دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السادسة، العدد ١١، خريف وشتاء ١٤٠٠/ ١٤٤٣، ص ٣٠٠-٢٧١
DOI: 10.22099/JSATL.2021.39811.1124

تيسير تعليم النحو وتعلمه باستخدام الأنماط اللغوية من القرآن الكريم والنصوص الدينية (دراسة تحليلية)

عيسى متقي زاده*، سيد عدنان أشكوري ، سعيد إسحاقي يزدآبادي[٣]
١- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، إيران.
٣- طالب في مرحلة الماجستير بجامعة تربيت مدرس، فرع تعليم اللغة العربية ، إيران

تاريخ الوصول: ٢٧/ ١١/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ٢٧/ ٠١/ ١٤٠٠
٠٣/ ٠٧/ ١٤٤٢ ٠٤/ ٠٩/ ١٤٤٢

الملخّص

الهدف من تعليم النحو مساعدة الطلاب في تصويب لغتهم لكن تعليم النحو، بشكل وصفي ومنفصل عن المواقع اللغوية للحياة لم يستطع أن يحقق أهدافه بل قد جعل النحو أمرا معقدا، بحيث يشكو معظم دارسي اللغة العربية في المدارس والجامعات الإيرانية من صعوبته وغموضه وعدم قدرتهم على توظيفه. لذلك تعليم النحو بحاجة ماسة إلى تيسير أي تقريب المادة النحوية لغير المتخصصين من الطلاب، باستخدام النحو الوظيفي. على أساس الرؤية التقليدية نتعلم القواعد النحوية لنطبقها على اللغة، لكن من الممكن استخراج القواعد النحوية من اللغة بسهولة كما يفعله الطفل في اكتساب لغته الأم. لأسباب تاريخية وثقافية، تتوفر عند الناطقين بالفارسية حصلية ذي قيمة من الجمل والعبارات العربية أي الأنماط اللغوية من القرآن الكريم وغيرها من النصوص الدينية التي يمكن استغلالها لتيسير تعليم النحو العربي في المستويات المختلفة. فهذا البحث مستندا إلى المنهج الوصفي- التحليلي، يهدف إلى تقديم منهج تطبيقي لتيسير تعليم النحو وتعلمه باستخدام هذه الأنماط اللغوية. من أهم النتائج التي حصل عليها البحث: أظهرت دراسة ميدانية أجريت بمشاركة أكثر من ٣٠ شخصا أنّ الأنماط اللغوية الدينية هي من أفضل المصادر المتوفرة لدى الطلاب الإيرانيين وأكثرها من حيث العدد ولتيسير تعليم النحو لابد من تقديم القواعد النحوية خلال المواقف اللغوية للحياة وباستخدام الأنماط اللغوية المتوفرة عند الطلاب بمتابعة الخطوات الاثني عشر المقترحة.

الكلمات الدليلية: . تعليم النحو، تيسير النحو، الأنماط اللغوية، النحو الوظيفي، النصوص الدينية

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

التمهيد

يعدّ النحو العربي من أكثر العلوم اللغوية تأثيرا في بقاء لغة الضاد، وأكثرها انتشارا في مختلف المراحل الدراسية للغة العربية بين دارسيها ومتعلميها، خلافا لغيرها من العلوم الخاصة بالعربية مثل، العروض والقوافي وما شابهها. النحاة والعلماء الكثيرون مثل: الفراهيدي وسيبويه وكسائي والفراء والجرجاني و شوقي ضيف وعكاشة والآخرون في الماضي والحاضر، بذلوا قصارى جهودهم لتبويب النحو العربي وتبسيطه. وحاول المدرسون في المدارس وفروع اللغة العربية وغيرها من المراكز التعليمية تعليم نحو اللغة العربية وتسهيل تعلمه لطلابهم بأشكال مختلفة، لكن رغم كل هذه الجهود المبذولة «كثير من الدارسين في النحو العربي يشكون من صعوبة فهمه وتحصيله. والأمر لا يقتصر على الدارسين وحدهم، بل يتعدى إلى القائمين على تدريسه، ويرجعون ذلك إلى كثرة مصطلحاته وغموضها، وتعقد مسائله، وكثرة تأويلاته وتقديراته، وعدم تطويره وتبسيطه (متقي‌زاده، ٢٠١٩: ٩٤)، حيث « يعاني غالبية الطلبة من مشاكل جذرية في استخدام المهارات اللغوية ونقص كبير في الكفاءات التواصلية» (محمدي ركعتي، دانش والآخرون،٢٠١٥: ٩٤) وضعفهم في توظيف النحو وحصاد ثماره المتوقع لتعليمه وتعلمه.

يميل البعض إلى توجيه أصابع الاتهام للطلاب وعدم الرغبة لديهم، لكن «على عكس كثير من التقديرات، ليس معظم الطلاب بدون دوافع، بل قد صرح الطلاب (المشاركون في دراستهم) بأنّ الاهتمام بالقرآن والنصوص الدينية ورغبتهم في التواصل مع العرب من أهم الدوافع عندهم لتعلم المهارات اللغوية» (متقي زاده وزملاؤه، ٢٠١٠: ١٣١). لابد من البحث عن «أسباب كره الطلاب الجامعيين للنحو وعدم قدرتهم على تطبيقها في المهارات اللغوية، في المناهج التي تتبع والكتب التي تدرس (كشاورز وخورسندي، ٢٠١٧: ١١٣)، وفي الرؤية غير الصحيحة تجاه النحو العربي وتعليمه، أي «التركيز على النحو العلمي وعدم تحريض الطلاب في تعليم القواعد النحوية على تطبيقها حيث تُقدم للطلاب قواعد لا يستخدمونها على الإطلاق كنوع من المعلومات والمعارف دون أن تكون أدوات أو وسائل تساعدهم على استخدام اللغة» (كشاورز وخورسندي، ٢٠١٧: ١١٦)، وفي تقديم قواعد نحوية مكثفة واحدة تلو الأخرى، منفصلة عن مواقفها الوظيفية بطريقة وصفية بحتة وباستخدام مفردات

نحويـة تخصصيـة ومنمّقـة، دون أن يفهـم الطـلاب أهميتهـا وضرورة تعلمهـا.

«يكـون الغـرض مـن تدريـس النحـو تكويـن الملكـة اللسـانية الصحيحـة لكـن خـرج النحـو مـن الغـرض الـذي وضـع لأجلـه» (مذكـور، ١٩٩١: ٣٢١ – ٣٢٢) و «قـد استُهدف لذاتـه وليـس لإجـادة اللغـة (العربيـة)» (عيسـى متقـي زاده ، ٢٠١٠: ١٠١)، وقـد أصبحـت سـببا لتنفـير الطـلاب الإيرانيـين مـن اللغـة العربيـة، لغـة دينهـم ولغـة كتابهـم السـماوي «ومـن أصعـب المـواد الدراسـية وأكثرهـا نفـورا لـدى الأكثريـة منهـم» (كشـاورز وخورسـندي، ٢٠١٧: ١١٧)، بسـبب الاهتـمام الزائـد بالنحـو وإغفـال اللغـة الحيّـة، وتعليـم النحـو منفصـلا عـن المواقـف اللغويـة للحيـاة اليوميـة. لذلـك تعليـم النحـو ، خاصـة في المراحـل الأولى مـن التعليـم، بحاجـة ماسـة إلى مراجعـة جذريـة. يجـب أن يبـدأ الطالـب بالتحـدث والتواصـل باللغـة العربيـة ويتـذوق حلاوتهـا ثـم يخـوض عمليـة تعلـم النحـو في أحضـان اللغـة وحسـب مسـتواه وحاجاتـه، بـدلا مـن التحـدث عـن القواعـد الوصفيـة البحتـة، لأنّ حسـب قـول متعـددة اللغـات المجريـة كاتـو (Kató) التـي تتقـن ١٦ لغـة، «يتعلـم الفـرد القواعـد مـن اللغـة وليـس اللغـة مـن القواعـد» (لومـب، ١٩٧٠: ١٠ (المقدمـة)). هـذا صحيـح بأننـا نتعلـم القواعـد النحويـة لنطبقهـا عـلى المنطـوق والمكتـوب، لكـن يمكـن اسـتخراج القواعـد النحويـة مـن الـكلام المنطـوق أو المكتـوب كـما يفعلـه الطفـل في اكتسـابه اللغـة الأم. الناطقـين بالفارسـية لديهـم حصليـة وفـيرة مـن الجمـل والعبـارات العربيـة أي الأنـماط اللغويـة مـن القـرآن الكريـم والنصـوص الدينيـة التـي يمكـن اسـتغلالها لتيسـير تعليـم النحـو العـربي عـن طريـق القيـاس عليهـا ولا عـلى القواعـد مبـاشرة.

فمن هذا المنطلق يهدف هذا البحث الإجابة عن السؤال التالي:

كيـف يمكـن توظيـف الأنـماط اللغويـة مـن القـرآن والنصـوص الدينيـة لتيسـير تعليـم النحـو العـربي للطلبـة الناطقـين بالفارسـية؟

مسـتندا إلى المنهـج الوصفـي التحليـلي وبمسـاعدة دراسـة ميدانيـة للعثـور عـلى مجموعـة مـن الأنـماط اللغويـة العربيـة الشـائعة بـين الناطقـين بالفارسـية إلى تقديـم منهـج تطبيقـي لمسـاعدة المعلـم عـلى تيسـير تعليـم القواعـد النحويـة، باسـتخدام الأنـماط اللغويـة مـن القـرآن الكريـم والنصـوص الدينيـة الأخـرى التـي تتوفـر في ذاكـرة الناطقـين بالفارسـية خـلال تدريـب الطـلاب عـلى المحادثـة في مواقـف لغويـة مختلفـة. ويفـرِض الباحثـون الاسـتفادة مـن هـذه الأنـماط المتوفـرة لـدى الطـلاب، وتحفيـظ الأنمانـط المناسـبة وفـق الـدرس المنشـود في حالـة

عـدم تواجدهـا، بشـكل مسـبق، والاستشـهاد بهـا بشـكل مكثـف، أثنـاء تقديـم الـدرس، وتشـجيع الطـلاب عـلى مقارنـة انتاجاتهـم اللغويـة بتلـك الأنـماط أثنـاء التحـدث أو الكتابـة، تـؤدي إلى تيسـير تعليـم النحـو العـربي وتعلمـه.

الدراسات السابقة

هنـاك دراسـات كثـيرة في تيسـير تعليـم النحـو العـربي في البلـدان المختلفـة إضافـة إلى محـاولات تيسـيرية أخـرى ظهـرت في كتـب مختلفـة خاصـة خـلال العقـود المنصرمـة، بجانـب بحـوث عـدة في مجـال النحـو القـرآني، لكـن سـاحة البحـوث، خاليـة تقريبـا مـن الدراسـات التطبيقيـة في تيسـير تعليـم النحـو وتعلمـه باسـتخدام الأنـماط اللغويـة مـن القـرآن الكريـم والنصـوص الدينيـة الأخـرى خاصـة للطـلاب الناطقـين بغـير العربيـة. في مـا يـلي سـيتم ذكـر أهـم الدراسـات ذات الصلـة بإشـكالية هـذا البحـث:

ألف-طـارق يـار أحمـدي (٢٠١٥م) في رسـالته لنيـل درجـة الماجيسـتر، «تعليـم مهـارة الاسـتماع لطـلاب مرحلـة البكالوريـوس في فـرع اللغـة العربيـة وآدابهـا في الجامعـات الإيرانيـة عـن طريـق مهـارة الاسـتماع القـرآني» قـام بتسـليط الضـوء عـلى أهـم التحديـات والإشـكاليات التـي تواجـه تدريـس مهـارة الاسـتماع ومـادة مختـبر اللغـة بالجامعـات الإيرانيـة في فـرع اللغـة العربيـة وآدابهـا في مرحلـة الإجـازة، وقـدّم تعريفـا عـن أهـم حاجـات الطـلاب الإيرانيـين في مهـارة الاسـتماع ومـادة المختـبر، ثـمّ قـام عـلى أسـاس النتائـج التـي قـد توصـل إليهـا ونظـرا إلى الأهـداف المنشـودة في المقـرر الـدراسي، برسـم خطـوات لتدريـس مـادة المختـبر مركـزاً عـلى تعليـم مهـارة الاسـتماع بتحديـد آيـات مـن القـرآن الكريـم لمسـاعدة الطـلاب عـلى إتقـان مخـارج الحـروف العربيـة، واسـتخدام شيء مـن علـوم القـرآن مثـل التجويـد والترتيـل والتـلاوة في تعليـم هـذه المهـارة اللغويـة.

ب-الخطيـب، محمـد عبدالفتـاح (٢٠١٠) في دراسـته بعنـوان، «توظيـف القـرآن الكريـم في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا (رؤيـة نقديـة)» بعـد نقـده لخلـوّ ميـدان تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا مـن التوظيـف القـرآني، رغـم مكانـة القـرآن الرفيعـة ودوره الحضـاري، ذكـر أهـم الأسـباب التـي أدت إلى غيـاب هـذا التوظيـف، منهـا: أولا حركـة تأليـف المجموعـات التعليميـة خـارج العـالم العـربي والإسـلامي، وثانيـا دعـوى الانفصـال اللغـوي أي الاعتقـاد

الخاطئ بأنّ القرآن الكريم يعود إلى العربية القديمة، وثالثا دعوى حيادة اللغة الذي يعتقد بعلمانية اللغة وخلو المواد التعليمية من المضامين الثقافية والحضارية والدينية. ومن ثم أشار إلى أهم الأسس المنهجية في توظيف القرآن الكريم في تعليم الأصوات، والمفردات، والصرف والنحو، وثقافة اللغة العربية، واستراتيجيات الخطاب للناطقين بغيرها، بغض النظر عن دياناتهم، باعتبار القرآن الكريم،كتاب العربية الأول.

ج-متقي زاده،عيسي (٢٠١٠) في مقالته الوصفية «دراسة المحاولات التيسيرية في النحو العربي عند المحدثين» بعد إلقاء الضوء على المحاولات الحديثة في تيسير النحو العربي عند المحدثين: إبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف، وتمام حسان، قسّمها إلى ثلاثة اتجاهات: الدعوة إلى العامية، هدم بعض أصول النحو، التجديد في النحو التعليمي دون النحو النظري، ثم اعتبر الاتجاه الثالث أجدر الاتجاهات وأنفعها بسبب ارتباطه بالقواعد والجانب التطبيقي من اللغة، رغم افتقاره للعناية بالجانب النظري. في النهاية، اقترح الباحث وضع بعض القواعد للتيسير الحقيقي في الجانب النظري والعلمي بتعيين الهدف من تعليم النحو وتنقيح المادة التعليمية والتجديد في المناهج التعليمية والارتباط بين قواعد النحو والجوانب اللسانية التطبيقية من اللغة وفي الجانب النظري بتنقيح النحو العربي من التعقيدات.

في جميع هذه الدراسات التي تم ذكرها، لم يكن الهدف وراءها تيسير النحو. الدراسة الأولى كان يهدف إلى تقوية مهارة الاستماع عن طريق الاستماع القرآني فحسب، والمقالة الثانية حاولت إثبات إمكانية توظيف النص القرآني في تصميم المواد التعليمية، والأخيرة كان هدفها تسليط الضوء على الاتجاهات المختلفة في مضمار تيسير النحو ولم تحاول أي واحدة منها تقديم منهج تطبيقي لتيسير تعليم النحو وتعلمه. على عكس هذه المحاولات المشكورة، هذا البحث يحاول أن يقدم منهجا قابلا للتطبيق بهدف تيسير تعليم النحو وتعلمه باستغلال ما يتوفر لدى الطالب الإيراني من الأنماط اللغوية.

مراجعة الأدب النظري

النحو(Syntax)

للنحو أهمية كبيرة في عملية تعليم اللغة الثانية وتعلمها، ويعد التعرف عليه من

أبرز الطرق لتسهيل تعلم اللغة لغير الناطقين بها، شريطة أن يوظّف بشكل صحيح ومَرِن. النحو ينقذ الطالب من الوقوع في مستنقع الحيرة والتردد عند اختيار الصورة الصحيحة للكلام ويساعده على فك عقدة الكلام. نجد للنحو تعاريف مختلفة على مر العصور: عُرّف النحو عند القدامى، بأنّه العلم الذي يهتم بأحوال الكلام من حيث البناء والتركيب وضبط أواخر الكلمات، أو في تعريف آخر عن النحوي الكبير ابن جني في كتابه (الخصائص، ٢٠٠٨: ٨٨) يصف النحو بأنّه «انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة» أي الاقتداء بطريقة الناطقين الأصليين بالعربية في التصرفات اللغوية. أما مفهوم النحو عند المحدثين فقد أصبح أوسع من أن يحصر في الوصف الشكلي، إنه يتجاوز حدود الكلمة والجملة ويشمل العلاقة بين الجمل في العبارة أيضا. وفي تعريف آخر «النّحو قدرة ذهنيّة فطريّة تسبق اللغة. كما أنّنا نتعلّم الرياضيات ولكن لا نتعلّم المنطق الّذي هو أساس لها» (الحشيشة، ٢٠١٧: ٧ (نقلا عن فودور، ١٩٧٥)).

النحو العربي من أقدم العلوم للغة العربية، تعود بداية ظهوره إلى القرن الأول للهجرة. كان الحفاظ على القرآن الكريم ولغته من التصحيف والتحريف ودخول اللحن في لغة القرآن الكريم دافعا قويا لتنمية وانتشار النحو بين المسلمين. ومنذ نشأة علم النحو بذل العلماء المسلمون جهودا جبارة، لتوسيع هذا العلم. منهم: الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي «ساهم سهما كبيرا في حفظ العربية من التغير والانحراف بجمع الشواهد» (المخزومي، ١٩٨٦،١٤)، ثم ظهرت مدرسة البصريين ومدرسة الكوفيين وعلمائهما ولكل منهم انجازاته ومحاولاته، حتى وصل النحو العربي إلى قمة الازدهار (حسب قول القدامى) على يد إمام النحو، سيبويه بمؤلَّفه «الكتاب» المشهور بـ «قرآن النحو» حتى زادت الخلافات بين أصحاب المدرستين، فولدت من رحم هذه الخلافات، المدرسة البغدادية ومن ثم المدرسة الأندلسية والمصرية، ولكل منها كان مبادئها وتفاسيرها حتى وصل الأمر إلى ظهور بعض النظريات خلال هذه المحاولات، أبرزها نظرية العامل لعبد القاهر الجرجاني التي تعد ثورة منهجية في النحو العربي حتى وصل الأمر إلى المعاصرين مثل شوقي ضيف، إبراهيم مصطفى، وتمام وظهرت نظرية تضافر القرائن لتمام حسان.

تيسير النحو (Syntax simplification)

التيسير من مادة (يسَر) بمعنى، التسهيل والتهوين والتمهيد في شأن شيء له سابقيه. التيسير من ميزات الإنسان ومن أهم أسباب التطور العلمي والتقني والمعرفي في حياته، ويعتبر ضرورة لا يمكن الاستغناء عنه. في الاصطلاح اللغوي تيسير النحو بمعنى «جعل المادة النحوية ليّنة سهلة منقادة، لا عسِرةً ولا ملتويةً، عن طريق إزالة الزوائد أو الاستغناء عن الشواهد النحوية المتكلَّفة» (السحيمات، ٢٠٠٣: ٢). حركة التيسير في النحو العربي ليست حركة جديدة بل بدأت في القرون الأولى بعد نشأة علم النحو وازدهاره بظهور كتاب النحوي الفارسي الشهير، سيبويه وكانت «معظم محاولات العلماء بعده، بقصد التسهيل والتهذيب والتجديد والاختصار أحيانا» (خاطر، ٢٠١٩: ١١٣). بالنسبة إلى المحدثين من العلماء لقد اتخذت الحركة التيسيرية اتجاهين: أولهما إصلاح الكتاب النحوي واستمرار المنهج القديم، وهو تيسير بالشرح وتوضيح قواعده واختصارها. يعتقد مؤيدو هذا الاتجاه أنّ النحو«قد ظُلم... ظلما ما بعده ظلم حينما شاع القول إن النحو صعب لا يُفهم والنحو ليس معقدا، وليس طلاسم ورموزا لا حل لها، ولكنه علم ثابت راسخ الأركان قريب إلى الفهم لمن كان ذا لب مبصر وواع، وقريب إلى الفهم لمن عزم على فهمه» (مغاسلة، ١٩٩٧: ٧). فهؤلاء يجدون المشكلة في ضعف تقديم النحو وتبيينه. أما الاتجاه الآخر لديهم رؤية متشائمة تجاه النحو القديم. نجد هذه الرؤية بوضوح عند النحوي المعاصر مهدي المخزومي في كتابه «في النحو العربي نقدٌ وتوجيه» حيث يتهم سيبويه ويقول «فأراد هو وتلاميذه من بعد الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٠هـ)، تعقيد هذه الدراسة (النحوية)، وإحكام أصولها، فترّحضوا في استخدام مصطلحات ليست من اللغة في شيء، كالعامل والمعمول، والناصب، والجازم، والجار، وغيرها، مما مهد السبيل للفلسفة الكلامية ولمنطق اليونان، بما لها من قياسات ومصطلحات وتوجيهات» ثم يواصل، «من هنا أخذ النحو ينحرف عن طريقه. وبدأ يتحول شيئا فشيئا إلى درس ملفق غريب، ليس فيه من سمات الدرس اللغوي إلا مظهره وشكله» (المخزومي، ١٩٨٦: ١٤). يدعو مساندو هذا الاتجاه إلى «اصلاح المناهج» (غازي، ٢٠٠٨: ٣٤٨) وإعادة تبويب المفاهيم النحوية والتخلص من الأبواب «التي يعتبرونها» غير ضرورية ومعقدة كما يشير إليه شوقي ضيف في مقدمة كتابه تجديد النحو (٢٠١٣). لقد ظهر الاتجاه الثاني لتيسير النحو بمسمّيات مختلفة مثل: «الإحياء، والتحديث، والتطوير، والتجديد بهدف عرض جديد لموضوعات النحو، ييسّر للناشئين

أخذها واستيعابها وتمثلها» (المخزومي، ١٩٨٦، ١٥) ويرى الأبواب النحوية التي نجدها في كتب النحو القديمة، هي المشكلة الأساسية في فهم النحو. أما التيسير الذي يهدف إليه هذا البحث، فليس التخلي عن النحو والتراجع عنه، بل هو تقريب المادة النحوية لغير المتخصصين من الطلاب عبر انتقاء وإعادة تحضيرها وتقديمها في وعاء مناسب إلى المتعلم الناشئ حسب ظروفه المعرفية ومستواه اللغوي وباستخدام حصيلته اللغوية المكنونة، لكي يتمكن من استيعاب المادة النحوية وتطبيقها بشكل عملي على أرض الواقع ويكون في مقدوره تصويب أخطائه أثناء الكتابة أو القراءة والتحدث بلا عناء.

النحو الوظيفي (Functional Syntax)

مصطلح النحو الوظيفي مصطلح جديد في عالم اللسانيات. وهو بوصفه نظرية ورؤية جديدة يجعل الإنسان ينظر إلى النحو من وجهة نظر جديدة. في النحو الوظيفي ليست الغاية من تعليم النحو نفسه، بل الهدف، جعل النحو وسيلة ليكتسب المتعلم المهارات اللغوية التي تؤدي إلى التواصل الحقيقي، وتنمي رصيده اللغوي. حسب هذه الرؤية يتم انتقاء المعالم النحوية بدقة نظرا إلى المواقف اللغوية وتقدم إلى الدارسين حسب الحاجة ليتقنوا الوظيفة اللغوية المدروسة على أساس المستوى التعليمي لديهم، وحاجاتهم اللغوية. في مجال اللغة العربية ظهر النحو في جهتين مختلفتين. أولا جهة الأستاذ عبد العليم إبراهيم (١٣٩٥ه) صاحب كتاب النحو الوظيفي والجهة الثانية للنحو الوظيفي هي نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك (Simon C Dick) اللساني الهولندي التي تمت صياغتها ونقلها إلى العالم العربي بفضل جهود اللساني المغربي الدكتور أحمد المتوكل.

النحو من الجهة الأولى ينقسم إلى صنفين كما يشير إليهما الأستاذ عبد العليم في مقدمة كتابه النحو الوظيفي حيث يقول: «النحو نوعان، النحو الوظيفي أي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة والنوع الثاني هو النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة» (إبراهيم، ١٩٦٩: ١). النحو الوظيفي من وجهة نظر الأستاذ عبد العليم إبراهيم ينحصر في تصفية وتقريب وجدولة الأبواب النحوية القديمة بهدف تيسيرها على متعلميها.

لكن النحو الوظيفي من وجهة نظر الدكتور أحمد المتوكل يختلف تماما وتعد له أربعة

مبادئ كما يلي:

الف- وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي التواصل

ب-موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم-المخاطب

ج-النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية

د-يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى تحقيق الأنواع الثلاثة من الكفاية: النفسية والتداولية والنمطية. (بودية، ٢٠١٣، ٢٤٥).

اللغة هي الأصل والنحو مستنتج من كلام الناطقين بها، كالروح في جسد اللغة إذا انفصل منها ماتت اللغة. «تتكون معرفة اللغة من فهم الآخرين وجعل نفسك مفهوما» (لومب، ١٩٧٠: ٨٩) بعبارة أخرى ليست للغة مهمة إلا التواصل، بغية الفهم والإفهام والتعبير عن المشاعر والأحاسيس. النحو الوظيفي الذي يراد به في هذا البحث يميل إلى الجهة الثانية دون أن يرفض الجهة الأولى. لا يمكن رفض القواعد النحوية المدونة في كتب القدامى لأن العربية الفصحى من حيث القواعد لم تتغير كثيرا مقارنة بعصر نزول القرآن الكريم لكن النحو منفصلا عن اللغة ليس له معنى. لابد أن يكون النحو في خدمة اللغة ليتحقق التواصل.

الأنماط اللغوية (Language Patterns)

الأنماط اللغوية هي الجمل والعبارات الثابتة التي يتعود الناطق، على استخدامها دون أن يحتاج إلى أن ينتبه إلى مكوناتها النحوية، بل يجب عليه أن يركز على موضع استخدامها وترتيب مكوناتها فحسب. بعبارة أخرى الأنماط اللغوية هي «أنماط سابقة التجهيز أي أقوال أو عبارات يحفظها الشخص ويمكنه أداؤها دون أية معرفة عن مكوناتها الداخلية» (كراشن، ١٩٨١: ٨٣) في المواقف اللغوية المختلفة في حياته اليومية نحو: «بسم اللهّ الرحمن الرحيم» قبل القيام بالعمل، «إنا للهّ وإنا إليه راجعون» عند سماع خبر وفاة شخص ما، «ارحم تُرحم» للتشجيع على التسامح «في أمان الله وحفظه» لتوديع الآخرين، «تصبحون على خير!» لتوديع شخص ليلا، «لستُ على ما يرام» للإخبار عن الحالة الجسدية أو النفسية السيئة، «اللهّ يعطيك الصحة» للدعاء أو الشكر، «اللهم صل على محمد وآل محمد» عند سماع اسم نبي اللهّ محمد صلى اللهّ عليه وعلى

آله المعصومين، خاصة عند المسلمين الشيعة، «والله، لا أدري» للتعبير عن عدم المعرفة، «آسف للتأخير» وهي عبارة معهودة في مجتمعاتنا لشيوع ظاهرة التأخير، «أعوذ بالله من الشيطان الرجيم» قبل بداية تلاوة القرآن وعند التوجّس من شيء مخيف أو مريب، «صدق الله العلي العظيم» عند نهاية تلاوة القرآن الكريم أو عند الاستماع إلى آية تتفاعل معها النفس. تعد الأنماط اللغوية مجموعات من الكلمات المنظمة لكن «ليس الغرض بنظم الكلم أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل» (جرجاني، ١٩٩٥: ٥٦)، بمعنى أنّنا لا يمكن أن نسمي أية مجموعة، نمطا لغويا لكنها لابد أن تكون مضبوطة حسب القواعد النحوية وتجسد في الذهن مدلولا محددا، لتكون نمطا لغويا.

أهمية الأنماط اللغوية وأنواعها:

الطفل في بداية طريقته لاكتساب اللغة الأم، يتعرف على هذه الأنماط اللغوية خلال التعرض لاستخداماتها في المواقف اللغوية ضمن البيئة اللغوية التي يعيش فيها. من ثم يأخذ يستخدمها دون أن يعرف شيئا عن أجزائها الصرفية أو النحوية. بعبارة أخرى «يتعلم الطفل لغة أمّه فهو يسمعها، ثمّ يَألَفها، ثمّ يفهمها، ثمّ يتكلمها بدون أن تعلمه أمّه قوانين اللغة» (السكاكيني، ٢٠١٢: ٥٨) وقد لا يحاول أن يتعرف عليها إلى نهاية حياته مثل كثير من عبارات الذمّ والسبّ وما إلى غير ذلك. تنقسم الأنماط اللغوية إلى قسمين: الأنماط التي تكون ثابتة في جميع المواقف مثل: «في أمان الله وحفظه» أو «لا شكر على الواجب» وما شابه. والقسم الثاني يتكون من الأنماط التي لها بنى جُملية ثابتة ويمكن أن تتبدل كلمة أو عدد من كلماتها بكلمات أخرى حسب الحاجة، دون أن يتغير ترتيب أجزاء الجملة وهيكلها. مثل «ما اسمـ + ك؟» أو «يا له من + رجل + طيب!» . من منظر آخر، كل نمط لغوي، تبرز فيه قاعدة نحوية أو أكثر، يمكن استنساخ إطارها النحوي لإنتاج عبارات جديدة أو لتصحيح الأخطاء النحوية أثناء التعبير الشفهي والتحريري من اللحن. وسيتم تسليط ضوء أكثر على هذه الميزة للأنماط اللغوية فيما بعد.

توظيف الأنماط اللغوية في اللغة الأم واللغة الثانية:

لا يعرف الإنسان الأمي من الكبار والصغار، عادة شيئا من القواعد النحوية المدونة

في كتب النحو في لغته الأم لكنه يتحدث حسب تلك القواعد ويصحح أخطاءه اللغوية أثناء الحديث. لكن السؤال هنا، كيف يميّز الناطق غير الملم بالقواعد النحوية بشكلها المدرسي، الصواب من الخطأ في الكلام؟ وكيف يصحح أخطائه اللغوية؟ وعلى أي أساس يبدع جملا جديدة لم يسمع بها ولم ينطق بها مسبقا؟ يتعود الإنسان على تركيب العبارات على أساس الترتيب الذي يتلقاه من حوله عن طريق كثرة الاستماع إليها واستخدامها. بنفس الطريقة التي يتعود على قيادة المركبة. في بداية الأمر يساعد الإنسانَ مَن حوله في تصويب عباراته وفي المراحل المتقدمة يتذكر الأصوات الذهنية للعبارات التي يخطئ في استخدامها، وخلال عملية المقارنة بين كلامه والنمط أو المقتطف أو القطعة اللغوية المخزونة عنده يقوم بتصحيح خطأه اللغوي أو التأكيد على صحة إنتاجه. لكن هذه العملية تحدث سريعة للغاية بحيث لا يشعر الإنسان بحضورها. على سبيل المثال حينما يقول الشخص بالخطأ «اتصلت **منك** صباحا.» يتنبه تلقائيا بأن جزء من كلامه قد خرج من الأسلوب المألوف ويجده شائكا، ففي أقل من ثانية يراجع عدة أصوات ذهنية أو أنماط لغوية نحو:

«من اتصل بي؟»

«لم تتصل بي منذ فترة!»

«سوف اتصل بك فور وصولي إلى البيت»

وهنا يجد الخطأ «من» ويعيد كلامه قائلا «اتصلت **بك** صباحا»

الأمر واضح بالنسبة إلى اللغة الأم أما بالنسبة إلى اللغة الثانية فكيف؟ ليس هناك ناطقون بالعربية حولنا لنكتسب هذه القوالب الجملية منهم لكي نصحح أخطاءنا النحوية. الطالب الناطق بالفارسية لا يفتقر إلى القوالب العربية، لأن ذاكرته مشحونة بعبارات عربية يمكن توظيفها لتلعب دور الجمل والعبارات التي نقارن بينها في اللغة الأم بحثا عن السياق الصحيح للجملة. بالنسبة إلى النحو العربي، الحركة الإعرابية للكلمة تختلف حسب مكانتها من الجملة وهذا ما يزيد الأمر تعقيدا ويجعل الكثير يخطئون. فهنا تأتي الأنماط اللغوية بالقواعد النحوية الكامنة في جوفها لمساعدة المتعلم في التعرف على ترتيب مكونات الجملة وحركاتها.

الأنماط اللغوية الدينية وحيادة اللغة التعليمية:

موضوع حيادة اللغة التعليمية عن المضامين الدينية من الموضوعات التي ترد في مجال إعداد الكتب التعليمية للغة على الصعيد العالمي. حيث يرى البعض أنّ المضامين الثقافية في النصوص التعليمية للغة العربية لابد أن تبتعد، عن المداخل القرآنية وغيرها من النصوص الدينية بهدف حيادية اللغة (الخطيب، ٢٠١٠: ٤٢٩)، أو قد يرى البعض أن توظيف الأنماط اللغوية من النصوص الدينية يحوّل الصفَ إلى صف تعليم العلوم الشرعية. هذا صحيح بأن القرآن الكريم من النصوص الدينية وليس الهدف من تعليم اللغة العربية تعليم الديانة الإسلامية، لكنّ الأمر ليس هكذا، خاصة بالنسبة إلى اللغة العربية. لأن:

أولا، لا شكّ بأنّ هذا الحياد المزعوم يستحيل على بني البشر بشكل كامل

ثانيا «أنّ الحياد في تعلم اللغة أمر غير وارد، فقد اجتمعت الدراسات العلمية اللغوية الجادة على محورية اللغة «أيّة لغة ومنها العربية» في منظومة الثقافة» (الخطيب، ٢٠١٠: ٤٢٩).

ثالثا أنّ العلاقة بين العربية والثقافة الإسلامية علاقة وطيدة لا يمكن نكرانها.

فلا يمكن فصل الثقافة الإسلامية-العربية عن القرآن الكريم والنصوص الدينية القديمة التي تعد بنفسها كنوز اللغة العربية بغض النظر عن طابعها الديني. بالنسبة إلى استخدام الشواهد اللغوية من القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى تيسيرا لتعليم النحو العربي وتعلمه هناك نقطة مهمة لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار: هذه الأنماط القرآنية وغيرها من النصوص الدينية لا تكوّن النص التعليمي أبدا بل تُعدّ فقط مصادر جانبية تساعد المدرّس والمتعلم على تعليم النحو وتعلمه. ومن جهة أخرى يجب ألا ننسى أنّ الأغلبية المطلقة من الطلاب الإيرانيين يدينون بالديانة الإسلامية وهذه الأنماط جزء عظيم من ثقافتهم الإسلامية.

الأنماط اللغوية من النصوص الشعرية:

قد يخطر بالبال هذان السؤالان: لماذا لا نختار الأبيات الشعرية بدلا من الآيات القرآنية أو بجانبها كمقتطفات لغوية؟ أليست الأبيات الشعرية مصدرا مناسبا للأنماط

اللغوية؟ من الواضح أن لغة الشعر لغة أدبية وليست لغة تواصلية ولا يمكن التحدث على نهج الشعر في الحياة اليومية، لكن نص القرآن الكريم والمصادر الأخرى من النصوص الدينية تتّسم بأنّها كلام خطابي متداول. إضافة إلى ذلك هناك مقولة معروفة تقول: «يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام» (السيرافي، ١٩٩١، ٣٣ نقلا عن سيبويه) فالخروج من المألوف ظاهرة موجودة في ساحة الشعر التي تخالف الأسلوب الصواب في النحو وكثيرا ما يتغير إعراب الكلمات بغية الحفاظ على الوزن، لذلك لا يمكن الاعتماد على جميع الحالات الإعرابية في الأبيات الشعرية، ومن جهة أخرى قد تخرج البنى الجملية في الأبيات الشعرية عن المألوف والشائع بين الناطقين بالعربية الفصحى. لكن هذا لا يعني، رفض المصادر الأدبية لاستخراج الأنماط اللغوية. تعد النصوص الشعرية المعاصرة من أفضل المصادر للأنماط اللغوية خاصة في المستوى المتوسط والمتقدم لكن لا يمكن توظيفها بسهولة في المستوى التمهيدي بسبب عدم توفرها عند الناطقين بالفارسية.

أفضل مصدر للأنماط اللغوية

ما هو أفضل مصدر لأخذ الأنماط اللغوية العربية في الصف التعليمي للناطقين بالفارسية؟ إنّ سرعة استحضار الأنماط اللغوية واسترجاعها من أجل المقارنة واستخراج الأسلوب الصحيح في عملية التصويب اللغوي، أمر خطير في عملية التصويب اللغوي. أي نمط لغوي أسهلها استذكارا؟ بين المجموعات المتنوعة من الأنماط اللغوية التي تم ذكرها تعد الأنماط القرآنية أفضل مصدر لأخذ القطع اللغوية لتيسير تعليم النحو وتعلمه وذلك للأسباب التالية:

-**المحورية**: القرآن هو المعجزة الخالدة ومنار الهداية، ويعتبر المصدر الأوّل من مصادر التّشريع الإسلاميّ، وهو يقف في قمة فصاحة الكلام ويعد «المحور الذي دارت حوله الدراسات العربية بفروعها المختلفة» (عبد التواب، ١٩٩٩: ١٠٨). وهو المصدر الذي لن يزول ويبقى إلى قيام يوم الدين خلافا لباقي الكتب التي تكون من إنشاء البشر.

- **سهولة الحفظ والاستذكار**: يشير اللهّ سبحانه وتعالى إلى هذه الميزة في سورة القمر المباركة ويؤكد على تيسير القرآن بهدف استذكاره في أكثر من خمس آيات حيث يقول [وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ]. يمكن مشاهدة آثار هذا التيسير على الصعيد الإسلامي بوضوح. هناك ملايين من حفاظ القرآن من الناطقين بغير العربية

في أرجاء العالم.

- **تفرّد القرآن الكريم في أنحاء المعمورة**: هو كتاب العربية الأول وأكثر كتب العالم قراءة ومبيعا، وأكثر الكتب انتشارا حيث يعرفه معظم سكان العالم، وفوق كل ذلك، الرغبة في فهمه تكون من بين أهم أسباب، إقبال غير الناطقين بالعربية إلى تعلم هذه اللغة على الصعيد العالمي والوطني. ويعد الكتاب المقدس «لدى ١.٩ بيليون من سكان العالم ولدى أكثر من ٪٩٩.٤ من سكان إيران» (حسب إحصائيات لعام ٢٠٢١ قدمها موقع worldpopulationreview.com).

-**الفصاحة والدقة**: هو الكتاب العربي الأكثر فصاحة ودقة. فالأمثلة القرآنية هي من أعظم الشواهد لتأييد معظم القواعد النحوية في العربية الفصحى. وقد نبع معظم القواعد النحوية من القرآن الكريم وما إنشاء علم النحو إلا لأجل القرآن.

-**الاستقرار اللغوي**: الإجماع على الكلمات القرآنية وإعرابها. إذ ليس هناك خلاف بين مسلمي العالم في مفردات الآيات القرآنية وإعرابها تقريبا.

-**الحضور اللغوي**: «لولا القرآن لاندثرت اللغة العربية الفصحى وأصبحت لغة أثرية تشبه اللاتينية» (عبد التواب، ١٩٩٩: ١١٥) فالأمر مازال مستمرا، يُستخدم عدد كبير من المفردات القرآنية في العربية المعاصرة واللهجات المنتشرة في البلدان العربية وهي من الميزات الفريدة التي تجعل الكتاب المبين أفضل مصدر لنستخرج ونختار منه القطع اللغوية كمصدر لقواعد النحو العربي. «قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية التي أعدها د. داوود عبده، عام ١٩٧٩م، وقائمة مكة للمفردات الشائعة، التي أعدتها لجنة من معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، عام ١٩٨٢م، لا تدع مجالا للشك، أن ارتباط العربية على ألسنة أصحابها وثيق، بين الماضي والحاضر والمستقبل» (الخطيب، ٢٠١٠: ٤٢٨).

الطريقة

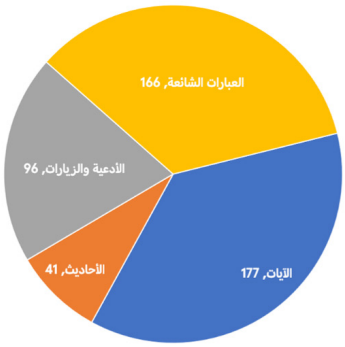
اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي- التحليلي لتبيين المنهج التطبيقي لتيسير تعليم النحو وتعلمه. في هذا البحث بعد إثبات توفر أنماط لغوية كثيرة من القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى، لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بالفارسية وتصنيفها في أربع مجموعات عن طريق عرض نتائج دراسة ميدانية، قام الباحثون بشرح كيفية

توظيف الأنماط اللغوية وتدريب الطلاب على استخدامها خلال المواقف اللغوية، كما أشاروا إلى طرق الحصول على الأنماط اللغوية وتوسيع حصيلة الطلاب لها. على هذا الأساس قدم الباحثون مجموعة من الخطوات التطبيقية لتوظيف الأنماط اللغوية المختلفة لتيسير تعليم النحو وتعلمه.

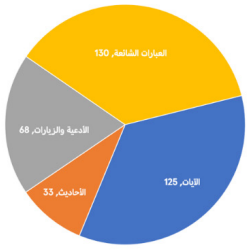
عرض النتائج

الأنماط اللغوية المتوفرة:

هناك سؤال مهم للغاية، كيف يمكن توفير الأنماط اللغوية في بداية عملية تعليم اللغة العربية وتعليمها حينما الطالب ناشئ وليس في مقدوره تكوين الجملة ناهيك عن حفظها وتذكرها. الأمر قد يكون صحيحا بالنسبة إلى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلا الناطقين بالفارسية. في دراستنا الميدانية التي أجريت بمشاركة أكثر من ٣٠ شخصا من الناس العاديين من الناطقين بالفارسية وغير الملمين باللغة العربية، كان يبلغ معدل أعمارهم ٣٢ عاما، طُلبَ منهم أن يكتبوا كلما يتذكرونه ويعتقدون بأنه متداول بين الناطقين بالفارسية في إيران، من العبارات العربية المستخدمة في الفارسية. تم جمع ٤٨٠ نمطا لغويا الشكل (١) وبعد طرح العبارات المتكررة، تبقى ٣٥٦ نمطا لغويا عربيا يتداول بين هؤلاء المشاركين في الدراسة من الناطقين بالفارسية الشكل (٢). فيما يلي يتم عرض أكثر العبارات تكرّرا في أربع مجموعات.



الشكل ١
جميع الأنماط اللغوية



الشكل ٢
الأنماط اللغوية غير المتكررة

ألف-المجموعة الأولى: هي الأنماط القرآنية وهي وفيرة خاصة بين المهتمين بتلاوة القرآن في حياتهم اليومية. هذه الأنماط اللغوية من القرآن الكريم متوفرة لدى الناطقين بالفارسية ضمن السور القصيرة التي يتم حفظها في مرحلة الطفولة مثل سورة فاتحة الكتاب وسورة الناس إلخ. والبعض الآخر هي الآيات الكاملة أو جزء من الآيات من مختلف السور القرآنية. من أمثالها: [وإن يكاد الذين كفروا]، [كلوا واشربوا ولا تسرفوا]، [قل أعوذ برب الفلق]، [والشمس وضحاها]، [ومن يعمل مثقال ذرة خيرا يره]، [إنّ مع العسر يسرا]، [فتبارك اللهّ أحسن الخالقين]، [ادعوني أستجب لكم]، [هذا من فضل ربي]، [فتبارك الله أحسن الخالقين]، [إن أكرمكم عند اللهّ أتقاكم]، [ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة]، [جاء الحق وزهق الباطل]، [ألا بذكر الله تطمئن القلوب] وإلى آخرها.

ب-المجموعة الثانية: هي الأنماط الروائية من الأحاديث الواردة عن النبي الأعظم صلى اللهّ عليه وآله وعن أهل بيته عليهم السلام مثل: «النظافة من الإيمان»، «الصلاة عمود الدين»، «الغيبة أشد من الزنا»، «إن الحسين مصباح الهدى وسفينة النجاة»، «الصبر مفتاح الفرج»، «من كنت مولاه فهذا علي مولاه»، «الجنة تحت أقدام الأمهات»، «النكاح سنتي فمن رغب عن سنتي فليس مني» «الجار ثم الدار»، «الحسود لا يسود»، «كونوا كالنحل ولا تكونوا كالنمل»، «أنا مدينة العلم وعلي بابها»، «علي مع الحق والحق مع علي»، «يد اللهّ مع الجماعة»، «إنما الأعمال بالنيات»، «إني تارك فيكم الثقلين كتاب الله وعترتي»، «لا فتى إلا علي لا سيف إلا ذوالفقار» إلى آخرها.

ج-**المجموعة الثالثة**: هي الأنماط من الأدعية والزيارات المتداولة بين المسلمين منها: «يا مقلب القلوب والأبصار»، «حوّل حالنا إلى أحسن الحال»، «اللهم اشف كل مريض»، «اللهم اجعل عواقب أُمورنا خيراً»، «اللهم كن لوليك الحجة بن الحسن»، «إني سلم لمن سالمكم وحرب لمن حاربكم»، «اللهم لك صمت وعلى رزقك أفطرت وعليك توكلت»، «اللهم عجل لوليك الفرج»، «الهي و ربي من لي غيرك»، «السلام عليك يا بنت رسول اللهّ»، «اللهم صل على محمّد وآل محمّد وعجّل فرجهم وأهلك أعدائهم»، «يا غياث المستغيثين»، «اللهم اكشف هذه الغمة عن هذه الامة بحضوره»، «متى ترانا ونراك»، «هيهات من الذلة»، «اللهم ارزقنا زيارة الحسين يوم الورود»، «يا من اسمه دواء وذكره شفاء» إلى آخرها.

د- المجموعة الرابعة: هي الأنماط الشائعة في كلام الناس في الحياة اليومية المأخوذة من الآيات أو الروايات وكلام العرب. على سبيل المثال: «الخير فيما وقع»، «رحم اللهّ من قرأ الفاتحة مع الصلوات»، «إلهي رضا برضاك»، «يا أيها المسلمون اتحدوا اتحدوا»، «أوصيكم وأوصي نفسي بتقوى اللهّ»، «أظهر من الشمس»، «على بركة اللهّ»، «كن فيكون، «توكلت على اللهّ»، «قربة إلى اللهّ»، «استغفر الله ربي وأتوب إليه»، «يا أبا الفضل»، «دامت بركاته» إلى آخرها.

كما تشير النتائج لهذه الدراسة الميدانية هناك تنوع الأنماط اللغوية بالعربية عند الناطقين بالفارسية. ومن حيث العدد تعد العبارات القرآنية أكثرها انتشارا ثم العبارات الشائعة ومن ثم المقتطفات من الأدعية والزيارات وأخيرا الأحاديث الشريفة. يجدر الذكر أنّ الأنماط التي تمّ الحصول عليها في هذه الدراسة الميدانية، ليست جميع العبارات العربية الشائعة بين الفرس بل هي غيض من فيض. وهذه النتائج تثبت أنّ الأنماط العربية كثيرة جدا في اللغة الفارسية بغض النظر عن الآلاف من المفردات المشتركة بين اللغتين. من المعايير لتحديد أسهل اللغات وأصعبها من ناحية التعلم هي نسبة قربها من اللغة الأم للمتعلم أو تبادل المفردات والمصطلحات مع اللغة الأم. لأن حسب نظرية التباين (Contrastive hypothesis) «التراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها وتعلمها بسهولة. أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي (negative transfer)، أو التداخل بين اللغتين (inter-ference)» (خرما وحجاج، ١٩٨٨: ٧٧) وهذه العبارات والأنماط إضافة إلى المشتركات بين الفارسية والعربية من حيث المفردات والخط، يمكن أن تجعل العربية من أسهل اللغات للتعلم لدى الإيرانيين وهي كذلك تمهّد الأرضية لتيسير تعليم النحو العربي وتعلّمه إذا تمّ استغلال هذه الفرصة الذهبية الحية.

طريقة الحصول على الأنماط اللغوية لتعليم النحو:

السؤال الأخير في موضوع الأنماط اللغوية هو عن طريقة الحصول على الأنماط اللغوية التي يحتاج إليها المدرس لتعليم القواعد النحوية. المصدر الأول للأنماط اللغوية خاصة في المستوى التمهيدي هو القرآن الكريم والكتب الدينية. لكن للحصول على الأنماط وفق القواعد النحوية المحددة هناك طرق مختلفة منها: الاستفادة من نتائج الدراسات

في هذا الحقل والبحث في الكتب النحوية التي تحتوي على الآيات والروايات كنماذج وشواهد في قسم تقديم المادة النحوية أو في قسم التدريبات لها، من أهم هذه المؤلفات يمكن ذكر كتاب النحو الشافي (١٩٩٧م) والكتب الأخرى في حقل النحو القرآني. بجانب هذه المصادر استخدام محركات البحث في التطبيقات الإلكترونية للقرآن الكريم والأدعية والزيارات والكتب الروائية عن طريق البحث عن الحروف العاملة قد يساعد المدرس ليحصل على ما يحتاج إليه. وفي المستوى المتوسط وما فوقه الحوارات في الكتب التعليمية تعد من المصادر المفيدة لاختيار الأنماط اللغوية المساعدة.

توسيع حصيلة الأنماط اللغوية:

الأنماط اللغوية لا تنحصر بتلك المصادر الأربعة التي تم ذكرها مسبقا. كلما يتطور مستوى الطالب وتتسع حصيلته اللغوية، تزداد الأنماط اللغوية الجديدة لديه. الحوارات والنصوص التي يتعرض لها الطالب قد تكوّن مصادر مفيدة للحصول على الأنماط اللغوية خلال عملية الإعادة الصوتية. فكلما يتعرض الطالب للمواد اللغوية المكثفة والمختلفة صوتيا، يتعرف على أنماط لغوية أكثر. إضافة إلى ذلك تشجيع الطلاب على تلاوة القرآن الكريم والاستماع إليه أثناء التلاوة وتشجيعهم على قراءة الأدعية والزيارات والاستماع إليها بشكل منتظم والانتباه إلى الحالات الإعرابية المختلفة للكلمات المتشابهة وحفظ الأحاديث القصيرة بجانب حفظ الحوارات عن طريق الاستماع إليها وتكرار عباراتها، يساعد الطالب على تنمية ثروته النمطية.

كيفية تدريب الطلاب على استخدام الأنماط اللغوية:

أثناء تدرب الطالب على التواصل في المواقف المنشودة باستخدام اللغة العربية، يحاول المدرس إثارة انتباه الطالب إلى ما يفقده النص أو التدريبات من الإعراب ويذكّر الطالب بالأنماط اللغوية المتوفرة عنده، أو الأنماط التي قد قام المعلم بتحفيظها مسبقا، ويدفع الطالب نحو مقارنة الحالات النحوية في الأنماط، وصولا إلى الإعراب الصحيح للنص. كذلك يمكن تقديم عدة أنماط لغوية ذات صلة، كي توفر للطالب الأرضية الذهنية للمقارنة بينها، بغية استخراج القاعدة النحوية المنشودة. على سبيل المثال، أثناء قراءة العبارات التالية، قد يتحير القارئ في اختيار الحركة الإعرابية للكلمات التي تحتها خط، فهنا يثير المدرس انتباه الطالب إلى مثل هذه العبارات النمطية المتوفرة عند الطالب أو يقرأ لهم قطعة من العبارة دون أن يُظهر الإعرابَ للكلمة المفتاحية. ويحفز

الطالب على استذكار الإعراب، للكلمة المفقودة عن طريق استرجاع النمط اللغوي بكامله واستخراج الحالة النحوية التي يحتاج إليها.

١. وضعتُ الكتابَ على الطاولة. (الطاولةَ، الطاولةِ، الطاولةُ)

[وعلىَ اللهّ فليَتَوَكَّل المؤمنونَ] (التوبة ٥١)

«حي على **خيرِ** العمل»

«السلام على **غريبِ** الغرباء»

«لعنة الله على **القومِ** الكافرين»

«اللهم صلّ على **محمدٍ** وآل محمدٍ»

«السلام على **عليٍ** بن موسى الرضا»

«على **بركةِ** اللهّ»

٢.نستخدمُ الفرنَ لطبخ الطعامِ والكعكِ. (طبخَ، طبخُ، طبخِ)

[الحمدُ **للهّ** ربِّ العالمينَ] (الحمد ١)

[**وللهّ** المثلُ الأعلى] (النحل ٦٠)

«**وللهّ** الحمد»

«اللهم عجّل **لوليك** الحجة بن الحسن»

٣.إنّ العلم ينير درب الإنسان. (العلمِ، العلمَ، العلمُ)

[إنَّ **اللهّ وَمَلَائِكتَه** يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ...] (الأحزاب ٥٦)

[إنَّ **اللهّ** يحبُّ المحسنين] (البقرة ١٩٥)

«إنّ **الحسينَ** مصباح الهدى **وسفينةَ** النجاة».

٤. قبل ثلاثة **أيام** اشتريتُ روايةً جديدةً. (أيامٍ، أيامٌ)

[...خَلَقْنَا السّماواتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ **أيامٍ** ...] (ق ٣٨)

٥. لا أحد يهتم بي في هذه المجموعة. (أحدٌ، أحدٍ، أحدُ، أحدِ، أحدَ)

«لا **الهَ** إلّا الله»

كما تلاحظون قد تكون لحالة إعرابية أكثر من نمط لغوي وللبعض حالة واحدة فقط وقد لا يكون لقاعدة نحوية نمط لغوي متوفر عند الطالب وهنا لابد من تحفيظ أنماط لغوية مسبقا لكي يكونوا مستعدين لأخذ درس النحو والتدرب عليه. فيما بعد يتم تسليط الضوء أكثر على هذا النوع من القواعد النحوية. لابد من الإشارة إلى أن الاستبدال من التداريب اللغوية التي تساعد الطالب على أن يتعود على استخراج هيكل الأنماط اللغوية والحالات الإعرابية لها. هذا التدريب يمكن استخدامه للأنماط اللغوية نفسها أو للعبارات من النص التعليمي. كذلك تدريب الطالب وحثّه على البحث عن الأنماط اللغوية وتطبيقها في حالة الحيرة أثناء قراءة النصوص غير المعربة أو التحدث أو عند الكتابة.

تعليم النحو خلال المواقف اللغوية:

اللغة ليست إلا انعكاسا لما يجري حولنا. فليست أمرا فلسفيا يحتاج إلى التفسير والتحليل. اللغة يتم تعلمها في مواقف الحياة ولابد من تعليمها في المواقف اللغوية الواضحة. لابد من استيعاب هذا المهم «بأن تعليم اللغة ليس معناه حشو ذاكرة المتعلم بقواعد و ضوابط ثابتة للغة معينة، و انما يجب أن نجعل الطالب يشارك و يتفاعل ايجابياً مع المادة التعليمية التي هي الهدف» (متقي زادة، ٢٠١١ ، ٤٥). بعبارة أخرى التفاعل مع النص اللغوي. اللغة تتجسد في النص، سواء كان مكتوبا أو منطوقا و «لا شك أنَّ الغاية التي يسعى إليها الناظر في النص، هي فهم النص» (حسان، ١٩٩٤، ١٩١)، إذن انفصال النحو من واقع اللغة خطأ كبير لا مبرر له لكن كيف يمكننا عرض وتوظيف وتطبيق النحو عمليا؟ عن طريق معرفة المدلولات لمكونات النص؟ أم عن طريق معرفة مكانتها النحوية؟ لا هذا ولا ذاك! لتحقيق الأهداف المنشودة لتعليم النحو أولا نحن بحاجة إلى إعادة النظر إلى اللغة ونحوها، ثم الإجابة عن هذه الأسئلة:

ما هي وظيفة اللغة؟ ما الأهداف وراء توظيف اللغة؟ ما هو سبب خوض الشخص في عملية تعلم اللغة العربية؟ هل هناك وظيفة للغة غير التواصل؟

النحو خارج النص وسياقه اللغوي يشبه الروح بلا جسد ورائحة الطعام دون الطعام. كما تشير نظرية تضافر القرائن للدكتور تمام حسان، لا يُدرك الكلام عادة عن طريق قرينة الإعراب فحسب، بل يجب أن تكون هناك عدة قرائن منها: القرائن الصوتية، والقرائن السياقية، والقرائن النحوية، والقرائن الأخرى، ليُفهم النص بشكل مضبوط. كما أظهر النحو الوصفي نتائجها ومدى فاعليتها، النحو المنفصل عن النص لا يفيد الطلاب إطلاقا، خاصة في المراحل الأولى من دراسة النحو. إذن لابد من الاهتمام بالنص ومحوريته في تعليم النحو. يجب أن يتم اختيار النصوص بدقة حسب مستوى الطلاب. لأن للنصوص دورا محوريا في إظهار القواعد النحوية المنشودة وتوفير القرائن اللازمة لفهم الكلام. وإذا كان التواصل هو الهدف المنشود لتعليم اللغة، لزم اختيار أو إعداد النصوص التي تناسب المواقف التواصلية. على أساس النحو الوظيفي، يجب أن نجد موقفا تواصليا يظهر القاعدة النحوية التي يراد تعليمها. وخلال ذاك النص التواصلي نقوم بعرض القاعدة أو القواعد النحوية المنشودة كي يشعر الطالب بالحاجة لها ثم يرى آثارها في النص ويستوعبها خلال العثور عليها في أنماط لغوية مختلفة.

خطوات تعليم النحو باستخدام الأنماط اللغوية

فيما يلي هناك الخطوات المقترحة لدرس نحوي حسب المنهج الذي يحاول هذا البحث عرضه. من المفروض أن تكون هناك قائمة من القواعد النحوية التي لابد من تعليمها في مادة النحو. هذه الخطوات قد تساعد المدرس على تقديم الدرس في موقف تواصلي باستخدام الأنماط القرآنية وغيرها من النصوص الدينية الأخرى.

١. تحديد القاعدة النحوية التي يُستهدف تعليمها وانتقاء فروعها حسب مستوى الطالب.

٢. تحديد المواقف اللغوية التي يحتاج الناطق بالعربية إلى توظيف تلك القاعدة النحوية فيها .

٣. اختيار أو إعداد نص لغوي يظهر القاعدة النحوية المنشودة، حسب الموقف اللغوي المحدد.

٤. اختيار الأنماط اللغوية من القرآن الكريم أو غيره من المصادر التي تم ذكرها مسبقا.

٥. تقديم الأنماط إلى الطالب بشكل مسبق وتشجيعه على حفظها، إذا لم تكن من ضمن الأنماط اللغوية المتوفرة عنده.

٦. تحضير الطالب ذهنيا للخوض في الموضوع عن طريق العصف الذهني للموقف اللغوي الذي يحتاج إلى القاعدة النحوية المنشودة.

٧. التأكيد على استعداد الطالب لاستذكار الأنماط اللغوية المحفوظة.

٨. تعريف الطالب بالقاعدة النحوية خلال النص الذي لا تظهر فيه الحالات الإعرابية للكلمات التي تتأثر من القاعدة النحوية المنشودة.

٩. تشجيع الطالب أثناء التعامل مع النص أن يتذكر الأنماط اللغوية والعثور على الحركات الإعرابية المنشودة وتطبيقها على الكلمات في النص عن طريق المقارنة بين النمط اللغوي والنص.

١٠. شرح القاعدة النحوية وحالاتها حسب مستوى الطالب.

١١. حل التدريبات وتشجيع الطالب على استخدام القاعدة النحوية المدروسة بشكل مكثف في الموقف اللغوي الموجود.

١٢. تشجيع الطلاب على إعداد نص لغوي باستخدام القاعدة النحوية المدروسة وتقديمه في الصف.

خطة تدريس نموذجية لتعليم ظنّ وأخواتها بمساعدة الأنماط اللغوية:

القواعد اللغوية تنقسم إلى قسمين: القسم الأول هو القواعد التي لا تنحصر بموقف محدد بل هي مستخدمة في معظم المواقف اللغوية نحو: المبتدأ والخبر، الجار والمجرور، المضاف والمضاف إليه. والقسم الثاني هو القواعد التي تتجسد في موقف أو مواقف لغوية محددة مثل: أداة الشرط، حروف العطف. فقاعدة ظنّ وأخواتها تدخل القسم الثاني من القواعد النحوية، ويمكن تطبيق جميع الخطوات لتعليم النحو باستخدام الأنماط اللغوية. لتطبيق ما تم ذكره، اختار البحث قاعدة ظنّ وأخواتها لأنّها، تعد

هـذه القاعـدة مـن أكثـر القواعـد العربيـة غموضـا ويـرى البعـض أنهـا لا يمكـن توظيفهـا في موقـف لغـوي للحيـاة اليوميـة، وهـي مـن القواعـد النحويـة قليلـة الاسـتخدام مقارنـة بالبعـض الآخـر.

ظـنّ وأخواتهـا أي أفعـال الشـك واليقـين، هـي مـن الأفعـال الناسـخة، تدخـل عـلى الجملـة الاسـمية وتنسـخ المبتـدأ والخـبر ويصبـح المبتـدأ مفعـولا بـه أولا والخـبر مفعـولا بـه ثانيـا. تنقسـم أفعـال ظـنّ وأخواتهـا مـن حيـث النـوع، إلى قسـمين: أفعـال القلـوب (أفعـال الشـك واليقـين) وأفعـال التحويـل.

فيما يأتي سيتم عرض خطة نموذجية لظنّ وأخواتها.

٢. **تحديـد القاعـدة النحويـة**: ظـنّ وأخواتهـا (أفعـال القلـوب: حسـب، خـال، ظـنّ، زعـم، وجـد، علِـم، رأى، وأفعـال التحويـل: جعـل، صيّر، تـرك، اتخـذ)

٣. **تحديـد الموقـف اللغـوي**: يتـم اسـتخدام هـذه القاعـدة النحويـة عـادة للحديـث عـن الموضوعـات الغامضـة التـي تختلـف الآراء فيهـا والموضوعـات التـي لهـا آثـار كبـيرة عـلى الأشـياء حولهـا. لذلـك تـم اختيـار فيـروس كورونـا وآثـاره عـلى المجتمـع وآراء النـاس فيـه، لأنّـه كان مفهومـا بالنسـبة إلى الطـلاب.

٤. **تحديـد النـص**: بعـد البحـث في الكتـب النحويـة والتعليميـة لم يسـتطع البحـث العثـور عـلى نـص متماسـك يغطـي الموقـف اللغـوي المنشـود، إذن تمـت كتابـة النـص التـالي:

كيف ظننتني؟

كان سـكانُ كوكـبِ الأرضِ يسـتعدون لاحتفـالات رأسِ السّـنةِ، عندمـا بـدأتُ رحلتـي الخفيـةَ مـن مـكانٍ قـد تتعرفـون عليـه في العصـورِ القادمـةِ. صحيـحٌ بـأن الكثـير يظـنّ مدينـة ووهـانَ الصينيـة البُـؤرَة الأولى لي، لكننـي أنصَحُكـم بالإعـراض عـن الإشـاعاتِ.

دونَ أن أحمـلَ سـلاحاً، جعلـتُ العـالم معطـلا والشـوارع خاليـة مـن المـارةِ ومرتعـا للحيواناتِ المُفترسـةِ مثـل الذئـابِ والدببـة. وصـيّرتُ الأسـواق مغلقـة بسـببِ خـوفِ أصحابهـا مـن ارتفـاعِ عـددِ الإصابـاتِ وتفـشي الوبـاءِ. عـلاوةً عـلى ذلـك، الأخبـارُ المخيفـةُ عنـي، وضرورةُ مراعـاةِ المسـافةِ الاجتماعيـةِ والإجـراءاتِ الوقائيـةِ الأخـرى، جعلـتِ السـلطاتُ والقيـاداتُ تجـد إقامـة المنـاوراتِ العسـكريةِ داميـة فألغوها كلَّهـا حفاظا عـلى أرواح جنودهـم والآخرين.

في بداية انتشاري، كان الناس يتعاملون معي بثلاثة أشكال: قسمٌ منهم زعموني خبرا مزيفا كباقي الأكاذيب المنتشرة في القنوات التلفزيونية فجعلوني عُرضة للسخرية والاستهزاء. وقسمٌ آخر منهم وجدوني رصاصة حية نحو قلوبهم فاتخذوا الانتحار حلا لخوفهم غير المبررِ. وقسمٌ ثالث منهم، رأوني فيروسا كسائر أخواتي المِجهَرية: سارس وإيبولا، فأخذوني مُنبِّها للرجوعِ إلى خالقِ الكَون فوجدوا الاستعانة بالله لإنقاذ البشريةِ من هذه الأزمة العالمية وعدم إهمالِ الإجراءاتِ الصحيةِ مثلِ لبسِ الكَماماتِ والكُفوف وغسلِ اليدين والتعقيمِ والتباعدِ الاجتماعيِ الحل الوحيد للقضاءِ عليّ.

ألا!!! إنّ رحلتي لم تكتملْ بعد، لا زالتْ مناطقٌ كثيرةٌ لم أزُرها لحدِ الآن بسببِ كثرةِ انشغالاتي، لكن قبل مُغادرتي، هناك سؤالٌ موجهٌ إليك: كيف وجدتَني أنتَ؟

٥. تحديد الأنماط اللغوية من المصادر المختلفة:

ألف: الأنماط اللغوية من القرآن الكريم

[أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا] (النبأ -٦)

[ولا **تحسبن** الذين قتلوا في سبيل الله أمواتا] (آل عمران -٦٩)

[إذا رأيتَهم **حسبتَهم** لؤلؤا منثورا] (الإنسان - ١٩)

[إنّهُم **يرونَهُ** بعيداً ونَراهُ قريباً] (المعارج - ٦ و٧)

[... فاستغفروا الله وَاسْتَغْفَرَ لَهُمُ الرَّسُولُ **لَوَجَدُواْ اللهَّ تَوَّابًا رَّحِيمًا**] (النساء - ٦٤)

باء: مقتطفات الأدعية والزيارات

اللهم **اجعل محياي محيا** محمد وآل محمد **ومماتي مماتَ** محمد وآل محمد (زيارة عاشوراء)

اللهم إني لو **وجدت شفعاءَ أقربَ** إليك من محمد وأهل بيته الأخيار الأئمة الأبرار **لجعلتهم** شفعائي (الزيارة الجامعة الكبيرة)

جيم: الروايات الشريفة

من علمني حرفا فقد **صيرني عبدا**

د: العبارات الشائعة

اللهم **اجعل عواقبَ** أمورنا **خيرا**

٦.**تحفيظ الأنماط**: تم إرسال بعض هذه الأنماط برفقة المقاطع الصوتية إلى الطلاب بشكل مسبق، وطُلب منهم أن يستمعوا إلى المقاطع الصوتية ويحفظوها عن طريق الاستماع إليها.

٧.**تحضير الطالب ذهنيا**: تم اختيار عنوان «القلوب» للدرس وفي بداية عرض النص تم إجراء عصف ذهني عن الفيروس كورونا.

٨.**التأكيد على توفير الأنماط**: خلال العصف الذهني تم توجيه بعض الأسئلة عن الأنماط اللغوية وعرض بعض ألعاب لغوية للتأكد على أنّ الطلاب قد حفظوا تلك الأنماط وفي مقدورهم استذكارها بسهولة.

٩.**عرض القاعدة النحوية**: بما أنّ مفعولي ظنّ وأخواتها لم يعربا، تمت إثارة انتباه الطلاب إلى تلك الكلمات غير المعربة، خلال تقديم النص وقراءته.

9.**تذكير الطالب بالأنماط اللغوية**: أثناء محاولة الطالب لقراءة النص قراءة صحيحة تم لفت نظر الطلاب إلى تلك الأنماط اللغوية ودفعهم نحو تطبيق حركاتها الإعرابية على الكلمات غير المعربة عن طريق المقارنة بينهما.

٢١. **شرح القاعدة النحوية**: بعد قراءة النص والتأكد من استيعاب الطلاب له. تم شرح القاعدة النحوية بعرض بسيط خلال تقديم أقسامها وفوائدها وآثارها باستخدام أمثلة عن واقع حياة الطلاب حسب مستواهم اللغوي وخلفيتهم المعرفية.

النجاحُ سهلٌ..... يخالُ الكسولُ النجاحَ سهلًا.

الناسُ جهالٌ..... يظنّ المستبدُّ الناسَ جهالًا.

السرقةُ مقبولةٌ..... يزعُم المجرمُ السرقةَ مقبولةً.

ترامبُ رئيسُ العالمِ..... يحسب ترامبُ نفسَه رئيسَ العالمِ.

٢٢.**حل التدريبات**: تم تقديم التدريبات التالية برفقة صور مناسبة.

١. جعل اللهُ النهار.....والشمس ..... .

٢. صيّر الجرّاد المزرعـــــة ..... .

٣. وجد الطالب مادة الرياضيات ..... .

٤. سترى القمر.....في منتصف كل شهر.

٢٣. **تطبيق القاعدة النحوية بشكل عملي**: وبعد هذه المرحلة قام الطلاب بقراءة النص قراءة سريعة للتأكد من قدرتهم على تطبيق القاعدة النحوية أثناء القراءة. وبعد ذلك طُلبَ منهم أن يتحدثوا عن الأشياء التي يشكون فيها أو يؤمنون بها.

الاستنتاج و المناقشة

بهدف تيسير تعليم النحو باستخدام الأنماط اللغوية من القرآن الكريم والنصوص الدينية وصل البحث إلى النتائج التالية:

أولا لابد من تصحيح الرؤية تجاه النحو الوصفي. لأنه لا يفيد الطلاب، خاصة في المراحل الأولى من دراسة النحو ولابد من الاهتمام بالنص ومحوريته في تعليم النحو، باستخدام النحو الوظيفي للتجسير بين النصوص وبين النحو، عن طريق تقديم القاعدة النحوية إلى الطلاب، خلال المواقف اللغوية.

ثمّ استخدام الأنماط اللغوية المتوفرة عند الطلاب أو توفيرها من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والمقتطفات من الأدعية والزيارات وكذلك العبارات العربية الشائعة بين الناطقين بالفارسية، وفق الموضوع ومستوى الطالب والقواعد النحوية المنشودة باعتبارها قوالب لغوية سابقة التجهيز. بمتابعة الخطوات التالية:

١. تحديد القاعدة النحوية التي يُستهدف تعليمها وانتقاء فروعها حسب مستوى الطالب.

٢. تحديد المواقف اللغوية التي يحتاج الناطق بالعربية إلى توظيف تلك القاعدة النحوية فيها .

٣. اختيار أو إعداد نص لغوي يظهر القاعدة النحوية المنشودة، حسب الموقف اللغوي

المحدد.

٤. اختيار الأنماط اللغوية من القرآن الكريم أو غيره من المصادر التي تم ذكرها مسبقا.

٥. تقديم الأنماط إلى الطالب بشكل مسبق وتشجيعه على حفظها، إذا لم تكن من ضمن الأنماط اللغوية المتوفرة عنده.

٦. تحضير الطالب ذهنيا للخوض في الموضوع عن طريق العصف الذهني للموقف اللغوي الذي يحتاج إلى القاعدة النحوية المنشودة.

٧. التأكيد على استعداد الطالب لاستذكار الأنماط اللغوية المحفوظة.

٨. عرض القاعدة النحوية تعريف الطالب بها خلال النص الذي لا تظهر فيه الحالات الإعرابية للكلمات التي تتأثر من القاعدة النحوية المنشودة.

٩. تشجيع الطالب أثناء التعامل مع النص أن يتذكر الأنماط اللغوية والعثور على الحركات الإعرابية المنشودة وتطبيقها على الكلمات في النص عن طريق المقارنة بين النمط اللغوي والنص.

١٠. شرح القاعدة النحوية وحالاتها حسب مستوى الطالب.

١١. حل التدريبات وتشجيع الطالب على استخدام القاعدة النحوية المدروسة بشكل مكثف في الموقف اللغوي الموجود.

١٢. تشجيع الطلاب على إعداد نص لغوي باستخدام القاعدة النحوية المدروسة.

المصادر والمراجع

-القرآن الكريم.

-مفاتيح الجنان.

-إبراهيم، عبد العليم. (١٩٦٩م، ١٣٨٩هـ). **النحو الوظيفي**. الطبعة التاسعة. القاهرة: دار المعارف.

-ابن جني. **الخصائص** (٢٠٠٨م) (تحقيق عبد الحميد هنداوي). بيروت: دار الكتب العلمية.

-السحيمات، يوسف حسين. (٢٠٠٤م). «حركة تيسير النحو العربي في الجهود الباحثين المصريين في العصر الحديث». **أطروحة لنيل إلى درجة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها**. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

-السكاكيني، خليل. (٢٠١٢م). **مطالعات في اللغة والأدب**. الطبعة الأولى. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

-السيرافي، ابو سعيد الحسن (٣٦٨ هـ). **ما يحتمل الشعر من الضرورة** (١٩٩١م) الطبعة الثانية، (تحقيق وتعليق عوض بن أحمد القوزي). الرياض: جامعة الملك سعود

-الحشيشة، سرور. (٢٠١٧م). «النّحو من الملكة إلى اللسان، دور الاكتساب في التّعلّم (العربية نموذجا)». **مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. نظرة نحو المستقبل. جامعة مرمرة، اسطنبول.

-الخطيب، محمد عبدالفتاح. (٢٠١٠م) «توظيف القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها (رؤية نقدية)». **المؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم**. ص٤٢٥-٤٤٢.

-بودية، محمد. (٢٠١٣م). «مفهوم الوظيفية عند أحمد المتوكل و«سيمون ديك»، قراءة في نموذج النحو الوظيفي». **مجلة كلية الآداب واللغات بجامعة محمد خضير**. العدد١٢. ص٢٤٣-٢٦٦.

-جرجاني، عبد القاهر .دلائل الإعجاز. الطبعة الأولى (١٩٩٥م)تحقيق محمد التنجي. بيروت: دار الكتب العربي.

-حسان، تمام. (١٩٩٤م). **اللغة العربية معناها ومبناها**. المغرب: دار الثقافة.

-خاطر، سليمان يوسف. (٢٠١٩م). «مؤلفات تعليم العربية في التراث العربي، تعليم اللغة العربية في التراث العربي». **مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية**.العدد ٤٨. ص١٠٩-١٤٤.

-خرما، نايف وعلي، حجاج. (١٩٨٨م). **اللغات الاجنبية : تعليمها و تعلمها**. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب.

-طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠١٠م). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية**. الطبعة الأولى. قاهرة: دار الفكر العربي.

-ضيف، شوقي. (٢٠١٣م). تجديد النحو. الطبعة السادسة. القاهرة: دار المعارف.

-عبد التواب، رمضان. (١٤٢٠ه -١٩٩٩م). **فصول في فقه اللغة العربية**. الطبعة السادسة. القاهرة: مكتبة الخانجي.

-كشاورز، حبيب وخورسندي، محمود (٢٠١٧م). «مناهج تعليم النحوفي فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية (مشاكل وحلول)». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، شيراز. خريف وشتاء ، العدد ١، ص ١٠٩-١٢٤.

-متقي زادة، عيسى. (٢٠١٠م). «دراسة المحاولات التيسيرية في النحو العربي عند المحدثين». **مجلة اللغة العربية وآدابها،سمنان**. خريف وشتاء ، العدد ١١، ص١٠١-١٢٤.

-متقي زاده، عيسى، ومحمدي ركعتي، دانش وشيرازيزاده، محسن. (٢٠١٠م). «تحليل أسباب ضعف الطلاب فرع اللغة العربية وآدابها في استخدام المهارات اللغوية من وجهة نظر الأساتذة والطلاب». **فصلنامه پژوهش‌هاى زبان وادبيات تطبيقى**. العدد١. ص١١٥-١٣٧.

-متقي زادة، عيسى. (٢٠١٩م). «محاولة تمام حسان التجديدية في اللغة العربية معناها ومبناها». **مجلة پژوهش‌نامه انتقادى متون و برنامه‌هاى علوم انسانى**. العدد ١١. ص٩٣-١٠٨.

-محمدي ركعتي، دانش ومتقي زاده، عيسى وفروزنده، إلهام وفكري، مسعود ،(٢٠١٥م). «مبادئ المدخل التواصلي في ضوء تصورات متعلمي ومدرسي اللغة العربية في الجامعات الإيرانية». **مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها**. العدد١١. ص٩٣-١٠٧.

-المخزومي،مهدي. (١٩٨٦م-١٤٠٦ هـ). **في النحو العربي نقدٌ وتوجيه**. بيروت: دار

الرائـد العـربي.

-مغاسـلة، محمـود حسـني. (١٩٩٧م). النحـو الشـافي. الطبعـة الثالثـة. بـيروت: مؤسسـة الرسـالة.

-غـازي زاهـد، زهـير. (٢٠٠٨م). «النظريـة النحويـة بـين المخزومـي وتمـام حسـان». **مجلـة آفـاق نجفيـة**. العـدد١٠. ص٣٤٨-٣٦٠.

-يـار أحمـدي، طـارق. (٢٠١٦م). «تعليـم مهـارة الاسـتماع لطـلاب قسـم اللغـة العربيـة وآدابهـا بمرحلـة البكالوريـوس في إيـران عـن طريـق تعليـم مهـارة الاسـتماع القـرآني». رسـالة أعـدت لنيـل درجـة الماجسـتير في اللغـة العربيـة وآدابهـا. **كليـة العلـوم الإنسـانية**: جامعـة تربيـت مـدرس، طهـران.

-Lomb, Kato. (1970). **"Polyglot (How I Learn Languages)** . Translated from Hungarian by Adam Szegi & Kornelia Dekorne. Kyoto: Berkeley.

-Krashen, Stephen D. (1981). **"Second Language Acquisition and Second Language Learning**". California: University of Southern California.

ساده‌سازی آموزش دستور زبان عربی با استفاده از الگوهای زبانی از قرآن کریم و متون دینی (پژوهشی تحلیلی)

عیسی متقی زاده*، سید عدنان اشکوری، سعید اسحاقی یزدآبادی
استاد تمام گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس
استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه خوارزمی
دانشجوی ارشد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

هدف از آموزش دستور زبان عربی یاری‌کردن زبا ن آموزان در تصحیح زبان ایشان است، ولی آموزش توصیفی دستور زبان عربی و بریده از موقعیت‌های زبانی زندگی نتوانسته است اهداف موردنظر خود را جامه عمل بپوشاند بلکه آن را به مقوله‌ای پیچیده بدل کرده است چنانی که اکثر دانش‌آموزان مقطع متوسطه و دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های ایران در سطوح مختلف، از سختی و پیچیدگی دستور زبان عربی و عدم توانایی خود در کاربست آن شکایت دارند. از این‌رو آموزش دستور زبان عربی به شدت نیازمند ساده‌سازی یا نزدیک کردن قواعد نحوی به زبان‌آموزان دور از هر گونه تخصص می‌باشد، با بهرگیری از دستور زبان نقش‌گرا. بر پایه نگاه سنتی، دستور زبان را به منظور اعمال آن بر زبان فرامی‌گیریم، در صورتی که می‌توان دستور زبان را به‌آسانی از خود زبان استخراج کرد همانگونه که کودک در فراگیری زبان مادری خود عمل می‌کند. به دلایل تاریخی و فرهنگی متعدد، گویشوران زبان فارسی داری یک گنجینه گرانبها از عبارت‌ها و جمله‌های عربی یا قالب‌های زبانی برگرفته از قرآن کریم و متون دینی دیگر می‌باشد که می‌توان از آن در ساده سازی آموزش دستور زبان عربی از آن کمال بهره را برد. این پژوهش با بهره‌گیری از روش وصفی تحلیلی تلاش دارد یک شیوه کاربردی برای ساده‌سازی آموزش دستور زبان عربی و یادگیری آن با استفاده از همین الگوهای زبانی ارائه کند. از مهمترین نتائج بدست آمده در این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: پژوهش میدانی انجام شده با مشارکت ۳۰ نفری نشان‌دهنده برتری و فراوانی قالب‌های زبانی دینی موجود در بین زبان‌آموزان ایرنی بود. به منظور ساده‌سازی آموزش دستور زبان لازم است که، قواعد دستوری در بستر موقعیت‌های زبانی مربوط به زندگی و با پیروی از گام‌های دوازده‌گانه پیشنهادی، و به‌کارگیری از قالب‌های زبانی موجود در نزد زبان‌آموزان ارائه شود.

واژگان کلیدی: زبان‌شناسی متن، انسجام، نوشتار علمی، دانشجویان ایرانی رشته زبان و ادبیات عربی، دانشجویان عرب رشته زبان و ادبیات عربی.

---

* نویسنده مسوول: motaghizadeh@modares.ac.ir

Simplifying Arabic language structure using linguistic patterns of holy Quran and religious texts

Isa Motaghizadeh*, Sayed Adnan Ashkevari, Saeed Eshaghi Yazdabadi

Prof. of Arabic language and Literature Department, Tarbiat Modares University.

Assistant Prof. of Arabic language and Literature Department, Kharazmi University.

Master Student at Arabic language and Literature Department, Tarbiat Modares University.

Abstract

The purpose of teaching Arabic language is helping learners with correcting their language. However, descriptive teaching of Arabic language structure as a decontextualized phenomenon (without considering real life context) has become a complicated problem. Most of high school students and Arabic language students at university level complain about the challenges with complexity of Arabic grammar and their incapability in using the structure of this language. Therefore, Arabic language teaching, using functional grammar, needs simplification of its structure for students of all level of proficiency. Looking from traditional point of view, we learn the grammar to apply it to the language but it could be easily discovered from the language itself, exactly like a child who learns his first language. Due to some historical and cultural reasons, there is a precious portion of Arabic statements and sentences from holy Quran and other religious sources available for the speakers of Persians which could be exploited within Arabic grammar simplification at different levels. This study tries to provide a functional method to simplify teaching and learning Arabic grammar, by using these language patterns. Results of a field study with 30 participants showed that the religious language patterns are the best and most frequents available sources for Iranian students. To simplify Arabic grammar teaching, it is necessary to use suggested 12-step procedure and present grammatical points within real life situations and use authentic examples to teach the grammar.

Keywords: Teaching Grammar, Grammar simplification, Language patterns, Functional grammar, Religious texts

---

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir