الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
جامعة بجاية
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة الجزائرية
بجاية نموذجا

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

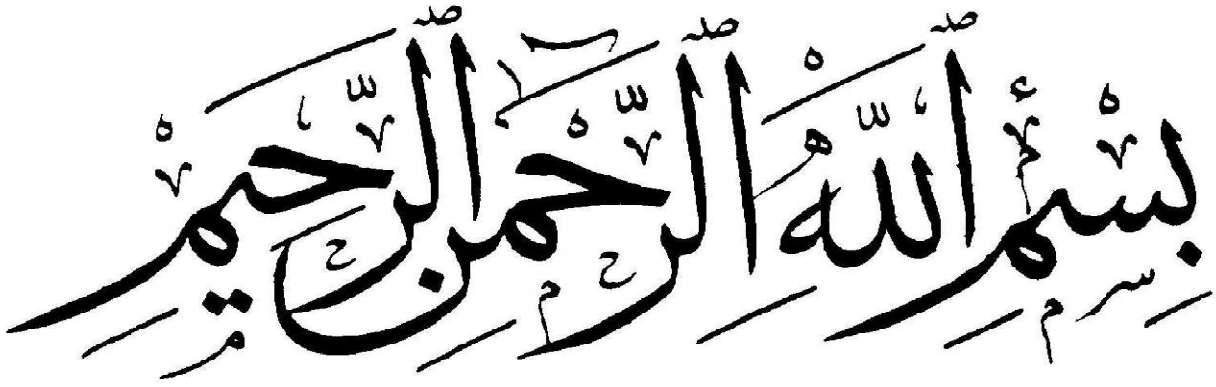
تخصص: علوم اللسان

إشراف الأستاذ:
شمّون أرزقي

إعداد الطالبتين:
سعودي سلوة
سعيدي نوال

السنة الجامعية

2014 / 2013


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى: {اقرأ بسم ربّك الذي خلق﴿1﴾ خلق الإنسان من علق ﴿2﴾ اقرأ و ربك الأكرم﴿3﴾ الذي علم بالقلم ﴿4﴾علم الإنسان ما لم يعلم﴿5﴾}

سورة العلق من 1 إلى 5.

صدق الله العظيم

شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين سيّدنا محمد عليه أفضل الصلوات و أزكى التسليم.

نشكر الله عز و جلّ على نعمه علينا و على فضله الكبير الذي أعاننا و قدّرنا على إنجاز عملنا هذا. دون أن ننسى الوالدين الكريمين اللذين بفضلهما وصلنا إلى ما نحن عليه، و اللذين تعبا و سهرا من أجل تعليمنا و وصولنا إلى أعلى المراتب، كما نشكر الأستاذ الكريم (شمّون) الذي ساعدنا كثيرا في بحثنا ووجهنا و قدّم لنا يد العون و كان لنا الصدر الرحب في كل الأوقات و لم يبخل علينا بعلمه .

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى

- ❖ التي سهرت الليالي لأجلي و أنارت لي طريق دربي، و انتظرت فرحة نجاحي بشوق، مصدر الحنان و منبع الحب جوهرة روحي "أمي الحنونة".
- ❖ الذي تعب من أجل راحتي وسهر على تلبية كل احتياجاتي "أبي العزيز".
- ❖ زوجي العزيز أحمد الذي ساندني كثيرا، و أدعو الله أن يديم شملنا و كل عائلته الكريمة من الصغير إلى الكبير.
- ❖ أخواتي: زاهية ، و روح زوجها الطاهرة و أولادها، ليندة، و زوجها وأولادها.
- ❖ إخواني: زهير، فريد ، عمر، وزوجاتهم: عزيزة ، وهيبة، مسيكة. و أخي الصغير فضيل، و كل أفراد العائلة.
- ❖ جارتي العزيزة حسيبة وكل أفراد عائلتها.
- ❖ صديقاتي العزيزات اللواتي أشكرهن على مساندتهن في كل شيء (وردة، منال، ديهية، نصيرة، مريم، نوال).
- ❖ كل من ساعدني و مدّ لي يد العون من قريب أو من بعيد و لو بدعاء، و إلى كل الأصدقاء.

سلوة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى

- التي سهرت الليالي لأجلي، و التي أنارت لي طريق دربي، و انتظرت فرحة نجاحي بشوق، مصدر الحنان و منبع الحب جوهرة روحي"أمي الحنونة"
- الذي تعب من أجل راحتي و سهر على تلبية احتياجاتي "أبي العزيز".
- أخواتي: وفاء وزوجها، و ابنتها الصغيرة مروى و الكتكوت هيثم، و أختي هناء.
- إخواني:سمير، فهيم و زوجته زينة.
- كل أعمامي و عماتي، و كل العائلة.
- كل من ساعدني و مدّ لي يد العون من قريب أو من بعيد و لو بدعاء، و إلى كل الأصدقاء.

نوال

مقدّمة:

تعتبر اللّغة العربية أداة للإفصاح و البيان في جميع ميادين المعرفة و الحياة، و تمتاز بأناقة اللفظ و فصاحته و جمال الأسلوب، جزالته، رقته و صيانته، و تستمد قوتها و عظمتها من القرآن الكريم، الكتاب المقدس الذي لا يضاهيه أي علم، لأن الله عزّ و جل يحميه و يصونه من أي أذى و يحمي اللغة العربية معه لأنها لغة تنزيله، و قد اختارها الله تعالى لتكون لغة أهل الجنة. لذلك حضيت بعناية كبيرة من علمائها القدماء و المحدثين و لعل أكبر الأبحاث فيها و أكثرها جدلا كانت موجهة إلى علم النحو، الذي يعتبر روحها و عمادها لأنه يضبط ألسنة متكلّميها و يصونها من اللحن و الخطأ، فهو أصل اللغة العربية لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنه.

لكن رغم أهمية هذا العلم و ضرورته إلاّ أننا نجد الإنسان العربي يعزف عنه و يشتكي من صعوبة قواعده، خاصة الطلاب الذين أصبحوا يشتكون منه كثيرا و من دراسته، و يعتبرونه مادة جامدة لا جدوى منه، حيث نجد أغلبيتهم ينفرون حتى من اللغة العربية بسبب هذا العلم. لهذا أصبحت اللغة العربية متدهورة و مهمشة في الوسط الجامعي، ومن هنا ولدت لدينا عدة تساؤلات منها:

- إلامَ يعود سبب نفور الطلبة من النحو العربي؟
- فيمَ تكمن صعوبة هذا العلم و ما علاقته بتدهور اللغة العربية؟
- هل علم النحو صعب في ذاته أو راجع إلى عوامل أخرى؟

و لكي نحاول الإجابة على هذه التساؤلات افترضنا بعض الفرضيات و هي كالتالي:

- قد يكون السبب في هذا الإشكال يعود إلى المعلم إذ هو المتحكم في العملية التعليمية، لذلك فإن نجاح هذه العملية و درجة استيعابها لدى الطلبة موقوف على تمكن الأستاذ من المادة و اتساع معرفته بها، واعتماده لطريقة جيدة في عرضه للدرس، لأنه إذا اعتمد في تدريسه على الإلقاء و تلقين الطالب معلومات جامدة دون شرح و تحليل فإن هذا حتما يؤدي إلى عدم نجاح العملية التعليمية.
- قد يكون السبب راجع إلى المتعلم، إذ ربما لا يبذل أي جهد فردي لفهم المادة من بحوث و تطبيقات تساعده على التمكن منها.
- ربما الإشكال يكمن في المناهج التعليمية، إذ أنها لم تقم على أساسيات تجعل الطالب هو محور العملية الدراسية، أو لا تتناسب مع قدرات الطالب و مع حياته و واقعه.
- أو المشكل في المادة نفسها(النحو)، بحيث تميل إلى التجريد و تكثر فيها القواعد و تتداخل فيما بينها، حيث لا يستطيع الطالب التحكم فيه و التمكن منه.

و لتأكيد هذه الفرضيات قمنا ببحثنا هذا تحت عنوان: **إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة الجزائرية، جامعة بجاية نموذجا**. و كان اختيارنا لهذا الموضوع سببا شخصيا حيث التمسنا خلال سنواتنا الدراسية في الجامعة تهميشا واضحا للغة العربية من طرف الوسط الجامعي لجامعة بجاية، حتى أصبح طلبة اللغة و الأدب العربي يستحيون من البوح بدراستهم هذا التخصص، لأن معظمهم يعتبرها لغة الجهل و التخلف، و يعتبرون علم النحو

جامد لا يصلح لهذا العصر و لا يفيد اللغة العربية في شيء. و قد اعتمدنا فيه على منهج وصفي تحليلي لأنه الأنسب للبحوث العلمية خاصة التطبيقية منها، إذ يقوم على وصف الظاهرة و تحليل نتائجها للوصول إلى حل لتلك الظاهرة و هو المنهج المستخدم في الدراسات الحديثة لأنه علمي و دقيق.

❖ **بنية البحث:**

لقد قسمنا بحثنا هذا إلى قسمين، قسم نظري و آخر تطبيقي لأنه لا يمكن تأكيد فرضياتنا دون دراسة ميدانية لتحليل الإشكالية.

بدأنا بحثنا **بمقدمة**، عرضنا فيها الإشكالية و سبب اختيارنا لهذا الموضوع و ذكرنا فيها أيضا بعض الفرضيات لتساعدنا على وضع الخطوط العريضة لبحثنا، إذ بدون فرضيات مسبقة لا يمكن للباحث أن يقوم ببحث مهما كان نوعه.

فالجزء النظري قسّمناه إلى فصلين: **الأول** كان حول **اللغة العربية**، حيث ذكرنا فيه: **مفهومها(اللغوي و الاصطلاحي)**، ثم تطرقنا إلى **ميزاتها** و **أهميتها**، ثم تحدثنا عن **واقعها** في الجزائر و مختلف **صعوباتها** و أخيرا عرضنا بعض **علومها**.أما **الفصل الثاني** فتحدثنا فيه عن علم النحو، فعرضنا فيه:**نشأته و مفهومه**، و **أهميته**،و **طرائق تدريسه**، ثم تحدثنا عن **إشكالية أصوله** و مختلف **صعوبات علم النحو**.

أما **الجزء التطبيقي** فخصّصناه **لتحليل نتائج الاستبيانات** التي وزّعناها على أساتذة الأدب العربي و طلبته، و إحصاء الصعوبات التي تواجه النحو العربي و استنتاج بعض الحلول.

في الأخير لا يخلوا أي بحث من عوائق و صعوبات مثل التي واجهتنا في بحثنا المتمثلة في نقص المراجع التي تناولت النحو في المستوى الجامعي، كما عانينا عند توزيع الاستمارات من صعوبات في ذلك إذ لم يجدوا وقتا للإجابة عنها، لذلك أخذوها معهم و استغرقوا وقتا طويلا في إرجاعها و بعضهم لم يرجعها بتاتا، كما كانت جلّ إجاباتهم غير مفيدة لموضوعنا، لأنهم لم يجيبوا بجديّة و لم يجيبوا عن بعض الأسئلة و هذا ما جعل تحليل النتائج أمرا صعبا. لكن لا يفوتنا أن نشكر البعض منهم الذين أخذوا أسئلتنا بمحمل الجدية و أجابوا بكل نزاهة و ساعدونا كثيرا خاصة في اقتراحهم لبعض الحلول لإشكالية بحثنا، كما نشكر أيضا جميع الطلبة الذين كانوا عونا لنا و لم نجد أي صعوبة معهم في توزيع و استرجاع الاستمارات بالواحدة دون ضياعها، كما أجابوا عن الأسئلة جميعها و بجدية أيضا.

تمهيد:

يعتبر التعليم أهم وسيلة تزدهر بها الأمم في شتى مجالات الحياة، فهي عملية تربوية تقوم بتنمية قدرات الفرد و تزويده بمعلومات علمية تربوية شاملة تساعده في مواجهة تحديات الحياة. و جاء في قاموس أكسفورد(oxford) تعريف للتعليم على أنه:" عملية تدريب (training) و تعليم(Instruction) الأطفال و الشباب بالمعرفة و تنمية المهارات"[1].

و يشير أيضا "ليستر سميث" إلى أن التعليم عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد و إعداد المواطن و ضمان طفولة أسعد للناشئين و أن من حق كل فرد أن يحصل على تعليم يتفق و عمره و يتناسب مع قدراته و استعداداته كما يعمل على تكوين قاعدة مشتركة للثقافة.[2]

فالتعليم مراحل مكملة لبعضها و لعل المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية لأنها فضاء واسع للبحث العلمي وتكوين باحثين و دكاترة في مختلف المجالات، مهمتهم إعداد النشىء و تعليمه و الإسهام في تطوير و ترقية العلم .

لهذا فكل الأمم تعطي أهمية كبيرة للتعليم العالي و البحث العلمي و توفر كل الوسائل العلمية المتطورة لإنجاح هذه العملية التي تساهم في تحقيق التطور و الإزدهار للبلاد.

لكن للأسف، هذا الاهتمام الكبير غير موجود في جامعاتنا الجزائرية و التعليم الجزائري عامة

[1] لستر سميث، التعليم: بحث تمهيدي، ترجمة رمزي عبد الفتاح، القاهرة: دار الفكر العربي،1963 م، ص 140 .
[2] حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص 14 .

إذ ما يسوده هو التدهور المستمر و التخلف في معظم مجالات التعليم ، فلا إمكانيات و لا وسائل علمية متوفرة خاصة بالنسبة للجامعة لأنها تحتاج لها أكثر من الأطوار الأخرى، ومحيطنا الجامعي ليس مهيئا للبحث العلمي فلا أساتذة أكفاء و لا روح علمية و لا مناهج و برامج مسطرة لخدمة الطالب وهذا ما جعل الجامعة الجزائرية في تدهور مستمر وفي جميع التخصصات، و ما يزيد الأمر سوءا هو تدهور و ضع اللغة العربية و انحطاطه و هي روح و هوية الأمة الجزائرية، و مظاهر ضعفها نجدها في غالبية المؤسسات الوطنية إذ من النادر أن ترى متكلما يتحدث بلسان عربي مبين، رغم أن كل سنة يتخرج من الجامعات الكم الهائل من المتخصصين في هذه اللغة و لكن أغلبيتهم لا يتقنون كتابة فقرة صحيحة بالعربية السليمة.

فهذا هو واقع التعليم في الجزائر و الوضع الذي و صلت إليه اللغة العربية.

1. اللغة العربية

أ. اللغة

تعتبر اللغة عنصرا هاما و أساسيا في أي مكان و أي زمان، لأنها وعاء المجتمع و ركيزته الأساسية، و هي الحد الفاصل بين الإنسان و الحيوان لأن الله سبحانه و تعالى ميز الإنسان و خصّه بهذه الظاهرة عن سائر المخلوقات الأخرى، لما لها من أهمية كبيرة في حياة البشر إذ اللغة هي التي تعبر عن فكر الإنسان و بها يستطيع أن يتعامل مع الآخرين، فاللغة هي أساس كل حضارة و كل علم و كل تقدم حصل عبر العصور، لهذا نجد العديد من العلماء و المفكرين غاصوا في بحر هذه اللغة و بحثوا في مختلف مجالاتها، فنجد "ابن جني" في تعريفه للغة يقول: " أما حدها فإنها أصوات يعبر كل قوم عن أغراضهم"[1]. و قال "ابن خلدون" في هذا الصدد: " اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده و تلك العبارة فعل لساني، فلابدّ أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان، و هو في كل أمة حسب اصطلاحهم"[2]. و نجد في تعريف أخر أنّ اللغة "من أقوى عوامل الوحدة و التضامن بين أبناء الأمة الواحدة، فهي القادرة على تحويل الإنسان إلى كائن حي اجتماعي يتحسّس الواقع، و يستشرف الخصائص المميزة التي تكمن في كل إشارة من إشاراتها، و دلالة من دلالاتها، وهي بالتالي تجعل من الأمة الناطقة بها كلاّ متماسكا

[1] غانم قدّوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى، دار عمّار، ط1 ،المملكة الأردنية الهاشمية،2004 ،ص 7 .
[2] المرجع نفسه، ص 7 ،8 .

و متراصا تحكمه قواعدها و أصولها، و توحّد تفكيرهم أساليبها و طرائقها. و من هنا أصبحت اللغة بمثابة الرّابطة الحقيقية التي توحّد بين رغبات أفراد الأمة و مطامحهم، تعيش في أذهانهم فكرا و أملا و حياة"[1]. و يعرفها "دي سوسير" بأنها: " لا تكتمل في أي فرد وحده و لكنّها توجد لدى الجماعة بدرجة الكمال"[2].

فمن هذه التعاريف نجد أن العلماء رغم اختلافهم فهم يتفقون على كون اللغة أداة اجتماعية مهمة للإنسان، لأنها تؤدي وظيفة الاتصال و التواصل مع الآخرين، و إيصال الأفكار إلى الغير و التعبير عنها فهي لا تخص شخصا واحدا بل تظهر في الجماعة أو المجتمع بأكمله، كأن نقول هذا المجتمع ذو لسان عربي، و هذا ذو لسان فرنسي...و مهما اختلف تعريف اللغة فهي تظلّ الوسيلة التي أنتجت الحضارات و مختلف العلوم التي توصلنا إليها اليوم، فلا علم و لا حضارة بدون لغة، و في هذا الصدد يقول الإمام "العلامة الشيخ طاهر الجزائري الدّمشقي": " اللغة هي الجزء الأهم من الهوية،و هي وعاء ثقافة الأمة و الحضارة الإنسانية نهر كبير روافده ثقافة الأمم جميعا، و اللغة لسان الأمة وفكرها، تعمل أصالتها التاريخية و ينطبع على وجهها الاجتماعي و الحضاري"[3] .

فاللغة إذا هي القلب النابض الذي يحيا به الإنسان و هي تعبر عن وجوده و الأداة الوحيدة للتواصل بين المجتمعات و تبادل العلم و المعرفة بينها و هي أساس كل تطور و تقدم في الحياة. لذلك فهي ذات أهمية كبيرة و هذا ما يؤكده "أحمد محمد المعتوق" في قوله تكمن

[1] حسنى عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة و المعاصرة،دار الوفاء، ط1 ، 2008 ، ص 21 .
[2] روي هاريس و تولبت جي تيلر،ترجمة احمد شاكرا لكلابي، أعلام الفكر اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ج1 ، ط1 ،2004 ، ص 70 .
[3] الإمام العلامة الشيخ طاهر الجزائري الدّمشقي، الكافي في اللغة، دار ابن الحزم، ط1 ، بيروت، 2007 ، ص05

أهمية اللغة على الصعيدين الفردي و الجماعي،في أنها "وسيلة للتعبير عن رغباته و أفكاره و أحاسيسه و هي واسطة في تطوير مواهبه و تنمية عقله و إخصاب فكره و خياله و أدواته لاكتساب خبراته و مهاراته، كما أنها وسيلة للتّخاطب و التّعايش و تبادل المنافع و المصالح و بناء أو توثيق الرّوابط مع الأفراد و الجماعات.و هي الوسيلة الأساسية لنقل الثّقافات من جيل إلى جيل و من أمة إلى أخرى"[1].

و هذا التّعريف يصرّح بأهمية اللغة و فوائدها، سواء للفرد أو المجتمع، فلا يمكن الاستغناء عنها بأيّ حال من الأحوال.

نستنتج من التعاريف السّابقة للّغة أنه مهما اختلف العلماء في تعريفها إلاّ أنها تظلّ وعاء المجتمع و روح الفرد و تفكيره، لأنّها الوسيلة التي تعبّر عن شعوره و أحاسيسه و أفكاره، و بها يكتسب المعارف و يوصلها إلى الآخرين. فهي أداة للتّواصل العلمي و الثّقافي و بدونها يكون الإنسان جسدا بلا روح، و لا تكون اللغة إلاّ في مجتمع معين و لا وجود لمجتمع بدون لغة. فهي ظاهرة إنسانيّة مهمة لكلّ الناس مهما اختلفت الشّعوب إلاّ أن وظيفتها و قيمتها لدى الفرد و المجتمع لا تتغير.

ب. اللغة العربية و مزاياها:

أما اللغة العربية فهي حالة خاصة بين جميع اللغات الأخرى، لأنها لغة التّنزيل الإلهي (القرآن الكريم)، و لغة أخر المرسلين (سيدنا محمد صلوات الله عليه و سلامه) و لذلك فضّلها الله عزّ وجل عن باقي اللغات. قال الله تعالى:﴿ و إنّه تنزيل من ربّ العالمين، نزّل

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، بإشراف أحمد مشاري العدواني، 1923 ، 1990 ، يناير 1987 .

به الرّوح الأمين و على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربيّ مبين ﴾[1]. هي إذا لغة مقدّسة لا يمكن لأيّ لغة على وجه الأرض أن تحلّ محلّها و أن تصل مكانتها، أو تحوي ما تحويه و هي من اللغات المشهورة تنتمي إلى فصيلة اللغات السّاميّة، و من أرقاها، لأنها تمتاز بتاريخ طويل و حضارة عريقة، و كانت كوسيلة للعلماء و المفكرين، إذ ألّفوا بها آلاف الكتب في جميع العلوم مثل(الطّب، التكنولوجيا،..) و في هذا الصّدد يقول " حسنى عبد الجليل يوسف": "لقد كانت اللغة العربية منذ ظهور الحضارة الإسلامية لغة علم، كما كانت لغة أدب، و بهذه اللغة كتبت كتب الطّب و الفيزياء و الكيمياء، و الرياضيات، و الفلسفة و التاريخ و الجغرافيا..."[2].

وبمجيء الإسلام انتشرت اللّغة العربية أكثر في جميع أنحاء العالم بهدف نشر الإسلام وتعاليمه، وأصبحت اليوم من أكثر اللّغات المستعملة في العالم، وهي أرقى اللّغات لما تحويه من خصائص ومميّزات لا وجود لها في اللّغات الأخرى، كسعتها من الناحية الصوتية، حيث تشتمل على تسعة وعشرين حرفا تنقسم إلى:

- خمسة حروف حلقية هي: الهمزة،الهاء،العين،الحاء،الألف.
- أربعة حروف شفوية هي: الباء، الميم، الواو، الفاء.
- ثلاثة حروف ما بين الأسنان: الظاء، الذال، والثّاء.
- سبعة حروف أسنانية لثوية و هي: الضاد،الدّال،الطاء،التاء،الزاي،الصّاد،السّين.

[1] سورة الشّعراء، الآيات (192 ، 193 ، 194).
[2] حسنى عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة و المعاصرة، ص 138 .

– ثلاثة حروف لسانية لثوية و هي:اللّام، الرّاء، والنّون.

– ثلاثة حروف غارية شجرية و هي: الشين و الجيم، و الياء.

– أربعة حروف طبقية لهوية هي: الكاف، الغين، الخاء، القاف.[1]

و لهذا اعتبرها الباحثون " أكثر اللغات اختصاصا بالأصوات السامية، فقد اشتملت على الأصوات جميعها و زادت عليها أصوانا كثيرة لا وجود لها في اللغات الأخرى مثل أصوات الحروف (التاء، الذال، الظاء، الغين، و الضاد)".[2] و بهذه الخاصية يسهل للعربي أن يتعلم نطق أيّ لغة أخرى، لأنه قد استخدم في لغته جميع الأصوات، فلا يجد صعوبة في نطق حرف من حروف اللغات السامية الأخرى. و من مزايا اللغة العربية أيضا أنها عرفت بدقة و شساعة قواعدها النّحوية، كما اشتملت على بعض الظواهر التي انفردت بها عن سواها مثل(ظاهرة التّرادف، التضاد، الاشتقاق، المشترك اللفظي، الإعراب، النّحت، التعريب، التوليد...الخ

– الجملة في اللغة العربية نوعان اسمية و فعلية عكس اللغات الأخرى خاصة الأوروبية فهي جمل فعلية فقط.

– ثراء اللغة العربية بالمفردات التي تزيدها قوة و قدرة في اشتقاق الألفاظ، حيث ذكر السّيوطي أن " الخليل بن أحمد، قد أحصى في معجم العين عدد أبنيات كلام العرب المستعمل، و المهمل، على مراتبها الأربع من: الثنائي، و الثلاثي، و الرباعي، و الخماسي

[1] حسنى عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة و المعاصرة، ص 39 .
[2] طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشّروق، ط1 ، 2005 ، ص 61 .

من غير تكرير، فوجدها اثني عشر و ثلاثمائة و خمسة آلاف، و أربعمائة، و اثني عشر ألفا "[1].

– و من خصائص هذه اللغة احتواؤها على جذور عديدة، سواء منها الثلاثي أو الرباعي أو الخماسي، و نجد الجذر العربي الواحد تتفرّع منه مشتقات كثيرة منها الفعل و الاسم والصفة...

– تتميز اللغة العربية في مجال الأضداد بمئات من الألفاظ، تدل على معنيين متضادين، و هي ظاهرة لا وجود لها في لغة غير العربية، و من أمثلتها: (القرء) بمعنى الحيض و أيضا بمعنى الطّهر، و(الجلال) بمعنى العظيم و أيضا بمعنى اليسير و الصريم و هو يدل على الليل كما يدل على الصباح .

– و تتمّيز أيضا بدقة التعبير بألفاظها و تراكيبها، عن أخفى الأفكار و أدق المعاني، فكل لفظة فيها تأتي على قدر المعنى و تستوفيه دون زيادة أو نقصان.

– تتمتع أيضا بالخاصة الاختزالية لحروفها، مثلا استعمال علامة التشديد(ّ) عن تكرار الحرف بأكمله.

– ليست في اللغة العربية حروف صامتة تنطق و لا تكتب.

– كل حرف في الكتابة العربية يرمز إلى صوت واحد لا أكثر، وهذا دليل على دقتها عكس اللغة الإنجليزية مثلا: (th) عبارة عن صوتين لحرف واحد و هو ثاء[2].

[1] سعيد أحمد بيومي، أم اللغات (دراسة في خصائص اللغة العربية و النهوض بها)، ط1 ، 2002 ، ص 47 .
[2] ينظر، سعيد أحمد بيومي، أم اللغات، ص 42 ، 44 ، 50 .

كما أن من خصائص حروفها أنها تستخدم لكتابة لغات أخرى مثل " اللغة الأوردية، اللغة التركية، اللغة الملاوية، و بعض اللغات التي تتصل بها في الجزر المتفرقة بين القارات الثلاثة: إفريقيا، أسيا، أستراليا"[1]. و من خصائصها أيضا أن هناك تناسبا موسيقيا بين حروفها المتقاربة، ما لا نجده في الأبجديات الأعجمية، كما أن اللغة العربية قامت بإيصال التراث العربي القديم الزّاخر بالنّجاح سواء من روائع شعر العرب أو النّصوص الأدبية و الحكايات، و بذلك عملت همزة وصل بين الماضي و الحاضر و لو لا الماضي ما كان الحاضر، و هذه الخصائص كلّها ما هي إلا الشيء القليل من خصائص اللغة العربية التي لا تعد و لا تحصى . لهذا أعجب بها المفكرون و العلماء، سواء العرب منهم أو الأعاجم و قد أثنوا عليها، و عرّفوها، و أعطوها مكانة مرموقة، و هذا ما يظهر في بعض تعار يفها كقول ابن جنّي " لو أحسّت العجم بلطف صناعة العرب في هذه اللغة و ما فيها من الغموض و الرّقة و الدّقة لاعتذرت من اعترافها بلغاتها فضلا عن التقديم بها، و التّنويه منها"[2]. فهو في هذا التعريف قد فضّل اللغة العربية على اللغات الأخرى، و أعجب بما فيها من غموض و رقّة، و قد أشار إلى أنّ العجم لو عرفت هذه اللغة لفضّلتها عن لغاتها.و قال أيضا " اعلم أني على تقادم الوقت، دائم التنفير و البحث فأجد الدّواعي و الخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري، و ذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشّريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة و الإرهاف و الرّقة ما يملك علي جانب الفكر"[3]. و في هذا

[1] حسنى عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة و المعاصرة، ص 40
[2] حسام سعيد النّيمي، ابن جني عالم العربية، ط1 ، بغداد، 1990 ، ص 74 .
[3] طه حسين الدّليمي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 60 .

الكلام إشارة إلى تناسب اللغة العربية مع الفكر من حيث ما تحمله من حكمة و إرهاف و رقة. و نجد أيضا تعار يف أخرى، أثنت على هذه اللغة العظيمة، حيث قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه آمرا بتعليمها: " تعلموا العربية فإنها تثبت العقل و تزيد في المروءة"[1]. و قال الرّسول صلى الله عليه و سلم " من أحب الله تعالى أحب رسوله محمدا، و من أحب الرسول العربي أحب العرب و من أحب العرب، أحب العربية "[2].

فمن خلال عرضنا لهذه التعاريف بشأن اللغة العربية تتبيّن روعة هذه اللغة و جمالها و مكانتها التي رفعها الله عزّ و جل و جعلها في منزلة عالية قبل أن يهتم بها الإنسان و يتولّع بها، لأنها لغة الإعجاز لما تحمله من مجاز و بلاغة في اللّفظ و المعنى. فهي إذا تمتلك قدرة كبيرة على تذليل الصّعاب في مجابهة الحياة، كما تتمتّع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم و الحكمة و الفلسفة و جميع أنواع المعرفة الأخرى، بل هي الأصل في ذلك و خير دليل على هذا ما يحمله القرآن الكريم من إعجاز علمي.

يقول أبو منصور الثّعالبي في مقدمة فقه اللغة و أسرار العربية: " و من هداه الله للإسلام و شرح صدره للإيمان و آتاه حسن سريرة فيه، أعتقد أنّ محمدا صلى الله عليه و سلم خير الرسل، و الإسلام خير الملل، و العرب خير الأمم، و العربية خير اللغات و الألسنة، و الإقبال على تفهمها من الديانة، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين و سبب إصلاح المعاش و المعاد، ثم هي لإحراز الفضائل، و الاحتواء على المروءة و سائر أنواع المناقب،

[1] غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى، نقلا عن أبو عبيد، فضائل القران، ط1، 2005 ، ص 34 .
[2] طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 60 .

كالينبوع للماء و الرّند للنار. و لو لم يكن في الإحاطة بخصائصها و الوقوف على مجاريها و مصاريفها و التبحر في جلائها و دقتها، إلاّ قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن الكريم، و زيادة البصيرة في إثبات النبوة...يكفي بهما فضلا يحسن فيهما أثره، و يطيب في الدارين ثمره، فكيف و أ يسر ما خصها الله عز و جل به من ضروب الممادح بكل أقلام الكتبة و يتعب أنامل الحسبة"[1]. و يقول المستشرق الفرنسي أرنست رينان " فهذه اللغة تبدو لنا فجأة بكل كمالها، و مرونتها، و ثروتها التي لا تنتهي. لقد كانت هذه اللغة، منذ بدايتها على درجة من الكمال تدفعنا إلى القول بإيجاز إنها منذ ذلك الوقت حتى العصر الحاضر لم تتعرض لأيّ تعديل ذي بال، فاللغة العربية لا طفولة لها ولا شيخوخة أيضا منذ ظهرت على الملأ، و منذ انتصاراتها المعجزة و لست أدري إذ كان يوجد مثل آخر للغة جاءت إلى الدنيا مثل هذه اللغة من غير مرحلة بدائية و لا فترات انتقالية ولا تجارب تتلمس فيها معالم الطريق "[2].

فاللغة العربية إذا ذات أهمية كبيرة، يجب تعلّمها و الغوص فيها، للبحث عن خباياها و ثرواتها، لأنها أثبتت فعلا أنها قادرة على مواكبة العصر و فهم و استيعاب كل علم جديد و كل تطور، و أصبحت تدرس في الجامعات و المعاهد العربية و غير العربية.

[1] سعيد أحمد بيومي، أم اللغات، ص 23 .
[2] المرجع نفسه، ص 26 .

2. أهمية تعليم اللغة العربية:

تكمن أهمية تعليم اللغة العربية في الكشف عن الصعوبات التي تتغلغل فيها و محاولة تذليلها للعربي و غير العربي، والتعرف على قواعدها الدقيقة التي تصونها من اللّحن و الخطأ و تظهر أيضا أهميتها من خلال الوظائف التي تؤديها مثل:

– أنها وسيلة للإنسان العربي في التفكير. فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ و الجمل و التراكيب العربية و كذلك في كلامنا وكتابتنا،بمعنى أنّ تفكيرنا حديث عربي صامت، و حديثنا تفكير عربي صائت.

– أنها تحمل مبادئ الإسلام، بحكم أنها لغة القرآن الكريم.

– أنها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية، فهي تحمل إلى المتكلمين بها هدي القرآن و هدي رسول الله صلى الله عليه و سلم، في قوالب رصينة محكمة فالعلاقة جدّ وثيقة بين العربية و العقيدة الإسلامية.

– أنها مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة، توثق شخصيتها و تؤكد هويتها و تشكل أداة الاتصال بين أبنائها.

– اللغة العربية لا تدرس ولا تعلم لذاتها، لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر المواد الأخرى .

– أنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث العربي الثقافي، و يشهد على ذلك ما وصلنا من تراث و حضارة و ثقافة، و ما سيصل إلى الأجيال التي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية و الأدب العربي شعره و نثره[1] .

أما تعليم اللغة العربية في الجامعة فليس كالمراحل الأخرى، لأن الدراسات العليا تتعمق أكثر في علوم اللغة العربية، و تحث الطالب على البحث فيها و إنجاز بحوث و رسائل الماجيستر أو الدكتوراه تخدم هذه اللغة و ترقى بها،كما أن تعليم اللغة العربية في الجامعة، تضمن ديمومتها من خلال الأساتذة المتكونين الذين يعملون على تلقين المتعلمين لغتهم و حثهم على المحافظة عليها و صونها من إغراءات العولمة.

3 . واقع اللغة العربية في الجزائر

يتميز الشعب الجزائري بواقع لغوي يتسم بالتعددية اللغوية، حيث تتعايش فيه ثلاث لغات و هي: العربية بنوعيها (الفصحى و العامية)، و اللغة الأمازيغية و اللغة الفرنسية، فنجد الفرد الجزائري محتما عليه تعلم كل هذه اللغات ليستطيع التعامل مع أفراد مجتمعه ، و السؤال الذي يطرح نفسه، هل يمكن حقا للفرد الجزائري أن يتقن هذه اللغات الثلاث بالدرجة نفسها علما أنها مختلفة عن بعضها في جميع المستويات ؟

***مفهوم التعددية اللغوية:**

[1] ينظر، طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص 61 .

إن المفهوم العام للتعددية اللغوية هو تعايش أكثر من لغة في مجتمع واحد، لكن الشيء الجوهري في مفهوم هذا المصطلح هو اختلاف اللغات من حيث الأنظمة اللغوية و اختلاف كل مستوياتها " تقتضي تداخلا بنيويا بين أنظمة لغوية مختلفة "[1].

و هناك نوعان من التعددية اللغوية:

-**تعدد لغوي بسيط:** مثلا يتكون من لغة عربية عامية و لغة غير عربية، و لغة أجنبية و هذا حال الإنسان الأمازيغي في الجزائر عندما يكون غير متعلم للعربية الفصحى.

- **تعدد لغوي مركب:** يتكون من أصل اللغة الأم غير العربية و من عربية عامية و عربية فصحى و من لغة أجنبية أو أكثر و هذا حال الأمازيغي الذي تكون اللغة الأم هي الأمازيغية و لغة عربية عامية مكتسبة من المجتمع أو المحيط و من لغة عربية فصحى متعلمة في المدرسة، و لغة أجنبية مثل اللغة الفرنسية أو الإنجليزية، و كما سبق القول إن التعددية اللغوية تعني اختلافا في الأنظمة اللغوية و هذا ما نلمسه بين اللغات الثلاثة، العربية و الأمازيغية و الفرنسية، فلكل منها جذور مختلفة و نظام مختلف و صيغ كلامية و مفردات مختلفة تماما.

و ليست التعددية اللغوية خاصية من خواص المجتمع الجزائري فقط، بل نجدها تسود في العديد من الدول إن لم نقل كلّها لأن هذه التعددية تعود بالفائدة على المجتمع، حيث تساهم في تسهيل تبادل الثقافات، و التعامل مع القضايا الاقتصادية و التجارية، كما أنها تثري فكر الإنسان و تجعله مثقفا.

[1] ابن عيسى التيجيني، التعددية اللغوية و سيلة للاتصال و الثقافة، محاضرات الندوة الدولية، تلمسان، الجزائر، 2002 ، ص 50 .

و هذا ما يؤكده القول التالي: " فأوروبا القديمة تدلنا – كما يقول جان ماري بروسون– على أن أبناء العائلات الثرية كانوا يحصلون على تكوين من هذا القبيل على مربيات أجنبية حيث عرف هؤلاء الأطفال مستقبلا زاهرا في المجال الدبلوماسي "[1]. و هذا دليل على فائدة التعدد اللغوي، و لكن هذا لا يعني أنه لا يؤدي إلى سلبيات عديدة تتمثل في هيمنة لغة واحدة على الباقي، و هذا يؤدي إلى تلاشي تلك اللغات تدريجيا– لأن اللغة كائن حي يتفاعل–و بالتالي تتحول إلى لغات أخرى .

فالإنسان لا يستطيع إتقان العديد من اللغات بالدرجة نفسها حيث يقول ابن خلدون " و من المذاهب الجميلة و الطرق الجليلة الواجبة في التعليم، أن يخلط على المتعلم علمان معا، فإنه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منها لما فيه من تقسيم البال و انصراف عن كل واحد منهما لتفهم الآخر، فيستغلقان معا و يستعصيان و يعود منهما بالخيبة "[2].و هذا يعني أن المتعلم يجد صعوبة في تعلم أكثر من لغة واحدة، فهذه الظاهرة أثرت كثيرا في واقع اللغة العربية في الجزائر و في كل الأطوار التعليمية، إذ نجد الطفل الجزائري يمر بأزمة لغوية سواء داخل أسرته أو في المدرسة، حيث أثبتت الأبحاث أن السن الأسرع في اكتساب الطفل القدر الأكبر من الألفاظ هو السن ما بين ثلاث سنوات إلى السن السادسة، حيث " تكون قائمة مفرداته تضم أكثر من ألفين و خمسة مائة كلمة... "[3] .

[1] رشيد فلكاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، دراسة في عينة من طلبة قسم اللغة العربية و آدابها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بجاية، 2005 ، 2006 ، ص 58 .

[2] ابن خلدون، المقدمة، تح : درويش الجويدي، المكتبة العصرية، لبنان، ط1 .

[3] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 52.

فنستنتج إذا أن معظم ما يكتسبه الطفل يكون في هذه المرحلة و تكون اللغة التي يكتسبها هي اللغة الأم أو هي اللغة التي يجدها في محيطه. و الطفل الجزائري عامة و القبائلي خاصة يكتسب في هذه المرحلة ثلاث لغات هي اللغة الأمازيغية و الفرنسية و العربية، العامية التي يكتسبها من محيطه الأسري أو من المجتمع، وهذا ما يؤثر سلبا على تعلّمه في المدرسة حيث يصطدم بلغة لم يستعملها في مرحلته المهمة التي سميت " العصر الذّهبي للغة في حياة الطفل " [1] و هي العربية الفصحى، فيجد نفسه أمام صراع بين اللّغات التي اكتسبها وهذه اللّغة الجديدة لذلك لا يستطيع تعلمها بسهولة و بطريقة صحيحة، و ليس هذا فقط، بل بمجرد أن يتأقلم مع هذه اللّغة الجديدة ، يجد نفسه أمام لغة أخرى وهي اللغة الفرنسية، التي تكون حاليا من السنة الثانية ابتدائي، و كذلك اللغة الأمازيغية التي أصبحت تدرس في التعليم الابتدائي و كما نعلم تختلف اللغات المستعملة في المجتمع عن اللغات التي تدرس في المدرسة حيث هذه الأخيرة تخضع لقواعد يجب على الطفل أن يتبعها،و هذا الوضع يخلق اضطرابا للطفل، و بالتالي تسيطر عليه لغة واحدة أو اثنتان، وهنا نقصد الأمازيغية و الفرنسية، لأنه تعود عليهما، فلا مكان إذا للعربية الفصحى و هذا يؤثر بالضرورة على باقي المراحل التعليمية الأخرى حتى في الجامعة، و هذا ما نلمسه بوضوح في جامعاتنا، خاصة جامعة بجاية التي تعاني كثيرا من هذه الظاهرة. فاللغة العربية في جامعة بجاية مهمشة كثيرا سواء داخل قاعات الدراسة أو في المحيط الجامعي أو في الإدارة، فقد طغت عليها اللغة الفرنسية إذ هي لغة الاستعمال اليومي، و اللغة المستعملة في الإدارة

[1] محمد متولي قنديل، رمضان سعد بدوي، مهارات التواصل بين البيت و المدرسة، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، ط1 ، 2005 ، ص 35 .

و مختلف الوثائق، و كذلك هي اللغة التي يتعلم بها الطالب في مختلف التخصصات العلمية؛ مثلا علم الاقتصاد، الطب، علم الاجتماع و غيرها، و كأن اللغة العربية لا تصلح للعلم، باستثناء تخصص اللغة العربية و آدابها فللمجتمع الجزائري و البجاوي خاصة رؤية خاطئة و هي أن اللغة الفرنسية لغة التقدم و التحضر و الرقي، أما العربية فهي لغة التخلف و الجهل و ما هذا إلا تبعية ثقافية، فليست اللغة هي التي تقدم أو تؤخر فما هي إلا وسيلة؛ إنما مستعملوها هم الذين يدفعونها إلى الرقي أو يجرونها إلى التخلف.

فاللغة العربية كما رأينا في صراع دائم مع هذه اللغات، مم يشكل خطرا عليها فهي " تعيش في صراع دائم مع اللغة الأجنبية لغة التعليم المفروضة، و تعاني من تداخل بغيض متواصل مع هذه اللغة و هذا ما يزيد الموقف خطرا و يبرر الخوف على مستقبل هؤلاء الطلبة و لغة المجتمع الذي يتعلمون فيه "[1]. خاصة في الجامعات أو لدى الطلبة، لأنهم المسؤولين على تلقي على تلقين هذه اللغة للأجيال الآتية و من المؤسف أن اللغة العربية أصبحت تستعمل بشكل ضئيل جدا في الجامعات، خاصة جامعة بجاية التي تمثل أسوء نموذج لواقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، إذ حتى بعض الاختصاصات التي تعلم باللغة العربية في الجامعات الأخرى مثل علم الاجتماع الذي يدرس باللغة الفرنسية في جامعة بجاية، و لكن كل هذا لا يعني أن اللغة العربية ليست لغة علم لأنها أثبتت عكس ذلك في العصور الماضية، بل كانت أصلا لعلوم كثيرة ترجمت بعدها إلى لغات العالم.

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص 08 .

فالواقع و أفراد هذه اللغة هم من همشوها و جعلوها ضعيفة، و تخلوا عنها، و هذا راجع لعدة أسباب منها أسباب خارجة عن المادة اللغوية مثل الأسباب التاريخية لأن الاستعمار الفرنسي فرض سلطته، وأوجب تعليم اللّغة الفرنسية على الجزائريين لطمس هوياتهم وجعل اللغة الفرنسية لغة رسمية في الجزائر، فتعلمها الجزائريون بالقوة هذا ما أثر على اللغة العربية إلى يومنا هذا حيث أصبحت العائلات الجزائرية تستخدم اللغة الفرنسية بشكل عفوي ودائم.

إضافة إلى أسباب اجتماعية كالزواج المختلط، والهجرة، وأسباب اقتصادية، والتطور التكنولوجي...الخ وأسباب متعلقة باللّغة في ذاتها وفي مناهج تعليمها وهذا ما سنتطرق إليه في ما نعرضه من صعوبات تواجه اللّغة العربية.

4 . الصعوبات التي تواجهها اللغة العربية:

كما رأينا فيما سبق إن واقع اللغة العربية مهدد من طرف اللغات التي تجاريها، و أسباب كثيرة أثرت عليها لتكون في هذا الواقع الذي نتأسف له كأمة عربية، و للكن لا يمكننا أن ننكر إضافة لهذه الأسباب التي أثرت على العربية كون هذه اللغة تتميز بصعوبات كثيرة، بتعلمها و تعليمها، لأنها بحر عميق كلّما تعمقت فيه غرقت في متاهات أكثر. يكفي أنها لغة الإعجاز القرآني، هذا الكتاب الذي كله بلاغة و بيان، إضافة إلى علومها الصعبة فعلم النحو صعب، و علم الصرف أصعب منه و علم البلاغة و البيان و علم المعاني أصعب منهما، و فيما يلي نعرض بعض الصعوبات ، سواء تعلقت بالمادة ذاتها في مختلف مستوياتها أو فيما يتعلق بمعلّميها و متعلّميها ومناهج تدريسها:

– ترتبط صعوبة اللغة العربية ارتباطا كبيرا بصعوبة نحوها الذي كتب منذ ما يقارب ألف عام، و قلّ ما تغيّر بعد ذلك على الرغم من المحاولات العلمية التي بذلت في دراسته و تيسيره.

– اختلاف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة، حيث تمثل اللغة العامية اللغة المنطوقة و الفصحى تمثل اللغة المكتوبة.

– عدم الالتزام بالفصحى في الحديث و الكتابة و يظهر ذلك جليا سواء في البيت أو المجتمع و حتى في المدرسة، لعدم التزام مدرسي اللغة العربية بالفصحى أثناء تدريسهم.

– عدم تحديد المستوى اللغوي للمتعلم في كل مرحلة دراسية، فأغلب ما يدرسه التلاميذ يكون من اختيار المتخصصين في المادة، و ليس وفق احتياجاتهم.

– نقص المراجع باللغة العربية و افتقار بعض الكتب المعربة إلى الدقة العلمية التي يقتضيها البحث العلمي.

– بقاء التعليم العالي في نمطية مغلقة، و برامج منسوخة تحدث فيها تغييرات تجميلية لا غير.

– التراجع عن التدريس بالعربية في بعض مواد العلوم الإنسانية في بعض الجامعات الوطنية، لا سيما في تيزي وزو و بجاية .

– السكوت عن السياسة المبرمجة لتعريب المواد العلمية و الآجال المحددة لذلك.

– فشل سياسة التعريب في أكثر الأقطار العربية.

– نقص الصرامة اللغوية في متابعة الأفكار و المقترحات المتعلقة بتطوير اللغة العربية[1].

– تخلف طرائق تدريس اللغة العربية .

– عدم وضوح الأهداف في الأذهان.

– قصور أساليب التقويم.

– كثرة القواعد النحوية و اضطرابها.

– نقص المكتبات الجامعية و الكتب التيسيرية للغة العربية و مختلف قواعدها.

– وجود الأخطاء الجسيمة و المخالفات اللغوية، و النحوية الواضحة في اللافتات و اللوحات الإشهارية، و على واجهات المحلات التجارية.

– تسلل الكم الهائل من المفردات غير العربية إلى لغتنا و خاصة في الفئة المثقفة غير مدركين مدى خطورة ذلك المسلك.

– افتقار مناهج اللغة العربية لما يحتاج إليه النشء، فيجد الطفل فجوة بين ما يتعلمه داخل المدرسة و ما يتعرض له من مواقف و خبرات خارجها، فيجد أن ما يدرسه شيء وما يمارسه شيء آخر

– ضعف إعداد معلم اللغة العربية ضعفا شديدا سواء في إعداده الأكاديمي أو المهني رغم أنه عنصر رئيسي في العملية التعليمية [2] .

[1] ينظر: صالح بلعيد، اللغة العربية في التعليم بالجزائر واقع و بديل، مجلة نصف سنوية ،اللسان العربي، الرباط، العدد 55 ، 56 .

[2] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية، اللبنانية، 1423 ، 2006 ، ص 13 ،14،15،19 .

– عدم توفر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم يعود إليه المعلم و المتعلم لمعرفة المعاني المعاصرة.

– كثرة مفردات قواعد اللغة العربية و تداخلها و ابتعاد الكثير منها عن الناحية الوظيفية للغة، فضلا عن صعوبة هذه القواعد و اضطرابها.

– قلة استخدام المعاينات التعليمية و التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.

– الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.

– اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل كتب المادة الواحدة.

– دراسة الأدب و النصوص لا تعمل على وصل المتعلم بالثقافة المعاصرة و التراث الماضي، وصلا يظهر أثره في حياته.

– طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.

– بعد اللغة العربية التي يتعلمها الطلاب في المدارس عن روح العصر.[1]

إضافة إلى هذه الصعوبات هناك أخرى تتعلق أكثر بالمادة اللغوية سواء في ألفاظها، أو في المعنى، و نعرض بعضها فيما يلي:

- ✓ مشكلة التعدد المفرط لمعاني اللفظ الواحد مثلا: لفظ (العجوز) و لفظ (العين) لها معاني كثيرة بحسب سياقاتها.
- ✓ كثرة الصيغ الصرفية و الأوزان في تحديد الكلمة العربية.
- ✓ صعوبة الإعراب التقديري و المحلي.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 65 .

- ✓ ظاهرة التقديم التأخير.
- ✓ تعدد صور الحروف العربية باختلاف مواقعها من الكلمة و وجود الحركة والتسكين على الحروف، وذلك لضبط النطق، و صحة الأداء، و في ذلك مشقة على المتعلم المبتدئ.
- ✓ كذلك نجد أن للكلمة الواحدة عدة دلالات بحسب تشكيلها مثلا قَتَلْتُ، قَتَلْتَ، قَتَلْتِ، قُتِلْتَ، قُتِلَتْ، قُتِلْتُ، قُتِلْتِ، قَتَلَتْ، قُتِّلَتْ، قَتَّلْتِ

لكن أيّا كانت درجة الصعوبة و التّعقيد في اللغة، فإن ذلك ليس مدعاة لتركها والتحول عنها إذ " إن من يقرأ عن لغة الصين و لغة اليابان يرى صعوبة من هاتين اللغتين، و يرى – مع ذلك– تمسك كل من هذين الشّعبين بلغتهما " [1]

فالصعوبة إذا لا تكمن في اللغة العربية ذاتها، إنما في تعلّمنا إياها كما يبيّن ذلك القول التالي: " كوننا نتعلم اللغة العربية قواعد صنعة و قوالب صماء، نتجرعها تجرّعا عقيما، بدلا من أن نتعلمها لسان أمة و لغة حياة. و قد تحكمت قواعد الصّنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقينا، و التلميذ حفظا، دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة و لمح أسرارها في فن القول "[2].

لكن هذا لا يعني أن اللغة العربية لم تحض بالاهتمام و الدراسة و البحث فيها، حيث أن العديد من العلماء و الباحثين درسوا و تعمقوا في مختلف جوانبها من أصغر عنصر فيها

[1] حسن عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة و المعاصرة، ص 281 .
[2] سعيد أحمد بيومي، أم اللغات، ص 54 .

إلى الأكبر، فدرسوا حروفها ، و كلماتها، و جملها على حد سواء، فتعددت بذلك علومها و فروعها و من أبرز علومها التي بُحث كثيرا فيها نجد علم الصرف و النحو و البلاغة، حيث حافظت على اللغة العربية و زادتها جمالا و رقةّ ، إذ نجد علم الصّرف يدرس كلماتها و مختلف التغيرات التي تطرأ عليها من زيادة و نقصان، و من حيث صحتها و اعتلالها. وعلم النحو يهتم بدراسة الكلمة داخل الجملة من حيث موقعها، و علاقتها بالكلمات الأخرى، أم علم البلاغة فهو دراسة جمالية و فنية و علميّة .

5 . علوم اللغة العربية :

أ. البلاغة :

لغة : جاء تعريفها في لسان العرب لابن منظور:" بلغ الشيء يبلغ، بلوغا وصل و انتهى و أبلغه بلاغا "[1]. و في تعريف آخر: " الوصول و الانتهاء و يقال بلغ المسافر المدينة أي وصل إليها "[2]. و يقال " بلغ فلان مراده، إذا وصل إليه و البلاغة مأخوذة من قولهم: بلغت الغاية إذا انتهيت إليها و بلغتها غيري و المبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته و هي البلاغ أيضا، يقال: الدنيا بلاغ لأنها تؤديك إلى الآخرة، و البلاغة أيضا التبليغ. و منه: هذا بلاغ للناس أي تبليغ، و يقال بلغ الرّجل بلاغة إذا صار بليغا "[3].

فهذه التعاريف اللغوية تشترك في بيان أنّ البلاغة تؤدي معنى الوصول و الانتهاء.

[1] ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، الدار المصرية للتأليف و الترجمة،ج/10 ، ص 301 .
[2] د. عبد الله محمد النّقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1 ، 2003 ، ص 145 .
[3] ينظر: السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة(في المعاني و البيان و البديع)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1971، ص 25.

اصطلاحا : البلاغة " تأدية المعنى الجليل واضحا بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس أثر خلاّب مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، و الأشخاص الذين يخاطبون فليست البلاغة قبل كلّ شيء إلاّ فنناّ من الفنون يعتمد على صفاء الاستعداد الفطري و دقة إدراك الجمال" [1].

و يقول عبد الحميد بن يحي " البلاغة تقرير المعنى في الإفهام من أقرب وجوه الكلام.

و قال ابن المعتز :البلاغة البلوغ إلى المعنى و لم يطل سفر الكلام. و قال العتابي:البلاغة مدّ الكلام بمعانيه إذا قصر و حسن التأليف إذا طال . و قال ابن المقفع: البلاغة لمعان تجري في وجوه كثيرة، فمنها ما يكون في الإشارة، و منها ما يكون في الحديث، و منها ما يكون في الاستماع، و منها ما يكون ابتداء، و منها ما يكون جوابا، و منها ما يكون سجعا، و منها ما يكون خطبا، و منها ما يكون رسائل، فعامة هذه الأبواب، الوحي فيها و الإشارة إلى المعنى أبلغ. و الإيجاز هو البلاغة.فالسكوت يسمى بلاغا مجازا و هي في حالة لا ينجع فيها القول و لا ينفع فيها إقامة الحجج..."[2]

فالتعريف الاصطلاحي للبلاغة لا يختلف كثيرا عن تعريفه اللغوي، حيث يشتركان في مهمة الوصول إلى المعنى العميق للكلام، و إدراك كل جماليات ذلك الكلام و مميزاته لأن الكلام العربي كلام كلّه مجاز و إيجاز.

أما البلاغة في المتكلم:" ملكة و قدرة يستطاع بواسطتها تأليف كلام بليغ "[3].

[1] علي الجازم و مصطفى أمين، البلاغة الواضحة(البيان، البديع، المعاني)، دار المعارف، 1964، ص 08.
[2] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص 27 .
[3] عبد الله محمد النّقراط، الشامل في اللغة العربية، ص 145 .

و البلاغة تضم ثلاثة علوم و هي: علم المعاني و علم البيان و علم البديع.

فعلم المعاني عند السكاكي: " تتبع خواص الكلام في الإفادة و ما يتصل بها من الاستحسان و غيره ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام لما يقتضيه الحال ذكره "[1].

و موضوعه" اللفظ العربي و حيث إفادته المعاني و الثواني، التي هي الأغراض المقصودة للمتكلم من جعل الكلام مشتملا على تلك اللّطائف و الخصوصيات التي بها يطابق مقتضى الحال"[2].كما يهتم هذا العلم بالكلام خبرا و إنشاء، الإنشاء الطلبي و الإنشاء غير الطلبي.

فالإنشاء الطلبي يضم (الأمر،الاستفهام،التمني،النداء،القصر...)، و غير الطلبي (كالتعجب،و المدح،و الذّم،و القسم...).

فعلم المعاني إذا يدرس الألفاظ من حيث معانيها المقصودة، لأن للّفظ العربي معنى حقيقي و معنى مجازي، و هذا العلم يقوم بإبراز هذا الاختلاف بين هذين المعنيين.

أما **علم البيان:**" فهو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلال عليه"[3] و هو علم يضم كلا من التشبيه و أنواعه(التشبيه المرسل،المفصل،التشبيه الضمني،التشبيه التمثيلي،التشبيه البليغ،التشبيه المقلوب)، و الاستعارة بأنواعها(تصريحية،مكنية،أصلية،تبعية)، و الكناية بأنواعها و هي الكناية عن(الصفة،الموصوف،النسبة) و المجاز العقلي و المرسل، بكل ما يحملانه من علاقات اسنادية تربط بين المسند و المسند إليه.

[1] تمام حسان، الأصول(دراسة ابستملوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو،فقه اللغة،البلاغة)، القاهرة، 1420 ه، 2000م،ص 310 .
[2] أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص 31 .
[3] عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، 145 .

أما **علم البديع:**"فهو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة، وهو ضربان معنوي ولفظي"[1]. ويقصد بهذا التعريف وجه المحسنات البديعية و اللّفظية والمعنوية، فالمحسنات اللّفظية تتألف من الجناس،الاقتباس،السجع...

أما المحسنات المعنوية فمنها الطباق بنوعيه الإيجابي و السلبي، والمقابلة...

فالحديث عن علم البديع يتمحور حول تزيين الألفاظ بألوان بديعية من جمال لفظي ومعنوي.

و في حديثنا عن البلاغة لا يمكننا تجاهل مصطلح الفصاحة الذي هو عنصر أساسي منها إن لم نقل إن البلاغة تقوم على الفصاحة، فلا يمكن أن يكون الكلام بليغا وليس فصيحا.

الفصاحة لغة: " هي البيان والظهور وفصح الرجل فصاحة وهو فصيح، كلام فصيح أي بليغ، ولسان فصيح أي طلق، وفصح الأعجمي فصاحة في اللّغة المنطلق اللّسان في القول الذي يعرف جيّد الكلام من رديئه، و أفصح عن الشيء إفصاحا إذا بيّنه وكشفه، والفصيح كل ما وضح فقد أفصح وكل واضح مفصح"[2]

أما **اصطلاحا:** فهي كمال اللّفظ توصف به الكلمة و الكلام، و فصاحة الكلمة سلامتها من تنافر الحروف و الغرابة و القياس.

- ✓ **تنافر الحروف:** وصف في الكلمة يوجب ثقلها على اللسان و عسر النطق بها، يكشفه الذوق السليم و المعرفة الأكيدة لكلام العرب مثل كلمة (مستشزرات) للشاعر أمرئ القيس فهي متنافرة الحروف ثقيلة الوقع على السمع.

[1] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربة و اللسانيات النصية، كلية الآداب، جامعة حلوان، القاهرة، 1999 ، ص 25 .
[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة فصح، ج5، ص 3419.

- ✓ **الغرابة في اللفظ:** تكون حين يكون اللفظ حوشيا غريبا غير مألوف الاستعمال نحو تكأكأ بمعنى اجتمع، افرنقع بمعنى انصرف
- ✓ **مخالفة القياس:** تكون بمجيء اللفظ على غير ما ثبت مجيئه عليه، نحو قول أبي النّجم: الحمد لله العلي الأجلل، الواحد الفرد القديم الأول. فقوله(الأجلل) مخالفة للقاعدة الصرفية لأنه فكّ الإدغام و الأصل عدم فكّه فتكون الأجلّ.

و**فصاحة الكلام** تكونه من كلمات فصيحة يسهل على اللسان النطق بها لتألفها، و يسهل على العقل فهمها، لترتيب ألفاظها وفق ترتيب المعاني و مرجع ذلك الذّوق السليم و الإلمام بقواعد النحو."[1] و مثال على تنافر الكلمات الذي يؤدي إلى عدم فصاحة الكلام قول الشاعر: و قبر حرب بمكان قفر و ليس قرب قبر حرب قبر[2].

و من خلال تعريفنا للفصاحة و دورها في وضوح المعنى نستنتج أنه لتكون الكلمة أو الكلام فصيحا يجب أن لا يخالف القواعد الصرفية، و النحوية للغة العربية و أن لا يخالف الاستعمال أو القياس في اللغة.

لكن نحن هنا في تعريفنا للبلاغة لم نعطي لهذا الموضوع القيّم حقه و لم نتعمق فيه، لأنه يحتاج إلى دراية أكبر و بحث أشمل للكشف عن قضاياه. لذلك فنحن تحدثنا عنه بإيجاز فقط، لأنه ليس موضوع بحثنا إنما تطرقنا له لكونه من علوم اللغة العربية المهمة، و علومها

[1] عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، 145 .
[2] علي الجارم، و مصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ص 08 .

مرتبطة ببعضها البعض ارتباطا وثيقا فلا يمكننا دراسة النحو دون التطرق إلى هذا الموضوع.

ب. علم الصرف :

إن الصرف علم يبحث في الكلمات و ما يطرأ عليها من تغيرات، و **تعريفه اللغوي**" معناه التغيير و منه(تصريف الرياح) أي تغييرها"[1].

أما **اصطلاحا** فقد عرفه القدماء بأنه:" العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية و أحوال هذه الأبنية التي ليست إعرابا و لا بناء، و المقصود بالأبنية هنا، هيئة الكلمة"[2] .

و في تعريف أخر أن الصرف:" علم يعرف به أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب ولا بناء "[3] و عرفه أيضا المحدثون بأنه:" دراسة ما يطرأ على الكلمة من زيادات و كذلك التحولات التي تغير دلالتها أو وظيفتها نتيجة لدخول عناصر لغوية معينة"[4]. و عُرّ المعنى العملي له:" تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلاّ بها، كاسمي الفاعل و المفعول و أفعل التفضيل و التثنية و الجمع إلى غير ذلك"[5]

أما موضوعه فهو الألفاظ العربية من حيث التغيرات التي تطرأ عليها كالصحة و الإعلال و التجرد و الزيادة، و من حيث الاشتقاق و الجمود.فهو:" علم يختص بالأسماء المتمكنة

[1] عبد العزيز عتيق، مدخل إلى علم النحو و الصرف،دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ص 07 .
[2] نادية رمضان النجار، عبده الراجحي، اللغة و أنظمتها بين القدماء و المحدثين، دار الوفاء، ص 101.
[3] محمد منال عبد اللطيف، المدخل إلى علم الصرف، دار المسيرة للنشر، ط1 ،2000 م، ص 18 .
[4] نادية رمضان النجار، عبده الراجحي، اللغة و أنظمتها بين القدماء و المحدثين، ص 114 .
[5] عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، ص 122 .

و الأفعال المتصرفة"[1]. و فائدته صون اللسان عن الخطأ، في الكلمات و المفردات و مراعاة قانون العربية في الكتابة.

أما وظائفه فهي لا تحصى و منا ما يلي:

– اشتقاق صيغ مختلفة من جذر واحد مثل(ك ت ب)، كاتب، مكتوب...

– ما يطرأ على الكلمة من تغيرات إما بالنقص(الحذف) بنوعيه (السماعي و القياسي)،مثال السماع عن العرب وهو حذف لام كل من(أب،أخ،فم،دم) وأصلها (أبو،أخو،فمو...) و من القياس حذف همزة (أفعل) في صيغة المضارع مثل(أخرج،يخرج) و (أكرم،يكرم)، و إما بالزيادة كدخول بعض الزوائد كسوابق و لواحق أو دواخل، فمن اللواحق علامات التثنية و الجمع بنوعيه، و من الدواخل ألف التكسير(أقلام،أشجار)

–يميز علم الصرف بين أحرف المباني التي يقع فيها الزيادة و النقصان، و أحرف المعاني التي تمثل كلمات قائمة بذاتها لا زيادة فيها و لا نقصان .كما يكشف كذلك عن غموض الكلمات فيقال في القاسط للجائر، و المقسط للعادل، فيتحول المعنى بالتصريف من الجور إلى العدل.

وضع الصرفيون معيارا تعرف به أصول الكلم عُرف بالميزان الصرفي و من ثمّ بيّنوا أنّ الأفعال ثلاثية و رباعية، و الأسماء تصل إلى الخماسي و السداسي، موضّحين دلالة هذه الصّيغ و ما تزاد عليها من أحرف الزيادة[2].

[1] المرجع نفسه،ص 122 .
[2] نادية رمضان النجار، عبده الراجحي، اللغة و أنظمتها بين القدماء و المحدثين، ص 102 ، 103 ، بتصرف.

وتطرقنا أيضا لعلم الصرف في بحثنا هذا نظرا لعلاقته الوطيدة بعلم النحو، فلا يمكن دراسة النحو دون معرفة بالصرف، لأنّ هذا الأخير يدرس الكلمات مستقلة، أما علم النحو فيدرسها داخل التراكيب أو الجمل.

فنستنتج إذا أنّ هناك علاقة تكامل بين هذين العلمين و في هذا الصدد يقول ابن جني:" إنما التصريف هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، و النحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة ألا ترى إنك إذا قلت قام بكرٌ، وأين بكرا، و مررت ببكرٍ، فإنك خالفت بين حركات الإعراب لاختلاف العامل و لم تعرض لسياق الكلمة و إذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابتة يقضي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلاّ أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصا صعبا بدئ قبله بمعرفة النحو ثم جئ به بعد، ليكون الارتباط في النحو موطنا للدخول فيه و معينا على معرفة أغراضه و معانيه و على تصرف الحال"[1]. و هذا التعريف يبين حقيقة و ضرورة الجمع بين الصرف و النحو.

فمن خلال ما عرضناه عن البلاغة و علم الصرف يتبيّن لنا وجود علاقة بينهما و كذلك ارتباطهما بعلم النحو، الذي يعتبر علما هاما من علوم اللغة العربية ، حضي بعناية فائقة من قبل العلماء القدامى و المحدثين، فقد درسه في مختلف جوانبه و اكتشفوا مختلف صعوباته فقاموا بعدة محاولات لتيسيره، خاصة في مجال التعليم؛ و هذا ما سنعرضه بالتفصيل في الفصل الثاني.

[1] ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني،تحقيق: إبراهيم مصطفى و عبد الله أمين، القاهرة، 1954 ، ص 04 .

1. مفهوم النحو:

أ. التعريف اللغوي:

" النحو في اللغة القصد و الجهة، تقول نحوت نحو فلان إذا قصدت جهته " و في تعريف آخر أن للنحو عدة معاني:" القصد و الجهة، كنحوت نحو البيت، و المثل: كزيد نحو عمر، و المقدار :كعندي نحو ألف، و القسم: كهذا عليّ خمس أنحاء، و البعض: كأكلت نحو السمكة، و جمع الإمام الدّاوودي هذه المعاني في بيتين شعريين:

للنحو سبع معان قد أتت لغة * جمعتها ضمن بيت مفرد تكمّلا

قصد و مثل و مقدار و ناحية * نوع و بعض و حروف فاحفظ المثلا[1]

كما عرّفته بعض المعاجم اللغوية على النحو التالي:

" القصد و الطريق يقال (نحا نحوه) أي قصد قصده. ونحا بصره إليه أي صرف و بابهما عاد (و أنحى بصره عنه عدله) و(نحّاه) عن موضعه (فتنحّى). و النحو إعراب الكلام العربي و النّحي بالكسر زقّ للسمن و الجمع (أنحاء) و (الناحية) واحدة النواحي"[2]. و قال ابن فارس:" النون و الحاء و الواو و تدل على قصد و نحوت نحوه و لذلك سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب يتكلم به و يقال إن بني نحو قوم من العرب"[3].

[1] حدورة عمر، مذكرة بعنوان المصطلح النحوي الكوفي و أثره على النحاة المحدثين (تمام حسان)و(مهدي المخزومي)نموذين، ص 25 ،26 .
[2] قاموس مختار الصحاح، للإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، دار الفكر العربي، بيروت، ص 284 .
[3] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة ، تح، عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، 1991 ، ج5 ،ص 403 .

ومن هذه التعارف نستنتج أن للنحو تعار يف لغوية عديدة، لكن معظمها تشترك في معنى القصد و الجهة.

ب.. **اصطلاحا:**

فقد عرفه العديد من العلماء القدامى و المحدثين و من أشهرهم ابن جني الذي يقول:" النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب و غيره كالتشبيه و الجمع و التحقير و التكسير، و الإضافة و النسب، و التركيب و غير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها و إن لم يكن منهم، و إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها "[1]. و تؤكد الباحثة ظبية سعيد السليطي أن تعريف ابن جني أفضل تعريف و تشير إلى أنه جمع فيه بين النحو و الصرف معا، و أنه بين أن الهدف من وضع النحو يكمن في كونه وسيلة و ليس غاية، أي يقصد الاستعمال الوظيفي ذو المنفعة الملموسة.[2] فتعريفه إذا واسع و دقيق.

و عرّف أيضا بتعاريف عديدة لدى المحدثين منها :" هو علم يبحث فيه عن بنية الجملة العربية من حيث مكونات الكلام بعد الإسناد، حيث يترتب على علاقة التأثير و التأثر بين الاسم و الفعل و الحرف ما لا يكاد يتناهى من جمل أصلية و جمل معدّلة يتحقق بها غرض مطابقة الكلام لمقتضى الحال" [3].

[1] ابن جني عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، 2001 ، ج1 ، ص 88 .
[2] ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 25 .
[3] صبري المتولي، علم النحو العربي، رؤية جديدة و عرض نقدي لمفاهيم المصطلحات، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، 2001 ،ص 08 .

"النحو في أيسر صورة تعريفه هو العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ و التراكيب التي تشتغل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح، فهو يتناول تقسيم الكلمات و حالات تغيرها الإعرابي بحسب مواقعها، و لزومها حالا واحدة، و يقدم صورة الجمل المستعملة من اسمية و فعلية و ما يطرأ على كل منهما من زيادات أو نقص أو تبديل، و ما يمكن أن تكمل بها إحداهما، أو يتصل بعناصر تصلح أن توجد في كليهما.

و يقصد كذلك بالنحو في الدراسة الحالية:العلم الذي له قواعد و ضوابط لغوية لأبنية المفردات و صيغها و أبنية الجمل و تراكيبها، و ذلك من خلال هندسة الجملة و تعرف مواقع الكلمات فيها و وظائفها الدلالية، و العلاقات السياقية بينها و أحوال أواخرها إعرابا و بناءا "[1].

فمن هذه التعاريف المتعددة للنحو، نستنتج أن معظمها تشير إلى ضرورة هذا العلم للغة العربية، و أنه العمود الفقري لها و لا تقوم إلا به، لذلك فهو ذو أهمية كبيرة لأنه علم دقيق و واسع في نفس الوقت، و لا تقتصر هذه الأهمية كما يظن الكثير على أنه مجرد ضبط أواخر الكلمات بمختلف العلامات الإعرابية من رفع و نصب و جر لأن ذلك و إن كان جزءا أساسيا إلا أنه ليس هو كله.

4 ألفت محمد الجوجو، فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذّكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية،مجلة الأزهر(سلسلة العلوم الإنسانية)،العدد 1 Bالمجلد 13 ،2011 ،ص1371 ،1422. .

2. نشأة النحو:

نشأت اللغة العربية في أحضان شبه الجزيرة العربية صافية، و خالية من كلّ خطأ، فلم يكن العرب حينها بحاجة لاستعمال الفكر للتحدث بها بل يستعملونها بعفوية و سليقة، لأنه لم يكن لهم اختلاط كبير بالشعوب الأخرى و هذا ما سهّل لهم الحفاظ على سلامة لغتهم و خلّوها من الشّوائب. و لما نزل القرآن الكريم كان لزاما على العرب الاختلاط بالأمم الأخرى بدافع نشر الرسالة المحمدية و تعاليم الدين الإسلامي، و نتيجة هذا الاختلاط بدأ اللحن يشوب اللغة العربية شيئا فشيئا حتى عمّ ألفاظها و معانيها.

و اللحن كما يقول ابن جني: "مخالفة القياس و السماع معا "[1]. و يرى صالح بلعيد أن اللحن عبارة عن تكسير و هدم فيقول: " اللحن تكسير لنظام اللغة، فهو يقف حاجزا أمام الباحث اللساني فلا يستطيع أن يعرف أصول تلك اللغة، فهو ناتج عن اختلاط الأمم بعضها ببعض، و ليس تطورا طبيعيا للغة بل هدم لكيان، إنشاء كيان أخر..."[2] .

و من خلال هذين التعريفين نستنتج أن اللحن يكون بمخالفة قواعد اللغة و هدمها و الخروج عن كلام العرب الفصيح. و هناك ثلاثة أنواع من اللحن حسب الباحث المحدث محمد الكراكبي و هي " اللحن في الألفاظ أو في الإعراب أو في الأسلوب"[3] . و أول ما ظهر في اللحن، كان في الإعراب كما يبين لنا ذلك أبو الطيب: " و اعلم أن أوّل ما اختلّ من كلام

[1] ابن جني، الخصائص، ج/2، ص 25 .
[2] صالح بلعيد، الإحاطة في النحو،الجزائر،1994 ، ص 08 .
[3] محمد الكراكبي، تقويم مدونة النحو العربي، المجلس الأعلى للغة، ندوة تيسير النحو، الجزائر، 2001 ، ص 319 .

العرب و أحوج إلى التعلّم:الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام الموالي و المتعرّبين من عهد النبي صلى الله عليه و سلم، فقد روي أنّ رجلا لحن بحضرته فقال (أرشدوا أخاكم فقد ظلّ) و قال أبو بكر لأن أقرأ فأسقط أحبّ إلي من أن أقرأ فألحن"[1].

و يبيّن لنا هذا القول أنّ اللحن ظهر لأوّل مرّة عن المتعرّبين و ليس عند العرب لأنهم كانوا حريصين أشدّ الحرص على تفادي الوقوع في اللحن حسب قول أبي بكر.

لكن بعد ذلك انتشر اللحن عند العرب و شمل معظم كلامهم و وصل الأمر بهم حتى لحنوا في القرآن الكريم هذا الكتاب المقدّس الذي يعتبر رمزا من رموز اللغة العربية، و يحمل كل مبادئ دينهم الحنيف، و هذا ما أدّى بالعرب إلى البحث عن حلّ لهذه الظاهرة ، فوضعوا قواعد يتّبعها العربي و غيره للحفاظ على كلامهم الفصيح و على كتابهم المقدّس وصونه من تفشي هذه الظاهرة الخطيرة فيه، فوضعوا علما لذلك و هو علم النحو للحدّ من هذه الظاهرة . فكان هذا إذا السبب المباشر و الحقيقي لظهور علم النحو ، كما يبيّن لنا ذلك عوض أحمد القوزي في قوله عن سبب وضع العرب للقواعد النحوية و هو:" ينبغي أن تكون بمثابة ردّ الفعل المباشر لتسرب اللحن إلى اللغة و القرآن على الخصوص فلا بدّ إذا من أن يكون الغرض منها إبعاد هذا الخطر عن نصوص القرآن و لن يأتي ذلك إلاّ بوضع ضوابط عملية تحفظ عليهم نصوصهم لتسهّل على من لم يكن متمكّنا في العربية قراءته"[2].

[1] الشيخ أحمد الطنطاوي، نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط2 ، ص 16 .
[2] عوض أحمد القوزي، المصطلح النحوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983 ، ص 32 .

و يقول أيضا ابن قتيبة:" سمع أعرابي مؤذّنا يقول أشهد أنّ محمدا رسول الله بنصب رسول، فقال: ويحك ! يفعل ماذا !..."[1] . و طلب أعرابي في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن يقرئه قارئ شيئا من القرآن فأقرأه رجل سورة "براءة" و قال " أن الله بريء من المشركين و رسوله" بجر رسوله ، فقال الأعرابي " أوقد بريء الله من رسوله"[2] .

فاللحن كما نرى من هذه الأقوال يؤدي إلى أخطاء وخيمة،تخلّ بالمعنى بأكمله و هذا خطر كبير في حق اللغّة العربية و القرآن الكريم خصوصا.

أ. واضع علم النحو:

تعّددت الآراء و اختلفت الروايات حول واضع النحو العربي،حيث تتضارب بين رأي يقول أنه ينسب إلى علي رضي الله عنه، و هناك من ينسبه إلي أبي الأسود الدّؤلي.فمن الروايات التي تنسبه إلى علي رضي الله عنه، رواية القفطي (624هـ) و هي ما نصه: " الجمهور من أهل الرواية على أن أوّل من وضع النحو أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه،قال أبو الأسود رحمه الله ،دخلت على أمير المؤمنين علي رضي الله عنه فرأيته مطرقا فكره فقلت فيم تفكر يا أمير المؤمنين فقال سمعت ببلدكم لحنا فأردت أن أضع كتابا في أصول العربية فقلت: إن فعلت هذا أبقيت فينا هذه اللغة العربية.ثم أتيته بعد أيّام فألقى عليّ صحيفة فيها بسم الله الرحمن الرّحيم،فالكلام كله اسم و فعل و حرف، فالاسم ما أنبأ

[1] الشيخ أحمد الطنطاوي، نشأة النحو و تاريخ أشهر النحاة، ص 17 .
[2] ظبية سعيد السّليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص18.

عن المسمى، و الفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، و الحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم و لا فعل ثم قال تتبّعه و زد فيه ما وقع لك..."[1] .

أما من نسبه إلى الأسود الدؤلي فهم كثيرون، قال محمد بن سلام الجمحي(231ه): و كان لأهل البصرة في العربية قِبلة، و بالنحو و لغات العرب و الغريب عناية.

و كان أوّل من أسس العربية و فتح بابها و أنهج سبيلها، و وضع قياسها أبو الأسود الدؤلي، و هو ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل، وكان رجل أهل البصرة، و إنّما قال كذلك حين اضطرب كلام العرب فغُلبت السليقة، فكان الناس يلحنون فوضع باب الفاعل و المفعول و المضاف و حروف الجرّ والرفع و النصب والجزم...

و رأي عامة المؤرّخين الأوائل يقرّون أنّ أبا الأسود الدؤلي هو أول من وضع النّحو العربي[2] و في رواية أخرى " أن ابنة أبي الأسود الدؤلي رفعت وجهها إلى السماء و تأملت بهجة النجوم و حسنها، ثم قالت (ما أحسن السماء؟؟) على صورة الاستفهام فقال لها يا بنيّتي "نجومها" فقالت إنما أردت التعجب فقال: قولي: "ما أحسن السماء و افتحي فاك"[3] .

فنستنتج إذن أنّ وضع النحو كان بتعاون بين علي كرم الله وجهه الذي طلب من أبي الأسود الدّؤلي أن يجتهد و يواصل نهج أبي طالب في وضع علم لصون اللغة العربية و هو علم النحو. حيث جاء في رواية قديمة نقلها الزّبيدي عن المبرد (ت 282ه) قال: " سئل أبو الأسود الدّؤلي عمّن فتح له الطريق من الوضع في النحو و أرشده إليه؟ فقال: ألقى إليّ

[1] عفيف دمشقية، تجديد النحو، معهد الإنماء العربي، فرع لبنان،1981،ص 81 .
[2] غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى، دار عمار، 2005، ص 18 .
[3] أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، داار الفكر للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ص 05 .

أصولا احتذيت عليها"[1]. و لم يتوقف النحو عند أبي الأسود الدّؤلي بل تطورّ و ظهر بعده نحاة كثر ساروا على نهجه و طوّروا بعض قضايا النحو، من بينهم، أبو عمر بن العلاء(70 ،104 هـ)، و عبد الله بن أبي إسحاق الخضرمي، و عيسى بن عمر الثقفي ...و قد اهتموا بالقياس و التعليل ثمّ جاء الخليل ا بن أحمد الفراهيدي(100 ،170 هـ)، و قد امتاز بعقلية جبّارة، و مبتكرة و فضله على علم النحو كبير إذ هو الذي دقّق في مسائله، و وسّع فيها بما فيه الكفاية، و هو الذي بسّط النحو و علّل مسائله، ثمّ جاء بعده تلميذه سبويه و هو(عمرو بن عثمان بن قنبر)، الذي كان أعلم المتقدمين و المتأخرين بالنحو حيث لم يوضع فيه مثل كتابه، الذي قال فيه الجاحظ:" لم يكتب الناس في النحو كتابا مثله و جميع كتب الناس عيال عليه..." ففي هذا القول يؤكد الجاحظ مدى أهمية كتاب سبويه و ما قدّمه للنحو ففي رأيه لا وجود لمثله إذ اعتبر باقي الكتب جميعا في النحو لا تقاس بكتابه و لا تضاهيه.

لكن لا يفوتنا ذكر جهود مدرستي(البصرة و الكوفة) اللتان تعتبران العامل الأساسي لتطور النحو.

مدرسة البصرة: كانت تتميز بالتأثير بالعقل و المنطق فكان نحاة هذه المدرسة ينظرون في النصوص و يعملون فبها العقل بحيث يحاولون تفسير الظواهر النحوية بمقتضى العقل، و مثال تلك الأحكام نجد مثلا: التي أصدروها عن العامل النحوي و أحكامه، و علّلوا

[1] غانم قدّوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى، ص 19 .

الأحكام النحوية مثل النصب و الجر، و الرفع و غيره، كما لم يعتمدوا في الاستشهاد على أشعار الموّلدين لأنهم كانوا يعتبرونها قليلة الفصاحة و أنّ اللحن تفشى فيها، لذلك لم يأخذوا من أهل الحضر ، بل كانت جل استشهاد اتهم من أهل البادية لكونهم ذو فصاحة و لم يختلطوا بالأعاجم كما هو حال الحضر.

أما مدرسة الكوفة: فركّز نحّاتها على التوسع في السماع بمعنى أنهم إذا سمعوا شيئا قبلوه حتى و لو كان خارج القاعدة و لم يكونوا يستشهدون بلغة واحدة. بل من كل لغات العرب سواء الحضر أو البادية و يقيسون على كل ما يسمعون و يجعلونه أصلا و يبنون عليه. و كانوا يتوسعون في المقيس عليه أي يقيسون على القليل و الكثير و النادر و الشائع و الشاذ، و يبتعدون عن التأويل و التقدير و العقليات[1].

فالنحو إذن لم ينشأ دفعة واحدة بل مر بعدة مراحل و على أيدي العديد من النحاة الذين اهتموا به اهتماما كثيرا بل نجد أن النحو أكثر العلوم العربية التي حظيت بالاهتمام و الدراسة و التعمق و البحث فيه خاصة ظاهرة الإعراب التي تعتبر عنصر أساسي في علم النحو و لكنها أحيانا تؤخذ بظاهر معناها وليس بعمقها و وظائفها الحقيقية، إذ الإعراب ليس ضبط أواخر الكلمات بالشكل، بل بدونها لا أهمية لمعنى الكلمات التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في الدرس النحوي.

[1] عوض أمحمد الفوزي، المصطلح النحوي، ص 79 .

- **الإعراب:**

لغة:هو"الإبانة عما في النفس، تقول:أعربت عن حاجتي أي أبنت عنها،و منه الحديث "البكر تستأمر و إذنها صماتها، و الأيّم تعرب عن نفسها" أي توضح بصريح النطق".

اصطلاحا:الإبانة عن المعاني بالألفاظ،و قيل:هو تغير يلحق أواخر الكلم من قولهم:" عربت معدة الفصيل" إذا تغيرت[1]

وفي تعريف ابن جني:"و أما لفظه فإنه مصدر أعربت عن الشيء إذا أوضحت عنه، و فلان معرب عما في نفسه أي مبين له و موضح عنه"[2]

و يعرفه أبو البركات الأنباري بقوله:"فإن قيل فما حد الإعراب و البناء قيل أما الإعراب فحده اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا"[3]

نلاحظ من خلال هذه التعاريف أن هناك تشابها بين التعريف اللغوي و الاصطلاحي لمصطلح الإعراب،حيث يشتركان في الإبانة و الوضوح.

و للإعراب أهمية كبيرة من خلال الوظائف التي يؤديها ليكون المعنى واضحا،إذ الغرض منه هو الإبانة عن المعاني لأنه يعين معنى الجملة بالنفي أو الاستفهام أو التعجب أو غير ذلك،الدقة في التعبير عن المعاني بالتخصيص أو بالتوكيد أو بالتقديم لإزالة الوهم في ذهن السامع و لإعطاء المتكلم سعة في التعبير عن المعنى الواحد بعدة صور" [4]. أما عن معاني

2 محمد علي أبو العباس، الإعراب الميسّر(دراسة في القواعد و المعاني و الإعراب تجمع بين الأصالة و المعاصرة)،دار الطلائع،القاهرة،ص07

[2] عبد السلام المسّدي، العربية و الإعراب، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1 ، 2010 ، ص 67 .

[3] أبو البركات الأنباري، أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار، دمشق،

[4] محمد علي أبو العباس، الإعراب الميسر، ص 07 .

الإعراب فقد وضع النحاة لعلامات الإعراب معاني حيث قالوا إنّ الرفع علم الفاعلية و بقية المرفوعات مشبهة به و النصب علم المفعولية و بقية المفعولات ملحقة بالمفاعيل و الجر علم الإضافة. و قيل: بل المبتدأ أو الخبر هما الأصل في تحقيق الرفع و الباقي من المرفوعات محمول عليهما، و قيل: المرفوعات كلها أصول أو الرفع عمدة، فهو أقوى الحركات ، و النصب علم الفضلة و الجر علم الإضافة.[1]

فالإعراب إذا ليس مجرد ضبط الكلمات بالشكل بل به يقوم المعنى و لو لم يكن كذلك لما وظّف في القرآن الكريم و ما أعرب و هو كتاب الله الجليل، و قال الأنباري في هذا الصدد :" جاء عن النبي (ص) و عن أصحابه و تابعيهم– رضوان الله عليهم – من تفضيل إعراب القرآن و الحض على تعليمه و ذمّ اللحن و كراهيته و ما وجب به على قرّاء القرآن أن يأخذوا أنفسهم بالاجتهاد في تعليمه ...من ذلك ما حدّثنا به يحيى ابن سليمان الظبي قال: حدّثنا محمد – يعني ابن سعيد – قال: حدّثنا أبو معاوية عن عبد الله بن سعيد المقبري عن أبيه عن جدّه عن أبي هريرة أن النبي (ص) قال:(أعربوا القرآن و التمسوا غرائبه)،{...حدّثني أبي قال: حدثنا إبراهيم ابن الهيثم قال حدثنا ابن أبي إيّاس قال: حدثنا أبو الطيب المروزي قال: حدثنا عبد العزيز بن روّاد عن نافع بن عمر قال: قال رسول الله (ص) :(من قرأ القرآن فلم يعربه وكّل به ملك يكتب له كما أنزل بكل حرف عشر حسنات فإن أعرب بعضه وكّل به ملكان يكتبان له بكل حرف عشرين حسنة فإن أعربه وكّل به

[1] المرجع نفسه، ص 07 .

أربعة أملاك يكتبون له بكل حرف سبعين حسنة}. و روي جوبير عن الضحّاك قال: قال عبد الله بن مسعود: جوّدوا القرآن و زيّنوه بأحسن الأصوات و أعربوه فإنه عربي و الله يحب أن يعرب به)[1].

فكل هذه الروايات تؤكد أهمية الإعراب للغة العربية من خلال المعاني التي تؤديها، مثلا قوله تعالى: ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾ يؤدي المعنى المطلوب بنصب اسم الجلالة (الله) و ضم كلمة(علماء) ما يعني أنّ العلماء يخشون الله و هذا المعنى الصحيح للآية.أما إذا رفعنا اسم الجلالة (الله) و نصبنا كلمة (علماء) فيتغير المعنى و يصبح أن الله يخشى من العلماء و حاش لله أن يخاف من مخلوقه. و لهذا فظاهرة الإعراب ضرورية لأداء المعنى الصحيح ، و يختل هذا المعنى بإهمالنا لهذه الظاهرة .

لكن رغم الأهمية الكبيرة لظاهرة الإعراب ، إلاّ أنه لا يمكن اعتبارها النحو كلّه لأن النحو علم واسع ذو نظام و قواعد دقيقة و ما الإعراب إلاّ جزءا منه، حيث يقول عبد الجبّار توامة في اعتراضه على قصور النحو على التعريف الشكلي للإعراب : " و الإعراب بالحركات الذي هو من الخصائص الشكلية للعربية بين اللغات في هذا العصر، لا يعني البتة بناء النحو العربي على أساسه كما فعل النحاة الأولون، بدافع مكافحة اللحن الشكلي أي الإعراب الذي كان قد بدأ في التفشي في كلام الناس و في قراءتهم للقرآن الكريم" و يقول أيضا: "فالنحو ليس الإعراب وحده إذ يمثل جزءا ضئيلا من نظامه"[2].

[1] محمد يوسف خضر، الإعراب الميسر في قواعد اللغة العربية، مكتبة المنار، الأردن، ط2 ، 1986 ، ص 12 .
[2].المرجع نفسه، ص 11 ، 12 .

3. أهمية النحو:

لم يحض أي علم من علوم اللغة العربية باهتمام فائق من طرف العلماء أكثر من علم النحو، حيث أُلفت فيه الآلاف من الكتب و درست و ناقشت مختلف قضاياه سواء من العلماء القدامى أو المحدثين و لا يدل هذا إلاّ على أهمية هذا العلم فهو العمود الفقري للغة العربية و لا تقوم إلا به، لأن لكل لغة قواعد و ضوابط تحكمها. فمن القدامى ابن فارس الذي يقول في كتابه الصاحبي:" من العلوم الجليلة التي اختصت به العرب، الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، و به يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، و لولاه ما تميّز فاعل من مفعول و لا مضاف من منعوت، و لا تعجب من استفهام...و لا نعت من توكيد"[1]

أما عند ابن جني، و ابن يعيش، و كذا الأوائل في النحو العربي كالخليل و سبويه و الأخفش و المازني و الكسائي و الفراء..." فالنحو عند هؤلاء أساس بناء الجملة العربية، ذلك لأنه لابد لكل لغة من قوانين تنظمها، و تجمع شوا ردها، و تكشف عن خفاياها و توحد ظواهرها المختلفة، لأن تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائية التي تعين المتكلم على كشف مكنون النفس و التعبير عما يخالج وجدانه بلغة صحيحة سليمة"[2]. أما ابن خلدون فيرى أن النحو أهم علوم اللسان البشري فيقول: " أركان علوم اللسان أربعة هي:

[1] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة و مسائلها و سنن العرب في كلامها، تج:أحمد حسن بسح،دار الكتب العلمية، بيروت،ط1 ،1997 ،ص 43 .
[2] ابن عرفة ابن صافي، تدريس قواعد اللغة في الطور الثالث من المدرسة الابتدائية،مجلة همزة وصل،عدد خاص، 1991 ،الجزائر،ص194 .

اللغة،النحو،البيان و الأدب. و إن الأهم المقدم منها النحو إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول و المبتدأ من الخبر و لولاه لجهل أصل الإفادة"[1].

ولم يدرك أهمية النحو القدماء فقط بل تحدث عنها كثير من المحدثين أيضا، و الباحث محمود السيد يقول فيه:" له الدور المهم في فهم المقروء و في الاستعمال، و التعبير السليم شفهيا كان أم كتابيا "[2]. و يقول عباس حسن: " إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدّستور من القوانين الحديثة، و هو أصلها الذي تستمد عونه، و تستلهم روحه، و ترجع إليه في جليل مسائلها، و فروع تشريعها، و لن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته أو يسترشد بغير نوره و هداه"[3]. أما يحي بعطيش فيعتبره العمود الفقري لأي لغة فيقول: " يعدّ النحو في أي لغة العمود الفقري لها، لأنها لا تستقيم إلا به، و بدونه يبقى الكلام مجرد ركام من الكلم، لا يحصل به فهم أو إفهام"[4]. و يذكر الباحث محمد بن حمو أهمية علم النحو بالنسبة إلى المتكلم فيقول:" يوسع العقل، و ينبت الذكاء و الذّهاء فيجعل صاحبه مثقفا "[5] .

كما تظهر وظيفة النحو جليا في مختلف الوظائف التي يؤديها و التي تحصيها لنا الباحثة ظبية سعيد السليطي فيما يلي:

-يكفل سلامة التعبير، صحة أدائه،و فهم معناه و إدراكه في غير لبس أو غموض

[1] غبن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، 2004 ، ص 565 .
3 مجمد أحمد السيد: تطوير مناهج التعليم و القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعلّم العام(تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم) 1987 ، ص 39 .
[3] عباس حسن، اللغة و النحو بين القديم و الحديث، دار المعارف، القاهرة، 1996 ، ص 60 .
[4] يحي بعطيش، النحو العربي بين التعصير و التيسير،(الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية،ندوة تيسير النحو، 2001 ، ص 114 .
[5] محمد بن حمو، النحو العربي في مرحلته الأولى، صنّاعه و تعليمه(الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية،ندوة تيسير النحو)، 2001 ،ص 16 .

-يساعد على جمال الأسلوب و جودته، و دقته، و تنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.

-يعين على استعمال الألفاظ و الجمل و العبارات استعمالا صحيحا،فتتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.

-و يرى هالداي Halliday في كتابه النحو الوظيفي أن للنحو ثلاث وظائف هي:

أ. مثالية أي لعمل جمل مثالية.

ب. سياقية أي من سياق الكلام.

ج. شخصية أي العلاقة بين الأشخاص و تعاملاتهم

- يقدم لنا العلاقات و الإشارات، لنصل إلى التفسيرات المتحصلة للرسائل التي تتلقاها، وهو يقدم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو لمجموعة من الكلمات[1].

كما بيّن أيضا الباحثان نادية رمضان نجار و عبده الراجحي وظائف النحو كالتالي:

أ. يمكّن العلم بالقواعد من توخي الصواب اللغوي، فالقواعد تفسر الملكة اللغوية و لا تكونها.

ب.حدّد القدماء غاية النحو و فائدته بأنها الاستعانة على فهم الكلام و الاحتراز عن الخطأ فيه و معرفة صوابه من خطئه .

ت.يساعد النحو على تفسير لغة المتكلم التي يحصلها بوسائل أخرى .

[1] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 27 ، 28 .

ث.يساعد النحو على كشف العلاقات بين الكلمات و ترابطها داخل التركيب .

ج. يميز النحو بين التراكيب المتشابهة مثل :(ما أحسن زيدٌ) و (ما أحسن زيدا) و(ما أحسنُ زيد). و كذلك الحال مع(نحن العربُ)(نحن العربَ) فالأولى خبر و الثانية مفعول منصوب علا الاختصاص.

ح. يبيّن النحو أيضا نوع الأداة كما في" إذا السماء انشقت" (الانشتقاق1). فهناك (إذا الظرفية) و (إذا الفجائية)، فلا يلي الظرفية إلاّ الفعل، و لذلك قال النحاة: إن السماء في المثال السابق فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور في الجملة.

خ. حرص القدماء على دراسة النحو و ذلك للإحاطة بالنص القرآني و فهمه، و امتلاكه خاصية لاستنباط الحكم الشرعي منه، و لذلك لم يدرسوا المفردات لذاتها، و إنما درسوها داخل التراكيب، لكون المفرد ليس له معنى بدون التركيب.

د. استعان القدماء بالمعاني النحوية العامة لفهم المعنى الدلالي، دون الاقتصار عن المعاني النحوية التي هي قسيمة البناء، لذلك حرصوا على فهم الآيات فهما صحيحا.[1]

4. إشكالية أصول النحو:

لا شك أنه لا وجود لشيء دون أصل يتفرع منه، و هذا وضع النحو الذي لم يظهر من فراغ بل استنبط من أصول تعتبر هي الأساس لوجوده، و مصدرا لاستنباط مختلف قواعده.

[1] نادية رمضان النجار، عبده الراجحي: اللغة و أنظمتها بين القدماء و المحدثين، ص 151 ، 152 .

الأصل **لغة:** الأصل في المعاجم العربية هو الشيء الذي يستند إليه، و مادة(أصل): الألف و الصاد و اللام " أسفل كل شيء و جمعه أصول لا يكسر على غير ذلك و هو اليأصول. يقال أصل مؤصّل، و أصل الشيء: صار ذا أصل؛ قال أمية الهذلي:

وما الشغل إلاّ أنني متهيّب لعرضك * ما لم تجعل الشيء يأصل.

و كذلك تأصّل: و يقال استأصلت هذه الشجرة أي ثبت أصلها و استأصل الله بني فلان إذا لم يدع لهم أصل و استأصله أي قلعه من أصله و استأصل القوم قطع أصلهم.

و يقال: إن النخل بأرضنا لأصيل أي هو لا يزال و لا يفنى، و رجل أصيل: له أصل. و رأي أصيل: له أصل. و رجل أصيل ثابت الرأي عاقل. و قد أصل أصالة، مثل ضخم ضخامة، و فلان أصيل الرأي و قد أصل رأيه أصالة، و إنه لأصيل الرأي و العقل. و مجد أصيل أي ذو أصالة"[1].هذا عن معناه اللغوي .

أما **اصطلاحا:** يقول السيوطي في أصول النحو:" أصول النحو علم يبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته و كيفية الاستدلال بها و حال المستدل "[2]. أما الأنباري فيعرفه بقوله: " أصول النحو أدلة النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله كما أن أصول الفقه أدلته التي تنوعت عنها جملته و تفصيله و فائدته التعويل في إثبات الحكم على الحجة و التعليل و الارتفاع عن حضيض التقليد إلى يفاع الإطلاع على الدليل، فإن المخلد إلى

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دار المعارف، ج1 ،مادة أصل بتصرف
[2] جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو العربي، قراءة و تعليق: محمود سليمان يقوت،طنطا، 2006 ، دار المعرفة الجامعية،ص 13 .

التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب و لا ينفعك في أكثر الأمر عن عوارض الشك و الارتياب"[1].

فكلا التعريفين ينظران إلى أصول النحو على أنها المصدر الأساسي الذي يستمد منه القواعد النحوية و قد اختلف النحويون في عدد هذه الأصول، فهناك من جعلها ثلاثة و هي: (السماع، القياس، الإجماع) مثل ابن جني، وهناك من جعلها أربعة حيث أضاف(استصحاب الحال) كالسيوطي، وهناك من أسقط الإجماع كالأنباري.

ونحن سنأخذ برأي السيوطي الذي جمعها في أربعة أصول:

أ. **السماع:**اعتمد العرب منذ القدم على السماع لأنهم في وضعهم للقواعد النحوية اعتمدوا اللغة الشفهية، وذلك بالأخذ من كلام العرب الفصحاء سواء كان شعرا أو نثرا، وكذلك من القران و الحديث النبوي الشريف.

السماع لغة: من الفعل سمع السمع حسّ الأذن، و في التنزيل" أو ألقى السمع وهو شهيد" وقال ثعلب معناه خلاله فلم يشتغل بغيره، وقد سمعه سَمعا سِمعا سماعة سماعية، قال بعضهم السّمع المصدر السّمع الاسم،السّمع أيضا الأذن والجمع أسماع.

ابن السكيت: السمع سمع الإنسان و غيره يكون واحدا وجمعا، أما قول الهذلي:

فلما رد سامعه إليه وجلّى عن عميائه عماه.

فإنه عمي بالسامع الأذن وذكر لمكان العضو سمّعه الخبر و أسمعه إياه"[2].

[1] ينظر، أبو البركات الأنباري، لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق، 1388 ه
[2] ابن منظور،لسان العرب،مادة فصح.

أما **التعريف الاصطلاحي** فيقول السيوطي في شأنه:" و أعني به ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته؛ فشمل كلام الله تعالى، و هو القرآن وكلام نبيّه(ص)، وكلام العرب قبل بعثه وفي زمانه وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما و نثرا عن مسلم أو كافر"[1].

و يتضح من تعريف السيوطي أنّ للسماع ثلاث ركائز أساسية وهي القرآن الكريم و حديث الرسول (ص)، وكلام العرب الموثوق في لغته شعرا و نثرا . كما أنّه حدد في تعريفه هذا الزمن الذي يستدل به على السماع وقبل مجيء الرسول (ص) وقبل تفشي اللحن عند العرب و اختلاطهم بالأعاجم . كما يرى الدارسون أن السماع: "يطلق على ما يرويه العالم بعد إنما يعد رواية "[2].

والسماع كمصطلح نحوي لم يظهر عند النحاة الأوائل حتى و إن وردت كثيرا على ألسنتهم وفي تعارفهم. ففي كتاب سبويه مثلا ذكرت كلمة (السماع) خمسا وأربعين مرة ولكنّه لم يعرف المصطلح كما فعل المحدثون، فنستنتج إذن غياب علم المصطلح عند القدماء و لكن نجد كثرين ينقدون هذا الأصل(السماع) لسبب أنهم استنبطوا السماع من لهجات عربية قليلة،ولم يأخذوا عن اللّهجات الأخرى كما تبيّن ذلك الباحثة المحدثة نادية رمضان النجار و عبده الراجحي في أنّ منهج القدماء في السماع اعتمد الرواة فيه على جمع اللّغة من لهجات محددة و قليلة سمّوها بالقبائل الفصيحة، رغم اتساع شبه الجزيرة العربية، و تعدد اللّهجات، واستنبطوا القواعد من تلك اللّغة المشتركة. و عدم تدوين اللّهجات الخاصة يؤدي

[1] جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو العربي،ص 74 .
[2] محمد اسبرو و بلال جنيدي ، معجم الشامل في علوم اللّغة العربية و مصطلحاتها ، ط2 ، دار العودة بيروت ، ص 532 .

حتما إلى ضياع ثروة عظيمة، كانت ستوضح مدى التطور في دلالة الألفاظ خلال القرون الأولى .

كما أنهم اقتصروا، على اللّغة الأدبية في استنباط القواعد، ذلك للحفاظ على لغة القرآن الكريم من التشويه و القرآن نص أدبي راق. كما أن القدماء لم يفرقوا بين لغة الشعر والنثر في استنباط القواعد بالرغم من اختصاص كلّ منهما بخصائص لا تتوفر في الأخرى [1]

كذلك نجد أن العديد من النحويين لم يحتجوا بالحديث النبوي الشريف، والسبب في ذلك يرده النحاة إلى رواة الأحاديث النبوية الذين كان أغلبهم أعاجم وأنّ هذه الأحاديث رويت بالمعنى وليس باللّفظ، لذلك يمكن للراوي حذف وإضافة ليست من الأحاديث النبوية الشريفة. وقال السيوطي في ذلك :" وقد جرى الكلام في ذلك مع بعض المتأخرين الأذكياء فقال : " إنّما ترك العلماء ذلك لعدم وثوقهم أن ذلك لفظ الرسول (ص)، إذ لو وثقوا بذلك لجري مجرى القرآن في إثبات القواعد الكلية "[2].

ب. **القياس:** لم يستعن اللغويون و النحاة العرب، في سماعهم للظواهر الموجودة في اللّغة العربية، بالسماع فحسب فتفكيرهم أخذهم إلى شيء أهم و هو القياس فماذا قصدوا به ؟ إنّه قياس الجمل بعضها ببعض، والنسج على منوال ما سمع على العرب فالقياس هو كل ما قيس على كلام العرب، وهو حمل الفرع على الأصل أي

[1] نادية رمضان النجار وعبد الراجحي، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، ص154 .
[2] السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو العربي، ص92 .

أن نأخذ الأصل ونقيس عليه كلمات أخرى. و سنعرض بعض التعاريف اللغوية والاصطلاحية وهي كما يلي :

لغة: " قيس: قاس الشيء يقيسه قيسا وقياسا وقيسه إذا قدره على مثاله؛ قال: فهن بالأيدي مقيساته، مقدرات و مخيطاته، والمقياس: المقدار وقاس الشيء يقوسه قوسا: لغة في قاسه يقيسه. ويقال: قِسته وقُسته وقياسا، ولا يقال أقسته بالألف، والمقياس: ما قيس به"[1]

أما **اصطلاحا** : فيعرفه مهدي المخزومي في قوله:" حمل مجهول على معلوم و حمل ما لم يسمع على ما سمع، و حمل ما يجد من تعبير على ما اختزنته الذاكرة ووعته من تعبيرات و أساليب كانت قد عرفت أو سمعت"[2]. أو هو عبارة عن رد الشيء إلى نظيره[3].

" وهو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه "[4]. أي حمل المعقول على المنقول و القياس " عملية فكرية يقوم بها الإنسان الذي ينتمي إلى جماعة لغوية ويجري بمقتضاها علنا لاستعمال المطرد لهذه الجماعة"[5]

ومن خلال التعاريف السابقة نرى أن القياس هو إعمال الفكر يستطيع أي واحد منّا أن تكون لديه قاعدة نحوية ينسج على منوالها، فهي إذن عملية ذهنية تستطيع تأليف عدد لا متناهي من الجمل وأبسط مثال على ذلك أنّ الطفل الصغير في بداياته يقلّد لأن له استعداد يستطيع بها أن يكتسب اللّغة التي يسمعها و ينسج على منوالها."وواضح من ملاحظة سلوك الأطفال

[1] ابن منظور، لسان العرب،مادة قيس
[2] مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، بيروت،1964 ،المكتبة العصرية، ص20 .
[3] عبد الكريم بكري، أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي، دار الكتاب، ط1، 1999 ،ص81 .
[4] ابن جني، الخصائص، ج1 ، ص 189 .
[5] منى اليأس، القياس في النحو، دار الفكر للطباعة، ط1، 1985 ،ص9 .

أنّهم ينشئون في أنفسهم القواعد الكلية أولا ثم يستثنون منها فيما بعد قواعد فرعية عليها.

و قبل ذلك إنّ الطفل ينشئ قاعدة التأنيث بالتاء قبل قواعد التأنيث بالعلامات الأخرى. فإذا سمع مقابلات مثل: (كبير، كبيرة) (طويل، طويلة) (صغير، صغيرة)...و لكن بعد هذا التعميم يشرع في تقييد هذا الإطلاق اكتشف قاعدة فرعية فيعرف أنّ أحمر يؤنث على حمراء، وأكبر على كبرى...كما نجد أنّ هناك فرقا بين الإنسان العادي الذي ينظم اللّغة التي يقيس عليها وما يصدر من علماء النّحو من وضع القوانين فالعرب في جمعهم للّغة و محاولة وضع القواعد كان كل ذلك فيما اختزنه المتكلم في ذاكرته.

يقول محمد عيد في هذا الصدد:" هناك فرق بين ما يعتاده المتكلم من نظم اللّغة التي يقيس عليها و ما يفعله علماء النحو من وضع القواعد والقوانين فالأول يحدث دون قصد و تعمد أما الثاني فنية العمد فيه واضحة ومقصودة..."[1].

كما نجد أنّ القياس النحوي تأثر بالمنطق الأرسطي، و الفقه أما من حيث تأثر القياس النحوي بالقياس الفقهي ما رواه ابن خلكان من أنّ محمدا ابن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة سأل الفراء:" ما تقول في رجل صلى فسها فسجد سجدتين للسهو فسها فيها؟ فكر الفراء ساعة ثم قال له: لا شيء عليه فقال محمد ولِمَ فقال:لأنّ التصغير عندنا لا تصغير له و إنما السجدتان تمام الصلاة فليس للتمام تمام"[2].

[1] محمد عيد،أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء ضوء علم اللّغة الحديث، القاهرة، 1989 ، عالم الكتب، ص،94 .
[2] عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول الحو العربي، الجزائر، 1982 ، ص 96 .

فهذا يدل على أن النحاة كانوا يستندون في قياسهم اللّغوي إلى الفقه، فالقياس مهم للنحو لأن النحو كله قياس يقول الأنباري:" اعلم أنّ إنكار القياس في النحو لا يتحقق، لأن النحو كله قياس"[1]. وبما أن القياس حمل الفرع على الأصل فهناك من قسمه بترتيب من الأصل إلى الفرع المقيس عليه و هو الأصل، والمقيس الفرع، والحكم والعلة .

قال الأنباري: " وذلك مثل أن تركب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعل هو فتقول:اسم أسند إليه الفعل مقدما عليه، فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل، فالأصل هو الفاعل، والفرع هو ما لم يسم فاعله، والحكم هو الرفع، والعلة الجامعة هي الإسناد"[2].

- **المقيس عليه:** و هو المسموع من كلام العرب، وهو الأصل في القياس، و أن الكلام في الاطراد والشذوذ أربعة أنواع، فماذا نعني بالاطراد، و الشاذ؟ .

إن الاطراد من" اطرد الشيء: تبع بعضه بعضا وجرى. واطّرد الأمر:استقام. و اطّردت الأشياء إذا تبع بعضها بعضا. واطّرد الكلام إذا تتابع، و اطّرد الماء إذا تتابع سيلانه..."[3]. والشاذ بمعنى"شذّ عنه يشِذّ ويشُذّ شذوذا: انفرد عن الجمهور و ندر عن جمهوره، وشذّ و هو يشذّ لا غير، وأشذّه"[4].

قسّم ابن جنّي المقيس عليه أربعة أضرب يقول:" ثمّ اعلم من بعد هذا أنّ الكلام في الاطراد والشذوذ على أربعة أضرب:

[1] أصول النحو العربي في ضوء ابن مضاء القرطبي،ص 83 .
[2] المرجع نفسه، ص 83 .
[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة طرد.
[4] المرجع نفسه، مادة شذذ.

- مطرد في القياس والاستعمال جميعا: وهذا هو الغاية المطلوبة مثل رفع الفاعل ونصب المفعول وجر المجرور و في قولنا: قام زيد، وضربت عمرا، ومررت بسعيد.
- مطرد في القياس شاذ في الاستعمال: وذلك في نحو الماضي من يذر، يدع.[1]
- مطرد في الاستعمال شاذ في القياس نحو قولهم: أخوص الرّمث، واستصوبت الأمر، يقال استصوبت الشيء، لا يقال استصبت الشيء وهو القياس.
- الشاذ في القياس و الاستعمال معا: و هو كتتميم مفعول فيما عينه واو نحو ثوب مصوون و مسك مدووف، وكل شاذ في القياس والاستعمال فلا يصوغ القياس عليه، ولا ردّ غيره إليه[2]. وهذا يعني أنّ الألفاظ الشاذة لا يقاس عليها.

أما عند المحدثين فنجد الشيخ محمد الخضر حسين، يقسم المسموع عن العرب على النحو التالي:

- ما جاء على القياس

- وما جاء على غير القياس: وهذا يقسمه إلى قسمين أحدهما: أن يكون كلام العرب سائرا على سنة معروفة ووضع عام، فإذا كانت الكلمة تخالف المعروف في مجاريا للكلام فلا تصلح أن تكون موضعا للقياس.

[1] ابن مضاء القرطبي، أصول النحو العربي ص، 83.
[2] تمام حسان، الأصول، ص 157.

ثانيهما: ما نجده في الكلام الفصيح، ولم يصدر عن خطأ أو تلاعب في أوضاع اللّغة كآيات الكتاب الكريم، والأحاديث النبوية.[1]

- **المقيس:** وهو الركن الثاني في القياس، وهو الفرع من الأصل.

" فهذا هو المجال الذي حاول فيه النّحاة أن يجربوا صورية القواعد بالصوغ القياسي للكلمات على مثال الصّيغ و أحكامها أيضا فاختلط في مجال المقيس قياس الأنماط بقياس الأحكام، وجعل النحاة كلّ ذلك تمارين للمتعلمين في إلحاق الكلمات و بناء الجمل"[2].فتكمن أهمية المقيس في أنّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب لم يسمع كلّه بكلماته و جمله و تراكيبه، كما لم يسمعوا الفاعل و المفعول، وإنّما من خلال ما سمعوا و قاسوا عليه غيره والمقيس يأتي من ترتيب الفعل ثمّ الفاعل...

" وكان المقيس من الكلمات يقاس على أصل الوضع أصل الاشتقاق وأصل الصيغة وقواعد التصريف من إعلال و إبدال وزيادة و حذف و نقل، وقلب"[3].

ت. **الحكم:** فقد رأى النحاة أنّ الأصل و الفرع يشتركان في شيء فسموه الحكم و الحكم هو طرح السؤال لماذا أعرب الفعل المضارع على إعراب اسم الفاعل؟ و رفع نائب الفاعل على رفع الفاعل؟.

والقياس إذا بني على كلام العرب أجازوه وإذا لم يبن على كلام العرب لم يجيزوه ففي قول أبي علي الفارسي:" والقياس لا يجوز أن تبني على كلام العرب،لأنّ في بنائك إدخال له في

[1] ينظر، بكري عبد الكريم، أصول النحو العربي في ضوء ابن مضاء القرطبي، دار الكتاب الحديث، ط1، 1999 ،ص85.
[2] تمام حسان، الأصول، ص 158.
[3] ابن مضاء القرطبي، أصول النحو العربي، ص84.

كلام العرب و الدّليل على ذلك أنّك تقول: الخشنكان فترفعه و إن كان أعجميا، لأن كل فاعل عربي مرفوع فإن ما نقيس على ما جاء و صح"[1].

النحاة متفقون على جواز القياس على حكم ثبت عن العرب

كما نجد أنهم يختلفون في ثبوت الحكم أبالنص أم بالعلة؟ فذهب أكثرهم إلى أنه يثبت بالعلة لا بالنص إذ لو كان الحكم ثابتا بالنص لأدّى ذلك إلى إبطال الإلحاق. و سد باب القياس، إذ القياس حمل فرع على أصل بعلة جامعة بينهما، وإذا فقدت العلة الجامعة بطل القياس، وكان الفرع مقيسا من غير أصل و ذلك محال"[2].

ث. **العلة:** وهي الركن الرابع في القياس ولها مسائل متشعبة، فقد نالت من البحوث والدروس الكثيرة بلغت شأن بقية أركان القياس، وتعد إشكالية من الإشكاليات التي استعصت على دارسيها وباحثيها، فهي تبيّن لماذا وضع النحاة القواعد النحوية بتلك الطريقة فكان الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا.

ج. **الإجماع:** ويعد هذا الأصل الدليل الواضح على تأثر أصول النحو بأصول الفقه، فكلمة الإجماع متداولة بين الفقهاء وليست موجودة عند النحاة واللّغويين"كان الحال في القياس و الإجماع عند النحاة يعني إجماع أهل العربية على أن هذا الحكم كذا كإجماعهم على أنّ تقدير الحركات في(المقصور) التعذر، وفي (المنقوص) الاستثقال"[3].

[1] المرجع نفسه، ص 88.
[2] عبد الكريم بكري، ابن مضاء وموقفه من أصول النحو العربي.
[3] نادية رمضان النجار،عبده الراجحي، اللّغة وأنضمتها بين القدماء و المحدثين، ص157.

التعريف اللغوي للإجماع : أورد ابن فارس كلمة جمع" تقول استجمع الفرس جريا و جمع مكة سمي لاجتماع الناس به، وكذلك يوم الجمعة ؛ وأجمعت على الأمر إجماعا و أجمعته، قال الحارث بن حلزة: أجمعوا أمرهم بليل فلما أصبحوا أصبحت لهم ضوضاء[1].

ويعد ابن جني من أوائل القدماء الذين انتبهوا إلى هذا الأصل فيقول:" اعلم أنّ إجماع أهل البلدين إنّما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألاّ يخالف المنصوص و المقيس على المنصوص، فأمّا إن لم يعط يده بذلك فلا يكون إجماعهم حجة عليه... وهذا علم منتزع من استقراء هذه اللّغة"[2].

إنّ شرط إجماع البلدين أن يكون المجمع عليه موافقا للمنقول وما قيس وأنّه علم منتزع من اللّغة واستقرائها. كما أضاف النحاة أنواعا تختص بها لغة العرب وهي إجماع الرّواة باتفاقهم على رواية معينة لشاهد من الشواهد و العلاقة علاقة إسناد.وإجماع الرواة مخالف في مسائل عدة، كذلك نجد إجماع العرب و معناه الحذاق بالعربية منهم من غير النّحاة و الرواة ودليل آخر في إجماع النّحاة مدرستا البصرة والكوفة على حكم نحوي ما لا يجوز مخالفته كإجماعهم على أنّ الإعراب يكون بالحركات في الأسماء الستة في حالة الإفراد فيقولون: هذا أب،رأيت أبا، مررت بأب"[3].

فعلى الرغم من إجماعهم على أشياء، وتوصلهم إلى حكم واحد إلاّ أنه هناك عدة مسائل اختلف فيها فلماذا سمّوه إذن إجماعا و هذا ما أدّى إلى بروز إشكالية في القواعد النحوية

[1] المرجع نفسه ،ص 175..
[2] ابن فارس، مقاييس اللّغة،تح: عبد السلام محمد هارون، ج1، مادة جمع.
[3] نادية رمضان النجار، عبده الراجحي، اللّغة و أنضمتها بين القدماء و المحدثين،ص158 .

فهناك من يقول الجواز في مسألة من المسائل، و هناك من يقول بعدم الجواز ولكلّ أدلته في ذلك وهذا ما أدّى إلى صعوبة القواعد النحوية.

ح. استصحاب الحال:

هذا الدليل لم تقدّم له بحوث كافية لأنّ هناك من أسقطه في ذكره لمصادر القواعد النحوية، فلم يعطه المؤلفون حقه من العناية في عرضهم لأصول النّحو فهم يكتفون بشرح المصطلح، لأنّ الاستصحاب لم يكن واضحا عندهم. وقد حاول تمّام حسان الكشف عن تفاصيل هذا الدّليل" فقد رتب الخطة النحوية متوسطا بين السماع و القياس، لأنّ القياس لا يكون إلاّ بعد أن يتضح الأصل والفرع ويعرف المطرد من الشاذ، وحين رأى النحاة الحرف الواحد تتعدد صوره بحسب موقعه مما جاوره من الحروف كان عليهم أن يجرّدوا أصلا لهذه الصور وأن يجعلوا الصّور المختلفة عدولا عن هذا الأصل بحسب مبادئ معينة للتغيير والتأثير،كأثر الإدغام و الإخفاء و الإقلاب كما أنّ الكلمة تتغيّر صورها بحسب تصريفها"[1].

واستصحاب الحال" هو إبقاء حال اللّفظ على ما يستحقه في الأصل عند دليل النّقل عن الأصل" [2].

وفي الأخير نقول أنّ المصادر التي استمدت منها القواعد النحوية متعددة و مختلفة، فهذا دليل على أنّ النّحاة حاذقون في توصلهم إلى هذه القواعد و العلمية فيها، واستخدام العقل و المنطق.

[1] ينظر، تمام حسان، الأصول، ص107.
[2] ينظر، أبو البركات الأنباري، لمع الأدلة في النحو العربي، تح: سعيد الأفغاني، دمشق،1388ه.

5. طرائق تدريس النحو

قبل عرضنا لطرائق التدريس سنذكر أولا عناصر العملية التعليمية التي لا يقوم التعليم إلاّ بها.

أ.عناصر العملية التّعليمية:

تقوم العملية التعليمية على عناصر مهمة حتى تؤدي وتحقق الهدف، وتبنى هذه العملية على المعلم والمتعلم والمحتوى، أو المادة المدروسة، كذلك الطريقة التي يعتمدها المعلم في إيصال الفكرة. و إضافة إلى هذا يوجد المنهج المقرر. لذلك و قبل عرضنا لطرائق التدريس المختلفة نلقي بنظرة على معاني هذه العناصر.

– **المعلم:** يعتبر العنصر الأساسي في العملية التعليمية التي لا تقوم إلا به، فهو الذي يوصل الفكرة إلى المتعلم و يشرحها.وهناك اختلاف بين المعلم في الأطوار التعليمية المختلفة و المعلم في الجامعة،حيث على الأستاذ الجامعي أن يكون على قدر كبير من المعرفة باللغة العربية وأن يتحكم في آلية الخطاب التعليمي و العلمي و خاصة العلمي لأنّه الذي يجذب و يقنع الطالب وأن يكون ذا قدر كاف من المعارف و يستطيع تحليل مادته و شرحها للطالب بسهولة بالإضافة إلى أن تكون لغته فصيحة و ليّنة" إنّ المدرس النّاجح هو الذي يستطيع تحليل مادته وتنظيمها و تقديمها باختيار أفضل الأساليب و الوسائل، أي أن يعلم بعملية التعليم، و أن يتعرف على طبيعة الطالب الجامعي ومشكلاته واتجاهاته و

التغيرات التي تطرأ عليه الجامعية"[1]. و أيضا يجب عليه أن يحسن اختيار طرائق جيّدة ومفيدة للإيصال الفكرة له و جعل المتعلم محور العملية التعليمية وغرس روح الحوار الرئيسي و المباشر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها.

- **المتعلم:**هو العنصر الأساسي أيضا و الفعال في هذه العملية وهو المستفيد الأول من العملية التعليمية؛ وهنا لا نتحدث عن متعلم في أطوار ابتدائية إنمّا عن الطالب الجامعي بشكل خاص، فيا ترى ما الأوصاف التي يجب أن تتوفر فيه حتى تنجح هذه العملية وهذا ما سنحاول رصده وكنقطة أولى ومهمة يجب على الطالب أن يتمتع بالكفاية اللّغوية و الفنية بلغة سليمة، وأن يكون قادرا على التفاعل معها و ذلك بأن يكون قادرا على إنتاج خطاب لغوي سليم، وأن يكون عارفا لكل الفنيات التي تحملها اللّغة ليتمكن من التعبير و إنشاء الأساليب اللّغوية بسهولة و حتى يفهم ويستوعب بسرعة أثناء العملية التعليمية لأنّ قدرات المتعلمين تختلف حسب ما يملكه الطّالب من قدر من المعلومات ، و يجب عليه أن يكون عارفا لعلوم اللّغة العربية و قوانينها ما دام دارسا لها، فلا يجب مثلا أن يبدأ بساكن أو يجهل الفعل من الفاعل أو المفعول؛ وهي أشياء مدروسة من قبل. كما أنّه يجب أن يتميّز بمقدرة على التواصل سواء مع الأستاذ، أو مع زملائه من تحليل المادة الدّراسية وفهمها.

[1] صالح بلعيد، مقاربة منهاجية، الجزائر، 2004، دار هومة للطّباعة و النشر و التوزيع، ص103.

- المنهاج:

- **لغة:** لقد جاء في لسان العرب أنّ المنهج و المنهاج هو الطريق الواضح و النّهج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم ، حيث يقول ابن منظور:" طريق نهج بيّن واضح و هو النهج... وأنهج الطريق، وَضُحَ واستبان وصار نهجا بيّنا واضحا"[1].

وفي كلام الدابة: صارت كذلك، وضربه حتى أنهج أي انبسط وقيل بكى و نهج و أنهج: بلي ولم يشتق و أنهجه البلى فهو منهج، وقال ابن الأعرابي:

أنهج فيه البلى استطار و أنشد:

كالثوب أنهج فيه البلى أغيا على ذي الجلية الصانع

ولا يقال نهج الثوب، ولكن و لكن نهج: و أنهجت الثوب فهو منهج.[2]

- **اصطلاحا** فهو بوجه عام:" وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة... المنهج العلني خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسيّة بغية الوصول إلى كشف حقيقة أ البرهنة عليها"[3]

ويراد بمناهج البحث" الطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض "[4].

ويقول دفيد كريستل في تعريفه للمنهج:" هناك اختلافات متعددة وحاسمة بين المنهج الحديث والدّراسة القديمة للّغة، وحجر الزّاوية في هذا الخلاف تلخصه كلمة واحدة في العلمية،

[1] ابن منظور، لسان العرب، ط3، بيروت، 1994، دار الفكر، ج2، مادة، (نهج).
[2] عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مادة نهج.
[3] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، 1979، ج2، مادة (نهج).
[4] علي عبد الواحد وافي، علم اللّغة، ط7، مصر، دار النهضة، ص33 .

والجانب العام في عملية علم اللّغة هو: استعمال الأساليب العملية التي يعتمد عليها الموضوع أي المنهج العلمي والذي يتمثل في ملاحظة الظواهر، إقامة الفرض النظري الذي يفحص بعد ذلك منهجيا عن طريق التجريب و تحقيق الفروض، كما يهتم بوضع أصول نظرية علمية و مصطلح علمي ثابت وواضح"[1].

و في تعريف آخر هو:" مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلّم يتضمن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد و غايات التربية و أنشطة التعليم و التعلم و كذلك الكيفية التي يضم بها التقويم التعليم و التعلم"[2].

فكل هذه التعاريف يجمعها التعريف الأخير فالمنهاج إذا لا يكمن في المادة الدراسية المقررة من الوزارة لدراستها في زمن معيّن بل يشمل مجموعة من الأنشطة من المخططات و الأهداف و الوسائل أو الطرق المستعملة للوصول إلى تلك الأهداف إضافة إلى المادة المقررة.

ب.**طرائق التدريس:** الطريقة والوسيلة التي يستعملها المعلم لإيصال المادة الدراسية إلى المتعلم والطريقة" تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم و تنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدّي ذلك إلى الاتصال الجيّد مع المتعلّمين لتمكينهم من التعلّم"[3]. و هذا التعريف يبين أهمية الطريقة لإيصال المعلومات بشكل ملائم حتى يفهم المتعلّم جيدا، وفي عصرنا هذا كل الدراسات التي أقيمت للنظر

[1] البدراوي زهران، مقدمة في علوم اللّغة، دار المعارف، ط2، مصر، 1986، ص175.
[2] صالح بلعيد، في المناهج اللّغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر، دار هومة، الجزائر:2005 ،ص 13 .
[3] طه علي حسين الدّليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق،ط1، الأردن،2003 ، ص21.

في سبب صعوبة النحو و معظم الدارسين يرجعون السبب بالدّرجة الأولى إلى طرائق التدريس التي تجعل الطالب حائرا وبعيدا عن المادة التي يدرسها حيث يلمس في هذه الطريقة صعوبة في الفهم و يرى جمودا تاما للمادة المدروسة مثلما يحدث في القواعد النحوية التي يراها معظم الطلاب قواعد جامدة تميل للتجريد خاصة تلك الطرائق القديمة التي تقوم على إعداد قوالب من القواعد للطالب ليحفظها، ومن هذه

أولا الطرائق التقليدية القديمة :

– **طريقة المحاضرة:** (الطريقة القياسية) وهي تعتبر المعلّم هو العنصر الأساسي و الفعال حيث يقوم بإلقاء المحاضرة شفهيا أو كتابيا و المتعلم يقضي وقته في الاستماع لهذه الدّروس دون أيّ مناقشة، وهذه العملية تصلح عندما كم هائل من المتعلمين حيث يستحيل إجراء مناقشات مع هذا الكم الهائل و لكن، يبقى الإشكال نفسه لأنّ هذه الطريقة يستفيد منها الأستاذ أمّا المتعلّم فيكون طرفا سلبيا فيها لأنّه يتلقى المعلومات دون القدرة على طرح الأسئلة و الاستفسار و المناقشة، ممّا يبعد روح الإبداع و التفكير لدى المتعلم...، وهذا ضروري في العملية التعليمية وخاصة في تدريس النّحو الذّي بطبيعته علم دقيق يميل إلى التجريد ، فلا يتفاعل بهذه الطّريقة بل تجعل الطّالب ضعيف اللّغة لأنّه لا يتمرن عليها و يصبح عقله يميل إلى الكسل لا يفكّر، وبالتالي ينقص ذكاؤه بحيث يقدّم المتعلم القاعدة بطريقة مباشرة دون مقدّمات و دون ربطها بالدّروس الأخرى فيقوم المتعلم بحفظها عن ظهر قلب، ولكن عندما تطلب منه التطبيق لا يفهم شيئا أو لا يستطيع تطبيق تلك القاعدة، ونحد

كثيرا من المتعلمين يحفظون قواعد نحوية و لكن عندما تطلب منهم إعراب كلمة ما في النّص أو شرح ظاهرة التقديم و التأخير فلا يستطيع ذلك.فهذه الطريقة إذا لا تجدي نفعا لأنّها ليست طريقة علمية ولا تساعد المتعلّم بل تقوم بملء ذاكرته بمعلومات جامدة لا يفهم منها شيئا و لا يستطيع استخدامها عند حاجته إليها.

- **الطريقة القياسية:** هي أحسن من الطريقة الأولى، لأنّها تحمل الفكر وتعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم و البناء عليها، ظهرت هذه الطريقة في القرن التاسع عشر، وهي تبدأ بعرض القاعدة ثمّ تعرض الأمثلة التي تكمّل القاعدة و تمتاز أيضا بأنّها تتدرج من الجزء إلى الكل و من الخاص إلى العام، و يحدث في هذه الطريقة الأخذ و الرّد بين المعلم و المتعلّم فيحدث تواصل لغوي و بالتالي يحس المتعلّم أنّه شارك في هذه العملية، ولكن أرى أنّه رغم البطء يصل المحتوى و المشاركة و تعويد الفكر على العمل بالتدقيق و الذّكاء لحل تلك التطبيقات وتبقى هذه الطّريقة ناقصة رغم أنّها أحسن من الطريقة الأولى لأنّ المتعلم لا يكون محور العملية التعليمية.

هذا عن الطريقة التقليدية لتدريس النحو، وكما رأينا فلا ننفي قدرات المتعلم و لا تساعده على الفهم والاستيعاب بل يرى المادة النحوية من خلالها مادة جامدة لا تفاعل فيها ولا فائدة منها إلاّ حفظ القواعد حفظا حرفيا دون تعليل لها ودون فهمها ولا وضوح بسبب هذه القواعد و هدفها الذي يتمثّل في تلقين اللّغة العربية للمتعلّم وحفظ لسانه من الخطأ و تمكينه من إنشاء أسلوب سليم باللّغة العربية الفصحى.

ثانيا الطرائق الحديثة أو المطورة في تدريس النحو: من خلال ما عرضناه من الطرائق التقليدية التي وجدنا أنّها لا جدوى منها ولا ينتفع منها المتعلّم كثيرا فلهذا ظهرت طرائق حديثة ومطورة أكثر منها:

– **طريقة النّصوص الأدبية:** و ظهرت هذه الدّراسة في أواخر الأربعينيات مع ظهور الدّعوة إلى تيسير النّحو وهي طريقة جديدة يتم استخلاص القاعدة النحوية من النّص الأدبي واستنباط الأمثلة منه و" الأساس العلمي والتربوي فيها إنّ القواعد النّحوية ظواهر لغوية وأن الوضع الطّبيعي لدراستها إنّما يكون في ظل اللّغة"[1].

وأوّل كتاب مدرسي يمثّل هذه الطريقة كان كتاب (النّحو الجديد) لعبد المتعال الصّعيدي.

وهذه الطريقة تستمد القواعد من النّص حيث تؤخذ الجملة التي يمكن استنباط القاعدة منه، أي يصل الطالب من القواعد بالنّص الذي قرأه، فتظهر فائدة من دراسة هذه القواعد لأنّها استنبطت من النّص وليست في أمثلة جامدة وقد لقيت هذه الطّريقة رواجا في البلدان العربية واستخدمت بكثرة " في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللّغة و أساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية كما أنّها تعتمد على المستمد من هذا الاستعمال الصّحيح للّغة في مجالاتها الحيوية و في الاستعمال الواقعي"[2].

و هذه الطريقة أسرع من الطريقة الاستقرائية، أمّا ما يعاب عليها فهو أنّها تهتم باللّغة أكثر من القاعدة النّحوية، حيث ترتكز على مهارات القراءة.

[1] المرجع السابق، ص49.
[2] ظبية سعيد السليطي، حسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص68.

– **الطريقة الوظيفية:** وقد ظهرت حديثا بظهور الدّراسات القائمة على الاستخدام الوظيفي للّغة باعتبار اللّغة اجتماعية لا يمكن دراستها بمعزل عن المجتمع ومنها تفطن العرب لما يسمى بالنّحو الوظيفي وهذا الاتجاه يرى أنه لا فائدة من تعلّم القواعد النّحوية إن لم يستعملها المتعلم في حياته أو إذا كان بعيدا عن تعاملاته اليومية وحياته الاجتماعية وهذه الطريقة قد أشار إليها الجاحظ حيث قال:" ومن العجب أننا مازلنا ننادي بتلك الحلول و ننزلها منزلة رفيعة بين الحلول العصرية لمشكلات تعلّم النّحو القديمة الجديدة"[1].

و يهتم النحو الوظيفي بواقع المتعلم، حيث يستخدم المحسوس للوصول إلى التجريد و بهذا تتضح صورة القواعد النّحوية للمتعلّم و تهتم هذه الطريقة أيضا بالتخطيط و التنظيم و ربط المعلومات فيما بينها.

– **طريقة الاكتشاف:** وهي طريقة ذاتية تعتمد أكثر على المتعلم لأنّها تعتمد على اكتشاف الطالب للإشكالية و تحليلها للوصول إلى الفهم بعمق فيقوم المعلّم بتوجيه الطالب و مساعدته لكي يكتشف وحدة القاعدة و بالتالي تكون المعلومة راسخة في نفسه و مفهومة بالشكل الجيّد لأنّه تحصل على المعلومة بتفكير حاذق منه و بجهد شخصي فيحس أنّه محور العملية التعليمية، أمّا المعلم فيقوم بعملية الإرشاد و التوجيه و تصويب خطأ المتعلم، و هذه الطريقة تساعد المتعلم خاصة في المستوى الجامعي،لأنّها تنمّي قدرات الطّالب و تكشف عن قدراته و مهاراته كما تساعده على الاعتماد على نفسه للحصول على

[1] عيسى دوفيسو، مشكلات تدريس قواعد اللّغة، مخطوط، جامعة الجزائر، ص187.

المعلومة، وبالتالي يستطيع أن يبذل جهودا شخصية منه لفهم المادة الدّراسية خاصة القواعد النّحوية التي تتطلّب التدقيق و الدراسة المتواصلة و استخدام المهارات العقلية لأنّه يميل إلى التجريد.

فنستنتج أنّ هناك طرائق عديدة لتدريس النّحو و تبسيطه واختيار الطّريقة المناسبة قد تجعل المتعلّم متمكنا من القواعد النّحوية التي أضحت إشكالا على المتعلمين في مختلف الأطوار خاصة الفئة الجامعية فالطريقة عنصر أساسي لتوصيل المادة التعليمية بشكل جيّد و مفهوم بل الطّريقة تستطيع أن تجعل الصّعب سهلا ومبسطا.

توطئة: يشمل هذا الفصل على البحث الميداني حول واقع تدريس النحو العربي في جامعة بجاية ، قصد التعرّف على مختلف الصعوبات التي تواجه الطالب في دراسته لهذه المادة ، و استنتاج أسباب هذه الصعوبات بهدف إيجاد بعض الحلول لها. و قبل عرضنا لخطوات بحثنا لا بأس أن نعرض تعريف وجيز لقسم اللغة و الأدب العربي لجامعة بجاية

قسم اللغة و الأدب العربي لجامعة بجاية: هو فرع جديد فتحت أبوابه عام 1998 م، وتخرجت أول دفعة له سنة 2003 م ، و إلى غاية السنة الدراسية 2012 م / 2013 م، تخرجت 10 دفعات، و كانت السنة الدراسية 2009م /2010م أخر سنة تحوي النظام القديم . و يحوي القسم 2042 طالبا و 70 أستاذا منهم 22 أستاذا متخصصا في اللغة، أما الباقي فمتخصصون في الأدب. و قد تحصلنا على هذه المعلومات من رئيس قسم اللغة والأدب العربي الذي نشكره كثيرا على ما قدمه لنا من عون بكل إخلاص.

1. خطوات البحث الميداني:

لقد تم إنجاز هذا البحث الميداني بتقديم استبيانات للطلبة و الأساتذة، أما الطلبة فقد خصصنا السنة الأولى و السنة الأولى ماستر و كان اختيارنا لهذين المستويين على أساس أن السنة الأولى جامعي تعتبر سنة جديدة في مشوار الطالب الذي أنهى دراسته الثانوية لنرى مستواه اللغوي و مدى معرفته بعلم النحو و ما اكتسبه من معارف قبلية حوله في سنواته الماضية، و تأثير ذلك على سنته الدراسية الجامعية. أما اختيارنا للسنة الأولى ماستر فكان بهدف معرفة وضع علم النحو في الجامعة، حيث سبق أن درس الطلبة هذه المادة في

سنواتهم الجامعية الماضية، لنرى مدى استعابهم إياها و تمكنهم منها. و قد وزعنا هذه الاستبيانات على أربعين طالبا، عشرون منهم للسنة الأولى و عشرون للسنة الأولى ماستر. أما الأساتذة فقد وزعنا عليهم عشرون استمارة، و لم نسترجع سوى أربعة عشرة منها. و كان هدفنا معرفة نظرة الأساتذة إلى النحو العربي لتحديد الصعوبات التي تواجههم في تدريسهم إياه و اقتراهم لبعض الحلول لاشكالية تدريس النحو في الجامعة.

2. نوع الاستبيان:

كانت أسئلتنا مزيجا من الأسئلة المغلقة حيث يكون المستجوب أمام خيارات محددة و مغلقة، إما الإجابة بنعم أو لا أو بأحد الاقتراحات التي أدرجناها، و تركنا أسئلة أخرى مفتوحة حتى يكون فيها المستجوب حرا في إبداء رأيه الشخصي دون قيده بمقترحات.

و كان توزيعنا لهذه الإستبيانات بين 15 أفريل و 05 ماي 2014

3. تحليل الإستبيانات

1.3 تحليل استبيانات الطلبة

1 .1 .3 أسئلة خاصة بالمستجوب:

حيث كانت مشتملة على الجنس(ذكر و أنثى) ، البكالوريا المتحصل عليها،السنة الدراسية الجامعية، التوجه لإختصاص اللغة العربية، اللغة المفضلة للمطالعة.

1.1.1.3 الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	09	%22,5
أنثى	31	%77,5

يتبين من خلال هذا الجدول أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، حيث نسبة الإناث تصل الى 77,5% في حين لا يتجاوز عدد الذكور 22,5 %. و من هنا فإن نسبة الإناث في قسم اللغة و الأدب العربي تطغى على الذكور.

2.1.1.3 نوع البكالوريا

نوع البكالوريا	العدد	النسبة
علمي	07	% 17,5
أدبي	33	%82,5

و من خلال هذا الجدول يتبين أن إدراجنا لهذا السؤال مهم لأن النتائج أظهرت أن نسبة المتحصلين على البكالوريا في تخصص علمي نسبة قليلة مقارنة بنسبة التخصص الأدبي و ذلك أن نسبة العلميين تقدر ب:17,5 % أما الأدبيون فتقدر نسبتهم ب: 82,5 %.

3.1.1.3 هل توجهك لهذا الإختصاص اختياري أم اجباري؟

و قد أدرجنا هذا السؤال لأهمية ميول الطالب و تأثير ذلك إيجابا او سلبا في الحصيلة اللغوية .

توجهك لهذا الإختصاص	العدد	النسبة
إختياري	26	%65
إجباري	14	%35

و من خلال تحليلنا لهذا الجدول يتبين أنه رغم تجاور نسبة التوجه الاختياري لنسبة المتوجهين إجباريا إلا أن نسبة هذه الأخيرة تبقى كبيرة حيث تصل الى 35 % أما الموجهون اختياريا فكان 65 %.و سبب وجود نسبة كبيرة من المرغمين على دراسة الأدب العربي في رأينا راجع إلى عدم توفر شروط للتوجه لهذا الإختصاص.

4.1.1.3 لغة المطالعة:

لغة المطالعة	العدد	النسبة
الفرنسية	15	% 37,5
العربية	25	% 62,5

لقد أدرجنا هذا السؤال لمعرفة مدى تأثير اللغة الفرنسية في طلبة الأدب العربي في جامعة بجاية، و دوره في تثبيط المستوى اللغوي لطلاب هذا التخصص. و يظهر في هذا الجدول أن نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون المطالعة باللغة العربية إذ تصل إلى 62,5 % أما نسبة المطالعة باللغة الفرنسية تقدر ب: 37,5 %. لكن هذه النسبة الأخيرة تبقى مؤثرة في نسبة المطالعة باللغة العربية و لو أنها أقل منها.

2.1.3 أسئلة حول النحو العربي:

1.2.1.3 ما رأيك في النحو؟ و قد أدرجنا هذا السؤال لنعرف نسبة الطلاب الذين يعانون من هذه المادة. و تحصلنا على النتائج التي سنوضحها في الجدول التالي:

ما رأيك في النحو العربي؟	العدد	النسبة
صعب	31	% 77,5
سهل	09	% 22,5

فمن خلال هذا الجدول يتبين أن نسبة الطلاب الذين يعانون من صعوبة النحو العربي كبيرة جدا حيث تصل إلى 77,5 % ، في حين تصل نسبة الذين يلمسون السهولة فيه إلى 22,5 % فقط و هذا واقع النحو في جامعة بجاية.

2.2.1.3 **هل تحب اللغة العربية؟** و قد أعطينا هذا السؤال بغية أن نعرف نظرة طلاب الأدب العربي بجامعة بجاية إلى اللغة العربية، و كانت إجاباتهم كما سنوضحها في الجدول التالي:

هل تحب اللغة العربية؟	العدد	النسبة
نعم	28	% 70
لا	12	% 30

و من خلال النظر في هذا الجدول يتضح أن هناك نسبة من الطلاب المتخصصين في الأدب العربي كارهون لهذه اللغة و تصل نسبتهم إلى 30 % فكيف يون مستقبل اللغة العربية ما دام الطلاب يدرسونها رغما عنهم، فلا يمكننا أن ننتظر منهم عمل شيء لهذه

اللغة. و رغم وجود نسبة كبيرة ممن يحبون هذه اللغة و التي تصل إلى 70 % إلا أن نسبة الكارهين لها جد مؤثرة و موحية بمدى تدهور مستوى الطلبة و انحطاطه.

3.2.1.3 **هل تعاني من ضعف مستواك في النحو؟** و هذا السؤال يفيدنا في معرفة مستوى الطلاب في هده المادة.

هل تعاني من مستواك في النحو؟	**العدد**	**النسبة**
نعم	23	% 57,5
لا	17	% 42,5

و يبين لنا الجدول أن نسبة كبيرة من الطلاب يعانون من ضعف مستواهم في النحو إذ تقدر ب: 57,5 % في حين نسبة الذين لا يعانون منه تصل إلى 42,5 % . لهذا لم نرد أن ننهي سؤالنا بهذا الشكل بل أتبعناه بسؤال يكمله لمعرفة سبب هذا الضعف و كان السؤال كالتالي:

إذا كانت إجابتك ب: نعم **فلماذا؟** و قد تحصلنا على النتائج التالية:

لماذا النحو صعب	العدد	النسبة
لأنه ليس علما دقيقا	05	%12,5
لأنك لا تراه ضروريا في دراستك.	02	%5
لأنه صعب للاستيعاب	16	%40

و النتائج في هذا الجدول تبين أن النسبة الأكبر هي نسبة التبرير الثالث و هو صعوبة استيعاب هذا العلم إذ تصل النسبة إلى 40 % ثم تليها نسبة التبرير الأول الذي هو كون النحو ليس علما دقيقا و كان بنسبة 12,5 % ثم يليه التبرير الثاني حول عدم ضرورة هذا العلم في دراسة الطالب. و منه يظهر أن الإشكال عند الطالب يكمن في صعوبة استعاب هذا العلم.

4.2.1.3 **هل ترى أن النحو ضروري للتمكن من اللغة العربية؟** و أدرجنا هذا السؤال لمعرفة مدى دراية الطالب بشروط التمكن من اللغة العربية و التفوق فيها و هو المعرفة الجيدة لنحوها الذي يعتبر قانونها الأساسي.

هل ترى أن النحو ضروري للتمكن من اللغة العربية	العدد	النسبة
نعم	38	%95
لا	02	%05

و يتبين من خلال الجدول أن الطلاب يؤمنون بضرورة النحو العربي في اللغة العربية و التمكن منها حيث تصل نسبتهم إلى 95 % في حين لا تبلغ نسبة الذين يرون أن النحو ليس ضروري للغة العربية سوى 5 %.

5.2.1.3 هل تظن أن تدهور اللغة العربية راجع إلى إهمال النحو؟

اقترحنا هذا السؤال لمعرفة مدى ارتباط إهمال النحو بتدهور اللغة العربية و قد تحصلنا على النسب الآتية:

هل تظن أن تدهور اللغة العربية راجع إلى إهمال النحو؟	العدد	النسبة
نعم	32	% 80
لا	08	%20

فأكبر نسبة تحصلنا عليها هي80 % و هي تخص من يقول أن تدهور اللغة العربية راجع

إلى إهمال النحو، بينما نسبة 20 % يرون أن إهمال النحو ليس السبب في تدهور اللغة العربية و هي نسبة ضئيلة ما يعني أن الطلاب مدركون لأهمية علم النحو للغة العربية.

6.2.1.3 هل طبيعة المناهج تؤثر على مستوى الطلبة في النحو ؟

و هذا السؤال يعرفنا على تأثير المناهج على الطلبة ، إذ يلعب دورا هاما في التأثير على المستوى الدراسي للطالب.

هل طبيعة المناهج تؤثر على مستوى الطلبة في النحو؟	العدد	النسبة
نعم	34	%85
لا	06	%15

فالنتائج التي في الجدول تؤكد لنا تأثير المناهج المستعملة في النحو على مستواه في هذه المادة حيث تصل نسبة الطلاب الذين يقرون ذلك إلى 85 % و لا تبلغ نسبة الذين ينكرون ذلك سوى 15 %.

7.1.2.3 ما رأيك في توظيف أساتذة بدون خبرة في تدريس الأدب العربي؟

و قد طرحنا هذا السؤال لأن كل طرف من أطراف العملية التعليمية مسؤول على نجاح الدرس أو عدمه، خاصة الأستاذ إذ يعتبر المحور الأساسي، لأنه يمثل همزة وصل بين الدرس و الطالب. و قد تعمدنا ترك هذا السؤال مفتوحا حتى يجيب الطالب دون قيود، وفي

تحليلنا لإجاباتهم وجدنا أن معظم الطلاب يرونه سببا مباشرا في تدهور مستوى اللغة العربية و النحو العربي و إجحاف في حقها.و يرون أن أستاذا دون خبرة لا يوصل المعلومة إليهم بالطريقة الصحيحة أما الاتجاه المعاكس فنسبتهم قليلة جدا و هم يرون أن الأستاذ لا يجد مصدرا للخبرة إذا لم يدرس بل بمرور الوقت و الممارسة يكسبانه الخبرة. و أتبعنا هذا السؤال بآخر مكمل له و هو كالتالي:

8.2.1.3 هل يؤثر توظيف أساتذة بدون خبرة في استعاب النحو لدى الطلبة؟

و قد طرحنا هذا السؤال، لأن النحو علم يحتاج إلى خبرة و كفاءة و معرفة واسعة بقواعده و بمختلف علوم اللغة العربية الأخرى. و كانت إجاباتهم على النحو التالي:

هل يؤثر توظيف أساتذة بدون خبرة سلبا في استيعاب النحو.	العدد	النسبة
نعم	39	% 97,5
لا	01	% 2,1

و من خلال النسب المتحصل عليها في الجدول يظهر لنا أن النسبة الكبيرة أجابت بتأثير توظيف أساتذة بون خبرة في تدريس النحو سلبا على استعابهم للنحو و تصل نسبتهم إلى 97,5 % أما الذين لا يوافقون هذا الرأي فنسبتهم ضئيلة جدا لا تتعدى 2,5 % .

9.2.1.3 ما رأيك في الأمثلة الموظفة في دروس النحو؟

و هذا السؤال نراه مهما جدا، لأن الأمثلة هي التي تساهم في شرح الدرس النحوي و إيصال الفكرة بشكل واضح إلى الطالب بحيث تبسط له القواعد النحوية. و كانت النتائج كالآتي:

ما رأيك في الأمثلة الموظفة في دروس النحو؟	العدد	النسبة
تساعد على الفهم و الإستيعاب	27	% 67,5
لا تساعد على الفهم	13	% 32,5

يظهر لنا هذا الجدول أن الأمثلة الموظفة في النحو لا تساعد الطالب على استيعاب القواعد النحوية، و تصل النسبة في هذا الشأن إلى 67,5 % و نسبة قليلة ترى عكس ذلك و تقدر ب: 32,5 % فقط.

و قد أتبعنا هذا السؤال بسؤال آخر حتى نستفسر عن سبب عدم تأدية الأمثلة الموظفة في الدروس النحوية مهمتها الأساسية و هي الشرح و التوظيف، و كان السؤال كالآتي:

10.2.1.3 إذا كانت الأمثلة لا تفيد الطالب فما سبب ذلك؟

سبب عدم إفادة الأمثلة الموظفة في النحو	العدد	النسبة
لأنها صعبة	15	%37,5
لأنها لا تستمد من واقع الطالب	25	% 62

و تبين لنا النتائج أن أغلبية الطلبة اختاروا الحجة الثانية و هي أن الأمثلة الموظفة في النحو لا تستمد من واقع الطالب و تقدر نسبتهم ب: 62 %.أما نسبة الذين اختاروا التبرير الأول و هو أن الأمثلة الموظفة صعبة تقدر بنسبة 37,5 %.

11.2.1.3 كيف ترى حصص التطبيق؟

و هذا السؤال أيضا مهم لمعرفة ما إذا كانت تغطي العجز الحاصل في التنظير أم لا.

و كانت النتائج كالتالي:

كيف ترى حصص التطبيق؟	العدد	النسبة
تدعم حصص التنظير	18	%45
تغطي العجز الحاصل في التنظير	01	%2,5
لا انسجام بين حصص التنظير و التطبيق	21	%52,5

النتائج في الجدول تبين أن النسبة الكبيرة تقول: لا وجود لانسجام بين حصص التنظير و حصص التطبيق و النسبة تقدر ب: 52,5 % في حين تقدر نسبة الذين يقولون إنها تغطي العجز الحاصل في التنظير تقدر ب: 45 % أما النسبة الأخيرة حول تبرير أنها تدعم حصص التنظير فتقدر ب: 2,5 %.

12.2.1.3 هل تتوفر المصادر التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة بشكل كاف؟

و هذا السؤال قد يعد أيضا من أسباب ضعف اللغة العربية و النحو العربي، و قد تحصلنا بشأنه على النتائج التالية:

هل تتوفر المصادر التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة بشكل كاف؟	العدد	النسبة
نعم	02	%5
لا	17	%42,5
بقلة	21	% 52,5

أوضحت النتائج أن نسبة الذين أجابوا بعدم وجود المصادر التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة و نسبة الذين أجابوا بأنها متوفرة بشكل قليل متقاربة فيما بينها و لكنها تمثل النسبة الأكبر و تقدر ب: 52,5 % و النسبة الأخيرة تعود إلى التبرير الأول و هو وجود المصادر بشكل كاف و هي نسبة قليلة إذ لا تتعدى 5 %.

13.2.1.3 ما سبب تراجع اللغة العربية عامة و النحو خاصة في جامعة بجاية؟

و كانت النتائج كالتالي:

ما سبب تراجع اللغة العربية عامة و النحو خاصة في جامعة بجاية؟	العدد	النسبة
تأثير اللغة الأم (الأمازيغية) على الطلبة.	08	%20
سعة انتشار اللغة الفرنسية في منطقة بجاية و في الوسط الجامعي.	13	%32,5
نفور طلبة بجاية من اللغة العربية.	19	%47,5

يبين لنا الجدول أن أكبر نسبة أجابت بالتبرير الثالث و هو نفر طلبة بجاية من اللغة العربية بنسبة 47,5 % في حين كان التبرير الثاني بنسبة 32,5 % و هو حول سعة انتشار اللغة الفرنسية في بجاية و الوسط الجامعي، أما النسبة الأخيرة و الضئيلة فتعود ألى التبرير الأول و هو تأثير اللغة الأمازيغية على الطلبة و كان بنسبة لا تفوق 20 %.

نستنتج إذا أن الطلبة على يقين أن المشكلة لا تكمن في اللغة و لا في النحو، بل تكمن فيهم بالدرجة الأولى و في نفورهم من هذه اللغة و كذلك تأثير اللغة الفرنسية و الأمازيغية عليهم.

و في الأخير طرحنا عليهم سؤالا مفتوحا ليقترحوا بعض الحلول للرقي باللغة العربية و النحو العربي، و قد كانت معظم إجاباتهم تتمحور حول ضرورة استعمال اللغة العربية الفصحى في الوسط الجامعي أو على الأقل في قاعات الدراسة وعدم اعتبارها سببا في الضعف و التخلف، و إسناد النحو إلى أساتذة متخصصين و أكفاء، مع استخدام طرائق حديثة و مناسبة لتوصيل المادة، و توظيف أمثلة مستمدة من واقع الطالب. و حلول أخرى سنعرضها لاحقا.

2.3 تحليل الاستبيانات الخاصة بالأساتذة:

لقد وزعت الاستبيانات على 20 أستاذا، و استرجعنا منها أربعة عشر استبيانا فقط، وقد أكثرنا من الأسئلة المفتوحة لنترك الأستاذ يعبّر عن رأيه بكلّ حرية و لكي يزودنا بمعلومات أكثر.

1.2.3 أسئلة خاصة بالمستجوب:

1.1.2.3 الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	07	% 50
أنثى	07	% 50

فالنتائج التي في الجدول تشير إلى أنّ نسبة الذكور و الإناث متساوية وهي 50 %.

2.1.2.3 نوع البكالوريا:

نوع البكالوريا	العدد	النّسبة
علمي	03	%21,42
أدبي	11	%78,57

و تبين هذه النتائج أن نسبة الأساتذة المتخصصين في الجذع الأدبي أكبر بكثير من نسبة المتخصصين في جذع البكالوريا علمي بحيث تبلغ 78,57 %، في حين لا تتعدى نسبة العلميين 21,42 %.

3.1.2.3 الشهادة الجامعية:

الشهادة الجامعية	العدد	النسبة
دكتوراه	00	%0
ماجيستر	11	%78,57
ليسانس	03	%21,42

نلاحظ من خلال هذه النتائج عدم وجود الأساتذة المتحصلين على دكتوراه، بينما المتحصلون على الماجيستر تبلغ نسبتهم 78,57 % و هي النسبة الكبيرة التي طغت على فئة الأساتذة الذين وزعنا عليهم الاستبيانات، أما البقية فهم متحصلون على شهادة ليسانس فقط. و تبلغ نسبتهم ب: 21,42 %.

4.1.2.3 الخبرة:

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	00	% 00
ما بين 5 و 10 سنوات	10	%71,42
أكثر من 10 سنوات	04	%28,75

بالنسبة إلى النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة خبرتهم تتراوح ما بين 5 و 10 سنوات و تقدر بنسبة 71,42 %، أما أكثر من 10 سنوات فالنسبة قليلة إذ تقدر ب: 28,75 % بينما لا يوجد أي أستاذ خبرته أقل من 5 سنوات.

طرحنا أسئلتنا السابقة لمعرفة مستوى الأساتذة و هذا لنرى مدى تأثير ذلك على إجاباتهم حول الأسئلة الموجهة إليهم حول النحو العربي.

2.2.3 أسئلة حول النحو:

1.2.2.3 ما رأيكم في واقع اللغة العربية بجامعة بجاية؟

واقع اللغة العربية بجامعة بجاية.	العدد	النسبة
جيد	0	%00
متوسط	07	%50
متدهور	07	%50

و تبين النتائج أن نسب الذين أجابوا أن وضع اللغة العربية متوسط و متدهور متساوية،بحيث تقدر ب: 50 % ، في حين لم يختار أحد الإقتراح الأول وهو أن وضع اللغة العربية في جامعة بجاية جيد و هذا ما يؤكد تدهور اللغة العربية.

2.2.2.3 كيف ترون مادة النحو العربي؟

و قد طرحنا هذا السؤال لمعرفة رأي الأساتذة حول النحو العربي ما داموا درسوه و درّسوه، فهم أعلم بهم من الطلبة، و كانت إجاباتهم على النحو التالي:

كيف ترون مادة النحو العربي؟	العدد	النسبة
مهمة	13	%92,85
غير مهمة	01	%7,14

تؤكد النتائج التي في الجدول على أهمية النحو العربي حيث تصل نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأهمية النحو إلى 92,85 %، في حين نسبة الرأي المخالف لا تتعدى 7,14 %.

3.2.2.3 هل سبق لكم أن درَستم النحو؟

و قد طرحنا هذا السؤال لمعرفة الفرق بين الأساتذة الذين يدرَسون النحو و الذين لا يدرَسونه لمعرفة اختلاف آرائهم حول هذه المادة و لمعرفة مختلف الصعوبات التي وجهوها في تدريسهم للنحو العربي.

هل سبق لكم أن درَستم النحو	العدد	النسبة
نعم	07	%50
لا	07	%50

تبين هذه النتائج أن نصف الأساتذة الذين استجوبناهم سبق أن درَسوا النحو و نصف آخر لم يسبق لهم أن درَسوا النحو و ذلك بنسبة 50 % لكلى الطرفين.

4.2.2.3 ما هي الصعوبات التي واجهتك أثناء تدريسك لهذه المادة؟

أما هذا السؤال فقد وجهناه للأساتذة الذين يدرسون النحو لأنهم تعمقوا في هذه المادة أكثر، و أردنا أن يكون مفتوحا لنرى مختلف الصعوبات التي تواجههم في ذلك و كانت معظم آرائهم تنصب حول برامج النحو إذ تقيَد الأستاذ و تلجم إرادته في الإبداع بطرقه الخاصة، و أنها ذات محتوى جاف، و أراء أخرى ترى الصعوبة في الضعف القاعدي للطلبة و عدم اهتمامهم بهذه المادة و آخرون يرجعون الصعوبة إلى بعض المصطلحات و تعقيدها، في حين يرى آخرون أن الصعوبة تكمن في نقص الحجم الساعي للمادة كما أن هناك فئة فئة تقول بعدم وجود صعوبات في تدريسهم و لكن نسبتهم قليلة جدا.

5.2.2.3 هل ترى أن مادة النحو مبرمجة بشكل كاف في الجامعة؟

و هذا السؤال أدرجناه مغلقا، بحيث يجيب الأستاذ ب: نعم أو لا و كانت النسب كالتالي:

هل ترون أن مادة النحو مبرمجة بشكل كاف في الجامعة؟	العدد	النسبة
نعم	03	%21,42
لا	11	%78,57

يتبين لنا من نتائج الجدول أن معظم الأساتذة يقرون بعدم برمجة النحو بالشكل الكاف و تصل النسبة إلى 78,57 %، في حين لا تتعدى نسبة الذين يرون عكس ذلك 21,42 %، و هذه النتائج تؤكد أن مادة النحو غير مبرمجة بشكل كاف حتى يتسنى للطالب استيعابها.

لهذا أضفنا إلى هذا السؤال سؤالا آخر مفتوحا لنعرف اقتراحات الأساتذة لإيجاد حل في برمجة النحو في الجامعة، و كانت إجاباتهم تتمحور حول إعادة النظر في الحجم الساعي لمادة النحو العربي بتكثيف حصصه و برمجته في كل السنوات الجامعية، لأنه جوهر اللغة العربية إذ كيف للطالب أن يتخرج و لم يتمكن منه.

6.2.2.3 ما سبب تراجع مستوى الطلبة في علم النحو بجامعة بجاية؟

و هذا السؤال طرحناه على الأساتذة لأنهم الأدرى بمستوى طلبتهم في النحو سبب تراجع مستواهم، و كانت إجاباتهم على النحو الآتي:

في رأيكم ما سبب تراجع مستوى الطلبة في علم النحو؟	العدد	النسبة
عدم توظيف طرائق فعالة في تدريس هذه المادة.	14	%100
صعوبة هذه المادة و عدم دقة قواعدها	06	%42,85
لا يبذل الطالب أي جهد فردي.	12	%85,71

و هنا بخصوص هذا السؤال هناك من الأساتذة من اختار كل الاحتمالات في آن واحد، و هناك من اختار احتمالين، في حين أجاب آخرون عن احتمال واحد فكانت النسبة الأعلى هي الخاصة بعدم توظيف طرائق فعالة في تدريس هذه المادة حيث تقدر ب: 100 % فكل الأساتذة اختاروا هذا الاقتراح، ثم نسبة الذين أجابوا على عدم بذل الطالب لأي جهد فردي إذ

أجاب عليها اثني عشر أستاذا أي بنسبة 85,71 %، أما النسبة الأخيرة فتعود إلى صعوبة هذه المادة و عدم دقة قواعدها و هي لا تتعدى 42,85 %، و هنا يظهر لنا جليا أن الأساتذة لا يرجعون تدهور مستوى الطلبة في النحو إلى صعوبة هذه المادة في ذاتها بالدرجة الأولى بل إلى أطراف العملية التعليمية الأخرى كالطالب و الطرائق المستعملة في التدريس.

7.2.2.3 ما الطريقة التي تقترحونها لتفعيل تدريس النحو العربي؟

و اخترنا أن يكون هذا السؤال مفتوحا لنرى اقتراحات الأساتذة حول الطرائق الفعالة في تدريس النحو، فكانت معظم إجاباتهم تنصب حول استعمال طريقة الحوار و المناقشة ، لإشراك الطالب مع الأستاذ في العملية التعليمية و حسن اختيار الموضوعات المقررة لكل مستوى، و توظيف أمثلة مستمدة من واقع الطالب ليسهل عليه الفهم و الاستيعاب، و دعوا أيضا للأخذ من كل طريقة جوانبها الإيجابية لنحصل على طريقة ناجعة و فعالة.

8.2.2.3 فيم تكمن صعوبة النحو العربي في رأيكم؟

و هذا لمعرفة ما إذا كانت مادة النحو صعبة في ذاتها، و تحصلنا على النتائج التالية:

في رأيكم فيم تكمن صعوبة النحو العربي؟	العدد	النسبة
قدم القواعد النحوية و عدم تناسبها مع العصر.	04	%28,57
صعوبة اللغة التي كتب بها النحو و اختلاف التأويلات فيه.	03	%21,43
الضعف اللغوي و العلمي في الجامعة الجزائرية.	07	%50

نستنتج من الجدول أن النسبة الكبيرة ترجع صعوبة النحو إلى عامل الضعف اللغوي و العلمي في الجامعة الجزائرية حيث تصل النسبة إلى 50 %، ثم تليها نسبة من أجاب على عامل قدم القواعد النحوية و عدم تناسبها مع العصر بنسبة 28,57 %، أما النسبة الأخيرة فتعود لصعوبة اللغة التي كتب بها النحو و اختلاف التأويلات فيه و تقدر ب: 21,43 % فنستنتج أن نسب هذه الإحتمالات متقاربة ما يعني أنها ساهمت جميعا في صعوبة النحو.

9.2.2.3 هل تؤيدون من يصف النحو العربي بالجمود و عدم الجدوى؟

هل تؤيدون من يصف النحو العربي بالجمود و عدم الجدوى.	العدد	النسبة
نعم	04	%28,57
لا	10	%71,42

يظهر لنا الجدول أن النسبة الكبيرة من الأساتذة لا تؤيد رأي من يصف النحو بالجمود و عدم الجدوى و تقدر نسبتهم ب: 71,42 % و معظمهم من الدين درَسوا النحو و كانت لهم دراية و رؤية عميقة حول هذه المادة، و هناك نسبة قليلة تؤيد هذا الرأي وتقدر ب: 28,57 % و لاحظنا خلال تحليلنا للنتائج أن معظمهم ممن لم يسبق لهم أن درَسوا النحو و لم تكن لهم كفاءة فيه.

10.2.2.3 أترون أن النحو ضروري للتمكن من اللغة العربية؟

و الهدف من هذا السؤال هو معرفة مدى ارتباط النحو باللغة العربية و ضرورته للتمكن منها، و ذلك من خلال آراء الأساتذة لأنهم أكثر علما بذلك. وكان هذا السؤال مفتوحا و معظم إجابتهم تمحورت حول أهمية القواعد النحوية لأي لغة و اللغة العربية على وجه الخصوص و عدم استيعاب الطالب لهذا الجانب يؤدي حتما إلى ضعفه و عجزه اللغوي، كما يرون أن النحو مفتاح اللغة العربية و عمادها و الاهتمام به ضرورة حتمية لاكتساب

اللغة العربية الفصحى، ذلك يرون وجود علاقة طردية بين التمكن من النحو و من ناصية العربية فكلما كان الطالب متمكنا في النحو كان أهلا للغة. في حين هناك فئة قليلة تقول بعدم ضرورة النحو للتمكن من اللغة العربية، بحجة أن هناك أساتذة متمكنين من اللغة العربية بشكل جيد و لا يتقنون النحو.

11.2.2.3 هل تشاطرون من يقول إن سبب تدهور اللغة العربية راجع لإهمال النحو بالدرجة الأولى؟

و كانت إجاباتهم على النحو التالي:

هل سبب تدهور اللغة العربية هو إهمال النحو بالدرجة الأولى؟	العدد	النسبة
نعم	10	%71,42
لا	04	%28,57

نستنتج من الجدول أن النسبة الكبيرة تقول إن تدهور اللغة العربية يعود بالدرجة الأولى إلى إهمال النحو و ذلك بنسبة 71,42 % بينما نسبة الذين لا يوافقون هذا الرأي لا تتعدى 28,57 % ، و هذا يؤكد ضرورة النحو للغة العربية و إسهامه الكبير في تدهورها أو تطورها.

12.2.2.3 هل سطرت الوزارة أهدافا لتدريس النحو في الجامعة؟

و هذا السؤال أردنا أن نعرف به إن كان للنحو أهداف سطرتها الوزارة ،لأنه في رأينا لا يمكن تدريس مادة دون أهداف مسطرة يعتمد عليها الأستاذ في تدريسه لتحقيقها و تحصلنا على النتائج التالية:

هل سطرت الوزارة أهدافا لتدريس النحو؟	العدد	النسبة
نعم	02	% 14,28
لا	03	%21,42

يتبين من خلال الجدول أن معظم الأساتذة لا يعرفون إن سطرت الوزارة أهدافا أم لا، بحيث لم يجيبوا عن هذا السؤال و تقدر نسبتهم ب: 64,28 % و هذا يؤكد عدم وضوح أهداف الوزارة في برامجها الجامعية خاصة النحو، و هناك نسبة 21،42 % أجابوا بعدم الوزارة سطرت أهدافا لذلك ، في حين تصل نسبة الذين يرون وجود أهدافا مسطرة لذلك إلى 14,28 %.

13.2.2.3 ما هي الحلول التي تقترحها للرقي بمستوى اللغة العربية و النحو العربي في الجامعة الجزائرية؟

و هذا السؤال تركناه مفتوحا ليقدم الأساتذة بعض الحلول لهذه الإشكالية و سنذكرها لاحقا.

4. مشاكل النّحو:

أضحت قضية النّحو العربي عائقا يؤرق الإنسان العربي و النّاطقين باللّغة العربية بوجه عام، حيث يسودهم الإحساس بالصعوبة الكبيرة في فهم و استيعاب هذا العلم، الذي يؤدي بالبعض إلى النفور لا من النحو فقط بل من اللّغة العربية الفصحى واستخدامها وهذا يشمل حتى الفئة المثقفة من المعلمين و المتعلمين خاصة الطلاب الجامعيين، لسبب واحد هو النّحو الصعب و المبهم ويؤمنون بمن يصف النحو بالجمود.رغم أنّه من أهم العلوم العربية التي شغلت العديد من الباحثين حيث حاولوا تبسيطه و تقريبه من المتعلم، لأنّ النّحو عماد اللّغة العربية و روحها، لكن السّؤال الذي يطرح نفسه هو: إلام يرجع سبب إحساس المتعلّم و الباحث العربي بصعوبة هذه المادة و عدم التمكّن منها؟ و هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال جمعنا أو رصدنا لبعض الصعوبات التي تواجه المعلمين و المتعلمين على وجه الخصوص في شأن هذه المادة.

1.4 صعوبات خاصة بالنّحو في ذاته:

وهنا نتطرق لبعض المشاكل و الصعوبات المتعلّقة بالنّحو ذاته، اخترنا أن نعتمد على بعض الكتب التي قام فيها الباحثون بمحاولة تيسير بعض الظواهر الشائكة في النّحو العربي والتي تعيق المتعلّمين. وحتى المختصين عن هذه التيسيرات تظهر لنا هذه الصّعوبات التي عرضوها وحاولوا تيسيرها، و تتمثل في جهود فردية و أخرى جماعية.

أ.الجهود الفردية:

لقد بذل العديد من الباحثين و علماء اللّغة العربية جهودا كبيرة و محاولات في تيسير الدرس النّحوي و تجديده بهدف الحفاظ على اللّغة العربية بالدّرجة الأولى وتقريب النّحو العربي من المتعلّم الذي ينفر منه لصعوبته، وكان هدفهم أيضا تصحيح الفكرة الخاطئة التي تصف النّحو العربي بالجمود والنّقص، لهذا قامت هذه التيسيرات بعرض الظواهر النّحوية التي تتسم بالصّعوبة ومن هذه الجهود الفردية نجد، محاولة إبراهيم مصطفى، شوقي ضيف ومهدي المخزومي، تمّام حسان وآخرين وشملت أعمالهم التيسيرية فيما يلي:

* مهدي المخزومي ونقده للنّحو العربي القديم: قدّم في كتابه (في النّحو العربي النّقد والتوجيه) مجموعة من الانتقادات التي اعتبرها من النّقائص التي علقت بالنّحو العربي، ولم يستطع الفكر العربي الحديث أن يغيّر منها إلا الشكليات، واعتبر أن النحو ليس بالشيء المقدس بل يتطور بتطور اللّغة حيث أشار إلى ذلك في قوله:" النّحو عارضة لغوية تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتطور، فالنّحو متطوّر أبدا لأنّ اللّغة متطورة أبدا و النّحوي الحق هو ذلك الذي يجري وراء اللّغة بتتبع مسيرتها و يفقه أساليبها، ووظيفة النّحوي أن يسجّل لنا ملاحظاته و نتائج اختباراته في صورة في صورة أصول و قواعد تمليها عليه طبيعة هذه اللّغة"[1].

[1] مهدي المخزومي، في النّحو العربي نقد وتوجيه، ط1، بيروت 1964 ، المكتبة العصرية، ص19.

واعتبر النّحويين القدامى مقصّرين في حق الجملة، فلم تكن لهم عناية كبيرة بها ولم يضعوا لها أبوابا خاصة إلاّ ابن هشام في(مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب)، وسبب ذلك يرجع لاهتمامهم الكبير بظاهرة الإعراب و العامل و الكلمة، وحتى تقسيمهم للجملة إلى اسمية و فعلية كان خاضعا للتّقسيم اللّفظي. واعتبر ابن هشام الجملة الاسمية أساس الجمل العربية، مستندا في ذلك إلى قاعدة هي أنّ الاسم هو الأصل في اللّغة العربية، وقد عارضه المخزومي في أنّ الفعل هو الأصل، وأساس التعبير في كل اللّغات السامية. وقد تحدث مهدي المخزومي عن إشكالية العامل النّحوي أيضا، وبابي التنازع و الاشتغال اللّذين اعتبرهما ضربا من ضروب التعقيد في النّحو العربي، وما جاء به كجديد أنّه دعا إلى عدم التفرقة بين الفاعل و المفعول.

كما اشترك الباحثون الذين ذكرناهم سابقا في نقدهم لبعض الظواهر النّحوية الصّعبة منها:

-**حركات الإعراب و البناء:** و قبل عرضنا لأراء هؤلاء الباحثين حول هذا الباب لا بأس أن نوضح الفرق بين الإعراب و البناء، فالإعراب هو تغيير أواخر الكلمات حسب اختلاف العوامل الدّاخلة عليها، وحسب اختلاف موقعها في الجملة وتتمثل علامات الإعراب في(النّصب، الجر، الرّفع، الجزم) أمّا البناء فهو أن يلزم آخر الكلمة حالة واحدة، مهما اختلفت العوامل الدّاخلة عليها.

و لقد أشار إبراهيم مصطفى إلى هذا الباب في كتابه(إحياء النّحو) حيث قال بأنّ الضمة علم الإسناد، والدّليل أنّ علم الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها و يتحدّث عنها، و أنّ

الكسرة علم الإضافة والإشارة ارتباط الكلمة بما قبلها، سواء أكان هذا الارتباط بأداة أو بغيرها كما في المثال التالي:(كتاب محمد، وكتاب لمحمد) و قال إنّ الكسرة و الضمة لا تخرجان عن هذه الدّلالة إلاّ أن يكون ذلك في بناء أو في نوع من الارتباط، أمّا الفتحة فليست في نظره علامة إعرابية، بل هي حركة خفيفة مستحبة عند العرب، يراد أن تنتهي بها الكلمة كلّما أمكن ذلك، وهي بمثابة السّكون في لغة العامة[2]. فهذا رأي إبراهيم مصطفى في هذا الباب، ويؤيده عبد الستار الجواري في كتابه (نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي) إذ يرى أنّ محاولة التيسير تستدعي معرفة عميقة للأساليب العربية، وأنّه على الدّارسين العودة بالنّحو إلى أصوله و جذوره، و أنّ التيسير يحصل بإدراك ما يجب أن يبقى و ما ينبغي أن يحذف وما اختلط بالدّرس النّحوي من أمور غريبة خارجة عن طبيعته، ويرى أنّه لو اهتم النّحاة القدامى بالقرآن وبأسلوبه، لما حصل هذا الاضطراب في مادة النّحو فيقول:" لو اهتموا بالقرآن وسلاسة أسلوبه لكانت صورة النّحو أقرب إلى الذّهن، ... وأيّ محاولة لتيسير النّحو يجب أن تقوم على تحديد معناه و فهمه"[3]. كما يرى أنّ الجهود التيسيرية لا بدّ من أن تتجه نحو إعداد الذّين يقومون على تعليمه و تدريسه، لأنّ هذه العملية ليست مجرّد تلقين للمعلومات فقط، إنّما هي حوار و تواصل فكري و تبادل للآراء و المعارف و هو هنا قد أشار إلى قضية مهمة وهي إعداد المتخصصين لتعليم النّحو و استخدام طريقة جيّدة لتوصيله إلى المتعلّم.

[2] عبد الستار الجواري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ط2، بغداد 1984، ص 12.
[3] إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ص50.

-**إشكالية العلامة المقدرة:** حيث اعتبره عبد الرّحمان أيّوب موطن الصّعوبة في النّحو العربي لإلغائه لأنّه يؤدي إلى تعقيد النّحو لدى المتعلمين، و دعا للاكتفاء بوصف ما هو موجود في ظاهر الجملة دون اللّجوء إلى التقدير و التأويل. ونجد شوقي ضيف يؤيده أيضا في هذا الرأي حيث كان ضدّ الإعراب التقديري و المحلي ودعا هو أيضا لضرورة إلغائه تأثرا بآراء ابن مضاء القرطبي، إذ يرى أنّه لا داعي للقول في مثل(جاء الفتى) الفتى فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة منع من ظهورها التعذّر، أو في مثل قولنا:(جاء القاضي) القاضي فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدّرة منع من ظهورها الثقل بل يكفي إعراب كل من كلمة (الفتى و القاضي) فاعلا فحسب[4]. أي دون تعليل لا جدوى منه، خاصة في المراحل التّعليمية الأولى و ترك هذه التفسيرات للمتخصصين في المراحل الجامعية وللباحثين.

- **نظرية العامل:** رغم أنّها من المحاور المهمة في النّحو العربي وشغلت العديد من النّحاة لمدة طويلة إلا أنّها تعرضت بدورها للنّقد، حيث ملأت معظم الكتب النّحوية خلافا و فلسفة و جدلا، ممّا أدى إلى إلغائها من طرف بعض النّحاة، بهدف تقريب مادة النّحو من المتعلم العربي، إذ يقول إبراهيم مصطفى:" من استمسك بها فسوف يحس ما فيها من تهافت و هلهلة و ستخذله نفسه حيث يبحث عن العامل في مثل التحذير و الإغراء أو الاختصاص و النّداء، ثم يرى أنّه يبحث عن غير شيء"[5].

[4] شوقي ضيف، تجديد النّحو، ط4، دار المعارف، ص 20،23، (بتصرف).
[5] عبد الستار الجواري، نحو التيسير، ص 46.

فالنسبة إليه نظرية العامل هي متاهات و أيده في ذلك عبد الستار الجواري الذي يرى أنّ: "موضع العامل في الإعراب هو السبب الأوّل الذي خرج بالإعراب عن حقيقة معناه، وعن واقع وظيفته في النّحو، وهو الذي خلّف فيه أبوابا لا لزوم لها و لا فائدة فيها وهو الذي عقّد قواعد الإعراب"[6].

-**التقدير المتعلق بالظرف و الجار و المجرور**: حيث يرى شوقي ضيف ضرورة إلغائه في مثل:(هذا زيد أمام الدّار) (و هذا زيد على الدّار) يقول:" الجار والمجرور في هذين المثالين في موقع الحال زيد، والنّحاة يقدّرون أنّهما متعلقان بمحذوف تقديره (حال) و هذا تكلّف"[7] لأنّ هذا التقدير يصعّب مهمة الفهم عند المتعلّم، ونرى أنّ الجار والمجرور في هذين المثالين متعلقان بخبر محذوف تقديره (موجود).

-**إشكالية العلل الفلسفية**: كان العرب و النّحاة القدامى يميلون كثيرا لاستخدام العقل والتجريد، لهذا نجدهم غاصوا في البحث عن علل الإعراب، إذ بحثوا عن علّة رفع الفاعل ونصب المفعول و غير ذلك، واستمر التعليل حتى وصل إلى علم الاقتراض و الميتافيزيقا، لهذا دعا ابن مضاء القرطبي لإسقاطها وكذلك النّحاة المحدثون أمثال إبراهيم مصطفى الذي رفض هذه التعليلات الفلسفية ونفس الشيء بالنّسبة إلى عبد الرّحمان أيّوب الذي يقول:"

[6] المرجع نفسه، ص46.
[7] شوقي ضيف، تجديد النّحو، ص24، 25.

لأنّها غير قائمة على واقع اللّغة، فتحليل القدامى لإعراب الفعل المضارع شبهه باسم يتماشى مع الفلسفة التي ترى أنّ الذّات هي أهم الموجودات"[8].

– **إشكالية التنازع و الاشتغال:** لقد دعا كل من مهدي المخزومي و شوقي ضيف لإلغاء هذين البابين، وذلك لأنّهما يساهمان في تعقيد النّحو، فالتنازع هو كأن يتنازع عاملان على عمل واحد بحيث لا يظهر لنا بوضوح أيّ العاملين قام بالفعل في الجملة مثل ذهب و عاد زيد حيث يختلف النّحاة في رافع زيد هل هو الفعل الأول أم الثاني. امّا الاشتغال فيتقدم فيه اسم على عامل في ضمير منصوب يعود عليه وفي اسم مضاف إلى ذلك الظمير، مثل قرأتُ كتابي، حيث ينصب (كتاب) بفتحة مقدّرة على ما قبل الياء لاشتغال المحل بالحركة المناسبة. وهذان البابان يعتبران من العوامل التي تجعل النّحو صعبا و غير مستوعبا. هذا شأن المحاولات الفردية.

ب .الجهود الجماعية: فسنذكر بعض المجامع اللّغوية و بعض المؤتمرات التي نادت إلى تيسير النّحو ومنها:

– **محاولة وزارة المعارف المصرية عام 1938:** تكونت هذه اللّجنة من بعض الباحثين و الدّاعين دعوا لتيسير النّحو أمثال: الأستاذ أحمد أمين، إبراهيم مصطفى، طه حسين وآخرين. و كان من مبادئ هذه اللّجنة أن لا يمس البحث في قواعد النّحو و الصّرف و البلاغة أصلا من أصول اللّغة العربية، ومن أعمالهم أنّهم دعوا للاستغناء عن الإعراب

[8] عبد الله جاد الكريم، الدّرس النّحوي في القرن العشرين، القاهرة، 2004، مكتبة الآداب، ص171، 172.

التقديري و المحلّي، وعدم التّفريق بين العلامات الأصلية و الفرعية في الإعراب، و دعوا كذلك لتوحيد ألقاب حركات الإعراب و البناء فتقول: " مسند إليه مضموم، و مفعول به مفتوح، و مضاف إليه مكسور...الخ"[9]. دون تلك الإضافات التي ألفناها في إعرابنا للكلمة، ودعا" لإلغاء الضّمير المستتر في مثل قولنا(زيد قام) و الاقتصار في الدّراسة النّحوية على ما هو في إطار أحكام الكلمة و أحكام الجملة و الأساليب "[10]

– **محاولة وزارة التربية عام 1957م:** حيث أخذ علماء هذه المقترحات بمبدأ أنّ لا تجديد بدون الاعتماد على التراث القديم واعتبروا كل جديد خارج عن هذا الإطار يكون بمثابة إساءة للّغة العربية. وكانت أهم قراراتهم التيسيرية تدعوا لإلغاء موضوعات و أجزاء من موضوعات لا يحتاج إليها المتعلّم في تقويم لسانه مثل: باب المبنيات بجميع أقسامها كالفعل الماضي و الأمر و كأسماء الإشارة، و الأسماء الموصولة و الضمائر...الخ. ودعت أيضا بدورها لإلغاء الإعرابيين التقديري و المحلّي لكونهما لا يؤثران في النّطق السليم و لا في إفهام المعنى، و دعت لدراسة الأساليب العربية كالتعجب و الإغراء و التحذير و المدح و الذّم...الخ. لكن دون التعرّض لتفاصيل إعرابها، ممّا استعصى على الطّالب فهمه و معرفته.

[9] عبد الله أحمد جاد الكريم، الدّرس النّحوي في القرن العشرين، ص178، 179.
[10] المرجع نفسه، 178، 179.

كما دعت لإلغاء الضمير المستتر وجمع الأبواب الثلاثة الآتية: "المبتدأ، الخبر، والفعل والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد هو المسند والمسند إليه"[11].

-ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي مجمّع اللّغة العربية السورية 2002: خرج هذا المؤتمر بالقرارات التالية:

* يبني النّظرة الشاملة لمفهوم النّحو، باعتباره نظاما للّغة.

* التمييز في النّحو بين ما هو علمي و شكلي.

* التركيز على الجانب التطبيقي وأنشطة الإنتاج اللّغوي.

* الرّبط بين حاجات المتعلمين النّحوية و أهداف التّعليم.

* تجاوز التشعبات و التداخلات وحالات الشذوذ.

* استخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى.

كما رصدت لنا الباحثة ظبية سعيد السليطي بعض الصّعوبات و المشاكل التي تواجه النّحو العربي فقسّمتها حسب العامل أو السبب الذي أدّى إلى ظهورها، حيث جعلت بعضها يعود إلى اللّغة العربية في ذاتها و أخرى تعود إلى المعلّم و طريقة تدريسه، وصعوبات أخرى سببها المتعلّم و المنهاج.

[11] المرجع نفسه، ص 180،181 (بتصرف).

أ- ما يتعلّق بالمادة نفسها (النّحو): حيث حصرت الصّعوبات فيما يلي:

- اعتماد النّحاة في وضعهم لعلم النّحو على منطق العقل(المعيارية) دون الاهتمام بمنطق اللّغة و طبيعتها(الوصفية).

- تأثر واضعي علم النّحو بعلماء الكلام في أنّ كلّ أثر لا بدّ له من مؤثّر و انتهى الإمعان في ذلك إلى نظرية العامل و إلى الحديث عن العلل وعلل العلل.

- كثرة ما في القواعد من أقوال و مماحكات واختلاف مسائلها و اعتمادها على التحليل المنطقي.

- جفاف النّحو وصعوبته و تأكيده على مماحكات عقلية مجرّدة بعيدة عن واقع الحياة العلمية التي يعيشها التلميذ[12]. ويمكننا إضافة صعوبة أخرى تنتمي إلى هذا المجال وهي الاختلافات القارة بين المدارس النّحوية ووضع الدّارس أمام ركام معرفي يصعب اختيار آراء هذه المدرسة من تلك، وظهرت هذه الاختلافات حتى بين نحاة نفس المدرسة، السبب الذّي أدّى لاختلاف التّأويلات النّحوية واشتباكها ممّا صعّب الأمر على دارسي هذا العلم.

ب- صعوبات تتعلّق بالمعلّم والطّريقة التي يدرّس بها:

حيث أكدت الباحثة(ظبية سعيد السليطي) في هذا الصدد أنّ الصّعوبة لدى بعض الباحثين لا ترجع لتجريد النّحو و تأويلاته بل لطريقة التدريس و إعداد المعلم. حيث

[12] ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، ص 20،21.

تقول:" طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوباتها وسهولتها، فإذا درّست بطريقة آلية وجافة لا تستثير التلاميذ و لا تحفّز هممهم رغبوا عنها. أمّا إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها و ألفوا دراستها"[13].

فهي ترجع إذن نفور المتعلّم من القواعد النّحوية لجمود طرائق التّدريس و عدم مهارة المعلّم في أدائه لعمله التدريسي، إذ لا يمتلك القدرات الكافية في جعل الطّالب يتفاعل مع هذه المادة، كما أنّه لا يساهم في جعل مادة النّحو محبوبة عند الطّالب إذ لا يستعمل طرائق حوارية مشوّقة تجذبه إليها كما أنّ المعلّم يمزج بين العامية واللّغة الفصحى حتى في تقديمه لدروس النّحو، ولا يجعل الطّالب يمارس القواعد النّحوية في الفصل الدّراسي.

ج- صعوبات تتعلّق بالمنهاج:

يظهر في المنهج المعتمد في المرحلة الجامعية نقص من حيث ما ينبغي أن يتوفّر فيه وما يزيد الأمر صعوبة هو ملء المنهاج بموضوعات كثيرة و متعددة و ربطها بوقت زمني جدّ محدود وهذا يؤدّي لعدم اهتمام المعلّم بإفهام المتعلّمين إذ يكون همّه الوحيد هو إنهاء البرنامج في وقته المحدّد، فتتداخل الدّروس و تتشابك و تكون على شكل ركام في ذهن المتعلّم فلا يفهم منها شيئا، كما يتضمّن المنهاج موضوعات ليس لها علاقة بمحيط الطّالب و بيئته ولا بمستواه. إضافة إلى هذا فلا علاقة بين ما يدرس في المحاضرات

[13] المرجع السابق، ص24.

أو في التنظير مع الحصص التطبيقية ممّا يشكل نوعا من التشتت وعدم ترابط الدّروس لدى الطّالب الجامعي.

د- صعوبات تتعلّق بالطّالب:

إذ لا نجده يبذل إيّ جهد في فهم دروس النّحو بل يعتمد على ما يقدّمه الأستاذ وهو غير كاف حتى لتنمية قدراته اللّغوية، فالدّراسة في الجامعة لا تكون من طرف واحد بل يجب أن يشارك الطّالب الأستاذ ويقوم بجهود فردية خاصة و بأبحاث حتى يتمكّن من المادة. لكنّه في الواقع يكتفي بأخذ المعلومة التي تقول أنّ النّحو مادة جامدة لا جدوى منها ولا يحتاجه في دراسته ولا يجده في واقعه بل يراه موضوعا مفروضا على المختصين فقط وهذه الفكرة الخاطئة ساهمت كثيرا في إهمال النّحو واللّغة العربية عند الطالب إذ نجده لا يكترث بأخطائه اللّغوية ولا يحاول تصحيحها فبالتالي يتخرّج من الجامعة وهو غير قادر على إنشاء فقرة مفيدة خالية من الأخطاء. تقول الباحثة بنت الشاطئ في هذا الصدد:

" الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ التلميذ كلّما سار خطوة في تعليم اللّغة إزداد جهلا بها و نفورا منها، وصدودا عنها، و قد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرّج من الجامعة و هو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"[14]

[14] محمد جاهمي ، واقع النّحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيظر:بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005.

خلاصة:

بعد عرضنا لمختلف التيسيرات التي حاولت تسهيل النّحو نستنتج أنّها عبارة عن حبر على ورق لا غير والدليل على ذلك أنّ صعوبات النّحو وشكاوي الطّلاب لا تزال قائمة إلى يومنا هذا حيث مازالت النقاط الآتية صعوبات مطروحة وهي كالتالي:

– الحفاظ التّام على هيكل النّحو العربي بتنظيمه المنطقي الموروث من دون التصرف تربويا و سيكولوجيا في تقديمه للدّارسين.

– عزل النّحو عن الدّروس اللّغوية الأخرى مثل القراءة و الكتابة، بل يدرس لذاته. الفصل بين النّحو و الصّرف رغم أنّهما علمان متداخلان و مترابطان بحيث يكمّل أحدهما الآخر.

– كثرة القواعد المفروضة على التلميذ، لهذا يشعر بأنّ حفظها يتطلّب مجهودا كبيرا وإذا حفظها فإنّ مصيرها النّسيان.

– عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قرارات مجامع اللّغة العربية في تيسير النّحو التّعليمي.

–الإسراف في الإعراب التقديري والمحلي وتحميل الكلام ضمائر مقدرة.

– عدم استخدام اللّغة العربية الفصحى عند الحديث و الحوار بين المتعلّم والمعلّم حتى في دروس النّحو التي هدفها ضبط اللّسان.

فأسباب عديدة لا تحصى إذا ساهمت بشكل كبير في صعوبة النّحو و جموده، وهي كما رأينا ليست متعلقة بالمادة النّحوية فقط بل واردة من جهات مختلفة من تطبيق المناهج، وعدم صلاحيتها في تدريس القضايا النّحوية و أسباب تعود إلى المعلّم وأخرى إلى المتعلّم، لذلك لا يمكننا الحكم على أنّ النّحو مادة جامدة وصعبة، لأنّ موطن الصعوبة لا يكمن فيه فقط بل في الظروف المحيطة بتدريسه لأنّه مادة تعليمية كباقي المواد الدّراسية، وليست صعوبته كتلك التي في الرّياضيات و الفيزياء و الكيمياء و الفلسفة إلاّ أنّ هذه المواد حظيت بالعناية الكبيرة و لا إشكال فيها، أمّا النّحو فثار عليه العديد من الثورات والسبب هو عدم وجود إطارات وباحثين بالكمّية الكافية للحفاظ عليه والاهتمام به؛ ولكن نبقى متفائلين بتطوير النّحو وردّ الاعتبار له لذلك سنقترح بعض الحلول لهذه الصّعوبات التي اخترنا بعضها من الحلول التي قدّمت إلينا من خلال الاستمارات الموزعة على الأساتذة و الطّلاب:

5. اقتراح بعض الحلول :

- العمل على تبسيط النّحو و الأخذ بمقترحات المجامع اللّغوية و آراء المختصين.
- تعويد الطالب على سماع الأساليب العربية الصّحيحة و تقليدها باستمرار.
- ضرورة اختيار الأساليب التي تربط بحياة المتعلّم و بيئته و تعامله مع أفراد مجتمعه.
- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو وتمثلها في أذهان مدرّسي اللّغة.

– إلغاء بعض المسائل الشائكة في النّحو و تركها للمختصين مثل:الاشتغال، الإعراب، التقديري و المحلي...

– عدم دراسة القواعد النّحوية بعيدا عن النّصوص الأدبية وعدم استخدام أمثلة جامدة خارجة عن واقع المتعلّم.

– محاسبة الطالب على أخطائه اللّغوية و النّحوية وتصحيحها له.

– تحديد شروط الالتحاق بتخصص اللّغة العربية و آدابها ليكون ذا وزن كباقي التخصّصات لأنّ الطلاب الموجهين لدراسة اللّغة العربية في جامعاتنا هم الفئة التي لم تتحصل على شهادة البكالوريا بدرجة عالية وهذا إجحاف في حق اللّغة العربية و احتقارها مقارنة باللّغات الأخرى التي تتطلّب درجة عالية ومعدّلا كبيرا للتخصص في دراستها.

– السعي الجاد لإعداد أساتذة أكفاء بطرائق التدريس الجيّدة.

– إلزام الأساتذة بفترة تربصية قبل خوضهم في ميدان التدريس.

– إسناد النّحو إلى أساتذة أكفاء ومتخصصين و متمكنين من هذه المادة.

– بناء المناهج على أسس علمية تسهر عليها لجنة خاصة، تكون على اطلاع دائم بكلّ المستجدات في حقل اللّغات الأخرى. وتحمل على عاتقها اختيار طرائق حديثة في التدريس، وخلق انسجام بين حصص التنظير و التطبيق بمعنى أنّ أستاذ المحاضرة

يكون نفسه أستاذ التطبيق. أو على الأقل تكون لهما علاقة أو يتحاوران و يتعاونان في إفهام الدّرس.

– أن يتماشى عدد المواضيع مع الحجم الساعي للمادة طول السّنة.

– توفير قاعات الانترنت في قسم اللّغة و الأدب العربي ليعيش الطّالب عصره.

– رفع معامل مادة النّحو، وعدم تمكين الطّالب من الانتقال إلى مستوى أعلى إذا لم يحصّل معدلا فيها.

– أن يدرس في جميع المستويات على مدار السّنة وليس سداسيا.

– إعادة قراءة التراث النّحوي القديم بصياغة بسيطة ميسّرة بلغة عصرية وأمثلة من واقعنا المعيش، لا بأمثلة أكل عليها الدّهر وشرب.

– الإكثار من الملتقيات واستقطاب أساتذة أجانب فيما يتعلّق بتدريس النّحو العربي.

– فتح المجال أمام الطلبة للإبداع الأدبي و اللّغوي، وذلك بإشراكهم في الملتقيات و النّدوات العلمية.

– استحداث مسابقات بين الطلبة حول مواضيع اللّغة العربية و تحفيزهم بجوائز قيّمة.

– تعريف كل المراسلات الإدارية خصوصا في التخصصات الإنسانية.

خاتمة:

أردنا أن تكون خاتمة بحثنا حول مختلف النتائج التي توصلنا إليها في موضوعنا، حيث نتأسف كثيرا على مكانة اللغة العربية في بلادنا، التي في نظرنا مهمشة بشكل كبير في كل الميادين و في جميع المؤسسات، و لا تختلف مؤسساتنا الجامعية عن هذا الواقع المزري، حيث عند قيامنا بالبحث الميداني الذي اخترناه أن يكون في جامعة بجاية، لمسنا هذا الواقع بوضوح إذ الطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربة و آدابها، محاط بعدة عوامل تجعله ضعيفا في مستواه اللغوي ، في حين إنّ معظم الدارسين و الباحثين يرجعون سبب ضعفهم اللغوي إلى علم من علوم اللغة العربية، الذي يعتبر أعظم هذه العلوم و هو النحو، إذ يعتبرونه علما جامدا و صعبا و قديما لا يصلح لوقتهم، لذلك أخذوا يحاولون تيسيره، و ليس النحو في حقيقة الأمر بهذا الشكل، لأنه الذي حفظ على اللغة العربية على مدى القرون الماضية، حتى وصلت إلينا بشكلها الصحيح، فهم بهذا أغفلوا الأسباب الحقيقية التي جعلت النحو يوصف بهذه الصفة، كما جعلت الطالب ضعيفا في مستواه اللغوي.

و من خلال دراستنا الميدانية، تبينت لنا العوامل الحقيقية التي تؤثر في الطالب و تساعد على تدهور مستواه اللغوي، و على علم النحو أيضا. كيف لا و الوضع اللغوي الجزائري عامة وبجاية على وجه الخصوص، يتميز بالتعددية اللغوية التي تؤثر كل التأثير على الطالب و اكتسابه و تمكنه من اللغة العربية، لأن كما نعرف اللغة اكتساب و استعمال و نحن لا نرى أي أثر لإستعمال اللغة العربية في الوسط الجامعي ببجاية ، خاصة الفصحى

إذ نستطيع أن نقول إنها غائبة حتى في قاعات التدريس، بل تسودها العامية و الأمازيغية و اللغة الفرنسية ، فكيف بإمكان الطالب للطالب أن يتمكن من اللغة العربية و يفهم قواعدها و نحوها وهو محاط بهذه الظروف ، و ليس هذا فحسب بل حتى الإدارة لها دور في ذلك ، إذ ما لحظناه هو أن قسم اللغة و الأدب العربي بجامعة بجاية مفرنس ، فكل الوثائق بالغة الفرنسية ألا يجعل كل هذا الطالب يشعر بنقص هذه اللغة العربية و يزرع في ذهنه أن لا جدوى من دراسة هذه اللغة و ممارستها طالما لا وجود لها في واقعه ، إظافة إلى هذا فهو لا يجد أي مساعدة أو تحفيز يحيط به ليثابر و يبحث في هذه اللغة لهذا نجده ينفر منها باستمرار، و حتى الأستاذ الذي يعتبره مثله الأعلى و الذي من المفروض أن يساعده و يسانده و يبذل جهده لإفهامه و تمكينه من هضم المادة الدراسية، أصبح دون جدوى فهمه الوحيد هو تقديم الكم الهائل من المعلومات الجامدة للطالب إما عن طريق الإلقاء أو في العشرات من المطبوعات قصد إنهاء البرنامج في وقت وجيز دون أن يكون له أي ظمير مهني أو خلقي، كما أن أغلبة الأساتذة تخرجوا حديثا دون أي خبرة أو تجربة في مجال التعليم و لا يملكون أي كفاءة في اللغة أو ربما لا يستطعون حتى انشاء فقرة صغيرة باللغة العربية الصحيحة و هذا أكيد يثبط قدرات الطالب. كما أن هناك عاملا آخر يرتبط بهذا الأخير و هو طريقة التدريس التي تلعب دورا كبيرا في استعاب الطالب للنحو العربي و هي روح العملية التعليمية و الوسيط الذي يقوم بإيصال المعلومات من الأستاذ إلى الطالب، و ما

نلمسه في جامعاتنا هيمنة الطرائق التقليدية على العملية التعليمية، مثل طريقة الإلقاء و تلقين المعلومات دون شرح و لا تحليل.

و نحن هنا لا ننفي مشاركة الطالب في هذا الوضع الذي وصلت إليه اللغة العربية و علم النحو، و كذلك ضعف مستواه اللغوي، إذ أنه أصبح مثل التلميذ في الأطوار الأولى، لا يهمه من العملية التعليمية إلاّ النقاط للإنتقال إلى فصل آخر، فلا يبحث في المعلومات المقدمة إليه و لا يتساءل عن مصدرها لا فائدتها، بل يقوم بحفظها حفظا ببغائيا إلى أن يصل وقت إسترجاعها وهو يوم الإمتحان فيعيدها للأستاذ في ورقات الإجابة و بذلك يتخلص منها نهائيا و كأنها عبئ ثقيل عليه . و لكن لعلّ أكبر مسؤول عن هذا الوضع هو السلطات إذ أنها تعتبر اللغة العربية لغة وطنية على الورق لا غير، ولا تجسيد لذلك في الواقع، و حتى المسؤولون لا نكاد نسمع منهم كلمة بالعربية بل جل كلامهم باللغة الفرنسية و يظهر ذلك جليا في مختلف الملتقيات و المنتديات و المحافل الدولية، و ليس هذا فحسب إذ أنّ المتخرج بالجامعة و المتخصص في اللغة العربية و آدابها لا مستقبل له، دون مهنة التدريس لا خيار آخر له لأن كل المؤسسات و الشركات و كل شيء مفرنس، وهذا في نظرهم عبارة عن تقدم و رقي وهم لا يعرفون أن هذا سيؤدي بهم إلى التخلف و الانحطاط لأن الشعب الذي لا هوية له لن يتقدم أبدا وما هي إلا تبعية ثقافية.

فكل طرف إذا مسؤول عن تدهور وضع اللغة العربية و النحو العربي، و هذه العوامل كلّها هي التي أدت إلى عدم نجاح كل التيسيرات التي بذلت من أجل تسهيل النحو العربي، لأنها

لم تأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار، بل ظنت أنّ هذا التدهور راجع إلى صعوبة القواعد النحوية. و نحن لا نوافق هذا الرأي لأنه ليس السبب الرئيسي في ذلك، و هو علم كباقي العلوم، بل هناك علوم أصعب منه لكن سكت عنها، و درست وحضيت باهتمام الكل .

فالعرب يستصعبون دراسة النحو و يستسهلون باقي المواد خاصة اللغات الأجنبية لأنهم يعانون من التبعية التي لن يتخلصوا منها حتى يثقوا بلغتهم و يفتخروا بها لأنها أرقى لو لم اللغات، و لو لم تكن كذلك لما اختارها الله لغة للعالمين، و لو لم يكن النحو مهما لما أخضع القرآن الكريم له، و هو الكتاب المقدّس الذي لن يؤتى بمثله أبدا. بل النحو ساهم بشكل كبير على الحفاظ على المعنى الحقيقي لكلام الله عز وجلّ.

و في الأخير نرجو أن يكون بحثنا هذا قد ساهم و لو قليلا بردّ الاعتبار للغة العربية و النحو العربي و لو أنه لا يكفي بأي حال من الأحوال للتخلص من هذه الإشكالية، و لذلك ندعو الطلاب و الباحثين للبحث أكثر في هذا الموضوع لأنة يستحق العناية حيث إذا بحثنا في النحو العربي فنحن في صدد البحث في اللغة العربية .و إن وجدنا حلولا للرقي بالنحو العربي و تخليصه من النظرة الخاطئة التي تضعه بالجمود و عدم الجدوى ،فان هذا يساهم في الارتقاء باللغة العربية و استرجاع مكانتها التي فقدتها في مجتمعها ، و بين ذويها.فالعرب هم من خذلوا هذه اللغة و جروها إلى الهلاك .فهي التي جعلت منهم في وقت هن الأوقات أرقى الشعوب وأجلّها،فاللغة لم تكن يوما سببا للتخلف ، ولن تكون كذالك أبدا لأن الإنسان هو الذي يتحكم في تطورها أو تخلفها ، ونحن العرب سبب هذه الناقة ، لأننا

لم نعط أي اعتبار للغة العربية فإذا لم تكن لها مكانة في مجتمعها ، فكيف تحظى بهذا في المجتمعات الأخرى .

فرغم الجهود المبذولة في تعليمية اللغة العربية ،و إثبات أنها لغة تصلح للعلم والتقدم إلاّ أنّها غير كافية .حيث إن ها تحتاج لمعاهد وجامعات خاصة لتعليمها، وإلى مسؤولين أكفاء لهم روح القومية والوطنية ،يفتخرون بلغتهم ،وإلى باحثين يتشوقون ويبذلون جهدهم و مالهم ووقتهم في سبيل لغتهم ، لأنها مرآة عن شخصيّتهم و هي مسؤولية على عاتقهم فنرجو أن يستجيب لنا كل من يقرأ هذا البحث، و يحاول ردّ الاعتبار للغة العربية المهّمشة ، ونرجو من السلطات أن تأخذ مواقف إيجابية و قرارات صارمة في سبيل النهوض والتطور بهذه اللغة في الميدان وليس على الورق لأنه لن يتطّور مجتمع إلا بلغته.

ولكل لغة قوانين و قواعد تقوم عليها وتصونها ، لهذا يجب علينا احترامها والعمل بها ، وهذا ينطبق على النحو العربي. فإن العيب ليس في اللغة العربية بل العيب فينا و في تفكيرنا ،فإذا حاولنا تغير هذا الواقع ، حتما سترقى اللغة العربية و تزدهر وتتطور مجتمعاتها.

قائمة المصادر و المراجع

الكتب:

- ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى و عبد الله أمين، القاهرة، 1954.
- البداوي زهران، مقدمة في علوم اللغة، دار المعارف، مصر ،ط2، 1986 م
- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، القاهرة، دار الكتاب، 1992 م.
- ابن جني عثمان ، الخصائص ، تح عبد الحميد هنداوي ، بيروت دار الكتب العلمية ط1،ج1، 2001م.
- ابن جني، الخصائص، الجزء الثاني.
- ابن خلدون، المقدمة، بيروت دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع ، 2004م
- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح أحمد حسن بسح، بيروت ، دار الكتب العلمية ط1، 1997م
- أبو البركات الأنباري ، أسرار العربية ، تح، محمد بهجت البيطار ، دمشق مطبوعات المجتمع العلمي العربي.
- أبو البركات الأنباري ،لمع الأدلة في النحو العربي ،تح : سعيد الأفغاني ، دمشق 1388هـ.
- أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر، بيروت.
- أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية ، بإشراف أحمد مشاري العدواني 1987م
- تمام حسان، الأصول(دراسة ابسملوجية للفكر اللغوي عند العرب)،(النحو، فقه اللغة، البلاغة)، القاهرة، 2000م.
- السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة(في المعاني و البيان و البديع)، دار المعارف، 1964 م.
- الشيخ أحمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، دار المعارف، ط2.

❖ جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو العربي ،قراءة وتعليق: محمود سليمان يقوت، طنطا، دار المعارف الجامعية ، 2006م.
❖ جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، كلية الآداب، جامعة حلوان، القاهرة، 1999م.
❖ حسام سعيد النعيمي ، ابن جني عالم العربية ،ط1، بغداد،1990م.
❖ حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة ،دار الوفاء،ط1 ،2008م.
❖ روي هاريس وتولبث جي نيلر، ترجمة د- أحمد شاكر الكلابي ، أعلام الفكر اللغوي التقليد العربي من سقراط إلى سوسير، دار الكتاب الجديدة ،ط1 ، 2004م.
❖ سورة الشعراء الآيات (129، 193، 194)
❖ صالح بلعيد ، الإحاطة في النحو،الجزائر 1994م.
❖ صالح بلعيد ، مقاربة منهاجية، الجزائر ، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع 2004م
❖ صالح بلعيد، في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث، دار هومه، الجزائر، 2005
❖ صبري المتولي، علم النحو العربي، رؤية جديدة وعرض نقدي مفاهيم المصطلحات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001م.
❖ طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوافي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق ،ط1 ،2005م.
❖ ظبية سعيد السليطي ، تقديم حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، الدر المصرية اللبنانية،2002م.
❖ عبد الكريم بكري ، أصول النحو العربي في ضوء مذهب ابن مضاء القرطبي ، دار الكتاب ، ط1 ، 1999 م.
❖ عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم و الحديث، القاهرة، دار العارف 1996م
❖ عبد الستار الجوزي، نحو التيسير دراسة و نقد منهجي، ط1، بغداد، 1984م

❖ عبد السلام المسّدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة ط1، 2010م.
❖ عبد العزيز عتيق، مدخل إلى علم النحو و الصرف، دار النهضة العربية للطابعة و النشر، بيروت.
❖ عبد الكريم بكري، ابن مضاء القرطبي وموقفه من أصول النحو العربي ، الجزائر ،1982م.
❖ عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، القاهرة، 2004.
❖ عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط1، 2003 م.
❖ عفيف دمشقية، تجديد النحو، معهد الإنماء العربي، فرع لبنان 1981م
❖ علي عبد الواحد ودفي، علم اللغة، دار النهضة،مصر، ط1، 1972 .
❖ عوض أحمد الفوزي ، المصطلح النحوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1903م.
❖ غانم قدوري الحمد، أبحاث في العربية الفصحى ، دار عمان ط1، 2004م.
❖ محمّد الحضر الحسين، دراسات في العربية وتاريخها، جمع وتصحيح علي رضا التونسي ، المكتب الإسلامي ، دمشق.
❖ محمد متولي قنديل، رمضان سعد بدوي، مهارات التواصل بين البيت و المدرسة، ط1، دار الفكر و النشر و التوزيع، عمان، 2005 .
❖ محمد علي أبو العباس، الإعراب المبتسر (دراسة في القواعد والمعاني والإعراب تجمع بين الأصالة والمعاصرة) دار الطلائع ،القاهرة.
❖ محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، القاهرة 1410هـ، 1989م.
❖ محمد منال عبد اللطيف، المدخل إلى علم الصرف، دار المسيرة للنشر، ط1، 2000م

❖ محمد يوسف خيضر ، الإعراب المبتسر في قواعد اللغة العربية، مكتبة المنار الأردن، ط1،(1982) ط2، (1986).
❖ منى اليأس ، القياس في النحو ، دار الفكر للطباعة ، ط1 ، 1405هـ، 1985م.
❖ مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد وتوجيه ، بيروت ، المكتبة العصرية 1384هـ، 1964م.
❖ نادية رمضان النجار، عبده الراجحي: اللغة و أنظمتها بين القدماء والمحدثين (دار الوفاء والنشر) الإسكندرية 2004.

المعاجم:

❖ ابن فارس ، مقاييس اللغة ،تح: عبد السلام محمد هارون ، ج1 ، مادة جمع .
❖ ابن منظور، لسان العرب ،تح عبد اللّه علي الكبير ، محمد احمد حسب الله ، هاشم محمّد الشاذلي ،القاهرة، دار المعارف، ج 1مادة أصل.
❖ ابن منظور، لسان العرب ،تح عبد اللّه علي الكبير ، محمد احمد حسب الله ، هاشم محمّد الشاذلي ،القاهرة، دار المعارف، ج 1مادة أصل.
❖ ابن منظور، معجم مقياس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت1991م.
❖ الإمام محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، قاموس مختار الصحاح، ،دار الفكر العربي، بيروت.
❖ الجامع الصغير في النحو، تحقيق محمد هلال، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1986م
❖ عبد الرحمان الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مدة نهج
❖ لسان العرب، مادة فصح، ج5.
❖ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، مادة "نهج"، 1979 م.

❖ محمّد اسبر و بلال جندي ، معجم الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، ط2، دار العودة بيروت.

المجلات و المنشورات الرسمية:

❖ ابن عيسى التجيني، التعددية اللغوية وسيلة للاتصال و الثقافة، محاضرات الندوة الدولية، تلمسان، الجزائر، 2002.
❖ ابن عرفة ،ابن الصافي ، تدريس قواعد اللغة في الطور الثالث من المدرسة الأساسية الجزائر ، مديرية التكوين بوزارة التربية، مجلة همزة وصل ، عدد خاص 1991م.
❖ خليل الجر أستاذ في الجامعة اللبنانية في معهد الأدب الشرقية تح القسم اللغوي ،محمد خليل الباشا وهاني أبو مصلح..... .
❖ صالح بلعيد،اللغة العربية في التعليم بالجزائر واقع و بديل، مجلة نصف شهرية، اللسان العربي، العدد 55، 56، الرباط، 2003م
❖ صالح بلعيد،اللغة العربية في التعليم بالجزائر واقع و بديل، مجلة نصف شهرية، اللسان العربي، العدد 55، 56، الرباط، 2003م.
❖ مجلة جامعة الأزهر (سلسلة العلوم الإنسانية) فعالية تدريس النحو في ضوء ، الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع، العدد(B1)،المجلد 13، 2011م.
❖ محمد الكواكبي، تقويم مدونة النحو العربي،الجزائر، المجلس الأعلى للغة، ندوة تسير النحو،2001م.
❖ محمد بن حمو: النحو العربي في مرحلته الأولى، صناعة وتعليمه، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية ، ندوة تيسير النحو2001.

❖ محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السابع، فيفري، 2005.
❖ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج التعليم (القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم الحاضر) تونس، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، 1987م.
❖ يحي بعطيش ، النحو العربي بين التعسير والتيسير ، الجزائر ،المجلس الأعلى للغة العربية ، ندوة تيسير النحو 2001م.

الرّسائل الجامعية:

❖ حدورة عمر، مذكرة تحت عنوان المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين(تمام حسن) و (مهدي المخزومي) نموذجين.
❖ رشيد فلكاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، دراسة في عينة من طلبة اللغة العربية و آدابها، مذكرة لنيل شهادة الماجستر، جامعة بجاية، 2005 ، 2006 م.
❖ عيسى دوفيسو، مشكلات تدريس قواعد اللغة،مخطوط، جامعة الجزائر، 2006 م.
❖ رشيد فلكاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، دراسة في عينة من طلبة اللغة العربية و آدابها، مذكرة لنيل شهادة الماجستر، جامعة بجاية، 2005 ، 2006 م.
❖ حدورة عمر، مذكرة تحت عنوان المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين(تمام حسن) و (مهدي المخزومي) نموذجين.

إستمارة خاصة بطلبة اللغة و الأدب العربي بجامعة – عبد الرحمن ميرة– ببجاية

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا مهما من البحث الذي نحن بصدد إعداده , وهو دراسة إشكالية النحو العربي بجامعة بجاية، لهذا نرجوا منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة مع الشكر الجزيل مسبقا.

1- بينات خاصة بالطالب

أ) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

ب) نوع البكالوريا : أدبي ☐ علمي ☐

ت) السنة الدراسية الجامعية : س1 ☐ س1 ماستر ☐

ث)هل توجهك لهذا الاختصاص : اختياري ☐ إجباري ☐

ج) ما هي اللغة التي تفضلها للمطالعة؟ العربية ☐ الفرنسية ☐

ح) هل تحب اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

2- أسئلة حول النحو العربي

ا) ما رأيك في النحو العربي ؟ صعب ☐ سهل ☐

ب) هل تعاني من ضعف مستواك في النحو ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك ب: (نعم) فلماذا؟

لأنه ليس علما دقيقا ☐ لأنك لا تراه ضروريا في دراستك ☐ لأنه صعب للاستيعاب ☐

ت) هل ترى النحو ضروري لتمكن من اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

ث) هل تظن أن تدهور اللغة العربية راجع إلى إهمال النحو؟ نعم ☐ لا ☐

ج)هل طبيعة المناهج تؤثر على مستوى الطلبة في النحو؟ نعم ☐ لا ☐

ح)ما رأيك في توظيف أساتذة بدون خبرة في تدريس الأدب العربي؟

.....

.....

.....

.....

خ) هل يؤثر ذلك سلبا لاستيعاب النحو لدى الطلبة؟ نعم ☐ لا ☐

د) ما رأيك في الأمثلة الموظفة في دروس النحو ؟ تساعدك على الفهم ☐ لا تساعدك ☐

ذ) إذا كانت هذه الأمثلة لا تفيد الطالب فما سبب ذلك؟

لأنها صعبة ☐ لا تستمد من واقع الطالب ☐

ر) كيف ترى حصص التطبيق؟ تدعم حصص التنظير ☐

تغطي العجز الحاصل في التنظير ☐ لا يوجد انسجام بين حصص التنظير والتطبيق ☐

ز) هل تتوفر المصادر التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة بشكل كافي؟

نعم ☐ لا ☐ بقلة ☐

س) هل ترى أن النحو يحتاج إلى جهد شخصي من الطالب ليستوعب أكثر؟

نعم ☐ لا ☐

ش) ما سبب تراجع اللغة العربية عامة والنحو خاصة في جامعة بجاية ؟

تأثير اللغة الأمازيغية (اللغة الأم) على الطلبة ☐ نفور طلبة بجاية من اللغة العربية ☐

سعة انتشار اللغة الفرنسية في منطقة بجاية عامة و في الوسط الجامعي خاصة ☐

ص) ما هي الحلول التي تقترحها للرقي باللغة العربية والنحو العربي ؟

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم معنا.

إستمارة خاصة بأساتذة اللغة و الأدب العربي-جامعة بجاية

أستاذي الكريم, أستاذتي الكريمة يشرَفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثل جزءا مهما من البحث الذي نحن بصدد إعداده, و لهذا نرجوا منكم التّفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكل نزاهة و دون ذكر الاسم, و إليكم الشكر الجزيل مسبقا. ضعوا علامة(×) أمام الجواب الذي ترونه مناسبا.

1-البيانات الشخصية:

أ) **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

ب) **نوع البكالوريا المتحصل عليها:** علمي ☐ أدبي ☐

ت) **الشهادة الجامعية:** دكتوراه ☐ ماجستير ☐

ث) **الخبرة:** أقل من 5 سنوات ☐ بين 5 و10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

2-أسئلة حول النحو:

أ) **ما رأيكم في واقع اللغة العربية بجامعة بجاية؟** جيّد ☐ متوسط ☐ متدهور ☐

ب) **كيف ترون مادة النحو العربي؟** مهمة ☐ غير مهمة ☐

ت)**هل سبق لكم أن درّستم مادة النحو؟** نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب:(نعم) **فما هي الصعوبات التي واجهتكم في ذلك؟**

.....

.....

.....

.....

ث) **هل ترون أنّ مادة النحو مبرمجة بشكل كاف في الجامعة؟** نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتكم ب:(لا) **فماذا تقترحون؟**

.....

.....

.....

.....

.....

ج) **ما سبب تراجع مستوى الطلبة في علم النحو بجامعة بجاية ؟**

عدم توظيف طرائق فعّالة في تدريس هذه المادة ☐ صعوبة هذه المادة و عدم دقة قواعدها ☐

لا يبذل الطالب جهدا فرديّا ☐

إذا اخترتم الاقتراح الثاني **فما مردّ ذلك؟**

قدم القواعد النحويّة وعدم تناسبها مع العصر ☐ صعوبة اللغة التي كتب بها ☐

النحو واختلاف التأويلات فيه ☐ الضّعف اللغوي و العلمي في الجامعة الجزائرية ☐

ح)**هل تؤيّد من يصف النحو العربي بالجمود و عدم الجدوى؟** نعم ☐ لا ☐

خ)**إلى أي حدّ ترون في الاهتمام بالنحو ضرورة للتّمكن من اللغة العربيّة؟**

.....

.....

.....

د) **هل تشاطرون رأي من يقول أن سبب تدهور اللغة العربيّة هو إهمال النّحو بالدّرجة الأولى؟** نعم ☐ لا ☐

ذ) **ما الطّريقة التي تقترحونها لتفعيل تدريس النحو العربي؟**

.....

.....

.....

.....

ر) **هل سطّرت الوزارة أهدافا من تدريس النحو في الجامعة؟**

نعم ☐ لا ☐

ز) **ما هي الحلول التي تقترحونها للرّقي بمستوى اللغة العربية و النحو العربي في الجامعة الجزائرية؟**

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا لكم على تعاونكم

الملاحق

خاتمة

الفصل الثالث: عرض و تحليل النتائج

الفصل الثالث: عرض و تحليل النتائج

الفصل الأول: أهمية اللغة العربية و واقعها في الجزائر

الفصل الأول: أهمية اللغة العربية و واقعها في الجزائر

الفصل الثاني: نشأة النحو أصوله، و إشكاليته

الفصل الثاني: نشأة النحو أصوله، و إشكاليته

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

مقدمة

الفهرس