

2021

Teaching Arabic grammar in the Moroccan textbook: Problems and solutions

Abdellah Karym

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco, abdellah.karym@usmba.ac.ma

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b



Part of the [Arts and Humanities Commons](#)

Recommended Citation

Karym, Abdellah (2021) "Teaching Arabic grammar in the Moroccan textbook: Problems and solutions," *Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانية) ب (العلوم الانسانية)*: Vol. 16 : Iss. 2 , Article 2.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol16/iss2/2

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانية) ب (العلوم الانسانية) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



تدريس النحو في الكتاب المدرسي المغربي...مشكلات ومقترحات

(التعليم الثانوي الإعدادي أنموذجاً)

عبد الله كريم، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

abdellah.karym@usmba.ac.ma

تاريخ الاستلام: 2020/5/25 - تاريخ القبول: 2020/8/24

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي رصدها الباحث في تدريس النحو العربي في الكتاب المدرسي المغربي، وهو ما انعكس سلباً على مستوى المتعلمين في مادة اللغة العربية، ورصدته مجموعة من التقارير الوطنية والدولي رغم مجموعة من الإصلاحات المتوالية التي عرفت المنظومة التربوية المغربية. استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي متوسلة بتحليل المضمون لغرض استقصاء المنهجية المعتمدة في تدريس النحو العربي في الكتاب المدرسي، ورصد الاختلالات التي تعترضه، كما اعتمدت استطلاعاً ميدانياً عن طريق استجواب مجموعة من أساتذة اللغة العربية من ذوي الخبرة والتجربة بهدف كشف الصعوبات التي يواجهونها في تدريس هذا المكون، وتجميع مقترحاتهم لتجاوز هذه المشكلات.

لقد كشفت الدراسة عن وجود مجموعة من الصعوبات والمشكلات في تدريس النحو العربي من خلال الكتاب المدرسي، والتي رصدها الباحث في تحليله، وكشفت عنها العينة المستجوبة، بعضها راجع لطبيعة النحو نفسه، وبعضها راجع للمنهجية التي يدرس بها، كما قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات العملية معززة بأمثلة توضيحية من شأنها الإسهام في تجاوز المشكلات المرصودة.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي – التعليم الثانوي الإعدادي – الكتاب المدرسي.

Teaching Arabic grammar in the Moroccan textbook: Problems and solutions

Abdellah Karym

abdellah.karym@usmba.ac.ma

Received: 25/5/2020- Accepted: 24/8/2020

Abstract

Many national and international reports revealed that the successive Moroccan educational reforms failed to achieve their target goals. One key aspect of this failure manifests in the Arabic grammar teaching in the Moroccan textbook which negatively impacts the student's performance in Arabic. This study aims to investigate problems in teaching Arabic grammar in the Moroccan textbook. It uses content analysis as a descriptive approach to investigate the methodology used in teaching Arabic grammar and to monitor the inconsistencies it incorporates. Besides, this study conducts a field survey by interrogating a group of experienced Arabic teachers to uncover the difficulties they occasionally come across while teaching grammar and generate their proposals to overcome these challenges. The study reveals a set of difficulties and problems in teaching Arabic grammar using the assigned textbook, which the researcher initially detects during the analysis process, and later finds harmonious with the sample interviewees' feedback. Some problems are due to the nature of grammar itself, while others are due to the methodology used by teachers. The study concludes with a set of practical recommendations and illustrative examples to contribute to overcoming the observed constraints.

Key words: Arabic grammar, middle school education, textbook.

مقدمة

إنَّ التَّراث العربي تراث غنيٍّ كمَّا وكيفا، وهذا يجعل الدَّارس يقف منبهراً أمام العقل الذي أنتج هذه المنظومة وقَّع لها ونظَّمها، وأبرز مثال على هذا نلمسه في الفكر النحوي اللغوي عند العرب، فهو منظومة ضخمة من حيث حجمها، ومعقَّدة من حيث تركيبها، وثرية من حيث مادَّتها.

لقد ازدادت ضخامة التراث النحويّ مع توالي الأجيال والعقود، فلا يخلو عصر زمنيّ من مضيف، أو ناظم لمتن، أو شارح له، أو معلق على حواشيه، أو مستدرك على سابق، أو رادّ على مخطئ، أو منبّه لسهو أو نسيان، أو مختصر لطويل.

وقد أسهم كل هذا في إغناء هذا التراث، لكنّه في الوقت نفسه عقّد على الناشئة التي تروم تعلّم اللسان العربيّ من باب النحو، ويمكن لمس الأمر في تبرّم المتعلّمين من درس النحو أو الدرس اللغوي¹ حسب تعبير المنهاج الدراسي، كما يمكن لمسه في تدني المستوى اللغوي للمتعلّمين كتابة وتكلماً. من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتلامس المشكلات التي رصدها الباحث من خلال تحليله لمجموعة من كتب اللغة العربيّة المقرّرة بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمملكة المغربية بغرض اقتراح حلول تربويّة، قصد تيسير عملية تدريس النحو على النشء بطريقة تراعي تحويل المعرفة الأكاديمية لمعرفة بيداغوجيّة تربويّة.

مشكلة الدراسة:

عرف الكتاب المدرسيّ المغربيّ مجموعة من الإصلاحات المتوالية، أبرزها إصلاح العشريّة (2009/2000)، ففي هذه الفترة غيّرت كلّ المقرّرات الدراسيّة واقرحت منهجية جديدة في التّأليف المدرسيّ تتّسم بتنوع الكتب المقترحة، واحترامها الخصوصيّات الجهويّة للمملكة، وكذا تنوع فرق التّأليف والطّبع والإخراج، بعد أن كان الأمر حكراً على وزارة التربية الوطنيّة والتعليم وحدها.

لكن بعد سنوات من استعمال هذه الكتب وتجريبها، بدأت تظهر بعض المشكلات التي لاحظها الممارسون في الصّفوف الدراسيّة، ومن بينها المشكلات التي يواجهها مدرّسو اللغة العربيّة، وخصوصاً في أثناء تدريس مكوّن النحو العربيّ، أو ما يطلق عليه الدرس اللغويّ. هذه المشكلات ألقت بظلالها على نتائج التّلاميذ المغاربة في مجموعة من الاختبارات الدوليّة والوطنيّة، مثل تقرير المجلس الأعلى للتّعليم حول درجة التّمكن من اللغة العربيّة والصادر سنة 2009، والذي وجّه أصابع الاتهام إلى منهاج اللغة العربيّة والكتاب المدرسيّ بدرجة أكبر، نظراً لكونه قطب الرّحى في العمليّة التعليميّة بالمغرب، وخلص إلى ضرورة إعادة النّظر في طرائق تدريس الموادّ، ومن بينها مادّة اللغة العربيّة بنحوها وصرفها.

أسئلة الدراسة:

يعدّ تدريس النحو العربيّ أحد الركائز المهمة في منهاج اللغة العربيّة، فهو أحد وسائل إتقان المتعلّم لمهارتي الكتابة والكلام، كما أنّ المرحلة الإعداديّة من التّعليم تتّسم بغنى مقرّرها في هذا المكون، إذ يدرس المتعلّم المغربيّ في هذه المرحلة أغلب أبواب النحو العربيّ، لكن رغم الجهد المبذول تظلّ نسبة كبيرة من المتعلّمين عاجزة عن استثمار ما تتعلّمه، وهو ما يؤثّر سلباً في قدرتها على التّواصل والتّعلّم. من هذا المنطلق تطرح هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة هي:

- هل يجد المدرّسون والمتعلّمون صعوبة في تعليم النحو وتعلّمه بشكله الحالي في الكتاب المدرسيّ؟
- ما أبرز الاختلالات في منهجيّة تدريس النحو في الكتاب المدرسيّ؟
- كيف يمكن وضع تصوّر جديد لطرائق تدريس النحو في الكتاب المدرسيّ؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة، بالإضافة لمحاولة الإجابة عن الأسئلة السابقة، إلى:
- تقديم اقتراحات جديدة لتدريس النحو العربي من داخل المنظومة التراثية النحوية وليس خارجها.
- تيسير عملية تدريس هذا المكوّن بحيث تواكب المستجدات التربوية والتعليمية.
- رصد مواطن الصعوبات التي تواجه المتعلّمين والمدرّسين وتقديم مقترحات لتجاوزها.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في:
- تقديم مقترحات تساعد لجان تأليف الكتاب المدرسيّ مستقبلاً على تجاوز المشاكل التي يطرحها تدريس النحو بشكله الحاليّ.
- إثارة انتباه السلطات المشرفة على القطاع إلى ضرورة تجديد الكتب المدرسية والاستفادة من التجارب والدراسات المتعلقة بها من أجل الرّفْع من جودة المنظومة التربوية.
- تقديم مقترحات عملية يمكن لمدرّسي اللغة العربية اعتمادها في فصولهم، والقياس عليها وتطويرها والإضافة إليها.
- فتح باب البحث والتجديد أمام الطّلبة الباحثين للتمعّق أكثر في الموضوع، وإجراء دراسات تطبيقية وميدانية تغنيه.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: كتب اللغة العربية المعتمدة من وزارة التربية الوطنية بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب، وعينة من مدرسي اللغة العربية الذين يدرّسون بهذه الكتب.
- الحدود المكانية: المؤسسات التعليمية بجهة فاس مكناس.
- الحدود الزمانية: الموسم الدراسي 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

- الكتاب المدرسيّ: هو "الوعاء الذي يحتوي المادّة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة - أو إحدى الأدوات على الأقل - التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً"، وهو "المرجع الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلاً عن أنّه هو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة" (غريب والغضراف والفاربي وآيت موحى، 2001، ص188).
- النحو العربيّ: هو مجموع القواعد المنظّمة للسان العربيّ من خلال نظام الجملة العربية وضبط أواخر الكلم وتمييز الاسم والفعل والحرف، والتفريق بين المعرب والمبني، ومعرفة أحوال الإنسان. وهو كما يعرفه ابن جنّي "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب، وغيره كالتثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكسير، والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من

ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم" (ابن جني، 1952، ج1، ص34).

- التّعليم الثّانويّ الإعدادي: مرحلة تعليميّة في النّظام التعليميّ المغربيّ تقع بين المرحلة الابتدائيّة ومرحلة التّعليم الثّانويّ التّأهيليّ، تمتدّ لثلاث سنوات، وتتوّج باجتياز امتحان جهويّ بمكّن المتعلّم من ولوج المرحلة التعليميّة الموالية.

الإطار النظريّ للدراسة:

تتضارب الروايات حول البدايات الأولى لعلم النّحو، وإن كان أغلب العلماء يُرجع ظهور علم النّحو إلى عامل اللحن، والذي فشا في عصر الفتوحات الإسلاميّة بسبب دخول الأعاجم في الإسلام، "ولم تزل العرب تنطق على سجيّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليّتها؛ حتّى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل النّاس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه أرسالا، واجتمعت فيه الألسنة المختلفة، واللغات المتفرّقة، ففشا الفساد في اللغة والعربيّة" (الزّبيديّ، دت، ص11). والشّيء نفسه يشير إليه ابن خلدون (2012، ص613) في مقمّته: "فلما جاء الإسلام، وفاقوا (العرب) الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الدول والأمم، وخالطوا العجم، تغيّرت تلك الملكة... ففسدت بما ألقي إليها مما يغيّر ها... وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا... فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطّردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام... واصطلحوا على تسميتها بعلم النّحو". وهذا يؤكّد أنّ النّحو العربيّ وضع أصلا لمقاومة اللحن، والحفاظ على أصول العربيّة كما نطقها العرب. لكنّه تطوّر بعد ذلك وتجاوز هذا الهدف، ليصبح ميدانا للتنافس العقليّ والفكريّ، وساحة للخلاف والنزاع. وهذا وإن عقّد هذا العلم من جهة، فإنّه أسهم في نموّه وتطوّره من جهة أخرى.

ويشير الزّبيديّ (دت، ص41) في ترتيبه طبقات النّحويين إلى الخليل بن أحمد الفراهيديّ (ت170هـ)، وحمّاد بن سلمة (ت167هـ)، ويونس بن حبيب (ت182هـ) ...، ثم بعدهم إلى سيبويه (ت180هـ)، وقد جعله في الطبقة السادسة. وهذا يؤكّد أن كتاب سيبويه ظهر بعد أن نضج الفكر النحوي عبر طبقات من النّحاة (خمس طبقات على الأقلّ حسب الزّبيديّ)، والذين أسهموا بنصيب كبير في بناء صرح النّحو، ليفتح المجال لسيبويه فيجمع كتابا، ظلّ وبحقّ قرآن النّحو لقرون.

ورغم توالي الكتب والشروح والمنظومات والمختصرات والتعليقات، فإنّها ظلّت تدور في الغالب الأعمّ حول فلك هذا الكتاب، دون أن تخرق الأصول والأسس التي وضعها سيبويه، ومن يومها صارت عالميّة العالم لا تستقيم، حتّى يجلس لقراءته ومدارسته وفهمه وشرحه.

لقد كان كتاب سيبويه فاتحة التّأليف النّحويّ، ورغم كل ما ألّف حوله وبعده، ظلّ الكتاب شامخاً بين كتب النّحو، يابى أن يشاركه الصّدارة كتاب آخر، لكنّ العلماء تنبهوا منذ القديم إلى الصّعوبات التي تعترض دارس النّحو وهو يخوض غمار هذا الكتاب، حتّى صار يشبه بالبحر، فقد كان محمّد بن يزيد المبرّد إذا أراد مريد أن يقرأ عليه كتاب سيبويه يقول له: "هل ركبت البحر؟" تعظيماً له، واستصعاباً لما فيه

(السيرافي، 1955، ص39)، مع استحضار الخوف الذي لازم العربي من البحر، وهو الذي لا يعرف غير برّ الصحراء الشاسعة الآمنة، فصارت قراءة كتاب سيبويه مغامرة لا يقدم عليها إلا راسخ القدم في العلم واللغة، وهذا ما دفع العلماء في ذلك الوقت إلى تيسيره، إذ بعد ظهور كتاب سيبويه "أراد المبرّد أن يقتضبه، وعمد ابن السراج إلى أن يعقله بالأصول، واهتمّ الزّجاجي بإعطاء جملة، والفارسيّ بإيضاحه، وابن مالك بتسهيله، وأبو حيّان بتقريبه" (ولد به، 2008، ص21).

ومع توالي التّأليف في الميدان النّحويّ، بالإضافة والشّرح والاختصار والنّظم، تحوّل النّحو من مجرد دراسة وصفية للغة، إلى دراسة تحليليّة وفلسفيّة منطقيّة، خصوصاً مع الصّراع الذي نشب بين مدرستي البصرة والكوفة، والتّعصب الذي ظهر جليّاً في المناوشات والمناظرات التي دارت في المجالس النّحوية، خاصة بين سيبويه والكسائيّ، وبين الأصمعيّ وسيبويه، واشتدّ الصّراع بين أهل السّماع وأهل القياس، بل من غريب ما رواه الجاحظ، أنّ بعض النّحاة كانوا يلجؤون إلى تعقيد النّحو من أجل بيع سلعهم، كمن يبيع قفلاً لا يملك مفتاحه إلا هو. يقول الجاحظ (1965، ص ص91-92): "قلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم النّاس بالنّحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلّها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدّم بعض العوبص وتؤخّر بعض المفهوم؟! قال: أنا رجل لم أضع كتبني هذه لله، وليست هي من كتب الدّين، فلو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني إليه، قلت حاجتهم إليّ فيها، وإنّما كانت غايّتي المنالة، فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم، لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس ما لم يفهموا، وإنّما قد كسبت في مثل هذا التّدبير، إذ كنت إلى التّكسّب ذهبت".

وإن صحت رواية الجاحظ، فإن رواج سوق النّحو دفع إلى التّنافس فيه، كما جعل من النّحو سلعة كلّما زاد تعقيدها زادت قيمتها. وقد دامت هذه الحال ردحا طويلاً من الزمن، على الأقلّ إلى حدود القرن السّادس الهجري، إلى أن فطن بعض العلماء وتنبّهوا لضرورة تيسير النّحو، لما لمسوه من حاجة إلى تقريب هذا العلم للنّاشئة، ومحاولة فك رموزه، وشرح مقتضبه، وتوضيح غامضه.

وقد تنبّه القدماء لصعوبة النحو على المتعلمين وإلى ذلك يشير ابن خلدون (2012، ص ص 613-614) بقوله: "ثم طال الكلام في هذه الصّناعة، وحدث الخلاف بين أهلها، في الكوفة والبصرة المصريّين القديمين للعرب. وكثرت الأدلّة والحجاج بينهم، وتباينت الطّرق في التّعليم، وكثر الاختلاف في إعراب كثير من أي القرآن باختلافهم في تلك القواعد وطال ذلك على المتعلّمين".

وقد دفع التّنبّه إلى هذا الأمر حسب ابن خلدون (2012، ص614) إلى ظهور المختصرات والمنظومات "وجاء المتأخّرون بمذاهبهم في الاختصار فاختصروا كثيراً من ذلك الطول، مع استيعابهم لجميع ما نقل، كما فعله ابن مالك في كتاب التّسهيل وأمثاله، أو اقتصارهم على المبادئ للمتعلّمين، كما فعله الرّمخسريّ في المفصل، وابن الحاجب في المقدّمة له، وربّما نظموا ذلك نظماً مثل ابن مالك في الأرجوزتين الكبرى والصّغرى، وابن معط في الأرجوزة الألفية. وبالجملة فالتّوليف في هذا الفنّ أكثر من أن تحصي أو يحاط بها، وطرق التّعليم فيها مختلفة. فطريقة المتقدّمين مغايرة لطريقة المتأخّرين، والكوفيّون والبصريّون والبغداديّون والأندلسيّون مختلفة طرقهم كذلك".

ومن أبرز من سعى لتيسير النحو ابن مضاء القرطبي الأندلسي (513-596هـ)، فقد صرح من خلال كتابه "الرد على النحاة" (1947، ص 85): "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه"، بل إنه يشير - بطريقة غير مباشرة - إلى أن الهدف من كتابه هو تيسير النحو من تعقيدات النحاة، الذين "التزموا (في صناعة النحو) ما لا يلزمهم وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوَعَّرت مسالكها ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها، حتَّى قال شاعر فيها (الرجز):

"ترنو بطرفٍ ساحرٍ فاترٍ أضعف من حجة نحوي" (ابن مضاء، 1947، ص 80)

وإذا كان ابن مضاء في القرن السادس الهجري يشتكي من وعورة مسالك النحو، فأحرى بمتعلم اليوم أن يشتكي من الدرس النحوي، وأن تتعلّق أمامه مفاتيح هذا العلم الذي لا ينكر أحد جلالة قدره، وعظم شأنه. لقد رفض ابن مضاء أيضا الحذف والتقدير والعلل التي لا تزيد الدرس النحوي إلا تعقيدا وغموضا، متأثرا بالمذهب الفقهي الظاهري الذي تزعمه ابن حزم في الأندلس.

لكنّ هذه الدعوات لم تجد لها أدنا صاغية، إذ استمر التأليف النحوي على المنوال نفسه، والمفاهيم نفسها، إلى أن جاء العهد العثماني، فكثر الشروح والهوامش والتعليقات، وصارت غالبية المؤلفات تدور في أفلاك غيرها، وماتت روح التجديد لتحل محلها روح التقليد.

ونضرب لذلك أنموذجا من نماذج كثيرة تؤكد عمليّة الدوران في فلك المؤلف الواحد هو "المقدمة الأجرومية" لأبي عبد الله محمد بن محمد بن داود الصنهاجي، والمعروف بابن أجروم، لما لقيته هذه المقدمة من رواج واهتمام من علماء اللغة والشريعة خصوصا في مدارس التعليم العتيق؛ فمنهم من نظمها، ومنهم من شرحها، ومنهم من كتب حاشية شرحها. ومن أشهر ما ألف حولها ما ذكره عبد الرحمن بن عبد القادر المعلمي:

- شرح أبي إسحاق إبراهيم بن محمد، المعروف: ببرهان الدين الشاغوري (ت 916هـ)؛
- شرح أبي الحسن علي بن عيسى الربيعي النحوي (ت 420هـ)؛
- شرح حسن بن حسين الطولوني (ت 923هـ)؛
- شرح أبي طالب أحمد بن بكر العبدّي النحوي (ت 406هـ)؛
- شرح إبراهيم بن علي بن إسحاق النحوي؛ (ت 476هـ)؛
- شرح أبي زيد عبد الرحمن بن علي المكوذي النحوي (ت 807هـ)؛
- شرح الشيخ خالد بن عبد الله الأزهرّي الشافعي (ت 905هـ)؛
- حاشية العلامة أحمد بن أحمد بن سلامة القليوبي (ت 1069هـ)؛
- نظمها برهان الدين إبراهيم بن والي المقدسيّ وسماه: "الدرة البرهانية" (ت 960هـ) (الأزهرّي، 2006، ص ص 6-8).

وفي العصر الحالي شرحها أيضا محيي الدين عبد الحميد، وسماها "التحفة السنّية بشرح المفتمّة الأجرومية"، وكذلك شرحها الشيخ ابن عثيمين، وشرحه عبارة عن تسجيلات صوتيّة فرّغها طلبته في كتاب مطبوع².

إن الخلاصة من كل ما سبق هي أن التّأليف النّحويّ القديم اتسم في بدايته بتصويب اللحن، وخلطه بين المباحث الصّرفية والنّحويّة، لكنّه بعد ذلك نضج؛ بل تطوّر ليتحوّل إلى منظومة فكرية منطقية معقّدة، ثمّ اتّضحت بعد ذلك صعوبات تعلّمه، ما أسهم في ظهور المختصرات والمنظومات والشّروح. غير أن هذا النّوع من التّأليف ظلّ يدور في فلك غيره، دون أن يلامس عمق المشكل، وتبقى محاولة ابن مضاء صرخة منفردة ضاعت في سماء النّحو الفسيحة.

أما في العصر الحديث فقد ظهرت محاولات لتيسير النّحو العربيّ، منها محاولات إبراهيم مصطفى وإبراهيم أنيس ومهدي المخزومي... غير أنّ هذه المحاولات ستذهب مذاهب شتى، فبعضها تعصّب للقديم ونادى بإصلاح الدّار من داخلها، وبعضها الآخر أنكر القديم ودعا إلى تركه والأخذ بما استجد في علوم اللسان، في حين حاول آخرون التّوفيق بين النّقيضين والجمع بين الحسنيين.

ولا ننسى النّور الكبير الذي قامت به المجامع اللغوية في محاولات تيسير النحو، وأبرز هذه المجامع نجد: المجمع العلميّ العربيّ بدمشق، والمجمع العلميّ اللبناني، ومكتب تنسيق التّعريب بالرّباط، ومجمع اللغة العربيّة بالأردن، ومجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، والمجمع الجزائريّ للغة العربيّة، والمجمع العراقيّ؛ وقد خرجت بعض هذه المجامع بقرارات بعضها فُعل، (مثل قبول بعض الصيغ المستحدثة لأوزان اسم الآلة: كفعالة، وتجويز تأنيث فعلاّن على فعلاّنة)، وأغلبها ما يزال مُختلّفاً فيه أو حبرا على ورق. وفي المغرب عرف تدريس النّحو مراحل عديدة أهمها:

- مرحلة اعتماد التّأليف في المدارس العتيقة: وذلك باستناد الشيخ على متن أو نظم بشرحه للطّالب، ومعروف أن هذه الطّريقة تعتمد أساسا حفظ المتعلّم، ويكون المتن المدرّس هو المحور، في حين يتموقع المتعلّم في الهامش.
- مرحلة دخول الاستعمار الفرنسيّ وظهور بعض المدارس العصريّة: لكنها كانت متأثرة باللغة الفرنسيّة، أما المدارس الوطنيّة فقد ظلّت على حالها.
- مرحلة الاستقلال: حيث بدأت تظهر بوادر التّحديث في المدرسة المغربيّة رغم اعتماد بعض المؤلفات المشرقيّة في تدريس النّحو، ثم ظهور المقرّرات المغربيّة الموحّدة على الصعيد الوطنيّ.
- المرحلة الحاليّة: حيث تُعتمد المقرّرات المتنوّعة المراعية للخصوصيات الجهويّة.

الدراسات السابقة في الموضوع:

إنّ ادّعاء حصر البحوث السّابقة في الموضوع هو من باب الادّعاء، فالبحوث المنجزة في موضوع "مشكلات تدريس قواعد اللغة العربيّة" أكثر من أن تحصى وتعدّ، إذ في كل سنة تظهر العديد من الأبحاث،

بعضها تشرف عليه الجامعات المغربية، وبعضها تشرف عليه مراكز مهن التربية والتكوين، وبعضها اجتهادات شخصية لفاعلين في الميدان التربوي؛ لكن هذا لا يعني حصر قائمة من البحوث التي اطلع عليها الباحث، واستفاد منها، وهي كالاتي:

- إشكالية تعليم نحو اللغة العربية (التعدي واللزوم نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا تخصص لسانيات عربية، إعداد الطالب: إشراف فوزي، وإشراف الدكتور: حليلى عبد العزيز، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز فاس. الموسم الجامعي: 1993/1994.
 - إشكالية تدريس مادة النحو في الطور الإعدادي، إعداد الطلبة الأساتذة: حوقار عبد الرحيم، الهدار محمد، حساني أحمد، إشراف: عبد الله النفيسي، أستاذ بالمركز التربوي الجهوي (سابقاً) فاس، موسم: 1984/1985.
 - موقف تلاميذ الصف الثالث إعدادي من قواعد اللغة العربية (إعدادية بني مرين وإعدادية الإمام علي كنموذج)، إنجاز الطلبة الأساتذة: فزازي فاطمة الزهراء، العجان أمينة، الدغري مليكة، إشراف: هرفوف عبد الخالق، أستاذ بالمركز التربوي الجهوي (سابقاً) فاس، موسم: 1986/1987.
 - دراسة وصفية تحليلية نقدية لكتاب قواعد اللغة العربية (السنة الثانية كنموذج)، إعداد الطلبة الأساتذة: عرفاوي زكروتي وفاء، الشرقي آسية، بنخضرة مصطفى، بوطيعي صباح، إشراف: عبد الله النفيسي، أستاذ بالمركز التربوي الجهوي (سابقاً) فاس، موسم: 1986/1987.
 - موقف تلاميذ الصف الرابع من قواعد اللغة العربية (ثانوية الخنساء كنموذج)، إعداد الطلبة الأساتذة: سرغيني نجية، البجاوي فاطمة، كشادة مليكة، إشراف: هرفوف عبد الخالق، أستاذ بالمركز التربوي الجهوي (سابقاً) فاس، موسم: 1985/1986.
 - التمارين التطبيقية وخلفياتها البيداغوجية، إعداد الطلبة الأساتذة: بواني الزبير، رايح محمد، مبيزيد محمد، عرباوي بوبكر، إشراف رشيد بناني، أستاذ بالمركز التربوي الجهوي (سابقاً) فاس، موسم: 1984/1985.
- هذه أهم البحوث التي سبقتني في الدراسة التي أنجزتها، وكلها اشتغلت على كتب توقفت الوزارة عن اعتمادها، وبعض هذه الدراسات يشترك مع البحث في الموضوع، وبعضها الآخر يتقاطع معه في نقط محدّدة فقط.

الطريقة والإجراءات:

- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من خلال البحث عن المشكلات التي تواجه المدرسين والمتعلمين في أثناء تدريس النحو العربي في الكتاب المدرسي بمستوى التعليم

الثانوي الإعدادي، عن طريق تحليل المنهجية المعتمدة في تدريس هذا المكون، وكذا استقصاء آراء المدرسين والمتعلمين حول هذه المنهجية.

- مجتمع الدراسة:

اعتمد الباحث عينة مستجوبة من أساتذة اللغة العربية اختارها بشكل عشوائي من بين الأساتذة الذين يشتغلون بالكتب المدرسية موضوع التحليل، بلغ عددهم 56 أستاذًا وأستاذة، 55% منهم ذكور و45% منهم إناث، ومتوسط اشتغالهم بتدريس اللغة العربية هو 11 سنة.

- أدوات الدراسة:

استعمل الباحث تقنية الاستجواب عن طريق الأسئلة، والتي وُجهت لعينة من أساتذة اللغة العربية، هذه الأسئلة هي:

- ما عدد سنوات اشتغالكم بتدريس اللغة العربية؟

- هل تلمسون في الفصل شكوى المتعلمين من درس النحو؟

- هل أنتم راضون عن الطريقة التي يدرس بها النحو في الكتاب المدرسي؟

- ما أبرز الاختلالات التي رصدتم في منهجية تدريس النحو في الكتاب المدرسي؟

- ما اقتراحاتكم لتطوير تدريس النحو العربي بالتعليم الثانوي الإعدادي؟

كما اعتمد الباحث شبكة لتحليل معطيات الدرس اللغوي في الكتب المدرسية موضوع التحليل بغرض استخلاص المعطيات الآتية:

- الخطوات المنهجية المتبعة في تقديم الدرس اللغوي (التقديم/ التحليل/ الخلاصة/ التطبيق).

- طبيعة الأمثلة المقدمة (نص/ فقرة/ أمثلة/ جدول...).

- المدرسة النحوية المعتمدة في حال الاختلاف النحوي (البصرة أو الكوفة).

- طريقة استنتاج القاعدة وتقديمها للمتعلّم (خطاطة/ نص/ عوارض/ خريطة ذهنية...).

- ملائمة المحتوى المقدم لسن المتعلمين ومستواهم الدراسي (صعب/ متوسط/ سهل).

- انسجام الدروس مع باقي المكونات المجاورة: القراءة والإنشاء (منسجم/ متوسط الانسجام/ غير منسجم).

- الكتب موضوع الدراسة:

اعتمدت الدراسة كتب اللغة العربية المقررة بالتعليم الثانوي الإعدادي، ومجموعها تسعة كتب، ثلاثة كتب في كل مستوى من مستويات هذا السلك، هذه الكتب صادقة من وزارة التربية الوطنية (طبعة 2018) وهذه هي معطياتها:

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
المفيد في اللغة العربية	المرجع في اللغة العربية	الأساسي في اللغة العربية
الناشر: الشركة الجديدة	الناشر: الدار المغربية للكتاب	الناشر: مكتبة المعارف
224 صفحة	224 صفحة	224 صفحة

المختار في اللغة العربية الناشر: مكتبة المدارس 192 صفحة	في رحاب اللغة العربية الناشر: مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب 224 صفحة	مرشدي في اللغة العربية الناشر: أفريقيا الشرق 224 صفحة
الرائد في اللغة العربية الناشر: دار النشر المغربية 192 صفحة	مرشدي في اللغة العربية الناشر: أفريقيا الشرق 224 صفحة	المختار في اللغة العربية الناشر: مكتبة المدارس 224 صفحة

- الدروس اللغوية المدرّسة بالسلك الثانوي الإعدادي:

كتب السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي
• المجزوءة الأولى:
1- الميزان الصرفي والمجرد والمزيد.
2- مزيد الثلاثي والرباعي ومعاني صيغ الزوائد.
3- تصريف الفعل الصحيح: السالم - المهموز - المضعف.
4- تصريف الفعل المثال والأجوف.
5- تصريف الفعل الناقص.
6- تصريف الفعل اللفيف (المفروق والمقرون).
7- البناء والأعراب.
8- الأسماء المعربة والمبينة.
9- علامات البناء في الأفعال.
10- إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل: رفعه - نصبه.
11- إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل جزمه ونصبه.
• المجزوءة الثانية:
1- النكرة والمعرفة.
2- العلم.
3- الضمير البارز والمستتر.
4- الضمير المتصل والمنفصل.
5- أسماء الإشارة.

6- اسم الموصول.
7- أحوال المبتدأ والخبر.
8- المبتدأ والخبر وتطابقهما.
9- اللزوم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر.
10- الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.
11- المبني للمجهول وأحكامه.

كتب السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي:
• المجزوءة الثالثة:
1- صوغ المثني وإعرابه.
2- صوغ الجمع السالم وإعرابه (المذكر السالم والمؤنث السالم).
3- جمع التكسير: جمعا القلة والكثرة.
4- الفاعل - الإضمار - الواجب والجائز.
5- المفعول به.
6- المفعول المطلق.
7- المفعول فيه.
8- المفعول معه.
9- المفعول لأجله.
• المجزوءة الرابعة:
1- الحال.
2- الاستثناء.
3- العدد: تذكيره وتأنينه.
4- العدد: المركب والمفرد.
5- العدد: إعرابه وبناءه.
6- التمييز.
7- النعت.
8- التوكيد.
9- العطف.
10- البديل.

11- المذكر والمؤنث: علامات التانيث - ما يستوي فيه المذكر والمؤنث.

كتب السنة الثالثة من التعليم الثانوي الاعدادي:
• المجزوءة الخامسة:
1- إعمال المصدر ³ .
2- اسم الفاعل وعمله (صيغ المبالغة).
3- اسم المفعول وعمله.
4- أسماء الزمان والمكان.
5- اسم الآلة.
6- الإعلال.
7- الإبدال.
8- التصغير.
9- النسبة.
10- المعاجم.
• المجزوءة السادسة:
1- الإضافة.
2- الممنوع من الصرف (الاسم والصفة).
3- الصفة المشبهة.
4- اسم التفضيل (صياغته).
5- اسم التفضيل (أحواله وعمله).
6- أسلوب التعجب.
7- أسلوب المدح والذم.
8- أسلوب النداء (الندبة والاستغاثة).
9- أسلوب التحذير والإغراء.
10- أسلوب الاختصاص.
11- أسلوب الاستفهام.

نتائج تحليل الكتب المدرسية:

كشفت أداة التحليل أن الكتاب المدرسي المغربي معتمد بالأساس الطريقة الهربارتية نسبة إلى مبدعها المفكر الألماني يوهان فريدرش هربارت Johann Friedrich Herbart، وتقوم على كون التعلم يبنى وفق مجموعة من الخطوات التي ترتبط مع بعضها البعض ارتباطاً وثيقاً ومنطقياً، وتصب كل مرحلة في الأخرى "انطلاقاً من مبادئ سيكوتربوية، تتألف من أربع خطوات أساسية هي: 1- الوضوح 2- الربط 3- النظام 4- الطريقة. وقد طور أتباعه هذه الطريقة لتشمل خمس خطوات هي: المقدمة، والعرض، والربط، والتعميم، والتطبيق" (غريب وآخرون، 2001، ص 203).

وتظهر إجراء هذه الخطوات عملياً في مراحل الدرس الآتية:

أ- التمهيد:

يتأسس على مراجعة الدرس السابق بأسئلة مباشرة، تقيس مدى تمكن المتعلمين من الظاهرة اللغوية المدرسة سابقاً، أو بتقديم أمثلة تطبيقية سريعة، ثم الدخول في الدرس الجديد باستخدام حسن التّخلص أو الربط بين السابق واللاحق.

وعموماً الدرس الجيد يبدأ بتمهيد جيد، ويمكن استثمار مجموعة من التقنيات التنشيطية في التمهيد كالعصف الذهني وحلّ المشكلات باعتبارها محفزة للتعلم، ودافعة لطرح تساؤلات يسعى التمهيد لإثارتها. ب- عرض الأمثلة:

إذا كان التمهيد يضع قطار الدرس في السكة الصحيحة، فإن الأمثلة هي محرك هذه القاطرة، وعندما يفشل الدرس في عرض الأمثلة المناسبة تنهار أعمدة العملية التعليمية؛ إذ لا يستقيم بناء بلا أسس متينة. وعند استقرار الكتب المدرسية موضوع التحليل، نلمس تنوعاً واضحاً في منهجية عرض الأمثلة، فبعضها يقترح الجداول، وبعضها يقدم جملاً مستقلة على شكل مجموعات تمثل كل مجموعة جزءاً من الدرس، وبعضها ينطلق من نص (نثري أو شعري أو حوار) جاهز، وهناك من يجمع بين أكثر من طريقة. غير أن تقنية الجدول تهيمن بشكل كبير، لأنها تتماشى مع الطريقة الهربارتية القائمة على الموازنة الأفقية والعمودية والمقارنة، وهو شيء لا يتيح الجملة وحدها، أو وهي داخل مجموعة من الجمل. أضف أن الجدول يتيح للتعلم فرصة ملاحظة الظاهرة اللغوية في سياق لغوي هو الجملة، كما يمكنه من عزل الظاهرة منفردة، واستخلاص القاعدة الضابطة لها.

ج- الموازنة:

"وتسمى المناقشة" أو "الربط"، وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل⁴؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام، الذي نسميه (قاعدة)، وتشمل الموازنة نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة لغيرها... وهكذا. والموازنة نوعان: موازنة أفقية، وموازنة رأسية" (إبراهيم، دت، ص 220)

ويقصد بالموازنة الأفقية: عملية مقارنة ظاهرة لغوية ما في جملتين مختلفتين أو أكثر، من أجل ملاحظة الفروق الطارئة، واستخراج العلاقة المنطقية القائمة بينها؛ فمثلا في درس المثني تنجز المقارنة الأفقية بين المثني وهو في حالة الرفع، أو حالة النصب، أو حالة الجر.

أما الموازنة الرأسية (وتسمى أيضا الموازنة الشاقولية والعمودية)، فهي قسمان:

- موازنة جزئية:

تقوم الموازنة الجزئية على مقارنة مثالين متشابهين أو أكثر للظاهرة اللغوية نفسها، من أجل استخراج الخصائص المشتركة، ثم تعميمها بعد ذلك على أمثلة مشابهة لها، مثل ملاحظة الحركة الإعرابية لكلمة الحال في الأمثلة ليخلص المتعلم إلى أنه منصوب.

- موازنة كلية:

إذا كانت الموازنة الجزئية تقوم على ملاحظة ظاهرة جزئية واحدة ضمن مجموعة من السياقات اللغوية، فإن الموازنة الكلية تقارن بين مجموع الظواهر اللغوية المقدمة للمتعلم، لتمكّنه من جمع الجزئيات المتفرقة، والربط بينها، تمهيدا لتقديم الخلاصة العامة للدرس، مثل التعرف على الحال المفردة والحال الجملة (الاسمية والفعلية) والحال شبه الجملة.

د- الاستنتاج:

الاستنتاج: "عملية استدلالية يتم بمقتضاها الوصول إلى نتيجة ضرورية انطلاقا من قضية أو قضايا مسلم بها بناء على قواعد منطقية مثل البرهنة والاستدلال" (غريب وآخرون، 2001، ص 64). والاستنتاج مرحلة مهمة في إنجاز الدرس اللغوي، تنتج مجموعة من العمليات العقلية التي ينجزها المتعلم، كالملاحظة والمقارنة والتحليل والتّركيب...

هـ- التّطبيق:

"هو ثمرة العملية اللغوية للدرس، وهو نوعان: جزئي وكلي؛ فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها... والتّطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد، التي يشملها الدرس" (إبراهيم، دت، ص 221). والتّطبيق الجزئي أو المرحلي تطبيق يصاحب مراحل الدرس، أما التّطبيق الكلي النهائي فهو استثمار لكل المراحل السابقة ونتائجها.

إنّ الإلمام بالقاعدة وملاحظتها وتحليلها يمثل الجانب النظري من الدرس، أما التّطبيق فهو الجانب الإجرائي الذي يجب أن يظهر في استعمال المتعلمين للغة قراءة وكتابة، كما أنّه أداة لتقويم التّعلّقات، وتصحيح الهفوات، وسدّ الثّغرات التي لا يخلو أيّ درس منها.

وبالنسبة للمدرسة المعتمدة في الكتاب المدرسي المغربي بالتعليم الثانوي الإعدادي، فالتحليل بين أنّ النّحو البصريّ هو المهيمن سواء على مستوى المفاهيم (مثلا استعمال مصطلح "الجر" عند البصريين عوض "الخفض" عند الكوفيين)، أو على مستوى التقعيد (عدم قبول النسبة للجمع عند البصريين في حين جوزه الكوفيون، أو عدم جواز تقدّم الفعل على فاعله عند البصريين في حين جوزه الكوفيون مثلا).

أما الأمثلة المقدمة للمتعلّمين فأغلبها مأخوذ من النصوص القرآنية المقدّمة في حصّة القراءة، وقدّمت على شكل جمل في مجموعات بالنسبة لدروس النحو، وعلى شكل جداول بالنسبة لدروس الصّرف، في حين تغيب نهائياً الطرائق الأخرى لتقديم الأمثلة كالصور أو الوضعيات الإدماجية.

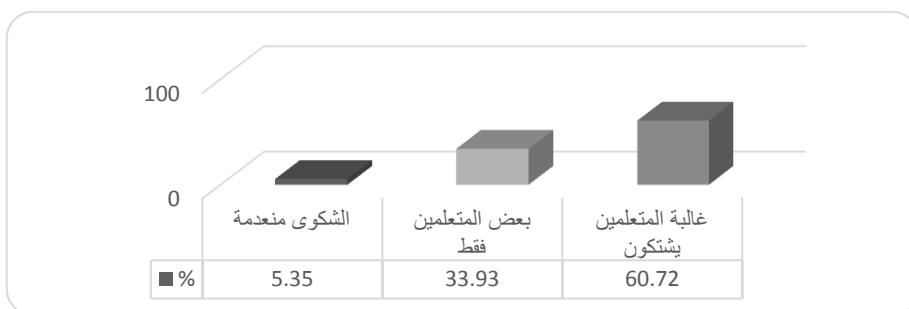
أما القضايا النحويّة التي لاحظ الباحث صعوبتها على المتعلّمين في الكتاب المدرسيّ، فأغلبها متعلّق بالإضمار الجائز والإضمار الواجب، والتّقدير، ومفهوم عمل المشتقات، والقضايا الصّرفيّة.

كما لاحظ الباحث أنّ الكتاب المدرسيّ اعتمد النّقسيم التّقليديّ في ترتيب الدّروس اللّغويّة، عوض استحضار البعد الوظيفيّ، وربط مكوّن النّحو بباقي المكوّنات، فعلى سبيل المثال يدرس المتعلّمون خطاب الوصف في السّنة الثّالثة، ودروس النّعت والحال التي يحتاج المتعلّم إلى توظيفها في هذا الدّرس تقدّم له في السّنة الثّانية، ما يدل على غياب التّلاؤم بين الدّروس اللّغويّة وبعض الدّروس المجاورة لها.

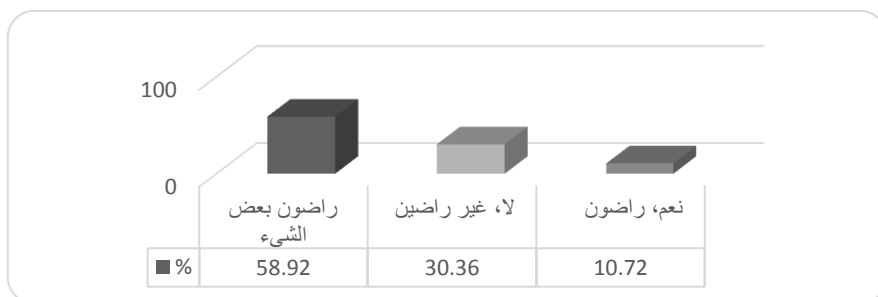
نتائج استجواب العيّنة:

اعتمدت الدّراسة استجواباً وجّه لمجموعة من مدرسي اللغة العربيّة، بلغ عددهم 56 أساتذاً، قضوا في المتوسّط 11 سنة في التّدريس، والأجوبة التي قدّمت العيّنة المستجوبة على الأسئلة بالنسب المئوية لمجموع العينة هي كما يلي:

1- هل تلمسون في الفصل شكوى المتعلّمين من درس النّحو؟



2- هل أنتم راضون عن الطّريقة التي يدرّس بها النّحو في الكتاب المدرسيّ؟



لقد عبّرت نسبة كبيرة من العينة % 60.72 عن كونهم لمسوا شكوى المتعلمين من مكوّن النحو، كما أنّ %10.72 فقط من العينة عبّرت عن رضاها بشكل تامّ، في حين عبّرت نسبة أكبر عن بعض الرضا أو عدمه، وهذا مؤشر دال وجود إشكال حقيقي بالنسبة لأغلبية المدرّسين والمتعلمين يتعلق بتدريس النحو العربي، خصوصا أنّ العينة المنتقاة لها متوسط سنوات خبرة من الممارسة المهنية لا يستهان به.

3- ما أبرز الاختلالات التي رصدها الباحث والعينة المستجوبة في منهجية تدريس النحو في

الكتاب المدرسي المغربي؟

أشارت العينة المستجوبة إلى مجموعة من الاختلالات التي رصدها انطلاقاً من ممارستها المهنية في الفصل، كما أن الباحث رصد بعضها في أثناء تحليله للكتب موضوع الاشتغال، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تركيز الدروس النحوية على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، حيث يخصّص أغلب المدرّسين - تطبيقاً للبرنامج الدراسي - أزيد من 70 في المئة (حسب الفئة المستجوبة) من وقت الدرس للشرح والتوضيح والتحليل، فيما يخصّص الوقت المتبقي للتدريب والتمارين.
- اعتماد الكتب المدرسية الطرائق التقليدية في تدريس النحو، وغياب التجديد على مستوى المضمون.
- ضيق الوقت المخصّص لتدريس هذا المكوّن ما يجعل المدرّس والتلميذ في صراع مع الزمن؛ لإنهاء الدروس المقررة، عوض التركيز على الفهم والتطبيق.
- صعوبة بعض الدروس التي تتسم بطابع فلسفي وتجريدي (كدروس عمل المشتقات والإضمار والتقدير...).
- غياب التدرج التربوي في ترتيب الدروس (فمثلاً دروس الصّرف التي تتسم بصعوبتها تدرّس في السنة الأولى عوض تأجيلها للسنة الثانية أو الثالثة).
- غياب التوازن في تقديم الدروس من حيث المحتوى الذي تتضمنه والوقت اللازم للإنجاز (فمثلاً الدرس الثاني في السنة الثانية "درس الجمع السالم" ينجز في حصّة واحدة، ويفترض فيه أن يتعرّف المتعلّم على ما يلي: صياغة جمع المذكر السالم/ شروط صياغته/ إعرابه/ ما يلحق به/ مع إنجاز التطبيق والخلاصة، ثمّ يتعرّف على: صياغة جمع المؤنث السالم/ شروط صياغته/ إعرابه/ ما يلحق به/ مع إنجاز التطبيق والخلاصة، كلّ هذا في حصّة واحدة لا تتجاوز مدّتها الحقيقية 50 دقيقة. في حين تخصّص حصّة كاملة لدرس جمع التّكسير، وهو مقتضب من حيث المحتوى، إذ يتضمّن ما يلي: تعريف جمع التّكسير/ تمييز أوزان القلّة من الكثرة/ تطبيق و خلاصة).
- تركيز المتعلمين على تعلّم النحو من أجل الحصول على درجات أعلى في المادة، عوض تعلّمه لإتقان اللغة، فيفقد النحو بعده الوظيفي (حسب الفئة المستجوبة).

4- ما اقتراحاتكم لتطوير تدريس النحو العربي بالتعليم الثانوي الإعدادي؟

أشارت العينة المستجوبة إلى أنَّ النحو العربي غنيَّ على مستوى المخزون المعرفي الذي وفَّره لنا الأقدمون، لكن هذا التراث المعرفي لا يصلح بمجمله للمتعلم الحديث العهد، فطعام الكبار سمَّ للصغار كما يقال، ولذلك نقترح العينة ما يلي:

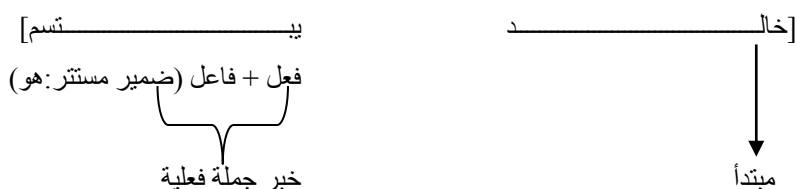
- انتقاء الدُّروس ذات البعد الوظيفي، والتي يحتاجها المتعلِّم لتقويم لسانه وقلمه، وطرح الدُّروس التي لم تعد تستعمل بكثرة في عصرنا، وتركها للمتخصِّصين في الدراسات اللغوية (من قبيل أسلوب النَّدبة والاستغاثة وعمل المصدر والمشتقات...).
- استثمار الخلافات النحويَّة من أجل اختيار الأنسب في الفهم، والأقرب لمدارك المتعلمين، وطرح التَّعصُّب لمدرسة بعينها (المناهج الدَّراسيَّة المغربيَّة تعتمد النحو البصريَّ المستمَدَّ من ألفية ابن مالك، خصوصاً الكتب المدرسيَّة المقرَّرة قبل عشريَّة الإصلاح).
- توظيف التَّقنيات الحديثة والتفاعلية في تدريس النحو العربي، وعدم الاكتفاء بالأسلوب التَّقليديَّ في الشَّرح.
- تخصيص حيِّز زمنيٍّ أطول لتدريس النحو العربي، لأنَّ الدرس النحويَّ يحتاج التَّطبيق والتَّكرار والممارسة ليترسَّخ في الذهن، ويترجم إلى فعلي الكتابة والتكلُّم.

التَّرجمة العمليَّة للمقترحات:

قبل عرض المقترحات، سيفصل الباحث بين قواعد اللغة العربية ونحوها على المستوى الاصطلاحي، "فالقاعدة قانون لغويٌّ يعبر عن: هكذا قالت العرب، أمَّا النحو فصولان الفكر وجولانه في القاعدة، وإعمال العقل والرأي فيها، فالنحو إذا ليس هو القاعدة، وإن كان يشملها" (الصَّيداوي، 1999، ص7).
بعبارة أخرى، القاعدة وصف للظاهرة اللغويَّة، أمَّا النحو فتعليقها ووضعها ضمن مدرسة نحويَّة أو اتِّجاه فكريٍّ معيَّن، والكتاب المدرسيُّ يهتمُّ أساساً بتعليم القاعدة وتطبيقها، لا البحث عن تعليلها وتخريجها، على أساس هذا المفهوم ستبنى المقترحات الآتية:

1- استثمار اختلاف المدارس النحويَّة:

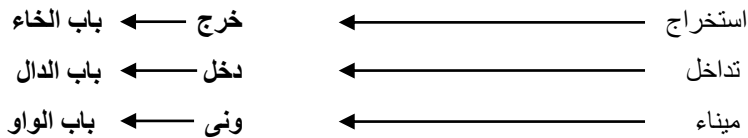
يمكن استثمار الاختلافات النحويَّة لاختيار الأقرب لمدارك المتعلمين، فبالنسبة للجملة التي يتقدَّم فيها الفاعل على الفعل، يقترح النحو البصري أن الاسم في صدر الجملة مبتدأ، والفعل خبره؛ لكن لا يمكن تصور فعل تام مبني للمعلوم بغير فاعل، فيقدر الفعل ضميراً مستتراً، ليصبح الخبر جملة فعلية:



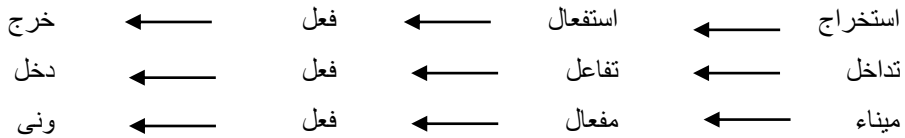
والمتعلم عادة يميل إلى إدراك المحسوسات المشاهدة، عوض البحث عن التقدير والإضمار، وهذا أمر يمكن أن نجده عند الكوفيين الذين أجازوا إعراب الكلمة الأولى فاعلا مقدّما والثانية فعلا:



كما أنّ المتعلم يدرس المصدر باعتباره أصل المشتقات، وهذا يطرح مجموعة من المشكلات تظهر في دروس أخرى كدرس المعجم، حيث يطلب من المتعلم أن يعود لجذر الكلمة لمعرفة الباب الذي سيبحث فيه عنها:



فالمتعلم يبحث في المعجم عن الجذر الذي يكون غالبا كلمة ثلاثية، وتتضمن الحروف الأصلية للفعل، كما أنه عند مطالعته بتحديد المزيد والمجرد يوظف الميزان الصرفي، الذي يبنى على أحرف أصلية هي (ف.ع.ل):



ورغم كون الأمثلة المقدّمة تدرج ضمن دروس الصّرف، إلا أنّها تقدّم مثالا ملموسا للمشكل الذي تتعدّد فيه المرجعيات النّحويّة رغم توحّد القاعدة، فالمتعلم يدور حول الفعل سواء للبحث في المعجم، أو لتمييز المجرد والمزيد، أو لصياغة أيّ مشتقّ آخر، فلماذا لا يدرس أنّ الفعل هو أصل المشتقات على المذهب الكوفي؟

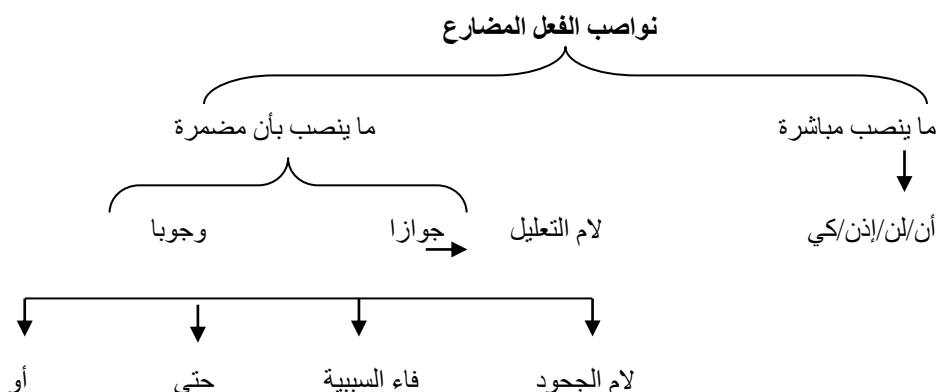
2- التقليل من التقدير والإضمار ما أمكن:

تقدير المحذوف من الطرائق التي لجأ إليها النّحاة حتّى يعلّلوا القاعدة تعليلا يقوم على أسس وضعوها وأوجبوها، ونقدم هنا مثالا لحروف النصب كما تُدرّس للمتعلمين بالسلك الإعدادي، إذ تقسّم قسمين: حروف تنصب الفعل المضارع مباشرة، وحروف تنصب بأن مضمرّة جوازا في حالة، وجوبا في بقية الحالات:

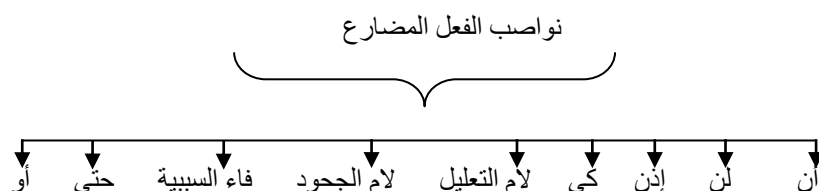
نواصب الفعل المضارع		
تنصب بأن مضمرّة		تنصب مباشرة
جوازا ⁵	وجوبا	أن/لن/إذن/كي
لام التعليل	لام الجحود فاء السببية	

حتى للغاية أو		
------------------	--	--

فيكون لزاما على المتعلّم أن يتعرّف على النواصب بأنواعها، وفي الوقت نفسه أن يتعرّف على علامات التّصب (ما ينصب بالفتحة، وما ينصب بالفتحة المقدّرة، وما ينصب بحذف النّون)، وهذا يخلط أوراق بعض المتعلمين عندما يعرض عليهم الدرس وفق هذه الخطاطة:



وفي المقابل، لو عرض على المتعلّم أنّ الفعل المضارع ينصب مباشرة بعد إحدى هذه الحروف لكان أسهل للفهم والاستيعاب:



ولا بأس من تقديم إشارة للمتعلّم من كون الحروف الأربعة الأولى تختص بالدخول على الفعل، وغيرها يدخل على الفعل والاسم.

3- الإبداع في تقديم الأمثلة:

لا شك أنّ الأمثلة الجيدة تبني درسا جيّدا؛ لكن لا بد من وضع المتعلّم في سياق تواصلّي (أو ما يسمّى وضعيّة إدماجيّة) يجعله منتبها للدرس، كما يمكنه من توظيف اللغة في بعدها التّواصلّي، لذلك نقترح الانطلاق من وضعيّة تعبر عنها صورة ما تعبر عن موقف، ويطرح المدرّس أسئلة عن هذا الموقف، ومن أجوبة المتعلّمين تؤخذ الأمثلة التي يبني عليها الدرس.

4- صياغة الاستنتاج أو الخلاصة:

سبق الحديث على أن الاستنتاج هو عصارَة الدرس، ويجب أن تقدّم هذه العصارَة للمتعلم بطريقة تجعله يسترجعها بيسر عند الحاجة، ويحتكم إليها عند اللبس، وتتعدّد طرائق حفظ المتعلّمين للقاعدة، فبعضهم يفضّل الاستنتاج المتكامل على شكل نصّ، وبعضهم يفضل عوارض جزئية؛ لكن الغالبية (كما أشارت العينة المستجوبة) تفضّل الخطاطة، أو الشّكل الجديد للخطاطة وهو الخريطة الذهنية. وسنتحدث عن التقنيتين معا ونستهلّ بالخطاطة.

فالخطاطة "رسم أو تمثّل يتضمّن العناصر الجوهرية في الموضوع المرسوم أو الممثّل ويهدف إلى إبراز مكوناته الأساسية وما يربطها من علاقات وما يحكمها من آليات" (غريب وآخرون، 2001، ص290). وما يميّز الخطاطة هو قدرتها على الإحاطة بالموضوع وموقعة أجزائه، بحيث تنفّرع القضايا الكبرى إلى قضايا صغرى إلى أخرى أصغر، كما أنّها تختصر الكتابة وتعوضها بالرموز والإشارات مثل: الأسهم، والمربعات، والدوائر، والمستطيلات.

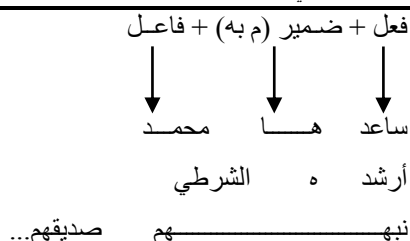
وقد تطوّرت تقنية الخطاطة لتلد تقنية جديدة هي الخريطة الذهنية، وهي خطاطة تقوم على مجموعة من المبادئ التي تجعلها أداة فعّالة في ترتيب المعلومة، وعرضها بأسلوب مرح وسهل الحفظ والاسترجاع، وأهم هذه المبادئ:

- الانطلاق من وسط الورقة في تنظيم الخطاطة.
- جعل التفريعات الأساسية بخط غليظ والفرعية بخط أدقّ وهكذا.
- اعتماد الألوان والأشكال والصّور والاختصارات والأيقونات.
- الإخراج الفني.
- حضور فنية المتعلم وشخصيته في رسم الخريطة الذهنية.
- إطلاق حدود الإبداع.

5- توظيف القوالب اللغوية الجاهزة:

من التقنيات المساعدة على تقديم القواعد اللغوية بشكل ميسّر للمتعلّمين "القوالب اللغوية والأسلوبية الجاهزة"، وهي عبارة جمل تشبه العبارة الرياضية تتضمّن عناصر الجملة المقدّمة للمتعلم وفق ترتيب معين، يمكن للمتعلم استظهارها، والصياغة على منوالها، حتّى يتمكّن من إتقانها واستعمالها بشكل سليم، ونقدم لها الأنموذج التالي:

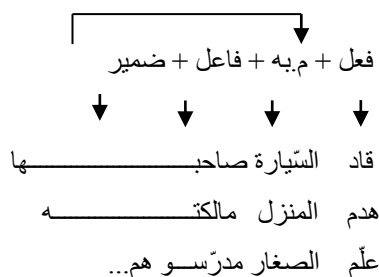
في درس المفعول به يلقّن المتعلّم مجموعة من المحاور، يمكن استثمار القوالب الجاهزة في تذليل صعوباتها، مثل قضية حالات التقديم الواجب للمفعول به على الفاعل إذا كان المفعول به ضميرا متّصلا بالفعل أو إذا كان الفاعل متّصلا بضمير يعود على المفعول به:



فالقالب المقدم للمتعلمين هو:

فعل + ضمير متصل (م به) + فاعل

وهو قالب جاهز يمكن للمتلم حفظه، وصياغة ما لانهاية له من الجمل انطلاقاً منه، الأمر نفسه بالنسبة للتقديم بسبب الضمير العائد على المفعول به:



وسيكون القالب اللغوي الجاهز المقدم للمتلمين هو:

فعل + مفعول به + فاعل + ضمير

6- توظيف بيداغوجيا الخطأ:

ومن بين الأمور المهمة التي يغفلها الكتاب المدرسي في إنجاز التطبيقات بيداغوجيا الخطأ في تعلّم قواعد اللغة العربية، إذ تمكّن هذه البيداغوجيا من استباق الخطأ وتصحيحه قبل الوقوع فيه، عن طريق تقديمه للمتلم ومطالبتة بتوظيف القاعدة من أجل تصحيحه، ونقدم المثال التالي للأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في درس المثني لتوضيح الأمر:

- أصحح أخطاء التنثية في الجمل:
- للمغرب (صحرا تان) شرقية وجنوبية. ← للمغرب صحراوان شرقية وجنوبية.
- لأختي الصغيرة عينا (زرقاوتان). ← لأختي الصغيرة عينا زرقاوان.
- قرأت الكتابين (كلاهما) واستفدت. ← قرأت الكتابين كليهما واستفدت.

7- ترتيب الدروس وفق الحاجة التربوية:

من المشكلات الكبرى التي تطرحها الكتب المدرسية الحالية، قضية ترتيب الدروس اللغوية مع بعضها أولاً، ومع غيرها من المكونات ثانياً، فبالنسبة لتجاوز الدروس مع بعضها، نجد الكتب المدرسية قد اعتمدت الترتيب نفسه الموجود في أغلب الكتب النحوية القديمة، مع العلم أن ذلك الترتيب يفرضه تجاوز المباحث النحوية وارتباطها مع بعضها، وهو أمر لا يعتبر في أثناء تقديم الدروس للمتعلمين، إذ يراعى الجانب البيداغوجي والمنهجي.

ونعطي مثالا لدروس "العدد: تذكيره وتأنيثه" إذ يطلب من المتعلمين تذكير العدد أو تأنيثه بناء على جنس المعداد⁶، وهذا يفترض أن المتعلم يفرق مسبقاً بين الأسماء المذكرة والأسماء المؤنثة والأسماء المشتركة التذكير والتأنيث، وأنه قد اطلع على درس المذكر والمؤنث قبل أن يدرس العدد، حتى يتمكن من تطبيق قاعدة العدد بشكل سليم؛ لكن المقرر يجعل درس العدد قبل درس المذكر والمؤنث.

8- تكامل الدرس اللغوي مع باقي مكونات اللغة العربية:

دروس اللغة لا تدرس لذاتها؛ بل في بعدها الوظيفي التواصلي، وهذا يجعل باقي المكونات (القراءة بأنواعها والإنشاء والأنشطة الصفية والتواصلية...) فرصة لتفعيل معارف المتعلمين اللغوية واستثمارها بشكل أمثل، ولتحقيق هذا الأمر يجب أن تتكامل الدروس اللغوية مع غيرها من المكونات، ونقدم مثالا من مكون الإنشاء هو درس "خطاب الوصف" في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، إذ من المعلوم أن مثل هذا النوع من الخطاب يحتاج إلى توظيف مجموعة من الأدوات والأساليب اللغوية، أشهرها النعت والحال سواء كان جملة أم مفرداً؛ لكن هذا الدرس ينجز في السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، بحيث لا يتزامن الدرسان، رغم أهمية تجاوزهما.

كما نقدم مثالا آخر هو درس المعجم، والذي ينجز في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ويحتاج هذا الدرس إلى إتقان المتعلم لدرسي الميزان الصرفي والمجرد والمزيد؛ لكن هذين الدرسين ينجزان في السنة الأولى، مما يفوت فرصة التكامل بين مكون الإنشاء ومكون الدرس اللغوي. ويمكن بالإضافة للمقترحات السابقة تقديم مجموعة من المقترحات الأخرى مثل:

9- الاستئناس بالمنظومات النحوية، لأن المنظومة أسهل للحفظ مقارنة بالاستنتاج المكتوب بأسلوب تقرير جاف.

10- تمديد الفترة الزمنية المخصصة للدرس اللغوي ولمادة اللغة العربية عموماً.

11- الاقتصاد على الدروس اللغوية ذات البعد الوظيفي، والتي يحتاجها المتعلم بالضرورة.

12- استثمار الدروس اللغوية في تحليل النصوص الوظيفية والشعرية.

13- تجديد الدرس اللغوي بالانفتاح على مستجدات اللسانيات الحديثة في تدريسه، وهي من المقترحات المهمة التي تحتاج إلى تخصيص بحث كامل لها وحدها.

14- إشراك المدرسين في تأليف الكتب المدرسية وتقييمها⁷.

15- خلق التكامل بين المباحث الصرفية والنحوية بحيث لا تنقل على المتعلم⁸.

تعرض تدريس قواعد اللغة العربية مجموعة من المشكلات، بعضها مرتبط بالكتاب المدرسي، وبعضها مرتبط بمحتوى المادة المقدمة للمتعلمين، وبعضها بمنهجية التدريس؛ لكن جميعها تؤدي إلى نتيجة حتمية هي ضعف المتعلمين في مكوّن الدرس اللغوي، والذي ينعكس مباشرة على مستوى التحصيل اللغوي. وهدف هذه الدراسة هو تقديم بعض الاقتراحات لتجاوز هذه المشكلات، والرفع من تحصيل المتعلمين، وهي اقتراحات جربت مع عينة من المتعلمين، وأظهرت جدواها في الرفع من تحصيلهم في مكوّن الدرس اللغوي خاصة، وفي مادة اللغة العربية عامة.

وتبقى محاولات الدراسة واقتراحاتها نسبية، نظرا لاحتياجها إلى التجربة على نطاق أوسع، ول حاجتها إلى التطوير من خلال مشاركة كلّ من يهتم أمر تدريس اللغة العربية والمضي بها قدما، وكلّ من باستطاعته الإسهام في تطويرها ونشرها، ونقصد هنا الإعلام والجامعات والوزارة الوصية على القطاع والقادة السياسيين والمجتمع المدني والمتقّفين، فدون هؤلاء لا يمكن للغة العربية أن تستعيد مكانتها في القسم ثم في المجتمع.

لائحة المراجع:

- إبراهيم، عبد العليم. (دت). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (ط9)**، دار المعارف. مصر.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). **الخصائص** (تح: محمد علي النجار)، المكتبة العلمية. مصر.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (2012). **المقدمة**، مؤسسة الرسالة ناشرون. لبنان.
- ابن مضاء، أحمد بن عبد الرحمن. (1947). **الرد على النحاة** (تح: شوقي ضيف)، دار الفكر العربي. القاهرة.
- الازهري، خالد بن عبد الله. (2006). **بشرى طلاب العربية بإعراب المقدمة الأجرومية**، دار ابن حزم. بيروت.
- أوزي، أحمد. (2016). **منهجية البحث وتحليل المضمون (ط3)**، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1965). **الحيوان (ط2)**، مطبعة مصطفى الحلبي الباطلي وأولاده. مصر.
- الزبيدي، محمد بن الحسن. (دت). **طبقات النحويين واللغويين (ط2)**، دار المعارف. مصر.
- الصيداوي، يوسف. (1999). **الكفاف**، دار الفكر. دمشق.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي. القاهرة.
- غريب، عبد الكريم والغضراف، عبد العزيز والفاربي، عبد اللطيف وآيت موحى، محمد. (2001). **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (ط3)**. سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.

المجلس الأعلى للتعليم. (2009، ماي). التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 كتيب اللغة العربية، (دن). (دم).
الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية (ط2)، دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.
ولد باه، محمد المختار. (2008). تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب (ط2)، دار الكتب العلمية. بيروت.

Referances:

- Ibrahim, A.. (nd). Technical guide for Arabic language teachers (Al-Moajih Al-Fanni limodarrissi Al-Logha Al-Arabiya) (Ed6), Dar Al-maarif, Egypt.
- Ibn jinni, Abo Al-Fath Othman. (1952). Al-khassaisse (The Properties) (In : Mohammed Ali Al-nnajar). Al-maktaba Al-ilmiya, Egypt.
- Ibn Khaldoun, A. (2012). The Muqaddimah (An introduction). Muasisatur-Risalah (Ar-Resalah Publishers), Beirut, Lebanon.
- Ibn Madae, A. Ibn A.(1947). Arrad Ala Al-Nohat (The Reply to The Grammarians) (In : Chawki Dayf). Dar Al-fikr Al Arabi, Cairo.
- Al-Azhari, K.Ibn A. (2006). Bochra Tolab Al-Arabiya bi Irrab Al-Mokadima Al-Ajromiya (Good news for Arab students about the introduction AlAjromiya). Dar Ibn Hazm, Beirut.
- Ozi, Ahmed. Manhajiyat Al-baht wa tahlil Al-madmon (Research methodology and content analysis)(ed 3). Matbaat Al-nnajah Al-jadida, Casablanca.
- Al-Jahiz, A. A ibn Bahr (1965). The "book of Animals" (kitab Al-hayawan). Volume 2, Mustafa al-Babi al-Halabi and Sons, Egypt.
- Al-Jahiz, A. A ibn Bahr (1965). The "book of Animals" (kitab Al-hayawan). Volume 2, Mustafa al-Babi al-Halabi and Sons, Egypt.
- Al-zobaydi, M. Ibn A. (nd). Tabakat Al-nahwiyin wa Al-loghawiyin (Layers of grammarians and linguists) (ed2). Dar Al-Maarif, egypt.
- Al-saydawi, Youssef. (1999). Al-Kafaf (Subsistence). Dar Al-fikr, Damascus.
- Taaima, R.A. (2004). Tahlil Al-Mohtawa fi Al-Olom Al-Inssaniya (Content Analysis in the Humanities). Dar Al-fikr Al-Arabi. Cairo.
- Gharib, A and Al-ghadraf, A and Al-faribi, A and Ayt Moha,M (2001). Moajam Olom Al-tarbiya : Mostalahat wa Mafahim (Dictionary of Education

Sciences : terms and concepts) (ed3), se 9-10. Matbaat Al-nnajah Al-Jadida, Casablanca.

Al-Majlis Al- Aala li Taalim (Supreme Education Council) (Mai,2009).

Thematic Report for the year 2009 on the results of the National Program for Academic Achievement Assessment 2008, Arabic Language Handbook. (np). (np).

Al-hachimi,A and Atiya M.A. (2014). Tahlil Madmon Al-Manahij Al-Madrassiya (Analyzing the content of school curricula) (ed2). Dar Al-safae for Publishing and Distribution, Oman.

Waldbah, M.A.(2008). Tarikh Al-nahw Al-Arabi fi Al-Machrik wa Al- Maghrib (History of Arabic grammar in the East and the Maghreb) (ed2). Dar Al-Kotob Al-Ilmiya, Beirut.

الهوامش:

- ¹ مصطلح الدرس اللغوي في المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية حالياً يعني مجموعة من الدروس اللغوية: النحو والصرف والبلاغة والمعجم...الخ
- ² الشرحان وإن كانا معاصرين فإنهما لم يأتيا بجديد غير إرفاق المقدمة الأجرومية بالجانب التطبيقي من خلال التمارين والتدريبات.
- ³ حذفت هذه الدروس بموجب المذكرة الوزارية رقم 157 الصادرة بتاريخ: 10 نونبر 2009، لكنها ظلت مثبتة في طبعات الكتب المدرسية الموزعة بعد هذا التاريخ.
- ⁴ وقد تكون هذه الموازنة بين الكلمات المفردة في دروس الصرف غير أن البحث سيهتم بالجملة لأنها موضوع علم النحو الذي ركزت عليه الدراسة.
- ⁵ بالإضافة إلى لام التعليل تنصب بأن مضمرة جوازا: اللام العاقبة والواو والفاء وثم وأو العاطفات، لكن لا يدرس للمتعلمين إلا لام التعليل.
- ⁶ العدان 1 و2 يوافقان المعدود والأعداد من 3 إلى 10 تخالف المعدود والعدان 11 و12 يوافقان المعدود بجزأيهما الأول والثاني أما الأعداد من 13 إلى 19 فالجزء الأول يخالف المعدود والجزء الثاني يوافقه وبقية الأعداد تلزم حالة واحدة مع المعدود.
- ⁷ من الملاحظات المثيرة للاهتمام أن غالبية لجان تأليف الكتب المدرسية مكونة من مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي ونادراً ما نجد أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي.
- ⁸ يدرس المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي المباحث الصرفية لمدة شهرين تقريباً في الدورة الأولى مما يقلل عليه ويجعله ينفر منها.