تدريس النحو العربي
طريقة النصّ

يُعدُّ درسُ القواعد (النحو والصرف) أثقلَ دروس العربيّة على نفس الطالب في المدرسة والجامعة، على تفاوتٍ بين المتعلّمين في حجم هذا الثِّقل، وتفاوتٍ في التصريح بالتذمُّر من قواعد العربيّة وصعوبتها. بل إنّ استثقال القواعد والنفور منها يُلاحق المتعلّمين ويلازمهم بعد الانتهاء من التعلُّم بمراحله كلّها، فالأديب والصحفيّ والكاتب والموظَّف ما زالت تلك شكواهم.

وأسباب هذه الظاهرة كثيرة، منها ما يتعلّق بطبيعة الدرس النحويّ نفسه، وما في مناهج النحاة العرب من عيوب، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّمين من حيث الرغبة والدافعيّة والبيئة اللغويّة التي نشأوا فيها، وهي منفصلةٌ بدرجة كبيرة عمّا يُقدّم في دروس اللغة العربيّة، ومنها ما يتعلّق بالمعلّمين ومدى تمثّلهم القواعد النحويّة، وقدرتهم على تدريسها، ومنها ما يتعلّق بالمناهج وطرائق التدريس. ولا نستطيع في هذا العمل أن نقف عند كلّ هذه المشكلات، كما أنّنا لا نستطيع، عاجزين، أن نضع الحلول الشافية لها. لكنّه لا بأس من أن نوجز القول في إحدى هذه القضايا (طرائق التدريس)، مع التأكيد أنّ الخلل كلٌّ متكامل، يحتاج إلى برنامج شامل لمعالجته.

تنقسم طرائق تدريس النحو قسمين يُلائم كلٌّ قسم المرحلةَ العمريّة للمتعلمين؛ فالطرائق التي تُستعمل في المرحلة الابتدائيّة مختلفة عن تلك التي تُستعمل في مراحل التعليم اللاحقة. إذ إنّ للمرحلة الابتدائيّة طبيعةً خاصّة، وللطفل في علاقته مع لغته وضعًا خاصًّا، ممّا يجعل تدريس القواعد منفردةً مؤثِّرًا سلبيًّا على قدرات الطفل في التعبير عن نفسه وحاجاته بدون توقُّف، وهذه الغاية التعبيريّة هي الهدف من تعليمه اللغةَ في هذه المرحلة. لذلك يكون تدريس القواعد مُستبعَدًا في الصفّين الأول والثاني من هذه المرحلة، ثُمّ يُدرَّب الطّلبة في الصفّين الثالث والرابع على وحدات لغويّة معيّنة كالاستفهام والضمائر وأسماء الإشارة، وغيرها. ويُبدأ في الصفّين الأخيرين من هذه المرحلة (الخامس والسادس) بتدريس بعض القواعد البسيطة كالمبتدأ والخبر والفعل والفاعل ... ويكون التعليم فيها من خلال طرائق (التعليم باللعب) و(التعليم بالأنشطة) وغيرهما، على ألاّ ينحو الكتاب والمُدرّس نحو التعقيد وإقحام المفاهيم الصعبة في هذه المرحلة[1].

[1] . يُنظر: عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط١٠، : ص٢٠٨.

أمّا مراحل التعليم التي تلي المرحلة الابتدائيّة، مع ما تتميّز به كلّ مرحلة من خصائص عمريّة، فإنّها تشترك في إمكانيّة أن تُطبّق طرائق تدريس النحو الثلاثة[2] المعروفة عليها، وهذه الطرائق هـــي: القياسيّة، والاستقرائيّة، والنصّية، ولكلٍّ من هذه الطرائق الثلاث مزايا ومؤيّدون، كما أنّ لكلٍّ منها عيوبًا ومعارضين. ولا بأس من أن نُجمل القول في الطريقتين الأوليين، ثمّ نفصّل الحديث في الطريقة الأخيرة (طريقة النصّ) لأنّها مدار البحث.

أولاً - الطريقة القياسيّة:

تُعدُّ هذه الطريقة الأقدم بين طرائق تدريس النحو العربيّ، وهي التي استخدمها النحاة العرب في مؤلّفاتهم النحويّة، وما زالت تُستخدَم إلى يومنا هذا في التأليف النحويّ وتدريسه. وتقوم هذه الطريقة على عرض القاعدة النحويّة مُجرّدةً ، ثمّ تُساقُ الأمثلة التي توضّح هذه القاعدة، ويتمّ تناوُلُها بالشرح والتحليل والتطبيق، فينتقل المتعلِّمون بذلك من الكُلّيّ إلى الجزئيّ، ومن العامّ إلى الخاصّ.

ومن أبرز مزايا هذه الطريقة سهولة تطبيقها واقتصاديّتها الزمنيّة، أي السرعة في إنجاز الدرس من خلالها. أمّا أبرز سلبيّاتها فتتمثّل في أنّها تُخالف طريقة العقل في الوصول إلى الحقائق الكليّة من خلال الجزئيّات، كما أنّها تُعوّد المتعلّمين الحفظ، وقد تكون سببًا في صعوبة النحو على المتعلّمين لاعتمادها تقديم الكلّيّ الصعب على الجزئيّ السهل[3].

وقد اقترح التربويّون بعض المقترحات للتخلّص من سلبيّات هذه الطريقة، ومن ذلك[4]:

- الدقّة في صياغة القاعدة.
- توضيح الأسلوب وتبسيط القاعدة ليفهمها الطلبة.
- اتّباع الخطوات التي تنتقل بالمتعلّم من التمهيد إلى عرض القاعدة وتحليلها، ثمّ التطبيق عليها بأمثلة دالّة، وتكليف الطلبة بالواجبات البيتيّة.

ولعلّ هذه الطريقة تكون مُجديةً أكثر مع طلبة الجامعة؛ وذلك لأنّ خبراتهم اللغويّة قد نضِجت، وقدرتهم على فهم المجرّد تكون أكثر من قدرة الطلبة في مراحل ما قبل الجامعة.

---

[2] . بعض الذين كتبوا في طرائق تدريس اللغة العربيّة زاد فجعل هذه الطرائق خمـــسًا أو ســـتّا، كطرائـــق: المحاضـــرة، والاقتـــضاء، والاستجواب ، والنشاط، والمشكلات. يُنظر: عبد الفتاح السكري وآخرين: طرق تدريس اللغة العربيّة، وزارة المعارف، الـــسعوديّة، ١٩٧٧: ص٢٢-٢٣. وعبد الفتاح البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٥، ط٢: ص ٢٥٩-٢٧٠.

[3] . يُنظر: حسن شحاتة: تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط١، ١٩٩٢: ص٢٠٨-٢٠٩.

[4] . يُنظر: أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها، ص٢٦٠-٢٦١.

ثانيًا - الطريقة الاستقرائيّة:

وقد بدأ استخدام هذه الطريقة في المدارس العربيّة في النصف الأوّل من القرن العشرين، إذ جاءت من أوروبا مرافقةً للمبتعثين العائدين الذين تعرّفوا إليها هناك، وتُنسبُ إلى العالم التربويّ (هربارت)، ولذلك فإنّها قد تُسمّى باسمه، فيُقال: طريقة هربارت. وهي تقوم على عرض الأمثلة وتحليلها ثمّ استنتاج القاعدة بمشاركة الطلبة، وتتّبع لتحقيق هذا الغرض خمس خطوات هي: المقدّمة (أو التمهيد)، والعرض، والرّبط (أو الموازنة)، والاستنباط (أو الاستنتاج)، والتطبيق[٥].

يقوم التمهيد على استثارة دافعيّة الطلبة نحو التعلّم بعدّة وسائل منها أسئلة عن الدرس السابق، أو قصّة أو حوار يتعلّق بفكرة الدرس الجديد، ثمّ ينتقل المدرّس بطلبته إلى العرض، أي عرض الأمثلة وتحليلها ومحاورة الطلبة فيها بدون التطرُّق إلى القاعدة في هذه الخطوة، ثمّ تليها خطوة الربط أو الموازنة التي يوازن فيها المعلّم مع طلبته بين الأمثلة، ليجمع مُتفرِّقها، ويلملمها باتّجاه القاعدة بدون تطرُّق إليها في هذه الخطوة أيضًا، ثمّ يطلب إلى الطلبة استنتاج القاعدة التي تحكم هذه الأمثلة وتربطها بخيط واحد، وهذه هي الخطوة الرابعة؛ إذ يتلقّى المدرّس فيها إجاباتٍ كثيرةً صحيحةً أو قريبة من الصحّة، فيساعد الطلبة في صياغة القاعدة صياغةً سليمة، ويطلب إلى أحدهم تدوينها على السبّورة . ثمّ تأتي الخطوة الأخيرة (التطبيق)، وهي على درجة كبيرة من الأهميّة، لأنّها تُساعد الطلبة في التحقُّق من صدق القاعدة وثباتها، وتكشف للمدرّس مواطن الخلل في بعض جزئيّات القاعدة.

ويُلاحَظ أنّ هذه الطريقة تأتي ردًّا على الطريقة السابقة (القياسيّة) من حيث إنّها تُقدِّم الأمثلة على القاعدة، ومن حيث إنّ المحور فيها هو الطالب وليس المدرّس، فهي " من طرق التفكير الطبيعيّة التي يسلكها العقل في الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة"[٦].

ومزايا هذه الطريقة كثيرة من أبرزها أنّها تنتقل بالطالب من المعلوم إلى المجهول، ومن الجزئيّ إلى العامّ، وأنّها تركِّز على الطالب وتجعله محور الدرس والمناقشة، وأنّ القاعدة في هذه الطريقة تكون أكثر رسوخًا في ذهن الطالب؛ لأنّ ما يصل إليه الإنسان بنفسه أثبت في ذهنه ممّا يُقدّمه إليه غيره. وممّا يؤخذ على هذه الطريقة أنّها بطيئة وتستغرق وقتًا أطول من الوقت الذي تستغرقه الطريقة القياسيّة، ويُؤخذ عليها أيضًا: قلّة الأمثلة وقطعها عن سياقاتها، والتسرُّع في استنتاج القاعدة، وأنّ التطبيق فيها يكون صعبًا تعجيزيًّا[٧].

---

[5] . يُنظر: المصدر السابق: ص٢٠٩-٢١١. وعبد الفتاح البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها: ص٢٦٤-٢٦٥.

[6] . تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: ص٢١٠.

[7] . يُنظر: تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: ص٢١١، وأساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها: ص٢٦٤.

ومن الملاحظ أنّ المآخذ التي أُخذت على هذه الطريقة بعضها يتعلّق بالطريقة نفسها، وأكثرها يتعلّق بطريقة تطبيقها لا بها هي؛ فالحاجة إلى وقت طويل هي من سمات هذه الطريقة، ولكنّ مآخذ: قلّة الأمثلة، والتسرّع في استنتاج القاعدة، وكون التطبيق تعجيزيًّا، هي من أخطاء من يُطبّقون الطريقة، وليست من عيوب الطريقة نفسها. وربّما كانت بعض عيوب المطبّقين هذه بسبب المأخذ الرئيسيّ على الطريقة، وهو حاجتها إلى الوقت الطويل، إذ يُحاول المدرّس، اقتصادًا في الوقت، أن يقلّل عدد الأمثلة التي تتمّ مناقشتها، ثمّ يتسرّع في استنتاج القاعدة للغرض نفسه. أمّا كون التطبيق تعجيزيًّا فهذا يرجع إلى المدرّس لا إلى الطريقة، وهو مأخذ على المدرّس وليس على الطريقة؛ لأنّ الطريقة لا تقول إنّ التطبيق يكون صعبًا أو تعجيزيًّا.

ولعلّ التطبيق العربيّ لهذه النظريّة هو الذي أعطاها هذه العيوب وهي منها براء، فالغرب كما هو معروف لا يعنيهم الكمّ وإنّما يعنيهم النوع والكيفيّة، ولذلك فإنّهم لا يسعون إلى حشو المفاهيم الكثيرة في أذهان الطلبة وهم لا يستوعبونها، فأن يكتسب الطالب معرفةً حقيقيّة، وتمثُّلاً سليمًا لنصف الكمّ من القواعد، خيرٌ من تعليمه القواعد الكثيرة بلا استيعاب أو تمثُّل. بل إنّ طلبة الغرب في الأغلب لن يقبلوا، كما يقبل طلبتنا، أن تُقدّم إليهم المعلومات وهم لا يفهمونها، فحين افترض داود عبده أنّ أحدنا قد يُعهد إليه تدريس أسلوب التعجّب لطلاب أجانب، ثمّ يدرّسهم بالطريقة التي تُدرّس فيها المادّة لطلبتنا العرب، فيقول في إعراب **(ما أطولَ الرجلَ)** ما نقوله من أنّ (ما) نكرة تامّة مبنيّة على السكون في محلّ رفع مبتدأ. وأطول: فعل ماضٍ مبنيّ على الفتح... و التقدير **(شيءٌ جعلَ الرجلَ طويلاً)**. يقول داود عبده بعد ذلك: " أغلب الظنّ أنّهم لن يتقبّلوه منه كما يتقبّله طلاّبنا العرب في صمت، وأنّهم سيُمطرونه بوابل من الأسئلة التي تصعب الإجابة عنها إجابات مقنعة"[8]. وفي ضوء ذلك يمكن أن نقترح، تلافيًا للمأخذ الرئيسيّ على هذه النظريّة، خفضَ عدد الدروس والمفاهيم النحويّة وتفريعاتها، ليتمكّن المدرّس من استخدام هذه الطريقة على الوجه المطلوب بلا تسرّع في الاستنتاج أو انتقاص للأمثلة، أو غير ذلك ممّا أصبح من عيوب الطريقة.

ثالثًا- طريقة النصّ (السياق المتّصل):

تقوم هذه الطريقة على تقديم الأمثلة النحويّة للطالب غيرَ مجتزأة عن سياقاتها اللغويّة، وإنّما تأتي في سياق نصّ لغويّ متكامل، يُعنى الطالب، من خلالها، بفهم النصّ أفكارِه وأحداثه ومراميه، كما يُعنى بفهم القاعدة النحويّة وتحليلها بمناقشة أمثلتها الواردة في النصّ. وتتخّذ هذه الطريقة خطوات

[8] . نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيًّا، دار الكرمل، عمّان، ط٢، ١٩٩٩٠: ص٤٥. وداود عبده يتحدّث في هذا النصّ عن تعليم اللغة وظيفيًّا، لكنّ الشاهد في ما نقلناه عنه يكمن في منهج الغرب في التعامل مع المسائل والقضايا، إذ لا يتقبّلون ما يُقدّمه المدرّس على أنّه مُسلّمات كما هي حال أكثر طلبتنا.

الطريقة الاستقرائيّة في تحليل الشواهد اللغويّة والوصول إلى القاعدة النحويّة بمساعدة المدرّس، ثمّ التطبيق عليها بأمثلة جديدة، ولذلك فإنّها تُعرف بالطريقة المُعدّلة، لأنّها تعديل للطريقة الاستقرائيّة التي تقوم على تقديم الأمثلة المقطوعة عن سياقاتها[٩].

وبما أنّ هذه الطريقة تعديل للطريقة الاستقرائيّة، وذلك بإعادة الأمثلة إلى سياقاتها ودراستها من خلالها بدلاً من اجتزائها، فإنّ مزايا هذه الطريقة هي نفسها مزايا الطريقة الاستقرائيّة بالإضافة إلى أنّها أسهمت في ربط القواعد النحويّة باللغة أكثر من غيرها من الطرائق؛ ذلك أنّها " أبانت أنّ الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلةً تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وأنّ الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تُدرس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تُختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبيّة السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتزيد في ثقافتهم، وتوسّع دائرة معارفهم، بالإضافة إلى ما توضّحه من القواعد اللغويّة"[١٠] .

وكذلك فإنّ المأخذ الرئيسيّ الذي أُخذ على الاستقرائيّة وهو حاجتها إلى وقت أطول، سيزداد حجمه، ويتعاظم التركيز عليه مع هذه الطريقة، وذلك لأنّها تُضيف قراءة النصّ وفهمَه إلى مفردات الطريقة الاستقرائيّة بدون أن تحذف منها شيئًا. أي أنّ الطريقة الاستقرائيّة كانت تقوم على:

- التمهيد.
- عرض الأمثلة وتحليلها.
- الموازنة والربط بين جزئيّات الأمثلة.
- استنتاج القاعدة.
- التطبيق عليها.

في حين أنّ طريقة النصّ ستتّبع الخطوات الآتية:

- التمهيد.
- **قراءة النصّ وتحليله.**
- **استخراج الأمثلة النحويّة التي تمثّل القاعدة.**
- الموازنة والربط بين جزئيّات الأمثلة.
- استنتاج القاعدة.
- التطبيق عليها.

---

[9] . يُنظر: تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص٢١٢، وحسني عبد الهادي عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، المكتب العربي الحديث، الإسكندريّة، د.ت: ص ٣٢٦.

[10] . تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: ص٢١٢.

وبذلك تكون طريقة النصّ قد أضافت مطلبين آخرين لمطالب الطريقة الاستقرائيّة، همـــا: قراءة النصّ وتحليله واستخراج الأمثلة النحويّة التي تمثّل القاعدة .

ولمزيد من إلقاء الضوء على الطريقة النصيّة سنحاول الإجابة عن ثلاثة الأسئلة:

١. ما مدى انتشار الطريقة النصيّة في تدريس النحو العربي ؟

٢. هل نحن فعلاً بحاجة إليها ؟

٣. كيف يمكن لنا أن نتغلّب على سلبيّات طريقة النصّ ؟

- **الطريقة النصيّة ومدى انتشارها:**

لقد استخدمت أغلب مؤلّفات النحو العربيّ التعليميّة القديمة والحديثة الطريقة القياسيّة في تعليم النحو وإيصاله إلى القارئ، والمتتبِّع لأكثر الكتب التعليميّة في تاريخ النحو العربيّ، وهـــي شروح الألفيّة، يجدها تقوم على عرْض القاعدة بتقديم بيت الألفيّة (القاعدة)، ثمّ تبدأ الـــشرح والتعليق عليها، وذلك من نحو قول ابن عقيل بعد أن أورد بيت الألفيّة

وبعد ذاتِ الكسرِ تصحبُ الخبر لامُ ابتداءٍ، نحو إنّي لَوَزرْ

: " يجوز دخول لام الابتداء على خبر (إنّ) المكسورة، نحو (إنّ زيدًا لقائمٌ) "[١١] .

ولكنّ اكتفاء النحاة بالأمثلة المفردة لا يعني إغفالهم أهميّة الـــسّياق، وضـــرورة أن يـــرتبط الإعراب بالمعنى، فقد أورد ابن هشام الأنصاريّ " أمثلةً متى بُني فيها على ظاهر اللفظ و لم يُنظر في موجب المعنى حصل فساد، وبعض هذه الأمثلة وقع للمعربين فيه وهْمٌ بهذا السّبب"[١٢]، وأورد قصّة طريفةً تمثّل هذا الوهم، وهي " ما حكاه بعضُهم من أنّه سمع شيخًا يُعربُ لتلميذه (قيِّمًـــا) من قوله تعالى: (و لم يجعل له عِوَجًا قيِّمًا) صفةً لـــ(عِوَجًا)، قال: فقلتُ له: يا هذا، كيف يكون العِوَجُ قيِّمًا؟ وترحّمْتُ على من وقف من القُرّاء على ألف التنوين في (عِوجًا) وَقفةً لطيفةً دفْعًـــا لهذا التوهُّم؛ وإنّما (قيِّمًا) حال، إمّا من اسمٍ محذوف هو وعامله، أي: أنزله قيِّمًا، وإمّـــا مـــن (الكتاب) "[١٣] .

ولعلّ كتب الأمالي والمجالس تمثِّل الطريقة التكامليّة في دراسة الأدب واللغة والنحو والمعجم على نحو يكون النصّ فيه هو المحور الرئيس، وتتفرّع عنه مسائل اللغة العربيّة الأخرى.

---

[11] . شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الخير، د. ت : ج١/٣٠٥.

[12] . مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: أبي عبد الله علي عاشور الجنوبي، دار إحياء التراث العـــربي، بـــيروت،ط١، ٢٠٠١: ج٢/١٦٦.

[13] . المصدر نفسه: ص١٧١.

ولا نعني بهذا أنّ النحاة قد استخدموا الطريقة النصيّة بمفهومها الحديث في تدريس النحو العربيّ، ولكنّ الذي نرمي إليه هو أن نبيّن أنّهم اكتفوا بالمثال المفرد ما أغناهم، فإذا دعت الحاجة إلى النصّ والسّياق لجأوا إليهما.

وسارت المؤلّفات النحويّة في العصر الحديث على طريقتي القياس والاستقراء، ومن أشهر المؤلّفات التي استخدمت الطريقة القياسيّة كتاب (جامع الدروس العربيّة) للشيخ مصطفى الغلاييني، ومن أشهر التي استخدمت الطريقة الاستقرائيّة كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين. وقد سارت كثير من المؤلّفات سواء في المناهج المدرسيّة أم في التأليف الجامعيّ على هاتين الطريقتين.

وقد بدأت الطريقة النصيّة تدخل إلى المناهج المدرسيّة والجامعيّة مطلعَ الألفيّة الثالثة على استحياء، فقد ذكر فرح سليمان المطلق (سنة ٢٠٠٠) في دراسة عن تعليم اللغة العربيّة في سورية أنّ هذه الطريقة غير مستخدمة في المناهج المدرسيّة، فقال: " أمّا الطريقة المعدّلة أو طريقة النصوص المتكاملة المشتملة على أمثلة القاعدة فلا نراها في حرفيّتها إلا في بعض كتب اللغة العربيّة لغير المختصّين في المعاهد المتوسّطة والجامعات"[١٤] . ويقول إسماعيل عمايرة، في السنة نفسها: " أمّا الكتب المدرسيّة فيغلب عليها البعد عن الطريقة القياسيّة التي تنطلق من القاعدة. وقد سار بعض الكتب المدرسيّة على الطريقة الكليّة، أو طريقة النصّ، وبخاصّة في الكتب التأسيسيّة التي حملت اسم اللغة العربيّة من المقرّر السابق"[١٥]، ثمّ يقول بعد بضعة أسطر من هذا الموضع: " والكتب المدرسيّة تجمع في طريقة ائتلافيّة بين الطريقة الاستقرائيّة والطريقة القياسيّة"[١٦]. ومن الواضح أنّ كتب النحو كانت تجمع بين القياسيّة والاستقرائيّة، أمّا ما ذكره إسماعيل عمايرة من أنّ بعض كتب المرحلة التأسيسيّة كانت تسير على طريقة النصّ فلعلّه لا يخصّ كتب النحو، وإنّما يعني كتب اللغة العربيّة التي تُبنى وحداتها بطريقة تكامليّة على النصوص، فيُشرح النصّ ثمّ يتبعه تحليل للمفردات والتراكيب والإملاء والتعبير. وواضح أنّ هذه الطريقة غيرُ الطريقة النصيّة التي تخدم درس النحو في المقام الأوّل.

ويمكن أن نصل من ذلك إلى أنّ الطريقة النصيّة في تدريس النحو العربيّ ما زالت في بداية طريقها، وما نشاهده من استخدامها في كتب النحو المؤلّفة حديثًا في الأردنّ هو خطوة على سبيل الانتقال من الطريقتين السابقتين إلى هذه الطريقة.

---

[14] . محاضرة بعنوان (تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العام في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، دراسة وتقويم) منشورة ضمن أعمال الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، سنة ٢٠٠٠، ط١: ص١٧٨.

[15] . محاضرة بعنوان (تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، دراسة وتقويم) منشورة في المصدر السابق نفسه: ص ٢٣٩.

[16] . المصدر نفسه: ص٢٤٠.

- **الطريقة النصيّة (حاجةٌ أم ترف؟)**

تؤكّد مُخرجات تدريس النحو العربيّ أنّنا بتنا في حاجةٍ مُلحّة إلى إعادة النظر في مناهج النحو العربيّ. والمناهجُ، كما هو معروف، لا تقتصر على الكتب، وإنّما تشمل المدرّس وطرائق التدريس وأهدافه واستراتيجيّاته، والقياس والتقويم، أي أنّ المنهاج خُطّة عمل شاملة، ومن أبرز أسس وضع المنهاج[١٧]:

١. تحديد الأغراض التي يتّجه إليها التعليم.
٢. اختيار الموضوعات والخبرات التعليميّة التي تحقّق هذه الأغراض.
٣. تقويم نتائج هذه الخبرات، للوقوف على مدى تحقّق الأهداف، وتعديل المناهج في ضوء التجارب والتطبيق.

وإذا كان الهدف الحقيقيّ الذي يتّجه إليه تعليم النحو، هو توظيف قواعد النحو العربيّ واستخدامها استخدامًا سليمًا في تلبية احتياجات المهارات اللغويّة الأربع: القراءة والمحادثة والكتابة والاستماع. وهذا هو الهدف المنشود من تعليم النحو العربيّ؛ إذ لا يذهب أحد من اللغويّين إلى أنّ تعليم النحو مقصودٌ لذاته، وإنّما هو وسيلة لتحقيق هدف شامل يتمثّل في تمكين الطالب من التعبير عن نفسه في المواقف الحياتيّة المتنوّعة بلغة سليمة[١٨]. إذا كان هذا هو الهدف، فإنّنا لا بدّ من أن نعترف بأنّنا ما زلنا لا نقيس مدى تحقُّقه قياسًا سليمًا؛ نقيس شيئًا وتغيب عنّا أشياء، يُدلّل على ذلك طبيعة الأسئلة التي ما زالت تحمل بعض سمات حفظ القواعد وأدائها، كما تحمل سمات اجتزاء النصوص وبترها عن سياقاتها.

ولا بأس من أسوق مثالاً من واقع تدريس مهارات اللغة العربيّة لطلبة الجامعة من التخصّصات الأخرى؛ فالقاعدة تقول إنّ الجملة التي تنقل خبرًا يصحّ أن يُوصف بالصدق أو الكذب تُسمّى جملةً خبريّة، والجملة التي لا تنقل خبرًا على هذا النحو تُسمّى إنشائيّة، ويقع فيما يقع تحت باب الإنشاء جملةُ المدح، كقولنا: نعم الرجل أحمد؛ فإنّها لم تنقل خبرًا إلى المتلقّي، وإنّما هي تعبير عن شعور وحسْب. وحينما بيّنتُ هذه القاعدة وشرحتها بمثل هذا المثال، سأل أحد الطلبة: ولكن ماذا لو سألني شخصٌ عن أحمد، فقلت: نعمَ الرجل أحمد. أتكون جملةً خبريّةً أم تبقى إنشائيّة؟ ألم أنقل فيها خبرًا يصحّ أن يُوصف بالصدق أو الكذب؟

فالسّياق هو الأصل والقاعدة طارئة، قد يعتريها النّقص بل كثيرًا ما اعتراها، فعُرف عند النحاة بأنّه شاذٌّ أو مُهمَلٌ أو قبيح أو لغةٌ من لغات العرب، أو غير ذلك من تلك الكلمات التي سيقت لتبرير

---

17 . الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة: ص٣٥.

18 . يُنظر: الإطار العام لمبحث اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط١، ٢٠٠٥. والموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة: ص٢٠٣. وتعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: ص٢٠١.

القاعدة وترسيخها. ولذلك فقد كان لا بدّ من إعادة النظر في مُكوّنات المنهاج، فكان اختيار طريقة التدريس النصيّة، لعلّها تكون السبيل إلى تحقيق الهدف الرئيسيّ من تدريس النحو، ولا يعني هذا انتقاصًا من شأن الطريقتين الأخريين (القياسية والاستقرائيّة)، بل يعني أنّنا نُعيد النحو إلى منهله العذب الذي هو النصّ اللغويّ، منه ينطلق تعليم النحو وإليه يعود القياس، وفي أثناء ذلك يستطيع المدرّس أن يُزاوج في استخدام الطرائق إن كان على درايةٍ جيّدة بها وبطبيعة المجموعة التي يدرّسها، والطريقة التي تلائمها.

- **الطريقة النصيّة (السلبيّات والمقترحات)**

يُؤدّي عدد من العوامل دورًا فاعلاً في جعل معارضي هذه الطريقة أكثر حماسةً للتنديد بها ومهاجمتها، ويمكن أن نقسم هذه العوامل إلى عوامل داخليّة وأخرى خارجيّة. فأمّا العوامل الداخليّة، أي التي تنبع من داخل النظريّة نفسها وما فيها من سلبيّات، فهي أكثر هذه العوامل والأسباب، وتتلخّص في ثلاث قضايا[19]:

١. أنّها تستنفد الوقت في قراءة النصّ ومناقشته واستخراج الأمثلة منه، وفي ذلك إضاعة للوقت ممّا يعمل على إضعاف الطلبة في النحو.
٢. أنّ انشغال الطالب بتفهُّم معاني النصوص قد يصرفه عن فهم قاعدة النحو المراد شرحها.
٣. أنّ النصوص تُصطنع لتشتمل على القاعدة النحويّة وجزئيّاتها، فتأتي هياكلَ لا روح فيها.

وبهذا يتبيّن لنا أنّ معارضي هذه الطريقة لا يقلّ حماسهم تجاه تعليم النحو العربيّ وحلّ مشكلاته عن حماس مؤيّديها في الاتّجاه نفسه، ولكنّ الاختلاف يكمن في وجهة النظر من هذه الطريقة.

وأمّا العوامل الخارجيّة فتتمثّل في مخاصمة الجديد والرغبة في القديم لقدمه، فضلاً عن كون كثير من المدرّسين والمؤلّفين قد تتلمذوا على الطريقة القياسيّة، وبعضهم تتلمذ على الاستقرائيّة، ممّا يجعل طريقة النصّ غريبةً عليهم، وهي فوق ذلك تكلّفهم عناء الاستماع إلى قراءة الطلبة وتصحيح أخطائهم، ومناقشتهم في النصّ والكشف عن استيعابه، وقد كانوا في معزلٍ عن ذلك في الطريقتين الأخريين. ثمّ لعلّي لا أجافي الحقيقة إن قلت إنّ بعض من يعارضون هذه الطريقة من المدرّسين أو المؤلّفين، إنّما ينطلقون في ذلك من عدم الكِفاية في معالجة النصوص معالجةً نحويّةً على الوجه الأمثل؛ فقد ترد في النصوص كلماتٌ تُحرجهم إن وقفوا عندها، وتلفت نظر الطلبة إن تجاوزوا عنها، ولذلك تراهم ينفرون من الطريقة النصيّة ويُنفّرون منها. وأذكر في هذا المقام أنّني سألت عددًا من طلبة الثانويّة العامّة إن كان مدرّسوهم يقفون عند النصوص في دروس النحو، ويدرّسون القواعد من

[19] . ينظر: تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق: ص٢١٣. وأساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها: ٢٦٧.

خلالها، فكان إجابات أكثرهم إيجابيّة، وهذا مؤشّر جيّد، ولكنّ بعضهم ذكر أنّ المعلّم أو المعلّمة لا يسمح لنا باستخدام الكتاب، وإنّما يشرح، بحسب ما فهمت من الطّلبة، بالطريقة القياسيّة.