الشّكوى من صعوبة مادّة النّحو عند طلبة قسم اللغة العربيّة رؤى في الأسباب والمعالجة

د. خالد قاسم بني دومي

الملخّص:

يعاني طلبة اللغة العربيّة في عصرنا الحاضر أزمة، لا يسع المنصفَ إنكارُها، أو التّهوينُ من خطرها، ولهذه الأزمة جوانب وأبعاد متعدّدة ومتباينة، لعلّ من أهمّها ما يتّصل بقواعد هذه اللغة أو نحوها. فدارسو العربيّة، ومدرّسوها، وكلّ مهتمّ بأمرها من المتخصّصين في اللغويّات، «يكادون يجمعون على أنّ في النّحو العربيّ صعوبةً تعوق المعلّمين والمتعلّمين، إلى حدّ كبير، عن تحقيق ما يهدفون إليه من وراء دراسة هذا النّحو، وذلك على الرّغم ممّا يبذلونه فيه من جهد ووقت»(١).

كما يتّفق دارسو العربيّة، ومدرّسوها، والمهتمّون بقضاياها، على أنّ هذه الصّعوبة هي في مقدّمة الأسباب المسؤولة عن ظاهرة نفور الدّارسين من النّحو، بَلْهَ اللغة، وعن ضعفهم الشّديد في السّيطرة على قواعده وأصوله وأحكامه(٢).

ويمثّل هذا البحث خطوة واثقة على طريق رصد أسباب الشّكوى من صعوبة مادّة النحو، عند طلبة قسم اللغة العربيّة؛ من خلال تجربتي في تدريس النّحو، التي تزيد على عشر سنوات، وتحليل هذه الأسباب، وتقييمها، في ضوء نظرة شاملة للقضيّة، وهو عمل بالغ الأهمّيّة في مجال خدمة نحونا العربيّ، والإسهام في رسم الطريق لعلاج صعوباته.

ويكتسب موضوع البحث أهمّيّته من عدّة أمور، لعلّ من أهمّها أنّه يطرح قضيّة جوهريّة من قضايا لغتنا العربيّة الخالدة، تحتلّ مساحة رحبة في الفكر اللغويّ العربيّ؛ تلكم هي: الشّكوى من صعوبة مادّة النّحو؛ فإنّ للنّحو من المكانة في الدّراسات اللغويّة بعامّة، وفي ميدان تعليم اللغة بوجه خاصّ، ما يزيد من أهمّيّة موضوع البحث وخطورته.

ثمّ إنّ البحث يعالج مبحثاً أثيراً من مباحث فكرنا النّحويّ، سبق أن طرح على مائدة البحث منذ ثلاثينيّات القرن الماضي(٣)، ولكنّه، في الوقت نفسه، مبحث متجدّد؛ نظراً إلى أنّ ضعف الناشئة، وطلبة اللغة العربيّة، في مادّة النّحو، يزداد استفحالاً مع مرور الزّمن. وليس يخفى أنّ الموضوع، والحالة هذه، يحتلّ أبعاداً دينيّة وثقافيّة وحضاريّة وإنسانيّة.

مدخل:

لعلّ من المسلَّم به، عند كثير من المشتغلين بالدّرس النّحويّ، والقائمين على تعليم اللغة العربيّة، أنّ النّحو العربيّ يتّسم بقدر من الصعوبة(٤)، ولقد أدرك هذه الصّعوبةَ علماء النّحو وأعلامه، كما أحسّها تلاميذ النّحو وطلّابه والشّادون فيه.

وعلى الرّغم من اختلاف طبيعة هذه الصّعوبة، وتعدّد مظاهرها، إلّا أنّ النّتيجة التي يكاد يتّفق عليه الجميع، هي ضرورة توافر الجهود، لتذليل الصّعوبات التي تكتنف النّحو العربيّ، وتيسير(٥) مسائله، وتسهيل سُبل تعلّمه، للباحثين فيه، أو الدّارسين له، على حدّ سواء.

وهذا بحث بعنوان «الشّكوى من صعوبة مادّة النّحو عند طلبة قسم اللغة العربيّة - رؤى في الأسباب والمعالجة» أحاول فيه تشخيص هذه الظاهرة، والوقوف على أسبابها، وتقديم مجموعة من الاقتراحات والتّوصيات، التي من شأنها، إنْ وضعت في حيّز التّنفيذ، أن تحدّ من حجم الظاهرة، عند طلبة قسم اللغة العربيّة في جامعاتنا ومعاهدنا، لا سيّما أنّ شعور هؤلاء الطلبة، وإحساسهم بصعوبة النّحو، قد نتج عنه ما يمكن تسميته بـ ظاهرة النّفور من القواعد، بحيث أصبحت القواعد النّحويّة من الموضوعات التي ينفر منها الطّلبة، ويضيقون بها ذرعاً، وهو أمر أدّى بالبعض إلى كراهية اللغة العربيّة، ومناصبتها العداء؛ وهذا لَعَمْري أمر

جدّ خطير، لا بدّ معه من تضافر جهود الجميع، أفراداً ومؤسّسات، لرصد أسباب هذه الظّاهرة، وإيجاد الحلول الناجعة لها، وبخاصّة «أنّ النّحو أساس ضروريّ لكلّ دراسة للحياة العربيّة؛ في الفقه والتّفسير والأدب والفلسفة والتّاريخ، وغيرها من العلوم؛ لأنّنا لا نستطيع أن ندرك المقصود من أيّ نصّ لغويّ، دون معرفة بالنّظام الذي تسير عليه هذه اللغة»(٦).

وغنيّ عن البيان أنّ علم النّحو العربيّ من العلوم الّتي تصدّرت العلوم العربيّة جميعها؛ من أجل الحفاظ على القرآن الكريم، لذلك فقد أجمع جمهور العلماء على أهمّيّته والحاجة إليه، فهو «مسلَّم إليك أنّه تجب معرفته ... لأنّ الكاتب أو الشّاعر إذا كان عارفًا بالمعاني، مختارًا لها، قادرًا على الألفاظ، مجيدًا فيها، ولم يكن عارفًا بعلم النّحو، فإنّه يُفسد ما يصوغه من الكلام، ويختلّ عليه ما يقصده من المعاني»(٧). وعنه يقول ثعلب (ت ٢٩١هـ): «تعلّموا النّحو، فإنّه أعلى المراتب»(٨). ويؤكّد عبد القاهر الجرجانيّ (ت ٤٧١هـ) أهمّيّة النّحو بقوله: «واعلم أنّه ليس النّظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها»(٩)، وفي موضع آخر بقوله: « وأمّا زهدهم في النّحو، واحتقارهم له، وإصغارهم أمره، وتهاونهم به: فصنيعهم في ذلك أشنع من صنيعهم في الذي تقدَّم (...)، إذ كان قد عُلم أنّ الألفاظ مغلقة على معانيها، حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنة فيها حتّى يكون هو المستخرج لها، وأنّه المعيار الذي لا يُتبيّن نقصان كلام ورجحانه حتّى يُعرض عليه، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتّى يرجع إليه»(١٠).

ولقد كان ضعف الطلبة في اللغة العربيّة، وبخاصّة في قواعدها مثار اهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين والدّارسين قديماً وحديثاً، فمنهم من ألمح إلى صعوبة المادّة النّحويّة على النّاشئة والمتعلّمين، ومنهم من تجاوز ذلك، وصنّف كتاباً، أو أعدّ بحثاً، في تيسير النّحو(١١) أو تجديده(١٢)، أو معالجة قضايا الصّعوبة فيه.

ويكفي أن أشير، في جهود المتقدّمين إلى موقفين: الأوّل لخلف بن حيّان الأحمر البصريّ (ت ١٨٠هـ)، الذي رأى أنّ النّحويّين قد استعملوا التّطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلِّغ في النّحو من المختصر والطّرق العربيّة(١٣)، وهذا ما دفعه إلى أن يؤلّف رسالة أسماها «مقدّمة في النّحو»(١٤) دعا فيها إلى الاقتصار من أبواب النّحو ومسائله على ما يصلح اللسان في كتاب إن كُتب، وفي شعر إن أُنشد، وفي خطبة أو رسالة إن أُلّفت. والثّاني للجاحظ (ت ٢٥٥هـ) الذي دعا النّحويّين إلى عدم الإكثار من القواعد النّحويّة، وتدريسها لذاتها؛ لأنّ في ذلك مضيعة للوقت، ومشغلة للصّبيّ عمّا هو أولى به(١٥).

وثمّة محاولات عديدة في العصر الحديث، كانت تهدف إلى تذليل صعوبات المادّة النّحويّة(١٦)، أكتفي منها بموقفين: الأوّل لإبراهيم مصطفى، الذي حذا، في كتابه «إحياء النّحو» حذو ابن مضاء القرطبيّ في الثّورة على النّحاة(١٧)، الذين قصروا مباحث النّحو على الإعراب والبناء، من دون أن يبحثوا خصائص الكلام من حيث التّقديم والتّأخير، والنّفي والإثبات والتّأكيد. والموقف الثّاني ما نجم عن مؤتمر مفتّشي اللغة العربيّة المنعقد في القاهرة سنة ١٩٥٧، إذ دعا المؤتمِرون إلى تبنّي منهج جديد في النّحو، يقوم على أساس أنّ الكلام العربيّ كلّه مكوَّن من جمل ومكمّلات وأساليب(١٨)؛ أمّا الجمل فإنّ لكلّ منها ركنين أساسيّين: المسند والمسند إليه، وأمّا المكمّلات فهي كلّ لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسيّة معنى يكمّله، وأمّا الأساليب فهي تعبيرات خاصّة نطق بها العرب على الصّورة التي وصلت إلينا، نحفظها ونقيس عليها.

أسباب الشّكوى من صعوبة المادّة النّحويّة عند طلبة قسم اللغة العربيّة:

يمكن القول إنّ فهم القواعد النّحويّة من أصعب المشكلات التي يواجهها الطلبة في أقسام اللغة العربيّة، وأعقدها؛ ولا عجب من أن تغدو عندهم مصدر نفور من موادّ النّحو، بلْ من اللغة العربيّة بشكلٍ عامّ. ولقد كنت، وما زلت، أسمع، عبر مسيرتي في التّعليم العالي، التي تجاوزت عامها العاشر، بعض صيحات الشّكوى من إخفاق الطّلبة في تعلّم قواعد النّحو، وضعفهم في اكتسابها، ولعلّ من مظاهر

نفورهم منها ما يلمس عند البعض من تحويل تخصّصه من اللغة العربيّة إلى تخصّص آخر، أو من عزوفهم عن دراستها ألبتّة، معتمدين على العلامات، أو الدّرجات، التي يحصّلونها من فروع اللغة الأخرى، التي تتضمّنها خططهم الدراسيّة، كالشّعر والنّثر والنّقد والبلاغة والعروض، وغيرها؛ ناسين، أو متناسين، أنّ تحصيلهم العلميّ، أو الأكاديميّ، في هذه الموادّ، يعتمد على مستواهم في النّحو، بوصفه الخيط الذي تنتظم فيه سائر العلوم والمعارف.

وليس يخفى على أحد أنّ الأسباب الكامنة وراء هذه الشّكوى، لا تنحصر في جانب واحد، وإنّما تتنازعها جوانب عدّة، يمكن حصرها في ما يأتي: الهُويّة، المقرَّر، المدرِّس، الأسلوب، الطّالب، المؤسّسة التّعليميّة. وفي السّطور القادمة تفصيل ذلك وبيانه:

أوّلاً: مشكلات الهُويّة:

الهُويّة من منظور لغويّ: الماهيّة، وهي مفهوم ذو دلالة لغويّة وفلسفيّة واجتماعيّة، يتضمّن الإحساس بالانتماء الدّينيّ والفكريّ والحضاريّ.

والمشكلة التي تعاني منها طائفة كبيرة من طلبة قسم اللغة العربية، في هذا السّياق، ذات بعدين: الأوّل يتلخّص في عدم إدراكهم قيمة اللغة العربيّة ومكانتها، بعامّة، وقيمة النّحو العربيّ وأهمّيّته، بشكل خاصّ. والثّاني يتمثّل في مركّب النّقص لديهم تجاه كلّ ما هو عربيّ، ظنّاً منهم أنّ العربيّة عاجزة عن مواكبة الرّكب الحضاريّ، وقاصرة عن استيعاب معطيات العصر الحديثة. وممّا يؤسَف له أنّ كثيراً من الطلبة الذين يدرسون تخصّص اللغة العربيّة، لا يشكّل لديهم هذا التّخصّص مصدر فخر واعتزاز، بل إنّهم يخجلون بتخصّصهم، وبعضهم يشعر بأنّه عوقب بقبوله في هذا التخصّص.

ثانياً: مشكلات المقرَّر:

المقصود بالمقرَّر المادّة التعليميّة التي تتضمّنها خطّة قسم اللغة العربيّة، ومعلوم أنّ مباحث النّحو تدرَّس ضمن عدد من الموادّ، كأن تدرَّس مباحث المرفوعات في مادّة، ومباحث المنصوبات في مادّة ثانية، ومباحث المجرورات في مادّة ثالثة، والأدوات في مادّة رابعة، وهكذا.

والمشكلة هنا تتمحور في عدد من الجوانب، لعلّ من أهمّها: اعتماد الكتاب غير المناسب لمستوى الطلبة؛ كأن يقحمهم المدرِّس، في السّنة الدّراسيّة الأولى، قراءة بعض أبواب كتاب سيبويه، على سبيل المثال لا الحصر. ومنها عدم اختيار المباحث النّحويّة الملائمة لمستوى الطلبة، التي تجعل الطالب يعيش في دوّامة من الآراء العقيمة والشّاذّة، على مذهب معيَّن، أو في لغة معينة لإحدى القبائل العربيّة. ومنها أيضاً طبيعة المادّة التي تدرّس للطّلبة، من حيث بعدها عن الجانب الاستعماليّ للّغة.

ثالثاً: مشكلات المدرِّس:

المدرِّس هو من يتصدّى لمهمّة التّعليم، وهي مهمّة عظيمة؛ فإذا كان حقل التّعليم هو اللغة العربيّة، تحوّلت المهمّة إلى رسالة، وأيّ رسالة أعظم من رسالة تعليم لغة القرآن؟! ويمثّل المدرِّس ركناً أساسيّاً من أركان عمليّة التّعليم، وركيزة مهمّة لنجاح العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، وبلوغها الغاية المنشودة.

وتكمن المشكلة ها هنا في عدّة جوانب، لعلّ من أهمّها: عدم الإحاطة بالقدر الكافي من الصّفات التي ينبغي توافرها في من يتصدّى لتدريس النّحو العربيّ، واستخدام كثير من مدرّسي النّحو اللغة العامّيّة في شرح المادّة النّحويّة، أو في أحسن أحوالهم، المراوحة بين اللغة الفصيحة واللهجة المحكيّة(١٩)؛ وهي مشكلة تكرِّس مبدأ الازدواجيّة في التّعامل مع اللغة.

هذا علاوة على ما يسمعه طلبة اللغة العربيّة من مدرِّسي الموادّ الأخرى، التي تتضمّنها خططهم الدراسيّة؛ الأمر الذي يتسبّب في إهدار جهد من يتّخذون من اللغة الفصيحة لغةً للمحاضرات، من مدرِّسي قسم اللغة العربيّة، ومن ثمّ سيادة مظاهر الازدواجيّة على كثير من جوانب حياة الطلبة، داخل الجامعة وخارجها.

ويتّصل بهذه المشكلة مشكلة أخرى، تتمثّل في عدم إلزام مدرّسي اللغة العربيّة طلبتَهم بالتّحدّث باللغة الفصيحة داخل قاعات الدّرس؛ لأنّهم لم يمثّلوا لهم سلوك القدوة في هذا الجانب الأساسيّ من تدريس اللغة العربيّة بعامّة، والنّحو العربيّ على وجه الخصوص.

ومن مشكلات المدرّسين أيضاً التّركيز على الأمثلة التّراثيّة المصنوعة

من النّحاة المتقدّمين، وعدم توافق تلك الأمثلة مع طبيعة المادّة التّعليميّة في هذا الزّمن، وعدم اتّصالها بواقعهم اللغويّ(٢٠).

رابعاً: مشكلات الأسلوب:

يقصد بالأسلوب هنا الطّريقة، أو المنهج العلميّ، المتّبع في تدريس النّحو. ولستُ هنا في صدد الحديث عن هذه الأساليب(٢١)؛ لأنّ المقام لا يتّسع لذلك. وربّما تكفي الإشارة ها هنا إلى أنّ لهذا الاعتبار أهمّيّة بالغة، من حيث كونه ركناً أساسيّاً من أركان العمليّة التعليميّة من ناحية، ومن حيث ارتباطه الوثيق بالمدرِّس؛ فهما، حسب المقولة المشهورة: «الرّجل هو الأسلوب» وجهان لعملة واحدة.

وتكمن إشكاليّة هذا الجانب في عدد من المظاهر، لعلّ من أهمّها: عقم الأسلوب الذي تقدَّم فيه مادّة النّحو، أو السّذاجة التي يقدَّم فيها، أو اتّباع طريقة تقليديّة في تدريس النّحو، يحرص المدرِّس على استخدامها في جميع مواقف التّعليم، بصرف النّظر عن ملاءمتها للمقام، بكلّ ما يندرج تحته من عناصر وظروف، أو توافقها مع نظريّات علم النّفس، ومراعاتها للفروق الفرديّة. ومنها أيضاً التّركيز على حشد أكبر قدر من القواعد، وحشو أدمغة الطّلبة بها، والاهتمام بالجزئيّات والتّفريعات والتّفاصيل الدّقيقة، التي لا تراعي، في كثير من الأحيان، مستوى المتعلِّم، ولا مدى حاجته إليها.

وممّا يجدر ذكره في سياق الحديث عن الأسلوب: إهمال تدريس فنّ الاستماع(٢٢)، مع أنّه من أهمّ الفنون اللغويّة، وكذا إهمال فنّ التّحدّث أو الكلام(٢٣)، وعدم منح الطّالب الحرّيّة للمشاركة، وإبداء الرّأي، وطرح الأفكار.

خامساً: مشكلات الطّالب:

يعدّ الطّالب ركناً أساسيّاً في مرحلتي التّعليم: العامّ والعالي، بل هو، حسب النّظريّات التّربويّة الحديثة، محور العمليّة التّعليميّة، ومحرّكها وغايتها؛ فليس غريباً، والحالة هذه، أن تسعى المؤسّسات التّعليميّة والأكاديميّة إلى النّهوض بمستواه، وتطوير قدراته، وصقل مواهبه.

وليس طلبة قسم اللغة العربيّة في الجامعات بدعاً من ذلك؛ فقد أعدّت الأقسام المعنيّة خططاً كفيلة بالارتقاء بمستواهم، وإعدادهم إعداداً جيّداً، ولا سيّما في مجال النّحو، الذي خصّصت له أقسام اللغة العربيّة في الجامعات عدداً من الموادّ، قد تصل في بعض الخطط الدّراسيّة إلى خمس موادّ.

لكنّ الأمر في هذا الجانب أيضاً لا يخلو من بعض المشكلات، لعلّ من أبرزها: غياب الضّوابط، أو المعايير الدّقيقة، لاختيار الطّلبة في تخصّص اللغة العربيّة؛ فهناك نسبة من الطّلبة من يختارون هذا التخصّص عن رغبة واقتناع، وأمّا البقيّة فيقعون تحت رحمة اللجان المختصّة بتوزيع الطّلبة على الجامعات، وفي التّخصّصات التي تتناسب ومعدّلاتهم في الثّانويّة العامّة، وكثير منهم يجري قبوله في تخصّص اللغة العربيّة، مع أنّه قد يكون خياراً ثانويّاً لديهم. والنّتيجة أنّ فئة قليلة من الطلبة يدخلون تخصّص اللغة العربيّة راغبين، وهم الذين يمثّلون عوامل نهضة وبناء للغتهم، والفئة الأخرى تدفع ضريبة ذلك كثيراً من الشكوى والمعاناة، وينهون المرحلة الدّراسيّة بمعدّلات متدنّية، وتحصيل لغويّ ضحل، ثمّ يصبحون، بعد ذلك، عالة على التعليم العامّ، والتّعليم الخاصّ، إلّا من رحم الله!

ومن المشكلات الأساسيّة، في هذا الجانب، سذاجة الهدف، وسطحيّة التّفكير، لدى عدد ممّن يدرسون في تخصّص اللغة العربيّة؛ فهم يُقحمون أنفسهم في هذا التّخصّص، كون فرص العمل بعد التّخرّج فيه، أفضل من مثيلاتها في التّخصّصات المكافئة، وليس لأنّ هذا التّخصّص يمثّل رسالة عظيمة الأهداف، نبيلة المقاصد، سامية الغايات؛ وهذه مسألة أخرى تعزّز مبدأ الهُويّة والانتماء. والنّتيجة: «تخريج أجيال من الطّلّاب لا يعرفون من لغتهم سوى القليل، ولا يفرّقون بين الفاعل والمفعول، أو الجارّ والمجرور»(٢٤).

ومن المشكلات الأساسيّة في هذا السّياق، ما يمكن تسميته بالعقدة النّفسيّة عند الطّلبة تجاه النّحو؛ فهم يدخلون قاعات الدّرس بشعور مسبق مؤدّاه أنّ مادّة النّحو صعبة، ومعقّدة، وعصيّة على الفهم. وهذا يعني أنّ بينهم وبين النّحو حاجزاً نفسيّاً، بدأ في مراحل التعليم المدرسيّ، وكبر وترعرع فيهم، وصار مشكلة تراكميّة امتدّت آثارها إلى المرحلة الجامعيّة، فأضعفت لديهم ملكة الثقة بالنّفس،

وأوهت عندهم مهارة التفكير والإبداع. وقد يرافق هذا البعد النفسيّ حالة من اللامبالاة، أو حالة من الاستهانة بالانضباط اللغويّ، استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابة.

ومنها أيضاً الازدواجيّة اللغويّة؛ يقول عادل سالم في أحد حواراته: «ولن يحدث تغيير إن بقيت حالتنا هذه الحالة: لغة الكتاب فصيحة، ولغة المعلّم والطّالب عامّيّة، ولغة الواجبات والامتحانات فصيحة؛ أرأيتم هذه الفصاميّة؟»(٢٥).

سادساً: مشكلات المؤسّسة التّعليميّة:

المؤسّسة التّعليميّة هي المكان الذي يتلقّى فيه الطّلبة، من مختلف الأعمار، التّعليم، وتشمل تلك المؤسّسات مؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ - رياض الأطفال، والمدارس، والمعاهد، والجامعات. وتعدّ الجامعات مؤسّسات تعليميّة كبرى، نظراً لتنوّع تخصّصاتها، وسعة مساحتها، وكثرة طلّابها، وتقدّم التّدريس في كلّيّاتها وأقسامها، وتعدّد مراحل التّدريس فيها، وطول المدّة التي يقضيها الطّالب في المرحلة الواحدة، ونظراً إلى أنّ الدّراسة فيها تمثّل الحلقة الأخيرة من حلقات التّعليم، وهي حلقة تشكّل امتداداً لحلقات التّعليم المدرسيّ.

وتبذل الجامعات جهوداً كبيرة لتطوير التّعليم، والنّهوض بمستويات الطّلبة وأعضاء الهيئة التّدريسيّة، على حدّ سواء؛ غير أنّ هذه المؤسّسات التّعليميّة فيها من المشكلات ما يؤثّر سلباً على أداء الطّلبة، وعلى عمليّة التّعليم برمّتها، ويحول دون تحقيق الأماني المبتغاة، والآمال المرتجاة.

ولعلّ أبرز هذه المشكلات عدم البحث عن ذوي المهارات التّدريسيّة؛ «ورحم الله الدّكتور مصطفى ناصف، النّاقد الفيلسوف، الذي كان يقول: «النّحو إبداع»، وأراد: علم النّحو وتدريسه، لا نحو اللغة الكامن فيها - فلا خفاء بإبداعيّة هذا- إذ المبدعون وحدهم هم الذين يعرفون أقدار المركّبات النّحويّة، ويهتدون إلى محاسن شرحها؛ فتنفتح لهم ولها مغاليق القلوب والعقول، حتى إذا ادعوا فيها ما ينبغي لها مما لم يُعْرَفْ عنها صُدِّقُوا فيه وتُوبِعُوا عليه.

أفبعد ذلك يجوز لمديري المؤسّسات التّدريسيّة أن يُمَكِّنوا أيَّ أحد من تدريس علم النّحو؟! فكيف إذا كان من كارهيه أو مستثقليه، الذين لم يجدوا غير تدريسه عملاً، فعملوه مضطرّين غير مختارين!»(٢٦).

ومن المشكلات الأساسيّة في المؤسّسات التعليميّة عدم الاستفادة من وسائل التّقنية الحديثة، من معامل لغويّة، وتسجيلات صوتيّة، في كيفيّة النّطق السّليم، وتعليم القواعد، وعدم تزويد قاعات التّدريس بالوسائل التّعليميّة الحديثة، مثل ال Data Show ؛ وليس يخفى دور جهاز الحاسوب، الذي يعدّ أداة فاعلة في يد المدرِّس الواعي الطّموح، يستطيع أن يستثمره في تقديم المادّة النّحويّة، وأن يوظّف إمكانات الحاسوب في تخزين المعلومات وعرضها واسترجاعها، فيوفّر بذلك الكثير من الوقت والجهد.

ومنها أيضاً السّماح بقبول انتقال الطّلّاب غير المؤهّلين؛ فإذا مضى المدرِّس المبدع في درسه يميّز المركّبات النّحويّة في أمثلتها الكثيرة المختلفة، ويتذوّقها لطلّابه، تعثّر بمن لا يعرف منهم سوابق الأفكار النّحويّة القبليّة التي يبني عليها وينطلق منها، فاقتضاه الأمر أن يرتدّ على عقبه! وإذا اشتغل مدرّسٌ بما سبق، لم يتفرّغ لما يلحق؛ فأهمله مضطرّاً موهوماً بحرصه على الطّلّاب جميعاً ألّا يجهل أيّ منهم أيّاً ممّا يقول، ليخلفه عليهم مدرّس آخر مبدع، لا يكاد يمضي في درسه الجديد حتى يتعثّر بالطّلّاب جميعاً!(٢٧).

وبعد، فهذا غيض من فيض المشكلات التي تعترض سبيل الطّلبة في أقسام اللغة العربيّة، فثمّة مشكلات أخرى كثيرة، قد توازي ما ذكرته في أهمّيّتها، أضرب الذّكر عنها صفحاً؛ لضيق المقام. على أنّ الحلول وسبل العلاج التي سيقترحها البحث في الصّفحات القادمة، قد تومئ إلى مشكلات أخرى، لم يتسنَّ لي الإشارة إليها في متن الحديث عن المشكلات.

المعالجة والحلول:

هناك الكثير من الإجراءات التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة الشّكوى من صعوبة مادّة النّحو عند طلبة قسم اللغة العربيّة.

- ففيما يتعلّق بالهويّة، ينبغي تعزيز قيمة حبّ العربيّة والاعتزاز بها في نفوس الطّلبة، بوصفها لغة الفصاحة والبلاغة والبيان، فقد

شرّفها الله عزّ وجلّ فنزّل بها القرآن الكريم، وأثنى عليها في التّنزيل العزيز، فقال عزّ شأنه: «وهذا لسانٌ عربيٌّ مبين»(٢٨)، وقال أيضاً: «قرآناً عربيّاً غير ذي عوج لعلّهم يتّقون»(٢٩)، وتكفّل عزّ وجلّ بحفظها فقال: «إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحافظون»(٣٠)؛ فبحفظ القرآن تحفظ اللغة، وستبقى محفوظة بإذن الله، مهما أصاب أهلها من عوامل الضعف والهوان عبر السّنين.

ويتبع هذا بالضّرورة تعزيز قيمة النّحو وأهمّيّة تعلّمه في نفوس الطّلبة، فإنّ تعلّم النّحو واجب؛ حسب القاعدة الفقهيّة المعروفة: «ما لا يتمّ الواجب إلّا به فهو واجب»، وإنّه للكلام كالملح للطّعام؛ كما يفهم من قول الشّاعر(٣١):

ثمّ الكلامُ بلا نَحْوٍ لمستمع
مثلُ الطّعام بلا ملحٍ لمَنْ أكلا

وتذكير الطّلبة دوماً بأنّ اللغة التي حملت إعجاز القرآن الكريم، ووفّت به في أحكم نظام وأروع أسلوب، قادرة على الوفاء بكلّ ما تقتضيه الحضارة الحديثة، في جميع العلوم والمعارف الإنسانيّة. وصدق حافظ إبراهيم حيث يقول(٣٢)، على لسان العربيّة:

وسعتُ كتابَ الله لفظاً وغايةً
وما ضقتُ عن آيٍ به وعظاتِ
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلةٍ
وتنسيق أسماء لمخترعات؟

إنّ من أهمّ ما يجب أن يقوم به مدرّس النّحو العربيّ إقناع الطّلبة بالبرهان السّاطع، والدّليل القاطع، بأنّ لغتهم بعامّة، وفي مستواها النّحويّ بخاصّة، هي أعظم اللغات الإنسانيّة، وأغناها، وأكثرها جمالاً، حتّى يقرّوا عيناً بتخصصهم، وليكونوا أوفياء للغتهم، حراصاً على تعلّمها، والغوص في أعماقها، لاستكناه أسرارها، وتذوّق جماليّاتها؛ كما قال حافظ إبراهيم(٣٣):

أنا البحرُ في أحشائه الدُّرُّ كامنٌ
فهلْ سألوا الغوّاصَ عن صَدَفاتي

- وفيما يتعلّق بالمقرّر ينبغي على مدرّس النّحو أن يحسن اختيار الكتاب المقرّر؛ وأن يحسن اختيار المباحث الملائمة لمستويات الطّلبة، وأن يختار الأمثلة والشّواهد، والنّصوص الجميلة المشرقة، التي تتضمّن قيماً إيجابيّة، وأن يحسن عرضها ومناقشتها؛ وصولاً إلى القاعدة النّحويّة، مع مراعاة الرّبط بين النّحو وكلّ حدث كلاميّ، أو كلّ نشاط كتابيّ، والتّركيز على الجانب الاستعماليّ للّغة.

على أنّني لست مع اعتماد كتاب واحد لمادّة النّحو؛ وذلك لاعتبارات عديدة، لعلّ من أهمّها أنّ ذلك يحرمهم من فرصة الاطّلاع على ما في المصادر والمراجع الأخرى من معلومات وأفكار، ومن أمثلة وشواهد، تختلف عمّا هو في الكتاب المقرّر، ويحرمهم، في الوقت نفسه، من فرصة التعرّف إلى أساليب جديدة في عرض المادّة النحويّة، ناهيك عن أنّ الكتاب المقرّر قد لا يتناسب والمستوى الفكريّ والثّقافيّ للطّلبة.

وأنا، في الحقيقة، لا ألزم طلبتي بكتابٍ معيّن، وإنّما أذكر لهم، في المحاضرة الأولى للمادّة التي أدرّسها أسماء عدد من الكتب، تشكّل في مجموعها مصادر المادّة ومراجعها، وأترك للطّالب الحرّيّة في اختيار الكتاب الذي يتناسب مع فكره وثقافته وذوقه؛ لغايات الإعداد والتحضير للمادّة.

- وفيما يتعلّق بالمدرّس، ينبغي أن يكون مدرّس النّحو من نوع ممتاز؛ لأنّه يقوم بأجلّ مهمّة وأخطر رسالة، وبالجملة ينبغي أن تتوافر فيه كثير من الصّفات(٣٤)؛ أهمّها أن يكون محبّاً للغته، معتزّاً بها، منتمياً إليها، وأن يكون واسع الثّقافة، متمكّناً من مادّته؛ لأنّه مطلوب منه ربط النّحو بالعلوم الأخرى، وربط النّحو بالحياة. وأن يكون حسن النّطق جيّد الأداء، وأن يشيع جوّاً عربيّاً فصيحاً في محاضرته ودروسه، حتّى يكتسب الطّلبة المهارة اللغويّة سماعاً، ويشعروا بجمال هذه اللغة وحلاوة جرسها وإيقاعها، ولا يتمّ ذلك إلّا إذا كان متمكّناً من كتاب الله قراءةً وتجويداً، حتّى تنطبع في نفسه إشراقة العبارة القرآنيّة، وحسن النّطق بها.

ثمّ إنّ عليه أن يكون لَسِناً متحدّثاً لَبِقاً جذّاباً، فصيح اللسان، حاضر الجَنان، رشيقاً في أدائه، آسراً لقلوب طلّابه، قادراً على الحوار وإدارته، حسن السّماع والرّدّ والإقناع. وأن يكون موهوباً متّصفاً بأجلّ الصّفات الخُلُقيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة(٣٥). وبهذه الصّفات، وبغيرها، يتحقّق الجوّ اللغويّ الذي يريد أن يخلقه مدرّس النّحو لدى

الطّلبة.

وانظر إلى جمال الإشارة القرآنيّة في بيان أهمّيّة الدّور الذي يقوم به الرّسول/المعلّم، في قوله تعالى: «ربّنا وابعث فيهم رسولاً يتلو عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكّيهم إنّك أنت العزيز الحكيم»(٣٦)؛ فالفاعل لكلّ من «يتلو، يعلّمهم، يزكّيهم» ضمير مستتر يعود إلى لفظ «رسولاً» الوارد ذكره قبلاً، وأمّا لفظ «آياتك» فيشير إلى المنهاج.

ومن المهامّ الجليلة، التي ينبغي على مدرّس النّحو أن يضطلع بها هذه الأيّام، تشجيع طلبته على استخدام العربيّة الفصيحة في البريد الإلكترونيّ، وعلى مواقع التّواصل الاجتماعيّ، ليكونوا عناصر تأثير إيجابيّ على أصدقائهم، وأقاربهم.

ولا بدّ لمن يتصدّى لنحو العربيّة من أن يترسّم تركيب القرآن، وأن يلوذ بأسلوبه، حتّى لا ينساق في متاهات الغريب والشّاذّ، ولا يجافي سبيل العربيّة اللاحب إلى دروب المنطق ومنعطفاته، وما توعّر من حزونه(٣٧).

- وفيما يتعلّق بالأسلوب، ينبغي أن يتمثّل مدرّس النّحو الأساليب المثلى في محاضراته، بالنّظر إلى المستوى العلميّ والأكاديميّ للطّلبة، وفي ضوء طبيعة المادّة التي سيقدّمها لهم، وأعداد الطلبة داخل قاعات الدّرس.

كما أنّ عليه التّنويع في أساليب التّدريس، بما يتناسب والمواقف التّعليميّة، ولا يجري على طريقة واحدة، قد تؤدّي إلى حالة من الملل والسّآمة والنّفور. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إنّ طريقة التّدريس الناجعة هي التي تمتاز بمرونتها، وقدرتها على تمثّل ظروف التّعليم، والتّكيّف مع مستجدّات الأمور والأحداث.

أنا، شخصيّاً، مع فكرة تبنّي الطّريقة التّوليفيّة في تدريس النّحو؛ وهي التي تأخذ إيجابيّات كلّ طريقة من طّرق التّدريس، فتصوغها في قالب جديد، وتقدّم، في ضوئها، المادّة النّحويّة للطلبة.

- وفيما يتعلّق بالطّالب، أشير، بدايةً، إلى أمر مهمّ، فإذا كان يُنتظر من المدرّس أن يراعي الجوانب النّفسيّة التي تلعب دوراً بارزاً في إحساس الطلبة بصعوبة مادّة النّحو، فإنّ على الطّالب، كي يتخلّص من هذه الجوانب النّفسيّة، أن يدخل المحاضرة الأولى في كلّ مادّة من موادّ النّحو بقلب مفتوح، ورغبة في التّعلّم، ومساعدة المدرّس في تحقيق أهداف الموادّ النّحويّة، العامّة منها والخاصّة.

وينبغي على الطّالب أن يرتقي بمستوى وعيه وتفكيره، ليكون طرفاً فاعلاً، في منظومة الفكر اللغويّ والنّحويّ، ويسهم في حلّ المشكلات التي تكتنف العمليّة التّعليميّة.

كما ينبغي أن يتحوّل الطالب، بوصفه محور العمليّة التّعليميّة، اليوم من دور المتلقّي إلى دور المنتِج والمحاوِر والمعلِّق.

- وفيما يتعلّق بالمؤسّسة التّعليميّة، ينبغي أن تحرص على تعيين الكفاءات العلميّة، وبخاصّة في قسم اللغة العربيّة؛ لأنّ العربيّة مقوّم أساسيّ من مقوّمات وجودنا الفكريّ والحضاريّ والإنسانيّ، فهي «لغة الدّين والعلم والتّراث والتّاريخ والحضارة، ومفتاح المعرفة، وسبيل فهم الخطاب الإلهيّ، والتّعرّف على مراد الله للإنسان»(٣٨)، وأن تحرص أيضاً على تهيئة بيئة تعليميّة هادئة ومريحة للطّلبة، تساعدهم على التّركيز، وتشجّعهم على التّفكير السّليم. وتوفير مختبرات لغويّة، ووسائل تقنية حديثة، بوصفها أدوات بحث عصريّة، تتناسب مع منظومة الفكر الحديث، لكلّ من الطالب والمدرّس، على حدّ سواء.

وأظنّ أنّ تأسيس مكتبة خاصّة بقسم اللغة العربيّة في كلّ جامعة، بحيث تشتمل على كتب متخصّصة في علوم العربيّة وآدابها، مع قصر استخدامها على طلبة القسم، من شأنه أن يعزّز مكانة اللغة العربيّة في نفوس الطّلبة، وينمّي لديهم مهارات البحث، والعمل بروح الفريق.

ومن شأن المؤسّسات التّعليميّة أن تقدّم الحوافز التّشجيعيّة للطّلبة المتفوّقين والمبدعين في تخصّص اللغة العربيّة، كالبعثات أو المنح الدراسيّة، أو الإعفاء من الرّسوم الجامعيّة، وغير ذلك.

وأختم هذه الورقة البحثيّة بقول حسني عبد الباري عسر: «إنّ لنا آفات تعليميّة في نظامنا التّعليميّ اللغويّ العربيّ، أجلّها، وأظهرها، وأخطرها السّير على آثار من سبق من دون أدنى جهد للمخالفة، ومن دون عمل حقيقيّ للتّطوير الرّصين الجادّ في تعليم اللغة

العربيّة. وكلّ ما يحدث أن تهبّ – بين الحين والآخر زوبعة، أو زوبعات، للتطوير اللغويّ، ثمّ تتراخى آثارها إلّا عن توصيات براقة الشّكل، رنّانة الوقع. أمّا فعلها فقبض الرّيح، باطل، لا غناء فيها. وتظلّ معلّقةً بين فساد تعليم اللغة، وأصحاب القرار التّربويّ بالتّغيير والتّطوير؛ وبين هذين القطبين لا يظلّ الحال على ما هو عليه، بل يزداد سوءاً وإلغازاً، ويزداد من ثمّ صعوبةً في تناوله بالتّغيير والتّطوير»(٣٩).

ويبقى في النّفس من كلّ شيء أشياء!!!

• الهوامش والمصادر والمراجع:

(١) سعيد، عبد الوارث مبروك: في إصلاح النّحو العربيّ – دراسة نقديّة، دار القلم، الكويت، ط١، ١٩٨٥، مقدّمة الكتاب، ص (س).

(٢) انظر: المرجع نفسه، ص (س).

(٣) أشير هنا إلى محاولة إبراهيم مصطفى التي أسفرت عن تأليف لجنة لتسيير قواعد اللغة العربيّة سنة ١٩٣٨، وقد رأت اللجنة أنّ أهمّ ما يعسر على المعلّمين والمتعلّمين ثلاثة أشياء: الإسراف في الافتراض والتّعليل، والإسراف في الاصطلاحات، والإمعان في التّعمّق العلميّ، ممّا باعد بين الأدب والنّحو. انظر: السّيّد، محمود: صعوبة المادّة النّحويّة، مجلّة المعلّم العربيّ، دمشق، العدد الثاني، شباط، ١٩٧٤، السنة ٢٧، ص ٦٠.

(٤) قضيّة الشّكوى من صعوبة النّحو قديمة، والخصومة بين الشّعراء والنّحاة صورة من صور عدم الرّضى. وبلغت تلك الخصومة ذروتها بين المتنبّي وابن خالويه في القرن الرّابع الهجريّ.

(٥) التّيسير عند الكثرة الغالبة، ممّن يُعْنَون بأمر اللغة، يعني التّسهيل والاختصار، وتذليل الصّعب من مباحث النّحو، وتمهيد الوعر من مسالكه. وهذا في الحقّ جزء من التّيسير، وجانب من جوانبه. أمّا الجوانب الأخرى فتتلخّص في أمرين: أوّلهما الجهود التي عملت في منهج الدّراسة النّحويّة حذفاً وتبديلاً وتحويراً، بهدف التّسهيل على الدّارسين، وثانيهما الجهود التي تتّجه إلى إعداد مَن يقومون على تدريس النّحو وتعليمه؛ إعداداً يشتمل على فقه ومعرفة واعية بالنّحو وبسائر علوم العربيّة، حتّى لا يبقى النّحو مادّة غريبة عن الأفكار. انظر: الجوّاري، أحمد عبد السّتّار: نحو التّيسير – دراسة ونقد منهجيّ، ص ١٥.

(٦) الرّاجحي، عبده: التّطبيق النّحويّ، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، ط ٢، ٢٠٠٠م، مقدّمة الطّبعة الأولى، ص ٨.

(٧) ابن الأثير، ضياء الدّين: المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، ج١، ص ٤٤.

(٨) ثعلب، أحمد بن يحيى: مجالس ثعلب، وتحقيق: عبد السّلام هارون، دار المعارف، مصر،ط ٣، القسم الأوّل، ص ٣١٠.

(٩) الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز في علم المعاني، المكتبة العصريّة، بيروت، ط١، ٢٠٠٠، ص ٢٩.

(١٠) الجرجاني، عبد القاهر: المرجع نفسه، ص ٢٨.

(١١) ألّفت كتب كثيرة في مجال تيسير النّحو، منها كتاب في تسهيل النّحو لابن مالك، وكتاب في تفصيل أحكامه لابن يعيش، وشرحه الزّمخشريّ، وكتاب يجمع قواعد اللغة شعراً لابن مالك. وثمّة جهود مفصّلة لنحاة الأندلس في هذا المجال، وممّا أُلّف في ذلك: كتاب الواضح لأبي بكر الزّبيديّ، وكتاب التّوطئة لأبي عليّ الشّلوبين، وكتاب التّسهيل لابن مالك الجيّاني. انظر: السّيّد، محمود: صعوبة المادّة النّحويّة، ص ٥٩، ٦٠.

(١٢) قدم شوقي ضيف محاولة أحدث من المحاولات التي سبقته، وضعها على أسس ستّة هي: ١- إعادة تنسيق أبواب النّحو. ٢- إلغاء الإعرابين: التّقديريّ والمحلّيّ. ٣- الإعراب لصحّة النّطق. ٤- وضع ضوابط و تعريفات دقيقة. ٥- حذف زوائد كثيرة. ٦- إضافات متنوّعة. انظر تفصيل ذلك كلّه في كتابه: تجديد النّحو، دار المعارف، ط ٤، ص ١١ – ٤٣.

(١٣) انظر: السّيّد، محمود: صعوبة المادّة النّحويّة، ص ٦٠.

(١٤) حقّقها عزّ الدّين التّنوخي، وهي

من مطبوعات مديريّة إحياء التّراث القديم، دمشق، ١٩٦١.

(١٥) انظر: الجاحظ، عمرو بن بحر: رسائل الجاحظ، الرّسالة السّابعة عشرة: رسالة الحنين إلى الأوطان، فصل في رياضة الصّبيّ. انظر: al-hakawati.net/Arabic/pdf.١٣١a٢/civilizations

(١٦) ذكر علي أبو المكارم سبعة أسس قال إنّها كفيلة، في مجموعها، بتحديد مقوّمات النّظرة الكلّيّة لقضيّة تعليم النّحو العربيّ، وكان الأساس الخامس منها بعنوان: الفصل بين الصّعوبات الجوهريّة والعَرَضيّة في العمليّة التعليميّة. والصّعوبات الجوهريّة في رأيه تنتج عن تعدّد المناهج المتّبعة في العمليّة التّعليميّة، وتضاربها أحياناً في تحديد المستوى اللغويّ من ناحية، أو في صياغة ظواهر هذا المستوى قاعديّاً من ناحية أخرى. أمّا العَرَضيّة فتتّصل بعنصر أو أكثر من عناصر ثلاثة: الكتاب، والمعلّم، والظّروف التي تتمّ فيها العمليّة التّعليميّة. انظر هذه الأسس في: أبو المكارم: التّعليم والعربيّة – رؤية من قريب، ص ١٢٤، ١٢٥.

(١٧) انظر: السّيّد، محمود: صعوبة المادّة النّحويّة، ص ٦٠.

(١٨) انظر: نفسه، ص ٦١.

(١٩) ثمّ مستويات خمسة من اللغة: فصحى التّراث، وفصحى العصر، وعاميّة المثقّفين، وعاميّة المتنوّرين، وعاميّة الأمّيّين. انظر تفصيل هذه المستويات في: بدوي، السّعيد محمّد: مستويات العربيّة المعاصرة في مصر، ص ٨٩ وما بعدها.

(٢٠) انظر: البجّة، عبد الفتّاح: أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعيّ، العين، ط ٢، ٢٠٠٥، ص ٢٤٦.

(٢١) شاعت في تدريس القواعد النّحويّة مجموعة من الطرق، لعلّ أبرزها:الطريقة القياسيّة، وطريقة المحاضرة، والطريقة الاقتضائيّة، وطريقة الاستجواب، والطريقة الاستقرائيّة. انظر تفصيل هذه الطّرق في: البجّة، عبد الفتّاح: أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها، ص ٢٥٩- ٢٦٤. وانظر أيضاً: إسماعيل، زكريّا: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، ١٩٩١، ص ٢٢٣ – ٢٤٣.

(٢٢) هناك ورقة نقاشيّة مهمّة بعنوان «تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الجامعيّة ضرورة ملحّة» لغازي سليم، ضمن كتاب بعنوان «تدريس مهارات اللغة العربيّة» لمجموعة من الباحثين، طبع بدعم من عمادة البحث العلمي في جامعة فيلادلفيا الأردنيّة سنة ٢٠٠٢، تأليف: نهاد الموسى، إعداد وتحرير: غسّان عبد الخالق. واشتملت الورقة على أفكار قيّمة في موضوع مهارة الاستماع وتدريسها لطلبة الجامعات.

(٢٣) مجموعة من الباحثين: اللغة وبناء الذّات، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، قطر، عدد حزيران وتمّوز، ط ١، ٢٠٠٤، ص ١٩.

(٢٤) الألفي، أسامة: اللغة العربيّة وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة، الدّار المصريّة العامّة للكتاب، ٢٠٠٤، ص ٧٦.

(٢٥) انظر: سالم، عادل: فكرة عجز العربيّة عن مواكبة الطّفرة التّكنولوجيّة فِرية قديمة: www.adelsalem.com/spip.php?article٧

(٢٦) صقر، محمّد جمال: مقالة بعنوان مشكلات تدريس علم النّحو، انظر: mogasaqr.com/?p=١٧٧٢

(٢٧) صقر، محمّد جمال: مقالة بعنوان مشكلات تدريس علم النّحو، انظر: www.startimes.com/f.aspx?t=٣٥١١٨٠٧٣

(٢٨) سورة النّحل، آية ١٠٣.

(٢٩) سورة الزّمر، آية ٢٨.

(٣٠) سورة الحجر، آية ٩.

(٣١) البيت لجمال الدين أبو المظفر يوسف بن محمد السّرمريّ الحنبليّ، وهو من قصيدته المعروفة بـ اللؤلؤة في العربيّة.

(٣٢) حافظ إبراهيم: ديوان حافظ إبراهيم، ضبطه وصحّحه: أحمد أمين، أحمد الزّين، إبراهيم الأبياري، دار العودة، بيروت، ج ١، ص ٢٥٣.

(٣٣) حافظ إبراهيم: ديوان حافظ إبراهيم، ج ١، ص ٢٥٣.

(٣٤) انظر هذه الصّفات في: الرّكابي، جودت: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار الفكر، بيروت، ط ٥، ١٩٩٦، ص ٨٧.

(٣٥) انظر: المرجع نفسه، ص ٨٨ .

(٣٦) سورة البقرة، آية ١٢٩.

(٣٧) انظر: الجواري، أحمد عبد السّتّار: نحو التّيسير – دراسة ونقد منهجيّ، ص ١٣.

(٣٨) عبد الرّحمن، طالب: العربيّة تواجه التّحدّيات، كتاب الأمّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، قطر، العدد ١١٦، ط ١، ٢٠٠٦، ص ٥.

(٣٩) عسر، حسني عبد الباري: قضايا في تعليم اللغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندريّة، ص ٣٤٨.