

Submitted on: 19-11-2024  
Accepted on : 03-04-2025  
Published on : 28-11-2025

المجلة العربية، جامعة داكا

المجلد ٢٦، العدد ٢٩، يونيو ٢٠٢٥ م، ص. ١١٥-١٣٤

DOI: 110.62295/mazallah.v26i29.99

## تعليم النحو العربي نظرية وتطبيقا

\* موسى محمد صالح

### Abstract

#### Teaching Arabic Grammar in Theory and Practice

This study explores the evolution of teaching Arabic grammar, focusing on its importance in understanding the language's structure, styles, and the intentions behind speech. Grammar is foundational for communication, and its rules guide speakers in conveying precise meanings. Despite the common belief in the difficulty of learning grammar, this paper investigates whether the challenge lies in the complexity of the rules themselves, their presentation, or the teaching methods employed. The research also examines the benefits of studying grammar, and the relationship between rules and speakers' intentions, and evaluates whether current teaching methods and curricula are effective. It discusses the concept of simplification in grammar instruction, distinguishing between reducing content and streamlining its presentation for varied learners. The paper aims to identify the most effective teaching strategies and suggest improvements in the curriculum to better serve students' needs.

**Keywords:** Teaching, Grammar, Theory, Application, Acquisition.

### ١. المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد-  
موضوع تعليم النحو العربي من القضايا ذات الاهتمام البالغ في أوساط الدارسين للغة العربية قديما وحديثا؛ لأنه أساس ضبط الكلام "أساليب اللغة" ومعرفة أغراضه ومقاصده، وقبل الحديث عن تعليم النحو العربي وسبل تيسيره يجدر الإشارة إل بيان شيء من طبيعته وهيكلته بنائه كنموذج ثم معرفة عناصره، حتى تتم الاستفادة منه في وضع السياسة اللغوية والتخطيط التربوي وضع مقرراته

\* طالب الدكتوراه في جامعة الملك عبد العزيز بجدة  
moussamahamatsaleh37@gmail.co

وتوزيع موادها واختيار أنسب مناهج تعليمه، وينضبط النقد إذا مالت إليه الدراسة، كما يكون حاضراً لدى المعلم أثناء القيام بالعملية التعليمية، ففي طبيعته نظرتان مهمتان هما: النحو العربي باعتباره نظرية، والنحو العربي باعتباره قواعد تطبيقية، وقد لا تُمَيِّز بينهما كثير من الدراسات النقدية للدرس النحوي فزادت غموضاً حيث يُسعى لإيضاحه والبحث عن سبل تيسيره، فالحاصل من النظرتين:

١- أصول الصناعة التي استعان بها واضعوها عند التجريد والتصنيف وهي السماع والقياس على المسموع واستصحاب ونحوها، واشتهرت بأصول النحو، كما ذكرها ابن الأنباري مجملاً في كتابه الإعراب في جدل الإعراب، (الأنباري ١٩٧١)، وبسطها السيوطي في كتابه الاقتراح، (السيوطي - ٢٠٠٦).

٢- أصول أخرى عامة وضعوها كضوابط تساهم في تحليل وتعليل المسائل المصنفة للأبواب، وهي كثيرة ومبثوثة في بطون أغلب الكتب النحوية قد تتشكل علل تعليمية كالاعتماد على أمن اللبس والاحتجاج به، والاعتماد على الطرد، والتماس الخفة، ومراعاة الرتبة والمطابقة والتلازم والتضمين ونحوها، وقد يصطلح على الأصول القواعد العلمية أو القواعد الكبرى، (العثمان ٢٠١٧).

٣- قواعد وأحكام صادرة بناء على تلك الأصول والضوابط، يصطلح عليها "القواعد النحوية" فمنها قواعد وظيفية كالمرفوعات والمنصوبات والمخفوضات، ومنها قواعد علل تفسر بها القضايا والمسائل الجزئية مثل الاحتجاج بأن العطف فيه نية تكرار العامل، كما يقول السهيلي: «الأصل في باب العطف ألا يعطف الشيء على نفسه وإنما يعطف على غيره، وعلّة ذلك أن حروف العطف بنية تكرار العامل»، (السهيلي ١٩٩٢).

وقد ركزت أغلب الدراسات التي اهتمت بتعليم النحو أو التي اهتمت بصعوبته والبحث عن سبل تيسيره على جانب ذات القواعد وعللها ورأت أنها مكمّن الصعوبة، وبحث الحلّ فيها بالنقد بكثرتها وبتشعبها أو حتى بدعوة إلى تقليصها في بعض الأحيان، سواء لاحظ أصحابها هذه التقسيمات التي ذُكرت للقواعد والأصول والتفريق بينها - خاصة بين التعليمية التي خصصت لتعليم النشء والتسهيل عليه، وبين العلمية التي وضعت كآلية أو منهج للتنظيم والتعليل لبيان ما تؤديه من معنى - أم لم يلاحظوها، وكذلك ارتباط القواعد والعلل والترجيحات بالمعاني التي تؤديها ومقاصد المتكلمين منها، ولذلك ركزت هذه الدراسة على بيان أهمية بيان المقاصد من خلال القواعد وعللها في العملية التعليمية، وبيان ارتباط القواعد الوثيق بالمعاني ومقاصد المتكلمين كما كان العرب يؤدون مقاصدهم من خلال أساليب كلامهم؛ لأنه هو الغرض الأساس الذي وضع من أجله علم النحو

العربي، أي نحن ندرس القواعد النحوية للوصول إلى قصد المتكلم من خلال تطبيقه للقواعد بأسلوبه الذي اختاره، كما يمثل المعنى والمقصد عماد تلك الأصول والضوابط، ولنأنس بالمثل التطبيقي على ما ذكرنا وهو: جواز تقديم الخبر في مثل: "زيد في الدار"، فيقال: "في الدار زيد" لوضوح قصد المتكلم منه مجرد إخبار سامعه في المثال الأول بتأخير الخبر، ووضوح قصده حصر زيد في الدار في المثال الثاني بتقديم الخبر لمن يبحث عن زيد أو يريد أن يعرف من يوجد في الدار، ولا يتضح للسامع تلك المعاني والتي يقصده المتكلم منها إذا كان كلامه محتملا لأكثر من معنى سواء بعدم ظهور علامات الإعراب فيه أم بأسلوبه الملبس غير الواضح لما يعنيه، فيُلزمه النحويون بالحفاظ على الترتيب لأداء قصده كما يريده، وذلك مثل قول التلميذ لمعلمه: "أفضل مني أفضل منك" فيعتبر السامع لفظة "أفضل" الأولى مبتدأ والثانية خبرا وبه يحكم أنه يقصد مجرد إخباره معلمه بأفضلية الشخص المتحدّث عنه منهما جميعا، وليس إقرارا منه بأن كل من هو أفضل من معلمه يكون أفضل منه تلقائيا، اعتبارا بلفظة "أفضل" الأولى خبرا مقدما والثانية مبتدأ مؤخرا، وسبب إلزامه النحويون الحفاظ على الترتيب في مثل هذا أنه يتبادر إلى ذهن السامع مجرد الإخبار، أو يستوي المعنيين فلا يدري أيهما يقصده المتكلم، ولذلك ينبغي أن نشعر المتعلم هذه المعاني ليس مجرد يجوز له أن يستخدم هذا الأسلوب أو ذاك وإنما نُعلمه أن النحويين نوعوا القواعد وفرّعوها وعللوا لبيان تلك المعاني فينتقي منها في استعماله إياها ما يؤدي له مقصده، وإلا سيفهم الناس من استعماله غير ما يقصده، ويتوقف هذا التوضيح والبيان - طبعاً - على كل متعلم حسب قدراته ومرحلة دراسته، فيقدم له بأسلوب ومنهج يناسبه، وسنتناول مفهوم النحو العربي وثمرته تمهيدا للدخول إلى صلب الموضوع؛ لأن مفهومه يأتي بناء على تصورات أصحابها، وكل تصور خارج عن ربطه بالمعنى بل مجرد ملاحظة تنوع الأشكال والتغييرات وكثرتها في القواعد أفرادا وتركيبيا فهو تصور شكلي، أي جاء بناء على تصور من يعرفه، ونتيجة لذلك كثرت تعريفات النحو كما سيأتي إن شاء الله.

#### ١ - ١ - مفهوم النحو العربي وثمرته

تدل لفظة "النحو" في المعاجم العربية على القصد كما يقول الخليل في كتابه العين: "النحو: القصد نحو الشيء، نحوتُ نحوه أي قصدت قصده (الفراهيدي ٢٠٠٣)".  
وزاد الجوهري في الصحاح وقال: "النحو القصد والطريق، يقال: نحوتُ نحوك أي قصدت قصدك... والنحو إعراب الكلام العربي (الجوهري ١٩٩٠)".

وقال ابن فارس في مقاييس اللغة: «نحو: النون والحاء والواو كلمة تدل على القصد، ونحوتُ نحوه، ولذلك سمي نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به»، (ابن فارس)، أي هو علم قصد أصول الكلام لتطبيقها كما كان العرب يطبقونها على السليقة. أما اصطلاحاً فقد عرفه ابن السراج بقوله: «إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخراج المتكلمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة»، (ابن السراج ٢٠١٥).

والمفهوم من هذا التعريف أن النحو هو العلم الذي يتوصل بضوابطه إلى معرفة مقاصد العرب من خلال أساليب كلامهم، وهو الهدف والدافع الأساسي من وضعهم علم النحو، فمصدره الذي اعتمد عليه كلام العرب، والغاية منه أو ثمرته اتباعهم في تلك الأساليب ليتسنى للمتكلم إيصال مختلف المقاصد وإدراكها.

ويُضيف تعريف ابن جني بيان نوع هذا الاتباع فقال: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، ونحو ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم (ابن جني ١٩٥٢)».

ظاهر هذا التعريف بيان الغرض من النحو، ولكن في الحقيقة لا يمكن الانتحاء بهم والوصول إلى تلك الفصاحة - وهي تأدية جميع مقاصد المتكلم بتطبيق أساليبها اللفظية والتركيبية والإعرابية وغيرها - إلا من خلال معرفة أساليب كلامهم.

يقول السيرافي في هذا المفهوم: «...إن الكلام ينقسم قسمين: كلام ملحون، وكلام غير ملحون، فالملحون هو الذي لحن به عن القصد، وكذلك معنى اللحن إنما هو العدول عن قصد الكلام إلى غيره، وما لم يكن ملحوناً فهو على القصد وعلى النحو، ومن ذلك سمي النحو نحواً... (السيرافي ٢٠٠٨)».

وقيل في تعريفه: «النحو صناعة علمية ينظر بها صاحبها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم ليعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى فيتوصل بإحدهما إلى الأخرى (أبو حيان الأندلسي)». وهذا التعريف يشبه التعريفات السابقة إلا أنه يشير إلى أن النحو صناعة موضوعة وضعها ثم حكم بها الكلام، وليس ذلك بمجمله، والمتعارف عليها أن النحو صناعة مستنبطة من كلام

العرب أي قواعد معرفة انسجام ألفاظه مع معانيه يفاد بها في السير على نمطهم، واستخرجوها بعد الاستقراء والتصنيف ثم التجريد، (حسان ٢٠٠٠)، وبالنسبة للمتأخرين عن زمن الوضع يمكنهم أن يستكشفوا بها ويستأنسوا بها.

وقد أورد الشاطبي تعريفاً نحو هذا فقال: "وهو في الاصطلاح علم بالأحوال والأشكال التي بها تدل ألفاظ العرب على المعاني، ويعنى بالأحوال وضع الألفاظ بعضها مع بعض في تركيبها للدلالة على المعاني المركبة، ويعنى بالأشكال ما يعرض في أحد طرفي اللفظ أو وسطه أو جملته من الآثار والتغييرات التي بها تدل ألفاظ العرب على المعاني (الشاطبي ٢٠٠٧)"، ونُسب هذا المفهوم إلى المتأخرين، وفي الحقيقة هو موافق لمفهوم المتقدمين الأوائل كما سبق، وقد وقع مثل ذلك عن بعض المعاصرين الذين نسبوا مفهوم «النحو بعلم أحوال أواخر الكلم»، إلى المتقدمين وسموه بـ"المصطلح التقليدي" (إبراهيم ٢٠٢٤).

وهناك تعريفات أخرى اهتمت بجانب الصناعة اللفظية فاختلفت عنها جانب المعنى أو تلازمية اللفظ والمعنى فيه، من ذلك ما أورده أبو حيان في التذييل والتكميل ونسبه إلى ابن العلق صاحب البسيط في النحو وهو: أن "النحو هو علمٌ بالتغييرات اللاحقة للكلم ومدلولاتها"، فاقترص على الجانب الوظيفي للتراكيب ومدلولات ذلك التأثيرات (الأندلسي).

وهذه النظرة أضيق مما يتصوره علم النحو في مراحل الأولى؛ لأن التغييرات ومدلولاتها شيء يسير من تلك المنظومة المتكاملة المتراكمة أو المترابطة في بيان المقاصد المقاد من علم النحو، فهناك معان تركيبية كثيرة غير إعرابية مفادها إخلال النظام الشائع كالتقديم والتأخير، ونوع الخبر، والتعريف والتنكير ونحوها مما يتعلق بالرتبة والتلازم والتطابق... الخ.

وهناك تعريفات أخرى اقتصر مفهومها على جانب اللفظ دون المعنى فبدت خالية عن التركيز على المعاني النحوية، فمن ذلك ما نسبته أبو حيان في التذييل والتكميل إلى ابن هشام الخضراوي (٦٤٦هـ)، وهو أن: "النحو علمٌ بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب (الأندلسي)".

وهذا التعريف ظاهر فيه الشكلية اللفظية حيث اعتبره أقيسة لتغييرات ذوات الكلم وأواخرها فقط، ولم يشر فيه إلى شيء يتعلق بالمعاني حتى من آثار التغييرات، كما اختلف عنه دور تجريد المسموع وبناء الأسس التي تقاس عليها، فضلا عن خلوه من الإشارة إلى أهمية الأحوال والأنماط التي تُعنى في درس النحو مما لا علاقة لها بالتغييرات، "وليس النحو قياس كله (الزعبلاوي)".

ومن التعريفات ما نسبه إلى صاحب المباحث الكاملية: «النحو علم يبحث فيه عن أحوال الكلم العربية إفراداً وتركيباً فقط»، (الأندلسي)، ولو أضيف إلى هذا التعريف قول: "وما يفاد منها في إدراك مضامينها المعنوية" لكان التعريف أكمل؛ لأن الأحوال الإفرادية والتركيبية للكلم دلالات على مضامين معنوية.

وهذا التعريف قريب مما عرفه به ناظر الجيش في التمهيد إلا أنه أضاف "علم بأصول يتعرف منها أحوال الكلم..."، (ناظر الجيش ٢٠٠٧).

وعلى كل حال فإن النحو بالمفهوم الأخرى هو دراسة أساليب العرب في كلامهم ومعرفة مقاصدهم منها، فإن لكل أسلوب معنى ومقصد يؤديه بنمط تركيبه، فإذا اختلف هذا النمط؛ عمداً أو خطأ؛ يؤدي إلى غرض آخر سواء قصده المتكلم أم لم يقصده، وإلا سيؤدي إلى ما لا يتصور ذوقاً وعقلاً، فالنحو هو أساس معرفة تلك الأساليب، وتطبيق قواعده ترويض العقل واللسان معا عليها على سنن استخدام العرب أصحاب اللغة لها، (عطية ٢٠٠٦).

ولا يتحقق هذا الهدف بالنظر الضيق لهذا العلم الفريد الذي يعد أساس العلوم اللغوية بل هي أمها، فلذلك تجد الدراسات الأولية فيه ككتاب سيبويه وكتاب الأصول في النحو لابن السراج جمعت بين القضايا الإفرادية الصوتية والبنوية؛ لأنها قد تربط بالمعنى، وقضايا التراكيب وروابطها بالنظر إلى جميع جوانبها، مثل: الإعراب والروابط والترتبة والمطابقة والتلازم والتضمن ونحوها مما له أثر كبير في اختلاف المقاصد باختلاف توظيفها، فليست هي دراسات بنوية شكلية بحتة وإنما تعنى ببيان علل تؤثر في المعنى، (الصالح ٢٠١٦).

ولا يمنع شمولية النحو العربي بهذا المفهوم من وجود فروقات ملحوظة بينه وبين غيره من علوم العربية من أصوات ودلالة ومعجم وأساليب سياقية، (أبو المكارم ١٩٩٣).

#### ٢-١- الهدف من وضع القواعد النحوية ودراساتها

إذا نظرنا إلى الروايات الواردة في سبب وضع النحو العربي نجد أنها وضعت للحفاظ على سلامة أنظمة اللغة لدفع اللحن التي تؤدي إلى توهم معان غير مقصودة من التراكيب المنطوقة؛ لأن فساد المبني يؤدي إلى فساد المعنى، (بن اسباع، ٢٠٢١م). كما حدث في دلالة تعبير بنت أبي الأسود الدولي المذكور في روايات سبب وضع النحو - حيث أن نطقها خالف قصدها. وكذلك القارئ آية براءة، المذكورة في بعض الروايات، والتي أثارت قضية تأدية خلاف المعنى المقصود الناجم عن فساد المبني، وإن كان القارئ لا يقصد المعنى الذي تؤديه قراءته الخاطئة، فإذا الهدف من وضع القواعد النحوية تتبع أساليب العرب في تأدية المقاصد بسنن كلامها، بحيث يسهل على من ليس له سليقة

تطبيقها واستخدامها، فالمتبادر إلى الذهن إمكان معرفة جميع الأساليب وحصرها بالمسح ثم السير على نمطها ولكنها بعيدة المنال ويصعب الوصول إلى جميعها خاصة في عصر الرواية والتدوين، فاللغة واسعة والمقاصد بيد متكلميها، فلجأ العلماء إلى البحث عن أصول جامعة لها، ثم البحث عن تفرعاتها وما يؤديها كل فرع من المقاصد، وما خالفها علوه بما يوافق المقصد الذي يؤديه أو إرجاعه إلى الأصول المستنبطة من المسموع الشائع.

### ٣-١- أنواع المقاصد

يتوقف ميز المقاصد على معرفة أنواع المعاني التي تحملها الألفاظ والتراكيب، وهي نوعان: نوع مفاده النحو وتسمى معان نحوية ونوع مفاده غير النحو بل أشياء خارجة عنه وتسمى غير نحوية، فالنحوية منها وظيفية تركيبية مثل: قرأت الكتاب وحملت الجبل، وغير وظيفية ولا تركيبية وهي كثيرة مثل التضمين والإلزام، ومثل: التعريف والتنكير والإفراد والتثنية والجمع ولتذكير والتأنيث والتحقيق... الخ، والقواعد النحوية تعنى بدراسة هذه كلها بشتى أنواع القواعد المحصلة، وهو ما أسماه تمام حسان بتضافر القرائن، (حسان، ١٩٩٤).

والمعاني غير النحوية قد تكون شعورية مثل الإدراكات الحسية وقد تكون غيرها مثل السياقية والثقافية ونحوها، فبعضها يفهم من التركيب وبعضها يفهم من شحنات إفرادية وبعضها بقرائن في النص وبعضها بأشياء خارجة عن النص.

وما تهدف إليه هذه الدراسة ليس تعليم الناشئ جميع أنواع القواعد المحصلة؛ لأن بعضها قواعد علمية يستعان بها في التقعيد والتعليل، كما أنه ليس شرطاً أن يلم المتعلم بجميع المعاني المختلفة؛ وإنما تهدف إلى تزويده بالمقاصد التي تؤديها القواعد التي يتعلمها، وإفادة عماد ذلك المقصد سواء من أصل، أم من قاعدة.

فإذا تقرر ذلك لا يقتصر النحو على تعليم أساسيات الأصول العامة الوظيفية فقط من مرفوعات ومنصوبات ومخفوضات ومجزومات المتوقفة على الإعراب، والتراكيب الأصلية من رتبة الفعل والفاعل ونائبه، ورتبة المبتدأ والخبر، والمتلازمات ونحوها بل يتخطاها إلى التطرق إلى الأساليب المتعددة التي لها قيمة وظيفية هائلة وأغراض كلامية فائقة.

ولذلك نحتاج إلى إعادة النظر في طريقة شرح القواعد مع بيان ارتباط مقاصد المتكلمين من التراكيب والبحث عن علم يستعان به في تقوية ملكة أداء تلك المقاصد بأسلوب العرب والوصول إليها وإدراكها من النص، فهذا أنفع من مجرد عرض القواعد مجردة عن بيان شيء من مقاصدها، وفارغة عن

تقابل الأساليب بعضها ببعض، والحوار في ذلك يستعذب مع المتعلمين؛ لأن لديهم قدرات هائلة وقدر كبير من المعاني متخيلة في أذهانهم ومقاصد وصور تجول في أفكارهم، ولربما أطلقوها بتراكيب محففة مفتقرة بسبب فقد امتلاكهم هذا العلم العظيم.

## ٢- فحوى النحو العربي (القواعد ومقاصدها)

يمتاز علم النحو العربي عن بقية علوم العربية بتسلسل مسائله وترابط مباحثه بحيث لا يمكن استقلال دراسة الفعل إفراداً وتركيباً بمعزل عن الاسم والحرف، وكذلك المباحث التركيبية بعضها عن بعض مثل الجمل الفعلية والاسمية مثلما يمكن دراسة الأدب الجاهلي مفصلاً عن الأدب الحديث وهكذا، ولذا يجد المتتبع للنحو العربي أنه علم مبني على نسق انسجمت أبوابه وتألفت بالنظر إلى انسجام الألفاظ والمعاني مع ملاحظة التطابق والتلازم والحفاظ على الرتبة ونحوها، وخير شاهد في ذلك نحو الألفية التي تعد من المنظومات التعليمية مؤلفة في عصر متأخر قليلاً، فجاء في تقدمتها مبادئ ومصطلحات إفرادية يحتاجها المتعلم في تحليل التراكيب؛ لأنها حالات لفظية معنوية مصطحبة له يحتاجها في معرفة أجزاء الكلام وما سيطراً على كل جزء من تغيرات، ثم بدأ بأحوال التراكيب بدءاً بالابتداء والخبر وتقلبات ترتيبيهما وفقاً لمقاصد المتكلم من تقديم وتأخير وحذف وما يترتب على تنكير المبتدأ وتعريفه، وما يفاد من أفراد الخبر وجملته فعلية كانت أم اسمية، وقضية الروابط بينهما، وما تدخل عليهما من أدوات لمقاصدها خارجة عن ذات التركيب الأصل، كل ذلك منسجم بعضها ببعض من حيث اللفظ والمعنى، ثم رتب الفاعل ونائبه وعاملهما ومتعلقاتهما وهي أيضاً منسجمة لفظاً ومعنى، ثم رتب المنصوبات بدءاً بالمفاعيل، ثم أتبعها ببقية المنصوبات وهي منسجمة كذلك، ثم ختم بالمخفوضات، وأردف بأبواب بعضها لها تعلق بجمع ما سبق كالتوابع، وبعضها لها تعلق بالعامل كعمل المصادر وأبنيتها واسم الفاعل والمفعول والصفة المشبهة باسم الفاعل وأفعال التعجب والتفضيل ونعم وبئس كل ذلك من ناحية العمل، وكذلك النداء وتوابعها، ثم أورد المباحث الصرفية.

أما بالنسبة للفحوى العام للنحو العربي فيتبين بالنظر إلى طبيعة قواعده وأنواعه، فالقواعد تنقسم إلى أقسام: منها القواعد العلمية والقواعد التعليمية، وكلها تعد قواعد هامة منهجية كانت أم ضوابط عامة؛ لأنها استخلصت بالتجريد والتصنيف، وصنفت باسم أبواب النحو، وهي التي تسمى الأصول والقواعد والأحكام التي تضبط اللغة وتضمن سلامة نظامها، وقد أسست بمراعاة التجانس والتطابق والترتبة والتلازم والوظيفة النحوية ونحوها، مع مراعاة قواعد ضبط الظواهر الأسلوبية المتمثلة في

التقديم والتأخير والحذف والإضافة ونحوها، والقواعد العلمية قواعد ضبط الأحكام التي هي القياس والسماع والاستصحاب وغيرها مما اعترف بأصول النحو، (بن اسباع ٢٠٢١م). والمنشود من فحوى المقررات التعليمية أن يحمل القواعد الإفرادية الأساسية كأصول مع بيان معانيها وكذلك القواعد العامة التركيبية الوظيفية الإعرابية "المرفوعات والمنصوبات والمخفوضات والمجزومات" ثم يتبع بالظواهر الأسلوبية المتمثلة في التجانس والتطابق والترتبة والتلازم ونحوها، مع المتمثلة في التقديم والتأخير والحذف والإضافة ونحوها، مع مراعاة المراحل العمرية والحالات النفسية والاجتماعية والمعرفية.

وبه يتحقق إعداد مقرر تعليمي جيد يتضمن مادة علمية محكمة على منهج قويم واضح، في يد معلم ناجح ملم بقضاياها وخفاياها فهذه الثلاثة مجتمعة تسهم في تطوير العملية التعليمية في جميع مراحلها، (أبو المكارم، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م).

### ٣- تعليمية النحو العربي

يقصد بالتعليمية النحوية عرض قواعده على المتعلمين في الفصول الدراسية مما يعينهم على فهم المقاصد التركيبية وتقويم اللسان وصونه عن الخطأ في الكلام العربي، فتكسبه تلك القواعد الفهم الجيد والأداء السليم للكلام العربي، (بن اسباع ٢٠٢١).

ومن المعلوم أن تعليم اللغة وتعليم قواعدها إذا كان في بيئتها السليقة فهو أنفع وأوفق، ولكن لما افتقد ذلك نحتاج إلى طريقة أمثل للاستعانة، ومن الآراء فيه ما يراه ابن خلدون، أن اكتساب الملكة اللغوية يمكن بالحاكاة الذي يكتسبه المتعلم من حفظه قدرا كبيرا من الكلام الفصيح العالي من القرآن والحديث، والمميز وغير المميز من الأشعار والنثر العربيين، فهي بمثابة السليقة التي تُكتسب بالاحتكاك مع أهل اللغة التي افتقدنا اليوم، (ابن خلدون ٢٠٠٤)، ونظرته دقيقة فيما قال؛ فإذا اكتسب المتعلم الملكة اللغوية ب ذخيرة كبيرة من مفرداتها وأساليبها ثم حاز على قدر من القواعد النحوية لاكتتمل له الفصاحة والبلاغة.

وبحكم فقد تلك الملكة اللغوية العربية المنشودة في العصر المعاصر بكثرة اللهجات بجانب وتنوع المستويات، وبعد كثير من الناس عن الكلام الفصيح والرغبة عن الحفظ فانحصر البديل في جوانب منها: (بلحنيش. ٢٠٢٣)

الأول: المعلم، فبيئة المعلم الناجح الذي ينبغي أن يمتلك مهارة التواصل والاتصال للإفهام، ويتمتع بأرقى أساليب تعبيرية مع إلمامه بأهم الوسائل المعينة في ذلك واستعمالها، ويتوقف ذلك كله على ملكته اللغوية القوية وتمكنه من المجال ورغبته الجادة في المجال وفي العملية التعليمية معا.

الثاني: المادة العلمية المتمثلة في الكتب المقررات ومناهج تأليفها وطرق تدريسها ودور مراكز التعليم وغيرها من الوسائل المرئية والمسموعة المعينة في ذلك.

الثالث: المتعلم، وينبغي مراعاة مراحل المتعلمين العمرية والتعليمية في تعليم النحو العربي واختلاف قدراتهم التحليلية، فربما يكون المتعلم في مرحلة أولية لكنه يتمتع بحيوية تامة في طرق تفكيره وتخيلاته الذهنية الكبيرة ما يحتاج إلى تحليلها وتنظيمها بطريقة تتناسب معه ويتشوق لها، ومن هنا يأتي دور توزيع العناصر بين تلك المراحل حسب متطلبات كل مرحلة، وتنوع أساليب عرضها عليهم وانتقاء المنهج الذي ينبغي أن يتبع فيها في تحقيق ذلك، ويتوقف ذلك على السياسة التعليمية ووسائلها والبيئة العامة للتعلم، وقدرة المعلم على التفاعل مع ذلك كله، (بن اسباع، ٢٠٢١م).

الرابع: المنهج، ينصب جل اهتمام المعلمين في العملية التعليمية على البحث عن أفضل المناهج التعليمية وأسهلها تطبيقا وأنفعها للمتعلمين وأريحها على المعلم؛ لأن نقل الأفكار يتطلب وسائل موائمة لمتطلبات العصر، وقد يتطلب تعليم النحو العربي أبعد من مجرد تطبيق مناهج ووسائل؛ فإنه نشاط ذهني يتوقف الإفادة منها على قدرة المتعلم العقلية والفكرية معا بحيث يجعله قادرا على التفاعل مع النصوص اللغوية - المنطوقة والمكتوبة - بتطبيق القواعد النحوية المنتقاة مع الحفاظ على مقاصد المتكلمين من الكلام، ويفضل ألا يكون مجرد عرض نماذج مادية بمنهج معين ووسائل ملموسة محددة، ليس تقليلا لشأن تلك المناهج والوسائل المعينة، وإنما هي دور تشاركي مع منظومة متكاملة. ومن أهم ما يساهم في تعلم القواعد النحوية وترسيخها تحفيز المتعلم على المشاركة بنفسه في تحليل النصوص ومحاولة إدراك كنه القاعدة والمقاصد التي يفاد منها، وذلك بعد تقديم الأسس والأصول النحوية المنتقاة المتعلقة بالمسائل المدروسة له، وبعض تفرعاتها الهامة المتعلقة بالعلل التعليمية والقياسية «والذي اتخذ لتعليل الظاهرة اللغوية فكان وسيلة إلى وعي نظم اللغة وتعليمها»، (الزعبلاوي)، أي تزويده بالمعطيات القواعدية الكلية، وهي الأصول الأساسية، وبعض تفرعاتها حسب مقاصد المتكلمين. (حسين ١٩٥٢). لأن المطلوب من تعليم النحو ليس ترسيخ قواعده اللفظية محفوظة خارج التراكيب وتطبيقها، وإنما المراد إيصال الغرض منها وتطبيقها في الاستعمال اللغوي في جميع الأغراض، بلغة فصيحة وبأساليب عصرية كي يتكيف بها المتعلم والمعلم معا؛ لأن المعاني مطروحة أمام الكبير والصغير - كما يقول ابن خلدون: «وأما المعاني فهي الضمائر، وأيضا فالمعاني موجودة عند كل واحد، وفي طوع كل فكر منها ما يشاء ويرضى، فلا تحتاج إلى صناعة في تأليفها، وتأليف الكلام عنها هو المحتاج للصناعة»، (ابن خلدون ٢٠٠٤) - فكل يتلغى بها حسب تفكيره وقدراته اللغوية فلزاما أن يتعرف على نظام أداء تلك المعاني من تراكيب وأساليب ورموز، وطبيعي

أن يلقيها للسامعين بطريقة يظن أنها المؤدية لمقاصدها وما يتخيله، وقد يخطئ في ظنه، فمهمة معلم النحو أن يعطيه أهم ضوابطه - وكلها مهمة عند احتياج استعمالها - ثم يتابعه مدى تطبيقه لها، ومن أهم طرق التصحيح لدى الباحث أن يوضح المعلم على طريقة الحوار ما يؤديه كلامه فإن وافق قصده فهو وإلا يبين له الجزئية التي حصل منها الخطأ، أي التي جانبت قصده، ويكون ذلك بطريقة علمية سلسلة مثلما أجاب أبو الأسود الدؤلي بقوله: "نجومها" رداً على كلام ابنته التي شرع في وضع قواعد للنحو بسبب كلامها المخالف لما كان يقصدها.

الرابع: المنهج القويم، يحتاج تعليم النحو العربي إلى مرونة وانسجام وتفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة العلمية المقدمة؛ لأنه مادة تحليلية لفظية ومعنوية وتطبيقية على اللغة الواقعية، أو الدمج بين الأصالة والمعاصرة، بإعطاء أمثلة تراثية ثم دعمها بأمثلة حاضرة، أو يقدم له أمثلة تراثية ويحللها بلغة معاصرة ثم يوسعها بشواهد من الاستعمال اليومي.

#### ٤- الاحتجاج بصعوبة النحو وسبل تيسيره

##### ٤-١- حقيقة الاحتجاج بصعوبة النحو العربي

انتشر الاحتجاج بصعوبة النحو في أوساط كثيرة من المعلمين فضلاً عن المتعلمين حتى أدى ذلك إلى نفرة الكثير من المتعلمين من مادة النحو، فيجدون صعوبة في فهمها وفي تطبيق قواعدها عملياً، فيجدر بنا أن نشير في هذه السطور إلى بعض الأسباب التي ذكرها الدارسون أنها مظنة مكنم صعوبتها وهي السبب لقلّة حصيلة القواعد لدى المتعلمين وضعف التطبيق العملي للقواعد، ثم نبين مدى حقيقة هذه الصعوبة وأين تكمن.

ومن الأسباب التي ذكروها في المادة النحوية: كثرة التفصيلات للقواعد والأحكام في الكتب النحوية وفيها نوع من التعقيد يصعب على المتعلم فهمها، وقلّة كفاءة من يتولى مهام تعليمها وعدم القدرة على إيصالها للمتعلمين، (أميرة و أمينة ٢٠٢٤).

ومن الأسباب الاعتماد على منطق العقل وعدم الميل إلى الوصف، وتجريد قواعدها عن واقع اللغة وتطبيقها عليه، وكثرة العوامل وتفصيلها ما يصعب حصرها على المتعلم، وكثرة القواعد وتشابهاها، (مجيد، ٢٠٢٤م).

وهناك أسباب خارجة عن مادة النحو منها: عدم الاهتمام باستعمال اللغة وقواعدها، عدم العناية بدرس النحو وتقديم غيره عليه، الشح المعرفي للغة ومفرداتها وأساليبها وعدم التركيز على توظيف القواعد عند التطبيق، إضافة إلى عوامل نفسية كعدم الرغبة ونحوها، (مجيد و الشعراني ٢٠٢٤)

وأكبر سبب في نظر الباحث عدم إدراك حقيقة مفهوم النحو وموضوع الدرس النحوي وقواعده والهدف منه، أو يكون الإدراك قاصر على أنها قواعد متشعبة معزولة يجب حفظها واستحضارها، وربما هو ناتج عن مفهومهم للنحو العربي السطحي، فينبغي أن يصحح هذا المفهوم بالفهم العميق للنحو فهو علم تحليلي بحت، أي تحليل ذات الخطاب، ليس سرده اللفظي وسبكه وإنما ببيان المقاصد التي يؤديها.

ومن الأسباب أيضاً: عدم الاهتمام بدفع المتعلم إلى اكتساب الملكة اللغوية التي تساعده على تطبيق القواعد النحوية، ومنشأ هذا اعتبارهم إمكان تعليم الملكة اللغوية عبر القواعد النحوية؛ والحقيقة أن النحو تساهم في تقويم الملكة وليس اكتساب ذات الملكة، (زاجية ٢٠٢١).

وقد يعود النفور والاحتجاج بالصعوبة خاصة لدى المتعلمين إلى عدم إعطاءهم أصول هذا العلم بطريقة غير متوافقة أو عدم إعطاءهم بالكلية ثم الطلب منهم تحليل المسائل التي قد تكون مقفلة عليهم فيمثل موقفاً محرراً فيؤدي إلى عزوفهم عن المادة، (زاجية ٢٠٢١).

وأما الاحتجاج بصعوبة النحو العربي فارتكز عموماً إلى أحد جهاته الثلاثة التي يتجسد منها تعليمه وتعلمه:

الأولى: طبيعة المادة النحوية ذات قواعد متشعبة وفيها تأويلات وتقديرات كثيرة، (إبراهيم، ٢٠٢٤م). وقد يغفل أغلب أصحاب هذا الاتجاه جانب المقاصد والمعاني المفادة من القواعد والروابط، التي لا يجدها المتعلم إلا من خلاله ولا يتنبه أنها ضرورية، فهي راجعة إلى النظر في المعنى الذي تؤديه التراكيب أكثر من مجرد نظرة لفظية دون المساس بالمعنى؛ ولكل تأويل وتقدير مقصد معين يؤديه.

الثانية: طريقة عرض تلك القواعد، فكان الاحتجاج بأن النحو ممزوج بأقيسة عقلية وممزوج بالفلسفة، وأمثلتها مصنعة، وفيها فرضيات تتمثل بالجواز والمنع والجودة والرداءة ونحو ذلك (إبراهيم ٢٠٢٤م).

وقد يكون الجواز والمنع في حد ذاته أمر سهل إذا قورن بالمقاصد فكل ما يفسد المعنى المقصود يمنع؛ لأن توظيف اللغة إنما هو من أجل إبانة المقاصد وهي البلاغة والبيان بعينها، وإلا لاستوى فيها جميع الناس وجميع التعبيرات ويتضح ذلك في قول ابن مالك رحمه الله

وَرَفَعَ مَعْطُوفٍ بَلَكِنْ أَوْ بَلَلٌ - مِنْ بَعْدِ مَنْصُوبٍ بِمَا الرَّمَّ حَيْثُ حَلَّ، (الفوزان ٢٠٢١).

مثاله: "ما الإحسان مجهولاً لكنْ معروفٌ، أو بل معروفٌ" فإذا نصب "معروفاً" على قاعدة العطف بنية تكرار العامل يفهم منه معنى آخر لا يقصده المتكلم، ومن هنا يظهر جلياً أن قضية الوجود والجواز والمنع مرتبط بالمقاصد لا مجرد ذوق لفظي (الفوزان ٢٠٢١).

الثالثة: الطرق والمناهج المتبعة في تدريس النحو، فكان الاحتجاج بتعددتها وتباينها واختلافها من حيث المستوى اللغوي واحتواء صيغ القواعد، ويكثر الاحتجاج باتباع الطرق التقليدية لتدريس النحو التي يقدم فيها قواعد ثابتة وأمثلة محددة موروثه من الشعر القديم والنثر المصطنع يحفظ حفظاً، وأثر ذلك في طبيعة تعامل المعلمين مع المتعلمين في العملية التعليمية لمادة النحو العربي فتدعو إلى البحث عن بدائل لهذا المنهج غير الملائم، وينظر لهذا بثلاث نظرات، نظرة إلى فحوى المقررات والكتب الدراسية، ونظرة إلى ملكة المعلم وإعداده للتدريس، ونظرة إلى بيئة المتعلم وظروفه (أبو المكارم ١٩٩٣).

الرابع: العناية بالجانب النظري دون التركيز على الجانب التطبيقي إلا القدر اليسير، والوقت عامل مؤثر في ذلك؛ لأن المعلم الذي يريد أن يكثر من التطبيقات فلا يجد متسعاً فيه (إبراهيم ٢٠٢٤).

وليس الاهتمام بالدمج بين الجانب التطبيقي النظري وحده كافياً إلا مع التركيز والاهتمام على المعنى وتجلي المقاصد النحوية المتمثلة في التركيب والأسلوب.

#### ٤-٢- سبل تيسير النحو العربي

تنوعت آراء الدارسين قديماً وحديثاً حول مفهوم تيسير النحو العربي وما بنوا عليه دراساتهم، فشهدت محاولات عدة من المتقدمين والمتأخرين والمعاصرين باختلاف نظراتهم تجاه القضية "مكمن الصعوبة والسهولة" فتنوعت اتجاهاتهم حولها:

فاتجاه اتجه نحو المادة النحوية فكانت نظرة بعضهم إلى "الكيف" فألفوا للمتعلمين مختصرات نحوية بقصد التيسير فأروا أنها تفي بالعرض فكان، فجمعوا فيها أصولاً وقواعد صافية خالية من التطويل مع بيان شيء من المقاصد المفاد من التفريعات كما فعل ابن السراج في كتابه الأصول، ولجأ بعض المتأخرين عنهم إلى المنظومات النحوية فاشتهرت عدد منها: ألفية ابن المعطي وألفية ابن مالك، فانتفعت بها أجيال بعدها، (رزايقية ٢٠١٩).

ونظر بعض المتأخرين من معاصري أصحاب المنظومات إلى "الكم" فأروا أن يقلص بعض أبواب النحو كالعلل الثواني والثالث، بحجة أنها علل زائدة لا فائدة منها كما دعا إلى ذلك ابن مضاء في كتابه

”الرد على النحاة“، (ابن مضاء ١٩٧٩)، وقد تأثر بعض المعاصرين ببعض أفكاره فدعوا إلى نفس الفكرة أو قريب منها منهم: شوقي ضيف في كتابه: ”تيسير النحو قديما وحديثا“، (شوقي ضيف)، وإبراهيم مصطفى في كتابه ”إحياء النحو“، (مصطفى، ٢٠١٤م)، فاتجه أغلب نقدهم إلى فحوى النحو العربي ومادته (إبراهيم ٢٠٢٤م)، أي ”القضايا النحوية ومسائلها وقواعدها وأحكامها“، ويرون أنها صعبة على المتعلمين فدعوا إلى حذف بعض المسائل الموزعة على أبواب مستقلة اعتبروها فرعية يمكن إدماجها في أبواب أساسية، وإلغاء بعضها بحجة ألا فائدة من معرفتها للناشئ كالإعراب التقديري والمحلي، ونظرية العامل، مع أنها جزء من المباحث التركيبية الإعرابية، وقد يكون السبب في ذلك النظر إلى النحو العربي نظرة شكلية خاصة في العملية التعليمية، فيقدم إلى المتعلم شكله دون ربطه غالبا بالمعاني المفادة من قواعده، ويُعنى بالنظرة الشكلية دراسة المادة النحوية دون ربطها بما يفاد منها من معنى؛ لأنها قد تكون متعلقة بمعنى يقصده المتكلم ذاته، وقد يحتاج المتعلمون إلى أساليب وقواعد تؤدي لهم ذاك المعنى، فقد جفّت تلك النظرة عن الشعور بأهميته.

ويعنى بقواعد النحو قواعد الوظيفة والأحكام، كالعمل والتوجيه النحوي وبيان الحكم في التأثيرات التركيبية، وقواعد الظواهر الأسلوبية كالتجانس والتطابق والرتبة والتلازم ونحوها مثل التقديم والتأخير والحذف والإضافة... الخ، فسقوط العامل تعطيل للوظيفة النحوية فيتطلب بناء هيكل جديدة للنحو؛ لأن توجيه التأثيرات التركيبية وآثارها والقواعد الأسلوبية مرتبطة به. وأما سقوط الوظيفة النحوية فسقوط النحو كله، وكذلك إهمال الظواهر الأسلوبية إهمال لمقاصد المتكلمين.

ومنها ما يدعو إلى تقليص القضايا والمسائل بحجة الصعوبة والسهولة، فهذه النظرة لا تجني الثمار المرجوة من وضع النحو العربي؛ لأن الإشكال كل الإشكال ليس في ذات القضايا والمسائل وإنما هي في النواحي الأخرى كالمنهج، وإيصالها إلى المتعلم بما يتناسب مع إدراكها، (أبو المكارم ١٩٩٣).

واعتبر الجرجاني تقليص مسائل النحو والاكتفاء ببعضها ارتضاء بالنقص مع إمكان الكمال ووفرتة، وابتعاد عن دقائق المعاني وخروج عن حيزه والحكمة من استعمال العرب لها، وكذلك من يكتفي بمعرفة الحكم النحوي الوظيفي للمبتدأ والخبر - مثلا - المتمثل في الرفع فقط دون غيره من صورته وصور خبره ومقاصدها تفوته معان وأغراض كثيرة في غاية الأهمية لإدراك مقاصد كلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم ومقاصد العرب، (الجرجاني).

وفريق آخر يرى أن تدريس النحو للأطفال في المراحل الأولى غير مناسبة لعدم إدراكهم بعض القواعد النحوية، والحقيقة أن هذه القضية متعلقة بالسياسة التعليمية لكل بيئة ووضع المتعلمين، وعلى المخططين اللغويين والتربويين أن يراعوا الظروف النفسية والاجتماعية والمعرفية للمتعلم عند تحديد الفحوى والمنهج ووضع الأهداف، (زاجية ٢٠٢١).

واتجاه ركز على الجوانب التربوية البحتة فحصر مفهوم التيسير في المناهج التربوية التي يراها تساهم في تيسير العملية التعليمية النحوية، فيقدم مناهج تربوية تساعد على إدراك المتعلمين ووعيهم لما يقدم إليهم بسهولة، مثل: تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على بناء المتعلم معارفه بنفسه استنادا على الكفاءات السابقة وتوجيهه من المعلم، وغيرها كالبنائية التي ترى أن التعلم يحدث بالتفاعل بين موضوع الدراسة والذات، أو النظرية السلوكية التي تقر بأن التعلم يتم عن طريق المثير والاستجابة، (محمد ٢٠٢٢).

واتجاه آخر يرى أن كلا الاتجاهين تغافلا أو تساهلا في الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية للمتعلمين والمعلمين والتي لها دور كبير في النشاط والتفاعل، وكذلك انسجام ثلاثية المادة والمنهج والتأثير "التفاعل"، فبانسجامها تتضح الرؤية المتمثلة في الأهداف واختيار المنهج والوسائل، (زاجية ٢٠٢١).

وفي النهاية إن المقصود من التيسير المنشود ليس تقليصا لمسائل هذا العلم ولا اختصارا مخلا؛ لأنه علم متماسك بعناصره وأساسه، وله أغراضه وأهدافه التي وضع من أجلها، وإنما المفهوم الأصح من التيسير هو كيفية نقل هذا العلم بطريقة مثلى وسلسة تفي بالغرض منه دون عناء وتكلف، والبحث عن كل ما يساهم في تحقيق ذلك، (زاجية ٢٠٢١).

##### ٥- أشهر المناهج المتبعة في تدريس النحو العربي وتعليمه

يقصد بالمنهج الطريقة والنظام الذي يتبعه المعلم في نقل المعلومات إلى المتعلمين بدون عناء وتكلفة، وهي طرائق متعددة تختلف باختلاف المراحل العمرية والتعليمية، وأنفعها ما يدفع المتعلم بالتشوف إلى الكشف عن مفاهيم دقيقة وإدراك لما يتعلمه ويدفعه إلى التوظيف في التطبيق العملي، (بلحنيش ٢٠٢٣).

ومن أهم المناهج والطرق المعروفة: الطريقة التكاملية، (بلحنيش ٢٠٢٣): وتكون باعتبارين:

الأول: باعتبار الطرفين طرفين طريقتان:

- الطريقة التلقينية، وهي إلقاء المعلم دون أي مشاركة من المتعلم

- طريقة التسميع والتحفيظ، يتميز بمراجعة الدروس وفيها حوار بين المعلم والمتعلم أثناء التقويم الثاني: باعتبار عرض الدرس طريقتان:

الطريقة الاستقرائية، أن يقدم نصا ثم يستقرئ منه الأمثلة ثم يستنتج مع المتعلمين ويستخلص منها القاعدة، وفيها الاستدلال والتفكير وإعمال العقل من المتعلم ما يساعده على الاستنتاج والتطبيق.

- الطريقة القياسية، أن يعرض القاعدة على المتعلمين، ثم يورد الأمثلة عليها، ويدعمها بأمثلة أخرى مماثلة، وفيها التفكير القياسي، قد لا يساعد المتعلم كثيرا في الاستنباط والاستنتاج، (زاجية ٢٠٢١).

ومن الطرق السائدة المشهورة طريقة المقاربة بالكفاءات التي اهتمت بمبدأ التعلم بدلا من التعليم، وعمادها أن المتعلم هو الذي يبني معارفه بنفسه استنادا على كفاءاته السابقة بتوجيه من المعلم ثم يوظف مكتسباته في التطبيق العملي، فينطلق فيها المعلم باستذكار المكتسبات السابقة وربطها بالدروس الجديدة وعرض الأمثلة ومناقشتها وتحليلها لاستنتاج القاعدة ثم يقوم بالتقويم، فهي تناسب تعليمية النحو العربي الذي يمتاز بالتسلسل المفهومي في المسائل والأبواب، (محمد ٢٠٢٢).

وأن هذه الطريقة تمتاز بمميزات أهمها: الاهتمام بالمتعلم لأنه العنصر الأساس في العملية التعليمية، وتمنحه فسحة في النقاش بالنقد والتحليل والاستنتاج، والاهتمام بقياس أداءه في توظيف معارفه ومكتسباته وتحويلها إلى واقع تطبيقي واستعمالي، (ربيحة ٢٠١٨).

## ٦- النتائج والإرشادات

ينبغي أن ينظر للنحو العربي نظرة شاملة مثل طبيعته، ذلك أن كل قصور أو نقص أو تضيق لدائرته يجعل المتعلم تفوته قواعد تسهم في تقويم الملكات اللغوية، ولا تقتصر ثمرة النحو على مجرد حفظ قواعده كعلم، وإنما يتخطى ذلك إلى الاستفادة منها في التطبيق العملي.

إن أهمية بيان المقاصد واستنادها في كل قاعدة يساعد المتعلمين على التحليل والاقناع ثم المحاولة الجادة للتطبيق؛ لأنها نابعة عن فناعة. فتنوع القواعد النحوية لا يمثل عائقا لتعليميتها، وإنما العائق خفاء فئتها ونسبة تشاركتها في بيان المعاني والمقاصد؛ لأن جميعها وضعت لذلك.

قد لا يكون ضعف مستوى المتعلمين نابعا عن قصورهم في التلقي وتطبيق القواعد المدروسة، وإنما هو ناتج عن محدودية كميتها، وعدم معرفة التفرعات المهمة للقواعد الأول؛ فمثلا، قاعدة: كل فاعل مرفوع، ورتبته التأخر عن الفعل واتصاله به، واكتفاء تزويد المتعلم بمثل هذه فقط لا يكسبه إدراك معظم حالات الفاعل ذات الدلالات الخاصة في الأساليب، فتفوته مقاصد كثيرة مما يستعمل بخلافها، مثل: ما فتح البابَ إلا فلانٌ ونحوها، لأن مجرد معرفة القاعدة الأساسية بدون أي تفرع لا تفي بالغرض المطلوب من اللغة التي يستعملها المتكلمون.

إتقان النحو العربي يحتاج إلى دراسة جميع أبوابه ومسائله؛ لأنها سلسلة مترابطة لا يفيد بعضها دون بعض إفادة تامة، فينبغي مراعاة تغطية جميع أبوابها ومسائلها ولو متفرقة حسب المراحل الدراسية، ولا يعني ذلك إجراء المتعلمين فئة واحدة، وإنما ضرورة مراعاة الفئات العمرية مع إمكان تغطية جميع القواعد والمسائل.

لا يختلف اثنان حول أهمية تعلم النحو العربي وأثره في المتعلم خاصة مع معلم متقن، ولها طرق مختلفة ومن أفضل طرقها إتقان متن مختصر فيه، وتكراره لمدة معينة تتناسب مع قدرات المتعلم وبيئته، والوقوف على كل مسألة ومبحث ومراجعتها تأصيلاً وتطبيقاً على النصوص في الاستعمال اليومي سواء في أثناء قراءة القرآن أم الحديث الشريف أم أي نص عربي آخر، مثل مراجعة أدوات الجر خلال مدة معينة كي يترسخ ثم الانتقال إلى أدوات النصب والجزم وهكذا، ونفس الأمر في القضايا التركيبية، ويفضل مناقشتها مع المعلم، أو مع زميل على شكل اختبار وتلخيص، وهذه الطريقة مجربة من خلال الخبرة التدريسية على أفراد ومجموعة من المتعلمين، وأنها تلخص فكرة النحو العربي وتسهل استحضارها عند الحاجة.

إن المقصود من تيسير النحو العربي المنشود هو البحث عن سبل نقله الأسلم والأسهل إلى الأجيال مع الوفاء بالغرض الذي وضع من أجله، وهو اكتساب المهارة والملكة التي تمكن المتكلم من توظيف طرائق أداء المقاصد والوصول إليها من النص اللغوي العربي وفقاً لطبيعة استعمال السليقة العربية الأصيلة.

ليس النحو مجرد قواعد تحفظ حفظاً وتطبق نطقاً في دائرة محدودة من اللغة كالوظيفية، وإنما هو أعمق من هذا؛ لأنه علم تحليلي بالأساس، ويتحتم تطبيق قواعده في ضبط النصوص الرسمية وتحليلها خاصة النصوص ذات التبعات التشريعية والاقتصادية ونحوها.

ومن المناهج المهمة في تعليم النحو أن يبني هذا العلم بالتدرج وعدم ترك الفجوات، وقد يطبق ذلك المدرس الحر - إن صحت العبارة - المفتوح غير المقيد بالمراكز التعليمية كالذي يدرس في المسجد أو في بيته أو أي مكان مفتوح أكثر من معلمي المدراس المقيد بالمرحلة الدراسية والفصول المنفصلة، ومرجع ذلك التخطيط التربوي للمناهج والمقررات وجهات متابعة سير العملية التعليمية؛ وذاك البناء يعد ضرورة في تعليم النحو العربي؛ لأنه علم متسلسل.

الدراسات النقدية للنحو العربي نوعان، نوع ينقد النظرية النحوية وهيكلته بنائه المتمثل في منهج تبويبه وأصول قواعده وأسس تحليل مسائله وتعليلها وكثرة الاختلافات حولها، ونوع يبحث في طرق تعليمه للبحث عن سبل تيسير نقله للأجيال وإكسابهم مهارة تطبيق وتوظيف تلك القواعد لضبط مقاصد المتكلمين وفقاً لسليقة العرب من خلال استعمال كلامهم.

### المصادر والمراجع

١. مصطفى، إبراهيم. ٢٠١٤. إحياء النحو. مؤسسة هنداوي.
٢. الشاطبي، إبراهيم بن موسى. ٢٠٠٧. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية. مج ١. جامعة أم القرى.
٣. إبراهيم، أحمد جمعة أحمد. ٢٠٢٤. "الاتجاهات الحديثة في تيسير النحو العربي في مرحلة التعليم الأساسي". مجلة كلية التربية بتفهننا الأشراف ٢ (٢): ٧٢-١٣٩.
٤. <https://doi.org/10.21608/jfst.2024.346202>
٥. ابن مضاء، أحمد بن عبد الرحمن اللخمي. ١٩٧٩. الرد على النحاة. مج ١. دار الاعتصام.
٦. بن فارس، أحمد. معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار الجيل.
٧. مجيد، إسراء عيسى والشعراني، نعمة. ٢٠٢٤. "أثر استخدام الأشعار التعليمية في علاج الصعوبات القواعد النحوية لدى متعلمي الصف السادس الإعدادي: دراسة حالة مدارس الأوحى في العراق". المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (٢٣).  
<https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi23.226>
٨. الجوهرى، إسماعيل بن حماد. ١٩٩٠. الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية. مج ٤. دار العلم للملايين.
٩. أميرة، عوماري وأمينة، طيبي. ٢٠٢٤. واقع الدرس النحوي في مدونات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (سلسة العربية بين يديك أنموذجاً). جسور المعرفة ١٠ (١): ٢٣٥-٢٥٣.
١٠. ابن السراج، أبوبكر محمد بن السري بن سهل. ٢٠١٥. الأصول في النحو. مج ٤. مؤسسة الرسالة.

١١. حسان، تمام. ٢٠٠٠. الأصول : دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب - النحو -  
فقه اللغة - البلاغة. عالم الكتب.
١٢. حسان، تمام. ١٩٩٤. اللغة العربية معناها ومبناها. دار الثقافة.
١٣. العثمان، حسن أحمد. ٢٠١٧. "القواعد الأربعة الكبرى في لغة العرب." مجلة سرديات ٧  
(٢٣): ١٤٣-١٨٦. HYPERLINK  
"https://doi.org/10.21608/sardiat.2017.88058" 10.21608/sardiat.2017.88058
١٤. الصالح، خلود صالح عثمان. ٢٠١٦. "رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة  
في النحو التعليمي." مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية ١٩ (٢):  
١٦٧-٢٠٨.
١٥. الفراهيدي، الخليل بن أحمد. ٢٠٠٣. كتاب العين مرتبا على حروف المعجم . مج ١. دار  
الكتب العلمية.
١٦. ربيحة، وزان. ٢٠١٨. "تعليمية النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات." دراسات نفسية وتربوية  
١١ (٢): ١٤٩-١٦٣.
١٧. بن اسباع، زبيدة. ٢٠٢١. "تعليمية النحو بين جدلية القواعد الصريحة والقواعد الضمنية."  
مجلة الآداب والعلوم الإنسانية ١٤ (١٠): ١٩-٤٠.
١٨. السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن مرزبان. ٢٠٠٨. شرح كتاب سيبويه. مج ١. دار  
الكتب العلمية.
١٩. ضيف، شوقي. تيسير النحو قديما وحديثا مع نهج تجديده. مج ٢. دار المعارف.
٢٠. الزعبلوي، صلاح الدين. د. ت. دراسات في النحو. موقع اتحاد كتاب العرب.
٢١. حسين، عبد الحميد. ١٩٥٢. القواعد النحوية مادتها وطريقتها. مج ٢. مطبعة العلوم.
٢٢. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. ٢٠٠٦. الاقتراح في علم أصول النحو. مج ٢. دار  
البيروتية.
٢٣. بلحنيش، عبد الرحمن. ٢٠٢٣. "الطريقة التكاملية في تعليمية النحو العربي، التعليم المتوسط  
والثانوي أنموذجا." مجلة دفاتر البحوث العلمية، ١١.

٢٤. ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. ٢٠٠٤. مقدمة ابن خلدون. مج ١. دار البلخي.
٢٥. الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. د. ت. دلائل الإعجاز. مكتبة الخانجي.
٢٦. الفوزان، عبد الله بن صالح. د. ن. دليل السالك إلى ألفية ابن مالك. دار المسلم.
٢٧. أبو المكارم، علي. ١٩٩٣. تعليم النحو العربي عرض وتحليل. دار الثقافة العربية.
٢٨. ابن جني، أبو الفتح عثمان. ١٩٥٢. الخصائص. دار الكتب المصرية.
٢٩. زاجية، لزرق. ٢٠٢١. "واقع تعليم مادة النحو في الجامعات الجزائرية وسبل تيسيرها." مجلة الممارسات اللغوية ١٢ (١): ٢٦٢-٢٨٤.
٣٠. عطية، محسن علي. ٢٠٠٦. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. مج ١. دار الشروق.
٣١. محمد، نور. ٢٠٢٢. "تعليمية النحو في التعليم المتوسط السنة الرابعة نموذجاً." مخبر تحديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية ١٢ (١): ٣٠٧-٣٢١.
٣٢. الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي أبو حيان. د. ت. التذليل والتكميل في شرح كتاب التسهيل. دار القلم.
٣٣. ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد. ٢٠٠٧. تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوئد. مج ١. دار السلام.
٣٤. رزايقية، محمود. ٢٠١٩. "المنهج التيسيري في تعليم النحو العربي." الأكاديمي للدراسات الاجتماعية والإنسانية.