المؤتمر الدولي السابع للغة العربية ٢٠١١

دور اللغة العربية في عملية البناء الحضاري

المحور الأول: اللغة العربية بين لغة السياسة وسياسة اللغة

المحور الثاني: الدرس العربي وبناء الشخصية المتمدنة

اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا

The 7 th International Conference on Arabic Language 2011

THE ROLE OF ARABIC LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF CIVILIZATION

ISBN 9786028689335

Arabic Teachers Assosiation of Indonesia

المؤتمر الدولي السابع للغة العربية ٢٠١١

دور اللغة العربية في عملية البناء الحضاري

٢٠١١ يونيو ١٧ - ١٤

المحور الأول: اللغة العربية بين لغة السياسة وسياسة اللغة

المحور الثاني: الدرس العربي وبناء الشخصية المتمدنة

Reviewers:

Prof. Dr. Syamsul Hadi
Prof. Dr.Taufiq Ahmad Dardiri
Prof. Dr. Muhaiban
Prof. Dr. Abdul Karim

اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا

دور اللغة العربية في عملية البناء الحضاري

ردمك: ISBN: 987-6028-689-335

تأليف:

- د. سيد فضل الله ميرقاديري
- د. آفرين زراع
- ريم عادل صابر الترك
- د. محمد نجيب بن جعفر
- د. شفاء عبد القادر حسن علي
- د. نور حميم بن زين الدين
- مملوئة الحسنة
- سوكمتو سعيد
- سيف المصطفى
- د. عبد السلام حامد
- د. شيء راضية ميزة
- د. محمد بكر محمد بكر
- خليل الرحمن
- د. إبراهيم عبد العزيز أبو حميد
- د. صالح فهد العصيمي
- نافزة ناصر الشرباتب
- د عبد الرحمن بن شيك
- د. عبد الرزاق حسن رحماني
- د. صالح محبوب محمد التنقاري
- د. نول بن قاسم و زمري بن عارفين
- أغوس هادي سوسانطو
- محمد أحسن الدين
- ليلى مزية
- د. فوزية صبحي
- عبد الحليم محمد
- نورياني
- د. صالح عبد الله الشتري
- الأستاذ الشاذلي الهيشري
- محمود بن عبد الله المحمود
- الأستاذ فرح نازل رافع
- د. أسحاق رحماني
- د. بشر عبد الرحمن مطهر
- نور هدايتي
- زيم المبارك
- معرفة منجية
- هنيئ محلية الصحة
- د. فيصل هندرا
- زاليك آدم
- ديوي حميدة
- أ. د. محمد منصوري

مراجعة: شمس الهادي، توفيق أحمد دردير مهيبان، عبد الكريم

تصميم الغلاف: فتح المجيد

الحجم: ١٧,٥ x ٢٥ سم

الطبعة الأولى: شعبان ١٤٣٢ هـ/ ٢٠١١

المطبعة: الفكر للناشر يوغياكرتا (Idea Press Yogyakarta)

عنوان: Diro, Pendowoharjo, Sewon, Bantul, Yogyakarta
Phone: 0274-6466541, Mobile: 0817263952
Email: idea_pres@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة لاتحاد مدرسي اللغة العربية، ولا يسمح بإعادة اصدار هذا الكتاب أو جزء منه أو نقله بأي شكل من الأشكال أو واسطة من وسائط نقل المعلومات سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التخزين والاسترجاع دون إذن خطي مسبق من الناشر

تعليم النحو بالطريقة التوليفية لغير النّاطقين بالعربيّة في ضوء المدخل اللغويّ النفسيّ

ريم عادل صابر الترك
أستاذ مشارك د. عبد الرحمن بن شيك
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المُقَدِّمة

تحظى اللُّغَة العَرَبِيَّة بمكانة عظيمة بين اللغات بشكلٍ عام، وعند المسلمين بشكلٍ خاص؛ فهي لغة القرآن واللُّغَة التي يتعبد بها، وبها يؤدى الشعائر الدينية، لذلك أقبل الناس على تعلمها من شتى بقاع الأرض على اختلاف لغاتهم وثقافاتهم وبيئاتهم، ومن ثَمَّ اختلفت أهداف المتَعَلِّمين من غير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة باختلاف حاجاتهم ودوافعهم وميولهم من تعلم العَرَبِيَّة.

يُشيرُ البَحْث إلى أهمية تَدْرِيس فرع من فروع اللُّغَة لغير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة وهو تعليم النَّحْو.حيث يُعد تعليم النحو من أكثر القضايا المحيرة لدى القائمين على العملية التعليمية التربوية، وتكبر هذه الحيرة وتزداد عند المعلمين الذين يعلمون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية خاصة عند مدرسي النحو العربي لغير الناطقين بالعربية. فقضيَّة تعليم النَّحو العربي للأجانب تشغل عقول المدرِّسين ومصمِّمي برنامج تعليم العربية للأجانب، لأنهم يواجهون كثيراً من المشكلات وتلك المشكلات تتمثَّل عادة في اختيار الموضوعات المناسبة، وطريقة التدريس، والأمثلة والتدريبات، وفي تَحديد الأهداف من تعلم النحو العربي.

وكذلك بَيّنَ البحث بعض الصُّعُوبَات التي تواجه مُتَعَلِّمي النَّحْو لهذه

الفئة، ومن ثَمَّ اختيار المَدْخَل الملائم حيث أَرَى أن المَدْخَل اللُّغَوِيّ النف
من أكثر المداخل التي تعين على تجاوز الصُّعُوبَات في تَدْرِيس النَّحْو لأنه
على حاجات المتَعَلِّمين، وأشار إلى اختلاف العلماء في تحديد الطَّرِيقَة المث
لتَدْرِيس النَّحْو لغير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة، وأخذتُ برأي الدكتور الأستاذ رشد
طعيمة بأنه لا توجد طَرِيقَة واحدة ممكن أن نعتمدها في تَدْرِيس اللُّغَة العر
بوصفها لغة ثانية، والطَّرِيقَة المناسبة برأيه هي تلك التي تساعد على تحق
الهدف المرجو. وبناء على ذلك اخترتُ الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة في تَدْرِيس مهارة نحو
لمستوى متقدم.

مُشْكِلَة البَحْث

من قراءتي في كتب الخبراء في تعليم النحو، وكذلك من الاطلاع عل
الأبحاث الحديثة في هذا المجال لمستُ أن هناك اختلافاً وخلافاً كبيراً في آرا
العلماء حول تعليم النحو، لذلك أردت في هذا البحث التّعرف على أثر تعلي
تعليم النَّحْو بالطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة في ضوء المَدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ ودور
في اكتساب التراكيب النحوية عند الناطقين بغير العربية وتحقيق تعلم أكث
فعالية.

أَسْئِلَةُ البَحْث :

يُحَاوِلُ البَحْث أنْ يُجيبَ عَلَى الأَسْئِلَةِ التَّالِيَةِ :

١. ماهي الصُّعُوبَات التي تواجه مُتَعَلِّمي النَّحْو من غير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة ؟

٢. لماذا تم اختيار المَدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ ؟

٣. ما هي أنسب الطرق لتَدْرِيس النَّحْو ؟

أهْدافُ البَحْث

يهدف البَحْث إلى :

بيان أهمية النَّحْو والصُّعُوبَات التي تواجه المتَعَلِّمين من غير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة.

توضيح سبب اختيار المَدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ في تَدْرِيس النَّحْو.

الإشارة إلى أن الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة من أكثر طرق التَّدْرِيس التي تساعد مُتَعَلِّمي النَّحْو من غير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة لتحقيق أهداف التعلم.

حُدُودُ البَحْث

سيقتصر البَحْث على تناول المَدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ، وعدم الخوض بالمداخل الأخرى في تعليم النَّحْو، ودون التعرض لفروع اللُّغَة الأخرى، وكذلك سيقتصر على اختيار طَرِيقَة واحدة من طرق تَدْرِيس النَّحْو، وهي الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة.

مَنْهَجُ البَحْث

سيعتمد البَحْث المنهج الوصفي التحليلي بشكل عام، إضافة إلى المنهج النَّفْسِيّ في بعض جزيئات البَحْث.

أهمية النَّحو

أكد النَّبِيُّ تأكيداً بالغاً صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم على سلامة الكلام من اللحن، حتى عَدَّ اللحنَ في الكلام ضلالاً، فمما يُروى في ذلك عنه صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم أن رجلاً لحن أمامه، فقال: (أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ، فَقَدْ ضَلَّ)[1] رواه الحاكم. وعند تأمل الكلمة الزاجرة (فقد ضل) تَعلَم الاهتمام بإصلاح اللسان، وفظاعة أمر اللحن في الكلام.

وظهر اللحن في اللُّغَة عندما بدأت الفتوحات الإسلامية تنتشر وتتسع رقعتها حتى عم الاختلاط بين العرب والأعاجم من الفرس والروم والزنج،

[1] . رواه الحاكم، وقال عنه الألباني في سلسة « **السلسلة الضعيفة و الموضوعة** « (٢ / ٣١٥) أنه حديث ضعيف .

فدبَّ في العَرَبِيَّة الضعف واللحن والفساد، فكان لا بد من البَحْث عن وسيلة لحماية اللُّغَة. وكان أهم هذه الوسائل علم النَّحْو. واهتم علماؤنا العرب الأفاضل بعلم النَّحْو، ومن هذا المنطلق فكروا في وضع قواعد تصون اللسان وتعصمه من الخطأ، فكانت وظيفة القواعد تقنين المسارات الصحيحة للغة. واستخلاصاً مما تقدم يمكن القول: إن دراسة النَّحْو في اللُّغَة وسيلة وليست غاية بذاتها، والغرض من تَدْرِيسه ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث[٢].

وعملية تعلم النّحو العربي ضرورة للناطقين بغير العربية؛ فبه يستقيم اللسان وتصح العبارة ويسلم الأسلوب، لذلك يتوقع من هذه الدراسة أن تعين القائمين على تدريس النحو العربي بمعرفة أنسب الطرق في تعليم النحو واتباعها في فصولهم حتى تتحقق الغاية من تعلم النحو وهي سلامة اللسان، وكذلك تعين مصممي المناهج أثناء تصميم المناهج على إثراء المناهج بالأنشطة والتمارين والتدريبات والمواقف الطبيعية التي تُبنى عليها الطريقة الانتقائية.

أهداف تدريس النحو

يتضح للمتأمل في قواعد اللغة العربية أنها وسيلة وليست غاية بحد ذاتها؛ فالقواعد وسيلة لتقويم اللسان وصحة الكلام في القراءة والكتابة والتحدث ولصون اللسان من الوقوع في الخطأ، فعلى معلم النحو العربي أن يراعي هذا الهدف أثناء تدريسه للنحو ويحرص على توصيله إلى الطالب لكي يدرك أن دراسة قواعد اللغة العربية وسيلة لحمايته من الوقوع في الخطأ في الكلام والكتابة.

كذلك يجب أن يعرف الطالب كيف يستخدم هذه القواعد، لا أنْ يحفظها ويردد نصوصها، ويعلم بأن اللغة هي الأصل، وأن يهتم بالنموذج الصحيح الذي

[٢] . انظر عطية، محسن علي، **تدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة في ضوء الكفايات الأدائية**، ص١٨٥.

يجب الاقتداء به لا القواعد التي يبحث عن التطبيق لها. وتمكين الطلاب من معرفة ما تؤديه العوامل اللفظية والمعنوية في أواخر الكلمة وهذا ما يساعد الطلاب على فهم الكلام فهماً جيداً وسريعاً. ويساعدهم ذلك على تنمية قدراتهم وعلى ضبط إعراب الكلمات في التحدث والكتابة والقراءة بحيث يتم ذلك بلغة سليمة في سهولة ويسر.

ومن الضروريّ تنمية قدرات الطلاب على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه ويقرؤونه ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه أمرٌ وتمرينهم على التفكير المنظم ودقة الملاحظة، وتوسيع مادة الطلاب اللغوية، وتدريبهم على كيفية الاشتقاق، وتعويدهم على الأساليب العربية ومساعدتهم على فهم ما يقرأ ويسمع فهماً دقيقا، وزيادة المعلومات الخاصة والعامة عن طريق الأمثلة والتطبيقات المفيدة البليغة، وإعطاء الطالب وسيلة من وسائل زيادة ثروته اللغوية بتدريبه على أبواب الاشتقاق واستعمال المعاجم[٣].

الصعوبات التي تواجه دارسي النحو من غير الناطقين بالعربية

تحظى اللُّغَة العَرَبِيَّة برغبة عارمة في تعلمها من النَّاطِقِينَ باللغات الأخرى، وتتمتع بإقبال كبير على دراستها، ولكن تلك الرغبة وذلك الإقبال يصطدمان بصُعُوبَات تواجه مُتَعَلِّمي اللُّغَة الثانية بشكلٍ عام ومُتَعَلِّمي النَّحْو من هذه الفئة بشكلٍ خاص، أما بالنسبة إلى الصُّعُوبَات التي تواجه المتَعَلِّمين بشكلٍ عام فهي عدم توفر المُعَلِّم المؤهل لتعليم العَرَبِيَّة لغير أبنائها، وندرة الكتاب الجيد المُعدّ خصيصاً لهذا النوع من الدارسين وعدم اتباع طرائق التَّدْرِيس الحديثة وقلة المواد التعليمية المعينة في حقل تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها [٤].

---

[٣] . انظر: سمك، محمد صالح، **فن التدريس للتربية اللغوية**، ص 516.

[٤] . انظر : طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها، مناهجه وأساليبه**، الطبعة الأولى , المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط (١٩٨٩م) ص٥ .

وأما بالنسبة إلى الصُّعوبات التي تواجه مُتَعَلِّمي النَّحْو بشكلٍ خاص من غير النَّاطِقِينَ بالعَرَبِيَّة، تعود إلى أن اللُّغَة العَرَبِيَّة لغةٌ معربةٌ فيحتاج الدارس إلى وضع الحركة اللازمة على أواخر الكلامات وهذه المسألة تحدث إشكالية كبيرة للناطقين بالعَرَبِيَّة فكيف لغير النَّاطِقِينَ بها. فمثلاً اللغات الحديثة تقتصر على تصريف الفعل دون الاسم، أما الاسم فيبقى على حاله لا يتغير، مهما تغيّر محله من الإعراب. أما في العَرَبِيَّة فالاسم يعرب بالحركة لا بالحرف عدا المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة فهي تعرب بالحروف[٥]. وكذلك عدم ربط القواعد النَّحْوية بالمعنى، والاهتمام بالشكل مما يجعل المتَعَلِّم ينظر إلى النَّحْو في خارج وظيفته في اللُّغَة، والابتعاد في أحيان كثيرة عن الوظيفية في تَدْرِيس النَّحْو فصار المتَعَلِّم يدرس قواعد النَّحْو دون أن يضعها موضع التطبيق في الحياة العملية، وكذلك قلة التطبيقات والممارسات العملية للقواعد النَّحْوية عند غير النَّاطِقِينَ بها ولا سيما عدم توفر البيئات المساعدة على التطبيق[٦].

وحتى يتغلب المتَعَلِّم على هذه الصُّعُوبَات وينجح في تعلم اللُّغَة الثانية لا بدَّ من أن يتوفر عند الدارس قدر كبير من الدافعية، وإصرار على تعلم اللُّغَة بالرغم من الصُّعُوبَات التي تواجهه خاصة في المراحل الأولى لتعلم النَّحْو، فعندما تعرض عليه بعض القواعد التي تبدو له غير منطقية على سبيل المثال جمع التكسير وغيرها، يصاب بالصدمة ولكن قدرته على مواجهة الصُّعُوبَات والإصرار على مواصلة التعلم مؤشر صادق لارتفاع مستوى الدافعية عند المتَعَلِّم وعامل أساسي لنجاحه في تعلم النَّحْو [٧]. وللمعلم دور كبير في زيادة دافعية المتَعَلِّم نحو التعلم وذلك بتحفيزه وتشجيعه باستمرار والسعي إلى تحقيق حاجاته ورغباته وميوله وأهدافه من تعلم اللُّغَة بشكل عام وتعلم النَّحْو بشكل خاص.

[٥] .انظر : قاسم، رياض، **اتجاهات البَحْث اللُّغَوِيّ الحديث في العالم العربي**، الطبعة الأولى، لبنان، مؤسسة نوفل، ١٩٨٢م،، ص١٧٠ .

[٦] . انظر عطية، محسن علي، **تدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة في ضوء الكفايات الأدائية**، الطبعة الأولى، عمان / الاردن : دار المناهج،٢٠٠٧م، ص١٨٨ .

[٧] . انظر : طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها: منهاجه وأساليبه** ، ص ٩١.

سبب اختيار المَدْخل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ

المدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ هو مَدْخَل قائم على دراسة المتَعَلِّمين، الذين تَنْصِب عليهم العمليّة التربويّة فهو يشير إلى دراسة المتَعَلِّم – بوصفه محور العمليّة التعليميّة – من حيث خصائص نموّه , ومراحل هذا النموّ، واستعداداته وميوله ودوافعه وما يرتبط بذلك من معلومات في مجال تعلّم اللُّغَة، وتفسير كيفيّة حدوث عملية التعلم وبناءً على ما سبق فإن المَدْخَل اللُّغَوِيّ النَّفْسِيّ يقوم على مرتكزين أساسيين هما: دراسة طبيعة مُتَعَلِّمي اللُّغَة العَرَبِيَّة من غير النَّاطِقِينَ بها ودراسة طبيعة عملية تعلم اللُّغَة واكتسابها.

تعتبر عملية دراسة طبيعة مُتَعَلِّم اللُّغَة وتعرف خصائصه صغيرًا أم كبيرًا واستكشاف أغراضه وحاجاته ودوافعه من دراسة اللُّغَة العَرَبِيَّة أمرًا في غاية الأهمية لأننا نعد المنهج لمُتَعَلِّم. كما أن أهمية دراسة حاجات الدارس وأغراضه من التعلم أمر أقره الميدان التربوي النَّفْسِيّ، وذلك أن مفهوم الحاجات والأغراض كأساس لبناء المنهج قد أصبح أمرًا معتمدًا ومنتشرًا ومعروفاً الآن، والسعي إلى تطبيقه عملياً قد أصبح أمرًا واقعياً كذلك، كما أن النظر لبناء المناهج في ضوء هذا الأساس يأخذ فى اعتباره أولاً الدارس، بحيث لا يترك العملية التعليمية خاضعة للموضوع الدراسي والمحتوى واهتمامات المعلم واجتهاداته والعوامل الأخرى[٨].

إن دراسة أغراض الدارسين وأهدافهم وحاجاتهم من تعلم اللُّغَة يمكننا من اشتقاق الأهداف وتحديد السلوك اللُّغَوِيّ الذي يساعد على مقابلة حاجاته وتحقيق أغراضه وإنجاز أهدافه من تعلم اللُّغَة، كما أن مثل هذه الدراسة تمكن المعلم من تحديد أنواع وأنماط السلوك اللُّغَوِيّ التي إذا ما حصلها الدارس ساعدته على مقابلة أغراضه وحاجاته.

ومن الأسس التى يقررها ميدان تعليم اللغات الأجنبية بل ومن الاتجاهات

[٨] . انظر :الناقة، محمود كامل، طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم اللُّغَة اتصالياً بين المنهج والاستراتيجيات**، كتاب الكتروني.

المعاصرة في عملية التعلم بشكل عام، الأخذ بعين الاعتبار وصف الدور الذي سيقوم به المتَعَلِّم بعد تعلمه للغة، وذلك عند وضع المقررات وتحديد الموضوعات والمجالات التي سيتعامل معها المتَعَلِّم بعد ذلك، ويساعدنا على وصف هذا الدور معرفتنا بأهداف الدارسين وأغراضهم من تعلم اللُّغَة. ولقد بينتْ وقررتْ إحدى الدراسات التي تدور حول خصائص البرنامج الجيد لتعليم اللُّغَة الأجنبية أن من أهم خصائص هذا البرنامج أن يركز في كل المستويات على الأبعاد المختلفة لحاجات ورغبات وأهداف الدارسين من تعلم اللُّغَة الأجنبية [٩].

ارتباط المَدْخل اللُّغَوِيّ النَفسِيّ بتعلم النَّحو

أدى الاهتمام بمعرفة أغراض الدارسين وحاجاتهم من تعلم اللُّغَة الأجنبية إلى ظهور اتجاهات جديدة في تعليم اللغات الأجنبية. ومن التيارات السائدة الآن، استجابة لهذه النظرة لتطوير تعلم وتَدْرِيس اللغات، الاتجاه نحو تعلم اللغات من أجل أغراض خاصة وليس بشكل عام. وإن الصفة المتميزة لهذا الاتجاه هي أن التَّدْرِيس المثالي عنده هو الذي يقدم للمُتَعَلِّمين فقط ما يودون تعلمه، وعندما يرغبون في ذلك، وفي شكل يتناسب مع قدرتهم على التعلم ورغبتهم في التعلم بحيث يستطيعون تحت هذه الظروف أن يحققوا أعظم فائدة ممكنة.

إن الاتجاهات التي تركز على المتَعَلِّم مشتقة من المقدمة المنطقية التي تقول إن كل الطلاب لا يتعلمون اللُّغَة الأجنبية، أو أي شيء آخر فى المنهج بشكل متساو نتيجة لاختلاف أغراضهم ورغباتهم وحاجاتهم، وكذلك استعداداتهم وقدراتهم من تعلم اللُّغَة. ومعنى هذا أن الاتجاه إلى تفريد التعليم قائم على أساس من دراسة أغراض وحاجات ورغبات المتَعَلِّم، ذلك أن دراسة هذه الأغراض والحاجات والرغبات وتعرفها يساعدنا على تصميم مواقف

[٩] . انظر :الناقة، محمود كامل، طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم اللُّغَة اتصالياً بين المنهج والاستراتيجيات**، كتاب الكتروني.

تعليمية لغوية لأغراض محددة، كما تساعدنا على تصنيف مجموعات عديدة متجانسة من الدارسين، كما أنها تساعد مصمم المقرر الدراسي على تحقيق أمرين :

١. تقديم عرض تفصيلي لما يحتاج الدارس أن يكون قادراً على فعله باللُّغَة العَرَبِيَّة في العمل أو الدراسة أو الغرض الذي من أجله يدرس العَرَبِيَّة.

٢. تحديد المادة التعليمية (اللُّغَة) التي ينبغي أن يحصلها الدارس، وهذه المواد التعليمية تختلف من مجموعة من الدارسين إلى مجموعة أخرى، بحيث يمكن بناء مواد تعليمية تتناسب مع كل مجموعة. مثال ذلك أننا قد نجد مجموعة من الدارسين للعربية تريد أن تدرس الثقافة الإسلامية، فنعد لها مواداً تعليمة خاصة بها ومجموعة أخرى تريد أن تسأل عن الأماكن والأوقات والأشياء والبيع والشراء وتتحدث في الحياة العامة لأنها تريد أن تعمل وتعيش في البلاد العَرَبِيَّة، فكذلك نعد لها منهجاً خاصّاً بها، ومجموعة أخرى تريد أن تقرأ مقالات متخصصة في الأدب العربي، أو تريد أن تكون متخصصة في فهم القرآن وتفسيريه تفسيرا بيانياً والتعمق باللُّغَة لأنها لغة القرآن والتمكن منها لأهدافٍ دينية فنعد لهؤلاء منهجاً خاصّاً بهم قائم على دراسة جميع فروع اللُّغَة وعلى رأسها علم النَّحْو[١٠].

وكذلك لو نظرنا إلى مفهوم التعلم من منظور المدخل النفسي وهو «تغيير في الميول السلوكية يتسم بالديمومة نسبياً ويكون نتيجة لعمليات التعزيز»[١١] من هذا التعريف نستطيع القول أن هذا ما نسعى إليه من تعلم النحو واكتسابه وهذا هو الغاية من تعلم النحو بحيث يصبح عادة لدى مستخدمي النحو، وتصبح لديهم ملكة اللغة.

[١٠] . انظر :الناقة، محمود كامل، طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم اللُّغَة اتصالياً بين المنهج والاستراتيجيات**، كتاب الكتروني.

[١١] . انظر: منصور، عبد المجيد، **علم اللغة النفسي**، ص ١٩٧ .

أراء العلماء في طرق تدريس النحو

اختلف المتخصصون حول موضوع تعليم النحو العربي؛ فمنهم من قال إن تعليم القواعد أمر مصطنع لا حاجة له وإنه مضيعة للوقت ومشقة على التلاميذ في تحصيلها، بل نجعل السبيل إليها تمرين التلاميذ على الكلام الصحيح وتدريبهم على الكتابة الخالية من الأخطاء حتى يألفوا سلامة العبارة ويعتادوا انتهاج الأساليب الفصحى، ويقولون إنَّ تدريس النحو كمادة مستقلة قد يجعل التلاميذ ينظرون إليها على أنها غاية في ذاتها ويستظهرونها دون تفهم ولا تدبر ويهملون ناحيتها العملية.

ويرى غيرهم أن تعليم النحو العربي أمر تقتضيه الضرورة وتستلزمه الظروف التي يحياها متعلمو العربية للناطقين بلغات أخرى، وبات أمراً ملزماً لهم وواجباً عليهم حتى يستطيعوا أن يتعلموا اللغة ويتقنوها، وسبيلاً إلى سلامة العبارة وصحة الأسلوب ودقة التعبير في الكلام والكتابة.

أما بالنسبة إلى رأي المحدثين من رجال التربية من العرب والغربيين فيرون أن يقتصر تعليم النحو للتلاميذ على الموضوعات والمسائل التي تحقق فائدة عملية في سلامة عباراتهم وعصمة ألسنتهم وأقلامهم من اللحن، وقدرتهم على تفهم الكلام المسموع والمقروء تفهماً دقيقاً، وقد أطلقوا على العلم الذي يبحث في هذه الموضوعات اسم النحو الوظيفي.

وَأَرى أنّ تعليم النحو العربي ضرورة ملحة للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها ويجب تخصيص حصص مفردة لتعليم النحو والتَّركيز على قواعد اللغة والتَّطبيق عليها، كَمَا أرى أنَّ المشكلة تكمن في الطرق المستخدمة في معالجة القضايا النحوية، ففساد الطريقة في تعليم النحو العربي أدى إلى خلق الصعوبات والضعف والخوف والمشكلات والابتعاد والهروب من تعلم قواعد اللغة، فلو اهتم المدرسون في بذل الجهود للدرس النحوي لما كان الحال على ما هو عليه الآن؛ فالمدرس المبدع يستطيع أن يعمل من الدرس النحوي ما يجعل طلابه في

قمة الاستمتاع والتشوق والحرص على تعلم النحو وتطبيقاته، ولو حدث ذلك لأتت دروس القواعد بأعظم النتائج وأطيب الثمرات في تنمية قدرات التلاميذ اللغوية وطبعهم على سلامة التعبير ودقة التفكير.

لذلك يجب أن يكون النحو الذي نقدِّمه للأجانب الذين يدرسون العربيَّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية مغايرًا عمَّا نقدِّمه لأبناء اللُّغة، من حيث طريقة العرْض والتَّنظيم، والكمّيَّة والنَّوعية؛ وهذا لأنَّ طبيعة الطَّلبة تَختلف تمام الاختِلاف في جوانب كثيرة، كالخبرة والقدرة اللغويَّة والبيئة اللغويَّة والاجتماعيَّة والأهداف التعليميَّة، والاختلاف كذلك قد يكون في الدَّوافع والسُّلوك واحتياجات الطَّلبة في النَّحو واستعداداتهم لتعلُّمه. فطَرِيقَة التَّدْرِيس تعني مجموعة الأساليب التي يتم بها تنظيم المجال الخارجي للمُتَعَلِّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة [١٢] من المعلم إلى المتَعَلِّم، فهي عملية تنظيم مجال يشمل كل من المتَعَلِّم والمعلم في ضوء بيئة محددة. وبتعريف آخر طَرِيقَة التَّدْرِيس تعني الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة [١٣].

ويكمن وراء كل طَرِيقَة تصورٌ معينٌ لعملية التعلم، وفلسفةٌ خاصة في تعلم اللُّغَة. لذلك اختلف العلماء بالطَّرِيقَة المثلى في تَدْرِيس النَّحْو فمنهم من نظر إلى النَّحْو بوصفه غاية، وآخرون نظروا إلى النَّحْو أنه يأخذ طابع الغرضي أو القصد، على اعتبار أن النَّحْو هو ضابط اللُّغَة في عصرنا، لذلك يجب أن يكون هدف المعلم تَدْرِيس النَّحْو كوسيلة لغرض الارتفاع بمستوى اللُّغَة بشكلٍ عام[١٤].

وبناءً على ما سبق ظهر الخلاف بين طرق تعليم اللغات الأجنبية من حيث موقع القواعد النَّحْوية فيها؛ فالنَّحْو في بعضها يمثل الأساس الذي يستند إليه

[١٢] . انظر : طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها : منهاجه وأساليبه** ، ص ٧٠ .

[١٣] .انظر: فوزان، **عبد الرحمن بن إبراهيم، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص٢٧.

[١٤] . انظر : إسماعيل، زكريا، **طرق تدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة**، إسكندرية، ١٩٩١ م، دار المعرفة الجامعية، ص ٢٠٩ .

تعليم اللُّغَة (طَرِيقَة النَّحْو والترجمة)، وفي بعضها الآخر يمثل النَّحْو أحد الأسس، ولكنه يعلم بطَرِيقَة غير مباشرة (الطَّرِيقَة السمعية الشفوية....)، والقسم الثالث يرى أن النَّحْو لا يعلّم، وإنما يكتسب بالمران على استخدام اللُّغَة في مواقف طبيعية (الطَّرِيقَة المباشرة)[١٥]. وكذلك هناك الطريقة القياسية التي تقوم على البدء بحفظ القاعدة ثم اتباعها بالأمثلة الموضحة لها، والطريقة الاستنباطية التي تقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة.[١٦]

فاختيار أفعل مداخل التَّدْرِيس وطرقه وفنياته وإجراءاته واستراتيجياته ووسائله، وبالشكل المناسب للدارسين، و تخطيط ألوان النشاط اللُّغَوِيّ والاتصالي والثقافي، التي تتفق مع رغبات الدراسين واحتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم، ومن ثم تحديد الأدوات واختيار والوسائل التعليمية التكنولوجية والمعامل والأجهزة التي يمكن أن تسهم في حفز الدارسين وإثارة دوافعهم لبذل الجهد في تعلم اللُّغَة والتي تساعدهم بالفعل في التغلب على مشكلات تعلمها وتيسر هذا التعلم وتفعله.... كل ذلك مبني على دراستنا لطبيعة مُتَعَلِّم اللُّغَة العَرَبِيَّة من غير النَّاطِقِينَ بها، وسنجد بالطبع دارسين كبارًا وآخرين صغارًا، وسنجد ناطقين بلغات مختلفة، وفئات من الدارسين بينهم اختلافات في ثقافاتهم وأغراضهم ودوافعهم وحاجاتهم من تعلم اللُّغَة العَرَبِيَّة لذا يلزم دراسة كل فئة حتى يستطيع المعلم التنوع في طرق التَّدْرِيس وفنياته بالقدر الذي يحقق فاعلية التعلم مع كل مجموعة من الدارسين، والتنوع في مظاهر النشاط والوسائل التعليمية التكنولوجية في تنفيذ منهج النَّحْو[١٧].

---

[١٥] . انظر : **بحث تعليم اللُّغَة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات** ، في الموقع الالكتروني الآتي:
www.isesco.org.ma/arabe/.../P2.php

[١٦] . انظر: مدكور، علي أحمد، **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، ٢٠٠٦ م، دار الفكر العربي، ص٣٢٢-٣٢٣.

[١٧] . انظر: انظر: مدكور، علي أحمد، **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، 2006 م، دار الفكر العربي، ص323-322.

الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة (الانتقائية) وتَدْرِيس النَّحْو

مما سبق نلاحظ أنه "ليس ثمة طَرِيقَة مثلى من طرق التعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين " [١٨]. لذلك تعتبر الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة أو ما تسمى بالانتقائية هي التي تعطي المعلم حرية في اختيار الطَّرِيقَة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطَّرِيقَة أو تلك. كما أن من حقه أن يتخيَّر من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فقد يتبع أسلوبا من أساليب طَرِيقَة القواعد والترجمة، عند تعليم النَّحْو، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطَّرِيقَة السمعية الشفهية في موقف آخر.

ونبعت فلسفة هذه الطَّرِيقَة من أسباب عديدة، منها أن لكل طَرِيقَة محاسنها التي تفيد في تعليم اللُّغَة، ولا توجد طَرِيقَة مثالية تخلو من القصور، وطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طَرِيقَة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. فتأتي الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة (الانتقائية) رداً على الطرق الثلاث السابقة.

وأما بالنسبة إلى الافتراضات الكامنة وراء هذه الطَّرِيقَة فهي بإيجاز:

١ـ أن كل طَرِيقَة في التَّدْرِيس لها محاسنها، ويمكن الاستفادة منها في تَدْرِيس اللُّغَة الأجنبية.

٢ـ أنه لا توجد طَرِيقَة مثالية تماماً أو خاطئة تماماً ولكل طَرِيقَة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.

٣ـ أنه من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث (الترجمة والمباشرة والسمعية الشفهية) على أساس أن بعضها يكمل بعضها الآخر بدلا من النظر إليها على

---

[١٨] . انظر : طعيمة، أحمد رشدي، **تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها : منهاجه وأساليبه** ، ص 70 .

أساس أنها متعارضة أو متناقضة. وبعبارة أخرى, من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث على أنها متكاملة بدلا من كونها متعارضة أو متنافسة أو متناقضة.

٤ـ أنه لا توجد طَرِيقَة تَدْرِيس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تَدْرِيس اللغات الأجنبية.

٥ـ أن المهم في التَّدْرِيس النَّحْو هو التركيز على المتَعَلِّم وحاجاته , وليس الولاء لطَرِيقَة تَدْرِيس معينة على حساب حاجات المتَعَلِّم.

٦ـ أنه على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تَدْرِيس مختلفة. وبناء على ذلك يختار من كل طَرِيقَة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه [١٩].

ولقد اخترتُ الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة (الانتقائية) لأن هذه الطَّرِيقَة عادة ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة جديدة، ومع كل تغير أو إضافة جديدة لمعلومات المدرس ومهاراته وخبراته، ويمكن للمعلم أن يطلق عليها أي اسم يشاء مثل : «طَرِيقَة المعلم» و«الطَّرِيقَة المختارة «. فعلى المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه، بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تَدْرِيس مختلفة؛ إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طَرِيقَة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه، وتناسب الموقف التعليمي التعلمي الذي يجد المعلم نفسه فيه. وكذلك بناء على ماسبق فإن للمعلم الحرية بتحدد الأسلوب الذي يُقيِّم في ضوئه طلابه، بما يتفق مع حاجاتهم وميولهم ودوافعهم. وعلى الرغم من عدم وجود مَدْخَل نفسي ولغوي لهذا الاتجاه، إلا أننا قد نلمس من يحاول جاداً تأسيس مداخل لغوية نفسية لهذه الطَّرِيقَة.

واشتملت هذه الدراسة على جزء تطبيقي كما هو في الملحق بحيث تم

[١٩] . انظر: بحث بعنوان ، برامج تعليم اللُّغَة الهدف موقع الكتروني :

/Khttp://faculty.ksu.edu.sa/Abdulkhaliq/DocLib1

ربط المدخل اللغوي النفسي في تدريس مادة النحو بالطريقة التوليفية للمستوى المتوسط.

النتائج والتوصيات

١ــ على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه، بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تَدْرِيس مختلفة؛ إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طَرِيقَة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه، وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

٢ــ يجب أن يُعطَى المعلم الحرية لتحديد الأسلوب الذي يُقيِّم في ضوئه طلابه، بما يتفق مع حاجاتهم وميولهم ودوافعهم. فإعداد وسائل تقويم التعلم تشخيصاً وعلاجاً وأساليبه بالشكل الذي يناسب الدارسين حتى يمكن في ضوء استعمالها تصحيح مسار عملية تعليم اللغة العربية من حيث أهدافها ومحتواها وطرقها ووسائلها.

٣ــ الطريقة الانتقائية تراعي كثيراً الفروق الفردية بين الطلاب وتهتم كثيراً بحاجات الطلبة ورغباتهم واستعدادهم ونفسياتهم حتى تحقق تعلماً أكثر فعالية. فمراعاة الفروق الفردية التي تكشف لنا عنها دراستنا للدارسين من حيث تنوع الأهداف والخبرات والأنشطة والتدريبات وفنيات التدريس وأيضاً وسائل التقويم وأساليبه.

٤ــ تعتمد الطَّرِيقَة على تنوّع الأنشطة التعليمية، والتعلم من خلال اللعب واستخدام أسلوب التعلم النشط حتى تصبح عملية التعليم مشوقة ومحببة للتلاميذ.

٥ــ تحديد واختيار الأدوات والوسائل التعليمية التكنولوجية والمعامل والأجهزة التي يمكن أن تسهم في حفز الدارسين وإثارة دوافعهم لبذل الجهد في تعلم اللغة والتي تساعدهم بالفعل في التغلب على مشكلات تعلمها وتيسر هذا

التعلم.

الخاتمة :

وبناءً على ما سبق، نستطيع القول إنَّ الطَّرِيقَة التَّوْلِيفِيَّة هي من أكثر الطرق الحديثة مرونة، فهي تيسر عملية التعليم، حيث تسمح للمعلم التحرك بسهولة ودون قيد أو شرط، والانتقال من أسلوب إلى آخر بما يتناسب مع احتياجات ورغبات وميول التلاميذ لتحقيق تعلم أكثر فعالية. فالتعرف على أفضل الطرق لإثارة دوافع الدارسين للتعلم والاحتفاظ بحماسهم، وذلك بربط هذه الطرق برغباتهم وأغراضهم. وتخطيط ألوان من النشاط اللغوي والاتصالي والثقافي، التي تتفق مع رغبات الدراسين واحتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم. فتعلم اللغة يكون أكثر فاعلية وتحقيقاً لاكتساب اللغة وممارستها، حين يوجه المعلم الدارسين ويثير اهتمامهم وينمي ميولهم، ويوقظ حاجاتهم وأغراضهم ويوجه تدريسه نحو ما يشعرهم أنهم يتعلمون ما يشبع حاجاتهم ويحقق أغراضهم من تعلم اللغة. فعلى الرغم من عدم وجود مَدْخَل نفسي ولغوي لهذا الاتجاه، إلا أننا قد نلمس من يحاول جاداً تأسيس مداخل لغوية نفسية لهذه الطَّرِيقَة.

المَصَادِرُ وَالمَراجَعُ

إسماعيل، زكريا، طرق تدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة، إسكندرية: دار المعرفة الجامعية،١٩٩٩م.

بروان، دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة ابراهيم بن حمد القعيد وعيد ابن عبدالله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.

سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية اللغوية، القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٩م.

طعيمة، أحمد رشدي، تعليم العَرَبِيَّة لغير النَّاطِقِينَ بها، مناهجه وأساليبه، الطبعة الأولى، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩م.

عطية، محسن علي، تدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة في ضوء الكفايات الأدائية، الطبعة الأولى، عمّان: دار المناهج،٢٠٠٧ م.

فوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،١٤٢٥ه.

قاسم، رياض، اتجاهات البَحْث اللُّغَوِيّ الحديث في العالم العربي، الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة نوفل، ١٩٨٢م.

مدكور،علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد ، علم اللغة النفسي، الرياض: عمادة شؤون مكتبات، ١٩٨٢م .

ناقة، محمود كامل، وطعيمة، أحمد رشدي، تعليم اللُّغَة اتصالياً بين المنهج والاستراتيجيات، كتاب الكتروني.

فضل،محمد عبدالخالق محمد، بحث بعنوان، برامج تعليم اللُّغَة الهدف في الموقع الكتروني :

Khttp://faculty.ksu.edu.sa/Abdulkhaliq/DocLib1