّ الذي ساد في الجزيرة العربية آنذاك، من انتشار لأفكار المعتزلة واختلافات الفرق الأخرى، والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هنا هو؛ هل نحو القرون الأولى كان مفهوماً لدى العامة والخاصة؟ بمعنى أنّه لا يحمل التعقيد، أم أنه ظهر في القرون الأولى واستفحل في القرون التالية؟ إنّ الخليل وسيبويه لم يكونا بعيدين عن هذه التأثيرات، ولا تخلو كتبهم من هذا لكن ليست بالدرجة التي أصبحت فيها الدّراسات معقّدة إلى حدّ كبير؛ أي إنّ الذين يكتبون في النحو، يرون أنّه لا بد من استعمال المنطق فيه، حتى قيل إنّّه لا بد أن يكون المنطقيّ نحويّاً والنحويّ منطقيّاً.

وعلى مرّ الأيام أصبح هذا العلم وسيلة للتكسب والاسترزاق، ولا أدل على ذلك من النّص الذي أورده الجاحظ في كتابه (الحيوان) « قلت لأبي الحسن الأخفش أنت أعلم الناس بالنحو فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلّها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم قال أنا رجل لم أضع كتبني هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعو إليه قلت حاجتهم إليّ فيه، وإنما قد كسبت في هذا التقدير إذ كنت إلى التكسب قد ذهبت »¹ إنّ هذا النص يدل دلالة قاطعة، على أن نية بعض النّحاة لم تكن خدمة حرف الضاد، وإنّما

¹ - الجاحظ، كتاب الحيوان، ج2، المكتبة الشاملة، برنامج إلكتروني.

استغلاله في الأغراض الشخصية. من هنا بدأت إشكالات النحو العربي وبدأ العامل بتفرعاته وعمله، والعلة بمستوياتها والإعراب بتقديره.

1- إشكاليات النحو العلمي والتعليمي عند القدامى:

1-1- فلسفة العامل : إن طبيعة اللغة العربية ونحوها، جعلها مختلفة عن سائر اللغات الأخرى، فالجملة في نصّ معيّن تحمل دلالتها، وإن حاولت حذفها وجدت المعنى قد اختل لا محالة، وأما إذا نزلت إلى مستوى الجملة؛ فالكلمة تؤدي غرضها ومعناها فيها، ويتجاوز ذلك إلى الكلمة في حدّ ذاتها فالتغيير في حرف من حروفها، إمّا أن يؤدي إلى تغيير معناها أو إلى تضييعه، ونفس الشيء بالنسبة للحرف أو الحركات الإعرابية، مثل الفتحة والضمة والكسرة التي لها دلالات خاصة بها، ونتيجة لهذا فقد اعتنى العربيّ بالإعراب خاصة منه القرآن الكريم، لأن أول ما بدأت به اللغة العربية في لحنها كان في النصّ القرآني، وهذا ما جعل عثمان بن عفان يقول: تعلّموا إعراب القرآن كما تتعلمون حفظه.

وإنّ امتلاك العربي لحدّة النظر في الأشياء اللغوية، قادته إلى أن يميّز بين مواضع النصب والجر وقبلهما الرّفع، وقد استخلص هذا من كلام العرب من خلال طرح الأسئلة، ومحاولة الإجابة عنها، وقبل هذا فقد رأى أن هناك من الأسباب التي تجعل الفاعل مرفوعاً والمفعول به منصوباً، ومن خلال ما سبق فقد « تحرى النّحاة الأقدمون الكلمات داخل الأساليب فلاحظوا أن الكسرة تلحق الكلمة إذا سبقت بحرف من حروف الجر، أو كان ما قبلها مضافاً إليها، أو كانت تابعة لما هو مجرور وتظل الكسرة ملازمة للكلمة مادامت في أحد الأوضاع الثلاثية الماضية، فارتضت المدارس النّحوية القول بأن الاسم يجر بحرف الجر أو بالمضاف أو بالتبعية، وذلك ما اصطلح عليه تسميته بالعامل»¹ وعلى هذا كان التأمل والتفكير والملاحظة الدّقيقة، الدافع إلى اكتشاف ذلك.

لقد حدثت هنالك أشياء كثيرة في العامل، وتضاربت الآراء في الأصل النابع منه، فهناك من الأقوال التي تردّد أنّ العامل كان نتيجة التأثير بالنحو اليوناني، وهذا

¹ - بكرى عبد الكريم، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1402هـ - 1982م، ص108.

ما كان غير معترف به عند الباحثين « فإذا جاز افتراض أن الخليل بن أحمد الفراهيدي قد اختار قسم حركات الإعراب لمصطلحات النحو عن هذه الطريق - ربما عن السريانية أو الترجمة - فإن فكرة العامل لم توجد لديه فيما ورد من آرائه التي نقلت عنه، وبخاصة كتاب سيبويه فلم يثبت بصفة قاطعة تأثر النحو العربي باليونان بفكرة العامل»¹. من هذا المنطلق كان العامل النحوي نقطة إثارة لجدل عقيم بين نحاة البصرة والكوفة؛ وهذا نظرا لأهميته في تقنين اللغة العربية، وتوضيح أسباب الإعراب في الفاعل والمفعول، و للعلم فإن اللغة العربية هي الوحيدة التي انفردت بما يسمى نظرية العامل.

وأما عن تعريف العامل من الجانب اللغوي، فمادة عمل قد استخلصت من البيئة التي يعيش فيها الإنسان العربي إذ نجد ابن فارس يتحدث عن العامل قائلا: « لما كان العامل يجلب أثرا ويترك حدثا نقلوه ممّا حاكاه في حياتهم إنّه عامل الرّمح وهو ما دون الثعلب قليلا ممّا يلي السنان قال شاعر:

أطعن النجلاء يعوي كلمها عامل الثعلب فيها مرجحن²»

وإذ بنا نجد تعريفا أكثر وضوحا وتخصيصا: « فالعامل في اللغة العربية هو المؤثر في غيره والمعمول هو المتأثر بالعامل والعامل هو المؤثر في رفع أو نصب أو جزم الكلمة »³ كما ورد في كتب أخرى منها ما هو لعبد الفتاح لاشين حيث تحدّث عن ضرورة وجود العامل في اللغة العربية، سواء كان ظاهرا أم معنويا « ومن هذا الباب جعلوا لكل أثر إعرابي في تركيب الجملة عاملا مؤثرا فيه من فعل وحرف واسم فإن لم يحدوا العامل، اخترعوا عاملا وهميا سمّوه بالعامل، كما أن العامل يحتاج إلى معمول يعمل فيه، والمعمول هو المتأثر سواء بالحرف أو الفعل أو الاسم »⁴ وأما عن إشكالية العامل النحوي فقد ظهرت من أيام الخليل ، إذ إن تقسيم

¹ - محمد عيد، أصول النحو العربي في نظرة النحاة ورأي ابن مضاء القرطبي وضوء علم اللغة الحديث، القاهرة: 1410هـ، 1989م، عالم الكتب، ص203.

² - ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر العربي، مادة عمل.

³ - ينظر صالح بلعيد، في أصول النحو العربي، الجزائر: 2004، دار هومه.

⁴ - عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الوجة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني. المملكة العربية السعودية:

العامل إلى معنويّ ولفظيّ، وتقسيمه وإيادته العوامل المائع دليل على ذلك. ولعلّ آراء الخليل حول الموضوع نجدها مبنوثة في كتاب سيبويه.

إنّ السّؤال الذي ينبغي أن يطرح ها هنا هو؛ لماذا يرجع العلماء ظهور نظرية العامل إلى الخليل؟ ولمّ لمّ ينسب إلى عالم آخر قبله مثل أبي الأسود الدّؤلي، الذي يُعيد إليه العلماء ظهور النّحو العربيّ؟ نجد أصواتا من هنا وهناك تقول؛ إنّ أبا الأسود هو الذي وضع قواعد النّحو، وتحدّث عن العلّة والعوامل والقياس، إنّ الذين يقولون بهذا نسوا أو تناسوا أن بداية كل علم يكون ساذجا بسيطا، لا يتجاوز بعض المسائل البسيطة، ولعلّ ما يمكن قوله، هو أن أبا الأسود حين وضع الحركات الإعرابية، جعل العلماء الذين أتوا من بعده يتساءلون عن حقيقة هذه الحركات، وما الذي جعل الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا.

وعلى هذا فنظرية العامل ترجع إلى الخليل، وهو الرأى الذي يذهب إليه شوقي ضيف إذ يقول: « كل من يقرأ كتاب سيبويه يرى رأى العين أنّ الخليل هو الذي ثبت أصول نظرية العامل ومدّ فروعها وأحكمها إحكاما بحيث أخذت صورتها التي ثبتت على مرّ العصور فقد أرسى قواعدها العامة، ذاهبا إلى أنّه لا بد مع كل رفع كلمة أو نصب أو خفض أو جزم من عامل يعمل في الأسماء والأفعال المعربة ومثلها الأسماء المبنية¹. وعودا على بدء؛ فليّن نظرية العامل في حقيقتها ترتبط بالإعراب؛ حيث إنّ العامل هو المحدث للإعراب، هذا يعني أن العامل لم يأت هكذا؛ إنّما جاء نتيجة تأملهم أو نظرتهم الدّقيقة الفاحصة في اللّغة، كما أنّها جاءت من نظرتهم المتمعنة في التراكيب اللّغوية بالأخص، واختلافها من تركيب إلى آخر. لذلك رأوا أن هنا لك من العوامل اللفظية التي تعمل ظاهرة أو محذوفة، والمعنوية التي يظهر عملها من خلال السياق فقط.

¹ - شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص38.

أ- **العوامل اللفظية***: سميت بالعوامل اللفظية لأنها تظهر في تركيب الجملة ، وهي متمثلة في الأفعال والحروف والأسماء أي (الصفات) .

1- **عمل الأفعال**: هي أكثر العوامل عملا ؛ حيث إنها تؤثر في الفاعل والمفعول والأحوال، كما أنها تعمل سواء أكانت متقدمة أم متأخرة، إلا أن هناك من الأفعال التي لا تتعدى أو لا تستطيع العمل في المفعول به، ومن الجهة المعاكسة هناك من الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين، فالنحاة لا نجد عندهم قولا يستثني الفعل عن العمل، فعمل الفعل مجمع عليه، ويخفى أن يؤثر في الفاعل، وفي هذا الحال، لا يجيز النحاة تقديمه على معموله. فمثلا: الربيع جاء، فالعامل في الربيع ليس الفعل جاء لأنه جاء متأخرا عن الاسم في هذا الحال، وعليه فالعامل في الربيع هو الابتداء إذ جعله مرفوعا.

2- **عمل الحروف**: توجد حروف عاملة وأخرى ممتعة عن العمل ، وهناك من الحروف التي تعمل في الأسماء فقط ، ولا تعمل في الأفعال، وحروف تعمل في الأفعال، ولا تعمل في الأسماء، كحروف الجر التي تعمل في الأسماء فقط، والحروف المشبهة بالفعل التي تدخل على المبتدأ والخبر، وحروف الجزم والنصب التي تدخل على الأفعال فقط، أما الحروف التي لا عمل لها فهي متمثلة في حروف العطف مثلا. لكن توجد في النحو العـربي جـوزات أو ما يخالف القاعدة، فثمة حروف غير مختصة عاملة، منها ما الناقية في لهجة الحجاز ، فهي تدخل على الاسم والفعل أيضا، وكان المنتظر ألا تعمل. في حين نجد بعض الحروف مختصة، لكن لا عمل لها فيما اختلفت به، كحروف الاستقبال " سوف " و " السين " التي تختص بالأفعال لكن لا تعمل فيها.

3- **عمل الأسماء (الصفات)**: من المفروض أن الأصل في الأسماء عدم العمل، لكن هناك أسماء مشبهة بالفعل كاسم الفعل الشبيه بالفعل المضارع ، فهو مثله في الدلالة والحدث، كما أن هناك أسماء شبيهة بالحرف فصملت. كتاء الفاعل التي تعمل في المفعول به وواو الجماعة...، كما أن الصفة المشبهة أيضا قد تعمل عمل الفعل ، لا لشبهها

* قسم الجرجاني العوامل اللفظية إلى لفظية سماعية وقياسية، أما اللفظية السماعية فقد قسمها إلى واحد وتسعين عاملا وثلاثة عشر نوعا، وللتعرف عليها أكثر ينصح بالعودة إلى كتاب محمد عبيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث.

بالفعل إنّما هناك شبه جزئي فقط ، إلا أنها تشبه الفعل المضارع أحيانا في الاستمرار؛ تقول فلان طيب القلب معنى أن الطيبة صفة.

ب- العوامل المعنوية: بعد أن أرسى النحاة العوامل اللفظية ، رأوا أن هناك نوعا من الجمل التي لا يظهر فيها العمل، كالجمل الاسمية التي تبتدئ بالاسم (المبتدأ) ، وحتى لا يقال إنّ الجملة الاسمية مفتقدة إلى عامل يعمل فيها، أوجد النحاة العامل المعنوي الذي هو الابتداء ، وغير بعيد عن الجملة الاسمية، فإنّ النحاة العرب وجدوا أن الفعل المضارع يقتضي أن يكون معربا، فما الذي جعله معربا؟ فقد قال علماء الأصول إنّ الأصل في الأفعال البناء.

1- الابتداء: أثار الابتداء جدلا كبيرا بين النحاة المتقدمين؛ أي نحاة البصرة والكوفة، وامتدّ الخلاف إلى المتأخرين، وأدى في أغلب الأحيان إلى جدل عقيم، وإلى غموض خاصة عند المتأخرين، وهو واضح في قول ابن عقيل: « فالعامل في المبتدأ معنوي وهو كون الاسم مجردا من العوامل اللفظية غير الزائدة وما أشبهها »¹. كما أنّ نحاة البصرة والكوفة، اختلفوا في وجود عامل الابتداء، حيث يقول به البصريون ولا يقول به الكوفيون، فنحاة البصرة لم يجمعوا على رأي واحد ، فذهب سيبويه إلى أن الابتداء يعمل في المبتدأ رفعا ، ثم يفقد قدرته على العمل فلا يكون له سلطان على الخبر، فالمبتدأ هو الذي يرفع الخبر.

2- رافع الفعل المضارع: يعيد النحاة سبب إعراب الفعل المضارع، إلى الشبه الموجود بينه وبين اسم الفاعل، بل إنّ نحاة البصرة جعلوه قائما مقام الاسم، كما أن موقعه جاء في موقع الاسم، أما الكوفيون فقد قالوا: إنّ رافع الفعل المضارع هو التجرد من عوامل النصب والجزم، وهذا هو السائد في وقتنا الحاضر.

كثُر الحديث عن العامل وقالت البصرة قولها في هـ، وخالفته الكوفة في بعض آرائها، والأبعد من هذا يوجب د في نفس المدرسة ، من لا يتفق في عمل عامل من العوامل أو عدمه « ذهب الكوفيون إلى أن العمل في المفعول النصب ، الفعل والفاعل جميعا نحو ضرب زيد عمرا، وذهب بعضهم إلى أن العامل هو الفاعل ونصّ هشام بن معاوية صاحب الكسائي على أنك إذا قلت ظننت زيدا قائما تنصب زيدا بالتاء وقائما

¹ - ينظر، أبي البركات عبد الرحمان الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: د ت، دار الفكر، ج 1.

بالظن، وذهب خلف الأحمر من الكوفي من إلـى أن العامل في المفعول معنى المفعولية، والعامل في الفاعل معنى الفاعلية، وذهب البصريون إلى أن الفعل وحده عمل في الفاعل والمفعول جميعا. أمّا الكوفيون فاحتجّوا بأنهم قالوا إنّما قلنا إنّ العامل في المفعول نصب الفعل والفاعل وذلك لأنه لا يكون مفعولا إلا بعد فعل وفاعل لفظا أو تقديرا¹. إضافة إلى العديد من الآراء التي تثبت أنّ العامل كان ينظر إليه نظرة فلسفية وفي بعض الأحيان يشوبه التناقض، وسوء التقدير والتأويل، وإن جاز لنا القول إنّ النحاة أرادوا التعقيد أو اعتمدوه ، لأنهم لم يفهموا هذا العامل فخرجوا مـ من المقصود، ومنه تولّدت مشكلات العامل * في اللّغة العربية. إنّ التعقيد الحاصل في العامل النّحوي، هو الذي أدى ببعض النّحاة إلى رفض هذه النظرية، وكان على رأسهم ابن مضاء القرطبي (592هـ) الذي ألّف كتاب الرّد على النّحاة حيث دعا فيه إلى إلغاء هذه النّظرية، كما أنّه أورد أبوابا دعا فيها إلى حذف العلل الثواني والثالث، وكذا التمارين النحوية. ولا يتوقف حدّ النّقد عند ابن مضاء بل وجّه النّحاة طعنونا للعامل متمثلة في:

« أوّلا: أنّ النّحاة نسبوا العمل إليه، فجعلوه هو الذي يرفع أو ينصب أو يجرّ أو يجزم، مع أنّه قد يكون سببا في خفاء المعنى - في زعمهم - أو تعقيده، وكيف ينسب إليه العمل وهو لا يعمل شيئا، وإنّما الذي يعمل هو المتكلّم؟

ثانيا: أنّ النحاة قد قصرّوا عليه العمل وحده بحثوا عنه في بعض التراكيب العربية الصّحيحة، فلم يجدوه، فاضطروا أن يقدروا له، وأن يفترضوا وجوده فاضطروا أن يقدّروا له وأن يفترضوا وجوده ويتكلّفوا ويتعسّقوا² وعليه فالعامل النّحوي كان مثار جدل في النّحو العربي.

- ابن مضاء القرطبي ونظرية العامل: إلى زمن غير بعيد وحتى الآن، لم تخب جذوة العامل، فما أحدثه من ضجّة في القرون التي تلت نضج النّحو العربي ها هو الآن يعيد

¹ - أبو البركات عبد الرحمان الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: د.ت. دار الفكر، ج 1، ص 79.
* ذكر عبده الرّاجحي في كتابه دروس في المذاهب النّحوية مشكلات نظرية العامل، وللتنصيل ينصح بالعودة إلى هذا الكتاب.

² - حمروش إدريس، ندوة تيسير النّحو « العامل النّحوي عند النّحاة الأوائل حتى القرن الخامس الهجري » - الجزائر: 2001، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية.

التاريخ نفسه، فما قام به ابن مضاء القرطبي في ذلك الزمان يعيده تمام حسان في زمننا هذا، لكن ما نريده هنا هو: أن نشرح الخلفية التي انطلق منها ابن مضاء في دعوته هذه.

أغلب المصادر التي تحدثت عن حياة ابن مضاء تشهد أنه كان ظاهرياً أو على أقل تقدير كان متأثراً بالظاهرية، على أن ابن حزم كان أباً لهذا المذهب، ومن هنا فإن: «منهج ابن حزم يتمثل في الأخذ بظاهر النصوص وإنكار التقليد وإباحة الاجتهاد لكل قار على استنباط الأحكام الشرعية من النصوص الثابتة، لذلك ذهب ابن حزم إلى أنه لا رأي في الدين، فليس لأحد أن يجتهد برأيه، ويدعي أن ذلك حكم الله تعالى، وأن ما يصل إليه برأيه هو حكمه هو، وليس حكم الله تعالى، وليس لأحد أن يتحدث عن الله تعالى غير رسول الله، ومن قال في الدين برأيه، فهو عند ابن حزم مفتر على الله»¹ وعليه تكون فرص الاجتهاد لدى الظاهريين مرفوضة، فإذا كان ابن مضاء قد أخذ بمقولة أستاذ الظاهرية وأسقطها على النحو العربي، فمن المفروض أن يمنع القياس والاجتهاد أيضاً، ولا يكتفي بإلغاء العامل والعلة والتمارين غير الوظيفية، ثم إن الأخذ بظاهر الأشياء لا يوقع القرطبي في الغموض، الذي فاق غموض النحاة الأوائل، وإن يكن فنحن لسنا في الموقع الذي يسمح لنا أن نحكم على القرطبي بالظاهرية، إنما ما يهمننا هو سبب ثورة القرطبي على العامل والبديل الذي جاء به. لن ينكر أحد التعقيد الذي حدث في النحو العربي، ولن يعيد أحد نفور الجميع من هذا العلم إلا لكثرة ما قيل وألف فيه، ورغبة القرطبي كانت من باب التيسير ولعل هذا ظاهر في قوله: «قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه»² وإن كان كذلك فما هي الآراء التي قدمها ابن مضاء؟ وما الجديد الذي نلمسه في كتابه الردّ على النحاة؟ وهل فعلاً أعاد للنحو العربي صبغته التعليمية؟ وهل وفرّ على دارس النحو التيه في قضايا النحو المتشعبة؟

¹ - بكرى عبد الكريم، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي، ص30.

² - ابن مضاء القرطبي، الردّ على النحاة، دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البناء، ط1. 1399هـ-1979م، دار الاعتصام، ص69.

إنها الغاية التي أراد الوصول إليها وذلك بتقسيمه الكتاب إلى ثلاثة فصول: فصل إلغاء العوامل، وفصل إلغاء العلل الثواني والثالث، وأخيراً فصل إلغاء التمارين غير العملية، وسيتم التركيز على الفصل الأول وما ورد فيه من آراء.

1- فصل إلغاء العوامل: حاول ابن مضاء في هذا الباب أن يناقض النحاة أمثال سيبويه وابن جني، ويبدو أن ابن مضاء خالف سيبويه في الحركات الإعرابية، أما ابن جني فقد أمسك عليه قوله بأن العامل هو الشخص في حد ذاته، إضافة إلى ذلك فقد أنكر ذهاب النحاة إلى أن الألفاظ ومعانيها هي العاملة فيما بينها، حيث قال « وأما العوامل النحوية فلم يقل بعملها عاقل، ولا ألفاظها ولا معانيها لأنها لا تفعل بإرادة ولا بطبع ¹ » مثلما أنه دعا إلى إلغاء الحذف والتقدير في صناعة النحاة "محذوف لا يتم الكلام إلا به" "محذوف لا حاجة بالقول إليه" "مضمر إذا أظهر تغيّر الكلام عما كان عليه قبل إظهاره" ليأتي ابن مضاء إلى القول إن إجماع النحاة لا يكون حجة على من خالفهم، واستدل على ذلك بقول ابن جني إجماع أهل البلدين * إنما يكون حجة، إذا أعطاك خصمك يده أن لا تخالف المنصوص والمقيس عليه، فإذا لم يعطك يده فلا يكون إجماعهم حجة. وقد ردّ أيضاً قول تقدير الضمائر في الصفات، والضمائر في الأفعال.

1-1- باب التنازع: أشار ابن مضاء إلى بديل جاء به؛ وهو استعماله لمصطلح التعليق بدل الأعمال، وهذا هو الفرق بينه وبين النحاة، وثمة فرق آخر متمثل في أن ابن مضاء يستعمل التعليق في المجرورات والفاعلين والمفعولين، في حين نجد النحاة يستعملون هذا المصطلح في المجرورات لا غير. يدخل باب التنازع ضمن نظرية ابن مضاء المتمثلة في إلغاء العامل النحوي، لكن قبل أن نوضّح ما يقصده ابن مضاء بالتنازع نريد أن نتعرّف على الجانب اللغوي منه، وكنا قد اطلعنا على معجم الصحاح للجوهري فوجدنا هذه العبارة « جاذبت الشيء إذا نازعته إيّاه، والتجاذب التنازع ² »

¹ - المصدر السابق، ص 70.

* يقصد بأهل البلدين نحاة البصرة والكوفة.

² - الجوهري، الصحاح، المركز العربي للثقافة والعلوم، باب الباء.

واصطلاحا هو أن يتقدم عاملان على معمول كل منهما طالب له من جهة المعنى ^{**}. كأن نقول قام وقعد زيد. على أن النحاة اختلفوا في تعلق الاسم الذي يأتي بالفعلين، أي تعلق الاسم الذي يلي الفاعلين بالفعل الثاني، فالفراء يجيزه، والكسائي يجيزه على حذف الفاعل، وغيره يجيزه على الإضمار. وقد انتصر ابن مضاء إلى رأي الكسائي.

1-2- باب الاشتغال: « الاشتغال في عرف النحاة أن يتقدم اسم ويتأخر عنه فعل قد عمل في ضمير ذلك الاسم، أو في سببه وهو المضاف إلى ضمير الاسم السابق »¹ ويمضي ابن مضاء في شرحه لباب الاشتغال ويقول « إن كل فعل تقدّمه اسم، وعاد منه على الاسم ضمير مفعول، أم ضمير متصل بمفعول أو بمخفوض أو بحرف من الحروف التي تخفض ما بعدها فإن ذلك الفعل لا يخلو أن يكون خبرا أو غير خبر وغير الخبر يكون أمرا أو نهيا أو مستفهما عنه أو محضوضا عليه أو معروضا أو متعجبا منه، فإن كان أمرا أو نهيا فالاختيار فيه النصب ويجوز رفعه كقوله زيداً اضربه وكذلك زيداً اضرب غلامه أمرر بغلامه وكذلك زيداً أمرر به والنهي كالأمر ويدل في هذا الباب الدعاء. أما إذا دخلت عليه اللام فتقول "زيداً ليضربه عمرو" وإن دخلت أما قبل الاسم تقول أما زيداً فأكرمه وأما عمرو فلا تهنه»². وقد كان ابن مضاء يضرب أمثلة مختلفة عن هذا الباب، غير أنه لم يشر في كتابه هذا إلى أركان الاشتغال.

1-2- العلة ومستوياتها: إذا صحّ القول إن الإنسان العربي كان علميا في تفكيره، فهذا يعني أنه كان يسأل عن اللغة التي يتحدث بها؛ لم جاء نظم الجملة العربية على ذلك المنوال؟ ولماذا جاء ترتيبها وفق الفعل والفاعل والمفعول؟، وعليه فقد اهتم النحاة بالعلة اللغوية منذ البدايات الأولى حيث كانوا يعلّون لأحكامهم التي

^{**} - أورد الصبان في الحاشية تعريفا لمصطلح التنازع، وذكر الشروط التي ينبغي أن تتوفر ليتحقق التنازع، وأولها ذكر العاملين فلا تنازع بين محذوفين، ولا تنازع بين معمولين غير مترابطين، ويتقدم العاملان على معمول، وينصح بالعودة إلى حاشية الصبان، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومع شرح الشواهد للعيني، تح: طه عبد الرؤوف سعد، ج2، المكتبة التوفيقية.

¹ - بكري عبد الكريم، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي، ص125.
² - ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البنا 1399هـ- 1979م، دار الاعتصام، ص95-96.

يصدرونها، رغبة في تأصيل المسائل، وتثبيتها وإعطائها صرغة علمية إقناعية « ويراد بالعلّة النّحوية تفسير الظاهرة اللّغوية، والنّفوذ إلى ما وراءها، وشرح الأسباب التي جعلتها على ما هي عليه وكثيرا ما يتجاوز الأمر الحقائق اللّغوية ويصل إلى المحاكمة الذهنية الصّرف»¹ وقد ذهب النّحويون إلى أنّ الأسماء هي الأصل لخفتها، والأفعال تعد فروعا لها؛ فلماذا؟ إنّ الاسم خفيف يقبل الزيادة، أما الفعل فهو ثقيل لا يقبل الزيادة. مثلا الحجر والفعل استحجر فالحجر يقبل التنوين فنقول - حجر - في حالة الرّفْع - حجراً - في حالة النّصب - حجر - في حالة الجرّ، ومع ذلك فهو ليس بثقيل، أما استحجر فهو لا يقبل التنوين لأنه يزيد من ثقله.

وإذا أردنا أن نستشف جذور العلة النّحوية، نجد أن الخليل هو الواضع لها، والمثبت لأحكامها، والفتاح لأبواب الاجتهاد في هذه المسألة، من هنا بدأ النّحاة يهتمون بها ويكتبون عنها ويمدّون الآراء، فأفردت لها التصانيف، وتشعب الحديث عنها، وأخذت مسارات واتجاهات مختلفة، إذ إنهم مزجوا بين العلة الفقهية والكلامية، لطبيعة البيئة السائدة آنذاك، أمّا التأثير بالعلّة الفقهية فيتمثل في طابع الاستنتاج وما تأتي به من أساليب، وتتقاطع مع العلة الكلامية في استعمالها للتأويل والمنطق، وقد جعل النّحاة العلة النّحوية ثلاثة أقسام:

العلّة الأولى: وتسمى العلة التعليمية؛ وهي الجواب عن السؤال الأولي؛ مثلا لماذا رفع زيد في قام زيد؟ والجواب إنه مرفوع لأنه فاعل، وهذه العلة نابعة من الوصف أو الملاحظة للغة.

العلّة الثانية: أو القياسية فتأتي بعد العلة التعليمية، وهي كأن يقال لماذا رفع الفاعل ونصب المفعول؟.

العلّة الثالثة: سميت بالجدلية لأنها خرجت من دائرة النّحو إلى الفلسفة، وهي الجواب للسؤال لماذا رفع الفاعل؟ أو السؤال لماذا نصب المفعول به؟ ولماذا لم ينصب الفاعل ويرفع المفعول به؟، هذه العلة علّة فاسدة لا نجني منها إلاّ الجدل.

أما العلة التعليمية فقد اهتم بها الرّعيل الأول كالخليل وسيبويه، وقد كان هدفها تثبيت الأحكام والشرح والتفسير ولم يهتموا بالعلل الأخرى، كما أنّ أبا بكر السّراج

¹ - محمد خير الحلواني، أصول النّحو العربي، ص108.

اهتم بالعلل ويظهر ذلك في فاتحة كتابه « واعتلالات النحويين على ضربين، منها ما هو المؤدي إلى كلام العرب كقولنا كل فاعل مرفوع، وضرب آخر سمي علة العلة مثل أن يقولوا لم كان الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا؟ ولم إذا تحركت الياء والواو وكان ما قبلها مفتوحا قلبتا ألفا؟، وهذا ليس يكسبنا أن نتكلم كما تكلمت العرب »¹. وفي القرن الرابع الهجري تنفرد العلة بمؤلفات كعلل النحو لأبي الحسن محمد بن عبد الله الوراق (325 هـ) إذ توسع في العلل وذكر العلل الأولى والثواني والثالث ، وقد وصل في بعض الأحيان إلى توليد علل داخل الحكم الواحد فوصل إلى ستة عشر علة وتزيد، وقد علل بما تجتنبه العرب أيضا ، كما سار على منواله أبو القاسم الزجاجي (337 هـ) في كتابه الإيضاح في علل النحو.

ونجد أيضا ابن جني أورد أبوابا لعلل النحويين مثل - باب ذكر علل العربية أكلامية أم فقهية، وقد قال: « واعلم أنا - مع ما شرحناه وعيننا به فأوضحناه من ترجيح علل النحو على علل الفقه، وإلحاقها بعلل الكلام - لا ندعي أنها تبلغ قدر علل المتكلمين، ولا عليها براهين المهندسين؛ غير أنا نقول: إن علل النحويين على ضربين: أحدهما واجب لا بد منه؛ لأن النفس لا تطيق في معناه غيره. والآخر ما يمكن تحمله؛ إلا أنه على تجشم واستكراه له. »². لم يتوقف النحاة القدامى في تقسيمهم العلة إلى تعليمية وقياسية وجدلية، بل تجاوزوا ذلك إلى تقسيمات أخرى تزيد من تعقيدات العلة النحوية، والجدول التالي يبين هذه التقسيمات

التقسيمات	نوع التقسيم	الواضع لها
التقسيم الأول	علل موجبة وغير موجبة	الزجاجي - ابن جني.
التقسيم الثاني	علل بسيطة ومركبة	السيوطي
التقسيم الثالث	علل متعدية وغير متعدية	ابن جني
التقسيم الرابع	علل سببية	ابن جني
التقسيم الخامس	تعليمية - قياسية - جدلية	أغلب النحاة

¹ - ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين الفتلي، ط3. بيروت: 1417 هـ - 1996 م، ج1 مؤسسة الرسالة، ص 35.

² - ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، ط1. بيروت: 1421 هـ - 2001 م، ج1، ص130.

وأما نحاة الأندلس فقد كان لهم اهتمام بالعلة، ولعل أشهر من وقف عندها ابن مضاء ثم أبو حيان التوحيدي، فابن مضاء القرطبي في كتاب - الرد على النحاة - دعا إلى إلغاء العلل الثواني والثالث ؛ وذلك لما تحمله من تأويلات وتعقيدات ، ومن المعروف أن ابن مضاء القرطبي تأثر بالظاهراتية أو المذهب الظاهري.

1-3- الإعراب التقديري والمحلي: لما كان الإعراب في اللغة العربية تضبط به أواخر الكلمات لتمييز الصحيح من الخاطيء، والفصح من المستهجن، نجد الإعراب التقديري والمحلي من الأبواب التي أسالت الكثير من الحبر، وأثارت العديد من الإشكاليات؛ فقد عدَّ من الأبواب المستعصية في النحو على الناشئة والطلبة وحتى المختصين، وإن يكن فالإعراب بنوعيه هذين من مكونات النحو العربي، ويبقى الحديث عنه متواصلا والدَّعوات إلى إلغائه تتوالى الواحدة تلو الأخرى، وقبل أن نخوض في الحديث عنه والآراء التي قيلت فيه، لا بأس أن نحدِّد الجانب اللغوي والاصطلاحي لكلمة الإعراب.

[« و إن ترد أن تعرب الإعرابا لتقتفي في نطقك الصوابا فإنه بالرفدع ثم الجر والنصب و الجزم جميعا يجري»*
الإعراب في اللغة: هو الإبانة، يقال: أعرب الرجل عما في نفسه إذا أبان، أما في صناعة النحو: فهو تغيير آخر الكلمة، لاختلاف العوامل الداخلة عليها»¹. أما السيوطي فيقول:

« (ص) **: الإعراب.

(ش): أي هذا بحثه وهو مصدر أعرب مشتركا لمعان:

الإبانة: يقال: أعرب الرجل عن حاجته، أبان عنها، ومنه حديث " والثيب تعرب عن نفسها".

* المقولة مقتبسة وتشكيل البيتين غير وارد.

¹- أبي محمد القاسم بن علي بن محمد الحريري البصري، شرح ملحمة الإعراب، ط 1 لبنان: 2003 دار ابن حزم ص 26.

** يشير الحرف (ص) إلى المتن من كتاب همع الهوامع، وأما حرف (ش) فهو بمثابة الشرح للمتن.

والإجالة: عربت الدابة: جالت في مرعاها، وأعربها صاحبها: أجالها، والتحسين: أعربت الشيء حسنته والتغيير: عربت المعدة، وأعربها الله، غيرها. وإزالة الفساد: أعربت الشيء: أزلت عربيه، أي: فساده. ويتعدى الأول بـ (عن) والباقي بالهمزة. ويأتي (أعرب) لازماً بمعنى تكلم بالعربية، أو صارت له خيل عراب أو ولد له عربي اللون، أو تكلم بالفحش أو أعطى العربون. فهذه عشرة معانٍ والمناسب للمعنى الاصطلاحي منها هو الأول، إذ القصد به إيانة المعاني المختلفة كما ستعرفه ويصح أن يكون من الخمسة بعده. ¹ « أما أبو البركات الأنباري فيعرفه « فإن قيل فما حدّ الإعراب والبناء قيل أما الإعراب فحدّه اختلاف أو آخر الكلم باختلاف العوامل لفظاً أو تقديراً² » شغل الإعراب في النحو العربي النّحاة منذ وضع هذا العلم، وكان وضعه بعد فساد السليقة، والحاجة إلى التعلم، وقد هداهم استقراؤهم إلى أن ترتب الكلمة في الجملة له أثره، في أن يكون على حالة معينة من الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم.

- الرفع هو أعلى الوجوه الإعرابية؛ لأنه غالباً ما يتقدم الرفع على النصب والجر؛ فإذا قلنا زيد قائم فقد أسبقنا الرفع، كما أنه من وجوه الإعراب المشتركة التي نجدها في الأسماء والأفعال المضارعة، ويأتي معه النصب الذي هو أيضاً مشترك بين الاسم والفعل كالمفعول به والمضارع المنصوب بأدوات النصب، على خلاف الجر والجزم، فللجر يختصّ بالأسماء فهو يدخل على الأسماء بطريقتين، إما بإضافة حرف إلى اسم وإما بإضافة اسم إلى اسم، لأن حروف الجر هي ال تي توصل الأفعـال للدخول على الأسماء، أما إضافة اسم إلى اسم، غرضه الإضافة في التعريف.

- وأمّا الجزم فهو مختص بالأفعال المضارعة، ولم يدخل الجزم الأسماء لأن الجزم حذف الحركة ولا يليق بالأسماء، لأن الأسماء في أصلها خفيفة، فلا يجوز أن تكون أكثر خفة من طبيعتها وإلا فقدت قيمتها.

¹ - السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرم، مصر: 2001، عالم الكتب، ص 40.

² - أبو البركات الأنباري، أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار، دمشق: دت، مطبوعات المجمع العلمي العربي.

وأهمية الإعراب تكمن في إظهار معاني المفردات من حيث كونها فاعلا، أو مفعولا، أو... فإذا أخذنا الآية القرآنية ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ [الآية 28 من سورة فاطر] فلولا الحركات الإعرابية لما تبين لنا من الذي يخشى الآخر. فهذه ميزة من ميزات اللغة العربية التي تنفرد بها، غير أن الإعراب سار مسار العامل واختلف فيه، فقد اختلفوا في علة الإعراب إذ إن الاتجاهات تباينت « فذهب أكثر النحويين إلى أن الإعراب معنى يدل اللفظ عليه وقال آخرون: هو لفظ دال على الفاعل والمفعول مثلا وهذا هو المختار عندي، احتج الأولون من أوجه: أحدهما: أن الإعراب اختلاف آخر الكلمة لاختلاف العامل فيها والاختلاف معنى لا لفظ كمخالفة الأحمر الأبيض، أي أن الإعراب يدل عليه مرة الحركة وتارة الحرف كحروف المد «¹. إضافة إلى هذا فقد اختلف النحاة في جعل الإعراب في آخر الكلمة « اختلفوا في جعل الإعراب في آخر الكلمة فقال بعضهم إنما كان لأن الإعراب دال على معنى عارض في الكلمة فيجب أن تستوفي الصيغة الموضوع لمعناها اللازم ثم يؤثر بعد ذلك بالعارض كداء التأنيث وياء النسب وقال آخرون...² « وبين هذا وذاك نجد أصوات المحدثين تدبّ وراء حذف الإعراب المحلي والتقدير، بما في ذلك الدعوات الفردية بزعامة الدكتور إبراهيم مصطفى، وقرارات المجامع اللغوية العربية * التي تباينت في قراراتها فمنها من يقول بإلغاء الإعراب التقديري والمحلي وحذفه من أبواب النحو، ومنهم من قال بإبقائه لكن دون التعليل لذلك.

2- إشكاليات النحو العلمي والتعليمي عند المحدثين:

- من تعقيد النحو إلى تيسيره: قيل عن النحو الكثير، وألفت فيه جبال من الكتب الكبيرة الحجم، المتسمة بالتعقيد، المتضاربة في الآراء، فاستعصت على النحوي

¹ - العكبري أبي البقاء، مسائل خلافية في النحو، تح: محمد خير الحلواني، بيروت ط 1 : 1992، دار النشر العربي ج 1 ، ص 107.

² - المرجع نفسه، ص108.

* تحدّث شوقي ضيف عن جهود المجمع المصري في ما يتعلّق بتيسير النحو، وقد كان باب الإعراب التقديري والمحلي من القضايا التي شغلته، حيث قدّم جهودا لحلّ الإشكالات القائم حول هذا الموضوع، وينصح بالعودة إلى كتاب، شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما 1934م-1984م، ط 1. مصر: 1404هـ-1984م، مجمع اللغة العربية.

والمتعلم والباحث وحتى المختص، كتب تجعل قارئها مشتت الأفكار غائبا في التجريد، أقوال مكررة مع بعض الإضافة، أصحاب هذه الكتب لم يحاولوا الخروج عن الاجتهاد ضمن برنس القدامى، فجاءت فكرة تيسير النحو رغبة في الحدّ أو التقليل من هذا التعقيد، فكان ابن مضاء القرطبي داعيا إلى التيسير من خلال إلغاء العامل النحوي الذي يراه سبب الإشكال في النحو العربي، وقد سبقه إلى ذلك خلف الأحمر، فقد روى عنه عبد القاهر الجرجاني، عن الأصمعي أنه قال: «جاء أبو عمرو بن العلاء وخلف الأحمر يوما إلى بشار بن برد فأنشدها قصيدة في مسلم بن قتيبة:

بَكَرًا صَاحِبِي قَبْلَ الْهَجِيرِ إِنَّ ذَاكَ النَّجَاحَ فِي التَّبْكِيرِ.

فقال من خلف لو قلت يا أبا معاذ مكان : إِنَّ ذَاكَ النَّجَاحَ فِي التَّبْكِيرِ ، بَكَرًا فَإِنَّ النَّجَاحَ فِي التَّبْكِيرِ، كان أحسن فقال بشار: إِنَّمَا بَنَيْنَاهَا أَعْرَابِيَّةً وَحَشِيَّةً، ولو قلت: بَكَرًا فَإِنَّ النَّجَاحَ فِي التَّبْكِيرِ، كان هذا كلام المولدين، فقام خلف فقبله بين عينيه ¹ « وتبعه في ذلك الجاحظ والزجاجي وابن حزم ... كما نجد من المحدثين من أبدى جهودا في محاولة التيسير؛ سواء كانت هذه الجهود فردية أو مجتمعية، فهناك من الأفراد إبراهيم مصطفى في كتاب "إحياء النحو" ومشكلته مع الإعراب، وتمام حسان في نظرية القرائن المتضمنة في مؤلفه " في اللغة العربية معناها ومبناها "، ومهدي المخزومي واجتهاداته في التيسير ونقده للنحو العربي من خلال كتاب " في النحو العربي نقد وتوجيه " أما الجمعية منها؛ فقد عني مجمع القاهرة بمسألة تيسير النحو والخط أيضا.

إنّ لهذا الموضوع من الأهمية ما له، ومن المذاهب والآراء والاتجاهات المختلفة، وليس من اليسير الحديث عن كلّ الجهود التي قدّمت، فقد كثر الحديث عن النحو العربي قديما واستمر حديثا، إنّما القديم كان بحثا عن القواعد النحوية ومحاولة تعييدها، لكن ما حدث هو الخروج من دائرة التعقيد إلى دائرة التعقيد، وأما عن النحو العربي حديثا فلم تتجاوز الدراسات إلا ما قيل سابقا، ومحاولة الإتيان بما يأخذ مكان القواعد التي جاء بها القدامى، ولا تخرج عن موضوع تيسير النحو، وإذا أردنا أن نتعرف على الوجهة التي سلكت في التيسير وجدنا معظم المحاولات فردية، إذا ما نظرنا إلى عدد المجامع اللغوية التي اتخذت من التيسير محورا لدراساتها.

¹ - صالح بلعيد، مقالات لغوية، الجزائر: 2004، دار هومة، ص 208.

وقبل الحديث عن تيسير النحو وما الجهود المقدّمة في هذا الموضوع؟ كان من البديهي أن نورد تعريفا إجرائيا لتيسير النحو إذ « هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصّورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته. »¹ وعلى هذا المنطلق تحدّدت وجهة الدّراسات النحوية الحديثة.

1-2-1- الجهود الفردية: إذا كان النحو العربي الرّكن الأساس للغة العربية، فالأحرى أن يلقى عناية خاصة من لدن الدارسين والباحثين فيه، ثمّ إن التعقيد الراجح في أوساط العامة والخاصة حول هذا العلم، بات من مهمة أهل الاختصاص نزع هذه الصّفة عن النحو، وإخراجه في حلّة تنافي ما كان يقال عنه، والأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها: هل قدّمت الجهود الفردية الشيء الجديد للنحو العربي؟ هل أخرجته من تلك التّأويلات التي علقت به طيلة القرون السالفة؟ هل هي في صميم التيسير؟ هل استطاعت المجامع أن تخرج بقرارات تيسيرية؟ وإن كان كذلك فهل طبّقت؟ هل لقيت معارضين؟ هل التيسير هو مسّ باللغة العربية الفصيحة؟

1-2-1- إبراهيم مصطفى وإحياء النحو العربي²: كانت الرّغبة ملحة والسّعي جادا، من إبراهيم مصطفى في تيسير النحو، لذلك دأب على جمع آرائه في كتاب سمّاه (إحياء النحو)، حيث مسّ بالقدر الكبير جانب الإعراب، وقد أشار في مقدمة كتابه هذا أنه منسوج عكف عليه مدة سبع سنين، وهو يكب على دراسة النحو القديم، واستطاع أن يأتي بمحاولات تفتح أفقا جديدا للنحو، يتماشي مع ما تملّيه الحدائث اليوم، وجهوده كانت منصبة بصفة كبيرة على علامات الإعراب، وأما الأفكار التي جاء بها إبراهيم مصطفى فهي متمثلة في:
أولاً: المطالبة بتوسّع الدرس النحوي، ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة.

¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر: 1973م - 1974م، ص22-23.

² - ينظر، إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط. القاهرة: 1413 هـ - 1992م، دار الفكر العربي.

ثانياً: المطالبة بإلغاء نظرية العامل واستئصال جذورها، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات تذهب بروح اللّغة وجمال العبارة كما يزعم، ولهذا اعتبر أن الضّم علامة الإسناد، والكسرة علامة الإضافة، والفتحة ليست علامة إعراب.

أ- الضم علامة الإسناد: موضع الضمة الإسناد وقد تناول في هذا المبدأ، الفاعل ونائب الفاعل، كما جعلهما باباً واحداً لأن النّحاة أنفسهم لا يعرفون بنية الفاعل في الأحكام على حد تعبير إبراهيم مصطفى، وأما باب الفاعل والمبتدأ فالنّحاة يجعلون لها فوارق، ويُرجع إبراهيم مصطفى ذلك إلى أن التفريق من باب صناعة النّحاة في الإعراب فقط، كيف ذلك؟ إنّ نحاة مدرسة مصر يقولون إنّ الفاعل يجب أن يتأخر عن الفعل؛ لكن هذا لا نجده في الأساليب العربية على الدّوام فنقول مثلاً " ظهر الحق " أو " الحق ظهر " لها نفس الدّلالة والمعنى، كما أنّهم يُحرّمون أن يتأخر المبتدأ " الحق ظهر " ولقد أورد أحكاماً أخرى، ونريد أن نذكرها من باب الإشارة فقط كالتفريق بين المبتدأ والفاعل، الفعل يكون مفرداً والفاعل يكون جمعا أو مثني.

ب- الكسرة علامة الإضافة: الكسرة علامة على أن الاسم أضيف إلى غيره، وما أقرّه في شأن الجر لا يخالف النّحاة القدامى في شيء: مستشهدا بقول سيبويه « الجر إنّما يكون في كل اسم مضاف إليه، وأعلم أن المضاف إليه ينجر بثلاث أشياء : بشيء ليس باسم ولا ظرف [يعني الحرف] وبشيء يكون ظرفاً، وباسم لا يكون ظرفاً ¹» ويضيف إلى هذا اعتباره باب الجرّ في اللّغة العربية من أكثر الأصول جريا على الأقلام، وأيسرها على اللسان، وأكثرها دورانا في العربية، كما يتميز هذا الأصل بالسهولة وقلة الأحكام النحوية التي يحملها.

ج- الفتحة ليست علامة إعراب : ومن الآراء التي جاء بها إبراهيم قوله: إنّ الفتحة لا تدل على معنى كالعلامات الأخرى، فهي نظيرة السكون في اللّغة العامية، كما أنّها الحركة المستحبة الخفيفة عند النّحاة، حيث نجد في كلام النّحاة القدامى دليلاً على ذلك، أما القول إنّها أخفّ الحركات فذلك أصل قار عند النّحاة، يتردد في كلامهم ويجري كثيراً في حديثهم، كما أننا لو لاحظنا العربية نجدها غنية بدوران الفتحة فيها؛ فلو أخذنا فاتحة القرآن الكريم نجد الفتحة أكثر تداولاً من الضمة والكسرة، وأما

¹ - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ص 73.

إذا عدنا إلى مخارج الحروف نجد: أن الفتحة سواء القصيرة أو الطويلة لا تكلف إرسال النفس حرًا، على عكس الواو والضم إذ يتطلبان ضم الشفتين ومطبيها وتدويرها، كما أن الكسرة وامتدادها تكلف ناطقها كسر مجرى الهواء، وجعل طرف اللسان عند اللثة، ومما يشهد للفتحة أنها ليست علامة إعراب، ما قرّره النحاة في أوجه الوقف على المتحرك الذي قبله ساكن ك: عمرو، وبدر، « وجاز لك نقل حركة الإعراب إلى هذا الساكن إذا كانت ضمة أو كسرة، أما إذا كانت فتحة فليس لك ذلك. تقول هذا البدر، ونور البدر والبدر، فإذا قلت أنظر البدر، امتنع أن تنقل الفتحة إلى الدال ¹» أرى مما سبق أن إبراهيم مصطفى في طرحه هذا لم يسرع إلى تيسير النحو، إنما جاء بأشياء مخالفة تمامًا لما جاء به القدامى؛ حيث إنه أثار ضجة كبيرة كما أن هذا الكتاب كانت مباحثه في الإعراب دون البحث في خصائص النحو الأخرى.

1-2-2-2- تمام حسان ونظرية القرائن : ولمحاولة صياغة النحو العربي صياغة جديدة، وإخراج النحو العربي من مدار الفلسفة إلى مدار الوظيفية، متأثرًا بما جاء به فيرث في سياق الحال، جاء بأفكار ضمّتها في كتابه (اللّغة العربية معناها ومبناها) وقد كان تمام قد تعرض إلى مجموعة من القضايا منها: اللّغة، والكلام، الأصوات النظام الصوتي أو الصوتيات، النظام الصرفي، النظام النحوي، الظواهر السياقية، المعجم والدلالة وقد أفرد لكل منها فصلاً:

- في الفصل الأوّل من الكتاب تحدّث عن اللّغة والكلام، وأشار إلى الفرق الموجود بينهما، سواء لدى المتكلم الذي يمثل المستعمل للّغة والكلام، والباحث الذي يبحث في هذه اللّغة فيقول: « اللّغة بالنسبة للمتكلّم معايير تراعى وبالنسبة للباحث ظواهر تلاحظ، وهي بالنسبة للمتكلّم ميدان حركة وبالنسبة للباحث موضوع دراسة وهي بالنسبة للمتكلّم وسيلة حياة في المجتمع وبالنسبة للباحث وسيلة كشف عن المجتمع ²» من هنا يتبيّن أن الباحث في اللّغة يختلف تمام الاختلاف عن المستعمل لها، فبالإضافة إلى كون الباحث دارسًا للّغة فهو في نفس الوقت مستعملًا لها، غير أن الغاية ليست نفسها.

¹ - المرجع السابق، ص 88.

² - تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، ط4. القاهرة: 1425هـ - 2004، عالم الكتب، ص 32.

ينتقل تمام من الحديث عن اللّغة والكلام إلى أنظمة اللّغة العربية الفصحى في الفصل الثاني من هذا الكتاب، بالتالي فتمام حسان بدأ من أصغر نظام في اللّغة؛ وهو النظام الصوتي، وأشار إلى أن الكلام المسموع أكثر أهمية من الكلام المنظور؛ بحكم الظواهر التي توجد في الأول ولا توجد في الثاني، كما أن الكلام المنطوق يعتمد على أساسين حركي يسمّى المخارج، وآخر سمعي يسمى الصفات، وقبل أن يربط أنظمة اللّغة فيما بينها، التفت إلى ما قال به سيوييه من أن دراسة أصوات اللّغة مقدّمة لدراسة اللّغة، كما أن دراسة الأصوات مقدّمة لدراسة الصّرف، لكن ما يجب أن ننّبه إليه أن الحرف والصّوت مختلفان في الدّلالة؛ فالعمل الحركي هو للصّوت والإدراك الذهني للحرف.

يوصل تمام الحديث عن الأنظمة وفي فصله الثالث تطرّق إلى « النظام الصّوتي الذي يقسم الأصوات اللّغوية إلى حروف phonèmes بوساطة اعتبار القيم الخلفية للوظائف؛ أي المعاني التي ترصد للأصوات في استعمالها في الألفاظ التي تتحقّق بها الكلمات، وبوساطة التقسيمات العضوية والصّوتية، التي تعتبر حقلاً آخر من حقول هذه القيم الخلفية، ويعتبر الحرف مقابلاً استبدالياً لكلّ حرف يمكن أن يحلّ محله فيحمل بذلك جرثومة سلبية من المعنى الوظيفي، وهكذا نجد القيم الخلفية من أهم مقوّمات التنظيم الصّوتي في اللّغة وتحرص اللّغة على مراعاتها محافظة على وضوح المعنى»¹ وأما الفصل الرابع منه فقد استهدف به النظام الصّرفي بالدراسة وكانت بداية الحديث عن مكونات النظام وجاءت هذه الأنظمة على هذا الترتيب: - المعاني - المباني - العلاقات العضوية الإيجابية، بعد هذا قام بذكر أقسام الكلم التي جعلها سبعة أقسام هي: الاسم (قسّمه إلى خمسة أقسام)، الصفة، الفعل، الضمير، الخالفة، الظرف الأداة، وقد ذكر المميّزات التي تميّز كل قسم عن الآخر، وذلك ما لخصناه في (الجدول رقم 1)

ليختتم تمام حسان فصله هذا بتقسيم المباني إلى قسمين هما:

- مباني التقسيم: وهي الاسم والصّفة والفعل والضمير والخالفة والظرف والأداة.
- مباني التصريف: تتمثّل في صور التعبير الآتية:

¹ - المرجع السابق، ص 78.

- أ- الشّخص: التكلّم والخطاب والغيبة.
- ب- العدد: الإفراد والتنثية والجمع.
- ج- النّوع: التذكير والتأنيث.
- د- التعيين: التعريف والتتكير.

أقسام الكلم	من حيث الصورة الإعرابية	من حيث الصيغة الخاصة	من حيث الدخول في الجدول والرتبة	من حيث الرّسم الإملائي والإصاق	من حيث التّضام والدلالة على مسمى	من حيث الدلالة على الحدث والزمن	من حيث التعليق
الاسم	الاسم يقبل الجرّ لفظاً ولا تشاركه أقسام الكلم الأخرى إلا الصفات وأما الظروف والضمائر فتجرّ محلها لا لفظها لأنها من المبنيات .	حدّد النحاة أبنية المصادر وصيغتي المرّة والهيئة وصيغ الزّمان والمكان والآلة	الأسماء تقبل الدخول في الجدول الإصاقي دون غيره .	الاسم يقبل التّوين . والأسماء تقبل نوعاً خاصاً من اللواصق ال التعريف وضمائر الجرّ المتصلة وعلامتي التثنية والجمع وتاء التأنيث .	الاسم يدلّ على مسمى أما من حيث التّضام فالاسم يقبل النداء والإسناد إليه وأن يكون مضافاً ومضافاً إليه .	هناك من الأسماء التي تدلّ على الحدث كاسم الحدث الذي يضمّ أنواعاً من المصادر .	يقع موقع المسند إليه عدا اسم الحدث يقع أحياناً موقع المسند، ولا تقع نعوتاً ولا تقع توكيداً معنوياً إلا أحياناً .
الصفة المشبّهة	تجري مجرى الاسم	تشارك في صيغها مع الاسم	الصفة تقبل الدّخول في الجدول الإصاقي	تتفق مع الاسم التّوين والإضافة وال التعريف	تلتقي مع الاسم والفعل في النداء والإسناد إليه والإضافة والإسناد والتعدية وال لزوم	تدل الصفة على الموصوف بالحدث وزمن الصّفة نحوي وليس صرفي .	تقبل أن تكون مسندا ومسندا إليه .
الفعل	يختصّ الفعل بقبول الجزم	هناك صيغ مبنية للمعلوم وأخرى مبنية للمجهول	الأفعال تقبل الدخول على جميع الجداول "الإصاقي، التصريفي، الإسنادي"	تلتصق بالضمائر المتصلة في حالة الرّفع والسين ولام الأمر وحروف المضارعة وتاء التأنيث	يقبل التّضام مع قد وسوف ولم ولن ولا الناهية .	يدل على الحدث دلالة ضمنية أما الدلالة على الزّمن فهي وظيفية صرفية مطّردة .	الفعل يكون في صورة مسند ولا يكون مسندا إليه أبداً .
الضمير	الضمائر كلّها مبنيات لا تظهر عليها حركات الإعراب وإنما تنسب إلى محلّها الإعرابي .	لا تنتمي إلى أصول اشتقاقية .	الضمائر تكون ذات مراجع متقدّمة عليها في اللفظ أو في الرّتبة أو فيهما معاً .	الضمائر المنفصلة تكون مباني تقسيم والضمائر المتصلة مباني تصريف .	الضمائر تضام الأدوات في حالة النداء والقسم والنسخ والاستفهام والتوكيد وكذا حروف الجرّ والعطف والاستثناء ،	لا يدلّ الضمير على مسمى ولا على موصوف بالحدث ولا على حدث وزمن .	تلعب دوراً مهماً في تماسك الجملة وتقي من التكرار .

		كما لأنها لا تدل على مسمى بل تدل دلالة وظيفية على مطلق غائب أو حاضر.					
الخوالف	مقسمة إلى ثلاثة أنواع أسماء الأفعال، أسماء الأصوات، وصيغ التعجب.	صيغ مسكوكة محفوظة الرتبة مقطوعة الصلّة بغيرها من الناحية التصريفية	الرتبة بين الخالفة وضميمتها محفوظة.	الخوالف من حيث الإلصاق تشارك الأفعال حيناً والأسماء حيناً والصفات حيناً لكنها لا تعدّ واحدة من أيّ قسم منها.	تأتي مع ضمائم معيّنة من الأدوات والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات	لا ترتبط بمعنى زمني خاص ولا تتصرف الأفعال. تصرف الأفعال.	تقوم بدور المسند ولا تقوم بدور المسند إليه، والجمل المركبة من الخوالف جمل إنشائية
الظرف	هي من المبنيات جميعاً وتمنع من التصرف	كلّها من غير المشتقات وليس لها صيغ معيّنة ولا تتصرف إلى صيغ غير صيغها	رتبتها تقدّم على مدخولها سواء كان مفرداً أم جملة ولكن تكون حرّة الرتبة في الجملة عامة. ولا تدخل في علاقات جدولية.	ظرفاً الزّمان والمكان تأتي منفصلة عن سابقتها ولاحقتها من حيث الرّسم الإملائي ولكن تحتاج إلى كلمات تفسر المقصود ولا تدل على مسمى	بعض الظروف قد يسبقها الحرف كما تحتاج إلى مدخول لها ينزع عنها صفة الغموض إمّا أن تكون من المفرد أو الجملة، ولا تدل على مسمى	الزّمن يستفاد من الظرف بالمطابقة أما الفعل بالتضمّن، وهو كناية عن زمان اقتران حدثين.	الظرف متعلّق بالفعل لأنه يفيد تقييد إسناد الفعل بجهة معيّنة من جهات فهمه.
الأداة	بعض الأدوات تكون متصرفة مثل كان ودام وما زال وبرح.	رتبة أدوات الجمل جميعاً هي الصدارة.	إذا كانت الأداة تتكون من حرف واحد كانت متصلة أما إذا كانت تتكون من حرفين فأكثر كانت منفصلة.	لا يكتمل معنى الأداة إذا كانت لها ضمائم.	هناك من الأدوات التي احتفظت بفعاليتها وهناك من زال عنها صفة الحدث	لا بيئة للأداة خارج السياق لأنها ذات افتقار متأصل للضمائم	

وأما الفصل الخامس الذي يعتبر بيت القصيد، ففيه جاء بالبديل عن العامل المتمثل في القرائن، وقال إنّ النّظام النّحوي للغة العربية يبني على الأسس التالية:

1- طائفة من المعاني النّحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل أو الأساليب.

2- مجموعة من المعاني النّحوية، أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة .

3- مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، التي تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، وذلك كعلاقة الإسناد والتخصيص (وتحتها فروع) والنسبة والتبعية، وهذه العلاقات في الحقيقة قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصة كالفعلية والمفعولية.

4- ما يقدمه علم الصوتيات والصرف لعلم النّحو، من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومباني التقسيم ومباني التصريف، وما اصطلح عليه من قبل على تسميته بالقرائن اللفظية.

5- القيم الخلافية أو المقابلات بين أحد أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أفرادها. وهو يرى أن العلاقات السّياقية أو التعليق كما يسميه عبد القاهر الجرجاني، هو الغاية من الإعراب؛ فإذا طلب إلينا مثلاً أن نعرب جملة مثل "ضرب زيد عمرا" ننظر إلى الكلمة الأولى (ضرب) فنجدها قد جاءت على صيغة (فعل) ونحن نعلم أن هذه الصيغة تدل على الفعل الماضي، سواء من حيث صورتها أم من حيث وقوفها بإزاء (يفعل وافعل) فهي تتدرج تحت قيم أكبر بين أقسام الكلم يسمى (الفعل) ثم ننظر في زيد نجد:

- 1 أنه ينتمي إلى مبني الاسم (قرينة صيغة).
- 2 أنه مرفوع (قرينة العلامة الإعرابية).
- 3 أنّ العلاقة بينه وبين الفعل الماضي هي علاقة الإسناد (قرينة التعليق).
- 4 أنه ينتمي إلى رتبة التأخر (قرينة الرتبة).
- 5 أنّ تأخره عن الفعل رتبة محفوظة (قرينة الرتبة).
- 6 أنّ الفعل معه مبني للمعلوم (قرينة الصيغة).

7 أن الفعل معه مسند إلى المفرد الغائب (وهذا إسناده مع الاسم الظاهر دائما)
قرينة المطابقة، وبسبب كل هذه القرائن نصل إلى أن زيد- هو الفاعل - أما
عمر ا فنلاحظ :

- 1 أنه ينتمي إلى مبنى الاسم (قرينة صيغة).
- 2 أنه منصوب (قرينة العلامة الإعرابية).
- 3 أن العلاقة بينه و بين الفعل هي علاقة التعديّة (قرينة التعليق).
- 4 أن رتبته من كل من الفعل والفاعل هي رتبة التأخر (قرينة الرتبة).
- 5 أن هذه الرتبة غير محفوظة (قرينة الرتبة).

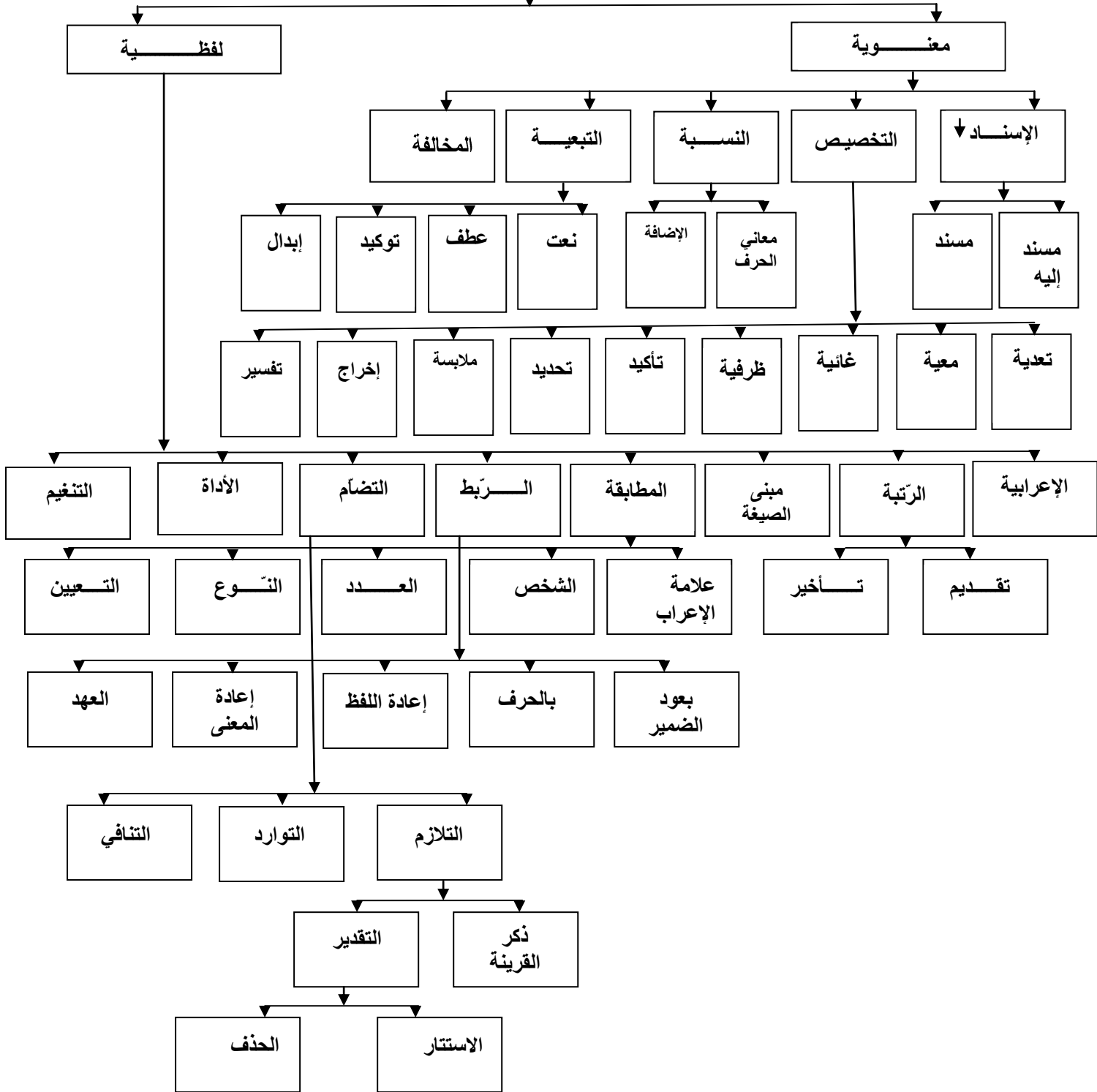
ورأى تمام حسان أن الإشكال يكمن في قرينة التعليق، حيث إنه ليس من السهل أن يصل إليها أيًا كان، وقرينة التعليق أول من جاء بها هو عبد القاهر الجرجاني (471هـ) حين حديثه عن النظم في كتاب (دلائل الإعجاز في علم المعاني)، وقد أورد مجموعة من المصطلحات منها : النّظْم والبناء والترتيب والتعليق؛ فالنّظم على حد تعبيره هو توخي معاني النّحو، أي أن تعتمد في نظّمك على مجموعة من القواعد التي يجب إتباعها، أما البناء فهو جعل المباني بحسب المعاني النّحوية (الوظيفية) فالاسم المرفوع هو مبنى للفاعلية، أو بتعبير آخر هو اختيار المباني التي يقدّمها الصرف للتعبير عن المعاني النّحوية، وأما الترتيب فهو الذي نقصد به مواطن التقديم والتأخير، ولقد كان التعليق أخطر شيء قدمه عبد القاهر في كتابه، وهي المرادفة للقرائن اللفظية والمعنوية والحالية، والتي تُغني عن العامل النّحوي وفلسفته ويقول تمام حسان « وفي رأيي كما كان في رأي عبد القاهر على أقوى احتمال - أن التعليق هو الفكرة المركزية في النّحو العربي وأن فهم التعليق على وجه كاف وحده للقضاء على خرافة العامل النّحوي والعوامل النّحوية، لأن التعليق يحدّد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق ويفسر العلاقات بينها على صورة أو منأى أفضل، وأكثر نفعا في التحليل اللّغوي لهذه المعاني الوظيفية النّحوية.

وليس يكفي في شرح فكرة التعليق أن نقول كما قال الجرجاني إن الكلمات "يأخذ بعضها عجز بعض" ولا أن نرجع الفضل والمزية إلى معاني النّحو وأحكامه في عموم يشبه عموم عبارته وإنما ينبغي لنا أن نتصدى للتعليق النّحوي بالتفصيل تحت عنوانين

أحدهما " العلاقات السياقية " أو ما يسميه الغربيون syntagmatique relation والثاني هو " القرائن اللفظية ". فإذا علمت أن العلاقات السياقية التي تربط بين الأبواب وتتضح بها الأبواب هي في الحقيقة " قرائن معنوية" فقد علمنا أن العنوانين المذكورين جميعا يتناولان القرائن من الناحيتين المعنوية واللفظية وهما مناط التعليق مع ترك القرائن الحالية لموضعها من هذا الكتاب إن شاء الله، فالتعليق إذاً هو الإطار الضروري للتحليل النحوي أو كما يسميه النحاة: "الإعراب"¹. وهذا لا يعني أن تمام حسان لم يتطرق إلى القرائن الأخرى إنما قسمها إلى قرائن لفظية وأخرى معنوية، وكل منها مقسم إلى أقسام وهذا ما يتضح من خلال الشكل الموالي:

¹ - تمام حسان : اللغة العربية معناها و مبناها. القاهرة:1998 م، عالم الكتب، ط 3، ص189 .

القرائن عند تمام حسان



وإنّ الغاية التي أراد تمام حسان أن يصل إليها لخصها في عنصر سمّاه القرائن، التي تعني عن العوامل، إذ عاب على النّحاة القدامى حصرهم العامل في قرينة لفظية واحدة، هي العلامة الإعرابية، وهذه الأخيرة بدورها لا تظهر في جميع الكلمات، فهناك الإعراب المحليّ والتقدير، وبالمقابل التفت إلى قضية مهمّة جدًّا؛ هي

أن العامل النحوي كان قاصراً عن تفسير الظواهر النحوية والعلاقات السياقية، على عكس نظرية القرائن التي تهتم بالحركة الظاهرة وغير الظاهرة.

وكسلسلة ترابطية للفصول التي تناولها تمام، أشار إلى الأنظمة السياقية * التي تحتويها اللغة العربية وهذه الأنظمة متمثلة في التأليف، الوقف، المناسبة، الإعلال والإبدال التوصل، الإدغام، التخلّص، الحذف، الإسكان، الكميّة، الإشباع، الإضعاف النبر التنعيم.

لم يتغافل تمام حسّان عن المفردات وهي خارج السياق؛ لذلك تطرّق إلى المعجم في بابه السابع، وقد أجاب عن سؤال مهمّ كون أن المعجم لا يمكن اعتباره نظاماً من أنظمة اللغة العربية الفصحى لأسباب ذكرها هي كالتالي:

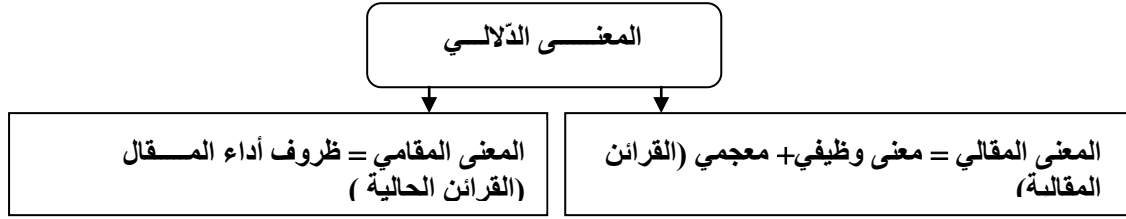
- إذا أردنا أن نحكم على المعجم أنه نظام من أنظمة اللغة العربية، كان من المفروض أن يحتوي علاقات عضوية وقيم خلافية بين المكونات، وهذا غير متوفّر في المعجم لأن العلاقات التي يحتويها علاقة اشتقاقية.

- إنّ مفردات المعجم لا تقبل الدخول في الجداول التالية: الإسنادي والتصريفي والإلصاق بالتالي فهو ليس نظام.

- إنّ إمكانية الاستعارة بين لغة وأخرى غير متوفّرة، فلا استعارة أداة ولا رتبة ولا صيغة ولا باب نحوي من لغة أخرى.

وفي الفصل الأخير كان الحديث فيه عن الدلالة وفكرتي المقال والمقام، واعتبر المقام المركز الذي يدور عليه، مذكراً أن المقام الاجتماعي قد سبق إليه علماء العربية عند الجرجاني بالتحديد، إذ إنّ المعنى في المستوى الوظيفي الصوّتي والصرفي والنحوي والمستوى المعجمي، لا يعطينا إلاّ معنى المقال أو المعنى الحرفي، وهو معنى فارغ تماماً من محتواه الاجتماعي والتاريخي، ومنعزل تماماً عن كلّ ما يحيط بالنص من القرائن الحالية، وعليه فالمعنى الدلالي يوضّح كالتالي:

* - ذكر تمام حسّان هذه الأنظمة وقام بشرحها شرحاً مفصّلاً، وفي هذا البحث سنكتفي بذكرها فقط، وللإستزادة أكثر ينصح بالرجوع إلى كتاب (اللغة العربية معناها ومبناها) للمؤلّف.



إنّ للمقام الدّور الكبير والمهمّ في وضوح المعنى، إذ إنّ الكلمة وهي خارج السّياق لها من المعاني التي تخرج عنها إذا كانت في السّياق، وعلى سبيل المثال كلمة (يا سلام) معجميا تفسّر كالتالي: ياء أداة نداء، وسلام اسم من أسماء الله الحسنى، وكذا يأتي بمعنى نبذ الحرب، أمّا السّياق الاجتماعي فالنغمة تختلف بين مقام التّأثر أو التشكيك أو السّخط أو التوبيخ أو الإعجاب.

1-2-3- مهدي المخزومي ونقده للنحو العربي القديم: وفي كتابه (في النحو العربي نقد وتوجيه) قدّم مجموعة من الانتقادات، التي اعتبرها من النقائص التي علقت بالنحو العربي، ولم يستطع الفكر العربي الحديث أن يغيّر منه إلّا الشكليات، رغم أن النحو ينبغي له أن يتطور بتطور اللّغة، وإلى ذلك أشار مهدي في قوله: « النحو عارضة لغوية تخضع لما تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتطور فالنحو متطور أبدا لأن اللّغة متطورة أبدا، والنحويّ الحق هو ذلك الذي يجري وراء اللّغة بتتبع مسيرتها وبفقه أساليبها ووظيفة النحوي أن يسجّل لنا ملاحظاته ونتائج اختباراته في صورة أصول وقواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللّغة »¹ ويتفق مهدي المخزومي مع تمام حسان في أن اللّغة كلّ متكامل فهي نظام صوتي وصرفي ومعجمي ونحوي، والشيء الذي وقع فيه النحاة القدامى هو أنهم تغاضوا عن الجانب الصّوتي؛ إذ إنهم درسوا الكلمة وبعد هذا اهتموا بالجانب النحوي الذي يُعنى بدراسة الجملة، والواقع أنّ النحاة الأوائل لم تكن لهم عناية كبيرة بما يسمى الجملة، ولم يفرّدوا لها أبوابا خاصة إلّا ابن هشام في (مغني اللبيب عن كتب الأعراب)، والسبب في ذلك هو أنهم اعتنوا كثيرا بظاهرة الإعراب والعامل والكلمة، حتى التقسيم الذي اعتمده النحاة في تقسيمهم الجملة؛ إلى جملة اسمية وأخرى فعلية فيه نظر، إذ هو خاضع لتقسيم لفظي محض، وكما أن ابن هشام اعتبر الجملة الاسمية أساس الجمل العربية، مستندا في ذلك إلى قاعدة هي أن الاسم هو

¹ - مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط1. بيروت: 1964، المكتبة العصرية، ص19.

الأصل في اللّغة العربية، وقد عارضه المخزومي في أن الفعل هو الأصل، لأنه في اللّغات السامية هو كلّ شيء، بالتالي فهو أساس التعبير. ويضيف نقداً آخر قدّمه لنحاة العرب متمثّل في الزّمن عندهم وقال إنّ النحاة « كان عليهم أن يفرّقوا بين زمانين؛ زمان فلسفي يقوم على أساس حركات الفلك وينقسم إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل، وزمان نحوي لا يقوم على مثل هذا الأساس ولكنه يقوم على أساس من تفريق لأبنية الفعل وصيغته»¹ وأما اعتبار المصدر أصلاً للمشتقات عند البصريين فيما يرى الدّارسون المحدثون، فهو مظهر من مظاهر التأثير الآري في العربية. وفي نفس السّياق تحدّث مهدي عن العامل النحوي، وبابي التنازع والاشتغال واعتبرهما ضرباً من ضروب التعقيد في النّحو العربي، وسار وراء ما قاله أستاذه إبراهيم مصطفى؛ من أن الضمة علم الإسناد والكسرة علم الإضافة والفتحة لما سواهما. وللتذكير فإن المخزومي في آرائه النّحوية كان منتصراً للكوفة أكثر من البصرة، وإنّ الجديد الذي جاء به المخزومي على حدّ علمنا، متمثّل في عدم التفريق بين الفاعل ونائبه والفعل المطاوع والفعل المرید، والسؤال الذي نطرحه هاهنا هو هل وفق المخزومي في بناء أفكاره هذه؟ وهل الجهود التي قدّمها علماء النّحو الحديث استطاعت أن تقرّب هذا العلم إلى أذهان المتعلمين؟ وهل ركّزت على النّحو التعليمي؟ وما الفائدة التي يمكن استثمارها في تعليمات مادة النّحو didactique de la grammaire؟ أسئلة كثيرة تتبادر إلى الذّهن والإجابة عنها تكمن في الغرض الحقيقي المبتغى من التيسير، فما كان التيسير حذفاً لأبواب النّحو أو استبدالها بعناصر قد تزيد من تعقيد النّحو.

إنّ النّحو العربي مثل العلوم الأخرى، وصعوبته تدلّ دلالة قاطعة على الأهمية التي يحملها، وعليه نرى أنه لا بد من إعادة النظر في الطرائق التي يبلّغ بها النّحو خاصة إذا تعلّق الأمر بالمستوى الجامعي، أين يكون الغرض من تدريسه تكوين طلبه قادرين على حمل لواء اللّغة العربية.

2-2- محاولات مجمعية: لعل من أهم الأسباب التي دفعت نخبة من علماء اللّغة العربية، إلى تأسيس المجامع اللّغوية النظر في قضايا اللّغة العربية وخدمتها، ولعلّ

¹ - المرجع السابق، ص 154.

قضية النحو من القضايا التي أفلقت فئة من العلماء، ومن هنا كان تأسيس المجامع أكثر من ضرورة، وقد حمل المجمع المصري مهمة تيسير النحو، حيث إنّ اللغة العربية وفي الثلاثينات، وبالتحديد في مصر، كانت تعاني تدهوراً ملحوظاً في وسط التلاميذ خاصة في الجانب التعليمي.

وبما أن الآراء ذهبت إلى أن النحو هو العامل في هذا الضعف، جاءت أفكار تنادي بالتيسير، إلا أن هذه الأفكار لقيت مؤيدين ومعارضين لها؛ فالطائفة المؤدية ترى أن اللغة ينبغي أن تكون ابنة عصرها، وإنّ علماء العصر الحاضر لابد أن يكون لهم تفكير مغاير لتفكير العرب في القرون الأولى، وبالمقابل هناك من يرى أن هذا التيسير قتلٌ وهدمٌ للغة العربية، أكثر مما هو خدمة لها، على كل فالجمع المصري في بداياته الأولى بحكم من كان عضواً في المجمع كانت معارضة فكرة التيسير قائمة، لأن أغلبية أعضاء المجمع كانوا أزهريين محافظين، أما عند موت هؤلاء المحافظين أصبح المجمع أكثر حرية في اتخاذ القرارات، وانصب عمل المجمع على إقامة مؤتمرات وندوات تخص النحو العربي:

- «بداية بالندوة التي جرت في مصر سنة 1938م وخرجت بقرار إلغاء الإعراب التقديري والمحلي كونه لا يفيد اللغة في شيء، كما رأت أن الضمير المستتر يجب أن يلغى لكن ما نجده في الواقع غير ذلك، فالإعراب التقديري والمحلي والضمير المستتر لا زال إلى يوم الناس هذا يعتمد في المؤسسات التعليمية بكل أطوارها.

- مؤتمر مصر سنة 1945م وهو أول عمل ظهرت فيه الجدية تخص الكلمة والجملة وأبواب البلاغة.

- مؤتمر مفتشي اللغة العربية سنة 1957م حيث إنّ الكلام العربي مكون من جمل ومكمّلات، وأساليب، كما أن هناك مسند ومسند إليه، وهذا المؤتمر خرج بأشياء عملية حيث أباح التعدد في الآراء النحوية ما لم يخل بالنظام العام.

إضافة إلى العديد من المؤتمرات الأخرى، مؤتمر صنعاء 1972، مؤتمر تيسير العربية بالجزائر 1976، مؤتمر النحو في عمان 1984، ندوة النحو والصرف جامعة دمشق 1994.

- ندوة تيسير تعليم النحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. مجمع اللغة العربية السوري 2002: خرج هذا المؤتمر بالقرارات التالية:
- تبني النظرة الشاملة لمفهوم النحو باعتباره نظاما للغة.
- التمييز في النحو بين ما هو علمي أو شكلي.
- التركيز على الجانب التطبيقي وأنشطة الإنتاج اللغوي.
- الربط بين حاجات المتعلمين النحوية وأهداف التعليم.
- تجاوز التشعبات والتداخلات وحالات الشذوذ.
- استخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى.
- الاستخدام المكثف للوسائل التعليمية.
- إعادة النظر في أساليب التقويم.
- تأهيل تربوي للمدرس.
- تطوير استخدام الفصحى في شكلها المعاصر ¹. هذا ولا نستثني الندوة التي أقامها المجلس الأعلى للغة العربية سنة 2001 م حيث جمعت أعمال هذه الندوة في كتاب ضمّ مواضيع في صميم النحو العربي.
- رغم كل ما يقام من مؤتمرات وندوات؛ غير أن الواقع لا يقر بشيء، لأن القرارات والأعمال تبقى قيد الأوراق دون أن ترى النور، حيث إن القرارات لا تطبق وحتى الذين يسهرون على خدمة اللغة، حتى وإن أرادوا ذلك وسعوا وراءه فإنهم لا يصلون إلى تطبيقه على أرض الواقع.

¹ - صالح بلعيد، مقالات لغوية، الجزائر، 2004، دار هومة، ص 222-223

الفصل الثالث:

الدرس اللساني الحديث وحقل تعليميات اللغات

1- اللسانيات البنوية ودورها في عملية التعليم والتعلم: إن العلاقة بين العلم النظري والتطبيقي قائمة، والذي يتفق فيه الجميع؛ أن اللسانيات هي دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، إنما من جانب التنظير فقط، لأنها عبارة عن نظريات تقدّم بعد سلسلة من العمليات؛ أولها الملاحظة والوصف والتحليل ثم الوصول إلى القاعدة، وحتى لا تبقى هذه النظريات عبارة عن تنظير على مستوى الفكر فقط، كان من الضروري أن تطبّق في ميدان تعليم اللغات، التي تستند إلى اللسانيات في الدراسة العلمية للغة، وأقصد بهذه الأخيرة تقديم المعلومات الخاصة بلغة من اللغات، والمميزات التي تجعلها مختلفة عن سائر اللغات الأخرى « يدرس علم اللغة النظري اللغة واللغات بقصد بناء نظرية لبنيتها ووظائفها بغض النظر عن أية تطبيقات عملية قد تكون للبحث في اللغة واللغات بينما لعلم اللغة التطبيقي - حسب ما يعنى به - تطبيق تصورات علم اللغة ونتائجه على مهام عملية متنوعة تشمل تعليم اللغة »¹ لكن هذه المعطيات التي ذكرناها تجرّنا إلى طرح العديد من الأسئلة، فما هو موقع اللسانيات البنوية في حقل تعليميات اللغات؟ وكيف نستفيد من اللسانيات النظرية في عملية التعليم والتعلم؟

1-1 أهم المدارس اللسانية ودورها في عملية التعليم والتعلم: إن الحديث عن نظريات علم اللغة الحديث، يملي علينا التطرّق إلى الدراسات السابقة لها، لمعرفة الأسباب التي جعلت علماء اللغة يبنون نظريات تختلف عن سابقتها، ولعل المنعرج الحاسم الذي قام به فردناند دو سوسير F. De Saussure (1857-1913م) في دراسته العلمية للغة كان بمثابة ثورة على النظريات القديمة؛ بما فيها الدراسة المقارنة، وما كان يجرى من بحوث حول اللغة اللاتينية والسنسكريتية، التي اتصفت باللاعلمية في مناهجها، وعدم جدواها في تعلم اللغة للأسباب التالية:

¹ - جون ليونز، اللغة وعلم اللغة، ط1. دار النهضة العربية، ص52-53.

1- الاهتمام باللّغة المكتوبة دون المنطوقة، ومن الصعوبة بما كان أن يتمّ تعليم وتعلّم لغة يغيب عنها نظامها الصّوتي، وأقصد بذلك الجانب النطقي والسّماع « فكل فرد يجب عند الكلام أن يتبع قواعد اللّغة القائمة حتى يصير مفهوما، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الكلام وحده هو الواقعي وعبر الكلام فقط يمكن أن تدرس اللّغة المعينة¹ » ولأن اللّغة تحمل في أنظمتها النّبر والتنغيم، فإن تعلّمها يتعذّر إذا كانت مكتوبة فقط، لأن معرفة الاستفهام من التعجّب أو الإخبار غير وارد إذا كانت اللّغة المدروسة مكتوبة فقط.

2- الاعتناء بالجانب النّحوي والصّرفي دون التركيبي والدلالي، وعليه فإنّ دراسة الكلمة تكون من الجانب المعجمي دون غيره « ولهذا فقد كان تركيز أولئك اللّغويين عند توظيفهم للّغة كثيرا ما ينصب على الصرف والنحو، بل كان للصرف نصيب الأسد من مجموعة القواعد التي كان اللّغويون يضعونها للّغة من اللّغات² » ومن ثمة يكون الاعتماد على الجانب الصّرفي والنّحوي يعيق عملية التعليم والتعلم، لأن السّياق الذي ترد فيه الكلمات لا يؤخذ به، وكذا اختلاف دلالة الكلمة من جملة إلى أخرى.

3- إنّ الدّراسات التي سبقت الدّراسة العلمية للّغة، وبالتحديد الدراسات المقارنة تفتقد إلى الموضوعية بتفضيل لغة على أخرى، وإلى الشمول لأنها تقتصر على دراسة هذه اللّغة دون تلك، وإلى العلمية لاعتمادها المعيارية وإهمالها الوصفية.

وجد دو سوسير أرضية معرفية فاشتغل عليها، فأثبت ما هو إيجابي وأبعد ما لا يتماشى مع العصر جانبا، ولذا فإن دو سوسير كان جديدا في منهجه، فكيف كان ذلك؟

أ- في اعتباره اللّغة تدرس في ذاتها ولذاتها « إن موضوع الألسنية الحقيقي والوحيد، إنّما هو اللّغة في ذاتها ولذاتها³ » والذي كان سائدا قبل دو سوسير، هو أن اللّغة وسيلة للوصول إلى المعارف المختلفة.

¹ - بريجيت بارتشت، مناهج علم اللّغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، ترجمة وتعليق وتمهيد: سعيد حسن بحيري، ط1. القاهرة: 1425هـ - 2004م، مؤسسة المختار، ص98.

² - نايف خرما، علي الحاج، اللّغة الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت: 1988، دار المعرفة، ص23.

³ - فردناند دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النّصر، الجزائر: 1986 المؤسسة الوطنية للطبع، ص280.

ب- اللّغة نظام متكامل يتجزأ إلى أنظمة أخرى فرعية، لا يمكن لأيّ نظام أن يستغني عن الآخر؛ فلا النّظام الصّرفي يستغني عن النّظام الصّوتي، ولا النّحوي يستغني عن الصّرفي ولا الدلالي يستغني عن النّحوي.

ج- اعتبارية الدليل اللغوي؛ بمعنى أن الدال كصورة صوتية، والمدلول كصورة مفهومية ليس بينهما علاقة سببية، وهذا لم يأت به دو سوسير بل وجده عند الرواقيين « لقد صاغ الرواقيون ثنائية الصيغة والمعنى مميّزين في اللّغة بين الدال والمدلول اللذين يذكّرانا بشكل لافت للنظر باصطلاح دي سوسير الدال Signifiant والمدلول Signifie أما النصوص المرتبطة بالموضوع فيصعب تفسيرها، ولكن يبدو أن المدلول لم يكن صورة ذهنية بشكل كامل بل كان شيئاً ما في ذهن المتكلم والمستمع يقابل نطقاً معيّناً في اللّغة وهذا يشبه إلى حدّ ما توحيد سوسير للصوت والفكرة عن طريق اللّغة La Langue¹ على أن الاختلاف بين دو سوسير والرواقيين قائم.

د- يقول دو سوسير ليس في اللّغة إلاّ الاختلافات وهذا ما يعني به بالتقابل، لأن أيّ عنصر كان لا تتحدّد قيمته إلاّ بمقابلته مع العناصر الأخرى « لقد كان اهتمام دي سوسير الرائد الأول لهذه المدرسة منصبا على وصف اللّغة أي لغة من داخلها بالاعتماد على المعايير اللغوية دون سواها سعياً وراء التوصل إلى وصف دقيق علمي شامل لتركيب أو بنية اللّغة الأساسية وما يتفرّع عنها من بنى فرعية بحيث يأتي الوصف شاملاً وعلمياً ودقيقاً للغاية² وبهذا يكون هذا العالم قد قدّم الكثير للدرس اللساني الحديث والمعاصر، ولكن هل ما جاء به سوسير يعد بحقّ قمة البحث في اللّغة؟ أم أن هنالك من الثغرات التي تشوب هذه الجهود؟، إنّ أية نظرية مهما كانت لها إيجابيات وسلبيات لأنها نابعة من عقل بشري، كما أن اللّغة في تطوّر مستمر، وعليه فقد استغلّ علماء اللّغة هذه الثغرات لبعث أفكار جديدة، وإسقاط الأفكار التي لم تعد تتناسب مع ما استجدّ من المعطيات.

وبعيداً عن الأفكار التي جاء بها دو سوسير، وكذا التأثير الذي قد يوحى إلينا أنها البنوية التي تفرّعت عن أفكار أب اللسانيات، وفي الوجهة الأخرى من العالم ظهرت

¹ - ر.هـ. روبنز، موجز تاريخ علم اللّغة في الغرب، تر: أحمد عوض، الكويت: 1997، عالم المعرفة، ص 37.

² - نايف خرما، علي الحجاج، اللّغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 28.

نظرية بنت معطياتها على الجانب النفسي للغة، أو ما يسمى الجانب السلوكي على يد العالم الأمريكي ليونارد بلومفيلد L. Bloom Field (1887-1949م) مستندا في ذلك إلى أفكار المدرسة السلوكية التي ظهرت على يد واطسن (Watson 1878-1958م)، بمعنى أن كل رد فعل ناتج عن فعل ماضٍ، فعملية الكلام ناتجة عن مثير خارجي « وبناء عليه سيقنصر اهتمامهم على وصف السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، واعتبروا أن عملية اكتساب اللغة تدرج ضمن إطار نظرية التعلم، لذا فإن تعليم اللغة وتعلّمها سيصبح قائما على خلق آليات لغوية لدى المتعلم، عن طريق تعلّم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معيّنة، وتتم عملية التعلم عبر وضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله وتدعم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير Stimulus والإجابة Réponse¹» وبهذا يكون بلومفيلد قد ألغى الفكر واعتبر الإنسان عبارة عن حيوان، لا يستجيب لأي شيء إلا عن طريق التنبيه، وبالتالي يكون قد ألغى المعنى ووظف الشكل، لأنه يُخضع الإنسان إلى تجارب مخبرية طبيعية، تستبعد القدرات اللغوية أو الذاكرة أو الذكاء، كما أن الجانب الدلالي يمنع الوصول إلى القوانين العامة التي تحكم السلوك البشري « وبناء على هذا الفهم لطبيعة اللغة ووظيفتها عند بلومفيلد، شاع في تاريخ الفكر اللغوي أن هذه المدرسة رفضت دراسة المعنى وركزت في دراستها اللغوية على الجانب المادي الطبيعي، وهو الصوت والبنية التي يتحقّق فيها توزيع الأصوات على شكل فونيمات ومورفيمات² مستبعدا في ذلك الجانب النحوي الدلالي، وبالتالي أهمل بلوم فيلد جانبيين مهمين من اللغة.

أما الاتجاه الآخر الذي له علاقة بتعلّم اللغة، هو ما قام به رومان ياكبسون Jakobson Roman (1896-1982م) مع رواد تشيكيين وعلماء روس، أمثال تروبتسكوي وكارسيفسكي الذين أتوا بفكرة التحليل الفونولوجي للغة، والتي تتمحور حول التمييز بين الأصوات من الناحية الوظيفية، ومن هنا سميت حلقة براغ الفونولوجية، حيث اعتبرت الفونيم أصغر وحدة دالة تعمل على تشكيل المعنى أو

¹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ص33-34

² - حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ص124.

تغييره أو إلغائه؛ فمثلا نال هو تشكيل المعنى، وقال هو تغيير للمعنى، ورال إلغاء للمعنى، وقد جعل التواصل وظيفة اللّغة، من خلال المرسل والمرسل إليه والرّسالة والأداة أو ما يسمى بالسّنن، ومن هنا كان استنتاجه لوظائف اللّغة المتعلّقة بالمرسل أو المرسل إليه وهي متمثلة فيما يلي:

1- الوظيفة التعبيرية: محورها المرسل الذي يوظف اللّغة للتعبير عن أفكاره ومواقفه.

2- الوظيفة الإفهامية : محورها المرسل، وتستعمل فيها أساليب مثل النداء والنّفي والنهي.

3- الوظيفة المرجعية: متصلة بالسياق وهي المؤدية للإخبار؛ ذلك أن اللّغة تحيلنا على أشياء غائبة، أي في هذه الحال تنوب عن الأشياء الموضوعية فتؤدي وظيفة الرّمز.

4- الوظيفة الانتباهية: وهي مرتبطة بأداة إيصال الغرض، منها إحداث الاتصال بين المرسل والمرسل إليه واستمراره.

5- وظيفة ما وراء اللّغة، اللّغة الواصفة: محورها السّنن اللّغوي؛ أي أنها تعني الحديث عن اللّغة بواسطة اللّغة، كأن نعرّف البناء والإعراب في النّحو.

6- الوظيفة الشعرية الإنشائية: محورها الرّسالة نفسها، فما الذي يميّز الفن من غيره من النظم الأخرى؟ هو أن الهدف الذي يسعى إليه الفن ليس مدلول العلامة اللّغوية بقدر ما هو جماليات العلامة اللّغوية وخصائصها.

بعد سرد أهم الاتجاهات البنوية وما تحمله من أفكار، حريّ بنا أن نظهر الدور الذي لعبته اللّسانيات البنوية في عملية التعليم والتعلّم.

أ- لا يمكن لأيّ كان أن يتعلّم لغة من اللّغات إلّا إذا كانت منطوقة ومسموعة، وهذا ما نجده عند اللّسانيين البنيويين، وعلى رأسهم دو سوسير الذي اعتبر اللّغة مؤسسة اجتماعية تتعامل بها الفئات البشرية.

ب- في تحليله لمستويات اللّغة، يكون دو سوسير قد أخذ بكلّ الجوانب التي تتكوّن منها اللّغة، وحتى تتم عملية تعليم اللّغة ينبغي الأخذ بجميع مستويات اللّغة الصّوتي والصّرفي، التركيبي والدّلالي.

ج- البنيوية السلوكية التي اتخذت من المثير والاستجابة مبدءًا من مبادئها، كانت ذات فائدة كبيرة في عملية التعليم والتعلم، لأن هذه العملية تحتاج إلى مثير خارجي يدفع المتعلم إلى التعلم.

د- في حديثنا عن البنيوية الوظيفية، أشرنا إلى أنها تتخذ من الفونيم وسيلة لإبراز المعنى أو تغييره أو إلغائه وعليه؛ فالغرض من ذلك هو الكشف عن النظام المتشكل بين عناصر اللغة.

هـ- التعليم والتعلم لا بد أن تتوفر فيه العناصر التالية: المعلم والمتعلم والمادة والوسيلة، إذن الغرض من عملية التعلم اكتساب اللغة، وهذا يتم عن طريق التواصل وإلى هذا أشار ياكبسون في حديثه عن الوظائف الست للغة « فالبنوية نظرية لسانية قد أفادت كثيرا التربية والتعليم بصفة عامة، وتعلم اللغات بصفة خاصة، وكمثال على ذلك تمارين البنيوية التي لعبت دورا كبيرا في استضمار القواعد اللغوية، وهذا رغم ما وجّه إلى هذه التمارين من انتقادات»¹. لكن الناظر في هذه الأفكار التي جاءت بها البنيوية إلى حدّ الآن؛ يجد أنها تكتفي بالوصف الشكلي للغة وتدرس النصّ مغلقا دون إدخال أيّ عامل خارجي، وهذا ما أدى بالعالم الأمريكي نعوم تشومسكي إلى انتقاد سابقه من البنيويين وإعطاء البديل المتمثل في نظريته اللسانية، والتي كان المنطلق فيها عقليًا؛ حيث اعتمد على ديكارت أي بما ليس ظاهرا " الحدس" ثم أفكار مدرسة بول رويال وهومبولت الألماني، وكذا الاطلاع على الدراسات اللغوية السامية (الدرس النحوي العبري والعربي) كما أنه أخذ عن دو سوسير أيضا، وبالمقابل انتقد بشدّة أفكار السلوكيين، التي ترى أن اكتساب اللغة عند الإنسان يقوم على المثير والاستجابة، وبالتالي فهو يخضع إلى عملية تجريبية، ومن هنا فالإنسان يستوي مع الحيوان في اكتسابه اللغة، وكما أن هذه الأفكار تجعل اللغة نمطا من أنماط العادات تتأتى بالمثير والاستجابة، والنتيجة أن القدرة أو الإبداع اللغويين غير معترف بهما « وكان أول هجوم قام به تشومسكي على المذهب السلوكي حينما عرض كتاب ب.ف. سكينر " بالفرنسية" السلوك اللغوي " بالفرنسية عرضا مسهبا موثقا وكان ذلك في عام

¹ - أحمد بكار، "علم اللغة التطبيقي ومناهج تدريس اللغات"، محاضرات في قضايا فقه اللغة العربية الجزائرية: 1996م، ص55.

1959م وفي هذا العرض ذهب تشومسكي إلى أن المصطلحات العلمية الفخمة والإحصاءات المؤثرة التي يكسو بها السلوكيون دراساتهم ما هي إلا لون من ألوان الخداع والتمويه، يخفون به عجزهم عن تفسير الحقيقة البسيطة التي تقول [أن] اللغة ليست نمطا من العادات، وأنها تختلف جوهريا عن طرق الاتصال عند الحيوان¹ وعلى هذا الانتقاد بنى تشومسكي نظريته مستبعدا أفكار السلوكيين بل مقيما ثورة عليهم، وبانيا نظريته على أساس القدرة والإبداع والتوليد والتحويل، فكانت نظريته من أشهر النظريات على الإطلاق حتى الآن « فإن نظرية تشومسكي النحوية تعد بلا شك أكثر النظريات اللغوية حيوية وتأثيرا بحيث لا يستطيع أي عالم لغوي أن يساير التطور المعاصر في علم اللغة أن يتجاهل وجود هذه النظرية بل لقد أصبحت كل مدرسة لغوية الآن تحدّد موقفها وموقعها بالنظر إلى آراء تشومسك ي في قضايا لغوية معيّنة² والسبب في اعتمادها كنظرية أساس يعود إلى الآراء الجادة التي أتى بها، فقد اعتبر اللغة خاصية بشرية فطرية في الإنسان؛ أي أن الطفل يولد باستعدادات لاكتساب أي لغة كانت، فالبيئة هي التي تحدّد نوع اللغة التي يكتسبها الطفل، هذا وللنظرية مبادئ تقوم عليها وهي المتمثلة في:

- الإبداع أو القدرة الإبداعية: قد يملك الانسان رصيذا لغويا معينا سواء الكلمات أو الجمل، ونجده انطلقا من كلمة أو جملة واحدة يكون كلمات وجملا أخرى لم يسمعها من قبل، وإذا تم قياس هذا على عمل القدامى من النحويين وجدناهم ينتجون عددا لا محدودا من الجمل انطلقا من جملة واحدة، لأنهم لم يسمعوا جميع كلام العرب، أما عن التعريف الذي يقدمه علماء اللسانيات للقدرة الإبداعية « الإبداع أو القدرة الإبداعية Créativité أي قدرة اللغة الإنسانية غير المحدودة ونعني بها الطاقة أو القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير بل غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط ولم ينطق بها أحد من قبل³ » إذن فالإنسان له ميزة الإبداع التي إذا وظّفها وصل إلى أفكار جديدة.

¹ - جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل، ط1. مصر 1985م، دار المعرفة الجامعية، ص37.

² - ينظر: المرجع السابق.

³ - جون ليونز، ص57.

- **التوليد والتحويل:** مما لا شك فيه أن جميع لغات العالم تحتكم إلى قوانين تتميز بمحدوديتها، وتتكون من مجموعة من الكلمات غالبا ما تكون مدونة في المعاجم، لكن هل الجمل التي يستعملها أصحاب لغة معينة يمكن أن تحتويها المعاجم؟ إن للإنسان قدرة كبيرة على خلق عدد لا محدود من الجمل انطلاقا من عدد محدود من الكلمات، وهذا عبر القواعد التي تكون مكررة، ولتقريب الفكرة أكثر ستذكر بعض الجمل: (انطلق زيد)، (قعد زيد)، (قام زيد) هي جمل لا تؤدي نفس الدلالة فبين الانطلاق والعود والقيام الفرق البائن، والقاعدة التي تكررت هي أن جميع هذه الجمل مكوّنة من فعل وفاعل، إضافة إلى ذلك فالكلمات كانت محدودة، وهذا ما سماه تشومسكي " **بنموذج القواعد المحدودة المكررة** " أما عن اختيار الكلمات التي تكون الجمل، فهذا خاضع إلى الدقة الشديدة؛ سواء كانت الكلمة فعلا، اسما، مذكرا، مؤنثا جمعا، أفرادا، فعلى سبيل التمثيل نأخذ جملة ونحاول أن نولد منها جملا أخرى صحيحة من الجانب النحوي الدلالي:

- الطالب الناجح هو الذي يملك قدرة لغوية. إن اختيار كلمة الطالب (الاختيار الأول وهو اسم) يستدعي اختيار الكلمة الثانية وهي كلمة ناجح (الاختيار الثاني كذلك اسم) كما أن الضميرين " هو والذي " قائمان على ما سبقهما ونفس الحكم يعطى للفعل "يملك" فهو متعلق بالطالب، وأما إذا أردنا تغيير الطالب بالطالبة نقول:

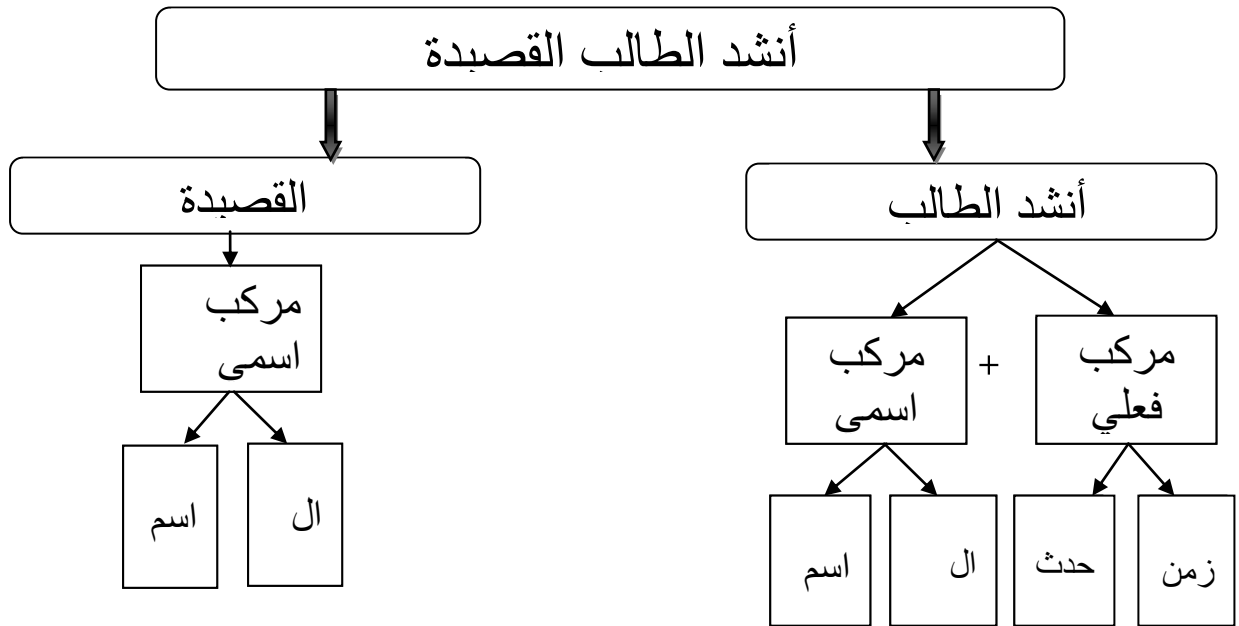
- الطالبة الناجحة هي التي تملك قدرة لغوية، وهكذا فإننا نرى رأي العين أن المذكر يستدعي كلمات تنتمي إلى طبقة المذكر من الكلام، ونفس الشيء بالنسبة للمؤنث وأما إذا غادرنا المؤنث إلى الجمع المذكر نقول:

- الطلبة الناجحون هم الذين يملكون قدرة لغوية، ويصلح أيضا أن نقول قدرات لغوية. ومن هنا وانطلاقا من هذه الجمل يمكن لنا أن نوسّعها ونضيف إليها كلمات أخرى تعمل على إتمام المعنى أكثر فأكثر فيمكن لنا القول:

- الطالب الناجح هو الذي يملك قدرة لغوية تمكنه من إيصال الأفكار بسهولة، وكذا الدفاع عنها، والنتيجة التي نصل إليها هي أن اللغة البشرية تتميز بتوليد عدد لا متناه من الجمل بعدد متناه من الكلمات، وهذا يستدعي عملية الاختيار غير أن هذا النموذج كانت تشوبه بعض النقائص المتمثلة؛ في أن بعض القواعد غير كافية لوصف أي لغة

بشرية إذ إنّ « توليد الجمل عن طريق سلسلة من الاختيارات تبدأ من اليسار إلى اليمين ليس النموذج المنشود، فضلا عن بساطة تكوينها ويرجع السبب في ذلك إلى أن تشومسكي لم يُلَقَّ بالألّ إلى فكرة القواعد المحدودة [وأن كان] يرى أن اللّغة تمتدّ إلى ميادين كثيرة على درجة كبيرة من التعقيد بالإضافة إلى علم النفس وعلم اللّغة وخاصة بعد التطوّر الضخّم الذي حدث في طرق الاتصال ونظرية المعلومات بعد الحرب العالمية الثانية ¹ وبالتالي فتشومسكي في تطبيقه لهذا المنهج لم يأخذ في الاعتبار اللّغات التي يتم فيها التوليد من اليمين إلى اليسار وعليه؛ قد يكون نموذج القواعد المحدودة المكرّرة مفنقدا إلى الشمول.

نموذج قواعد تركيب الجملة: في هذا النموذج اعتمد تشومسكي على التحليل إلى المكونات المباشرة التي قال بها بلومفيلد في نظريته، وقد كان أشدّ قوّة من الأوّل لأنه استخدم فيها معادلات رياضية طبّقها على اللّغة الانجليزية، وقد وصل إلى وضع تراكيب اسمية وفعلية تتكوّن منها كلّ جملة وهذا الشكل يبيّن لنا ذلك:



¹ - جونز ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 111.

ونظرا لما تحمله اللّغة العربية من تنوّع الجمل فقد سعى الدكتور مازن الوعر إلى تطبيق نظرية تشومسكي على اللّغة العربية في دراساته* مع الخصوصيات التي تحملها اللّغة العربية.

التحويل: قبل أن يتحدث تشومسكي عن البنية العميقة التي تتولّد منها بنى أخرى سطحية، افترض أن يكون هنالك المتكلم المثالي مقابل المستمع المثالي، بمعنى أن المتكلم حينما يتكلم لا بد أن يكون عارفا ومطلّعا على القواعد التي تحملها اللّغة ومتمكّنا منها، ومن جانب آخر فإن المستمع يجب أن يكون كذلك، حتى نضمن عملية تواصلية جيّدة، أما عن قواعد التحويل فإنه انطلاقا من جملة واحدة، أو ما يسمى بالجملة النواة (المسند والمسند إليه) المتضمنة في البنية العميقة، تتولّد منها بنى سطحية تتم فيها زيادة بعض الكلمات أو حذفها، واستبدالها بكلمات أخرى تؤدي غرضا يقترب من سابقه، أو قد تؤدي هذه الكلمات في مجملها نفس المعنى « فحين تعد البنية العميقة أساس التفسير الدلالي فمن الجائز منطقيا أنه لم يعد لجمل التحويل أي تأثير مغير للمعنى، فقد وجد النظام القديم جمل تحويل أوردت جملة ما مثلا في صورة منفية أي غيرت معناها. غير أن الفكرة الكلية للبنية العميقة غير ممكنة مع السماح بجمل التحويل هذه¹ » والنتيجة التي نصل إليها من خلال هذا القول هي: إن التوليد أو البنية السطحية مرتبطة بالجانب النحوي أكثر، إذ هو عبارة عن إضافات نحوية تستند إلى المعنى الذي تحمله البنية العميقة، وبالمقابل تكون البنية العميقة مرتبطة بالمكوّن الدلالي وهذا ما سنبيّنه في الشكل التالي**:

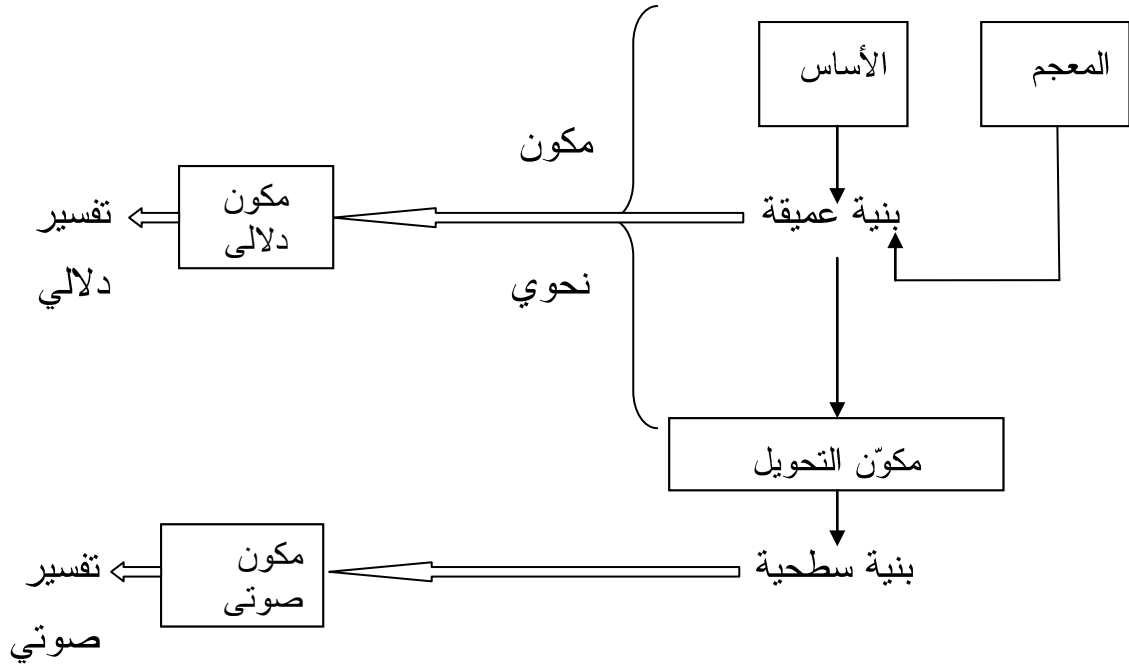
* - قام الدكتور مازن الوعر بتطبيق التشجيرات على اللّغة العربية مبنيا آراءه على تقسيمات ابن هشام للجملة العربية، وللإطلاع أكثر ينصح بالعودة إلى كتاب نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللّغة العربية.

¹ - كلاوس هيشن، القضايا الأساسية في علم اللّغة، تر: سعيد حسن بحيري، القاهرة: 1424هـ - 2003م، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ص163.

** - الشكل مأخوذ من كتاب القضايا الأساسية في علم اللّغة وهو يوضّح كيفية الانتقال من البنية العميقة إلى السطحية.

مكونات توليدية

مكونات مفسرة



ومع العلم أن تشومسكي قد أهمل ما هو خارج اللّغة من السياق الاجتماعي التداولي التواصلي، الذي يجسّد اللّغة على ألسنة مستعمليها، مع الأخذ في عين الاعتبار الجانب الاجتماعي، والسياق الذي تتم فيه عملية التواصل، فإن هناك من العلماء الذين تفتنوا إلى دراسة اللّغة ضمن السياق الاجتماعي، ممثلاً في نظرية السياق لفيرث Firth (1890-1960م) إذ دعا إلى استبدال القدرة اللّغوية عند تشومسكي بالقدرة التواصلية.

ومن هنا كان الحديث عن مختلف مقامات الحال ومستوياته؛ فالأسلوب المستعمل في المقام السياسي مثلاً مختلف تماماً عن الأسلوب المستعمل في المقام التعليمي ومختلف أيضاً عن الأسلوب المستعمل في المقام العادي، كيف يتّضح ذلك؟ إذا أخذنا الكلمات المستعملة في الخطاب السياسي مثلاً، نجدها فصيحة متعلّقة بالمجال السياسي صاحبها يظهر نوعاً من الرّفعة عند الحديث، وهذا ما يليق طبعاً بهذا المجال، أما السياق التعليمي فيتميّز بنوع من التبسيط في الكلام، حتى يصل المتعلّم إلى فهم المعلّم وكذا المعلّم أيضاً، ثمّ إن المتعلّم من الضروري بما كان أن يظهر الاحترام للمعلّم، أما المقام العادي فهو عفوي أكثر ممّا هو رسمي يحتاج إلى كلمات عامية وأسلوب بسيط. وبالتالي فقد كان العالم مارتن جوس من الأوائل الذين قسّموا الكلام إلى مستوياته الخمس:

- « 1- المستوى الخطابي أو الجامد: هو الأسلوب الذي يستخدم في مخاطبة جمهور كبير، لا تربطه بالمتكلم روابط صداقة أو معرفة حميمة، والتي تنتقى كلماته بعناية كبيرة، وتستخدم فيه أنواع معيَّنة من الوسائل التعبيرية كالأشكال البلاغية المختلفة كالأبحاث التي تلقى في المؤتمرات العلمية والمحاضرات التي تلقى في الجامعات حيث يكون عدد الحضور كبيرا والمقالات التي تكتب في المجالات العلمية أو الجدّية بشكل عام، والتي يخلو جميعها من أي تعابير انفعالية أو شخصية والتي يكون التركيز فيها عادة على الموضوع ذاته ومحاولة إيفائه حقّه من الشرح والتحليل والنقاش.
- 2- الأسلوب الرّسمي: هو شبيه بالأسلوب السابق إلّا أنه أقلّ جمودا وحيادا، ويستخدم في المحاضرات الجامعية للفصول الصغيرة كما يستخدم في معظم المقالات التي تكتب في المجلّات الجدّية والأعمدة الجدّية في الصّحف وما شابه ذلك.
- 3- الأسلوب الاستشاري (كما يدعوّه جوس): وهو الأسلوب المستخدم في الحوارات الجدّية بين الناس والتي يجري اختيار عباراته بشيء من العناية كالمعاملات التجارية وحوار المحامي مع موكله، أو الطبيب مع مريضه والاستجابات التي تجري في المحاكم وما إلى ذلك.
- 4- الأسلوب العادي: وهو الأسلوب المستخدم بين زملاء المهنة والمعارف وبعض الأصدقاء والذي لا يجري التقيّد فيه كثيرا بالنسبة لاستخدام العبارات أو المفردات المختارة بل يجري الكلام على سجيته.
- 5- الأسلوب الودي الحميم: وهو الأسلوب المستخدم عادة بين أفراد الأسرة الواحدة وبين الأصدقاء الحميمين والأحباب والذي تسقط فيه عادة جميع التحفظات بل تستخدم فيه العبارات التي تعبّر عن الانفعالات الخاصة دون أيّ قيود تقريبا (ويختلف هذا بطبيعة الحال باختلاف المجتمعات وباختلاف مدى وديّة العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة، والطريقة التي يخاطب بها الأبناء آباءهم وأمّهاتهم على وجه الخصوص.»¹ وبالتالي تكون دراسة اللّغة في منظور هؤلاء وفقا لسياق الحال والمقام.

¹ - نايف خرما، علي الحجاج، اللّغة الأجنبيّة تعليمها وتعلمها، ص 42- 43.

2 - تعليميات اللغات وتدرّيس النّحو العربي:

2-1- تعليميات اللّغات واهتماماتها: قبل الحديث عن اهتمامات تعليميات اللّغات*؛ من البديهي تعريف أصول هذه الكلمة. إنّ كلمة تعليمية **Didactique** تعود إلى أصول يونانية، فهي مأخوذة من الكلمة اليونانية **Didaktitos**، وتطلق على ضرب من الشعر الذي كان الغرض منه أخذ المعارف العلمية والتقنية، وهو ما يقابل في تراثنا العربي المنظومات التي كان ينظمها علماء النّحو قصد التعليم؛ وهذا من باب تيسير النّحو العربي.

وأما من منطلق لساني فالتعليمية مصطلح ارتبط ظهوره باللّسانيات وبالتحديد اللّسانيات التطبيقية، هذا إن لم نقل إنه فرع منه أما عن المجال التربوي فقد ظهرت عند الغربيين « كتحصّص جديد يعمل على نقد تدرّيس المواد التعليمية من ضبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الديدانكتيكي واستوائه كتحصّص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدرّيس»¹ إن لهذا العلم من الأهمية ما له لأنه يهتم بكل الجوانب التي تشكل العملية التعليمية التعلّمية، وذلك من منظور علمي مدروس يمليه الدّرس اللّساني الحديث، وهو ما يسمى بحقل تعليميات اللّغات التي تلغي ما هو تقليدي خارج عن الدّراسة العلمية، فلا سبيل للعشوائية التي كانت تختار بها المناهج الدّراسية وطرائق التعليم وأساليب التقويم، فالتعليمية تبحث في التخطيط اللّغوي في جميع مستويات التعليم العام منه والعالي، وانتقاء المناهج المناسبة باختيار الأدوات والتقنيات الديدانكتيكية مع الأخذ في عين الاعتبار خصوصيات الأمة، كما أن تعليمية اللّغات تهتم بالجانب السيكولوجي من التعلّم.

* ينظر R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris: 1976, Hachette, p 150-151-152.

¹ - محمد صاري، " التعليمية وأثرها في تقويم تدرّيس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة" google.ae أفريل 2008م.

2-1-1 العملية التعليمية: (حدودها، عناصرها وشروطها): حينما يكون الحديث عن العملية التعليمية نكون قد استهدفنا الاهتمام الأكبر لحقل تعليمات اللغات، ولما كان ذلك كذلك كان لزاما علينا الوقوف عند هذه العملية، فما هي حدودها؟ وما العناصر المكونة لها؟ وما الشروط التي ينبغي أن تتوفر عليها؟

2-1-1-1 حدودها: إذا أردنا أن نضع حدودا للعملية التعليمية¹؛ وجدناها عبارة عن وضعية تواصلية يتم فيها عرض الأفكار والمعلومات، بين الأستاذ الذي يعتبر ملقيا للمادة والمتعلم الذي يستقبلها بطريقة تضمن للمتعم أو المتلقي الاستفادة، حيث يتم فيها تحويل المادة من طابعها التجريدي النظري العلمي إلى أفكار مبسطة يوصلها الملقى بأساليب تدعى بالوسائل التعليمية.

2-1-1-2 عناصرها وشروطها: لن يكون لنا حديث عن العملية التعليمية دون وجود عناصر هذه العملية والشروط التي ينبغي أن تتوفر عليها، وعناصر العملية التعليمية هي:

- المعلم الذي يمارس فعل التعليم.
- المتعلم وهو الذي يمارس فعل التعلم.
- المنهاج الذي يتضمن المحتوى الدراسي والأهداف والغايات والمرامي والخطة الدراسية. ولنا حديث عن هذه العناصر والميزات التي يجب أن تتوفر عليها.
- **أ- المعلم:** تتحدد وظيفة المعلم من خلال مجموع العمليات والأفعال والإجراءات البيداغوجية، التي يقوم بها خلال سير فعل التعليم من إلقاء وشرح ومراقبة النشاط التعليمي للمتعلمين، ومن هنا كانت العناية به من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا يضمن إلى حد بعيد نجاح مهمته، ونحن نتحدث عن المستوى الجامعي لابد أن نضع نصب أعيننا أنه لا يستوي الأستاذ الجامعي وأستاذ التعليم في الأطوار الثلاثة الأولى، وفي مواطن كثيرة ومتعددة والمعلم يجب أن يتوفر على ما يلي:

1- الملكة اللغوية: يجب أن يكون الأستاذ الجامعي متميزا ذا خلفية معرفية كبيرة باللغة العربية، يتحكم في آلية الخطاب التعليمي العلمي، ونخص هنا الجانب العلمي من

¹ - ينظر، نوارة بوعباد، الخطاب التعليمي في الجامعة، - دراسة تداولية-، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو: 2001، (بتصرف)

الخطاب لأنه السبيل إلى إقناع الطالب، وهو الطريق الذي تمليه علينا الحدائثة اليوم، ملكة تجعل اللّغة العربية سهلة بسيطة على لسان مبلغها، دون أية خدوش أو عقبات حين الشروع في الحديث باللّغة العربية، إذ الكلمات والجمل تتداعى كما تتداعى الأفكار، فلا تجد الأستاذ يبحث عن الكلمات المناسبة ليعبر عن أفكاره.

2- ملكة تعليم اللّغة: قد لا تكفي الملكة اللّغوية وحدها للحكم على نجاح المعلم، بل لابد من الإلمام بكلّ الشروط التي تتطلبها العملية التعليمية التعلّمية، من سلوك الأستاذ إلى الجانب المعرفي والتواصل الإبلّغوي، والطرائق التي يستعملها في تبليغ المادة « إن المدرّس الناجح هو الذي يستطيع تحليل مادته وتنظيمها وتقديمها باختيار أفضل الأساليب والوسائل، أي أن يلم بعملية التعليم، وأن يتعرّف على طبيعة الطالب الجامعي ومشكلاته واتجاهاته والتغيرات التي تطرأ عليه بسبب خبرته الجامعية ¹. فبين الملكة اللّغوية وملكة تعليم اللّغة الفرق البائن، إلّا أن توفرهما ضرورة لآبد منها لنضمن النّجاح للعملية التعليمية التعلّمية.

3- الاطلاع على الدّراسات اللّسانية الحديثة: تُعنى الدّراسات اللّسانية الحديثة خاصة التطبيقية منها بتعليمات اللّغات، وذلك بوضع القواعد والقوانين التي توصل المعلم والمتعلّم إلى اكتساب اللّغة، إلّا أن المعلم لا يستطيع أن يوصل الأفكار والمعلومات بطريقة جيّدة إلّا إذا امتلك كمّا من المعلومات حول الدّراسات اللّسانية الحديثة؛ من تخطيط لغوي وأهداف على المستوى العقلي والوجداني والحركي والمعرفي، وكذا التعرّف على الجانب السيكلوجي من التعليم، كمنظريات التعلّم وأي نظرية مناسبة للتعلّم، بالإضافة إلى استعمال الأساليب الحديثة في إيصال الدّروس للمتعلّم، كالحوار وجعل المتعلّم مركز العملية التعليمية واستعمال نظام التشجيرات أثناء الشّرح لأنه ذا فائدة كبيرة في ترسيخ المعلومات.

4- الكفاءة العلمية: نظرة المتعلّم للمعلّم لا تكون نفسها، فقد يُجمع المتعلّمون على أن هذا المعلّم ذا قدرة كبيرة على إيصال الأفكار التي يطرحها، وبالمقابل من هذا قد نجد المتعلّمين متذمّرين من بعض المعلمين، لأن مهمتهم لا تتعدى الإلقاء والقراءة من الأوراق، والفارق بين المعلّم الأوّل والثاني يكمن في الكفاءة العلمية؛ فتجد الأوّل ذا زاد

¹ - صالح بلعيد، مقاربات منهجية، الجزائر: 2004، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، ص 103

معرفي كبير يبلغه بلغة فصيحة وأفكار مرتبة، بها يجعل المتعلم يصل إلى معلومات جديدة وحده بمساعدة من المعلم « كما تفرض علينا الأدبيات التربوية أن يتسلح المدرس بالثقافة المتخصصة، والفاعلية الذاتية، إلى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلبات المهنة؛ وفيها نلمس تحريّ الدقة والضبط في كل ما ينقل، واستخدام طرائق التفكير في ترتيب المادة العلمية وتمحيصها، واستعمال العربية السليمة المنقحة »¹ فهل هذه الأوصاف تنطبق على معلم المرحلة الجامعية في الجزائر؟

ب- **المتعلم:** هو المستفيد الأول من العملية التعليمية التعلمية، وهو المؤثر والمتأثر في الآن نفسه، أما كونه مؤثراً فالطالب يحمل لواء اللغة العربية، فإما أن يقدم صورة إيجابية عن لغته وإما العكس، وأما كونه متأثراً فذلك نتيجة عدّة عوامل فإما أن يتأثر بالأستاذ والطريقة أو المادة المبرمجة عليه خلال مشواره الدراسي، ونحن نتحدث عن المتعلم في المرحلة الجامعية ينبغي لنا أن نجيب عن بعض الأسئلة التي تتبادر إلى ذهن أي منا؛ فما هي الأوصاف التي ينبغي له أن يتّصف بها؟ وما هي الكفايات التي يجب أن يحملها؟.

- **كفايات الطالب الجامعي ***: تختلف الكفاية من حيث درجتها فأدناها الكفاية اللغوية وأعلىها الفنية، ومن هنا كان على الطالب أن يمتلك هذه الكفايات:

1- **الكفاية اللغوية:** الكفاية عبارة عن نظام كامن في ذهن الإنسان، به يستطيع أن يولد عدّة كلمات من كلمة واحدة، وجملاً كثيرة انطلاقاً من جملة واحدة، ويتجسّد ذلك عن طريق الأداء الكتابي أو النطقي، أما الكفاية في اللغة العربية فتتقسم إلى أنظمة هي:

أ- **النظام الصوتي:** تختلف الأصوات في اللغة العربية من حيث نطقها وشكل كتابتها على مستوى الكلمات والجمل، فطريقة نطق حرف الجيم مثلاً في بداية الكلمة تختلف عن طريقة النطق في النهاية، وكذا إذا كانت مسبوقه بالكسرة أو الفتحة، أما ما يخص

¹ - صالح بلعيد، " دراسة تحليلية تقويمية للصرّف والنحو في منهاج اللغة العربية - ليسانس أدب عربي - مجلة اللسانيات 2004 ، ع 9 .

* تتشكّل الكفاية اللغوية من منطلقات لسانية تحدّث عنها تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية، وللمزيد من المعلومات عد إلى وليد أحمد العناتي في مقاله كفايات الطالب الجامعي باللغة العربية، وسنذكر ما أورده في المقال بنوع من التصرّف فيما يخص هذه الكفايات، والمقال منشور في مجلة اللسانيات سنة 2007 ، العدد 12 و13 .

الشكل فنتبين في كيفية الرّسم في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. و عليه كان من الضروري بما كان أن يميّز الطالب بين هذه الأوضاع للحرف الواحد لأنها من مميّزات اللّغة العربية.

ب- **النظام الصّرفي**: حينما نسمع كلمة صرف يتبادر إلى أذهاننا الميزان الصّرفي، فإن سمعنا كلمة مفتاح مثلا على وزن مفعال تصنّف ضمن أسماء الآلة، ولا يحقّ لنا على أي حال أن نطلق عليها اسم مفتاح بضمّ الميم مثلا، والمثال الذي يخطئ فيه الكثير حتى طلبة الدراسات العليا " لغة الصّحافة" بفتح الصاد والأصح يكون بكسر الصاد.

ج- **النظام النّحوي**: اللّغة العربية ذات نظام نحوي خاص، فلا هي تبتدئ بالساكن ولا تقف على متحرّك، وترتيب العناصر ضمن الجملة الفعلية في الحالة العادية، يكون فعل + فاعل + فضلة. والجملة الاسمية تبتدئ بالاسم، ولا تقدّم الصفة على الموصوف ولا يأتي اسم الاستفهام مثلا في مؤخّرة الجملة.

د- **النظام الدّلالي**: يعتمد جانب المعاني، والفروق التي قد نجدها في الكلمة الواحدة، حينما ترد في سياقات مختلفة، كما أن هذا النّظام يبيّن العلاقات الدلالية على مستوى الحقل الدّلالي كالترادف والتضاد والاشتراك.

2- **الكفاية التواصلية**: لا يكفي للطالب أن تكون له كفاية لغوية دون استعمالها عند الحاجة إليها، فما الفائدة من هذه الكفاية إذا لم يتبادل مالكا أطراف الحديث مع الآخرين، وما الفائدة أيضا من كفاية لا يستطيع صاحبها أن يوصل الأفكار بسهولة نطقية دون لكمة لغويّة، ودون تضييع الوقت في البحث عن الكلمات التي تناسب الكلمة التي قبلها، وعليه فإن عملية التواصل بين شخصين أو أكثر يحتاج إلى فقه السياق والتعرّف عليه " سياق المقال وسياق المقام " وهذا يكون باستعمال مختلف الأساليب في السياق المناسب لها، ومخاطبة الناس وفقا لطبيعة العلاقة بين المتكلّم والمخاطب.

3- **الكفاية المنهجية**: نتحدّث هنا عن الطالب الجامعي الذي يكون من المفروض باحثا في التخصص الذي هو فيه بصفة خاصة، ومختلف المجالات الأخرى بصفة عامة، ومن هنا فهو بحاجة إلى أرضية منهجية تمكّنه من حسن الحديث إذا كان ضمن عملية التواصل، وحسن التصرف إذا وُضع في موقف حرج، غير أن هذه الكفاية لن

تتحقق هكذا بل انطلاقاً من استعمال المعاجم اللغوية وحفظ الشعر والقرآن والاطلاع على أمات الكتب.

- 4- **الكفاية الكلية:** يظهر المقصود منها من العنوان؛ فالكفاية الكلية هي مجموع الكفايات السابقة (اللغوية، التواصلية، المنهجية) فإذا تأتت للطالب الجامعي كان حري بنا أن نسميه باحثاً جامعياً، لأنه يستطيع أن يولّد مجموعة من المعارف في المجالات المختلفة من مجال واحد، وهذا عن طريق عملية القياس، وكذلك إذا امتلك كفاية تواصلية تمكنه من الأخذ والردّ والدفاع عن آرائه وعدم تقبل المعلومات المعطاة مهما كانت وهذا ما يسمى بالنقد، وهذا لن يتأتى للطالب إلا إذا كان ذا منهجية معتمدة.
- 5- **الكفاية الإنشائية والفنية:** تتعلّق بأسلوب الطالب، وهو الذي يظهر الصورة الحقيقية له، وهذا يحتاج إليه في مواقف الإقناع والدّفاع عن الرأي كما يحتاج إليه في الإجابة عن أسئلة الاختبارات، أما الكفاية الفنية فتتعلّق بالجانب الجمالي في النصوص الأدبية خاصة.

ج- **المنهاج Curriculum :** هو العنصر الثالث من العملية التعليمية، ولا يقل أهمية عن المعلم والمتعلم، وقبل أن نتحدّث عن مستويات المنهاج وعناصره وتقييمه لا بدّ أن نحدّد هذا المصطلح.

نجانِب الصّواب إذا اعتبرنا أنّ المنهاج الدراسي هي المادة المقررة موزعة على جدول زمني ساعي ضمن خطة دراسية، فهذا ينطبق على المناهج القديمة، أما المنهاج الحديث فهو يتضمّن مجموعة من العناصر المرتبطة في ما بينها، ولا يمكن الاستغناء عن أي عنصر كان لأنه عبارة عن « مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمّن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم »¹ وبالتالي فالمنهاج يأخذ صفته السياسية لأنه مرتبط بالدرجة الأولى بالغايات والمرامي التي تحدّد على المستوى العالي السياسي هذا من جانب، أما من جانب آخر فهو يأخذ طابعاً تعليمياً، كون تطبيقه يخضع إلى وسائل تعليمية يستهدف بها المعلم والمتعلم من طرائق التعليم ووسائل الإبلاغ والمادة التي يتم تبليغها، وبعد ذلك يأتي ما يسمى بالتقويم والوسائل المعتمدة في

¹ - صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر: 2005، دار هومه، ص13.

ذلك، إلا أن الشيء الذي لا يختلف فيه هو أن المنهاج يحتاج إلى تصميم أو تخطيط، ومعنى تصميم المناهج programme planning « عملية يقوم فيها شخص متخصص بمفرده أو بالاشتراك مع عدد من الأشخاص بتحليل المواقف والأعمال وتحديد الأهداف والمضامين التربوية، المطلوبة وغيرها من الجوانب التي تشكل في مجموعها برنامجا دراسيا معيناً »¹، فالتصميم لا بد منه في اختيار المنهاج الدراسي، لأنه بمثابة توضيح للمسيرة التعليمية التعلمية، وتسهيل المهمة على القائمين بإيصال المادة التعليمية، ويدخل هذا أيضا ضمن عملية التخطيط اللغوي، فلا يمكن الحديث عن تربية وتعليم ناجحين إن لم يرفقا بتخطيط تعليمي نابع عن هيئة مختصة تحمل على عاتقها بناء المناهج على أسس علمية حديثة، وتأخذ في الاعتبار خصوصيات أمة لها تراث وتاريخ، وانتماء، وأبعاد تختلف عن الأمم الأخرى . ومادام المنهاج يتعلّق بالدرجة الأولى بالغايات والمرامي فهو ذا طابع سياسي في الدرجة الأولى والذي تترجمه السياسة التربوية للبلاد آخذة بعين الاعتبار خصوصيات الأمة، ومميزات انفرادها عن غيرها من تاريخ وثقافة وعادات وتقاليد وأعراف، والتخطيط للمنهاج في هذا المستوى يستند بالدرجة الأولى أو هو متوقف على أهداف الوزارة في بعدها العام، ثم إن أكثر ما يميز هذا المستوى بعده الشمولي العام، ومدى توافقه مع جميع المراحل الدراسية بمعنى أن يتوافق المحتوى المبرمج مع المرحلة الدراسية.

وليس لأحد أن يستخف بما للأهداف من علاقة وثيقة بالمنهاج ولا يمكن الفصل بينهما « ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية وبين المناهج الدراسية، والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هي الأهداف العامة للتربية، فالمناهج جزء من فلسفة التربية لأن تعيين الأغراض دون الوسائل فيه خطورة »²، وبناء على ذلك فالهدف، هو الخيط الذي يوصل المنهاج إلى نسجه نسجا محكما وضبطه ضبطا جيّدا ثمّ تطبيقه على المستويات الدّنيا. فما واقع السياسة التربوية في الجزائر في

¹ - أحمد حسين اللقافي وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2. القاهرة، عالم الكتب، ص 80-81.

² - صالح عبدالعزيز، في طرق التدريس التربوية وطرق التدريس، مصر، ج 2، دار المعارف، ص 178.

مختلف مستوياتها وبالتحديد في المستوى العالي أو الجامعي؟ وما الدور الذي تلعبه في بناء المناهج؟ أما إذا انتقلنا من هذا المستوى إلى مستوى أدنى وجدنا المنهاج الذي ينتزّل على مختلف المؤسسات التعليمية، ومختلف الفئات المستهدفة، فمنهاج المدرسة الابتدائية يختلف عن المتوسط، وهذا الأخير يختلف عن الثانوي والثانوي قاعدة صلبة أو مرحلة سابقة للجامعة، وفوق كل هذا لابد من مراعاة إمكانات المؤسسة وكذا المحيط، دون صرف النظر عن الطاقات البشرية المتوفرة عليها، والمنهاج في هذا المستوى يخطط له، إنّما هذا التخطيط ليس من قبل الوزارة بل هو تخطيط المؤسسة التعليمية ويتم ذلك حسب المعطيات التي تتوفر عليها هذه المؤسسة. وسواء تعلّق الأمر بالمتعلّمين أو الأساتذة أو الوسائل التعليمية وحتى المحيط الخارجي الذي يحيط بالمؤسسة التعليمية.

ونتدرّج إلى المستوى الثالث؛ وهنا بيت القصيد نظرا للمادة التي تنتظم فيها استنادا إلى خطط علمية عملية مدروسة، آخذة بعين تمحيصية المستهدف في العملية التعليمية التعليمية، سواء من زاوية المجال العقلي الذهني، أو الوجداني أو الحركي، وما يتوافق مع قدرات المتعلم فمن المتاهة أن يبرمج للمتعم في الجامعة معارف عامة يعرفها العام والخاص، المتعلم والامي، كما أنه يجب أن يكون ملما بالعديد من الجوانب، التي تكوّن منهاجا متكاملا، والتغافل عن أحد العناصر هو أخذ بالشيء وترك بعضه، كما أن الأهداف تجد أرضية للتحقق لأن المتعلم حاضر في هذه العملية، ثم إنّ ما يجب أن يتوفّر عليه المنهاج هو أن يكون المتعلم مركز العملية التعليمية فدور « المتعلم في المنهج الجديد ليس دور المتلقي والمستقبل، بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي، حيث يتعلم الطلاب بالنقاش والحوار وتبادل الأدوار والتعليم التشاركي والتعاوني، وهنا يكتسب المتعلم مهارات إبداء الرأي واتخاذ القرار والتفسير والتعليل والربط وجمع المعلومات والتعلم الذاتي وحلّ المشكلات والإبداع¹ « إذن فبناء المنهاج ينبغي أن يحدّد وفق ما تملّيه اللسانيات التطبيقية.

¹ - جماعة من المؤلفين، مراجعة: حسن شحاته، يسرى عفيفي، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير ط1. الأردن: م2004-1425هـ، دار الفكر، ص17-18.

1- الأهداف التعليمية: يعني الهدف من الجانب اللغوي المرمى، وورد في قاموس المحيط: أن الغرض يعني الهدف الذي يرمى إليه. وأما في الجانب التربوي: « فهي أنماط موضوعة، أو سلوك قابل للملاحظة والقياس والتقويم، أو تخطيط وسلوك يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المعلم والمتعلم يقوم على بيداغوجية علمية باعتماد العقلنة والأجراً والبرمجة وتختص الأهداف التربوية بالمجال العقلي والوجداني والسيكو حركي ¹. إن أهمية الأهداف التعليمية تكمن في كونها من أساسيات بناء المناهج التعليمية « الأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية، لأنها بمستوياتها المختلفة المتعددة تمثل وصفا لما هو متوقع حدوثه من تغيير في سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارهم بدقة وعناية ووفق مواصفات ومعايير محددة من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية»² ومن خلال ما أوردناه في التعريف السابق نرى رأي العين أنه لا يمكن أن نسمي شيئاً معيناً هدفاً دون أن يحمل شروطاً معينة، أولها الوضوح بمعنى أنها تترجم إلى صياغة إجرائية « وقد اتضح من شأن التحديد المسبق للأهداف أنه يساعد المدرس على اختيار أنسب الوسائل والتقنيات للإنجاز ولتقويم درجة تحقيق الهدف ورسوخه لدى المتعلم.»³ إذن فشرط الوضوح من الأساسيات التي يجب الأخذ بها في صياغة الأهداف في مختلف مستوياتها، ولن يتأتى لها الوضوح إلا إذا توفرت هي الأخرى على البساطة، والمقصود بالبساطة هو أن تكون مستمدة من الواقع وألا تكون خيالية لا تمت إلى الواقع بصلة، وأن تراعي الطبقة المستهدفة، أما أن توضع الأهداف دون الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات، المرجعيات، المستوى والطبقة المستهدفة، فهذا ضرب من اللأعلمية هذا من جانب، أما الجانب الآخر الذي يجب أن ينظر إليه وبعين تمحيصية نوع المادة المستهدفة وذلك لاختلاف نوعها؛ فالأهداف المحددة في تدريس اللسانيات مثلا تختلف عن الأدب وتختلف أيضا عن النحو.

¹ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3. الجزائر: سنة 2000، دار هومه، ص100.

² - جماعة من المؤلفين، بناء المناهج وتخطيطها، ط1. الأردن: 2006م-1426هـ، دار الفكر، ص139.

³ - المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وعلومها، تقديم: عبد الهادي بوطالب، ط 2. الرباط:

1994م الهلال للطباعة والنشر والتوزيع، ص211.

والدقة في تحديد الأهداف من الأشياء البديهية إن لم نقل إنها من الضروري بما كان؛ لأن الأهداف حينما تكون محددة من قبل أشخاص غير متخصصين خاصة في جانب التعليمية، تكون ذاتية أقرب منها إلى العلمية، والأهم من هذا يجب أن تكون قابلة للتقييم فيظهر هذا على سلوك المتعلم إن كان الهدف إجرائيا، وعلى المستوى الأعلى في المؤسسات التربوية إن كان الهدف نوعيا، وهدفا سياسيا حينما يتعلق بالسياسة التربوية، واستنادا إلى هذا « فإن اختيار هذا المحتوى أو ذاك وإتباع هذه الطريقة أو تلك، أو توظيف وسائل معينة وإجراء عملية التقويم وكيفية اختيار أدواتها وتحديد معاييرها، كل هذه المتغيرات هي التي تقودنا إلى نقطة معينة نعبر عنها بالأهداف¹ » والنتيجة التي نتوصل إليها من المقولة السابقة هو أن العملية التعليمية قائمة وبدرجة كبيرة على الأهداف، إذ إن تحديدها يمثل نقطة بداية ونهاية في نفس الوقت، أما كونها نقطة البداية؛ فإنه لا يمكن لأي كان أن يحدّد هدفا معينا دون أن تكون لديه معلومات عن الواقع المعيش، وأما كونها نقطة نهاية؛ فمن خلالها يمكن لنا أن نتعرّف على النتائج المسبقة التي يعمل على تحقيقها المعنيون. وإذا أردنا الحديث عن الأهداف التعليمية التي يتم بها استهداف المتعلم وجدناها ذات طابع معرفي ذهني، وعاطفي وسيكو حركي وهذه الأهداف خاصة بمن يتعلم مادة معينة.

1- المجال المعرفي والمهارات الذهنية: هي ما تعلق بالجانب الفكري الذي ينبغي على الطالب أن يكتسبه، من تدريسه لمادة النحو العربي مثلا؛ من خلال الفهم والحفظ والتطبيق والتحليل والنقد، حسب صنفه بلوم، إذ يتلقى الطالب معلومات جديدة، فيعمل الذهن على فهمها وتحليلها ثم تقويمها.

أ- المعرفة: قد يكون المنهاج الدراسي الجامعي في مادة النحو العربي متمركزا على هذا الجانب؛ إذ إن المتعلم يقوم باكتساب مجموعة من المعارف التي يحاول حفظها في ذاكرته وبعد ذلك يحاول استرجاعها عند الحاجة إليها، بعد أن يتم ترسيخها في ذهنه وقد تكون عملية عسيرة إذ يتم فيها شحن ذاكرة المتعلم، والبداية تتم بحفظ المصطلحات منعزلة عن السياق ثم اكتساب الأساليب التي تجعل المتعلم قادرا على ربط المصطلحات السابقة فيما بينها.

¹ - محمد شارف سرير ونور الدين الخالدي، الفعل العلمي التعليمي، ص17.

ب- **الفهم**: يأتي الفهم في الدرجة الثانية من تلقي المعلومة، وهي أعلى درجة من الحفظ، إذ بالحفظ يتأتى الفهم لكن ليس الصوتي أو الحرفي، ونستطيع أن نحكم على المتعلم بالفهم إذا استطاع أن يعبر عن الأفكار أو المعارف التي تلقاها بصيغة تختلف فيها الألفاظ والأساليب لكن المقصود يبقى نفسه، ثم إن الكم الهائل من المعلومات قد يقلصه إلى جملة أو عدّة جمل نفي بالعرض، ثم إن أعلى درجات الفهم تتم عن استعمال التشجيرات والرموز، كما يمكن أن يربط بين الأفكار في المجال الواحد أو المجالات المتعددة.

ج- **التطبيق**: لا يمكن للتطبيق أن ينجح إن لم تسبقه عملية الفهم، وتعريف الصنّافة * للتطبيق هو: « إنَّ التطبيق هو استعمال التمثلات المجرّدة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة، إنَّ التمثلات سواء أكانت أفكاراً عامة ومبادئ أو قواعد أو مناهج أو نظريات يتم تذكرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محدّدة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التعامل معها من قبل»¹ ومثل هذا ينطبق على المتعلم الذي يدرس موضوعاً في مادة النحو ثم يأتي إلى تطبيق ما درسه عن طريق التمارين، وهنا تتحدد نسبة فهم المتعلم للموضوع الذي درسه، ومع العلم أنه كلما زادت نسبة التمارين كلما ازداد الفهم.

د- **التحليل**: التحليل هو التفكيك، فانطلاقاً من شيء مركّب واحد نستطيع أن نجزئه إلى جزئيات صغيرة بينها علاقات معيّنة، فكذلك جانب التحليل في هذه المراقبي حيث إنَّ المتعلم قد يجد أمامه نصّاً معيّناً فبعد تلقيه وفهمه، يبدأ في استخراج العناصر المكوّنة له وبالتالي تكون بمثابة عملية الهدم لرؤية هذه العناصر « وتتميّز صنّافة بلوم في عملية التحليل بين ثلاثة مستويات يكون على الطالب في المستوى الأول تفكيك أو تحليل البنية إلى عناصرها أو مكوّناتها الأساسية حتى يتعرّف عليها ويتمكن من تصنيفها، أما في المستوى الثاني فعليه أن يُخرج العلاقة بين العناصر وتحديد ارتباطها وتداخلها، في حين يتطلّب المستوى الثالث من التحليل التعرّف على المبادئ المنظمة أو الموجهة أي المبادئ والأسس التي انتظمت وفقها المادة أو الموضوع والبنية التي تؤلف عناصر تلك

* الصنّافة مصطلح رياضي وظفه العالم بلوم في مجال تعليم اللغات.

¹ - محمد التريج، مدخل إلى العملية التدريسية، ص49.

المادة وتمنحها وحدتها»¹ إنَّ عملية التَّحليل تليها عملية أخرى متمثِّلة في التركيب فما الذي نعنيه بالتركيب؟

هـ- التركيب: تأتي هذه المرحلة بعد أن يكون المتعلِّم قادرا على تفكيك العناصر وتجزئتها، ولا يتأتَّى له التركيب إلا إذا كان متمكنا من التحليل، وكأن التركيب هو إعادة بناء ما فكَّك من قبل، كأن يستطيع التطرُّق إلى موضوع معيَّن ويقوم ببنائه بأسلوبه الخاص بعد أن يلم بالموضوع طبعاً، وإعداد خطة للعمل تحدِّد له مجال الحركة والإبداع، ومن ذلك يكون المتعلِّم مبدعا لكن حرِّيته تكون محدودة في شروط وظروف معيَّنة ومنهج معيَّن، ويبقى الإبداع في إبراز شخصيته وطريقة تحليله.

و- التقويم: المرحلة الأخيرة التي يصل إليها المتعلِّم، ولا يتأتَّى له ذلك إلا إذا مرَّ بالمراحل الخمس السابقة، فهذه المرحلة هي المرحلة الفاصلة التي نحكم بها على صحَّة الشيء من عدمه، وللتقويم وجهان وجه إيجابي وآخر سلبي، ونعني بهذا أن الطالب في هذا المرقى يكتسب الروح النقديَّة فيحكم بالسلب أو الإيجاب. وعليه فإن للمجال العقلي الدور الكبير في إكساب المتعلِّم القدرة على الحفظ والفهم، وبناء عقلية علمية تفهم أكثر ممَّا تحفظ، تحلَّل أكثر ممَّا تستقبل المعلومات، شخصية تستقبل المعلومات بطريقة وظيفية لا مشتتة.

2- المجال الوجداني: قد يصعب الحديث عن الأهداف الوجدانية التي ينبغي أن تتوفر لدى المتعلِّم، وقد يصعب أيضا معرفة ما إذا كان المتعلِّم قد اكتسبها أم لا، لأن هذا المجال يتعلَّق أكثر بالمرجعيات سواء منها الدينية أو الثقافية أو الاجتماعية؛ فكيف ذلك؟ إذا أردت أيها المعلِّم أن تزرع في المتعلم حبَّ اكتساب العلم، سواء تعلَّق الأمر بالمهارات أو المعارف أو الخبرات؛ فلا بد أن يكون هنالك تحفيز وتشجيع ودفع تحسُّس فيه المتعلم بالأهمية التي تحويها هذه الأشياء « إنَّ الأهداف التي تجعل الخبراء في هذا الميدان الانفعالي تتناول تلك النزعات النفسية الانفعالية التي تقدِّرها الجماعة وترغب في تخليدها وإدخالها حياة كل ناشئ باعتبار كونها ضرورية لتكامل نماء الشخصية البشرية »² من هنا نجد أن المجال الوجداني يعمل على بناء شخصية

1 - محمَّد الدريج، مدخل إلى العملية التدريسية، ص51.

2 - محمد الدريج، مدخل إلى العملية التدريسية، ص42.

تعليمية، قابلة للتلقي والانتباه والسؤال والمناقشة وحب الاطلاع، وقد نجانب الصواب إذا قلنا إن الجانب العقلي أو الذهني لا يمكن أن يتأتى إلا بالجانب الوجداني الانفعالي، لأن الجانب النفسي عامل أساس في دفع المتعلم إلى التعلم.

3-المجال السيكو حركي: يتعلّق بما هو حركي؛ كالكتابة والنطق فهي تعمل على تنمية مهارات التلفظ والمناقشة وطرح السؤال، كما أنّها تنمي قدرات ومهارات كالسرعة والدقة والتناسق، فهذا المجال لا يقل أهمية عن المجالين السابقين، فهو يكملهما ويدعمهما حيث إنّ الاهتمام بجانب السيكولوجية والحسية الحركية يساعد على نمو ذكاء الطالب.

2- المحتوى الدراسي: ليس المقصود في هذا المقام بالمحتوى الدراسي المواضيع المقرّرة في مادة معيّنة موزّعة على جدول زمني، إنّما المحتوى مجموعة من المعارف، والخبرات، والمهارات، والنشاطات وهو ما يقول به توما جورج خوري: « [أنه] مجموعة من الخبرات والمهارات والنشاطات مجتمعة، والتي تكوّن المنهاج الذي يعتبر مرآة تعكس المجتمع، وما يعتقد الناس وما يشعرون، وما يفكرون، وما ينقلونه إلى أبنائهم عبر الأعراف والتقاليد، وليس الأديان والفلسفات فقط، بل الجهاز التكنولوجي والسياسي، وحتى العادات اليومية¹ » ثم إنّ المحتوى الدراسي لا يجب أن يستند إلى معارف وخبرات واجتهادات الأشخاص، إنّما يجب أن يكون من وراء خلفية معرفية، وإلا لما ذكر توما جورج الخوري الأعراف والتقاليد، وفي ذات الوقت يكون من الواجب أن يتم اختيار المحتوى بالاعتماد على فلسفة علمية فكرية قائمة بذاتها، ومثلما كانت الفلسفة العلمية من اللبّات الأساسية للمحتوى، كذلك لا بد أن يحمل فائدة تعم المجتمع بصفة عامة، والمتعلم بصفة خاصة في إدراج هذا المحتوى في المقرر الدراسي، فإن تمت الإجابة عن هذا السؤال نكون قد قطعنا أشواطاً كبيرة، والباقي هو التخطيط لهذه المادة التي أجمع عليها أنّها تخدم الجانبين السابقين، إذ إنّ التصميم للمادة يبدأ برؤية نقطة الوصول الافتراضية، والتي تتحقق بدورها بصياغة الأهداف التعليمية، وماهية هذه الأهداف الإجرائية المتعلقة بالجانب الذهني والوجداني

¹ - محمد شارف سرير- نورالدين خالدي، الفعل التعليمي التعلمي، ص38.

والحركي، تنتقى وفق هذه الأهداف العناصر الجديرة بالدراسة، وقد يتم ذلك بطرح الأسئلة التالية:

لماذا هذا المحتوى؟ كيف يقدم هذا المحتوى؟ ماهي عناصره؟ على أي شكل يقدم؟. ومن خلال الأسئلة المتقدمة يكون المحتوى قد انتظم وتوضّحت معالمه، لأنه « ما من شيء يدخله التنظيم إلا ولا بد أن يخضع لنوع من الترتيب، وإن كان عملا متواصلا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا بدّ أن يخضع للتخطيط والتدرج والانتقاء »¹. لن يكون بقاء لمن أراد أن يعيش على التاريخانية، لأن ذلك الزمن ولى ولن يعود، وبكل ما أوتيت الأمم من تطور فإنها تسير وراء العلمية، لأن تكوينها للأجيال يقوم على نظرية تجعل من يتعلم العلوم- ومهما كانت هذه العلوم- يحلّ ويفهم وينقد. وقد يكون الاعتناء بالجانب المعرفي الذهني دون غيره من الجوانب حجر عثرة، فالمتعلم إذا حشوته بمجموعة من المعارف، دون أن تحرك في نفسه العواطف التي تعتبر من الثوابت الوطنية، فاعلم أنك تهدم أكثر مما تبني، ولما كان المنهاج لا يقتصر على الجانب المعرفي، كان حريا بمن يخطط ويوصل المحتوى أن يأخذ بعين الاعتبار الشق السلوكي والوجداني والحركي، والأخذ بالشق الحركي هو أخذ بأكبر العناصر التي تجعل المتعلم يستفيد ممّا تلقاه من معارف والتي يحق لنا أن نسميها بالتطبيق، ولأن المعارف تنظير يتبعه تطبيق.

إن الوقوف عند العلمية يحتم علينا الوقوف عند نوعية هذا المحتوى، فإذا سادت الكمية على النوعية فالخلل قائم فيها، ومن ثمّة فهي لا تخدم المجتمع ولا الفرد، ولا الحاضر ولا المستقبل، وأكثر من ذلك فقد تكون محشوة بالمفردات والتراكيب خالية من التوظيف خارجة عن التداول، وفي مجالات الحياة العامة « يؤكّد الخبراء في التعليمية على أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه كما وكيفا لا يصنع بل لا يضمن تعليما جيّدا لهذه المادة، فالانتقاء العلمي خطوة مهمّة لا بد منها، ولكنها تبقى

¹ - الحاج عبد الرحمن صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائرية: 2007، ج1، دار موفم، ص

بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة الناجعة ¹ « وهكذا فإن المحتوى المناسب، والطرائق الناجعة تضمن نجاح العملية التعليمية.

3- التقويم: نظرا للأهمية البالغة التي يلعبها التقويم في تعليمات اللغات، أُفرد له علم قائم بذاته، وهو ما عرف بالدوسومولوجيا *؛ وعليه فالتقويم آخر ما يأتي وفي المستويات المختلفة، من المستوى السياسي إلى فعل تعليمي تعليمي مرورا بالأهداف، ومن الهراء أن يقدم المحتوى دون تقويم، يكون الفاصل في نجاح المنهاج من عدمه، وهذا ما ينطبق على المستويات الأخرى؛ لأن التقويم لا يكون على مستوى المنهاج فقط، إنما يتم في مستويات أعلى وأدنى، فهل وقفت على منهاج ناجح قبل أن ترد إليك نتائج العملية التعليمية؟ وهل قيل بالعبرية في متعلم دون أن يخضع للامتحان؟ وهل صادفك أن رأيت جامعة أجمع عليها أصحابها، بالتميز دون أن يُنظر إلى مستوى طلابها وإلى ما يقدمونه عند تخرجهم؟

إن التقويم في التعليم كان مرادفا لما يسمى بالاختبار التقليدي، ويكون في نهاية الفصل أو السنة، بالتالي فالعملية تكون عبارة عن تلقي كم من المعارف أو المعلومات وحفظها عن ظهر قلب، لتعود أدراجها في ورقة تسمى بورقة الامتحان، ولتنتهي هذه المعارف بمجرد انتهاء الامتحان، وعليه فما يدل على ذلك هذا القول « لقد ظل التقويم في ظل التربية التقليدية معنيا باختبارات تقليدية، يؤديها الطلاب ليحصلوا بعدها على درجات تمثل الأساس في الحكم على نجاحهم من عدمه، ومع تطور المفاهيم التربوية وجد التربويون أن إخفاق الكثير من المتعلمين عائد في كثير من الحالات إلى طبيعة الاختبارات التقليدية القائمة على الحفظ والتذكرة والمهارة الكتابية التحريرية اللازمة لأداء الاختبارات المقالية مما دعا إلى إعادة النظر في طبيعة تلك الاختبارات والعناية بتطورها» ² وعلى خلاف ما سبق وبناء على النظرة الحديثة، فالتقويم لا يترجم إلى اختبار كتابي إنما يتم عبر مراحل مختلفة؛ تدعى بالتقويم المستمر يكون فيها الاختبار

¹ - محمد صاري، " التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة"، ص6.

* الدوسومولوجيا هو علم وضع نقط الاختبار.

² - عيسى بوفسيو، أطروحة دكتوراه، التعلم الوظيفي للنحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور

الثالث من التعليم الأساسي نموذجاً، جامعة الجزائر: 2005-2006، ص191.

المرحلة الأخيرة بعد تقويم فعالية الطالب، وسلوكه داخل حجرة الدرس، حيث تترجم للمعلم مستوى متعلمه، ووفقاً لذلك يعرف التقويم في حقل التعليم على أنه « العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي وأي معلومات تحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم أو عنصر المنهاج »¹ والمتأمل في هذا التعريف يرى رأي العين أن التقويم يحتاج إلى وسائل بها تتحقق النتيجة المرغوبة، والتي توصلنا إلى الحكم على الشيء بالسلب أو الإيجاب.

3-1- مستويات التقويم: إنّ ما أفرزته الحداثة من أشياء تنافي تماماً ما كان في القديم، فإذا كان التقويم القديم يعتمد الاختبار فقط *L'évaluation Sommative** فالحداثة تقول إنّ الاختبار ما هو إلا نقطة ختامية، تأتي بعد التقويم القبلي والحيثي. حيث إنّ التقويم الحديث يتسع « ليشمل كلّ جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، ولا تقتصر على قياس المعلومات فقط، ويصبح الامتحان أداة موضوعية لقياس مدى تقدّم المتعلم ومعرفة جوانب العنف لعلاجها، أي أن الامتحان ليس هدفاً للعملية التعليمية بل وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية »² ومن هنا فالتقويم يمر عبر هذه المراحل:

أ- التقويم القبلي ي: *évaluation initiale formative* والذي يقابل التشخيص الأولي للمتعلم قبل الدخول في العملية التدريسية، ويتم ذلك من خلال طرح أسئلة عامة، الغرض منها الوصول إلى قدرات ما قبل تدريس المادة، ويتم تقييم المعارف القبليّة للمتعلم، والتقويم القبلي « وهو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئي للطالب قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضرورية، والمعرفة لديهم حتى يتسنى للمعلم

¹ - راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1. عمان: 2003 دار المسيرة، ص269.

*L'évaluation sommative juge en général en fin de parcours. Toute certification est une évaluation sommative c'est-à-dire formelle elle ne considère que le résultat. Par louis porcher, L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES, HACHETTE EDUCATION. Page 80.

² - جماعة من المؤلفين، مراجعة: حسن شحاته، يسرى عفيفي، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير ط1. الأردن: 2004م-1425هـ، دار الفكر، ص18.

الوقوف على الوضع الحقيقي للطلاب، ومن أدوات هذا التقويم الاختبارات والملاحظة والتقارير الذاتية¹ وبناءً على ما سبق لا يمكن اعتبار هذا التقويم كافياً في الحكم على عبقرية الطالب.

ب- التقويم البنائي- التكويني- **évaluation continue formative**: إن ناقل

المادة الدراسية، يقدم المادة للمتعلم وفي نفس الوقت عليه أن يتبين من مستوى المتعلم، وذلك من خلال إلقاء نظرة تقييمية للطالب بطرح الأسئلة والإجابة عنها، والمناقشة التي تظهر توجه الطالب ب « ويتضمن مراقبة تقدم الطلاب أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة للطلاب وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن طريق أساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة الصفية أثناء التدريس والاختبارات القصيرة، والتمارين، والملاحظات والمناقشات الاجتماعية² » وفي هذه المرحلة يتم الاحتكاك بالطالب أكثر، وإبراز قدراته ومختلف المعارف التي يحملها.

ج- **التقويم النهائي: évaluation finale formative** ما يشترك فيه التقويم التقليدي والحديث هو هذا المستوى، ومن هنا يمكن لنا أن نقول إن التقويم التقليدي هو جزء من التقويم الحديث، وفي هذا المستوى يتحدد تقويم المنهاج الدراسي، لأن المعلم في ذلك الوقت يكون قد فرغ من تدريسه للمادة، والنتائج هي التي تظهر نجاح المادة من عدمها وهذا التقويم « يحدث في نهاية التدريس ويهدف إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ثم تقدير درجات الطلاب وتصنيفهم ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر، ومن أدواته الاختبارات التحريرية، والشفوية والمالية والنشاطات العملية للطلاب والتقارير والأبحاث، وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي للتقويم النهائي تصنيف الطلاب طبقاً لتحصيلهم إلا أنه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقق المقرر وفعالية التدريس³ » وبالتالي تكون العملية تقييمية مرتبطة

¹ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص270.

² المرجع السابق، ص270.

³ المرجع نفسه، ص270.

بالأهداف* من عدة جوانب تقويم الطالب والمنهاج معا.

3-2- وسائل التقويم: إذا أراد أحد أن يصل إلى الشيء الذي يبتغيه، فما عليه إلا أن يُوجد وسائل يستعين بها في تحقيق المبتغى، وعليه فقد كانت هناك وسائل للتقويم بمثابة إجراءات يعتمد عليها، والذي لا يخفى على أحد أن هناك العديد من الوسائل التي تعتبر وسيطا بين المادة والمتعلم، وفي هذا البحث سنقتصر فقط على ثلاثة وسائل، وسيلتين من صنف واحد والأخرى تختلف عنهما إنما تصبّ في غرض واحد هو الوصول إلى الحكم على نجاح الشيء من عدمه.

- **التمرين أو التطبيق*:** يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية، يختلف من مادة إلى أخرى، فهو عملية إجرائية الغرض منه تدريب المتعلم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات.

- **الاختبار:** الاختبار في الجانب التعليمي « موقف عملي تطبيقي يوضع فيه الطلاب للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة وتعتبر الاختبارات على أنواعها أكثر الوسائل تداولاً في حقل تدريس اللغة العربي لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دراستها¹ إضافة إلى أن الاختبار موقف تطبيقي، فهو يتنوع إلى اختبار تحصيلي أو ما يعرف بالكتابي، وآخر أدائي وهو الشفهي، أما الاختبار الكتابي؛ فيحوي في البداية أسئلة محددة تكون الإجابة عنها دقيقة وموضوعية ومن المادة المقررة، حتى يصل إلى تغطية مفردات المادة.

أما النوع الآخر من الاختبارات الكتابية، يكمن في اختبار قدرة المتعلم على التحليل وربط الأفكار والنقد والإبداع، ويكون ذلك بأسلوبه الخاص والذي يجد فيه المتعلم حرية في طرح أفكاره ومحاولة الإقناع؛ وعلى ذلك فهو لن يكون جامعا

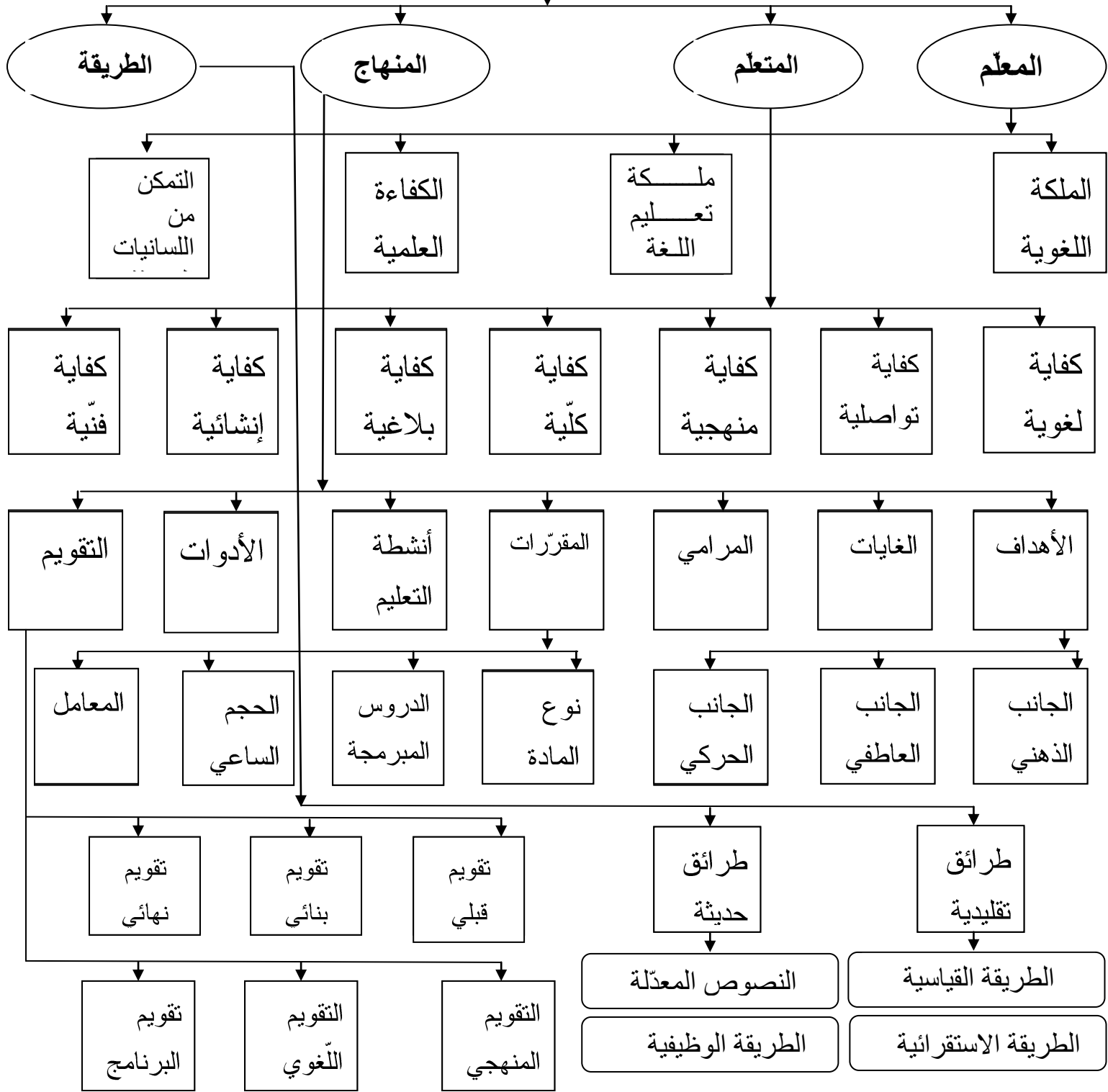
* Aucun processus dévaluation na de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage, réciproquement, un objectif n'existe véritablement que sil inclut, dans sa description même, ses modes dévaluation. Par- Christine Tag liante Techniques de classe l'évaluation, C L E international.

*- ينظر، لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي- الوظيفي-، دار هومه.

¹- نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، ط1. لبنان: 1985، دار النفائس، ص240-241.

لمعلومات ثم حاشيا إياها في ورقة الاختبار. والاختبار الثاني هو ما يعرف بالأدائي أو الشفهي، وهو الذي يبين قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه من خلال أدائه، حيث إنه يُدرج محاولة للأداء السليم والتركيز على القواعد النحوية. ومن كل ما أوردناه سابقا حول عناصر العملية التعليمية نصل إلى فكرة مهمة؛ هي أن نجاح العملية التعليمية هو نجاح العناصر الثلاثة، وإن وقوع أي خلل على مستوى هذه العناصر يعقّد من السير الحسن للعملية التعليمية التعلّمية، ولأن الصعوبات فيها قائمة لا محالة، كان من الواجب أن نقلل من هذه الصعوبات لأن العملية التعليمية في حدّ ذاتها صعبة؛ ولأن معايير التدريس تختلف من متعلّم إلى آخر وأقصد بذلك التفاوت الاجتماعي والذهني والمهاراتي، وينطبق ذلك أيضا مع الأستاذ في خلفيته المرجعية والأهداف التي يريد الوصول إليها. وكخلاصة عامة لما ذكرناه في العناصر السابقة، قمنا بإدراج هذا الشكل مبرزين فيه عناصر العملية التعليمية وما تحمله من تفرعات.

عناصر العملية التعليمية وشروطها



2-2- تدرّيس النّحو العربي: (عملية التدرّيس وحدودها، أهداف النّحو العربي طرائق التدرّيس): لعل من الأهداف الأساسية التي فكر فيها النّحوي القديم في دراسته للنّحو العربي كان التعليم، فقد كان النّحو في بداياته تعليمياً، ويظهر جلياً من خلال الدروس أو الحلقات التي كان يكبّ عليها الخليل وسيبويه ومن قبلهما ومن أتى بعدهما*، غير أن ما حدث في القرون المتأخرة عكس الاتجاه، حيث أصبح النّحو صناعة لا يصل المتعلم إلى فهم ما يتعلّمه، فقد يدخل نفسه في متاهات يصعب الخروج منها؛ ورأفة بالراغب في تعلم النّحو ظهرت التصانيف والمختصرات حيث نظم كل من ابن هشام وابن معط ألفيتهما وهذا كلّه كان لغرض التعليم. أما إذا غادرنا القرون الأولى إلى العصر الحديث نجد أن النّحو التعليمي يقابله الآن التدرّيس فما الذي نعنيه بالتدرّيس؟

2-2-1- عملية التدرّيس وحدودها: إنّ التدرّيس في الدّرجة الأولى عملية تواصل لغوي، يتم فيه عرض المعلومات والأفكار بطرائق تعرف بطرائق التدرّيس، وتختلف من أستاذ إلى آخر، والغرض من هذا كلّه أن يصل المتعلّم إلى اكتساب معارف كان يجهلها.

2-2-1-1- أهداف النّحو العربي: لا يمكن تصور عملية تدرّيس النّحو دون أهداف محددة وواضحة المعالم، ولأن النّحو في مستوياته الأولى يختلف عنه في مستوى التعليم الجامعي، من هنا صنفنا أهداف نبتغيها من خلال تدرّيسنا لمادة النّحو العربي في الجامعة وهي كالآتي:

- النّحو العربي انتحاء سمت كلام العرب، أي النّظم وفقهم بالقياس على قاعدة معينة، ولا يمكن القياس دون الاستناد إلى قوانين واضحة، تبين طريقة الترتيب في الجملة أو النص، كما أن الكلمات وفي جانبها المعجمي لا تؤدي دلالة وظيفية كما تؤديها في الجملة. هذا لا يعني أن الكلمة في مفرداها لا تؤدي معنى، لكن في سياقها ستؤدي وظيفة تختلف تماماً عن الدلالة المعجمية.

- قد يحدث لشخص أن تكون لديه بعض الكلمات محفوظة في ذاكرته عن لغة ما، وهذا الشخص يجهل تماماً نحو هذه اللّغة، لنطرح سؤالاً: هل يستطيع هذا

* وللإطلاع أكثر ينصح بكتاب النّحو التعليمي في التراث العربي، لمحمد إبراهيم عبادة.

الشخص في تركيبه للجملة أن يتفطن أو يتعرف على مواطن الخطأ؟ والإجابة هي أن هذا الشخص لا يستطيع التعرف على هذه المواطن، وإن كان يملك عددا لا متناهيا من الكلمات، فلن يستطيع التمييز بين ما هو فصيح من اللّغة وغيره. وبهذا تتوّد لدى الطالب ملكة لغوية تمكّنه من التعبير في مختلف المواقف.

- الهدف من النّحو أيضا هو التوصل إلى استعمال اللّغة، وبشكل فصيح دون تعثر في تركيب الجمل، كما أن النّحو يمكّن مستعمل اللّغة بقواعده هذه من فحص منطق التركيب بعد إنتاجها أو عند وقوع اللبس.

- قد نجد في النّحو العربي معنى يعبر به بعدة صيغ، كأن يتمّ تقديم المفعول عن الفاعل أو تأخير الفاعل عن المفعول، لكن النتيجة في النهاية الوصول إلى دلالة تكون نفسها إلى حدّ ما، وإن كان التقديم والتأخير في النّحو العربي يمتلكان أهمية كبيرة في تركيب الجملة.

- المتعلم للنّحو يصل إلى إدراك المعاني النّحوية الوظيفية في التركيب، وإدراك العلاقات التركيبية بعضها ببعض، ثم إنّ بعض قواعد النّحو لا تدرس لذاتها، بل الهدف منها أن تكون قانونا عاما، يقوم عليها لسان المتكلم حتى لا تحيد عن كلام العرب، ولا تتسرب العامية إلى اللّغة العربية. بالتالي فالأساليب تكون صحيحة خالية من الأخطاء، مع إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب من جهة والجمل من جهة أخرى، وكما تمكّنهم أيضا من نقد الأساليب الخاطئة التي يرتكبها الآخرون.

- لما كان النّحو بالنسبة للّغة بمثابة الروح للجسد، فإن الغاية من تدريس النّحو ليس في ذاته ولذاته، إنّما لأجل القضاء على الضعف اللّغوي أو التشويش اللّغوي، بالتالي عدم الميل إلى استعمال العامية، خاصة في المقام الذي يتطلب منا لغة سليمة فصيحة خالية من كل الشوائب.

- إذا كانت قواعد النّحو تميل إلى التجريد أكثر من التطبيق، فهي إلى حد ما تعمل الفكر وتعطي للطالب روحا علمية، يستطيع بها التعامل مع المجردات، فكلما كانت القاعدة محددة ومضبوطة بقدر ما يحترم الطالب هذه القاعدة، التي تميل إلى العلمية أكثر مما تميل إلى الأدبية، مع العلم أن قواعد النّحو تجعل الإنسان يكتسب ذكاء.

2-2-1-2- طرائق تدريس النحو العربي: من البديهي أن يوجد اختلاف بين ما هو قديم وما هو حديث، غير أن الشيء المسلّم به هو أن مصطلح الطريقة « تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيّد مع المتعلّمين لتمكينهم من التعلّم»¹ ومادام تدريس النحو بدأ منذ القديم فالقداّمى استعملوا طرائق تقليدية في إيصاله للجانب الآخر، هذه الطرائق تتناسب وثقافتهم وخلفياتهم السيكولوجية والإبستمولوجية، فكانت الطريقة بسيطة بساطة فكرهم، مثلما أن الإنسان في هذا العصر كان لزاما عليه أن يوجد طرائق في التدريس تتماشى والعصر. من هنا نرى أن طرائق التدريس تنقسم إلى تقليدية وحديثة.

1- الطرائق التقليدية:

أ- الطريقة القياسية: يكون الاعتماد فيها على المعلّم؛ إذ يعتبر العنصر الإيجابى في عملية التدريس ويتم ذلك عن طريق المحاضرة أو الإلقاء؛ وهذه طريقة استعملها اليونانيون والرومانيون في إبلاغ ما ينبغي أن يدرّس، ثم طبّقها العربيّ أيام النهضة العلمية في العصور الذهبية. وفيها يلقي المعلم مجموعة من القضايا والمفاهيم المتعلقة بموضوع معين متبوعة بشرح؛ وقد تصلح هذه الطريقة عندما يكون عدد المتعلّمين هائلا، حيث لا يمكن إجراء مناقشات مع كل منهم. غير أن المتعلم يكون طرفا سلبيا في العملية التعليمية؛ فيتلقى المعلومات دون محاولة طرح الأسئلة أو ربط المعلومات السابقة واللاحقة فيما بينها، ودون إثارة إشكالات في تلقي المادة، مما يجعل المتعلم يخرج من دائرة الإبداع والتفكير بذكاء إلى الحفظ وتلقي قوالب جاهزة تبقى مبهمات في ذاكرته.

- غياب المشافهة أو السؤال والأخذ والرد، في تدريس النحو يكون متعلما ضعيف اللغة، لأنه لا يتمرن على استعمالها ولأن اللغة وضع واستعمال وهي استعمال أكثر مما هي وضع. هذا من جانب ومن جانب آخر فإن عقل المتعلّم يصيبه الكسل العقلي أو

¹ - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط 1. الأردن: 2003م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص21.

الذكائي حيث لا تتولد لديه روح المناقشة والتحليل، فالكثير من الدارسين وفق هذه الطريقة، تجدهم يتهرّبون من المناقشة إن عرضت عليهم.

- تقديم المعلم للقاعدة بهذه الطريقة يكون بصفة مباشرة، دون مقدمة أو مثال يذكر، وهذا خلل لأن المتعلم إن قدمت له قاعدة، وهو لا يدري من أين أتت فالانعكاس يكون سلبياً عليه؛ فإما أن يتقبل الفكرة كما هي، أو يحفظها كما وردت، وهذه الطريقة نجدها عند ابن مالك، إذ نجد الكثير ممن يحفظ ألفية ابن مالك، لكن إذا طُلبت منه أن يستخرج لك قاعدة في الاشتغال أو التقديم والتأخير، لا يستطيع أن يشرحها لك وهذا ما يسمى بالطريقة القياسية، فالمتعلم يمتلك القاعدة ثم يأتي بأمثلة للقياس، لكن من المفروض أن القاعدة لا تقدم في بداية الدرس، إنما المتعلم يقيس على المثال ليصل إلى القاعدة ولا يقيس على القاعدة ليصل إلى المثال.

أما من جانب التقييم أو الطريقة فلها من المؤيدين مثلما لها من المعارضين، فالذين ينتصرون لها يرون أنها الطريقة السهلة سواء بالنسبة للأستاذ أو المتعلم، أما الفريق الآخر فيرى أنها تعمل على الكسل العقلي، فالمتعلم على أساس هذه النظرية يسمى جامعاً وناقلاً في مرحلة ثم مفرغاً في حالة الاختبارات. لكن هذه الطريقة لا تعتمد كثيراً « وهذه الطريقة لا تستخدم الآن في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عملياً حيث إنها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح »¹ إذن هذه الطريقة لا تساعد في تكوين الشخصية اللاتقة للمتعلّم، لأن التعلّم هو تعرّف على أشياء كانت مجهولة لديه، ليوظّفها في استعمالاته اللغوية.

ب- الطريقة الاستقرائية: هذه الطريقة هي أكثر إعمالاً للفكر من الطريقة القياسية، حيث إنّها تعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم والبناء عليها، فدرس النواسخ مثلاً يستدعي أن يكون لدى المتعلم علماً بالمبتدأ والخبر، هذه الطريقة ظهرت مع ظهور الثورة العلمية في أوروبا حاملها المفكر الألماني "فريدريك هربات" في القرن التاسع عشر، إذ نجد هذا العالم يتبع خمس خطوات في تقديم الدروس وهي:

¹ - طيبة السعيد السلفي، حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية القاهرة: 2002م. ص 66.

المقدمة والعرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، التطبيق. والمتأمل في هذه الطريقة يرى أنها أكثر منهجية من الطريقة السابقة، فهي لا تقدم القاعدة مباشرة دون فهم ودون مراعاة للترتيب.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تهتم بالمتعلم مثل المعلم، فهما يشتركان في عملية التدريس فبين الأخذ والرد يحدث التواصل اللغوي. وهذا له محاسنه إذ إنه يؤثر ايجابيا على نفسية المتعلم، فيحسّ نفسه قد فهم وشارك المعلم وأبدى بآرائه، إذن فهو ذا مستوى، على خلاف المتعلم الذي لا يبدي بآرائه، كما أنها تتدرج من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، وتجعل المعلم منهجيا في إلقاء دروسه .

أما المآخذ التي تؤخذ عليها هي البطء في إيصال الأفكار والتطبيقات، إضافة إلى أنها تعجيزية للطلاب، غير أنني لا أميل كثيرا إلى هذه الانتقادات لأن الطريقة مهما كانت بطيئة إلا أنها في الأخير توصل إلى الهدف، كما أن التطبيقات لا تعجز المتعلم بل تعوده على حل الإشكالات التي تفاجئه خاصة في فترة الامتحانات، ومن الانتقادات أيضا أن مادة النحو ليست كباقي المواد العلمية فبمجرد التطبيق تتم عملية الفهم، بالتالي فتطبيق التطبيق عليها، يعتبر على حد قولهم أمرا مستحيلا خاصة مع مادة النحو في حد ذاته، لكن ينبغي الإشارة يجب أن تطبق لأن من أهداف تدريس النحو هو الوصول إلى التحدث بطريقة سليمة واللغة السليمة تتطلب استعمال القواعد.

الطرائق الحديثة في تدريس النحو:

أ- طريقة النصوص المعدلة:

النص الأدبي: ظهرت هذه الطريقة بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو، وقد ظهر في كتب " تيسير النحو". "النحو الجديد"... وهي طريقة متأخرة من حيث زمن ظهورها عن الطرائق الأخرى، فمن العنوان يظهر جليا أن هذه الطريقة " النص الأدبي" يتم فيها استخلاص القاعدة النحوية من النص، إذ إن القاعدة تدرس ضمن سياق متصل لا منفصل، غير أن هدف الطريقة لا يصلح مع جميع أبواب النحو فهناك الصرف الذي يؤخذ بطريقة انفرادية ولو كان في سياق الجملة، بالتالي فهذه الطريقة تصلح في حالة توفر الجملة، إذ النص يقرأ ثم يشار إلى الجملة التي يمكن أن تستنبط منها القاعدة، ومن هنا وعلى حسب هذه الطريقة فالقواعد النحوية تتعلم مثلما تتعلم

في الطريقة الاستقرائية، لكن ما أريد أن أشير إليه في هذه الطريقة، ألا يحفظ المتعلم الجملة دون أدنى وعي، فقد يحدث أن يتحدث المتعلم بكلام صحيح لكن إذا قلت له لماذا؟ لا يجيب مثلاً: إعراب منهاج في القول: باعتبارها منهاج فالوجه الإعرابي لـ: منهاج قد لا يصل إليه المتعلم.

لقد درست القواعد النحوية بهذه الطريقة في البلدان العربية ولقيت رواجاً « ولقد لقيت هذه الطريقة رواجاً في الأوساط التعليمي ة لما لها من فائدة في رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية، كما أنّها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي»¹. هذه الطريقة لها محاسن حيث يتم تعلم القواعد من التراكيب ويتم ترسيخها في الذهن وبطريقة سليمة، كما أنها أسرع من الطريقة الاستقرائية التي تحتاج إلى عدة خطوات للوصول إلى نتيجة.

أما عن مآخذ هذه الطريقة فهي لا تركز على القاعدة في حد ذاتها إنّما على النتيجة، إذ تخرج عن الدرس أو القاعدة النحوية إلى اللّغة في مجملها وقد لا تُدرّك القواعد التي تدرّس.

ب- الطريقة الوظيفية : ظهرت الوظيفية حديثاً مع الثورة التي خاضها فردناند دو سوسري، ومن هذا المنطلق كان الظهور لما يسمى بالوظيفية في تعليم النحو أو النحو الوظيفي. فمصطلح الوظيفية ظهر في وقت مبكر حيث استخدمه لابينتز في الرياضيات عام 1624م، بعد ذلك امتد هذا المفهوم ليصل إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية « وقد شاع استخدام ذلك المفهوم في عدد من بلدان العالم مثل بريطانيا، فرنسا وألمانيا فمن بريطانيا يعد العالم الأنثروبولوجي مالبينوفسكي الرائد الأول للوظيفية الذي تحقق على يديه أهم إسهام في مجال الدراسات الأمبريقية حيث أكد أهمية دراسة الاستخدام الوظيفي للّغة في المجتمع»² وهذا الاتجاه يرى أنه لا فائدة من تعلم القواعد إن لم يستعملها المتعلم في حياته، والشيء الذي يجب أن نلفت إليه هو أن الجاحظ منذ 12 قرناً قد أشار إلى هذا « ومن العجب أننا مازلنا ننادي بتلك الحلول ونزولها منزلة رفيعة

¹ - ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، ص68

² - المرجع السابق، ص 115.

بين الحلول العصرية لمشكلات تعلم النحو القديمة الجديدة»¹ إذن فالعربي بفطنته أدرك أن النحو لا بد أن يدرس من الجانب الوظيفي الذي يحتاج إليه المتعلم، وتتمثل مبادئ الاتجاه الوظيفي في اهتمامه بواقع المتعلم، حيث يبدأ بالمحسوس ليصل إلى التجريد ويعتمد جانب التدرّج، فالمتعلم إذا قربنا له الصورة بالمحسوس ثم انتقلنا إلى المجرد يكون مستوعبا أكثر في حالة ما إذا رميناه وسط المجردات.

ومن المبادئ أيضا في هذه الطريقة أنها تبدأ بالفهم وإدراك المعنى ليعرف الطالب ما يقوم به، وهذا ما يتطلب منه التخطيط والتنظيم وربط المعلومات فيما بينها، كما تحفز الطالب على الكشف والتحليل والتفكير بأنواعه وحل المشكلات، وتنقله من السهل إلى الصعب حتى يتمكن من اكتشاف قدراته، ومنه يتأتى له ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية وهذا يأتي من خلال الممارسة.

¹ - مشكلات تدريس قواعد اللغة، عيسى دوفيسو أطروحة دكتوراه "جامعة الجزائر" 2005-2006 ص 187.

الفصل الأول:

اختيار جامعة بجاية نموذجا للدراسة

1- لماذا بجاية؟ إن ما كان في بجاية وبين ما هو كائن الآن، وبين ماضيها وتاريخها وعلمها وحاضرها هوة كبيرة جدًا، تحولت من بلد منتج ومصدر لمختلف العلوم إلى بلدة تستقبل كل العلوم، فقد انقلبت الموازين وجعل فيها عاليها سافلها فلماذا؟ إذا ذكرت بجاية فاعلم أنك ذكرت بلدة طيبة، وتاريخا شهد له البجائي والعربي والأوروبي، في الماضي والحاضر في مجال العلم والدين والثقافة، هي بجاية هي الناصرية، هي الشمعة التي أضاءت عقول العرب ودول العالم، وكانت تقصد من كل فج عميق، لتعليم الكبير والصغير والمتعلم والجاهل والعربي والأوروبي، مرر منها علماء أجلاء قدموا للغة والدين والعلم، وأنجبت أفاضلًا تميزوا بالعبقرية في وقت قلما نجد عبقريا، وصنفت كتب يُشهد لها بالأصالة في وقت يصعب أن تجد فيه من هو متمسك بالأصول. لقد « حل بها ابن خلدون، وأصبح قاضيها، وذكرها في مقدمته مرات ومرات فكان يثني على جمالها ويتمنى طول الإقامة بها، فمن قلعة ابن سلامة أكب على كتابة مقدمته المشهورة التي هي الجزء الأول من (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)¹ وهذا ابن خلدون الذي أقام فيها بضع سنوات أقرّ بجمالها وعلمها، فما بال الذي ولد فيها ونسج دمه مع دم بجاية، وقدمت له وقدم لها، علماء على الأصابع يُعدّون وفي الذاكرة مكتوبون منهم الجزولي " عيسى بن عبد العزيز " المتوفى 607هـ ، أبو محمد عبد الله بن محمد بن يحيى الأغماتي ، أبو القاسم عبد الرحمان بن محمد بن أبي بكر السطاح الجزائري النحوي المتوفى 629هـ، أبو الخطاب عمر بن الحسن بن علي بن دحية الكلبي المتوفى 633هـ، أبو عبد الله محمد بن الحسن بن علي بن ميمون التميمي القلعي المتوفى سنة 673هـ، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي الحضرمي المعروف بابن عصفور المتوفى سنة 680هـ، أبو عبد الله بن عبد الرحمان

¹ - صالح بلعيد، مقاربات منهجية، الجزائر: 2004، دار هوم، ص 132.

الخرجي الشاطبي المتوفي 691هـ، أبو عثمان سعيد بن حكم بن عمر بن حكم بن عبد الغني القرشي * . هذا هو السبب الذي دفعني لاختيار بجاية موقعا للدراسة وجامعتها عينة للبحث، نستشف من خلالها الوضعية النحوية أو الوضعية التدريسية لمادة النحو العربي في هذه الجامعة، ولا يتوقف الأمر عند هذا بل نريد أن نكشف عن سبب استصعاب الطالب البجائي لهذه المادة، وعزوفه عن دراستها إلا القليل.

2- الوضعية اللغوية في بجاية: عندما نتحدث عن بجاية نتحدث عن منطقة كانت في زمن ما قبلة للعلم والعلماء واللغة العربية أيضا، لكن ماذا لو قمنا بمسح الوضعية اللغوية للغة العربية أولا، ثم للنحو العربي ثانيا، لدى سكان بجاية عامة، وطلبة الجامعة بصفة خاصة، إن الناظر في الاستعمال اللغوي لدى الإنسان البجائي يرى رأي العين أن هناك لغات تزامم اللغة العربية؛ كالأمازيغية التي تعتبر لغة الأم بالنسبة له، واللغة الفرنسية التي يكون استعمالها تقليدا للغالب؛ فالمغلوب مولع بلغة الغالب، وتبقى اللغة العربية الفصحى مقتصرة على حجات الدرس، بل إن التداخل اللغوي يظهر جليا من خلال تتبعنا للعملية التعليمية التعلمية. إن التأثير الأول متمثل في اللغة الأمازيغية لأن الوضع اللساني السائد في المنطقة هو تلكم اللغة، وإن تعليم اللغة الهدف المتمثلة في اللغة العربية الفصيحة يخضع لهذا التأثير من الوجهة السلبية؛ سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي الذي تغلب عليه لغة الأم، وهذا من خلال الأداء الذي يظهر على الطلبة إذا استعملوا اللغة العربية، إذ نجد في غالب الأحيان أن نبرة اللغة الأمازيغية من الصعب أن يتغلب عليها المتحدث، ثم إن الأمر الآخر متعلق بالقواعد النحوية لكنتا اللغتين، لأن النظام النحوي للغة العربية مخالف تماما للغة الأمازيغية، وكذا ترتيب المفردات ضمن الجملة مثلا. أما إذا غيرنا الوجهة نحو اللغة الفرنسية وجدنا أن الطالب يفكر بالفرنسية، ويحاول أن يعبر باللغة العربية، أو لا يعرفها أصلا، فهل يستوي هذا مع الذي يفكر ويتحدث باللغة العربية؟، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك من تشبع باللغة الفرنسية، فتراه يستعمل المفردات والتراكيب باللغة الفرنسية بدل العربية، بدعوى أنها لغة الإدارة والمراسلات الإدارية والعلوم والتكنولوجيا هذا من جانب؛ أما الجانب الآخر

* هذه بعض أسماء علماء بجاية التي أردنا ذكرها وقد اقتصرنا على ذكر البعض منها ولإطلاع أكثر ينصح بالعودة إلى كتاب مقاربات منهجية للأستاذ صالح بلعيد.

يكن في اللغة الفرنسية - لغة المستعمر-، التي تركت آثارا كبيرة في المجتمع الجزائري، وأما إذا اقتربنا من الداريجة وجدنا الطالب يلجأ إليها في الحالات التي يستعص عليه الأمر في الحديث باللغة العربية الفصيحة، فالأمثلة كثيرة والأخطاء تسمع في قاعات الدرس ولا تجد من يلتفت إليها، فمن الأمثلة قول الطالب حين خروجه: **أستاذ نخرج بدل القول أستاذ أخرج**. ليكون هذا أبسط مثال نورد في استعمال الطالب للداريجة بدل الفصحى.

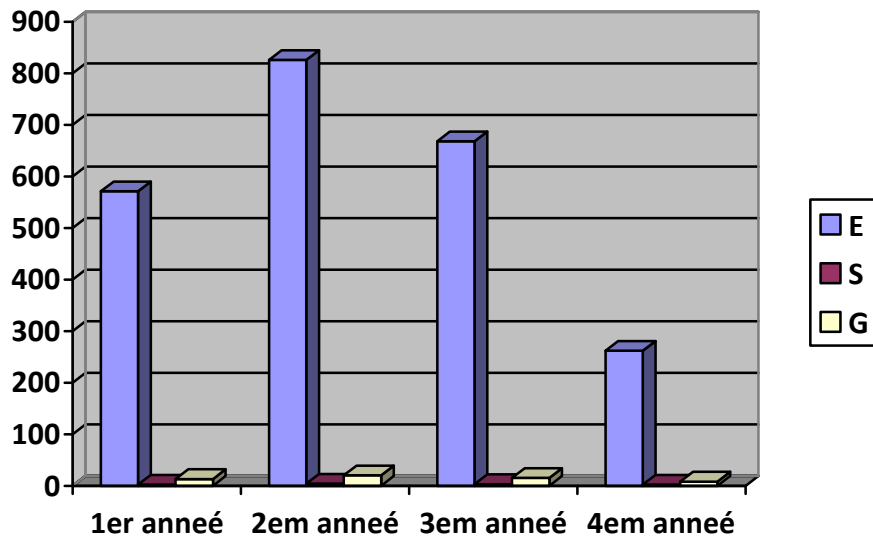
3-جامعة بجاية وقسم اللغة والأدب العربي: إذا أردنا التعريف بقسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية، يظهر لنا جليا أن القسم جديد، حيث فتح أبوابه لطلبة اللغة والأدب العربي عام 1998م وتخرّجت أول دفعة له عام 2003م، وعليه فقد تخرّجت منه ست دفعات إلى غاية السنة الدراسية 2008م/2009م، ولما كانت السنة التي اختيرت للدراسة الميدانية 2008م/2009م - نظام قديم- حصلنا على بعض المعلومات المتعلقة بعدد الأساتذة والطلبة لهذه السنة، بعد تصريح من المشرف على هذا العمل، ورئيس قسم اللغة والأدب العربي للجامعة، ويمكن الاطلاع على مضمون التصريح في الجزء الخاص بالملاحق ، وعليه جاءت الأرقام كالتالي:

أ- جدول خاص بعدد أساتذة اللغة والأدب العربي في قسم اللغة والأدب العربي جامعة عبد الرحمان ميرة -بجاية-

العدد	الأساتذة
146	عدد أساتذة اللغة والأدب العربي
53	عدد الأساتذة المختصين في اللغة
71	عدد الأساتذة المختصين في الأدب
22	عدد الأساتذة الذين يدرسون اللغة الفرنسية والإنجليزية
43	عدد الأساتذة الدائمين
103	عدد الأساتذة المستخلفين
18	عدد أساتذة النحو العربي وأصوله -الدائمون والمستخلفون-

ب- جدول خاص بعدد طلبة اللغة والأدب العربي - السنة الدراسية 2008م/2009م -
يمثل الجدول التالي عدد طلبة قسم اللغة والأدب العربي، موزعين على السنوات
الأربع، وعدد المجموعات والأفواج، ويليه المنحنى البياني الذي يترجم تغير عدد
الطلبة في السنوات الأربع.

السنوات	عدد الطلبة	عدد المجموعات	عدد الأفواج
السنة الأولى	571	02	13
السنة الثانية	826	04	20
السنة الثالثة	668	03	15
السنة الرابعة	262	02	08



الفصل الثاني:

وصف منهج النحو العربي وتتبع العملية التعليمية

1- المنهج الدراسي الجامعي للغة والأدب العربي - دراسة وصفية -

لما كان المنهج الدراسي من العناصر التي لا يمكن التغافل عنها أثناء العملية التعليمية التعلمية، كان من الضروري بما كان أن يخضع للدراسة الوصفية، والتي من خلالها نحكم على منهج اللغة والأدب العربي في الخطوة الأولى، ثم لنتدرج إلى منهج النحو العربي.

صدر البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، بموجب القرار الصادر بالجزائر في 20 يونيو 2002م، المتضمن تحديد البرنامج البيداغوجي الخاص بهذا الاختصاص بعد اقتراح من اللجنة البيداغوجية الوطنية، وإلغاء أحكام القرار المؤرخ في 19 سبتمبر 1997م؛ وعليه فقد صدر البرنامج على شكل ملحق يتكوّن من سبعة وثلاثين صفحة، ونشر في الجريدة الرسمية¹ ومن هنا فقد كان هذا الملحق أرضية للدراسة. وذلك بإيراد العناصر التالية:

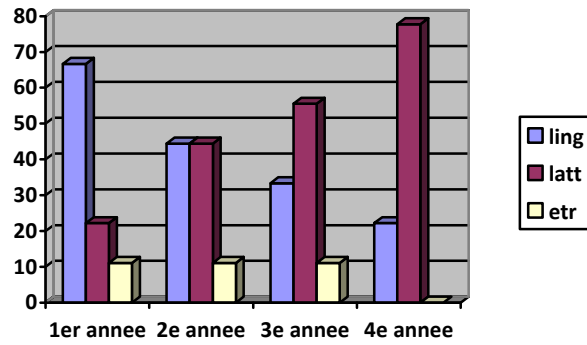
أ- التمييز بين المواد الأدبية واللغوية: ما دمنا نتعامل مع منهج اللغة والأدب العربي، كان من البديهي أن نقف عند ما برمج من المواد الأدبية واللغوية في السنوات الأربع من المسار الجامعي، علما أننا استثنينا تصنيف اللغتين الأجنبيتين، وهذا ما سنبيّنه في هذا الجدول:

¹ - ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، الجزائر: 2002، ص 1.

المواد	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواد	09	09	09	09
المواد اللغوية	لسانيات نحو وصرف فقه اللغة العروض البلاغة مصادر اللغة	نحو وصر ف الصوتيات المعجمية علم الدلالة	أصول النحو مدارس لسانية علم الأسلوب	لسانيات النص لسانيات تطبيقية
عدد المواد اللغوية	06	04	03	02
الحجم الساعي	13سا و30 د	10سا و30 د	7سا و30 د	4سا و30 د
نسبة مواد اللغة للأدب	66.66%	44.44%	33.33%	22.22%
المواد الأدبية	الأدب الجاهلي والأموي القرآن الكريم	الأدب العباسي الأدب المغربي والأندلسي النقد العربي القديم التيارات الفكرية	مناهج البحث والتحقيق السيميلوجيا الأدب العربي الحديث النقد العربي الحديث الأدب الشعبي	الأدب العربي المعاصر المدارس النقدية المعاصرة الأدب المقارن نظرية الأدب الأدب الجزائري تحليل الخطاب الأداب الأجنبية
عدد المواد الأدبية	02	04	05	07
الحجم الساعي	4سا و30 د	10سا و30 د	12سا	18سا
نسبة المواد الأدبية اللغوية	22.22%	44.44%	55.55%	77.77%

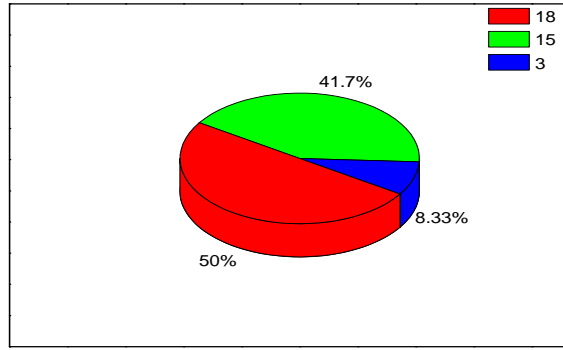
ما يمكن أن نلاحظه في هذا الجدول، هو أنّ المادة اللغوية في السنة الأولى تغطي على الأدبية بصفة كبيرة، وتتناقص المادة اللغوية كلما تدرّجنا في المستوى الدراسي، ومن هنا فإن الكم الأدبي يغطي على الكم اللغوي في السنة الأخيرة، أين يكون الطالب

بحاجة إلى التمكن من اللّغة وإتقانها لأنه يكون أمام مذكرة التّخرّج. وهذا ينطبق أيضا على الحجم الساعي للمواد؛ إذ يكون الحجم الساعي المخصّص للمواد اللّغوية في السنة الأولى أكبر بكثير من الحجم الساعي المخصّص للمواد الأدبية، وعكس ذلك يكون في السّنة الرابعة، ويبين الشكل التالي سير المواد اللّغوية والأدبية واللّغة الأجنبية عبر السنوات الأربع:



ب- طغيان المواد الأدبية على اللّغوية: إنّ الناظر في برنامج اللّغة والأدب العربي، عبر السّنات الأربع يرى رأي العين أنّ المادة الأدبية تطغى على اللّغوية خاصة في السّنة الرابعة، والتي تميل في معطياتها إلى التاريخانية أما المواد اللّغوية فهي أكثر علمية، ولأنّ العلمية هي التي تكسب باحثها الفكر العلمي الذي يفكر في الأشياء قبل أن يفتنع بها، ويحلّها قبل أن تكون معارف مختزنة في ذهنه، وهي التي تجعل الفكر يتحرك وفق صيرورة معينة. كان الاستفسار عن الجانب الأدبي واللّغوي، أيّ منهما يطغى على الآخر، أم أنّ الفرضية السابقة تفند بالتوافق، وهل إذا قلنا بالتوافق نكون قد حكمنا على هذا التوزيع بالنجاح؟، إنّ النظرة الإحصائية التي قمنا بها أثبتت أنّ المادة الأدبية تطغى على المادة العلمية والأعداد التالية تثبت لنا ذلك:

- عدد المواد المقرّرة في السنوات الأربع 36 مادة بما فيها اللّغة الأجنبية.
- عدد المواد الأدبية 18 مادة والنسبة 50.00%
- عدد المواد اللّغوية 15 مادة أي بنسبة 41.66%
- اللّغة الأجنبية في السنوات الثلاث وتقدّر النسبة بـ: 08.33% والنسب التي حصلنا عليها ممثلة في الدائرة النسبية التالية.

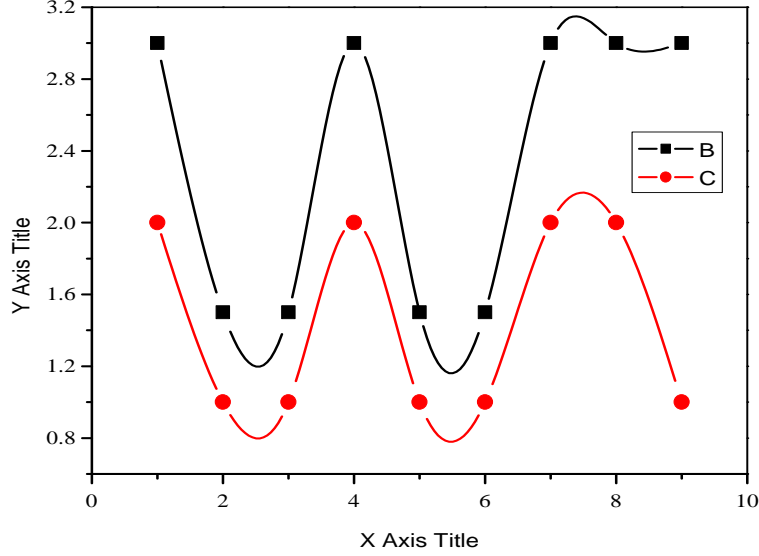


ج-تقسيم المواد بين النظري والتطبيقي: ما هو قار في برنامج اللغة والأدب العربي، وما هو معتمد في إدارة اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية مختلف، إذ إنّ المواد التالية: (علم الأسلوب) و(السيميولوجيا) و(مناهج البحث والتحقيق) التي تقرر دراستها في السنة الثالثة نظريا برمجت من الإدارة في التطبيق، غير أننا سنأخذ الأمور كما هي في الملحق، أما المواد المدروسة بشكل نظري وتطبيقي معا، فقد أوردنا النظري منها في قسم المواد النظرية، أما التطبيقي منها اعتبرناه في قسم المواد التطبيقية، والنسب ممثلة في الدائرة الموالية:

إن النتيجة التي نصل إليها هو أن الجانب النظري يطغى على التطبيقي، بالتالي فإن إمكانية تطبيق المعلومات المقدّمة تبقى إلى حدّ ما محدودة.

د- المواد المبرمجة وحجمها الساعي ومعاملها: نقصد بالمواد المبرمجة المواد التي تدرس بشكل نظري، تطبيقي، نظري تطبيقي، ويمثّل المنحنى البياني التالي تغيرات

الحجم الساعي والمعامل بدلالة المواد المبرمجة، علماً أنّ العيّنة المختارة هو برنامج السنة الأولى ونفس الشيء نجده في السنوات الأخرى:



قراءة في المنحنى البياني: يمثّل الخطّ الأفقي المواد المبرمجة في السنة الأولى واعتمدنا نفس الترتيب* القار في برنامج اللّغة والأدب العربي، وهذه بعض الملاحظات التي سنقدّمها فيما يخص المنحنى:

- يتناسب الحجم الساعي تناسباً طردياً مع المعامل، فكّلما كان الحجم الساعي للمادة كبيراً كان المعامل كذلك، وهذا ما يثبت أنّه ثمة علاقة بين المعامل والحجم الساعي للمادة. وقد تظّهرت أهمية المادة من خلال حجمها الساعي ومعاملها.

- نلاحظ انخفاض المنحنى المتعلّق بالمعامل في النّقطة الأخيرة التي توافق اللّغة الأجنبية بالنسبة للحجم الساعي لدراستها (ثلاث ساعات مقابل معامل واحد).

هـ- خضوع المواد المبرمجة للترتيب الزمني والتدرّج من العام إلى الخاص: ما لمستّه أثناء دراسة برنامج اللّغة والأدب العربي، هو أنّ المواد المبرمجة خاضعة للترتيب الزمني والتدرّج من العام إلى الخاص، أما الترتيب الزمني نجده مثلاً في مادتي - الأدب العربي والنقد العربي - إذ جاء مقسّماً إلى فترات، وهذا شيء

* تمّ ترتيب المواد المبرمجة للسنة الأولى في جدول متضمّن الحجم الساعي للمواد المبرمجة والمعامل لكلّ مادة، وقد التزمنا بذلك الترتيب.

مستحسن لأن الطالب لابد أن يكون لديه تسلسلا في المعلومات التي يتلقاها، حتى يعرف مواقع التطور أو الاختلاف خاصة الشعر والنثر عبر هذه الفترات. وأما التدرج من العام إلى الخاص فهذا ما نلمسه مثلا في اللسانيات، إذ تقدم معارف عامة عن هذه المادة في السنة الأولى ثم يتم دراستها بشكل مفصل في السنة الثالثة، وفي السنة الرابعة يتم دراسة فرع من فروع اللسانيات المتمثل في اللسانيات التطبيقية.

2- برنامج النحو العربي وأصوله: دراسة وصفية تحليلية: بعد القيام بوصف برنامج اللغة والأدب العربي المبرمج لنيل شهادة الليسانس، وبعد تحليل ما جاء فيه نتدرج الآن إلى البرنامج الخاص بالنحو العربي، والهدف من خلال إدراج هذا العنصر هو الوصول إلى وصف برنامج النحو العربي في السنوات الثلاث الأولى، ليتسنى لنا بعد ذلك التحليل، ولنتعرف أيضا على المعايير التي يستند إليها واضعو هذه البرامج وفق متطلبات العملية التعليمية التعلمية. ومن هنا كان الوصف الخطوة الأولى في هذه الدراسة وكانت المواضيع المقررة مدونة في الجدول الموالي¹ الذي يحتوى على جميع المواضيع المبرمجة في هذه المادة من السنة الأولى إلى الثالثة.

¹ - ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، البرنامج البيداغوجي لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي.

<p>أبنية الفعل المجرد مزيد الثلاثي مع بعض معاني الزيادة مزيد الرباعي أبنية الفعل المزيد د- إسناد الأفعال إلى الضمائر إسناد الفعل الصحيح إسناد الفعل المعتل- المشتقات</p> <p>النحو الجملة الفعلية مفهوم الجملة الفعلية علاقة الفعل بالفاعل الفاعل تعريفه حكمه في الترتيب تعدي الفعل ولزومه تعريف الفعل اللازم تعريف الفعل المتعدي التوسع في الجملة الفعلية المفعول به المفعول المطلق المفعول من أجله المفعول فيه المفعول معه</p>	<p>نحو وصرف - مفاهيم أولية مفهوم النحو وميدانه مفهوم الصّرف وميدانه مفهوم الكلام، الكلمة، الكلم، والعلاقة بينها الكلام وما يتألف منه إمكانيات التأليف الجملة الفعلية الجملة الاسمية</p> <p>الصّرف 1 -الميزان الصّرفي مفهومه الاعتبارات التي تدخل في الميزان الصّرفي القلب وأثره في الميزان الصرفي الحذف وأثره في الميزان الصرفي</p> <p>2 -الفعل من حيث الصحة والاعتلال الفعل الصحيح ومفهومه الفعل المعتل ومفهومه</p> <p>ج- الفعل من حيث التجريد والزيادة مفهوم المجرد ومفهوم المزيد المجرد الثلاثي المجرد الرباعي</p>	<p>السنة الأولى</p>
<p>تصغير الرباعي تصغير الخماسي</p> <p>2 -النحو المبتدأ تعريفه شروطه الخبر تعريفه أنواعه علاقة الترتيب بين المبتدأ والخبر الحالات التي يتأخر فيها المبتدأ</p> <p>الحالات التي يجب فيها المحافظة على</p>	<p>1 -الصرف 1 -المصادر مصدر الثلاثي مصدر غير الثلاثي المصدر الميمي المصدر الصناعي مصدر المرة</p> <p>2- تقسيم الاسم إلى صحيح ومقصور</p>	<p>السنة الثانية</p>

<p>الترتيب الأصلي مبتدأ- خبر حالات الحذف بين المبتدأ والخبر حالات حذف المبتدأ حالات حذف الخبر إمكانيات توسيع الجملة عن طريق تعدد الأخبار نواسخ الجملة الاسمية كان وأخواتها إنّ وأخواتها لا التي تنفي الجنس ظنّ وأخواتها</p>	<p>وممدود ومنقوص الصحيح المقصور الممدود المنقوص 2- جمع التكسير جموع القلة جموع الكثرة 3- التصغير تصغير الثلاثي الجملة الاسمية مفهومها عناصرها</p>	
<p>أصول القياس وأنواعه: قياس المنزلة وقياس التمثيل- القياس المفارق(توضيح المقابلة بين مسألتين لما بينهما من تباين واختلاف) القياس على النقيض العلة (تفسير الظاهرة النحوية/ اللغوية) الأولى - الثانية- الثالثة (تعليمية- قياسية- جدلية) العامل:مسوغات نظرية العامل العوامل اللفظية: عمل الأفعال- الحروف والأسماء العوامل المعنوية: (الابتداء رافع الفعل المضارع- الخلاف...)</p>	<p>أصول النحو ومدارسه الإعراب علته وجوهه أنواعه علاماته السماع (النقل) الاستشهاد طرق التمثيل الاحتجاج (القرآن، الحديث...) القياس (العقل): الاستدلال الذهني وظيفة القياس: استنباط القاعدة- تحليل الظاهرة أو رفضها</p>	<p>السنة الثالثة</p>
<p>مادة النحو غير مبرمجة</p>	<p>مادة النحو غير مبرمجة</p>	<p>السنة الرابعة</p>

ملاحظات: استنادا إلى الجدول السابق يمكن تقديم الملاحظات التالية:

أ- اختيار الموضوعات المقررة: تعدّ الموضوعات المختارة من المحتوى الدراسي المقدم للطلبة، كما ذكرناه في الدراسة النظرية* وعليه؛ فموضوعات السنة الأولى تتميز بتقديم معلومات أولية حول النحو العربي، وذلك قبل الشروع في موضوعات الصّرف والنحو، وربما يعود ذلك إلى عدم تأقلم الطالب مع الوسط الجامعي الجديد، إضافة إلى ذلك فإننا نجد تمييزا بين موضوعات النحو والصّرف، ونلاحظ أيضا مراعاة التدرّج المطلوب والخلط بين تاريخ النحو العربي والمعلومات النحوية في السنة الثالثة، وغياب مادة النحو من السنة الرابعة، غير أن ما هو غائب تماما من المنهاج الدراسي الجامعي هو الأهداف التي يرجى تحقيقها.

ب- غياب الأهداف التعليمية من المنهاج: إنّ الملحق الذي بين أيدينا، والذي يحتوي على جميع المواد المقررة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، يظهر فيها الغياب المطلق للأهداف التعليمية**، والسبب في ذلك غير ظاهر يجعلنا نطرح هذه الأسئلة:

- لماذا لا يتم الحديث عن الأهداف التعليمية في مرحلة التعليم العالي والبحث العلمي؟ هل الحديث عنها هو نزع صفة البحث عن الجامعة؛ إذ نقبدها ببعض الأهداف التي تجعل مجال الدراسة محدودا وفق هذه الأهداف؟ هل الأهداف المتوخاة يعرفها العام والخاص ولا مجال لذكرها؟ إنّ الحديث عن الأهداف هو حديث عن المرامي والغايات التي يتم تحديدها من طرف الوزارة فأكد أن هذا الشيء لن يغيب عنها؟ ولكن ما يتعلّق بالطالب الجامعي في المجال العقلي والذهني والعاطفي والحركي من الضرورة بما كان الحديث عنه

ج- التمييز بين النحو والصّرف: إذا تطرّقنا إلى ما يدرسه علم النحو والصّرف، وجدنا أن كلاّ منهما يكمل الآخر، إلاّ أنّ الفرق ظاهر بين مجال الدراسة، فالصّرف يقوم بدراسة الكلمة خارج السياق، أما النحو فيتجاوز الكلمة إلى الجملة ومن هنا فإنّ الرّاغب في تعليم النحو لا بد له من تعلّم الصّرف أوّلا، وعليه فإن

* ينظر القسم النظري، ص 92-93.

** ينظر القسم النظري، ص 88 وما بعدها.

وضع الصّرف قبل النّحو كان من وراء هدف يتميّز في الالتزام بالتدرّج في الموضوعات وأدل دليل على ذلك قول ابن جني في كتابه المنصف « التصريف هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة . والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتقلّبة. ألا ترى أنك إذا قلت: قام بكر، ورأيت بكرا ومررت ب بكر، فإنك خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل. ولم تعرض لباقي الكلمة. وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالته المتقلّبة¹ لكن ما لا يجب أن يكون هو أن تقدّم الموضوعات النّحوية بعيدة كلّ البعد عن الموضوعات الصّرفية، ويبقى هذا من واجب الأستاذ؛ إذ بإمكانه أن يشير في درس النّحو مثلا إلى أنه ذا علاقة مع الدرس الفلاني للصّرف مثلا.

د- التدرّج في الموضوعات: هنا تستوقفنا موضوعات السنّة الثالثة في مادة النّحو وأصوله، من حيث الترتيب أو التدرّج، فقد كان أوّل درس في أصول النّحو هو الإعراب (علته، وجوهه، أنواعه، علاماته) ثم الحديث عن المبادئ الكبرى لأصول النّحو العربي من السماع والقياس، ثم تمت العودة للحديث عن العلة والعامل في النّحو، كان من العلمية أن يتم البدء من تاريخ أصول النّحو للتعرفّ على المسموع من كلام العرب، وما الشروط التي حددت عن الكلام المسموع؟ وكيف قاس العرب الكلام على غيره؟ أما أن يدرج موضوع الإعراب قبل التعرفّ على كلام العرب فهذا من العشوائية « والذي لا شكّ فيه أنّ هذا النوع من التدرّج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة، أهمها أن تقديم المفردة دفعة واحدة، يؤدي إلى دراستها دراسة مكثّفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك»² ثم إن الرّبط بين النّحو والبلاغة والنقد ضرورة لا بدّ منها في تعلّم اللغة العربية.

هـ- غياب مادة النّحو من السنّة الرابعة: طيلة المشوار الدّراسي الذي مرّ منه الطالب لم يكن على دراية بأصول النّحو العربي أو الخلفية المعرفية لأصول النّحو، فقد

¹ - ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: 1954، ص4.

² - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر: 1998م، دار المعرفة الجامعية، ص74.

كان يتعرّف على قواعد اللّغة العربية ويكرّرُها ويحفظها عن ظهر قلب، ولكن لم يكن على علم من أين جاءت هذه القواعد؟ ومن قام باستنباطها؟ وكيف تمّ ذلك ومتى؟ وما الغرض منها وكيف بدأت فكرة وضع قواعد النّحو العربي؟ وبمجرّد تعرّفه لمدّة سنة واحدة على هذه الأصول تغيب مادة النّحو من المنهاج الدّراسي الجامعي لفترة الليسانس، ومنه نكون قد قطعنا العلاقة بين القواعد وأصول النّحو، ولم نترك الفرصة للطالب ليبحث عن العلاقة الموجودة بينهما، وما علاقة النّحو بالدّرس اللّساني الحديث؟ وعليه وبناء على ما سبق فإننا ندعم الفكرة التي تقول إنّ النّحو هو دراسة تاريخية للّغة العربية، ولا علاقة له بالدراسات اللّسانية الحديثة ولنغي أكبر إنجاز قام به النّحاة الأوائل من أنّهم قد سبقوا الغرب في الدراسة العلمية للّغة، نعتقد وعن يقين أنّ الطالب الجامعي لو تعرّف على ما قلناه أعلاه لتغيّرت نظرتّه إلى النّحو العربي تغيّرا مطلقا.

3- تتبع العملية التعليمية : قد لا نصل إلى نتائج تقترب إلى الدقّة إذا لم نعتمد على الملاحظة المباشرة للعملية التعليمية، أو سير الدّروس المقدّمة في مادة النّحو العربي وأصوله، ولما كانت ملاحظة العملية التعليمية ذات أنواع وأغراض، فقد اعتمدنا على الملاحظة الكشفية؛ وذلك لضبط المتغيّرات التي تطرأ على العملية التعليمية، فالأستاذ ليس نفسه والفئة المستهدفة أيضا ليست نفسها، والطرائق المستعملة تختلف من أستاذ إلى آخر، وعليه كانت عيّنة الدّراسة المختارة ثلاثة أساتذة من أصل 11 أستاذًا يدرّسون مادة النّحو وأصوله، وأما الفئة المستهدفة من الطلبة فقد كانت السنة الثالثة، على أننا اعتمدنا سلّمًا تقييميًا واحدًا للأساتذة الثلاث والمجموعات الثلاث التي يدرّس كلّ منها، علما أنّها تحتوي نفس العناصر التقييمية.

توضيح السّلم التقييمي: تمثّل الجداول المدونة أدناه سلّمًا تقييميًا للعملية التعليمية، أو العناصر التي يصب عليها الاهتمام أثناء ملاحظة الدروس المقدّمة من الأستاذ من حيث الطريقة المتبعة، مضمون الموضوعات المقدّمة ولغة الأستاذ، وشخصيته وتقويمه للدّرس المقدّم، وعلى غرار الأستاذ الذي يعتبر عنصرا أساسا في هذه العملية، فإنه لا يمكن لنا أن ننكر الطالب إذ هو المستفيد من هذه العملية؛ وعليه فقد كان الجدول الذي خصّصناه للطالب متضمنا: لغة الطالب، شخصيته، أخطاء الطالب والصعوبات التي يتلقاها. ولنا حديث عن هذه العناصر والتفصيل فيها فيما يلي:

1- الجدول الخاص بالأساتذة* : يتم تركيز الملاحظة على ثلاثة عناصر كبرى، وكلّ عنصر يتضمّن مجموعة من الملاحظات المتعلقة بالأساتذ الملقى لموضوعات النحو العربي.

أ- طرائق الأستاذ في تبليغ المادة** : يتضمن هذا العنصر:

1- الإلقاء والحوار: قد نجد أستاذًا يتحدث عنه الجميع بالكفاءة والعلمية وقدرته على إيصال الأفكار، وقد يكون الحكم على أستاذ آخر بعكس ما كان للأول، ومن هنا فالطريقة التي يتبعها الأستاذ تُظهر التفاعل الحاصل بين الأستاذ والطالب لنستخلص أي الطرائق المناسبة، فهذا ما يتعلّق بعنصري الإلقاء والحوار.

2- المنهجية الاستقرائية والاستنباطية: تكمن قيمتها في جعل البناء المنطقي الذي يؤدي إلى تنمية معارف الطلبة، ومن ثمّ اهتمام الأستاذ ببناء درسه وفق المنهجية المناسبة لكلّ درس من الدروس.

3- الوضوح والشّرح والتفسير: هي عناصر مهمة في تبليغ المادة، فإذا كان الأستاذ يعتمد على هذه العناصر فإن الطريقة التي يستعملها تأتي بالفائدة الكبيرة، خاصة إذا تمّ تحديد عناصر الوضوح المتمثلة في تدقيق المفاهيم والمصطلحات، وهذا ما يجعل الطالب منتبهاً ومجيباً للأسئلة التي تطرح عليه وكذا التفاعل مع الأستاذ.

4- نوع الأسئلة المطروحة: قد يعتمد الأستاذ على أسئلة ليتعرّف على المكتسبات القبلية للطالب، وقد تكون لمعرفة مدى استيعاب الطالب للموضوعات التي قدّمت له، وبالتالي يكون الأستاذ على اطلاع بمدى توصيله للأفكار فينتقل إلى العناصر الأخرى في حالة الإجابة الإيجابية، أما إذا كانت الإجابة غير ما استهدفه الأستاذ من الموضوع المقدم فقد يعود إلى ما ذهب إليه من قبل، لغرض الشّرح والتفسير أكثر.

5- مشاركة الطالب: حتى يتسنى لنا الخروج من دائرة التعليم التقليدي، ولا يكون الأستاذ مركز العملية التعليمية لابد أن يكون للطالب الدور الإيجابي في الدرس، وعليه فالأستاذ لا ينبغي أن يُظهر سلطته على الطالب وذلك بتحفيزه على إبداء الآراء.

* استندنا في تحديد عناصر هذا الجدول إلى ما تمّ تقديمه في القسم النظري، وما يجب أن يحمله الأستاذ من ميزات ينبغي أن تتوفر فيه لنضمن نجاح العملية التعليمية، ص 81-82 .

** سبق لنا وأن تطرّقنا إلى طرائق تدريس النحو العربي، وذكرنا التقليدية منها والحديثة، ص 102 وما بعدها

6- **فعالية الطريقة:** هذه هي المحصلة التي نريد الوصول إليها، والحكم عليها يكون بالسلب أو الإيجاب.

ب- **مضمون الدرس ولغة الأستاذ*:** ويحتوي على ما يلي:

- 1- **صحّة المعلومات:** إنّ الأستاذ لا ينبغي له أن يخطب خطب عشواء في تقديمه للمعلومات، بل لابد أن يتأكد مما يقوله وإلا فالمصداقية بينه وبين الطالب لن تكون خاصة إذا تعلق الأمر بتقديم معلومات خاطئة، ومن هنا فالتمكن من المادة ضروري ويصبح أكثر من ضرورة إذا تعلق الأمر بما هو داخل حجرة الدرس.
- 2- **التناسق في عناصر الدرس،** هنا تطرح المنهجية نفسها في تقديم الدرس، فإذا كان الدرس محضاً مسبقاً، وتمّ تحديد العناصر التي ينبغي أن يلمسها الموضوع فإن التناسق يكون متوفراً، ويكون خلاف ذلك إذا لم يسبق الدرس بالتحضير.
- 3- **فصاحة الأستاذ:** إنّ الوسيلة التي يتم بها التبليغ هي اللغة، فماذا لو كانت لغة الأستاذ متذبذبة بين العامية والفصحى؟ وماذا لو بقي الأستاذ يبحث عن كلمات يحتاجها فيصيبه التلعثم في كلامه؟ هل هذا يضمن نجاح العملية التعليمية؟
- 4- **قدراته في تبليغ المادة:** إن سرّ نجاح الأستاذ يكمن في عرض المادة، وبالتالي من الضروري بما كان أن يمتلك الأستاذ القدرة على التبليغ، ولن يتأتى له هذا إلا إذا كان ذا زاد معرفي وإستراتيجية محكمة في التبليغ.
- 5- **الربط بين المعلومات السابقة والحينية:** إنّ الربط بين المعلومات المكتسبة من قبل والتي تعرض على الطالب تجعله يتلقى المعلومات بشكل وظيفي أو بنائي، وبناءً على ذلك فالمعلومات لن تكون عبارة عن شتات في ذهن الطالب، ثم إنّ ربط المعلومات بعضها ببعض لن يكون في المجال الواحد بل يتعداه إلى المجالات الأخرى، كأن تكون للأستاذ مثلاً معلومات في اللسانيات ويربطها بالنحو العربي.

* تحدثنا في الجزء النظري عن المعلم كعنصر مهمّ في العملية التعليمية، وذكرنا بعض الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي، من ملكة لغوية وملكة تعليم اللغة والاطّلاع على الدراسات اللسانية الحديثة والكفاءة العلمية، وقد استثمرنا هذه العناصر في نتبّعنا لأستاذ مادة النحو العربي.

- 6- **مراعاة مستوى الطلبة:** تتحدّد وظيفة الأستاذ هنا في طريقة تناول الموضوعات المقررة على الطلبة، والعمل على تنمية المعارف وكيفية توظيفها وذلك بإيصال المعلومات بطريقة بسيطة.
- 7- **الاهتمام بأخطاء الطلبة:** من بين الأهداف التي نود أن نصل إليها من خلال تدريس النحو في الجامعة، هو أن يكتسب الطالب ملكة لغوية تمكنه من الحديث بطلاقة، ومن هنا فقد كان الاهتمام بأخطاء الطلبة قفزة مساعدة على اكتساب هذه اللغة.
- 8- **الترابط المنطقي:** من شروط انسجام الدروس المقدّمة للطالب؛ الترابط المنطقي بين عناصر الدرس، وذلك من خلال التدرّج من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصّعب، وهذا من أجل إكساب الطالب منهجية يعتمد عليها في إجاباته.
- ج- **شخصية الأستاذ وتقويمه للدّرس المقدّم:** يحتوي هذا العنصر على ما يلي:
- 1- **مرونة الأستاذ:** من علامات مرونة الأستاذ حسن التصرف أثناء تعرّضه لموقف حرج، وهذا ما يستدعي الحضور الذهني والتتبع اليقظ لمجريات الدّرس وتجنّب الارتباك.
- 2- **نشاط وتحفيز الأستاذ:** تخضع العملية التعليمية إلى تأثير وتأثر، وبذلك فالأستاذ الذي يمتاز بالنشاط والتحفيز يكون له الأثر الإيجابي على الطالب، أما الذي يتمييز بالخمول واللامبالاة فالنتيجة المتوقعة تكون مخالفة تماما.
- 3- **أثر شخصيته وسلوكه في سير الدّرس:** تظهر شخصية الأستاذ المتميّز في ضبطه لمتغيرات العملية التعليمية، وذلك من خلال ضبط المواقف واستثمارها لصالح الطالب.
- 4- **استخدام الرّموز والتشجيرات أثناء الشرح:** تُظهر الدّراسات اللسانية الحديثة أهمية استعمال الرّموز والتشجيرات أثناء الشرح، إذ إنّه يعود بفائدة كبيرة على الطالب ويتم بها ترسيخ المعلومات المقدّمة كما أنّها مؤشّر حقيقي على اهتمام الأستاذ بما يقدمه.
- 5- **طرح أسئلة متعلّقة بالدّرس:** يعتبر السؤال من وسائل التقويم المرحلي أي أثناء العملية التعليمية، لكن ما يجب أن تتضمّنه هذه الأسئلة تعلّقها بما يقدم، فلا يجب أن يطرح أي سؤال في أي مجال على الطلبة، ولأن السؤال يحدّد مدى استيعاب الطالب، كان من الواجب أن يُتضمّن أثناء التدريس.

6- إجراء تطبيقات للكشف عن مدى فهم الدرس: قد لا يكفي السؤال وحده للحكم على استيعاب الطالب لما تلقاه من معلومات، وبالتالي كان من البديهي أن يقدم الأستاذ تطبيقاً حول ما قام بتقديمه.

7- تقويم الدرس: تتحدد النتيجة السلبية أو الإيجابية من خلال تقويم الأستاذ للدرس، وذلك من خلال الأسئلة التي يطرحها والتطبيقات التي يكلف بها الطالب.

8- استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية التدريس: يظهر من خلال النتائج ما إذا كان الأستاذ متفوقاً في مهنته أم لا، فإن كان التقويم إيجابياً فما على الأستاذ إلا أن يواصل ما يقوم به، أما إذا كان التقويم يشير إلى عكس ذلك فالمطلوب منه أن يراجع ما يقوم به أثناء عملية التدريس.

2- الجدول الخاص بالطلبة*: كما أشرنا إليه سابقاً فالجدول متضمن العناصر التالية:

أ- لغة الطالب: في حقيقة الأمر نريد أن نصل إلى القول بامتلاك الطالب اللغة العربية الفصيحة من عدمه؛ وبالتالي فإن كل العناصر التي وضعناها في بند لغة الطالب نلخصها في العنصر الأخير وهي فصاحة الطالب.

1- ظهور كلمات عامية في لغة الطالب: قد يحصل للطالب أثناء حديثه باللغة العربية أن يوظف كلمات عامية أو أجنبية، فما مدى تأثيرها: على الطالب نفسه؟ وعلى العملية التعليمية؟ وعلى وصول الرسالة التعليمية بينه وبين الأستاذ وباقي الطلبة؟.

2- القدرة على التعبير بسهولة: يمتلك الطالب قدرة على التعبير بسهولة إذا أحسن توظيف المعلومات التي يملكها، فيطبق قواعد اللغة العربية ويعرف موقع التقديم والتأخير، وتتداعى الكلمات عليه كما تتداعى الأفكار.

3- يستقيم لسانه دون أخطاء: قد يتأتى لطالب القدرة على التعبير بسهولة، لكن هل تظهر في هذه اللغة الأخطاء التي قد تحد من فصاحة لغة الطالب؟ فقد يصعب الحديث عن لغة فصيحة دون أخطاء لدى طالب الجامعة، لأن الضعف اللغوي قد عرف سبيله إلى كافة مستويات التعليم وحتى الدراسات العليا.

* سبق وأن تحدثنا في القسم النظري عن كفايات الطالب الجامعي، بمستوياتها الست ومنها استقينا العناصر التي ركزنا عليها أثناء تتبعنا للعملية التعليمية مع نوع من التفريع، ص 83-84-85.

4- **مصطلحاته وأساليبه من النحو العربي:** من العملية أن يستعمل الطالب مصطلحات وألفاظ تخص النحو العربي إذا كان في درس النحو، وأن يستعمل مصطلحات خاصة باللسانيات إذا تعلّق الأمر بدرس اللسانيات فهذا متفق عليه ونجده عند الطلبة، غير أن ما نقصده هو الاستعمال الصحيح لهذه المصطلحات بعدم الخلط فيما بينها.

5- **استعمال إشارات غير لغوية أثناء حديثه:** غالباً ما نلجأ إلى استعمال إشارات غير لغوية عند الحديث إذا تعذّر علينا إيجاد ما نريد التعبير عنه، فهل اعتماد الطالب على إشارات غير لغوية أثناء الحديث يعتبر عيباً؟ أم أنه تحبيذ؟

6- **تذبذب بين الدارجة والفصحى:** إذا اختار المتحدث المستوى اللغوي الذي يريد أن يتكلّم به فعليه أن يلتزم بالمستوى الذي اختاره؛ لأن مميزات لغة عن لغة أخرى تتمثّل في نظامها النحوي، ونحن على علم بأن الطالب أثناء العملية التعليمية لا بد عليه أن يلتزم العربية الفصحى، فهل هذا ما نجده فعلاً؟.

7- **تظهر في لغته أثر لغة الأم:** لغة أم الطالب البجائي في غالبيتها هي اللّغة الأمازيغية، والأثر الذي قد يظهر على اللّغة العربية التي يتحدّث بها الطالب يتمثّل في مظاهر التنغيم والنبر.

8- **فصاحة الطالب:** هذا المعيار هو الخلاصة العامة التي نصل إليها من خلال المعايير السابقة، ومن هنا فالحكم على فصاحة الطالب من عدمها يكون من خلال العناصر السابقة له المتعلقة بلغة الطالب.

ب- **شخصية الطالب:** في ظل التطورات التي تعرفها تعليمات اللّغات لا بد لطالب المرحلة الجامعية أن تكون له شخصية يميّز بها، فهو أستاذ المستقبل والباحث الذي يعولّ عليه في بناء المجتمع من هنا كان مصبّ الملاحظة قائماً على:

- 1- **تلقّيه للمعلومات:** نسعى من خلال هذه الملاحظة إلى كشف الطريقة التي يتلقّى بها الطالب المعلومات والتي يوصلها الأستاذ له في مادة النحو، هل يتلقاها دون أي إبداء للرأي؟ هل يتقبل المعلومات بعد علم مصدرها والتأكد من فهمها؟ هذا ما نرمي إليه.
- 2- **إبداء آراء خاصة به:** إنّ العملية التعليمية في مضمونها عبارة عن خلق أنظمة للتواصل بين الأستاذ والطالب، بالتالي كان لزاماً على الطالب أن يكون طرفاً متواجداً

في هذه العملية، ثم إنَّ اختلال أي عنصر من العناصر يؤدي إلى ظهور خلل على مستوى هذه العملية، فهل طالب جامعة بجاية يحافظ على هذا الرابط بينه وبين أستاذه؟

3- الطالب مركز العملية التعليمية: إنَّ عهد السلطة التي يمارسها الأستاذ على الطالب لم تعد من متطلبات العصر حتى أنه لا يُؤخَذُ بها، فهل تقتصر مهمة الأستاذ على توجيه الطالب فقط ودفع الموضوع للطالب ليُخضِعَهُ للتحليل والنقاش والأخذ والردّ؟

4- المكتسبات القبلية للطالب: كيف نصل إلى تقييم المكتسبات القبلية للطالب؟ هذا يظهر جليا في كيفية التعامل مع الموضوع الذي بصدد التعرف عليه، فمن المفروض أن الطالب الذي يملك كمًّا من المعلومات تجده يطرحها على الأستاذ والطلبة حتى تعم الفائدة الجميع.

5- الحس النقدي للطالب: من أهداف العملية التعليمية أن يصل الطالب إلى امتلاك الحس النقدي، لكن هذا لن يتأتى له إلا إذا سبقته عملية الفهم والتحليل والتطبيق، فهل الطالب له قدرة على نقد المعلومات التي يوصلها له الأستاذ أم لا؟.

6- له القدرة على ربط المعلومات وإبداع الأفكار *: ربّما هذا العنصر متوقف على الأستاذ في الدرجة الأولى، كيف ذلك؟ إذا قدّم الأستاذ الأفكار بطريقة بنائية فيسهل على الطالب أن يربط بين مختلف المعلومات، أما إذا كانت طريقة عرض المعلومات عشوائية فيصعب على الطالب الربط، إلا إذا كان شديد الانتباه.

7- الوصول إلى استنتاجات جديدة: هذا لن يتأتى إلا إذا أحسن الطالب الربط بين المعلومات وقياس بعضها على بعض.

8- يفتقد إلى الثقة بنفسه: غالبا ما نجد الطالب ذا معارف لا بأس بها، غير أنه لا يبديها أثناء العملية التعليمية، فإذا سألته عن سبب عدم المشاركة وإبداء رأيه يقول لك: كنت متخوفا من عدم صحّة الإجابة أو المعلومات التي أقدمها، لكن بالمقابل يلعب الأستاذ دورا كبيرا في إعادة الثقة للطالب.

ج- أخطاء الطالب والصعوبات التي يتلقاها **: دون شكّ وبحكم التجربة التي مررت بها، فطالب اللّغة والأدب العربي يعاني من أخطاء وصعوبات شتى، وأهمها ما يلي:

* ينظر القسم النظري فيما يخصّ القدرة والإبداع، ص 74.

** ينصح بالعودة إلى مذكرة التخرّج، الأخطاء اللّغوية عند طلبة المدارس الإعدادية، لعبد الله لقديم.

- 1- الأخطاء الصّرفية: تتمثل في الاستعمال الخاطئ لبعض الكلمات، أو عدم امتثال القاعدة القياسية في صياغة أسماء الأفعال مثلا أو صيغ المبالغة...
- 2- الأخطاء النحوية: تظهر هذه الأخطاء في عدم الضبط الدقيق لأواخر الكلمات، فقد يعطي الطالب صفة الرفع لكلمة حقها النصب أو العكس، ومرد ذلك يعود إلى عدم التمكن من القواعد النحوية أو صعوبة تطبيقها.
- 3- الأخطاء التركيبية: نأخذ على سبيل المثال أخطاء في التقديم والتأخير، الحالات التي يجب فيها تقديم المفعول على الفاعل مثلا، أو الفاعل على المفعول، أو ذكر ما يدلّ على الفاعل حينما يكون الفعل مبنيًا للمجهول، أو إدخال سوف الدالة على النفي مثلا.
- 4- الأخطاء الدلالية: سببها يكمن في ضعف الرّصيد اللّغوي للطالب، أو عدم الاطلاع على المدلول الأصلي للكلمات.
- 5- صعوبات في إيجاد الأفكار: غالبا ما يكون الطالب ممتلکا لمعلومات في مجالات معيّنة، لكن الإشكال يكمن في عدم التمكن من إيجاد الفكرة الصائبة التي تترجم تلك المعارف، فهل هذا ما نلحظه عند طلبة اللّغة والأدب العربي بجامعة بجاية؟
- 6- صعوبات في التعبير: إنّ عدم استعمال اللّغة العربية الفصيحة وممارستها، يؤدي إلى ظهور صعوبة في الأداء السليم لها، وعليه فصعوبة التعبير عند الطالب في حديثه تبقى مستفحلة إذا لم يكتسب لغته بالمران.
- 7- صعوبات في الفهم: إنّ النحو مقومّ الألسن، غير أن صعوبته تجعل منه مادة يهابها الجميع، فهل صعوبة الفهم عند الطالب من المعوقات التي باتت تلحقه؟
- 8- صعوبة التركيز والانتباه: يعدّ التركيز والانتباه من العناصر الضرورية في استقبال المعلومات المقدّمة، ويصبح هذا الأمر أكثر ضرورة إذا تعلّق الأمر بمادة النحو العربي، إذ إن طبيعتها تفرض على الطالب أن يكون شديد التركيز والانتباه. بعد توضيح السّلم التقييمي الخاص بالأساتذة والطلّبة، نودّ الإشارة إلى كيفية التقييم، إذ إنّنا سنعمد إلى العلامات التقديرية المتعلقة بالمعايير التي تنصبّ عليها الملاحظة، وتمّ ترتيبها على هذا المنوال:

- العلامة التقديرية 0 بمعنى ضعيف جداً.
- العلامة التقديرية 1 ← ضعيف.
- العلامة التقديرية 2 ← متوسط.
- العلامة التقديرية 3 ← فوق المتوسط.
- العلامة التقديرية 4 ← حسن.
- العلامة التقديرية 5 ← جيد.
- العلامة التقديرية 6 ← جيد جداً.

1- الأستاذ الأول: بعد سلسلة من الدروس - المحاضرات - والتي عكفت على حضورها، ومحاولة تسجيل الملاحظات المتعلقة بالمعايير المتضمنة في الجدول، كانت النتائج على هذا النحو:

المعايير				الأستاذ
منهجيته استنباطية	منهجيته استقرائية	الاعتماد على الحوار	الاعتماد على الإلقاء	طرائق الأستاذ في التدريس
0	5	1	5	
فعالية الطريقة	مشاركة الطالب	طرح الأسئلة	الوضوح والشرح والتفسير	
2	1	3	2	مضمون الدرس ولغة الأستاذ
قدراته على تبليغ المادة	فصاحة الأستاذ	التناسق في عناصر الدرس	صحة المعلومات	
2	4	4	5	
الترباط المنطقي	الاهتمام بأخطاء الطلبة	مراعاة مستوى الطالب	الربط بين المعلومات السابقة والحديثة	شخصية الأستاذ وتقويمه
2	0	3	1	
استخدام الرموز والتشجيرات أثناء الشرح	أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس	نشاط وتحفيز الأستاذ	مرونة الأستاذ	
0	3	2	4	

استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس	تقويم الدرس	إجراء تطبيقات للكشف عن مدى الفهم.	طرح أسئلة متعلّقة بالدرس	للدروس المقدم
1	2	0	3	

- نتائج: إنّ القراءة الخاصة بالجدول السابق تبين لنا ما يلي:

1- استعمال الأستاذ الطرائق التقليدية في تدريسه لمادة النحو العربي، ونعزو هذا إلى أسلوب الإلقاء المعتمد الذي يلغي الطرف الآخر من هذه العملية، وبالموازاة مع الإلقاء فإنه ذا منهجية استقرائية يحدث فيها تقديم المعلومات بطريقة مباشرة، وهنا تكون فعالية الطريقة التي يعتمدها هذا الأستاذ محدودة.

2- إنّ صحّة المعلومات لا تكفي للحكم على نجاح الأستاذ في تبليغه للمادة، خاصة إذا كانت إستراتيجية التبليغ غير خاضعة لتخطيط مسبق، وانطلاقاً من هذه المعطيات لن يتمكن الأستاذ من ربط المعلومات بطريقة بنائية.

3- تظهر شخصية الأستاذ من خلال تعامله بالمرونة ونشاطه وتحفيزه ومدى تأثير شخصيته على الطالب، وهذا ما تظهره النتائج السابقة، وأما تقويم الأستاذ للدروس التي يقدمها يبقى دون المستوى المطلوب.

2- المجموعة الأولى: يتولى تقديم الدروس للمجموعة الأولى الأستاذ الأوّل ، وقد كان تدوين الملاحظات الخاصة بالطلّبة بالموازاة مع ملاحظات الأستاذ الأوّل ، وقد أسفرت الملاحظات على ما يلي:

المعايير				الطالب
مصطلحاته وأساليبه من النحو	يستقيم لسانه دون أخطاء	القدرة على التعبير بسهولة	ظهور كلمات عامية في لغة الطالب	لغة الطالب
4	1	1	5	

يستعمل إشارات غير لغوية أثناء حديثه	تذبذب بين الدارجة والفصحى	تظهر في لغته أثر لغة الأم	فصاحة الطالب
5	5	4	2
يتلقى المعلومات فقط	له آراء يبديها	يعتبر مركز العملية التعليمية	له مكتسبات قبلية
5	1	1	2
له حسّ نقدي	له القدرة على ربط المعلومات	يصل إلى استنتاجات جديدة	يفتقد إلى الثقة في نفسه
0	2	1	5
أخطاء صرفية	أخطاء نحوية	أخطاء تركيبية	أخطاء دلالية
4	5	4	3
صعوبات في إيجاد الأفكار	صعوبات في التعبير	صعوبات في الفهم	صعوبة التركيز والانتباه
5	4	5	5
أخطاء الطالب والصعوبات التي يتلقاها			
شخصية الطالب			

قراءة في الجدول: هي نتائج تعكس الوجه الحقيقي للطالب وتظهر الضعف الذي استشرى وسط هؤلاء، ولنا أن نحصر النتائج في نقاط ثلاث:

أولها: أن لغة الطالب أصبحت هجينا لغويا، فالعربية الدارجة تُزيغ الطالب عن الانقباض الذي تتطلبه العربية الفصحى، ولغة الأم التي تخرجه عن النظام الفصيح للغة العربية، وهذا ما ولد لديه أخطاءً في التعبير والتفكير والأداء.

ثانيها: تظهر في الشخصية التي يظهر بها الطالب في حجرة الدرس، فلا هو يعتبر مركز العملية التعليمية ولا حتى عنصرا منها، وهذا ما سبب له خمولا فلا هو يستطيع أن يحاور أو يصل إلى معلومات جديدة وحده، ولا إلى نقد الأفكار التي تحتاج إلى نقد

أو استفسار، إنّ الحوار ينمي المحصول اللفظي للطالب « ويؤدي أيضا إلى جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذهن وأكثر بروزا وجلاء في الذاكرة ممّا يجعلها أكثر انقيادا وتجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلامة في التعبير وبالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري¹ » هذا هو المطلوب من طالب الجامعة. ثالثها: أن الأخطاء والصعوبات بمختلف مستوياتها أصبحت جزءا لا يتجزأ من لغة الطالب، ولا ندري لماذا؟ أهو جهل للقاعدة؟ أم لعدم استحضارها أثناء الحديث؟ أم أن هناك أسباب أخرى غابت عنا.

3- الأستاذ الثاني: كان سلم التقييم المعتمد مع الأستاذ الثاني نفسه، وكذا النتائج التي حصلنا عليها فهي لا تختلف كثيرا عن سابقتها، وللتذكير فإن الدروس التي انصب عليها الاهتمام مع الأستاذ الثاني هي التي تقدّم في المحاضرة، وعليه كان تسجيلنا لهذه الملاحظات:

المعايير				الأستاذ
منهجيته استقرائية	منهجيته استنباطية	الاعتماد على الحوار	الاعتماد على الإلقاء	طرائق الأستاذ في التدريس
1	5	2	4	
فعالية الطريقة	مشاركة الطالب	طرح الأسئلة	الوضوح والشرح والتفسير	
3	2	4	3	مضمون الدرس ولغة الأستاذ
قدراته على تبليغ المادة	فصاحة الأستاذ	التناسق في عناصر الدرس	صحة المعلومات	
3	4	5	5	
الترباط المنطقي	الاهتمام بأخطاء الطلبة	مراعاة مستوى الطالب	الربط بين المعلومات السابقة والحينية	الأستاذ
2	1	3	2	

¹ - أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت: 1996م، عالم المعرفة ص53-54.

استخدام الرموز والتشجيرات أثناء الشرح	أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس	نشاط وتحفيز الأستاذ	مرونة الأستاذ	شخصية الأستاذ وتقويمه للدرس المقدم
0	4	2	3	
استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس	تقويم الدرس	إجراء تطبيقات للكشف عن مدى الفهم.	طرح أسئلة متعلقة بالدرس	
3	1	1	2	

تعليق: يبدو أن الأستاذ الثاني لا يختلف عن الأستاذ الأول فهو تقليدي في طرائقه، ويفتقد إلى الكفاءة العلمية التي تمكنه من استعمال الوسائل التربوية لفائدة الطالب، كما أنه يترك ما قدمه دون تقييم.

4- المجموعة الثانية: رغم بعض الاختلاف الذي لمسناه بين المجموعة الأولى والثانية إلا أن النتائج متقاربة:

المعايير				الطالب
مصطلحاته وأساليبه من النحو	يستقيم لسانه دون أخطاء	القدرة على التعبير بسهولة	ظهور كلمات عامية في لغة الطالب	لغة الطالب
5	2	1	4	
فصاحة الطالب	تظهر في لغته أثر لغة الأم	تذبذب بين الدارجة والفصحى	يستعمل إشارات غير لغوية أثناء حديثه	شخصية الطالب
1	5	5	3	
له مكتسبات قبلية	يعتبر مركز العملية التعليمية	له آراء يبديها	يتلقى المعلومات فقط	شخصية الطالب
3	1	1	5	

له حسّ نقدي	له القدرة على ربط المعلومات	يصل إلى استنتاجات جديدة	يفتقد إلى الثقة في نفسه
1	3	2	4
أخطاء صرفية	أخطاء نحوية	أخطاء تركيبية	أخطاء دلالية
4	5	3	2
صعوبات في إيجاد الأفكار	صعوبات في التعبير	صعوبات في الفهم	صعوبة التركيز والانتباه
3	5	2	4

5- الأستاذ الثالث: لا يمكن أن نستثني حصص التطبيق من الملاحظة، وبالتالي فقد كان هذا الجدول تتبعاً لسير الدرس الذي يقدمه الأستاذ في حصّة التطبيق، والغرض الذي نصبوا إليه هو الإجابة عن الأسئلة التالية: هل طريقة الأستاذ في حصّة التطبيق تختلف عن المحاضرة؟ ما الفرق الذي نلمسه بين حصّة التنظير والتطبيق؟

المعايير				الأستاذ
الاعتماد على الإلقاء	الاعتماد على الحوار	منهجيته استقرائية	منهجيته استنباطية	طرائق الأستاذ في التدريس
2	4	3	5	
الوضوح والشرح والتفسير	طرح الأسئلة	مشاركة الطالب	فعالية الطريقة	
4	5	3	4	
صحة المعلومات	التناسق في عناصر الدرس	فصاحة الأستاذ	قدراته على تبليغ المادة	مضمون الدرس ولغة الأستاذ
5	4	4	3	
الربط بين المعلومات السابقة والحديثة	مراعاة مستوى الطالب	الاهتمام بأخطاء الطلبة	الترابط المنطقي	
3	4	2	3	

استعمال الرموز والتشجيرات أثناء الدرس	أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس	نشاط وتحفيز الأستاذ	مرونة الأستاذ	شخصية الأستاذ وتقويمه للدرس المقدم
3	2	3	4	
استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس	تقويم الدرس	إجراء تطبيقات للكشف عن مدى الفهم.	طرح أسئلة متعلقة بالدرس	
4	5	5	3	

- مواضع الاختلاف: كشفت لنا النتائج الاختلاف القائم بين حصص التنظير والتطبيق، من حيث طرائق التدريس، وشخصية الأستاذ، وتقويمه، وإيكم مواضع الاختلاف:

أ- يكون مجال الحوار في الحصص التطبيقية مفتوحا بين الأستاذ والطالب، وكذا المنهجية الاستنباطية المعتمدة، ولمعرفة سبب ذلك سألت الأستاذ فأجاب: إن الطالب في الحصّة التنظيرية يكون بمثابة جامع للمادة فقط، وأما حصّة التطبيق فالأرضية مهيأة للطالب، غير أن هذا التصور قد يعزوه نوع من النقص فكيف للطالب أن ينمي معارفه من حصّة التطبيق فقط، ويزيد الأمر تعقيدا إذا انعدم الانسجام بين حصص التنظير والتطبيق.

ب- يمكن أن يكون العدد الهائل للطلبة، حجر عثرة أمام الأستاذ في إظهار شخصيته أو مثارا للارتباك الذي يلحقه، ومن هنا نجد الأستاذ أكثر ارتياحا في حصّة التطبيق، لكن إذا قمنا بمقارنة واقع الأستاذ مع ما يجب أن يكون، وجدنا هوة كبيرة لا تلتئم إلا إذا تمّ تكوين الأستاذ من مختلف الجوانب.

ج- صدى عملية التقويم تكون في حصص التطبيق أكثر من التنظير وهذا طبيعي، غير أن الأستاذ في إنجاز حصص التطبيق في بعض الأحيان يخرج عن المعمول به في هذه الحصّة، وتصوروا أن حصّة التطبيق التي تلت حصّة التنظير

والتي كان موضوعها الإعراب، كان فيها تقديم نصّ لتّمّام حسّان عن النّحو العربي بين المعرفة والصّناعة، فهل هذا انسجام؟

6- المجموعة الثالثة: كان الأستاذ الثالث مشرفاً على تقديم الدروس للمجموعة الثالثة في حصص التطبيق، وعليه فعدد الطلبة لا يتجاوز 44 طالباً، ومن هنا فإمكانيات الفهم والحوار والمناقشة قد تكون أكثر إذا تعلّق الأمر بخصص التطبيق، ربّما نصل إلى استنتاج الحكم السابق، لكن هل يمكن أن نصل إلى نتائج تتوافق مع ما يجب أن يكون؟

المعايير				الطالب
ظهور كلمات عامية في لغة الطالب	القدرة على التعبير بسهولة	يستقيم لسانه دون أخطاء	مصطلحاته وأساليبه من النحو	لغة الطالب
4	1	2	4	
يستعمل إشارات غير لغوية أثناء حديثه	تذبذب بين الدارجة والفصحى	تظهر في لغته أثر لغة الأم	فصاحة الطالب	
3	4	4	1	شخصية الطالب
يتلقى المعلومات فقط	له آراء يبديها	يعتبر مركز العملية التعليمية	له مكتسبات قبلية	
4	3	2	3	
له حسّ نقدي	له القدرة على ربط المعلومات	يصل إلى استنتاجات جديدة	يفتقد إلى الثقة في نفسه	أخطاء الطالب
2	1	1	3	
أخطاء صرفية	أخطاء نحوية	أخطاء تركيبية	أخطاء دلالية	
2	4	3	2	

صعوبة الانتباه والتركيز	صعوبات في الفهم	صعوبات في التعبير	صعوبات في إيجاد الأفكار	والصعوبات التي يتلقاها
3	2	4	3	

التعليق على النتائج: إلى حد ما يختلف وضع الطالب في حصص التطبيق عن التنظير، وإذا قلنا هذا فليس معناه أن الطالب يكون مثاليا، وأما عن مواضع التباين تظهر في:

- الطالب في حصّة التطبيق يحاول أن يشارك الأستاذ في العملية التعليمية فهو يبدي بالآراء التي يراها مناسبة، مثلما يعارض بعد الأفكار التي لا يقتنع بها، و نجد هذا عند أقلّيتهم.

الفصل الثالث:

تحليل الاستبانات

تحليل الاستبانات: مادام البحث الذي نجريه متعلق بالإشكالية التعليمية، فأكد أن جميع العناصر المكونة لها تتدخل في ذلك، وعليه فقد استهدفت في هذه الأسئلة المستفيد من عملية التعلّم وهو الطالب، والمبلّغ للمادة وهو الأستاذ، وكذا المادة في حدّ ذاتها، والمنهاج الذي اعتمده الوزارة، غير أننا لم نطرح للأساتذة أسئلة متعلّقة بهم وكذلك بالنسبة للطلبة.

1- الاستبانة الموجهة للطلبة: قبل الشروع في تحليل الاستبانات الموزعة على طلبة السنة الرابعة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة عبد الرّحمان ميرة - بجاية- نظام قديم، من الضرورة بما كان أن نبين الدافع في تقديم استبانة الطلبة على الأساتذة، إذ إنّ الطالب هو المستفيد الأوّل من العملية التعليمية، إذا توفّر فيها عامل النجاح، وهو الضحية إن كانت العملية التعليمية عكس ذلك، مثلما يقتضي الأمر تحديد عيّنة الدّراسة، حتى لا تكون الدراسة اعتباطية، أو ضربا من التخمينات الذاتية، وعليه فقد: وقع الاختيار على طلبة السنة الرابعة؛ باعتبارها السنة الأخيرة للطالب الجامعي، إذ من البديهي أن يكون قد ألقى نظرة على ما قرّرَ في مادة النّحو العربي في السنوات الثلاث، وبالتالي كان مجتمع الدّراسة السنة الرابعة، وعيّنة الدراسة تقارب نصف هذا المجتمع والأرقام تبين ذلك.

- عدد طلبة السنة الرابعة للسنة الدّراسية 2009/2008 - 262 - طالبا وتمّ توزيع الاستبانات على 125 طالبا، أي بلغت النسبة 47.70%، وللعلم فإن جميع الاستبانات التي وزّعت قد تمّ استرجاعها. وقد سلطنا طريق الأمانة العلمية في تحليلنا هذا دون إحداث أيّ تصرف فيها:

1 التعرف على المستجوب: كانت الأسئلة التي وردت في هذا العنصر مشتملة على: الجنس، البكالوريا المتحصّل عليها، التوجه لاختصاص اللّغة والأدب العربي، إعادة السنة، اللّغة التي يتعامل بها الطالب داخل حجرة الدّرس.

أ- الجنس: بعد إحصاء عدد الذكور والإناث، تبين لنا أن عدد الإناث يفوق بكثير عدد الذكور، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	10	08.00%
أنثى	115	92.00%

والحصيلة التي وصلنا إليها، تشير إلى أن عدد الإناث في قسم اللغة والأدب العربي يطغى على الذكور.

ب- الباكاروريا المتحصّل عليها: قد يظهر للبعض أن إدراج هذا السؤال في الاستبانة من باب التّخمة، لكن من خلال التتبع الدقيق للاستبانة، أظهر أن الطلبة الذين تحسّلوا على شهادة الباكاروريا في المجال العلمي، كلّهم يحبون النحو ويميلون إليه، ويرغبون في الالتحاق بالدراسات العليا في هذا الاختصاص، وليس لنا أن نحكم على صحّة ما قلناه، لأن الطلبة الذين تحسّلوا على شهادة الباكالوريا في العلوم لا يبلغون ربع عدد الطلبة، ومن هنا كانت النتائج المتحصّل عليها وفق الجدول التالي:

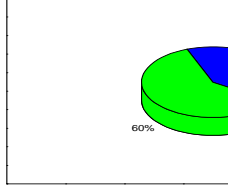
نوع البكاروريا	العدد	النسبة
علمي	20	16.00%
أدبي	105	84.00%

بلغ عدد الطلبة الذين يحملون شهادة الباكاروريا تخصص علمي 20 طالبا؛ أي بنسبة 16%، أما الطلبة الذين يحملون شهادة الباكاروريا تخصص أدبي، فقد بلغ عددهم 105 طالبا والنسبة هي 84%، إنّ التعليق الذي نقدّمه في هذا العنصر؛ هو أنه وبالرغم من أن أغلب الطلبة لم يغيروا التوجّه في تخصصهم، إلاّ أنهم لم يفلحوا في التمكن من مادة النحو العربي وأصوله. وهذا ما سنبيّنه لاحقا.

ت- التوجّه لاختصاص اللغة والأدب العربي: إذا كان هدف الطالب من الالتحاق بالجامعة هو الحصول على ورقة تبين أنه مرّ بهذه المرحلة، ولم يسطر أهدافا لذاته فأكيد أنه لن يذهب بعيدا ولن يقدم لهذا الاختصاص الشيء الكثير، وعلية فالميول أو ما

يسمى بالرغبة له التأثير الإيجابي أو السلبي في الحصيلة اللغوية للطالب، وفي الجدول التالي يظهر العدد والنسبة.

النسبة	العدد	توجهك لهذا الاختصاص
60.00%	75	اختياري
40.00%	50	إجباري



إنّ القراءة المقدّمة في الجدول توحى إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين وجّهوا لهذا التخصص كان إجباراً، إذ وصل العدد إلى 50 طالباً؛ أي 40% وهذه النسبة معتبرة، أما الذين وجّهوا اختياراً فكان عددهم 75 طالباً أي 60%، وعليه فإن هناك من الطلبة الذين يوجهون إلى هذا الاختصاص مكرهين، ومن هنا نرى أن «ثمة تسيّب كبير في استقبال حشود من الطلبة الجدد أدى إلى تسيّب أكبر في التكوين، ذلك أن كلّ المعاهد والأقسام يتم التسجيل فيها بشروط ما عدا قسم اللّغة العربية وآدابها، فهو المعهد الوحيد الذي يلجأ إليه الحاملون لشهادة البكالوريا بمعدّلات ضعيفة، إذ يتوجه هؤلاء الطلاب - مكرهين - لضمان مقعد بيداغوجي لاسيما عندما تعوزهم الشروط في الأقسام الأخرى»¹ هذا هو الواقع الذي تعيشه الجامعات الجزائرية عامة، وجامعة بجاية خاصة، فأين يكمن الخلل؟ ولماذا يكون قسم اللّغة والأدب العربي جامعا لطلبة دون أية شروط.

ث- إعادة السنّة: تمّ إدراج هذا السؤال لغرض توضيح نجاح الطالب في هذا الاختصاص من عدمه، ويبدو من خلال الأجوبة التي ردّها الطلبة أن مسيرتهم الدّراسية كانت عادية ولم يتعثّر الكثير منهم وهذا ما سيّضح من خلال هذه النتائج:

¹ - محمد صاري، " التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة" google.ae أفريل 2008.

هل أعدت السنة؟	العدد	النسبة
نعم	15	%12
لا	110	%88

ومما سبق فإنّ عدد المعيدين شكّلت الفئة الصغيرة بنسبة لم تتجاوز 12%، على غرار الطلبة الذين لم يعيدوا السنّة والذي كان عددهم كبيراً والنسبة وصلت إلى 88%.

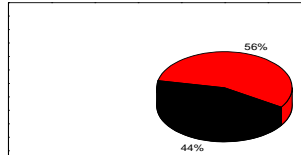
ج- لغة التعامل داخل قاعة الدّرس: إنّ بين اللّغة الأمازيغية والدارجة والفصحى، يظهر تعامل الطالب مع أستاذه وزملائه، فأيّ اللّغات يستعمل الطالب، وهل اللّغة العربية الفصحى هي اللّغة الوحيدة التي يتمّ التعامل بها؟ والإجابة متضمنة في هذا الجدول:

اللّغة التي تتعامل بها داخل قاعة الدّرس	العدد	النسبة
الأمازيغية	25	%20
الدارجة	35	%28
العربية الفصحى	65	%52

يبدو أنّ اللّغة العربية الفصحى هي لغة تعامل الطالب، لكن هل من الطبيعي أن تستعمل اللّغة الأمازيغية والدارجة، وتصل إلى هذه النّسب، ونحن نتحدّث عن قسم اللّغة العربية وآدابها، إنّ النتائج توحى لنا أنّ اللّغة العربية الفصحى مهددة في عقر دارها، وإلّا فكيف نفسّر استعمال الطالب للّغة الأمازيغية بنسبة 20% والدارجة بنسبة 28% والفصحى بنسبة 52% وداخل حجرة الدّرس.

2- في ما يتعلّق بمادة النحو العربي وأصوله: أوردت في هذا العنصر مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمادة النّحو العربي، لأن طبيعة المادة وما تحمله من معطيات ونظريات تؤثر سلباً أو إيجاباً على المردود اللّغوي المنتظر لدى الطالب؛ وبناءً على ذلك كانت الأسئلة المطروحة على النّحو التالي:

أ- أحبّ مادة النّحو العربي؟: من خلال ما عايشناه في جامعة بجاية وما لمسناه من نفور من لدن الطلبة، نريد أن نصل إلى ما قيل ويقال عن النّحو العربي في قسم اللّغة والأدب العربي، والنتيجة التي وصلنا إليها أثبتت أن النّحو العربي لا يحبّه الطّلبة:



النسبة	العدد	أحبّ مادة النّحو العربي وأصوله؟
56%	70	نعم
44%	55	لا

وعليه؛ وبمقتضى النتائج المدوّنة أعلاه، يظهر لنا جلياً أن نسبة كبيرة من الطلبة لا يحبون النّحو العربي، إذ إنّ النسبة وصلت إلى 56%، في حين وصلت نسبة الآراء التي تقول بحبّ النّحو العربي إلى 44%. ولكي لا نترك السؤال مطلقاً والإجابة أيضاً، دون البحث عن السّبب، أتبعنا هذا السؤال بـ: لماذا، فلماذا يا ترى لا يحبّ الطالب البجائي النّحو ولا يميل إليه:

بعد الإطلاع على ما أجاب به الطّلبة، وجدنا أنّ الإشكال لديهم يكمن في صعوبة هذه المادة، وأنها تحتاج إلى إعمال الفكر، وليس لها آفاق للبحث، وأنّ دارسها تشعرهم بالملل من كثرة ما قيل فيه، وكذلك فإنّ أغلب الأساتذة لا يتحكمون فيها، والعامل المهم الذي جعل الطالب ينفر من هذه المادة، هو العامل الاجتماعي أو النظرة الدونية التي يرى بها الغير دارس النّحو. ومن الاتجاه المعاكس فإنّ هناك من الطّلبة الذين أقرّوا بحبّهم لمادة النّحو العربي؛ والسبب هو أنّ هذه المادة مهمة جدّاً بالنسبة للغة العربية، فهو عمادها والضابط لها والواقى من اللّحن، وكما أنّها تعتمد المنطق، وهذا ما يؤدي بالفكر إلى البحث وإعماله.

ب- الميول للبحث في مجال النّحو العربي : إذا كان للطالب الميول النفسيّ والقدرات الذهنية، التي تمكّنه من البحث والاستفادة، فأكيد أنّه سيصل إلى نتائج لا يصل إليها من لا يملك هذه القدرات، ومن هنا كان المنطلق وكان السؤال: هل الطالب يميل إلى البحث في مادة النّحو العربي؟ وإن كان ذلك كذلك فكيف يجد نفسه أثناء البحث؟ وإن لم

نلمس لدى الطالب هذا الشعور، فما الأسباب التي أدت إلى ذلك. إن الآراء التي اعتمدنا عليها أثبتت لنا ما في هذا الجدول:

النسبة	العدد	الاقتراح	النسبة	العدد	ألك ميول للبحث في هذا المجال؟
%26.78	15	تجد متعة عند البحث	%44.80	56	نعم
%14.28	08	تفهم ما تقرؤه بكل وضوح			
%28.57	16	يحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر			
%30.35	17	رغم صعوبة الفهم إلا أنك تحاول			
%30.43	21	قدم الآراء وعدم تناسبها مع العصر الحاضر	%55.20	69	لا
%20.28	14	اللغة التي كتب بها النحو العربي			
%49.27	34	الضعف اللغوي والعلمي في الجامعة			

تبين لنا هذه النتائج أن الطلبة لا يميلون إلى البحث في هذا المجال، فقد كانت الآراء المتجهة إلى ذلك 69 رأياً؛ أي بنسبة تقدر بـ: 55.20%، وأما الذين لهم الرغبة في البحث، فقد وصل العدد إلى 56 رأياً والنسبة كانت 44.80%.
 إن الأسئلة السابقة فرعناها إلى أسئلة أخرى، تعلل سبب ميول الطالب إلى البحث، ومنها أوردنا 4 اقتراحات نعيد إليها سبب هذا الميول، أول سبب وجود متعة عند البحث، وكان عدد المجيبين بذلك 16 طالباً، والنسبة المقدرة هي 26.78%، وكما أننا أتبعنا المقترح السابق بمقترح آخر قد يعود إليه هذا الميول، والذي أسميناه بفهم كل ما يقرأ بوضوح، ولكن هذا السبب لم ترد إلينا آراء كثيرة حوله، ولم تتجاوز 8 إجابات أي بنسبة مقدرة بـ: 14.28%، وأما الاقتراح الثالث والذي يرجع إلى أن البحث في هذا المجال يحتاج إلى تركيز شديد وإعمال للفكر، وهنا نجد الكثير من الآراء قد اتجهت إلى القول به، فكان العدد 16 رأياً والنسبة 28.57%، أما الاقتراح الأخير راجع إلى أن الصعوبة قائمة ولكن الباحث عليه أن يحاول، إذ بلغ العدد 17 رأياً والنسبة كانت 30.35%، وعلى غرار الإجابات التي قالت بالميول للبحث في

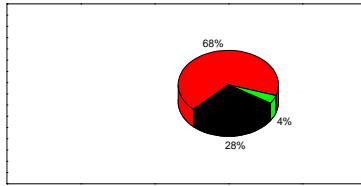
المادة، هناك من أجاب بغير ذلك، واتجهوا إلى القول بأن الرّغبة ليست متوفرة لديهم وكان العدد 69 رأياً؛ والنسبة هي 55.20%، وهذا العدد كبير إذا ما قارناه بالآراء المتقدّمة، وللتذكير فإننا سلطنا نفس الواجهة التي سلطناها في الشّطر الأول من السؤال؛ فقد وضعنا ثلاث اقتراحات نعيد إليها سبب عدم وجود الرّغبة، فهل عدم وجود الرّغبة عائد إلى قدم الآراء وعدم تناسبها مع العصر الحاضر، وقد كان عدد الإجابات 21 والنسبة 30.43% هذا من جانب، ومن جانب آخر كان الاقتراح الثاني راجع إلى اللّغة التي كتب بها النّحو العربي، وهذا الاقتراح لم تتّجه إليه الآراء كثيراً، فمن أصل 69 إجابة كان نصيب هذا الاقتراح 14 إجابة والنسبة بلغت 20.28%، أما الاقتراح الثالث والأخير، فقد أعدناه إلى الضّعف اللّغوي والعلمي في الجامعة، ويبدو أن هذا السبب هو الذي لم يولّد الرّغبة في البحث في هذه المادة، وبلغت الأرقام كان العدد 34 والنسبة 49.27%.

ت- ردك على من يقول إنّ النّحو العربي مادة جامدة وليس لها آفاق للبحث: كثيراً ما نسمع هذه العبارة "إنّ النّحو العربي علم نضج واحترق" فهل نجد عند الطّلبة هذا المفهوم؟ وهل يوافقون على هذه المقولة؟ هذا هو منطلق السؤال وهذه هي النتائج التي أثبتناها:

النحو مادة استهلكت وليس لها آفاق للبحث	العدد	النسبة
توافق	38	30.40%
لا توافق	82	65.60%
رأي آخر	5	04.00%

إنّ هذه النتائج تفنّد الآراء التي تسمع هنا وهناك؛ لأنّ نسبة عدم الموافقة فاقت النّصف ووصلت إلى 65.60%، فيما كانت نسبة الآراء التي وافقت على القول بأنّ النّحو العربي مادة نضجت واحترقت، لم تبلغ نسبة كبيرة فهي لم تتجاوز 30.40%، والنسبة الباقية كانت للآراء الأخرى.

ث- الالتحاق بالدراسات العليا: لما كان النحو العربي القاعدة الأساس للغة العربية، والسيّاج الذي يحمي قواعدها، كان من الضروري أن يُعنى به في مجال الدّراسات العليا، وإنّ وجود مختصين في النحو العربي يعملون على تبليغ المادة، وإيصالها بطرق سهلة بسيطة، تعيد للطالب الثقة بهذه المادة ويولد حبّها والرغبة للبحث فيها، إنّ لهذا السؤال من الأهمية ما يجعلنا نطرحه للطلّبة، لنستشفّ موقع الإشكال وعليه؛ كان هذا السؤال المطروح، وكانت الحصيلة مدوّنة في الجدول وهذا بعد إحصاء الآراء:

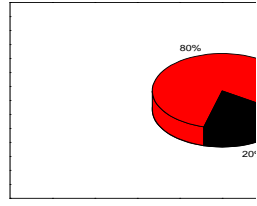


النسبة	العدد	الالتحاق بالدراسات العليا تخصص نحو عربي
%28	35	نعم
%68	85	لا

إذن هي النسبة الكبيرة التي تعرض عن اختيار النحو العربي كتخصص، إذا ما أرادت الالتحاق بالدراسات العليا، وهذا يظهر جليا من خلال النسبة الكبيرة التي كادت أن تجمع على أنها لن تختار النحو كتخصص، والنسبة وصلت إلى 68%، أما النسبة التي رأت أن تختار النحو كتخصص، كانت نسبتها 28% وتبقى 5 آراء أعرضت عن الإجابة أي بنسبة مئوية 4%.

ج- الاطلاع على الدراسات النحوية الحديثة: نقصد هنا بالدراسات النحوية الحديثة تيسير النحو*، أي الجهود المبذولة من طرف علماء العربية، أو ما يسمى بالجهود الجمعية ومنها مجمع القاهرة، ولأن الدراسات التيسيرية غير مبرمجة في المنهاج الدراسي الجامعي، وفي السنوات الأربع، حاولنا أن نبين ما إذا كان الطالب البجائي على دراية بهذه الدّراسات، وبعد إحصاء جميع الآراء وصلنا إلى ما يلي:

* تمّ إدراجه في القسم النظري، ص 50 وما بعدها.



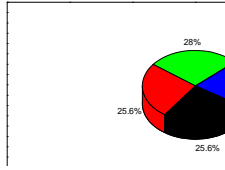
النسبة	العدد	ألك إطلاع على الدّراسات النحوية الحديثة؟
%20	25	نعم
%80	100	لا

لعلّ التفسير الذي يُقدّم لهذه النتائج، أن الطالب لا يهتم بما استجدّ من دراسات في هذا المجال، أو إلى أن الأستاذ لم ينبّه الطالب إلى أن هنالك دراسات نحوية حديثة، يستحبّ الاطلاع عليها حتى لا يوصف النّحو بالجمود، وإلا فما بال الطالب الذي يدرس النّحو لمُدّة ثلاث سنوات، والأغلبية الساحقة منهم لا يعرفون المحاولات التيسيرية الفرديّة منها والمجمعيّة، إنّ نسبة الآراء التي أجابت بعدم اطلاعها على الدراسات التيسيرية، فاق ما كنا نتوقّعه إذ إنّ 80.00% من الطلبة ليس لهم اطلاع على هذه الدّراسات، أليس هذا من المؤشرات التي توحى إلى أن النّحو العربي في خطر؟ إنّ النسبة القليلة جدًّا من الذين لهم معرفة بالتيسيرات قد لا يعولّ عليهم الكثير.

3- في ما يتعلق بأستاذ المادة: إنّ طبيعة الموضوع المتناول، يقتضي بالضرورة الحديث عن الأستاذ كطرف فاعل في العملية التعليمية، فمتى رأيت عملية تعليمية دون أستاذ يوجّه ويعطي ويقيم، ومتى نجحت العملية التعليمية دون أستاذ كفاء؟ هذا هو الدّافع إلى إيراد أسئلة حول أستاذ مادة النّحو العربي والأسئلة كانت كالآتي:

أ- كيف تجد الأستاذ الملقى للمادة؟: إنّ للأستاذ شروطاً من الواجب أن يتوفر عليها، وذلك لضمان النتيجة التي ينبغي أن يصل إليها الطالب، وعليه فقد كان السؤال الأول عن مدى تمكّن الأستاذ من المادة وهل يملك زادا معرفيا؟ والذي يظهر من خلال النتائج يوحي إلى أن الأستاذ البجائي لا يحمل صفات الأستاذ الكفاء: فكيف ذلك؟

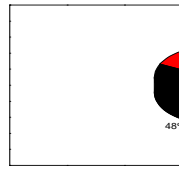
النسبة	العدد	كيف تجد الأستاذ الملقى للمادة؟
25.60%	32	متمكّنًا منها
28.00%	35	غير متمكن منها
20.80%	26	له زاد معرفي عنها
25.60%	32	ليس له زاد معرفي



إنّ هذا الحكم لم يصدر عن ذاتية ولكن الأرقام هي التي تثبت ما نقوله، إذ إنّ الطالب حكم على أستاذه بعدم التمكن من المادة فكانت النسبة 28.00%، وأما نسبة الذين قالوا بأن الأستاذ متمكن من المادة، وصلت إلى 25.60% هذا عن تعامل الأستاذ مع المادة، ونفس الشيء إذا ما أخضعنا الجانب المعرفي للأستاذ للتقويم، لأن النتيجة لم تكن لصالحه والكثير من الآراء قالت بعدم امتلاك الأستاذ للزاد المعرفي، والنتائج كانت 20.80% للأساتذة الذين لهم زاد معرفي و 25.60% للأساتذة الذين ليس لهم زاد معرفي.

ب- القدرات اللغوية والذهنية للأستاذ: هناك من الأساتذة الذين يملكون أسلوبا بارعا في التعامل مع المادة والطالب أيضا، فتجده يوصل المعلومات ببسر وسهولة، والسبب في ذلك أن هذا الأستاذ قد وظّف قدراته اللغوية وقبلها الذهنية، على عكس بعض الأساتذة، الذين لا يتوفرون على أدنى شروط الأستاذية، فأين يصنّف أساتذة النحو في قسم اللغة والأدب العربي يا ترى؟:

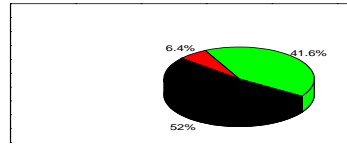
النسبة	العدد	القدرات اللغوية والذهنية للأستاذ التي تمكنه من إيصال المعلومات
48.00%	60	نعم
52.00%	65	لا



إنّ المتأمل هنا يرى رأي العين أن أستاذ المادة يفتقد إلى هذه القدرات، لأن نسبة المجيبين ب: لا وصلت إلى 52.00%، في حين كانت نسبة المجيبين ب: نعم 48.00%.

ت- طرائق التدريس: تندرج طرائق التدريس ضمن الوسائل التعليمية، التي يعول عليها الكثير، فمن المفروض أن نكون قد تجاوزنا الوسائل التقليدية لأن زمانها قد ولى وانقضى، وما علينا إلا أن نغيّر الوجهة، ونعتمد الوسائل التي تتماشى والعصر، والتي تجعل طالبنا اليوم يحمل سمة الطالب المعاصر لا التقليدي، الذي يستقبل فقط دون ظهور شخصيته، ولكن الواقع يوحي لنا أن الأساتذة لا زالوا يعيشون في القرون الوسطى، حيث ظهرت المحاضرة لأول مرة، وعليه فالنتائج مدوّنة في هذا الجدول:

طرائق التدريس	العدد	النسبة
الإلقاء	65	52.00%
الحوار	08	06.40%
الإلقاء والحوار	52	41.60%



لو أن أساتذة النحو العربي اعتمدوا الطريقة الثالثة، التي هي الإلقاء والحوار لما كوّنت الجامعة طلبة يستقبلون ويجمعون المعلومات فقط، ولما أصبح الطلبة يملكون فكرا خاملا؛ فلا يحللون ولا يناقشون ولا يدافعون عن الآراء التي يتبنونها، ولكن من أين تأتي الآراء والطلبة يسمعون فقط؟ من أين تأتي الأفكار والأستاذ يقف موقف الذي يقول افعل ولا تقل لماذا؟ ومن أين يأتي الدفاع عن الآراء والطالب لا يستطيع أن يتبنى رأيا أو أن يظهر شخصية؟ إن النتائج السابقة تبين أن أستاذ المادة يلقي درس النحو فقد كانت النسبة 52.00% وهي نسبة كبيرة إذا ما قرناها بالنسبتين المتبقيتين: فنسبة الحوار وحدها وصلت إلى 6.40%، ونسبة الإلقاء والحوار 41.60% « وقد توصلت الدراسات اللسانية واللسانية التطبيقية وبخاصة في مجال تعليمية اللغات- إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسّن مردود العملية التعليمية كالطريقة البنوية والطريقة التواصلية... إلخ غير أننا نلاحظ أن أغلب المواد التعليمية في الجامعة - ومنها مادة النحو- ما زالت تعتمد على الطرق التعليمية التقليدية التي تركز على المعلم وتلغي دور المتعلم- الذي يكون دوره التلقي السلبي-¹ « لعلّ هذه النتائج تجعلنا

¹ - عمر لحسن، "النحو العربي وإشكالات تدريسه"، أعمال ندوة تيسير النحو العربي، الجزائر: 23-24 أبريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص518.

نطرح أسئلة أخرى فهل طريقة الإلقاء صالحة لأن يتعلم بها النحو؟ هل النحو من المواد التي تحتاج إلى أن يلقي الأستاذ محاضرة، ليحفظها الطالب دون فهم أو مناقشة؟ ألا تحتاج إلى الفهم ألا تحتاج إلى أخذ وردّ؟

ث- إثارة الرّغبة والتحفيز للبحث: قد لا نجد لهذه الصّفة ظهورا عند الأساتذة إلاّ القليل منهم، فلو أن جميع الأساتذة يعملون على تحفيز طلبتهم، لما وصلت الجامعة الجزائرية لهذا المستوى المتدني، غير أننا لن نحكم بالعدمية المطلقة، لأنّ النسب المدونة أدناه توضّح ذلك:

إثارة الرّغبة والتحفيز للبحث من الأستاذ	العدد	النسبة
نعم	44	35.20%
لا	73	58.40%

ما نستطيع أن ننوه إليه هنا هو أنّ فاقد الشيء لا يعطيه، ولأنّ العلاقة الموجودة بين الطالب وأستاذه علاقة تأثير؛ فإما أن يؤثر عليه بالإيجاب إن كان الأستاذ يملك هذه الصّفة، وإما بالسلب إن كان يفقد لهذه الصّفة، وعودًا إلى النتائج فإنّ الأستاذ لا يحرك في طالبه هذا الشعور، لأنّ النسبة بلغت 58.40%، وأما النسبة الأخرى التي أجابت لصالح الأستاذ وصلت إلى 35.20%، وأما النسبة الأخرى التي رأت ألا تفصح عن رأيها كانت نسبتها 6.40%.

ج- الوصول إلى الاستنتاجات الفردية: إذا كان من الواجب على طالب الجامعة ألاّ يكتفي بما يقدمه الأستاذ في قاعة الدّرس، فإنّ العلمية تفرض على الأستاذ أن يوجّه الطالب فقط، وعلى هذا كان اختيارنا لهذا السؤال؛ لأنّ الشيء الذي يميّز طالب الجامعة والتلميذ في الأطوار الثلاثة الأولى، هو الاستنتاج والنقد هذا إذا كنا نسير وفق المنظور القديم، وقبل أن نصل إلى النتائج قد يقال لنا إن الاستنتاج من مهمة الطالب، ولكن من أين للطالب أن يعمل فكره، ليصل إلى نتيجة معيّنة إذا كان الدّرس ملقيا فقط؟ إنّ ما

وصلنا إليه بعد الإحصاء يظهر أن الأستاذ بعيد عما تدعو إليه النظريات الحديثة في تعليمات اللغات* لأن:

أيقودك الأستاذ للوصول إلى معلومات جديدة وحدك؟	العدد	النسبة
نعم	56	44.80%
لا	69	55.20%

نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ: نعم كان 44.80% ، وأما الذين أجابوا بـ: لا فكانت النسبة 55.20%.

ح- كيف يستقبل الأستاذ أسئلة الطالب؟: ربّما كان طرح أسئلة من الطالب مؤشراً إيجابياً أثناء عملية التعليم، إذ إنّه يبيّن اهتمام الطالب وسعيه إلى الفهم، وربّما في بعض الأحيان تطرح الأسئلة لتعميم الفائدة، لكن ما النتيجة التي نصل إليها إذا ما قوبل الطالب أثناء طرحه للأسئلة، بأجوبة لا ترضي الطالب أو إشارات نقرأ منها استخفاف الأستاذ بطالبه؟ وهل يوجد هذا النوع من الأساتذة؟ إنّ الاستنتاج الذي وصلنا إليه من إحصاء آراء الطلبة، يوضّح أن هذا النوع من الأساتذة موجود، إنّما لم تكون النسبة الكبيرة لأنّ النسب موزعة وفق ما دون أدناه:

أيستقبل الأستاذ أسئلة الطلبة بطريقة مهذّبة ومشجعة	العدد	النسبة
نعم	82	65.60%
لا	43	34.40%

هذه النسب تظهر أن الأستاذ يعمل على تشجيع الطلبة أثناء طرح الأسئلة، إذ إنّ النسبة وصلت إلى 65.60%، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفتقدون إلى هذا السلوك 34.40%، إذن من الجيّد أن نجد نسبة كبيرة من الأساتذة يقودون طلبتهم إلى تبني

* أشرنا إلى ذلك في القسم النظري، ص 80.

الحوار والسؤال والمناقشة، لكن ليس من اللائق أن نجد نسبة 34.40% تخسف هم الطالب.

خ- هل يعمل الأستاذ على إكساب طالبه فكريا استنتاجيا نقديا إبداعيا؟ إذا كان الأستاذ علميا في أهدافه التي يريد إيصالها وأسلوبه التعليمي، فالنتيجة أن متلقي هذه المادة يفكر ويحلل ويطبّق ويقيس الأشياء بعلمية، حتى إنه يوصل المتعلم إلى إبداع أشياء وإضافة الكثير إليها، من هذه الزاوية طرحنا هذا السؤال والنتائج كانت سلبية:

أيعمل الأستاذ على إكساب طالبه فكريا استنتاجيا نقديا إبداعيا؟	العدد	النسبة
نعم	52	41.60%
لا	73	58.40%

إنّ أغلب الطلّبة أجابوا بالقول إن الأستاذ لا يعمل على إكساب الطالب فكريا استنتاجيا نقديا إبداعيا؛ لأنّ النسبة كانت 58.40%، أمّا نسبة الذين أجابوا بالإيجاب، فقد كانت 41.60%. إنّ ما يجب أن يكون هو أن يدرّس مادة النحو العربي وأصوله « الأستاذ المتمرس ذو التجربة والحكمة الذي يحسن التوجيه، فيعمل على إكساب طلابه في التدرج وما بعده منهجية علمية من حيث النظرية والتطبيق لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وفهم القوانين والحقائق العلمية التي تحكمها وتسيرها بموضوعية مؤسّسة على الدليل والبرهان والحجة»¹ فمن أين تأتي الحكمة والتجربة والطالب في جامعة بجاية يدرّس طالبا؟ وما موقع الدليل والبرهان والحجة، للأستاذ الذي لم يتخصّص في مادة النحو العربي وأصوله.

د- التذكير بالمعلومات السابقة: ما هو معتمد في تعليمات اللغات، هو ربط المعلومات فيما بينها، وإذا أردنا تطبيق ذلك على أرض الواقع، فإن الأستاذ لابد له أن يذكر بالمعلومات السابقة، وذلك لوضع الطلبة على محك الدرس الجديد، وعليه كان طرح هذا السؤال على الطلبة وكانت الإجابات موزّعة على النحو التالي:

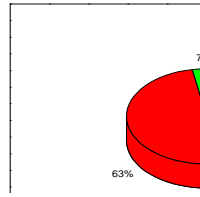
¹ - بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الازمة ورهانات التغيير، ص205.

التذكير بمعلومات الدرس السابق	العدد	النسبة
نعم	77	61.60%
لا	48	38.40%

إنّ القراءة التي نقدّمها للنتائج، تبيّن أن الأستاذ يقوم بتذكير الطلبة حول ما تطرّق إليه في الدرس السابق؛ لأن النسبة كانت كبيرة أي 61.60% ، وبالمقابل فإن نسبة الطلبة الذين أجابوا بعدم تذكير الأساتذة بالمعلومات، كانت 38.40% إنّ هذا السلوك هو ضرب من التقويم البنائي الذي ينبغي أن يقوم به الأستاذ.

ذ- الوسيلة التي يعتمدها الأستاذ في التقويم: كما أسلفنا الحديث أن الفرق بين التقويم القديم والحديث، يتمثّل في أن القديم ما هو إلاّ جزء من التقويم الجديد * فهل أستاذ مادة النحو العربي في جامعة بجاية، يعتمد في تقويم الطالب على المناهج القديمة أم أنّه يعتمد طرقاً أخرى تتناسب والعصر ، فما هي النتائج التي خرجنا بها؟:

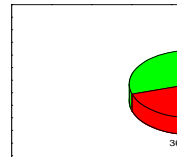
ما هي الوسيلة التي يعتمدها أستاذ المادة في التقويم؟	العدد	النسبة
الاختبار الكتابي	85	68.00%
الاختبار الشفهي	10	08.00%
البحوث السنوية	25	20.00%
فعالية الطالب داخل القاعة	15	12.00%



كان الفارق كبيراً، بين الاختبار الكتابي والشفهي والبحوث السنوية وفعالية الطالب داخل حجرة الدرس، وكانت الحصّة الكبيرة من الإجابات للاختبار الكتابي، فالنسبة فاقت ما كنا نتصوّره فـ: 68.00% نسبة كبيرة إذا ما قورنت بالنسب الأخرى، التي حظيت بها الاقتراحات الأخرى، بعد الاختبار الكتابي جاءت البحوث السنوية، لتكون في الترتيب الثاني بنسبة 20.00%، أما فعالية الطالب داخل قاعة الدرس لم تكن من

* سبق وأن تطرّقنا إلى تقويم العملية التعليمية والفرق بين التقويم القديم والحديث في الجزء النظري ص 95.

- الوسائل المهمة عند أستاذ النحو؛ وعليه كانت النسبة 12.00% وليحتل الاختبار الشفهي الترتيب الأخير بنسبة 08.00%. هذه النسب تجعلنا نطرح الأسئلة التالية:
- هل اعتماد الأستاذ على الاختبار الكتابي، كوسيلة أولى ووحيدة تجعل الطالب يكتسب ملكة لغوية، توحى إلى أنه في قسم اللغة والأدب العربي؟.
- هل البحوث السنوية التي يقدمها الطالب مرة واحدة في السنة، كفيلة بتكوين طالب له قدرة الدفاع عن آرائه باعتباره أستاذ الغد؟.
- لماذا لا تعتمد فعالية الطالب والاختبار الشفهي، كوسائل مهمة وأساسية في التقويم؟
- أليس اعتماد الفعالية والاختبار الشفهي كوسيلتين للتقويم، تجعل الطالب أكثر انتباها واكتسابا للغة؟
- لماذا تتضح لدى الجميع حقائق لا بدّ منها لن يستطيع أحد منّا أن ينكرها، ولا نجدها على أرض الواقع؟ لماذا ولماذا ولماذا؟ يبدو أن أستاذ النحو العربي لا يزال يعيش على أنقاض التقويم التقليدي فثمة فرق كبير بين هذا وذاك.
- ر- الفصل بين ما يقدمه الأستاذ في الدرس وأسئلة الاختبار: قبل أن نتطرق إلى نتائج هذا السؤال، لا بدّ أن نضع نصب أعيننا شيئا مهما، هو أن المستوى الذي نتحدّث عنه ليس بمستوى الأطوار الثلاثة الأولى، وأنا نتعامل مع باحث وليس مع تلميذ، وعلى ذلك كان من البديهي أن يطّلع الطالب على معلومات لا ينتظرها من الأستاذ، ولعلّ الأستاذ بحكم الضعف اللغوي الذي تعيشه الجامعة الجزائرية سار وراء الطالب، وأصبحت أسئلة الاختبار متضمنة في الدرس فما على الطالب إلا الحفظ والتفريغ يوم الاختبار؟ من هذا المنطلق كان طرح هذا السؤال وكانت النتائج كالتالي:

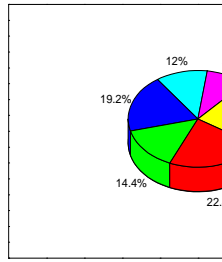


النسبة	العدد	الفصل بين ما يقدمه الأستاذ في الدرس وأسئلة الاختبار
36.00%	45	نعم
64.00%	80	لا

وللتذكير فإنّ الفصل الذي نقصده هاهنا هو؛ إمّا أن تكون الأسئلة استنتاجية، أو تحتاج إلى إبداء رأي الطالب، غير أن ما بين أيدينا من نتائج يفنّد ما أردنا الوصول إليه، لأن الأستاذ على ما يبدو يتعامل بالمقولة بضاعتنا ردّت إلينا، فالفصل أو التحرّر من تبعية الأستاذ ليس في قسم اللّغة والأدب العربي، أوفي مادة النّحو العربي، وعلى هذا فالنسب وزّعت على هذا النّحو:

- نسبة الآراء التي قالت بأن الأستاذ يعمل على الفصل بين أسئلة الاختبار وما يقدّم له في المطبوعة، كانت 36.00%، أما النسبة الأخرى التي ترى عكس ذلك، بلغت 64.00%.

ز- كيف تجد الأستاذ أثناء عملية التقويم؟: ما هو متعارف عليه ولا يحتاج إلى إثبات، هو أنّ العلوم تختلف حسب المجال الذي تنتمي إليه، ولهذا فإنّ الحديث عن العلوم الإنسانية، في قوانينها وقواعدها هو غير الحديث عن العلوم الدّقيقة، والشّيء الذي نريد الوصول إليه؛ هو أن الموضوعية والدّقة والعلمية في مادة الرّياضيات مثلاً، لن نجدها في مادة مثل مادة النّحو العربي، لكن دعونا من الحديث عن الموضوعية المطلقة والدّقة المطلقة والعلمية المطلقة، في مادة النّحو العربي أو مادة أخرى من العلوم الإنسانية، ولنبحث عن الموضوعية والدّقة والعلمية النسبية، فهي من الضرورة بما كان أن تكون في عصر التكنولوجي والتطور الهائل، ولهذا الغرض سألنا الطالب عن الأستاذ إن كان موضوعياً في التقويم أم لا؟ إن كان يعتمد سلّم التنقيط أم لا؟ إن كان يترك الحرّية للطالب في الإجابة أم لا؟ وقد أسفرت لنا عملية الإحصاء عن هذه النتائج:



النسبة	العدد	كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم؟
22.4%	28	موضوعيا
14.4%	18	ذاتيا
19.2%	24	يعتمد سلّم التنقيط
12.0%	15	لا يعتمد
9.6%	12	يترك الحرية للطالب في الإجابة
22.4%	28	يلزمه بالحفظ والتفريغ

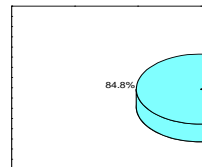
تراوحت إجابات الطالب في معظمها بين السلب والإيجاب، وبين الحكم للأستاذ بالموضوعي واعتماده سلّم التنقيط، وإلزام الطالب الحفظ والتفريغ في ورقة الامتحان. - بلغ عدد الآراء التي قالت بأن الأستاذ في عملية التقويم موضوعي 28 رأياً، والنسبة هي 22.40%، فيما كان عدد الآراء التي أجابت بالذاتية 18 رأياً، والنسبة كانت 14.40%.

- عدد الآراء التي رأت أن الأستاذ يعتمد سلّم التنقيط 24 رأياً، أي بنسبة مئوية قدرت بـ: 19.20%، في حين كان عدد الإجابات التي اختارت أن تقول بأن الأستاذ لا يعتمد سلّم التنقيط 15 إجابة، والنسبة وصلت إلى 12.00%.

- الآراء التي ذهبت إلى أن الأستاذ يترك الحرية للطالب في الإجابة عددها 12 رأياً، أما النسبة فوصلت إلى 9.60%، وبالمقابل فإن الآراء التي ذهبت إلى أن الأستاذ يلزم الطالب بالحفظ كانت معتبرة، فقد كان العدد 28 رأياً، والنسبة هي 22.40%، ما يمكن أن نقوله أنه من الجيد أن يكون الأستاذ موضوعياً في تقويمه للطلبة، وكذا معتداً على سلّم التنقيط، لكن أن يقيد الطالب بآرائه التي تغيب شخصيته فهذا ضرب من الذاتية، ولا تقول به العلمية أو البحث العلمي أو تعليمات اللغات، إن الطالب لا يجب أن « يبقى مقلداً لما يقال، فعليه أن تكون له شخصيته الخاصة ضمن الأطر العلمية المطلوبة التي يستطيع بها فهم الدرس واستيعابه والإضافة إليه من خلال القراءات المتنوعة له، وكل ذلك يتم بلغة سليمة وبأفكار من عندياته تخضع للموضوعية والدقة، أي أننا استهدفنا في هذا البند ما يسمى بعامل الإبداع عند

الطالب»¹ لن نقلي اللوم على الأستاذ وحده لأن الطالب الذكي الباحث، هو الذي يصل إلى إقناع أستاذه بالأفكار التي يحملها.

س- إجراء حصص تصحيح الاختبار: وليتعرف الطالب على موضع الخطأ والصواب، كان من الواجب على الأستاذ أن يقدم توضيحا للطلبة، وهذا لن يتأتى إلا بإجراء حصّة التصحيح، ولنستشف رأي الطالب حول هذا الإجراء، طرحنا هذا السؤال وكانت الإجابة على هذا النحو:



إجراء حصص تصحيح الاختبار	العدد	النسبة
مهم	106	%84.80
غير مهم	19	%15.20

كما هو ملاحظ؛ فإن الطلبة يرون أنّ إجراء هذه الحصص مهم أكثر من أهمية، وما يوضّح ذلك العدد الكبير من الإجابات التي اتجهت إلى أن إجراء حصص تصحيح الاختبار مهم، لأن النسبة كانت كبيرة جداً %84.80، أما الذين أجابوا بعدم جدوى هذه الحصص كان عددهم 19 طالبا والنسبة هي %15.20.

4- في ما يتعلق بالموضوعات المقررة: لا جدوى من الحديث عن عملية تعليمية دون منهاج*، وكما افترضنا أن يكمن إشكال تعليمية النحو في الجامعة، في الطلبة والأساتذة والمادة المقررة، قد يلعب المنهاج الدراسي دوره في هذه الإشكالية؛ فما هو المنهاج المعتمد في الجامعة؟ وهل يتماشى مع ما تمليه اللسانيات التطبيقية أو التعليمية؟ وهل المنهاج هو المادة المقررة موزعة على جدول ساعي ضمن خطة دراسية؟ ومن هنا كان طرح هذه الأسئلة على الطالب بصفته المستفيد مما يُقدّم له إن كان يتماشى والحادثة، والخاسر إن حدث العكس.

¹ - صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، تيزي وزو: 1999م، مطبوعات جامعة منتوري قسنطينة، ص161.

* كنا قد قدمنا تعريفا للمنهاج الدراسي، والفرق بين المناهج الحديثة والقديمة، ومستويات المنهاج الحديث في القسم النظري، ص 85-86-87.

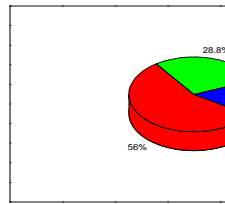
أ- حول الموضوعات المقررة في مادة النحو العربي: البداية كانت من هذا العنصر، وقد سألنا الطالب عن الموضوعات المقدّمة في السنوات الثلاث، إن كانت تتناسب ومستوى الطالب؟ إن كان اختيارها عشوائياً أم خاضع للتخطيط؟ إن كانت مكررة ومعظمها درست في الأطوار الأولى؟ هل تتركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي، أم للطالب رأي آخر يمكن إفادتنا به، هذه هي الأسئلة التي رأينا طرحها على الطلبة وهذه هي النتائج التي أفادونا بها:

النسبة	العدد	ما رأيك في الموضوعات المقررة في مادة النحو العربي وأصوله للسنوات الثلاث؟
28.80%	36	تناسب ومستوى الطالب
15.20%	19	عشوائية غير مخطط لها
27.20%	34	مكررة معظمها درست في الأطوار الأولى
24.80%	31	تتركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي
04.00%	5	رأي آخر

اختلفت الآراء وتباينت النتائج، غير أنّ العدد الكبير من الطلبة ذهبوا إلى أن الموضوعات المقررة تتناسب ومستواهم، فقد كان العدد 36 إجابة والنسبة 28.80%. وفي الترتيب الثاني، هناك من الطلبة الذين أجابوا بأن الموضوعات المقررة مكررة ودرست في الأطوار الأولى، لكن نريد أن نطرح سؤالاً هنا هو: هل هذا التكرار فيه نوع من الجديد أم لا؟ أما الفئة الأخرى فقد فضّلت أن تتركز إجابتها على الجانب المعرفي من الوظيفي، فالعدد وصل إلى 31 إجابة والنسبة قدرت بـ: 24.80%. وكانت نسب قليلة من الطلبة، الذين رأوا أن هذه الموضوعات برمجت بطريقة عشوائية دون وجود التخطيط، فالعدد كان 19 إجابة والنسبة هي 15.20%، أما عدد الإجابات التي رأت غير ما اقترح عليها 5 إجابات والنسبة 04.00% « ويبدو أن البرامج التعليمية لم تقم في وضعها الحالي على أسس علمية، فغالبا ما تكون بعيدة عن اهتمامات الطالب، وميولاته المختلفة. فلا بد من ربط البرنامج بالمتطلبات العلمية لدى الطالب، فتقدّم المسائل المركزية على الثانوية، ويتم ذلك بمعاينة ميدانية اختبارية.

الغاية من ذلك تحديد الموضوعات الغائبة عن الطالب، كما نراعي مستواه الجامعي فتختار له مسائل تناسب أفقه العلمي»¹ فهذا هو المطلوب.

ب- ماذا تجد في موضوعات النحو؟: إذا كان التنظير في العلوم يغني عن التطبيق*، لما استطاعت أمم كثيرة أن تسير إلى الأمام، ونظرا لما يحمله التطبيق من الأهمية البالغة في العملية التعليمية؛ إذ يعدّ عمود ترسيخ الأفكار والمعلومات التي يتلقاها كان الاهتمام به من الأولويات، هذا هو الدافع في إدراج هذا السؤال؛ أما الاقتراح الثاني الذي يتمثل في تكديس المعلومات في مادة النحو العربي، فما الذي يفيد الطالب إذا كانت المادة التي تقدّم له، عبارة عن مجموعة من المعلومات التي يحفظها ثمّ يلقاها؟ ما الفائدة من دراسة قواعد النحو، إذا لم يستطع الطالب أن يركّب جملة صحيحة تكون على لسانه سهلة بسيطة يفهمها الجميع، دون إحداث أيّ لكنة لغوية؟ وما النتائج التي نصل إليها إذا كانت المواضيع المقرّرة تهدف إلى معرفة الجهود التي قام بها القدامى؟ ها نحن نعرفنا على الجهود والنحو في بداياته وأواخره فماذا بعد هذا؟ قد يسير الاقتراح الثالث مسار الاقتراح الثاني غير أننا نقصد في هذا المقام الجانب التاريخي من الوظيفي، فما الغالب في موضوعات النحو العربي؟ هذا ما ستقرّره إجابات الطلبة:



النسبة	العدد	تجد في موضوعات النحو
56.00%	70	غلبة التنظير على التطبيق
28.80%	36	تكديس للمعلومات
15.20%	19	خالية من البنى والتراكيب الوظيفية

يبدو من خلال الجدول أن التنظير يغلب على التطبيق؛ لأن معظم الإجابات أجابت بذلك فالنسبة وصلت إلى 56.00%، إنّ هذه الإجابات على وعي كبير، بأنّ الحصص

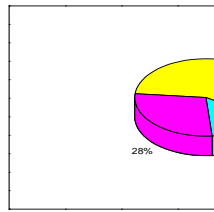
¹ - محمد كراكي، "تقويم مدونة النحو العربي"، ندوة تيسير النحو العربي، الجزائر: 23-24 فبراير

2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص318.

* ينظر القسم النظري، ص 97.

التطبيقية ينبغي أن يكون فيها ما يجعل الطالب يكسب لغة صحيحة سليمة، لكن يبدو أن مهمة التطبيق أصبحت تنظيراً، وتقل النسبة في الاقتراح الثاني إذا ما قورنت بالاقتراح الأول، فالأفلام التي سجّلت لتكديس المعلومات بلغت نسبتها 28.80%، أما الخلو من البنى والتراكيب اللغوية الوظيفية، فقد سجّلت نسبة 15.20%. « فإذا سار الطالب في تلقي علوم العربية عبر منهج نظري يعتمد على سرد المعلومات سرداً من غير تطبيق لمضمونها فإنه ينشأ على عادة حفظ هذه المعلومات من أجل الامتحان وكثيراً ما تراه معنياً بتعداد فقراتها من غير فهم لها، وقد يفهمها فهماً قريباً من غير إدراك لاستعمالاتها في كلام العرب، إنه يحفظها من أجل يوم الامتحان حتى إذا انتهى هذا اليوم نسي معظمها فينشأ جيل عريض من الطلبة الجاهل بعلوم العربية جهلاً حقيقياً. ¹ « فما فائدة تعلّم العلوم إذا لم يوظّفها صاحبها في حياته؟.

ت- ما هي الموضوعات التي تقدّم الجديد؟: يظهر في موضوعات السنة الأولى والثانية والثالثة البون الشاسع، وبين ما يقدم الجديد للطالب والتكرار: الاستمالة أو النفور، ومن هنا فالطالب إن وجد الجديد فيما يدرسه تتولد لديه الرغبة في التطلع ومعرفة ما هو كائن، أما أن يشعر بأنه يدور في نفس الحلقة فالنتيجة تكون عكس ذلك بكثير، إن النتائج التي أفرزت من خلال الاستبانات تظهر ما يلي:



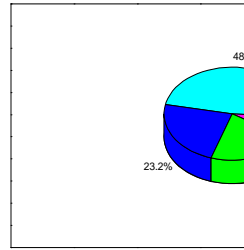
النسبة	العدد	ما هي الموضوعات التي تقدم جديداً للطالب؟
14.40%	18	موضوعات السنة الأولى
28.00%	35	موضوعات السنة الثانية
57.60%	72	موضوعات السنة الثالثة

توضّح النسب المدوّنة في الجدول أن الموضوعات التي يجد فيها الطالب الجديد؛ هي التي برمجت في السنة الثالثة، فعدد الإجابات التي اختارت هذه الموضوعات هي 72 إجابة والنسبة وصلت إلى 57.60%، ويأتي الترتيب الثاني لموضوعات السنة

¹ - أحمد بن محمد الخراط، « التطبيق اللغوي أثره ووسائل تحقيقه »، ندوة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية الرياض: 1995م، مجلد 3، ص 214.

الثانية بعدد 35 إجابة ونسبة 28.00%، في حين كان الحكم القائل بأن موضوعات السنة الأولى لا تقدّم الجديد للطالب بـ: 18 إجابة والنسبة 14.40%.

ث- ماذا تقولون عن حصص التطبيقات؟: لا نريد أن نصل من خلال هذا السؤال إلى أهمية حصص التطبيقات فهذا قار ومعلوم، لكن قد يكون الطالب في هذه الحصص عرضة لصدام الأفكار، لأنه يتعامل فكرياً مع أساتذة لهم نظرتهم الخاصة في العديد من الأشياء، التي تختلف من أستاذ إلى آخر، ومن هنا فالانسجام ضروري في العملية التعليمية، ويكون ضرورياً أكثر إذا تعلّق الأمر بالمادة الواحدة، فهل هذه الحصص تقوم بتدعيم المعارف التي يكتسبها الطالب في حصص التنظير، أم أن حصص التنظير تكون ناقصة إذا افتقدت إلى التطبيقات؟ أم أن الانسجام الذي نبحت عنه غائب؟ أم للطلبة آراء أخرى غير ما نراه.



النسبة	العدد	ماذا تقول عن حصص التطبيقات؟
20.80%	26	تدعم حصص التنظير
23.20%	29	تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير
48.00%	60	لا يوجد انسجام بين أساتذة التنظير والتطبيق
08.00%	10	رأي آخر

إنّ النتيجة التي أفرزتها لنا الإجابات، تدل دلالة قاطعة على أن الانسجام ناقص، لأن العدد الكبير من الطلبة أجابوا بأنّ الحصص النظرية والتطبيقية لا يوجد بينها انسجام، فالعدد يقارب نصف الآراء أي 60 إجابة، وبلغت النسب نجد 48.00%، فيما فضلت الفئة الأخرى أن تجيب بالقول، إنّ حصص التطبيقات تغطّي العجز الحاصل في حصص التنظير والعدد كان 29 إجابة، والنسبة هي 23.20%، وفي نفس السياق كان ترتيب الاقتراح الأول الرتبة الثالثة بعدد وصل إلى 26 إجابة، والنسبة 20.80%

وهناك من الطلبة الذين انفردوا بالرأي حيث وصل عددهم إلى 10 إجابات والنسبة 8.00%.

2- تحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة: وقع الاختيار على أساتذة النحو العربي دون غيرهم وهذا لسببين هما :

- إنّ الإشكالية التعليمية في هذا البحث كانت في مادة النحو العربي، فحري أن تطرح الأسئلة لأساتذة النحو دون غيرهم.

- إنّ أستاذ المادة هو الأدرى بمادة النحو العربي، وما الصعوبات التي يمكن أن يجدها هو أو الطالب الذي تقدّم له المادة.

تحديد عينة الدراسة: قبل توزيع الاستبانات قمنا بإحصاء عدد الأساتذة الذين يدرّسون مادة النحو العربي لعام 2008 / 2009 م، وليس المختصين في مادة النحو

العربي، فالاختصاص قد تعذّر علينا الوصول إليه؛ لأنّ هناك من الأساتذة الذين يدرّسون مادة النحو العربي، ولم يلتحقوا حتى بالدراسات العليا (أساتذة حائزين على شهادة الليسانس فقط) فهل لهذا الأستاذ اختصاص؟ وعليه فقد كان عدد الأساتذة الذين يدرّسون مادة النحو العربي 18 أستاذًا، وتمّ توزيع 9 استبانات وبهذا تكون عينة الدراسة قد وصلت إلى النصف أي بنسبة 50% وهذا يكفي لاستخلاص النتائج، وبعد

تحديد العينة نأتى إلى العناصر التي سألنا عنها الأساتذة، وهي متعلّقة بالتعرّف على المستجوب كخطوة أولى في بناء الاستبانة، ومن ثمّ أوردنا بعض الأسئلة المتعلقة بمادة النحو العربي، ويأتي الحديث عن الطالب البجائي وتعامله مع هذه

المادة، وأخيرا المنهاج المعتمد.

أ- التعرّف على المستجوب: وتضمّن ما يلي:

1- الجنس: إنّ النتائج المدوّنة أدناه تشير إلى أن عدد الإناث فاق عدد الذكور، غير أنّ الفرق لم يكن كبيرا.

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	4	44.44%
أنثى	5	55.55%

وبالأرقام بلغت نسبة الذكور 44.44% وبالمقابل كان عدد الإناث 55.55%.
2- الدرجة العلمية: من أكبر مظاهر الضعف اللغوي والعلمي في الجامعة، أن يدرّس الطالب طالبا، من هنا كان القصد إلى معرفة نسبة الأساتذة الأكفاء لتدريس مادة مثل مادة النحو العربي، وقد استهدفنا في هذا السؤال المستويات الثلاث (ليسانس - ماجستير - دكتوراه) ويبدو أن الدرجة العلمية للأساتذة ليست لصالح التعليم العالي والبحث العلمي في جامعة بجاية، لأن في الجدول الذي بين أيدينا ما يقرّ ذلك:

النسبة	العدد	الدرجة العلمية
44.44%	4	ليسانس
55.55%	5	ماجستير
00.00%	0	دكتوراه

قد لا تحتاج هذه النسب إلى تعليق لأنّ الواقع غير ما يجب أن يكون، فهل من المعقول أن تصل نسبة الأساتذة الذين يدرّسون مادة النحو العربي، وهم حاملين لشهادة الليسانس فقط 44.44%، ويكون عدد الأساتذة الحاملين لشهادة الماجستير 55.55%، في حين نجد غيابا كليا للدكاترة، وقد كانت المقولة التي أدرجها عمر لحسن في مقاله من الأدلة التي تثبت ما قلناه: « يضاف إلى هذا أن أكثر الأساتذة الذين يكلفون في كلّ سنة بتدريس مادة النحو بالجامعة (في جامعة عنابة مثلا) هم من أساتذة الثانوي الذين يستعان بهم لتغطية نقص الأساتذة الفادح، فهذا أستاذ متأثر بالمنهجية التقنيّة المفروضة عليه في الثانوي، ولا نراه يتبع مع طلبة الجامعة منهجية مختلفة فلا يحس الطالب اختلافا بين الثانوي والجامعة وهو الإحساس الذي نلمسه عندهم إذا سألناهم عن ذلك»¹ فمن أين للطالب أن يكون متفوقا في هذه المادة؟.

¹ - عمر لحسن، " النحو العربي وإشكاليات تدريسه"، أعمال ندوة تيسير النحو العربي، الجزائر: 23-24 أبريل 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص515.

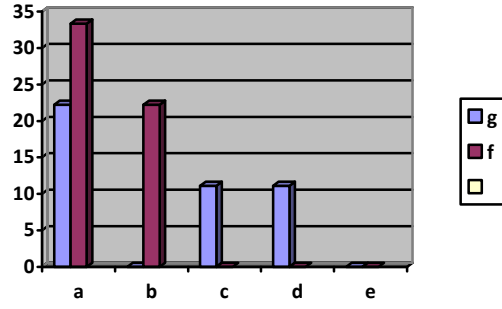
3- الصّفة: كان تقسيم الصّفة إلى قسمين، بين الأساتذة الذين يزاولون أعمالهم بصفة دائمة أو المتربصين، وبين الأساتذة المحاضرين أو المطبقين وفي الجدول التالي ما يستنتج:

الصّفة	العدد	النسبة
متربص	2	%22.22
مرسّم	5	%55.55
محاضر	5	%55.55
مطبّق	3	%33.33

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة المرسمين أكبر من نسبة المتربصين فالمرسمين كانت النسبة %55.55، والمتربصين %22.22، وأما النسبة الأخرى فلم يفصح عنها وهي نسبة %22.22، أما القسم الثاني من السؤال فقد كان عدد الأساتذة المحاضرين %55.55 أما المطبقين فكانت النسبة %33.33، فيما بقيت إجابة واحدة لم تذكر صفتها والنسبة كانت %11.11.

4- الخبرة: ليس لنا أن ننكر ما لخبرة الأستاذ من دور في عملية تبليغ المادة وإيصالها بطرق سهلة بسيطة ميسّرة، ومن هنا قمنا بتحديد الخبرة من حيث عدد السّنوات بالمجال فكان توزيعها على 5 مجالات بين الذكور والإناث:

الخبرة	سنة ← 5 سنوات		10 ← 5		15 ← 10		20 ← 15		20 ≤ سنة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	2	%22.22	/	/	1	%11.11	1	%11.11	/	/
إناث	3	%33.33	2	%22.22	/	/	/	/	/	/



النتائج:

من سنة ← 5 سنوات كانت نسبة الذكور 22.22%، أمّا الإناث فالنسبة كانت 33.33%.
من 5 سنوات ← 10 سنوات لم ترد إلينا أي إجابة عن الذكور، والإناث 22.22% أمّا
المجالات الأخرى فالنسب غير مذكورة.

من 10 سنوات ← 15 سنة بلغت النسبة 11.11% للذكور.

من 15 سنة ← 20 سنة كانت النسبة 11.11% للذكور أيضاً.

أكثر من 20 سنة لم ترد إلينا أيّة إجابة.

إنّ خبرة أساتذة النحو العربي في جامعة بجاية، قد تكون غير كفيلة بأن تخرّج أساتذة
المستقبل، وربّما هذا عائد إلى أن قسم اللّغة والأدب العربي في هذه الجامعة حديث
النشأة.

ب- حول مادة النحو العربي وأصوله: نتحدّث في هذا المقام عن مادة النحو

العربي، بصفته المحتوى الذي يقدّم في العملية التعليمية، ومن هنا كان من الواجب أن
تخضع هذه المادة إلى دراسة علمية، اعتماداً على فلسفة فكرية علمية قائمة بذاتها، غير
أننا نريد أن نتحدّث عن المادة بغضّ الطرف عن المنهاج، لأنها تخصّ تعامل الأستاذ
مع هذه المادة، وبذلك أوردنا مجموعة من الأسئلة وأولها السؤال التالي:

1- رأيكم في مادة النحو العربي: قد تتضارب الآراء حول هذه المادة خاصة من حيث

أهميتها من عدمها، وقد نسمع على لسان الجميع تعقيدها من بساطتها، فهل لأستاذ
المادة الذي تعامل معها نفس الآراء، أم ما نجده عند الجميع غير ما نجده عنده؟ هذه
هي الأسئلة التي طرحناها.

النسبة	العدد	رأيكم في مادة النّحو
77.77%	07	مهمة
22.22%	02	غير مهمة
22.22%	02	بسيطة
77.77%	07	معقّدة

تكاد الآراء تجمع على أنّ النّحو العربي مادة هامة؛ إذ إن النسبة وصلت إلى 77.77% أما الآراء التي رأت غير ذلك فلا تتجاوز نسبتها 22.22%، ونفس النسب التي سجّلت بالنسبة لبساطة المادة من عدمها.

2 - أتلّمسون صعوبة في النّحو العربي؟: لن يكون تعامل الأستاذ المختصّ في المادة كتعامل غير المختصّ، والمعروف لدى الجميع أنّ التخصّص هو الغوص في المعلومات الدّقيقة والمعقّدة، فهل صعوبة النّحو يقول بها أستاذ النّحو أم أنّ الحكم العام هو الذي جعلها معقّدة، ومن هنا جاء هذا السّؤال عن صعوبة النّحو العربي، وإن كانت الإجابة بنعم فأين تكمن الصّعوبة؟.

النسبة	العدد	الاقتراح	النسبة	العدد	صعوبة النّحو العربي
/	/	طبيعة العلم			
20.00%	01	القواعد الضمنية التي استنبطها القدامى	55.55%	05	نعم
40.00%	02	كثرة ما قيل وألف فيه			
20.00%	01	الاختلافات بين النحاة والمدارس النحوية			
20.00%	01	غياب خلفية معرفية عن أصول النّحو			
25.00%	01	علم سهل الاستيعاب	44.44%	04	لا
50.00%	02	صعب الاستيعاب			
/	/	واضح			
25.00%	01	غامض			

في البداية كان السؤال مغلقاً؛ بمعنى أن الأستاذ يُطرح عليه السؤال والإجابة تكون بنعم أو لا، والموضوع يتعلّق بصعوبة النحو العربي، فهل يلمس الأستاذ صعوبة في هذه المادة أم لا، أغلب الإجابات ذهبت إلى القول بأن النحو العربي يمتاز بنوع من الصّعوبة، فقد كانت النسبة 55.55%، وأمّا نسبة الأساتذة الذين رأوا غير ذلك فالنسبة وصلت إلى 44.44%. لم نترك السؤال هكذا دون معرفة سبب الصّعوبة من عدمها وقدّمنا اقتراحات لذلك: فهل صعوبة النحو العربي تكمن في النحو ذاته؟ والملاحظ أنّ جميع الأساتذة حادوا عن هذا الاقتراح ولم يقل به أحدهم. أمّا الاقتراح الثاني الذي قدّمناه تعلقّ بالقواعد الضّمّنية التي استتبطها القدامى فقد يعود سبب صعوبة النحو العربي إلى قواعده، والواضح أنّ نسبة قليلة من الإجابات رأت ذلك لأنّ النسبة كانت 20%، أمّا الاقتراح الثالث فقد تعلقّ بكثرة ما قيل وألف في النحو العربي ويكون هذا الاقتراح قد حظي بالنسبة الكبيرة إذ وصل إلى 40%، وتبقى الاختلافات القائمة بين النّحاة والمدارس النّحوية، وغياب خلفية معرفية عن أصول النحو تحظى بنسبة 20%، إنّ كثرة ما قيل وألف في النحو العربي * هو السبب الرّئيس الذي أعاد إليه الأساتذة صعوبة النحو. وعلى غرار الآراء التي رأت أنّ النحو مادة صعبة هناك من رأى غير ذلك واتجهوا إلى القول بأن النحو مادة سهلة، والملاحظ أنّ هذه الإجابات تسير مسار الإجابات الأولى كيف ذلك؟، حينما أوردنا هذا السؤال أردنا أن يتبيّن لنا نوع المادة هل هي سهلة الاستيعاب والنسبة كانت 25%، وهل هي صعبة الاستيعاب فكانت النسبة 50%، أما ما يتعلّق بالوضوح والغموض، نجد أنّ أقلام الأساتذة سارت مسار الغموض والنسبة كانت 25% وبالمقابل فإنّ الوضوح لم نسجّل له أيّ رأي.

3- هل هناك اهتمام بالنحو العربي؟: لو سألت أحدا عن نحو لغة من اللّغات لقال إنّه بمثابة الروح بالنسبة للجسد، ومن هنا كان الاهتمام بنحو اللّغة من الضروري بما كان والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هاهنا؛ هل نلمس اهتماماً بالنحو العربي في المستويات الثلاث، بداية بالمختصّ في هذا المجال إلى الأستاذ المبلّغ للمادة، وصولاً إلى الطالب المتلقّي له؟. أم أنّ الواقع غير ما يجب أن يكون؟.

* قدّمنا في القسم النظري مجموعة من الإشكاليات القديمة منها والحديثة، وأشرنا إلى مختلف الآراء التي تحدّثت عن العامل والعلّة والإعراب التقديرية والمحلي، وكذا الآراء الحديثة التي بحثت في تيسير النحو.

الاهتمام بالنحو	العدد	النسبة
نعم	02	%22.22
لا	07	%77.77

وعليه؛ فإنّ العدد الكبير من الأساتذة رأوا أنّ النّحو لا يُؤلّى له الاهتمام من لدن المختصين والأساتذة والطلّبة، لأنّ النسبة تثبت ذلك إذ وصلت إلى %77.77، وقد فضّلت النسبة القليلة أن تجيب بالقول أنّ الاهتمام بهذا العلم كائن والنسبة لم تكن كبيرة إذ كانت %22.22.

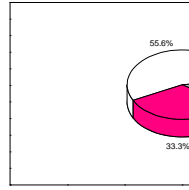
التعليق: وصلنا إلى النتيجة التي مفادها أنّ النّحو لا يُهتم به مثل باقي المواد الأخرى، وبقي أن نبحت عن أسباب هذا العزوف، فهناك من الأساتذة الذين أعادوا السبب إلى المادة في حدّ ذاتها، فهي ومادة الرياضيات سيّان بالنسبة للطلّاب، وأنّ الجديد فيها غائب والاجتهاد غير قائم إلّا ضمن برنوس القدامى، وأنّ الدراسات فيه سطحية، وإضافة إلى كلّ هذا فإنّ العلماء العرب لم يفهموا جيّدًا التراث، وفي الاتجاه المعاكس قال بعض الأساتذة إنّ النّحو يلقي الاهتمام من المختصين والأساتذة، ونستثني من ذلك الطلبة وقد يعود ذلك إلى طريقة الأساتذة في تبليغ المادة.

قد تكون هذه الأسباب شكلية فقط، فماذا لو قلنا إنّ صعوبة المادة لا يجب أن يكون مرجعاً في العزوف عن المادة، أليست الرياضيات من أصعب المواد ولكن هل يعزف عنها الطّالب؟ هل عدم وجود الجديد في النّحو يذهب بالمختصّ والأستاذ والطّالب إلى إهمال روح لغته؟ وهل ما يدرس في المواد الأخرى هو الجديد والدراسات التي تقام حول هذه المواد عميقة، أم ما جاء من الغرب لا بدّ علينا أن نتقبّله، وما كان من خصوصيات الأمة يرفض؟ إذ «تحول النّحو في الجامعات والمعاهد المتخصّصة إلى مذكرات مبسترة تلخّص القاعدة وتركّز عليها فإذا حان الامتحان لخّصّ الملخّص وتخرّج طالب الجامعة المتخصّص دون تخصّص، ولا يكاد يقيم جملة صحيحة، ونأت الدراسة الجامعية عن الفكر النّحوي الخصب الذي كان ثمرة الجهود الصادقة للعلماء منذ القرن الثاني الهجري»¹ إنّ المشكلة نفسية، ولا يتملّ الإشكال في صعوبة المادة.

¹ - صابر بكر أبو السعود، في نقد النّحو العربي، 1988م، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص29.

4- أتوافقون من يقول إنَّ النحو مادة جامدة وليس لها آفاق للبحث؟: إنَّ عرض مثل هذه الأسئلة على الأساتذة لم يكن تلقاءً أو من غير هدف، فطرح مثل هذه الأسئلة نابع من واقع عايشناه، وتحدّث عنه من لا يريد للغة العربية أن تحيي، وقد اعتمدت الأجوبة المقترحة على إمكانية موافقة الأستاذ من عدمها، وهذا ما أفرزه الإحصاء من النتائج:

النحو مادة جامدة ليس لها آفاق للبحث	العدد	النسبة
نعم	03	%33.33
لا	05	%55.55

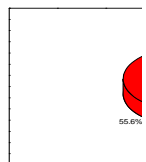


يبدو أن أستاذ مادة النحو لا يذهب وراء ما يقال عن المادة، وهذا ما تظهره النسب:
- نسبة 33.33% للأساتذة الذين حكموا على عدم صلاحية النحو العربي وبعدم فتحه الآفاق للبحث.

- نسبة 55.55% للأساتذة الذين يرفضون أن يقال عن النحو إنها مادة جامدة، وتستثنى إجابة واحدة لم تفصح عن رأيها بالتالي فهي ملغاة.

5- الاطلاع على الدراسات النحوية الحديثة: ما دامت آراء الأساتذة تحكم للنحو بعدم الجمود، فأكد أنه استند في هذا القول إلى خلفية معيّنة، وحتى يتبيّن لنا ذلك أوردنا سؤالاً يتعلّق فحواه بالدراسات النحوية الحديثة، فهل لأستاذ مادة النحو العربي إطلاعا على ما استجدّ من هذه الدراسات؟

الاطلاع على الدراسات النحوية الحديثة	العدد	النسبة
نعم	05	%55.55
لا	04	%44.44



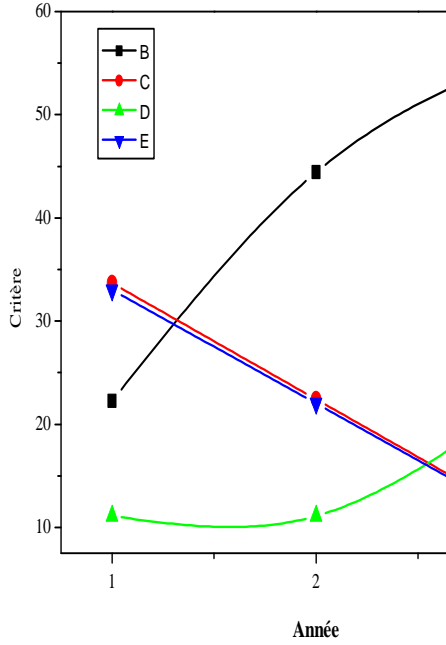
هي النتائج المدونة في الجدول، والتي تقرّ بإطلاع الأساتذة على الدراسات لأن نسبة الإطلاع كانت 55.55%، ونسبة عدم الإطلاع 44.44%. لكن لا بدّ لنا أن نقف هنا قليلا ونطرح هذه الأسئلة:

- هل لأستاذ مختصّ في النّحو العربي أن تخفى عليه قضية تيسير النّحو العربي؟ هل من الموضوعية أن يصل عدد الأساتذة الذين ليس لهم علم بالدراسات الحديثة إلى هذه النسبة؟

- رأيكم في هذه الدّراسات: تباينت الآراء حول موضوع الدّراسات النّحوية الحديثة، فبين من يقرّ بأهمية تيسير النّحو وبين من يرى أنّ هذه الدّراسات تحتاج إلى تأصيل، أمّا الذين قالوا بأهمية تيسير النّحو؛ فلغرض دفع الغموض عمّا يتلقاه الطالب من موضوعات في النّحو العربي، وفهم ما يقصده القدامى بسهولة ويسر، ومع أهمية التيسير إلا أن هناك من الأساتذة الذين عابوا هذه التيسيرات فهي تتراوح بين ما هو معقول وما هو غير معقول، وقريبا من هذه الآراء نجد من الأساتذة الذين يتبنون فكرة التيسير وإنّما تيسير طرائق تدريسه*، أما حذف بعض الأبواب المستعصية في النّحو فهذا ضرب من اللأعلمية، أمّا من قال بأن هذه الدّراسات ليس لها تأصيل فلأنها قبلت بعض الأخطاء والألحان بدافع الفصحى المعاصرة.

ج- حول الطالب الجامعي وتعامله مع المادة: يحتوي هذا العنصر على الأسئلة التالية:
1- كيف يتعامل الطالب مع النّحو العربي وأصوله في السنوات الثلاث؟: قد نحكم على طالب بالجدية أو اللامبالاة من خلال التعامل مع المادة التي يتلقاها، وهذا يظهر جليا من سلوكه أثناء تنبّعه للعملية التعليمية، فإن كان جادا فعلاّمات الجدية تظهر ويلمحها الأستاذ فيه، ويحدث العكس إذا تعلّق الأمر باللامبالاة، وعليه فقد كان سؤال الأساتذة عن تعامل الطالب مع مادة النّحو العربي في السنوات الثلاث، وقد قمنا بتوحيد المعايير حتى يتبيّن لنا ما إذا كانت الجامعة تعمل على استمالة الطالب لدراسة هذه المادة أم أنّها تعمل على العزوف عن النّحو العربي. وعليه كان تدوين النتائج التي حصلنا عليها في هذا الجدول:

* للمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع، راجع مقال "تيسير النّحو في ضوء علم تدريس اللغات" د- محمّد صاري، المنشور في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر: ديسمبر 2005م، ع2.



السنوات	المعايير	العدد	النسبة
السنة الأولى	باهتمام	02	%22.22
	دون اهتمام	03	%33.33
	بحب	01	%11.11
	بكره	03	%33.33
السنة الثانية	باهتمام	04	%44.44
	دون اهتمام	02	%22.22
	بحب	01	%11.11
	بكره	02	%22.22
السنة الثالثة	باهتمام	05	%55.55
	دون اهتمام	01	%11.11
	بحب	02	%22.22
	بكره	01	%11.11

إنّ هذه الحصيلة التي بين أيدينا، توحى إلى أن الطالب في السنة الأولى يتعامل مع المادة شكليا فقط، فمعايير السلب في نسبها تغلب معايير الإيجاب، ويتقلص هذا الشعور لدى الطالب مع المسيرة التعليمية وعكس ذلك نجده في معايير الإيجاب، والمنحنى البياني يقدّم لنا هذه القراءة:

- تتناسب معايير السلب (دون اهتمام، بكره) تناسباً عكسياً مع السنوات الثلاث، فكّما انتقلنا من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى نقصت هذه المعايير.

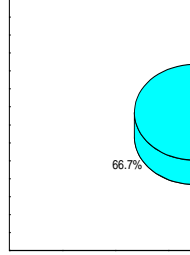
- تتناسب معايير الإيجاب (باهتمام، بحب) تناسباً طردياً مع الانتقال من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. إذن إذا ربطنا هذه النتائج بالجديد الذي يقدّم للطالب في السنوات الثلاث نستنتج أن الطالب يميل إلى المادة إذا قدّم له الجديد.

2- كيف تجدون الطالب أثناء تلقيه للمادة؟ : إنّ الشيء يقاس بنوعيته لا بكميته، فما الفائدة التي ننتظرها إذا كانت الجامعة تدخل كما هائلاً من الطلبة لفترة زمنية

معينة، ليتخرّج منها وهو يحمل تلك الورقة لا أكثر؟، وإنّ ما تقرّه المناهج الحديثة تلزم الطالب بمناقشة الأستاذ والدفاع عن آرائه لتكون له صفة الخريج من الجامعة. والسؤال

المطروح كيف نجد الطالب في قاعة الدّرس وهو يتلقّى مختلف المعلومات هل يبدي بآرائه؟ هل يحاور؟ هل يدافع عن آرائه؟ هل تتميز هذه الآراء بالعلمية؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة متضمنة في هذا الجدول:

كيف تجدون الطالب أثناء تلقّيه المادة؟	العدد	النسبة
مستقبلا فقط	06	66.66%
محاورا فقط	/	/
مستقبلا ومحاورا	01	11.11%
خاملا	02	22.22%
نشيطا	/	/
مدافعا عن آرائه	/	/



يتبيّن من الجدول أن الطالب يضرب بالحوار والنشاط والدّفاع عن الآراء عرض الحائط، لأن الأستاذ لم يقر بذلك لطالبه، فهو يستقبل المعلومات فقط دون السؤال عنها أو مناقشة الأستاذ، وذلك من خلال النسبة التي حصلنا عليها، والتي تجاوزت نصف الآراء وبلغت الأرقام كانت النسبة 66.66%، في حين كانت نسبة الإجابات التي قالت بأن الطالب يستقبل ويحاور إجابة من تسع إجابات، والنسبة هي 11.11%، ويبقى الاقتراح الذي يصف الطالب بالخمول قد حاز على نسبة 22.22%، أما الآراء التي تعطي للطالب صفة الحوار والنشاط والدّفاع عن الآراء غير واردة على الإطلاق، فكيف للطالب الذي يستقبل فقط، أن تكون لديه ملكة لغوية يستطيع أن يفيد بها طالب أو تلميذ المستقبل؟، من أين لطالب لا يدافع عن الآراء التي يملكها إذا كان يتقبّل كلّ ما يأتي من الأستاذ، ويتبنى آراء لا يعرف صحتها من خطئها، خاصة في الجامعة التي تعتبر ملتقى الأفكار إن لم نقل صراعها « فإذا كانت وظيفة المتعلّم في التعليم التقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اكتساب المعرفة واستهلاك المقرّرات الجاهزة ثم رد هذه المعرفة متى تطلب منه، فإن الأمر ليس كذلك في التعليمية الحديثة، إذ تتغيّر وظيفة المتعلّم من مستهلك (centre d intérêt) إلى منتج ومساهم فعّال ونشط على اعتبار أنه بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية وإليه تعود، بحيث

لا يمكن - في التعليمية الحديثة- تحديد الأهداف وضبط المحتوى التعليمي واختيار الطريقة وانتقاء الوسيلة المساعدة إلا بعد تحديد جمهور المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية، وعليه قبل تدريس اللغة إلى زيد أو عمر ينبغي أن نعرف من هو زيد، ومن هو عمر، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة، ولماذا؟¹ وعليه فالطالب المرغوب فيه غير متوفر في جامعة بجاية.

3- حين تبليغكم للمادة أتمسون استيعابا لدى الطالب؟: ما يجب أن نقنع به أنفسنا هو أن استيعاب المادة لدى الطالب مسئولية مشتركة بين طرفي العملية التعليمية، فالأستاذ منه الشرح والتوضيح والتبسيط وإثارة الانتباه، ومن الطالب الانتباه والتركيز والسؤال والحوار أيضا، هكذا يكون الاستيعاب وهكذا نضمن نجاح العملية التعليمية، فهل يلمس أستاذ المادة استيعابا لدى الطالب أثناء تلقيه للمعلومات؟، وكم تبلغ درجة الاستيعاب إن وردت إلينا الإجابات أن الطالب يستوعب ما يقدم له:

النسبة	العدد	الاقتراح	النسبة	العدد	استيعاب الطالب
16.66%	01	بنسبة 25.00%	66.66%	06	نعم
66.64%	04	بنسبة 50.00%			
16.66%	01	بنسبة 75.00%			
/	/	بنسبة 100.00%			
33.33%	01	صعوبة المادة	33.33%	03	لا
66.66%	02	عدم الاكتراث والانتباه			
/	/	عدم وصول الرسالة التعليمية			
/	/	رأي آخر			

كان طرحنا للسؤال في البداية للإجابة بنعم أولا، ثم فرعنا الإجابتين إلى أسئلة أخرى، يتضح لنا من خلالها سبب الإجابة بنعم أولا، وقبل الشروع في تحليل الأسئلة

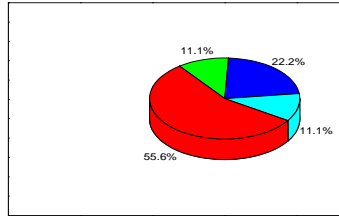
¹ - محمد صاري، " التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة"، google.ae، أبريل 2008.

التفريعية، لا بأس أن نقدّم نتائج السؤال المغلق: بلغت نسبة الآراء التي أجابت بأن الطالب يستوعب المادة 66.66%، في حين كانت نسبة الإجابات التي قالت بعدم استيعاب الطالب للمادة 33.33%، مادام الأستاذ قد قال بأن الطالب يستوعب المادة، فما هي نسبة الاستيعاب؟ تشير النتائج إلى أن الطالب متوسط الاستيعاب، وهذا يظهر من خلال النسب المدونة في الجدول؛ لأن هذا الاقتراح حضي بأربعة آراء وبنسبة مئوية قدرت بـ: 66.64%، وتبقى النسب الأخرى موزعة بين درجتَي الاستيعاب اللتين قدرتا بـ: 25% و 75% بمعدّل إجابة واحدة لكل اقتراح، وبنسبة 16.66% لكل من النسبتين، أما النسبة التي تقول إن الطالب يستوعب المعلومات بنسبة 100%، فقد حادت عنه أقلام الأساتذة. وبالموازاة مع الأساتذة الذين سارت وجهات نظرهم إلى الاستيعاب، هناك فئة أجابت بعدم الاستيعاب، ومن ثمة أوردنا اقتراحات قد تكون أسبابا في عدم الاستيعاب، وقد كان أول اقتراح هو المتعلّق بصعوبة مادة النحو العربي، والذي حضي برأي مقابل ثلاثة آراء أي بنسبة 33.33%، وأما الاقتراح الثاني والذي أتبعناه للأول، أرجعناه إلى عدم الانتباه والاكتراث، ويبدو أن هذا الاقتراح هو السبب الكبير الذي يعيد إليه الأستاذ عدم الاستيعاب؛ لأن النسبة هي التي ترجمت ذلك 66.66%، وقد غضّ الطرف عن الاقتراحين المتبقّيين وهما عدم وصول الرسالة التعليمية والرأي الآخر، وكخلاصة لهذا العنصر يمكن لنا أن نقول:

أولا - رغم أن الطالب يستوعب المادة إلا أن درجة الاستيعاب متوسطة، وفي بعض الأحيان ضعيفة.

ثانيا: - عدم استيعاب الطلبة لما يقدم لهم، أعاده الأساتذة إلى عدم الانتباه والاكتراث.

4- كيف يقدم الطالب البحوث المتعلقة بالمادة؟: من المفروض أن يكون الطالب في هذا المستوى على وعي بأنه يكون النخبة، إذ هو في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي، وعليه أن يدرك أن مادة النحو مهما أعطيت لها الكل أعطتك البعض فقط، ونحن في ميدان البحث العلمي: هل يقدم الطالب البحوث التي يكلف بها بعمق؟ وهل يلتزم بالمنهجية التي ينبغي أن نجدها في بحثه؟ هذا ما ستجيب عنه النتائج المدونة أدناه:



النسبة	العدد	كيف يقدم الطالب البحوث المتعلقة بالمادة
55.55%	05	يقدم البحث بسطحية
11.11%	01	يقدمه بعمق
22.22%	02	يلتزم بمنهجية البحث
11.11%	01	لا يلتزم بها

إنها نتائج تسمح لنا بالحكم على الطالب بالضعف، والسعي وراء نقطة تمكّنه من الانتقال من مستوى إلى آخر، فمعظم الأساتذة المستجوبين أفصحوا على أنّ الطالب يقدم عموميات فقط في البحث الذي يكلف به، ونسبة 55.55% من الآراء لها أن تترجم ذلك، وقد أضاف بعض الأساتذة أن بحث الطالب عبارة عن جمع مجموعة من المعلومات من الكتب، في شكل فقرات يتم الربط فيما بينها دون تحليل أو تحوير أو استنتاج، وما يزيد الطين بلة عدم فهم بعض العناصر ما تقرأه عند عرض البحث شفهيًا، نغادر السطحية في البحث ونتحدّث عن العمق أو ما يجب أن يميّز به بحث الجامعيّ، إلا أننا لن نتمكن من إثبات ذلك لأن نسبة العمق لا تتجاوز 11.11%، وكما لا يخفى على أحد منّا أن البحث يحتاج إلى منهجية تحدّد الانتقال بطريقة تسلسلية في أجزاء البحث، فإنّ ما بين أيدينا يوجّهنا إلى أنّ الطالب يلتزم بمنهجية البحث إلى حدّ ما؛ فهناك من قال بالالتزام وبنسبة مئوية قدرت بـ: 22.22%، والذين قالوا بأن الطالب لا يلتزم بها كان 11.11%.

5- إجابات الطالب في الاختبارات التقويمية: هنا نستطيع أن نحكم على العملية التعليمية بالسلب أو الإيجاب، وهنا يظهر استيعاب الطالب لما يتلقاه من عدمه، ومن مظاهر التقويم التي استفسرنا عنها؛ علامات الطالب في الاختبارات من حيث المستوى، ومن حيث المعلومات أيضا وعليه كانت هذه النتائج:

النسبة	العدد	الاقتراح	تقويم الاختبار
%22.22	02	ضعيفة	من حيث المستوى
/	/	دون الوسط	
%55.55	05	متوسطة	
%11.11	01	حسنة	
/	/	جيدة	
%55.55	05	يعيد ما أخذه عن الأستاذ فقط	من حيث المعلومات
%11.11	01	لا يعيد حتى الذي أخذه عن الأستاذ	
%33.33	03	يعيد ما أخذه بطريقته هو	
/	/	يضيف معلومات جديدة	

فرأي الأساتذة في علامات اختبار الطلبة، تتراوح بين كونها ضعيفة بنسبة %22.22 هذا من جهة، ومن جهة أخرى كونها متوسطة بنسبة %55.55، أما علامات الطلبة التي حكم عليها الأساتذة بأنها حسنة لا يتجاوز %11.11، في حين لم نسجل أي رأي قال بالاقتراحين المتبقين.

6- الجانب الاجتماعي للطالب: ليس المقصود هنا بالجانب الاجتماعي الشيء المادي، إنما المقصود هو الجانب العقلي الطبعي الثقافي الذي يحمله الطالب*، أي تأثير المجتمع في نظرة الطالب للغة العربية، وبالتحديد النحو العربي في جامعة بجاية، وفي قسم اللغة والأدب العربي، فما رأي الأستاذ في تأثير الجانب الاجتماعي على نظرة الطالب للنحو العربي؟.

النسبة	العدد	تأثير الجانب الاجتماعي
%77.77	07	نعم
%22.22	02	لا

* أشرنا إلى ذلك في القسم التطبيقي، ص 108.

كانت إجابات العيّنة المستجوبة تسير في طريق التأثير، والنسبة المئوية التي وصلت إلى 77.77% دليل قاطع على ذلك، بينما كانت النسبة المتبقية تعبر عن عدم تأثير هذا الجانب.

التعليل: تركنا التعليل للأساتذة وذلك لإثراء هذا البحث، ومن خلال التعليقات التي أفادونا بها، تبين أنّ أغلب الأساتذة يوظفون مقولة ابن خلدون الإنسان ابن بيئته، وهنا نتحدّث عن المحيط الجامعي الذي يفرض على الطالب بعض الأشياء التي قد لا يقتنع بها، وإنّ النظرة الدونية للنحو العربي، قد اكتسبها من المحيط الجامعي على حدّ تعبير الأساتذة، فماذا ننتظر من الطالب الذي يجد المحيط الجامعي تخسف فيه الهمم وتكسف فيه العزائم؛ لانتشار ثقافة اللامبالاة وغياب الجديّة في تبليغ العلم وتلقيه.

7- لغة أم الطالب: كما أنّ للجانب الاجتماعي التأثير على نظرة الطالب للنحو العربي، قد يكون للغة الأمّ التأثير الأكبر، لأن ما اكتسبه الإنسان في فترة طويلة واعتاد على التعامل به، قد يغلب عليه إذا حاول أن يتعامل بلغة أخرى حصلها عن طريق التلقين، إذن هذا هو الدافع لإدراج هذا السؤال وهذه هي الحصيلة التي أقرّ بها المستجوب:

هل للغة الأم تأثير في تعلم النحو؟	العدد	النسبة
نعم	06	66.66%
لا	03	33.33%

تذهب أغلب الآراء إلى أنّ لغة الأم أو لغة الطّبع، لها التأثير الكبير في عملية التعلم لأن نسبة 66.66% هي التي أثبتت ذلك، ومن هنا فإنّ الإشكال قائم لأن الطالب البجائي لغة أمه غير اللغة العربية الفصحى، التي يُطالب بإتقانها لأنّ المجال يستدعي ذلك، وبتزايد الأمر صعوبة إذا تعلق الأمر بقواعد لغة الأم واللغة المطالب إتقانها، فقواعد اللغة الأمازيغية تختلف من منطقة إلى منطقة أخرى ناهيك عن الاختلاف بينها وبين اللغة الفصحى.

د- حول المنهاج الدراسي الجامعي: نقطة الانطلاق في إدراج الأسئلة المتعلقة بالمنهاج الدراسي الجامعي في مادة النحو العربي هو: البحث عن الأهداف المنتظرة من تدريس النحو في الجامعة، وبعدها السؤال عن المفردات المتعلقة بالمادة ووسائل تبليغها وصولاً إلى التقويم، وبذلك نكون قد سلطنا في أسئلتنا التعريف الحديث للمنهاج إذ لم نقتصر على فحوى المادة فقط بل كل العناصر المكونة للمنهاج.

1- هل تمّ تسطير أهداف * تدريس النحو في الجامعة من قبل الوزارة؟: إنّ افتراض نقطة الوصول من إدراج مادة ما في المقررات الدراسية من الضروري بما كان، وهذا لن يتأتى إلاّ عن طريق تحديد الأهداف التعليمية وتحديد مجالات هذه الأهداف، فهل يمكن لنا الحديث عن الأهداف من تدريس النحو العربي في الجامعة؟ أم أن الجامعة تجاوزت ذلك باعتبارها فضاءً للبحث.

هل تمّ تسطير أهداف من تدريس النحو	العدد	النسبة	الاقتراح	العدد	النسبة
لا	03	60.00%	غياب التخطيط في الجامعة		
	/	/	الأهداف واضحة معروفة لدى الجميع		
	01	20.00%	طبيعة الجامعة أنها فضاء للبحث	05	55.55%
	01	20.00%	أستاذ المادة هو الذي يحدد الهدف		
نعم	لا	النسبة	الاقتراح	03	33.33%
	01	/	مطلعون عليها		
	01	/	أهي واضحة		
	01	/	أهي دقيقة		

لن ننكر الاختلاف الكائن بين التعليم في الأطوار الثلاثة الأولى والجامعة، لكن هل هذا يعني الغياب الكليّ للأهداف، إنّ أغلب الآراء سجّلت لعدم تسطير الأهداف من تدريس النحو بنسبة 55.55%، والنسبة القليلة من الأساتذة قالوا بتحديد الأهداف إذ لا تتجاوز

* ينظر القسم النظري عن أهداف النحو العربي، ص 100.

33.33% « ويلاحظ أيضا على المنهاج المقرر على طلبة اللغة العربية وآدابها في الجامعة خلوه من الأهداف، فلماذا اختيرت هذه المادة أو تلك؟ وما جدواها بالنسبة للطلاب الجامعي في اللغة العربية وآدابها، وما هي ملامح المتخرج من الجامعة وهو يحمل شهادة جامعية باللغة العربية بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا¹ لكن هذه النسبة لنا ما نقول عنها في السؤال الذي يليه.

إلى ما يعود غياب الأهداف التعليمية في الجامعة؟ سؤال يتعلّق بالأساتذة الذين نفوا وجود الأهداف، ولم نترك الحرية للأستاذ في الإجابة بل خيّرناه بين مجموعة من الاقتراحات؛ أوّل اقتراح كان متعلّق بغياب التخطيط في الجامعة وهذا الاقتراح قد حظي بالنسبة الكبيرة التي قدرّت بـ: 60%، وكنا قد أضفنا إلى الاقتراح السابق اقتراحا آخر وهو أنّ الأهداف واضحة ومعروفة لدى الجميع، وقد تغاضت العيّنة عن هذا الاقتراح ولم نسجّل أية نسبة، وبقي اقتراحان حازا على نفس النسبة، وهما طبيعة الجامعة على أنها فضاء للبحث، وأستاذ المادة هو الذي يحدّد الهدف بنسبة 11.11% لكلّ منهما.

2- الهدف من تدريس النحو في الجامعة: الأهداف التعليمية ضرورية في إطارها العام، وتكون أكثر من ضرورة إذا تعلّق الأمر بمادة النحو العربي، ومن الواضح أن كلّ مادة تحمل أهدافا ينبغي العمل على الوصول إليها، فما هو المرجو من تدريس النحو في الجامعة؟ هل هو اكتساب ملكة لغوية؟، التعرف على التراث النحوي؟ الاطلاع على الكتب القديمة؟ البحث والتعمق في المادة؟

الهدف	العدد	النسبة
اكتساب ملكة لغوية	03	33.33%
التعرف على التراث النحوي	02	22.22%
الاطلاع على الكتب القديمة	01	11.11%
البحث والتعمق في المادة	03	33.33%
رأي آخر	/	/

¹ - بشير ابرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، الجزائر: 2005، مجلة المجمع الجزائري، ع1، ص199.

من بين الاقتراحات السابقة كان الهدف الذي أقرّ به الأساتذة في الدّرجة الأولى، اكتساب ملكة لغوية والبحث والتعمّق في المادة بنسبة 33.33% لكلّ منهما، ليأتي التعرّف على التراث النّحوي في درجة ثانية بنسبة 22.22%، وأخيرا الاطلاع على الكتب القديمة بنسبة 11.11%.

ومن المفروض ألاّ نتحدّث عن الملكة اللّغوية في الجامعة، لأنّ النّحو في المراحل الأولى من التعليم هدفه اكتساب ملكة لغوية، لكن نظرا للضعف العام في هذه المادة أصبح لا بدّ أن يدرج هذا في المستوى الجامعي « إذ يأتي الطالب إلى الجامعة وهو يشكو من طرائق الطريقة العقيمة المتبعة في تدريس النّحو في مراحل التعليم العام لذلك نجده ذا ملكة لسانية متذبذبة غير قادر على الكتابة أو القراءة أو التعبير بلغة سليمة وهذا الوضع جعله يفقد الثقة في نفسه، مكونا بينه وبين مادة النحو جدارا منيعا يستحيل مجاوزته.»¹ إذن يصبح الهدف من تدريس النّحو العربي في الجامعة هو اكتساب ملكة لغوية عند الطالب والتعمّق في التراث النّحوي العربي « ويجب التأكيد على أن ذلك التحوّل من التعلّم إلى الاكتساب، أو بعبارة أوضح، تحويل المعارف التي جرى تعلّمها إلى مهارات وملكات مكتسبة، أو ملكات، هو أبعد هدف يسعى التعليم اللّغوي إلى بلوغه »² والخلاصة أن التعليم لا يعني الاكتساب فنّمة فرق بين تعلّم اللّغة واكتساب اللّغة.

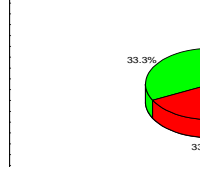
3- اختيار الموضوعات المقررة: عملية اختيار الموضوعات لن تكون بطريقة

عشوائية بل لابدّ أن تتحدّد وفق معايير وخلفية معرفية معيّنة مبنية على دراسة علمية، وكنا قد طرحنا سؤالا نستفسر فيه عن عملية اختيار الموضوعات، والإجابات مدوّنة في الجدول:

¹ - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، ندوة تيسير النحو، الجزائر: 2001، المجلس الأعلى للغة العربية، ص516.

² - الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها - مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها أطروحة دكتوراه، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996م، ص 182.

اختيار الموضوعات خاضع لـ	العدد	النسبة
تجربة شخصية	03	%33.33
دراسة علمية	03	%33.33
هيئة مختصة	03	%33.33



كان توزيع الإجابات على الاقتراحات الثلاث بالتساوي بنسبة %33.33، وعليه فإن اختيار الموضوعات على حدّ تعبير الأساتذة يحتاج إلى تجربة شخصية ودراسة علمية وهيئة مختصة.

4- الجديد في موضوعات النحو: إنّ الموضوعات المقدّمة في مادة النحو العربي تتفاوت من سنة إلى أخرى، سواء من حيث الموضوعات أو المعلومات المقدّمة، وعليه كان طرح هذا السؤال وكانت هذه النتائج:

السنوات	المعايير	العدد	النسبة
السنة الأولى	يقدم الجديد	03	%33.33
	لا يقدمه	06	%66.66
السنة الثانية	يقدم الجديد	04	%44.44
	لا يقدمه	05	%55.55
السنة الثالثة	يقدم الجديد	09	%100
	لا يقدمه	/	/

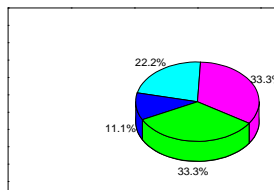
يتفق الطلبة والأساتذة في الآراء التي كوّنوها حول الجديد في موضوعات النحو في السنوات الثلاث، ففي السنة الأولى نسبة الآراء التي ذهبت إلى القول بأن الموضوعات المقررة لا تقدم الجديد قدرت بـ: %66.66 وتقلّ هذه النسبة كلما تدرّجنا في المستوى إذ تصل إلى نسبة %55.55 في السنة الثانية وتندعم في السنة الثالثة، وعكس ذلك نجده حول الموضوعات التي تقدّم الجديد.

5- ما التفسير المقدم عن غياب النحو في السنة الرابعة؟: تبين الدراسة الوصفية التي قمنا بها سابقا أن مادة النحو العربي أدرجت في السنوات الثلاث الأولى وغابت في السنة الرابعة، ولنبحث عن تفسير لهذا الغياب عمدنا إلى آراء الأساتذة لتقصي السبب في ذلك، فإلى أي شيء أعزى الأساتذة غياب النحو في السنة الرابعة؟.

- تراوحت إجابات الأساتذة بين مؤيد للفكرة ومعارض لها، فمنهم من ذهب إلى القول أن السنوات الثلاث الأولى كفيلا بجعل الطالب مستوعبا للنحو العربي، ويكون بذلك قد تعرّف على أصول النحو، وبين من أرجى ذلك إلى سوء التخطيط والاستخفاف بالمادة.

6 - المواضيع المقدّمة هل هي من النحو التعليمي، العلمي، التعليمي العلمي

الوظيفي، غير الوظيفي؟: حينما نتحدّث عن النحو في الجامعة يجب أن تحمل المواضيع المقرّرة نوعا من الخصوصية، فكيف يجب أن تكون المواضيع المقدّمة للطلاب الجامعي؟ هل تكون من النحو التعليمي فقط ومنه يستوي طالب الجامعة وطالب الثانوية والأساسي والابتدائي، هل يكون من النحو العلمي بالتالي يتميّز طالب الجامعة بتعرّفه على الموضوعات العلمية؟ وهل من الأفضل أن تمزج المواضيع بين النحو التعليمي والعلمي؟ أم أن المزج بين الوظيفية والعلمية هو الاختيار اللائق؟



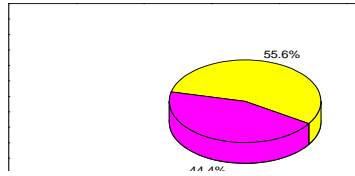
النسبة	العدد	موضوعات النحو من النحو:
33.3%	03	التعليمي
11.1%	01	العلمي
22.2%	02	التعليمي العلمي
33.3%	03	الوظيفي
/	/	غير الوظيفي

بعد تصنيف آراء الأساتذة حول هذا السؤال، أوصلتنا النتائج إلى أن النحو المقدم في الجامعة هو من النحو التعليمي الوظيفي بنسبة 33.33%، أما الآراء التي رأت أن المواضيع المبرمجة في النحو من النحو العلمي كانت النسبة 11.11%، وتبقى نسبة 22.22% للنحو التعليمي العلمي، إن الناظر في إجابات الأساتذة يرى أن النحو في الجامعة هو نحو تعليمي وظيفي، ومن هنا فإن صفة العلمية غير واردة في المواضيع

وقد يعدّ هذا خلافاً وهذا ما يراه عمر لحسن في مقاله: « وقد أشرنا إلى أن النحو في الجامعة لا يجب أن يقتصر محتواه على المستوى الوظيفي، بل يجب أن يتعداه إلى المستوى العلمي ذلك أن الموضوعات الصعبة والمعقدة لا تناسب مستوى تلاميذ المراحل التعليمية السابقة¹ » وهذا ما نجد خاصة في موضوعات السنة الأولى والثانية.

7- الانسجام بين حصص التنظير والتطبيق: تأتي حصص التطبيق لتوظيف ما تلقاه الطالب في التنظير، وعليه كان من الضروري بما كان أن تكون هذه الحصص تدعياً للطالب، وإذ به نجد شرحاً واضحاً بين هذه الحصص، والنتائج المدونة في الجدول تثبت ما نقوله:

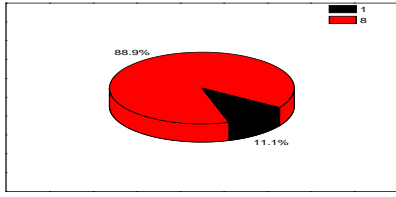
النسبة	العدد	يوجد انسجام بين التنظير والتطبيق
44.44%	04	نعم
55.55%	05	لا



عدد الأساتذة الذين أفصحوا عن عدم وجود انسجام بين التنظير والتطبيق 5 أساتذة أي النسبة 55.55%، في حين كان عدد الذين قالوا بالانسجام 4 أساتذة والنسبة 44.44% إنَّ الاستقرار البيداغوجي مهم للأستاذ، ويكون أكثر أهمية بالنسبة للطالب، أما أهميته بالنسبة للأستاذ متمثلة في أنه يسهر على تقديم حصص التنظير والتطبيق بالطريقة التي يراها مناسبة فهو الأدرى بما قدّمه في حصص التنظير وعليه؛ يحاول أن يخلق انسجاماً بين الحصص التطبيقية والتنظيرية، وأما بالنسبة للطالب فلن يكون عرضة لاختلاف الأفكار فكلّ أستاذ بطريقته وأفكاره واقتناعاته.

8- هل يكفي الامتحان الكتابي كوسيلة وحيدة للتقويم؟: لنبين أن الاختبار ليس الوسيلة الوحيدة والكافية في تقويم المنهاج، أوردنا هذا السؤال والنتيجة التي حصلنا عليها هو أن النسبة الكبيرة من الأساتذة رأوا أنّ الاختبار وحده لا يكفي.

¹ - عمر لحسن، النحو العربي وإشكالات تدريسه"، ندوة تيسير النحو، الجزائر: 23-24 أبريل 2001، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 516.



هل يكفي الامتحان لمعرفة مدى استيعاب الطالب للمادة	العدد	النسبة
نعم	01	%11.11
لا	08	%88.88

وقد كان العدد يقدر بـ: 08 إجابات، والنسبة وصلت إلى 88.88%، والتعليل كان بالقول أن الاختبار الكتابي لا يظهر الوجه الحقيقي للطالب، وأما الذين اكتفوا بالاختبار الكتابي فقط فقد كان التعليل لذلك هو أن عبقرية الطالب هو السبيل للتعبير عن كل الآراء.

9- ترتيب الوسائل: أوردنا مجموعة من المقترحات، وأردنا أن ترتب حسب أهميتها، وهذه المقترحات تتمثل في التطبيقات والاختبار الشفهي، والكتابي، كانت نسبة الذين اختاروا أن تصدر التطبيقات الترتيب الأول 55.55%، أما الاختبار الشفهي فقد كان العدد 3 إجابات والنسبة هي 33.33% وفي الأخير الاختبار الكتابي بإجابة واحدة والنسبة كانت 11.11%، وعليه فما يجب أن يكون وما هو كائن، يظهر أن وسائل التقويم لا يتعدى الاختبار الكتابي والنتيجة أن « أصبحت العملية التقويمية تركز أساساً على مستوى النتائج التي يحققها المتعلم في الفروض والاختبارات والامتحانات، فكان أن انحط المستوى الدراسي الذي كان من أهم وظائفه أن يتمكن من القدرة على الاندماج في النظام التربوي ويتكيف مع مضامينه بما يجعله يجسد الأهداف التربوية في سلوكه وقدراته ووظائفه التي يشغلها في الحياة¹ فالأولى أن يهتم بالتطبيق ثم الاختبار الشفهي ثم الكتابي.

¹- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1. ص15 (بتصرف).

3- نتائج البحث وبعض الحلول المقترحة: بعد سلسلة من العمليات التي بها استطعنا

تحليل العملية التعليمية التعلّمية في جامعة بجاية، وبعد الدّراسة التحليلية الوصفية لمنهاج النّحو العربي والذي كان مرفقا بنتبع العملية التعليمية، مستنديين في ذلك إلى استبانة موزّعة على الأساتذة والطلبة، نصل إلى هذه النتائج:

- إن العملية التعليمية التعلّمية لمادة النّحو العربي في جامعة بجاية تتخلّلها العديد من الصعوبات، التي أثّرت سلبا على الحصيلة اللّغوية للطالب.

1- صعوبات تتعلق بأستاذ مادة النّحو العربي وأصوله : ربدأ من المعلم بحكم قيادته وتحكّمه في العملية التدريسية ، فإن كان الأستاذ ناجحا متمكنا من المادة هاضما لها مستوعبا لمناهجها فأكد أن العملية التعليمية ستنتج.

- إن أغلب الأساتذة درسوا في الجامعة وتخرجوا فيها لكن تنقصه م الكفاءة والخبرة، حتى أنه م في غالب الأحيان يجهل ون الطرائق المناسبة في تقديمهم للدّروس، وقد يستعملون طريقة معينة مناسبة لكن تنقصه م الخبرة والكفاءة، حيث إنهم يعانون ضعفا عاما في الإعداد التخصصي والمهني، النفسي والاجتماعي، فلأستاذ الذي لا يملك معلومات واسعة في علوم اللسان ، ولا يستطيع أن يحلّل مادته وينظّمها ليوصلها بالوسائل العلمية لن ينجح في التعليم ، فتراه يلجأ إلى الطرائق التقليدية في إيصاله للمعلومات من إلقاء وإتباع للمنهجية الاستقرائية وإلزام الطالب بالحفظ والاستظهار.

- نجد العديد من الأساتذة تغيب عنهم الغاية من تدريس النّحو، فالكثير ممن يرى أن النّحو هو إعراب العلامات دون إدراك لدور الإعراب في الفهم أو الإفهام سواء بالكتابة أو الكلام ، والواقع أن النّحو ليس إعرابا أكثر ممّا هو تدريب على القواعد النّحوية، ومن ثمّ التمكن من الكلام الفصيح.

- الأستاذ يفتقد إلى صفات المعلم الكفاء فلا هو يتميّز بالملكة اللّغوية ولا الكفاءة العلمية، وأكثر من هذا لا يحفّز الطالب ولا يقوده إلى الاستنتاجات الفردية ولا يكسبه الفكر النقدي الإبداعي.

- يعتمد الأستاذ بالدرجة الأولى على الاختبار الكتابي في تقييم الطالب، وبالتالي فإمكانية التقويم المرحلي محدودة، ولن يتعرّف على مواطن الضعف من القوة ليستدرّكها.

2- صعوبات تتعلق بالطالب: من المفروض أن يكون الطالب هو المستفيد الأول من العملية التعليمية، لأنه المستهدف من هذه العملية فهو المتلقي للمادة لتتكون لديه مهارات في السّماع والكتابة والحديث وحتى التفكير لكن ما نجده في الجامعة عكس ذلك تماما: - المشكل يتولّد قبل دخول الطالب في هذا التخصص؛ فمعايير القبول في قسم اللّغة العربية وآدابها يوحي إلى الضّعف من الوهلة الأولى، فالطلبة الذين يستقدمون إلى هذا التخصص هم المتحصّلون على شهادة البكالوريا بدرجة مقبول، ودون شروط محدّدة والأغلبية منهم أُجبروا على دراسة هذه المادة كتخصّص. - نجد الطالب وهو في قسم اللّغة العربية وآدابها متلقيا سلبيا، ولا يكون قطبا إيجابيا في العملية التدريسية.

- إنّ الطالب مهزوم القوى ينفر من المادة ومن الأسباب التي ولّدت لديه هذا الشعور المحيط الجامعي الذي يعيش فيه الطالب، وفوق كلّ هذا يكون الطالب أمام موضوعات نحوية مكثفة فيها كثير من التجريد والتعقيد والتخريج.

- يفتقد الطالب إلى صفة الباحث في المادة، ويظهر هذا من خلال البحوث التي يقدّمها، والتي لا تتوفر على الجديّة أو المنهجية أو صفة التنقيب.

- ضعف الحصيلة اللّغوية للطالب، الشيء الذي يؤثّر بالسلب على المحصول الفكري الذي يقلّ من قدرته على التعبير والتواصل مع الآخرين.

- يبدو أن الحديث عن ملكة لغوية عند الطالب تبقى مستبعدة أو مؤجّلة إلى وقت لاحق، لأن الأخطاء بكلّ أنواعها وجدت طريقها إلى ألسنة الطلبة، وكلامهم أصبح عبارة عن هجين لغوي يحتوي على مختلف الأنظمة اللّغوية الأخرى، وكلّ هذا يعزى إلى غياب الاستعمال والدربة الضروريين للتمكن من اللّغة العربية الفصيحة وتطبيق قواعدها.

- إن مصب اهتمام الطالب هو الحصول على نقطة تمكّنه من اجتياز السنّة الدراسية فقط، وعليه فمن الصعوبة بما كان أن نجد الطالب الباحث الذي يسعى وراء اكتشاف ما يحمله النّحو العربي من مستجدّات غابت عن الكثير.

3- صعوبات تتعلّق بالمادة: وضع علم النّحو في بداياته لاستقامة الألسن، غير أن المراحل التي تلت تفعيد النّحو العربي جعلته مشوبا بالمعيارية، فقد خرج من نطاقه الطبيعي إلى نطاق المنطق والقياس والفلسفة والعقنة المفرطة، واستقرّ هذا المفهوم عند الكثير، وأصبح يتداوله العام والخاص وتكمن مواطن الصّعوبة في:

- قواعد الضّمّية وتشعبها وميلها إلى التجريد، إذ التمكنّ منها يحتاج إلى التركيز الشّديد وإعمال الفكر واستعمالها حتى تترسّخ في الذّهن، وقد يعود السبب في ذلك إلى اللّغة التي كتب بها النّحو العربي، والطبقة المستهدفة آنذاك والتي تتميز بصفات تغيب عن الإنسان العربي حاليا، ممّا أدى إلى تكوّن هوة كبيرة في فهم التّراث النّحوي العربي.

- الاختلافات القارة بين المدارس النّحوية وضع الدّارس أمام ركام معرفي، يصعب اختيار آراء هذه المدرسة من تلك، بل إنّ هذه الاختلافات ظهرت بين نحاة المدرسة الواحدة.

- هناك من الشوائب التي علقت بالنّحو العربي ولا تزال قائمة إلى يوم النّاس هذا، كباب العامل والعلّة والإعراب التقديري والمحلي وباب التنازع والاشتغال، إذ يصعب حتى على المختصّ فهمها.

- إنّ الدّراسات النّحوية الحديثة والتي تتعلّق بتيسير النّحو لم تجد طريقها إلى فهم النّحو العربي فهما جيّدا، بل في بعض الأحيان زادته تعقيدا، وكلّ ذلك في ظلّ غياب طرائق تيسير تعليم النّحو الذي ينبغي أن يتمّ وفقا للدّراسات اللّسانية الحديثة والتطبيقية.

صعوبات تتعلّق بالمنهاج: يظهر في منهاج النّحو العربي المعتمد في المرحلة الجامعية نقصا من حيث ما ينبغي أن يتوفّر عليه، ومواطن النقص تحدّدها في العناصر التالية:

- إنّ تحديد الأهداف التعليمية من تدريس النّحو في الجامعة لا يعدّ تنبيطا لقدرات الطالب أو الأستاذ، لكن الأهداف في إطارها العام ضرورة لابد منها، ثم إنّ لا ضير من تحديد أهداف من الأستاذ إذا كانت من قبيل خدمة اللّغة العربية، غير أن النتائج

التي توصلنا إليها تظهر أن تدريس النحو في الجامعة لأجل التدريس فقط، ولا نستثني الطالب فالأهداف غائبة عنه تماما.

- إن المحتوى المقدم للطالب في هذه المادة تعوزه بعض الشوائب، فمحتوى المادة هو عبارة عن مجموعة من المواضيع التي تم اختيارها ذات حجم ساعي معين موزعة على شكل دروس طيلة العام الدراسي والتي تتميز بالتدرج في المواضيع والدروس، إلا أنها غير خاضعة لدراسة علمية تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب أو احتياجاته التعليمية.

- لعلّ منهاج النحو في الجامعة الجزائرية يعتمد على الطرائق التقليدية في توصيله للمادة، مستبعدا في ذلك الطرائق الحديثة كالتواصلية والبنوية، وما أوضح لنا ذلك طرائق الأستاذ، فهي لا تخرج عن الإلقاء والطريقة الاستنباطية التي لا تجدي نفعا مع الموضوعات المبرمجة في مادة النحو العربي وأصوله في هذا المستوى، والنتيجة من وراء هذا ضعف الطالب من جانبه اللغوي والمعرفي والتواصلية.

- التركيز على جانب التنظير دون التطبيق وهذا مغلّ بنثبيت المعلومات حين تلقيا، مثلما أن إمكانية استثمارها في الوقع معدومة.

- سبق وأن تطرقنا إلى وسائل التقويم ورأينا أن الوسيلة الوحيدة التي تعتمد هي الاختبار الكتابي، وبهذا يكون الأستاذ قد أهمل الوسائل الأخرى التي تبين الوجه الحقيقي للطالب، ففعالية الطالب في القسم تكسبه تقنيات الحديث والسماع والتعبير وتجعل رصيده اللغوي يتنامى بفضل عملية التواصل التي يقوم بها أثناء العملية التعليمية.

بعض الحلول المقترحة: في ظلّ غياب الأستاذ الكفاء والطّالب المنشود، وأمام مادة تتميز بالعلمية وكثرة التصنيف فيها، وإتباع منهاج يعمل على الضّعف أكثر ممّا يخدم الطالب، يبقى التّحدي قائماً والتفكير في سبل النهوض بهذه المادة خاصة في جامعة بجاية أكثر من ضرورة، ولن يكون هذا إلا إذا تمّ إعادة النّظر في عناصر العملية التعليمية دون أن نستثني أيّاً منها.

- **الإصلاح الجامعي ضرورة لا بدّ منه:** إذا كان الضّعف لا يقتصر على جامعة واحدة فمن الواجب أن يكون الحلّ شاملاً، لأن القضية مشتركة والمطلوب هو أن تتضافر الجهود على جميع المستويات والبداية تكون بـ:

1- تحديد شروط توجيه الطالب للالتحاق بتخصّص اللّغة العربية وآدابها، ليكون ذا وزن كباقي التخصّصات الأخرى.

2- العمل على تكوين الطالب الباحث وتحفيزه لاكتساب ملكة لغوية لسانية ومهارات التفكير والتعبير والحديث، بجعل العملية التعليمية حلقة تواصل وعرض الأفكار ومناقشتها بين الأستاذ والطالب.

3- العمل على تحبيب النّحو للطلبة وتغيير النّظرة القاصرة لهذه المادة ودحض الهزيمة النّفسية تجاهها، بإبراز الأهمية التي تحملها وإطلاع الطلبة على الدّراسات النّحوية الحديثة وربط التراث النّحوي باللّسانيات الحديثة، حتى تتلاشى الفكرة الراسخة في الأذهان من أن النّحو مادة نضجت واحترقت.

4- باستطاعة الطالب أن يدرس النّحو ويطلّع على الدّراسات النّحوية القديمة ويفهمها إن توفّرت العزيمة والثّقة في النفس.

5- خروج الطالب من دائرة التّفوق إلى ساحة التّفتح وإعمال الفكر واستخدام ذكائه في تلقي النّحو، ويتأتى هذا بالإعلام الآلي والانترنت، إذ لهما الدور الكبير والفعال في تكوين طالب العصر.

6- متابعة الطالب وبصفة دائمة لمجريات الدروس المقدّمة، وجعل فعالية الطالب داخل حجرة الدّرس عنصراً تقييمياً.

7- السّعي الجاد إلى إعداد الأستاذ الكفاء، الملم بطرائق التّدريس الجيّدة.

8- مجاراة الأستاذ لأهم الدراسات العلمية والديداكتيكية المتعلقة بتعليم اللغات وتوظيفها أثناء التدريس.

9- إلزام الأساتذة بفترة تربصية قبل ممارستهم التدريس، لاكتساب كفاءة علمية تمكن الأستاذ من ممارسة التعليم بصفة جيدة، وإعادة النظر في توظيف الطالب الأستاذ.

10- استقدام أساتذة لهم ضلع كبير في مادة النحو العربي إلى جامعة بجاية، لتقديم حصص تدعيمية يستفيد منها الطالب.

11- تعريب قسم اللغة والأدب العربي، لأن اللغة الأجنبية حلت محل اللغة العربية في إدارة القسم.

12- العمل على برمجة ندوات وأيام إعلامية ومؤتمرات، الهدف منها التفتح على الغير ونشر ثقافة البحث العلمي في قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية.

13- تحديد الأهداف الخاصة بإدراج مادة النحو العربي في الجامعة، مع توزيع المنهاج على جميع أساتذة القسم في بداية كل سنة.

14- بناء المناهج على أسس علمية تسهر عليها لجنة مختصة، تكون على إطلاع دائم بما استجدّ في حقل تعليمية اللغات، وتحمل على عاتقها اختيار الموضوعات التي تتناسب وقدرات طالب الجامعة، واعتماد الطرائق الحديثة في التدريس، والسير على استقرار الأستاذ بيداغوجيا (خلق الانسجام بين حصص التنظير والتطبيق، بمعنى أن أستاذ المحاضرة هو نفسه في التطبيق) وإعادة النظر في وسائل التقويم.

15- أن يتمشى عدد المواضيع مع الحجم الساعي للمادة طول السنة.

16- ليعيش الطالب عصره لابد أن يتوفر قسم اللغة والأدب العربي على قاعات الانترنت ولا يقتصر على سنة التخرج فقط بل يشمل جميع المستويات.

الخاتمة

إذن هو واقع النحو العربي في الجامعات الجزائرية، وبجاية كانت النموذج فقط، فما نجده في هذه الجامعة قد ينطبق على جامعة أخرى، ولما كان النحو مقيماً للألسن كان من الضروري بما كان أن نهتم بهذا العلم، لأن ضعف النحو يستلزم ضعف اللغة العربية، ومن هنا كان هذا البحث وصفاً لواقع معيش وتحديدًا لمشكلة تقف وراءها أسباب عديدة وأطراف متعدّدة، لنصل إلى نتيجة مفادها أن كل أطراف العملية التعليمية التعلّمية لها يد طولى في ضعف الطالب في هذه المادة، ليتبين لنا أن الوضعية اللغوية في هذه المنطقة لم تكن لصالح الطالب، وحتى المحيط الاجتماعي الجامعي لم يرحم طالب اللغة العربية وآدابها وبالأخصّ طالب النحو العربي، هذا إن لم يتجاوز الأمر إلى خلق بعض المضايقات التي تكسر عزيمة الطالب وتخسف هممه، هذا لا يعني أننا نبرأ ذمة الطالب بل هو مسؤول عن نفسه أولاً ثم عن لغته ثانياً، وكونه في مرحلة التعليم العالي لا بد أن يكون لنفسه الشخصية التي ينبغي أن تكون، لكن الواقع يشهد أن طالب الجامعة لا يختلف عن المتعلّم في المرحلة الثانوية أو المتوسط، همّه البحث عن نقطة يضمن بها الانتقال من مستوى إلى آخر، أن يحشو فكره بمجموعة من المعلومات التي لم يقتنع بها أو لم يعرف مصدرها، فإذا جاء الاختبار قام بتفريغها في ورقة الامتحان لتكون بعد ذلك في خبر كان. أمّا إذا أتينا إلى العنصر المتحكّم في العملية التعليمية والذي يعول عليه في تكوين طالب يكون ضلعاً في مجتمعه، صدمنا بحقيقة الطالب الذي يدرّس طالبا فما الذي ينتظر من طالب تخرّج في هذه السنة ويكون أستاذاً في الجامعة في العام الموالي، وزيادة على ذلك فإن نسبة هؤلاء الأساتذة فاق النصف إذا ما انضمّ إلى هؤلاء طلبة الماجستير، إنّ هذه الظاهرة ما وجدناها في الجامعات الأخرى فلماذا بجاية؟ حتى وإن كان الأستاذ ذا مستوى فإن الطرائق التي يعمد إليها لا تجدي نفعا أمام مادة اسمها النحو العربي، هذه المادة التي تحتاج إلى تضافر الجهود وقوّة العزيمة ورفع التحدي حتى يعود للغة العربية كيانها، ويبقى هذا مستبعداً في ظلّ النتائج التي بين أيدينا ففاقد الشيء لا يعطيه، وأعني هنا أن الأستاذ الذي لا يمتلك ملكة لغوية وكفاءة علمية وقدرة ذهنية ومعارف لسانية كبيرة وإطلاعا واسعا على ما استجدّ من دراسات نحوية حديثة ولسانية تطبيقية يصعب عليه أن يكون

الأستاذ الكفاء، ويزداد الأمر ازدياداً إذا قدّمنا حقيقة مفادها أن إدارة قسم اللّغة والأدب العربي في هذه الجامعة مفرنسة فهذا هو الضّعف بأمر عينه، وغير بعيد عن هذه العناصر وبالتحديد المنهاج الجامعي الذي لا يخلو من نقائص يتم استدراكها إذا انتهجنا طريق الإصلاح الجامعي، وهذا يتأتى بانتهاج سياسة لغوية قائمة على دراسة علمية يكون فيها التخطيط أحد الأعمدة التي يقوم عليها، وتكون الأهداف بمختلف مستويات وأنواعها محدّدة تحديداً في الإطار العام ما دامت الجامعة ليست كباقي المؤسسات الأخرى، وإن مسألة اختيار الموضوعات المقرّرة في مادة النحو لا بد وأن تخضع لمقاييس بيداغوجية حديثة تسهر عليها لجنة علمية مختصّة في مجال التعليمات، تضع نصب أعينها الفئة التي تقدّم لها المادة لتتناسب وحاجات الطلبة وتتسجم مع طبيعة اللّغة العربية كأداة للتواصل واستهدافها كلغة رسمية باعتبارها من خصوصيات الأمة. لقد آلمني أن أنقل واقع هذه الجامعة التي تخرّجت منها، مع العلم أن بجاية ليست الوحيدة التي تمرّ بهذه الفترة العصيبة، لكن من منظور آخر فالنتائج التي يحصل عليها الطالب في مسابقات الماجستير مشرّفة جداً وعلى الصّعيد الوطني، فطلبة بجاية يشهد لهم بالكفاءة لأنهم استطاعوا أن يكونوا أنفسهم بأنفسهم رغم العقبات التي تكون حجرة عثرة أمامهم.

ولا أدعي بأنني في هذا البحث قد ألممت بجميع الجوانب المتعلّقة بالعملية التعليمية، بل حاولت أن أصف واقعا يكون فيه الطالب هو الضّحية واللّغة العربية هي المهدّدة، لعلّي أستثير انتباه المسؤولين وتوجيه اهتمامهم إلى الجامعة التي تعدّ مركز الإشعاع العلمي وأمّ الإبداع الفكري وموطن العقول النيرة إن وجدت من يدعمها، أملي أن يكون الإصلاح قريبا قائما على الأسس التي تمليها الحداثة، وأن يكون لهذا البحث الأذان الصاغية، وما الخلاصة إلاّ لأنها الغيرة على اللّغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:

- المصحف الشريف: رواية ورش
- 2- أبو البركات عبد الرحمان الأنباري - الإنصاف في مسائل الخلاف، دمشق: دت دار الفكر العربي.
- 3- لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق: 1388هـ.
- 4- أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار المجمع العلمي العربي دمشق.
- 5- أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، ط2. الكويت: 1984م.
- 6- أبو محمد بن علي بن محمد الحريري البصري، شرح ملحّة الإعراب، ط 1. لبنان: 2003م، دار ابن حزم.
- 7- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط 2. القاهرة: 1413هـ - 1992م، دار الفكر العربي.
- 8- ابن جني - الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، ط1. بيروت: 1421 هـ - 2001 م.
- 9- المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: 1954م.
- 10- ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين فتلي، ط 3. بيروت: 1417هـ - 1996م، ج 1 مؤسسة الرسالة.
- 11- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء. PDF: www.al-mostafa.com برنامج إلكتروني.
- 12- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر العربي.
- 13- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، القاهرة: دت، دار المعارف.

- 11- ابن مضاء القرطبي، الرد على النّحاة، دراسة وتحقيق: محمد إبراهيم البنا 1399هـ - 1979م، دار الاعتصام.
- 12- أحمد حسين اللقافي وعلي أحمد الحمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب.
- 13- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها الكويت: 1996م، عالم المعرفة.
- 14- الأشموني، شرح الأشمونية، مكتبة المعاجم واللغة العربية.
- 15- بريجيت بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناوم تشومسكي ترجمة وتعليق وتمهيد: سعيد حسن بحيري، ط 1. القاهرة: 1425هـ - 2004م مؤسسة المختار.
- 16- تمام حسان - الأصول - دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب - النحو - فقه اللغة - البلاغة، القاهرة: 1420هـ - 2000م، عالم الكتب.
- اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة: 1425هـ - 2004م، عالم الكتب.
- 17- الجاحظ، كتاب الحيوان، المكتبة الشاملة، برنامج إلكتروني.
- 18- جلال الدين السيوطي - الاقتراح في علم أصول النحو، قراءة وتعليق: محمود سليمان ياقوت، طنطا: 1426هـ - 2006م.
- الأشباه والنظائر في النحو، مراجعة فايز تريحي، بيروت 1984 م
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرم، مصر: 2001م، عالم الكتب.
- المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، ط3. القاهرة: دت، دار التراث.
- 19- الجوهري، الصحاح، المركز العربي للثقافة والعلوم.
- 20- جونز ليونز - اللغة وعلم اللغة، ط1. دار النهضة العربية.
- نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل، ط1. مصر: 1985م دار المعرفة الجامعية.

- 21- جماعة من المؤلفين، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، مرا: حسن شحاته، يسرى عفيفي، ط1. الأردن: 1425هـ-2004م، دار الفكر.
- 22- جماعة من المؤلفين، بناء المناهج وتخطيطها، ط1. الأردن: 2006م-1426هـ- دار الفكر.
- 23- حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، مصر: 1996م، دار المعرفة.
- 24- حاشية الصبان، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومع شرح الشواهد للعيني تح: طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية.
- 25- خالد بن سليمان بن مهنا الكندي، التعليل النحوي في الدرس اللغوي القديم والحديث، ط1. عمان: 1427هـ- 2007م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 26- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1.
- 27- خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ط3. الأردن: 1422هـ- 2001م، دار الأمل- أربد.
- 28- ر-ه- روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض الكويت: 1988م، مجلة المعرفة.
- 29- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، تدريس اللغة العربية بين الممارسة والتطبيق.
- 30- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، القاهرة: 1378هـ، دار الفكر.
- 31- سعيد جاسم الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، ط1. الأردن: 1997م، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 32- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، بيروت: دت دار الجيل.
- 33- شوقي ضيف - المدارس النحوية، مصر: 1968م، دار المعارف.
- مجمع اللغة العربية في خمسين عاما 1934م-1984م، ط1. مصر: 1404هـ- 1984م، مجمع اللغة العربية.

- 34- الشريف علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، ط 1. مصر: 1306 هـ
المطبعة الخيرية.
- 35- الشيخ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط 2.، مصر: دت، دار
المعارف.
- 36- صابر بكر أبو السعود، في نقد النحو العربي، 1988م، دار الثقافة للنشر
والتوزيع.
- 37- صالح بلعيد - في أصول النحو العربي، الجزائر: 2004م، دار هومه.
- محاضرات في قضايا اللغة العربية، الجزائر: 1996 م.
- مقاربات منهجية، الجزائر: 2004م
- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر: 2005م، دار هومه.
- مقالات لغوية، الجزائر: 2004م، دار هومه.
دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3. الجزائر: 2000م.
- 38- صالح الكيشو، مدخل إلى اللسانيات، تونس: 1985م، الدار العربية للكتاب.
- 39- صالح عبد العزيز، في طرق التدريس، التربية وطرق التدريس، مصر: دت، دار
المعارف.
- 40- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس
اللغة العربية، ط1. الأردن: 2003م، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 41- ظبية السعيد السلفي، حسن شحاته، تدريس النحو العربي ضمن الاتجاهات
الحديثة، القاهرة: 2002م، الدار المصرية اللبنانية.
- 42- عبد الرحمان الحاج صالح - السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة
الجزائر: 2007م، منشورات المجمع الجزائري.
- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية
الجزائر: 2007م، منشورات المجمع الجزائري.
- 43- عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي
الجزائر: 1982م.

- 44- عبد الفتاح لاشين، التراكيب النحوية من الواجهة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، المملكة العربية السعودية: دت، دار المريخ للنشر.
- 45- عباس حسن، اللّغة والنّحو بين القديم والحديث، مصر: 1969م، دار المعارف.
- 46- عبده الراجحي - دروس في المذاهب النحوية، بيروت: دت، دار النهضة العربية. -علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر: 1998م، دار المعرفة الجامعية.
- 47- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية.
- 48- العكبري أبي البقاء، مسائل خلافية في النحو، محمد خير الحلواني، ط 1. بيروت: 1992م، دار النشر العربي.
- 49- فردناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النّصر، الجزائر: 1986م، المؤسسة الوطنية للطبع.
- 50- كريم حسين ناصح الخالدي، أصالة النحو العربي، ط 1. عمان: 1425هـ- 2005م، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 51- كلاوس هيشن، القضايا الأساسية في علم اللغة، تر: سعيد حسن بحيري القاهرة: 1424هـ- 2003م، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- 52- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، ط 1. دمشق: 1987م، دار طلاس.
- 53- محمد إبراهيم عبادة، النّحو التعليمي قي التراث العربي، مصر: 1986م، منشأة المعارف.
- 54- محمد خير الحلواني - الأصول في النّحو العربي، اللانقية 6: 1979م.
- 55- محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء القرطبي وضوء علم اللّغة الحديث، القاهرة: 1410هـ، 1989م، عالم الكتب.
- 56- محمد بن يزيد المبرد أبو العباس، الكامل في اللغة والأدب، تح: محمد أبو الفاضل إبراهيم، ط 3. القاهرة: 1417هـ- 1999م، دار الفكر العربي.
- 57- محمد الدريج، مدخل إلى العملية التدريسية.

- 58- محمد شارف ونور الدين الخالدي، الفعل التعليمي التعليمي.
- 59- مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت، 1384هـ-1964م المكتبة العصرية.
- 60- المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وعلومها، تق: عبد الهادي بوطالب، ط2. الرباط1994م، الهلال للطباعة والنشر.
- 61- نايف خرما، علي الحجاج، اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت: 1988م، مجلة المعرفة.
- 62- نايف معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، ط1، لبنان: 1985م، دار النفائس.

الرسائل الجامعية

- 1- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها - مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، أطروحة دكتوراه، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1996م
- 2 عيسى بوفسيو، أطروحة دكتوراه، التعلم الوظيفي للنحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجاً، جامعة الجزائر: 2005-2006.
- 3 -عبد الله لقديم، رسالة ماجستير، الأخطاء اللغوية لطلبة المدارس الإعدادية منطقة بجاية نموذجاً، 1987م.
- 4- نؤارة بوعيّاد، رسالة ماجستير، الخطاب التعليمي في الجامعة- دراسة تداولية- جامعة تيزي وزو: 2001م.

المجلات والمنشورات الرسمية والمقالات

- 1- مجلة المجمع الجزائري، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005م.
- 2- مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 18 خريف 2007م
- 3- مجلة اللسانيات، الأعداد: 4- 12 و13.

- 4- أعمال ندوة تيسير النحو العربي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية
الجزائر: 2001م
- 5- ندوة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية. الرياض: 1995 م.
- 6- منهاج اللغة والأدب العربي لمرحلة الليسانس.
- 7- مجمع اللغة العربية بمصر، مجموعة القرارات في خمسين عاما، القاهرة 1984 م
الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- 1- احمد جمال الدين - بين مطرقة المعلمين وسندان المتعلمين- موقع الشبكة "google.fr
- 2- محمد صاري، " التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها
في الجامعة" google.ae أبريل 2008.

المراجع باللّغة الأجنبية:

- 1- Christine Tag liante Techniques de classe l'évaluation, C L E international.
- 2-Louis Porcher, L'enseignement de langues étrangère, Hachette éducation.
- 3-Jean- Paul Bronckart, Didactique de la grammaire.
- 4- R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris: 1976, Hachette

فهرس المحتويات

المقدّمة.....01

القسم النظري

الفصل الأول: أصول النّحو العربي ومبادئه الكبرى

1- حول مصطلح النّحو العربي وأصوله.....01

1-1- مصطلح النّحو العربي في اللغة والاصطلاح01

1-2- مصطلح أصول النّحو في اللغة والاصطلاح.....05

4 المبادئ الكبرى للنّحو العربي وأصوله.....08

2- 1 السّماع.....09

2-2- القياس.....24

2-3 الإجماع.....33

2-4 استصحاب الحال.....34

الفصل الثاني: إشكالات النّحو العلمي والتعليمي عند القدامى والمحدثين.

1- عند القدامى.....37

1 1- فلسفة العامل.....37

1 2- العلة ومستوياتها.....45

1 3- الإعراب التقديري والمحلي.....48

2- عند المحدثين.....50

2-1 جهود فردية.....52

2-1-1 إبراهيم مصطفى وإحياء النّحو.....52

2-1-2 تمام حسّان ونظرية القرائن.....54

2-1-3 مهدي المخزومي ونقده للنّحو العربي.....64

- 2-2- محاولات مجتمعية.....65
- 2-2-1- دور مجمع القاهرة في تيسير النحو.....65

الفصل الثالث: الدرس اللساني الحديث وحقل تعليمات اللغات.

- 1- اللسانيات البنوية ودورها في عملية التعليم والتعلم.....68
- 1-1 أهم المدارس اللسانية ودورها في عملية التعليم والتعلم.....68
- 2- تعليمات اللغات وتدرّس النحو العربي.....80
- 2-1- تعليمية اللغات واهتماماتها.....80
- 2-1-1- العملية التعليمية:.....81
- 2-1-1-1 حدودها.....81
- 2-1-1-2 شروطها وعناصرها: المتعلم، المعلم، المنهاج.....81
- 2-2- تدرّس النحو العربي.....100
- 2-2-1- حدود عملية التدرّس.....100
- 2-2-1-1 أهداف النحو العربي.....100
- 2-2-1-2 طرائق تدرّس النحو العربي.....102

القسم التطبيقي

الفصل الأول: اختيار جامعة بجاية نموذجاً للدراسة

- 1- لماذا بجاية.....107
- 2- الوضعية اللغوية في بجاية.....108
- 3- قسم اللغة والأدب العربي - بجاية -.....109

الفصل الثاني: وصف منهاج النحو العربي وتتبع العملية التعليمية

- 1 - دراسة وصفية لمنهاج اللغة والأدب العربي..... 111
- 2 - دراسة وصفية تحليلية لمنهاج النحو العربي..... 116
- 3 - تتبع العملية التعليمية لمادة النحو..... 121

الفصل الثالث: تحليل الاستبانات

- 1- تحليل الاستبانة الموجّهة للطلبة..... 138
 - 2- تحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة..... 161
 - 3- نتائج البحث وبعض الحلول المقترحة..... 184
- الخاتمة..... 190
- قائمة المصادر والمراجع المعتمدة..... 192
- فهرس المحتويات..... 199
- الملاحق..... 202

الملاحق

تصريح الأستاذ المشرف لغرض تتبع العمليات التعليمية في قسم اللغة و الأدب
العربي جامعة بجاية

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

مصلحة الدراسات العليا

تخصص: نحو عربي

إلى رئيس قسم اللغة والأدب العربي
جامعة بجاية

في إطار البحث عن الإشكالية التعليمية في الجامعة للطالبة حمّار

نسيمة، وبصفتي مشرفا على هذا العمل، أتقدم إلى إدارة قسم اللغة والأدب

العربي - جامعة بجاية- بهذا التصريح لتقديم كل التسهيلات المتعلقة بالبحث

الميداني في قسمكم.

الأستاذ المشرف

د. صالح بلعيد

سلم تقييمي خاص بتتبع العملية التعليمية – الأساتذة و الطلبة –

السلم التقييمي الخاص بالأساتذة

المعايير				الأستاذ
منهجيته استنباطية	منهجيته استقرائية	الاعتماد على الحوار	الاعتماد على الإلقاء	طرائق الأستاذ في التدريس
فعالية الطريقة	مشاركة الطالب	طرح الأسئلة	الوضوح والشرح والتفسير	
قدراته على تبليغ المادة	فصاحة الأستاذ	التناسق في عناصر الدرس	صحة المعلومات	
الترابط المنطقي	الاهتمام بأخطاء الطلبة	مراعاة مستوى الطالب	الربط بين المعلومات السابقة والحديثة	مضمون الدرس و لغة الأستاذ
استخدام الرموز والتشجيرات أثناء الشرح	أثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس	نشاط وتحفيز الأستاذ	مرونة الأستاذ	شخصية الأستاذ وتقويمه للدرس المقدم
استثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية الدرس	تقويم الدرس	إجراء تطبيقات للكشف عن مدى الفهم.	طرح أسئلة متعلقة بالدرس	

السّلم التقييمي الخاص بالطلّبة

المعايير				الطالب
مصطلحاته وأساليبه من النحو	يستقيم لسانه دون أخطاء	القدرة على التعبير بسهولة	ظهور كلمات عامية في لغة الطالب	لغة الطالب
فصاحة الطالب	تظهر في لغته أثر لغة الأم	تذبذب بين الدارجة والفصحى	يستعمل إشارات غير لغوية أثناء حديثه	
له مكتسبات قبلية	يعتبر مركز العملية التعليمية	له آراء يبيدها	يتلقى المعلومات فقط	
يفتقد إلى الثقة في نفسه	يصل إلى استنتاجات جديدة	له القدرة على ربط المعلومات	له حسّ نقدي	شخصية الطالب
أخطاء دلالية	أخطاء تركيبية	أخطاء نحوية	أخطاء صرفية	
صعوبة التركيز والانتباه	صعوبات في الفهم	صعوبات في التعبير	صعوبات في إيجاد الأفكار	والصعوبات التي يتلقاها

استبانة موجّهة لطلبة جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية-

زميلي الطالب، محاولة منّي للبحث عن الإشكالية التعليمية للنحو العربي في الجامعة، أقدم لك هذه الاستبانة للإجابة عن الأسئلة المتضمنة فيها، ملتمة منك العون والمشاركة البناءة بآرائك، على اعتبارك الطرف المستفيد من العملية التعليمية، وذلك بوضع علامة (X) داخل الإطار المقابل للإجابة التي ترونها صحيحة.

1 التعرف على المستجوب:

- ا- الجنس: ذكر أنثى
- ب- البكاروريا المتحصل عليها؟: علمي أدبي
- ت- توجهك لهذا الاختصاص؟ اختياري إجباري
- ث- هل أعدت السنة؟ نعم لا
- ج- اللّغة التي تتعامل بها؟ الأمازيغية الدّارجة العربية الفصحى

2- في ما يتعلّق بمادة النحو العربي وأصوله:

- ا- أتحب مادة النحو العربي وأصوله؟ نعم لا
- لماذا؟.....
-

- ب- ألك ميول للبحث في هذا المجال؟ نعم لا

- إن كانت الإجابة ب: نعم، فهل

- تجد متعة عند البحث؟

- تفهم ما تقرؤه بكل وضوح؟

- يحتاج إلى تركيز شديد وإعمال الفكر؟
- رغم صعوبة الفهم إلا أنك تحاول؟
- إن كانت الإجابة بـ: لا، أيعود السبب إلى
- قدم الآراء وعدم تناسبها مع العصر الحاضر؟
- اللّغة التي كتب بها النحو العربي؟
- الضعف اللّغوي والعلمي في الجامعة؟

ت- ما ردّك على من يقول إنّ النحو العربي مادة استهلكت وليس لها آفاق للبحث؟

- توافّق
- لا توافّق

..... رأي آخر.....

.....

ث- إن أردت الالتحاق بالدراسات العليا أتختار النحو العربي كتخصص؟

- نعم
- لا

..... لماذا.....

.....

ج: ألك إطلاع على الدّراسات النحوية الحديثة؟

- نعم
- لا

3 - في ما يتعلق بأستاذ المادة:

ا- كيف تجد الأستاذ الملقى للمادة؟

- متمكّنًا منها
- غير متمكّن منها

له زاد معرفي عنها ليس له زاد معرفي

ب- أَلأستاذ قدرات لغوية وذهنية يتمكن بها من توصيل المادة بسهولة ويسر؟

نعم لا

ت- ما هي الطرائق التي يستعملها الأستاذ في تدريس المادة؟

الإلقاء - الحوار - الإلقاء والحوار

ث- هل يثير فيك الأستاذ رغبة وتحفيزا للبحث في هذه المادة؟ نعم لا

ج- أيقودك الأستاذ للوصول إلى معلومات جديدة وحدك نعم لا

ح- أيستقبل الأستاذ أسئلة الطلبة بطريقة مهذبة ومشجعة؟ نعم لا

خ- أيعمل الأستاذ على إكساب طالبه فكرا استنتاجيا نقديا إبداعيا؟ نعم لا

وضّح؟.....

.....

د: أيقوم الأستاذ بالتذكير حول المعلومات التي أفدت بها في الدرس السابق؟

نعم لا

ذ- ما هي الوسيلة التي يعتمد عليها أستاذ المادة في التقويم؟

الاختبار الكتابي

الاختبار الشفهي

البحوث السنوية

فعالية الطالب داخل قاعة الدرس

ر- أوجد فصلا بين ما يقدمه الأستاذ في المادة وبين أسئلة الامتحان (طرح أسئلة غير

متعلّقة بالدروس المبرمجة) نعم لا

ز- كيف تجد الأستاذ في عملية التقويم؟

- موضوعيا ذاتيا

- يعتمد سلّم التنقيط لا يعتمد

- يترك الحرية للطالب في الإجابة يلزمه بالحفظ والتفريغ في ورقة الامتحان

س- هل إجراء حصص تصحيح الاختبار؟ مهم غير مهم

4- في ما يتعلق بالموضوعات المقررة:

ب- ما رأيك في الموضوعات المقررة في مادة النحو العربي وأصوله للسنوات الثلاث؟

-تناسب ومستوى الطالب

- عشوائية غير مخطط لها

-مكررة ومعظمها درست في الأطوار الأولى

-موضوعات تتركز على الجانب المعرفي دون الوظيفي

-رأي آخر.....

.....

ث- تجد في موضوعات النحو العربي

- غلبة التنظير على التطبيق؟

- تكديس للمعلومات؟

- خالية من البنى والتراكيب اللغوية الوظيفية؟

ج- ما هي الموضوعات التي تقدّم جديدا للطالب؟

- موضوعات السنّة الأولى
- موضوعات السنّة الثانية
- موضوعات السنّة الثالثة

ح- ماذا تقول عن حصص التطبيقات

- تدعّم حصص التنظير؟
- تغطي العجز الحاصل في حصص التنظير
- لا يوجد انسجام بين أساتذة التنظير و التطبيق

- رأي آخر.....
.....
.....

شكرا على تعاونكم معنا

ماي 2009

استبانة موجهة لأساتذة اللغة والأدب العربي - جامعة بجاية -

أساتذتي الأفاضل، سعيًا منّا للبحث في الإشكالية التعليمية لمادة النحو العربي بجامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية - ندعوكم بطيب خاطر إلى إمدادنا بالعون للإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (X) داخل الإطار المقابل للإجابة التي ترونها صحيحة.

أ- التعرف على المستوجب:

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- الدرجة العلمية: ليسانس ماجستير دكتوراه
- 3- الصفة: متربّص مرسم مطبّق محاضر
- 4- الخبرة: من سنة ← 5 سنوات من 5 سنوات ← 10 سنوات
- من 10 سنوات ← 15 سنة من 15 سنة ← 20 سنة $20 \leq$ سنة

ب- حول مادة النحو العربي وأصوله:

- 1- ما رأيكم في مادة النحو العربي وأصوله؟ مهمة غير مهمة
- بسيطة معقدة
- 2- أتمسّون صعوبة في مادة النحو وأصوله؟ نعم لا

- إن كانت الإجابة بـ: نعم أيعود ذلك إلى:

- * طبيعة العلم؟
- * القواعد الضمنية التي استتبطها القدامى؟
- * كثرة ما قيل وألف فيه؟
- * الاختلافات بين النحاة والمدارس النحوية؟

□ * غياب خلفية معرفية عن أصول النحو العربي؟

- إن كانت الإجابة بـ: لا، أهو علم:

□ * سهل الاستيعاب □ * صعب الاستيعاب

□ * واضح □ * غامض

3- أتلّمسون اهتماما بالنحو العربي وأصوله من لدن الطلبة والأساتذة والمختصين؟

□ * نعم □ * لا

.....علّ؟

.....

4- أتوافقون من يقول إنّ النحو العربي وأصوله مادة جامدة وإنه علم نضج واحترق وما ترك الأوائل لنا شيئا للبحث فيه؟

□ * نعم □ * لا

.....لماذا؟

.....

5- ألكم إطلاع على الدّراسات النّحوية التيسيرية الحديثة ؟ * نعم □ * لا □

- ما رأيكم في هذه الدّراسات؟

ج- حول الطالب الجامعي وتعامله مع مادة النحو العربي وأصوله:

1- كيف ترون تعامل الطالب الجامعي مع مادة النحو العربي وأصوله في السنوات الثلاث؟

- السّنة الأولى: * باهتمام □ * دون اهتمام □

* بحبّ □ * بكره □

- السّنة الثانية: * باهتمام □ * دون اهتمام □

* بحب * بـكره

* باهتمام * دون اهتمام

* بحب * بـكره

2- كيف تجدون الطالب حين تلقيه للمادة؟

* مستقبلا فقط * محاورا فقط * مستقبلا ومحاورا

* خاملا * نشيطا * مدافعا عن آرائه

3- أيمالك الطالب سمة الباحث في هذه المادة؟ * نعم * لا

- علّل؟.....

.....

4- حين تبليغكم للمادة، أتمسون استيعابا لدى الطالب؟ * نعم * لا

- إن كانت الإجابة بـ: نعم، فكم تبلغ درجة استيعابه على حدّ تقديركم؟

* 25% * 50% * 75% * 100%

- إن كانت الإجابة بـ: لا، أيعود ذلك إلى:

* صعوبة المادة النحوية؟

* عدم الاكتراث والانتباه؟

* عدم وصول الرسالة التعليمية؟

* رأي آخر.....

.....

5- أثناء إجراء الطالب للبحوث المتعلقة بالمادة هل؟

* يقدم البحث بسطحية * يقدمه بعمق

* يلتزم بمنهجية البحث * لا يلتزم بها

6- أثناء إجراء الاختبارات التقويمية إجابات الطالب:

* ضعيفة * دون الوسط * متوسطة * حسنة * جيدة

* يعيد ما أخذه عن الأستاذ فقط * لا يعيد حتى الذي أخذه عن الأستاذ

* يعيد ما أخذه بطريقة هو * يضيف معلومات جديدة

7- في رأيكم هل للجانب الاجتماعي للطالب تأثير في نظرتة للنحو العربي؟

* نعم * لا

- كيف ذلك؟.....

.....

8- هل للغة أم الطالب تأثير في تعلم النحو العربي؟

* نعم * لا

د- حول المنهاج الدراسي الجامعي؟

1- هل سطرت الوزارة أهدافا من تدريس النحو في الجامعة؟ * نعم * لا

- إن كانت الإجابة بـ: لا فهل يعود ذلك إلى:

* غياب التخطيط في الجامعة؟

* الأهداف واضحة ومعروفة لدى الجميع لا ضرورة لذكرها؟

* طبيعة الجامعة على أنها فضاء للبحث؟

* أستاذ المادة هو الذي يحدّد الهدف؟

- إن كانت الإجابة بـ: نعم فهل:

- * أنتم مطلعون عليها؟ نعم * لا *
- * أهـي واضحه؟ نعم * لا *
- * أهـي دقيقه؟ نعم * لا *

2- في نظركم ما هو الهدف من تدريس النحو العربي في الجامعة؟

- اكتساب ملكة لغوية
- التعرف على التراث النحوي العربي
- الاطلاع على الكتب النحوية القديمة
- البحث والتعمق في مادة النحو العربي وأصوله

رأي آخر.....

.....

3- اختيار الموضوعات المقررة في مادة النحو العربي وأصوله خاضع لـ:

- تجربة شخصية
- دراسة علمية
- هيئة مختصة

4- ما هو مقرّر من المواضيع في مادة النحو العربي وأصوله وفي السنوات الثلاث
أيقدم جديدا للطالب؟

- * السنة الأولى: يقدم الجديد لا يقدم
- * السنة الثانية: يقدم لا يقدم

* السنة الثالثة: يقدم لا يقدم

5- ما التفسير الذي تقدمونه عن غياب مادة النحو العربي في السنة الرابعة؟.....

.....
.....

6- هل المواضيع المقدّمة في مادة النحو العربي وأصوله هي من النحو؟

* التعليمي التخصصي * التعليمي التخصصي

* الوظيفي * غير الوظيفي

7- أجدون انسجاما بين حصص التنظير والتطبيق للمادة؟ * نعم * لا

8- في رأيكم يكفي الامتحان الكتابي لمعرفة مدى استيعاب الطالب للمادة؟

* نعم * لا

9- رتبوا هذه الوسائل التقويمية حسب أهميتها؟

أ- التطبيقات

ب- الاختبار الكتابي

ت- الاختبار الشفهي

ث- البحوث السنوية

ج- المشاركة في إبداء الآراء

شكرا جزيلا على صبركم معنا

ماي 2009

ملخص

إن موضوع هذا البحث متعلق بواقع معيش في جامعة بجاية، وقد كانت نموذجاً مصغراً فقط فالصعوبات في فهم مادة النحو العربي قائمة وموجودة في أغلب جامعات الجزائر، من هنا كان الدافع إلى اختيار هذا الموضوع الذي يتناول جانبين، الجانب النحوي والتعليمي، ولما كان الموضوع ميدانياً يتطلب مني تقسيمه إلى قسم نظري وآخر تطبيقي: أما القسم النظري من هذا الموضوع فقد أثيرت فيه بعض الإشكاليات المتعلقة بالمادة في القديم والحديث منها العامل والعلة والإعراب التقديرية والمحلي. وأما الفصل الثاني من هذا القسم فقد كان الحديث فيه عن اللسانيات البنوية وعلاقتها بتعليم النحو، وعن العملية التعليمية وشروطها. ونظراً لطبيعة الموضوع الذي استلزم الاحتكاك بالطلبة والأساتذة فقد كانت الخطوة الأولى منه تتبّع العملية التعليمية وتوزيع الإستبانات على أساتذة النحو العربي والطلبة - السنة الرابعة-. لأخرج بنتائج على رأسها الإصلاح الجامعي واستثمار اللسانيات البنوية في تعليم هذه المادة.

