مجلة بحوث
كلية الآداب

البحث (٦)
موقعية النحو فى تعليم العربية

إعداد

د / تامر عبد الحميد محيى الدين أنيس

مدرس النحو والصرف والعروض

كلية دار العلوم - جامعة القاهرة

السنة ٢٨ العدد (١١١) اكتوبر ٢٠١٧م

http : // Art.menofia . edu. eg *** E- mail: rifa2012@ Gmail.com

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

موقعية النحو في تعليم العربية

د. تامر عبد الحميد محيي الدين أنيس
مدرس النحو والصرف والعروض – كلية دار العلوم – جامعة القاهرة

مدخل:

ينطلق هذا البحث من مسلمة ضرورة العناية بالعربية حفاظًا على هوية الأمة وتراثها ومستقبلها، ولما كان ذلك لا يتم إلا بنشر العربية وتعليمها والتمكن منها أداءً وفهمًا، ولما كانت جهود تعليم العربية قد توالت عبر عقود طويلة في العصر الحديث ومع هذا نجد الشكوى من ضعف الأداء اللغوي في ازدياد، كان لا بد من البحث عن علة لهذه الحالة، وعن علاج لتلك العلة، ومن أبرز الإشكالات في هذا الصدد تلك النظرة الشائعة للنحو العربي على أنَّه المتهم الأول الذي يحمل وزر كل مظاهر ضعف أداء المتعلمين ونفورهم من العربية، ومن ثَمَّ كان لا بد من البحث عن الموقع المناسب للنحو في تعليم العربية، حتى لا يحمَّل أكثر مما يحتمل، وعن مقدار المادة النحوية المطلوبة لتحقيق غايات المراحل الأولى في تعليم العربية.

ومن هنا يسعى البحث إلى تقديم إجابة واضحة لهذين التساؤلين:

- أولا: ما الموقع الأنسب للنحو في منظومة تعليم اللغة العربية؟ هل نحتاج أصلًا إلى تدريس قواعد النحو في تعليم اللغة العربية؟ وإذا كان فبم نبدأ أبالقواعد أم بالنصوص سماعا وأداء أي بالمهارات اللغوية؟ وإذا بدأنا بالمهارات ففي أية مرحلة يأتي النحو؟
- وثانيًا: إذا ثبتت الحاجة إلى النحو فما القدر المطلوب من قواعده في مراحل التعليم المختلفة؟

ويرتبط بإجابة هذا التساؤل استجلاء مدى صلاحية تجارب تيسير النحو التي دعت إلى حذف بعض قضاياه وأبوابه.

وانطلاقًا من هذين التساؤلين يتوزع الحديث في مبحثين يسعى أولهما إلى إجابة التساؤل الأول وما يتفرع عنه، ويناقش ثانيهما أبرز تجارب التيسير؛ وصولًا لاقتراح تصور محدد جوابا للتساؤل الثاني.

ومنهج التناول هنا هو المنهج التحليلي النقدي؛ لأن الجهود المقدمة في هذا الإطار كثيرة لكنها بحاجة إلى نظرة نقدية تستخلصُ منها بعد تحليلها عناصر القوة والارتقاء، وتدعو لطي ما سواها من أفكار قد تعيق عن الوصول إلى الهدف المنشود من إصلاح الألسن وإقامتها على الجادة، وتعميق القدرة على الفهم والتذوق والتحليل.

* * *

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المبحث الأول: تعليم العربية بين القواعد والمهارات:

يتخذ تعليم اللغة ملحيين أساسيين:

أحدهما- الاعتماد على تعليم قواعد اللغة بمستوياتها المختلفة مع إمداد المتعلم بحصيلة صالحة من المفردات، ثم التطبيق عليها من خلال الأمثلة والشواهد والنصوص، ويسمى هذا المنحى بالطريقة القياسية في تعليم العربية لأبنائها، وبطريقة النحو والترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ويستند حديثا على الفكر البنيوي[1]، وهو المنحى السائد في التراث العربي.

والثاني- الاعتماد على مهارات اللغة من سماع وقراءة وحديث وكتابة، وهي طريقة تظهر ثمراتها بصورة أسرع، وتحتاج إلى توفير بيئةٍ تلقٍّ وتفاعلٍ جيدة، تقوم ولو بدرجة محدودة مقام بيئة اللغة الأصلية التي تُكْتَسَبُ فيها اللغة بالسماع والمحاكاة، وتسمى بالطريقة المباشرة أو بالطريقة السمعية الشفوية[2].

وقد تبنَّى هذه الطريقةَ قديما ابنُ خلدون، الذي فرَّق تفريقًا واضحًا بين الملكة اللغوية بوصفها صفةً في اللسان تكتسب بالدربة والمران، وقوانين الملكة بوصفها صناعةً ذهنيةً تكتسب بالتعلم، فعقد فصلا في مقدمته بعنوان (في تعليم اللسان المضَرِيّ) ذكر فيه أنَّ وجهَ التعليم لمن يروم تحصيل هذه الملكة «أنْ يأخذَ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضًا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلةَ مَنْ نشأ بينهم، ولُقِّنَ العبارةَ عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما

---

(1) انظر: د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي – القاهرة، ١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م، ص٥٥ ـ ٥٧، وهناك فروق تراعى بين تعليم العربية لأبنائها الصغار وتعليمها للناطقين بغيرها راجع: د. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ص١٠٦.

(2) انظر: د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص٦٨ ـ ٧٠.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

رسوخًا وقوة، ... ، وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودةُ المقولِ المصنوعِ نظمًا ونثرًا»[٣].

وهذا القدر من التصور الذي يجعل أساسَ تعليم اللغة هو السماعَ والحفظَ والمحاكاةَ، بناءً على أن السمع أبو الملكات اللسانية كما عبَّر ابن خلدون، يمكن الاتفاق حوله بلا شك، لكنَّ ابن خلدون يشتط إلى درجة أنْ يجعل ملكة اللسان العربي مستغنية عن صناعة العربية في التعليم، فيعقد فصلا تاليا بعنوان: (في أنَّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم)، ينص فيه على التفرقة بين الملكة وقوانين الملكة، حيث يرى: «أن صناعة العربية إنما هي معرفةُ قوانينِ هذه الملكة ومقاييسِها خاصة، فهي علم بكيفيةٍ لا نفسُ كيفيةٍ، فليست نفسَ الملكة، وإنما هي بمثابة مَنْ يعرف صناعة من الصنائع عِلْمًا ولا يحكمها عَمَلًا»[٤]، ويضرب مثالا لذلك من يعرف صناعة الحياكة ولا يستطيع أن يحيك ثوبًا، ثم يقول: «وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنَّ العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»[٥].

وعلى الرغم من صحة هذه التفرقة في نفسها فإنَّ جعلَها سببًا لاستغناء تعليم الملكة عن تعليم قوانينها غيرُ مُسَلَّم، لما سيأتي من بيان ثمرات دراسة تلك القوانين.

ويقوِّي ابنُ خلدون استنتاجَه استغناءَ الملكة عن القوانين في التعليم بأنَّنا «نجد كثيرا مِنْ جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين عِلْمًا بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظُلامَةٍ، أو قصدٍ من قصوده، أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ تأليفَ الكلام لذلك، والعبارةَ عن المقصود على أساليب الكلام العربي، وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين

(٣) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت٨٠٨هـ): مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي – دمشق، ط. الأولى ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م ٢/ ٣٨٤.
(٤) السابق ٢/ ٣٨٥.
(٥) السابق ٢/ ٣٨٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

صناعة العربية. فمِنْ هذا تعلم أنَّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة»[٦].

وحاصل ما ذكره ابن خلدون هنا ألا تلازم بين الأمرين الملكة وقوانين الملكة، فقد توجد الملكة اللغوية من غير معرفة بصناعة الإعراب، وتوجد المعرفة بصناعة الإعراب من غير تمكن الملكة في اللسان.

وبَيَّنَ أنَّ كلتا العلتين اللتين استند إليهما وهما المغايرة وعدم التلازم لا تقتضي الاستغناء بالجملة، ومازال الناس يتخذون من علم العربية وسيلة لتعلم اللسان العربي، وقد أثر عن سيبويه أنَّه طلب علم النحو لما لحن في مجلس حماد بن سلمة وقال: «لأطلبنَّ علمًا لا تُلَحِّنُني فيه أبدًا»[٧]، فجعل طلب علم النحو وسيلة لتحصيل الملكة، والعادة تقضي بأنه لا يقول مثل هذا إلا وقد شاع في زمانه وصار من متعارف الناس، ومثل ذلك قصة ابتداء طلب الكسائي لعلم النحو[٨].

وفي العصر الحديث تبنى هذا الاتجاه في تعليم اللغة أصحاب المدرسة السلوكية الذين رأوا أن تعلم اللغة «عبارة عن استقبال مثير، وإصدار استجابة، وأنَّ تعزيز استجابات معيَّنة يؤدي إلى تكرارها حتى تتكون العادات اللغوية على حد تعبير اسكنر وأنصاره»[٩].

والنحو - وفقًا لهذه المدرسة - يعلَّم «من خلال الأنماط اللغوية التي استمع إليها [المتعلم] وتكلم بها، وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها. ولا تُعَلَّم إلا القواعد الواردة في النصوص، حتى لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية، على اعتبار أن القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لا ضرورة لدراستها لغير المتخصصين»[١٠].

---

(٦) السابق ٢/ ٣٨٥.

(٧) جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت٩١١هـ): بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ٥٤٨/١.

(٨) انظر: جمال الدين علي بن يوسف القفطي (ت٦٢٤هـ): إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م. ٢٥٧/٢.

(٩) د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص٦٨.

(١٠) السابق ص٧٠.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ولا يخفى أنَّ هذا الطرح يفترض أن النصوص التي تقدم للمتعلم تكون مشتملة على جميع الأنماط التي يحتاجها في مختلف المواقف الحياتية، وهو أمر عسير واقعيًّا، ويحتاج إلى فترات زمنية متطاولة مما يعني اتسام هذه الطريقة في التعليم بعدم الكفاية، خصوصًا أنَّ مقدار النصوص التي تقدم في المناهج المعاصرة ليس بالكثافة التي عناها ابن خلدون، وليست من النمط اللغوي الذي عناه أيضًا، ومطالعة مقررات اللغة العربية في مصر في مراحل التعليم العام قبل الجامعي شاهد كاف.

وسنكتفي باستعراض ما يقدم في المرحلة الابتدائية من الصف الثاني[١١] لأنها المرحلة التي يمكن فيها التأسيس للملكة اللغوية تأسيسًا راسخًا ممتدَّ الأثر، حيث نجد النصوص الآتية مع ملاحظة أنَّنا لا نفرق بين النص الأدبي وموضوع القراءة، فكلاهما داخل في دائرة تعليم اللغة عن طريق السماع والمحاكاة:

في الصف الثاني والثالث: هناك ثلاث وحدات في كل فصل دراسي تضم كل منها ثلاثة دروس قصيرة، فالمجموع ثمانية عشر نصًّا في السنة الدراسية كلها، وهي في الصف الثاني نصوص قصيرة، وتطول قليلا في الصف الثالث حيث تصل إلى حوالي مائة كلمة في الدرس النثري، وحوالي ثلاثين كلمة في الأناشيد.

في الصف الرابع: هناك تسعة دروس في الفصل الدراسي الأول، وثلاثة عشر درسا في الفصل الثاني، بمجموع اثنين وعشرين نصا في العام، بمعدل كلمات في كل نص من مائة وخمسين إلى مائتي كلمة.

في الصف الخامس: نجد اثني عشر درسًا في الفصل الدراسي الأول، وعشرة في الفصل الثاني، بمجموع اثنين وعشرين نصًّا، ومتوسط ٢٠٠ كلمة تقريبا للنص الواحد.

في الصف السادس: نجد تسعة عشرة درسًا، عشرة منها في الفصل الدراسي الأول، وتسعة في الفصل الثاني، بمتوسط ٢٠٠ كلمة تقريبا لكل نص.

وهذا المقدار إذا وضعناه في سياق أنَّ المعلمين والمعلمات في هذه المرحلة لا يلتزمون بالحديث بالعربية الفصيحة لا في حصص اللغة العربية ولا في غيرها، ثم إذا وازناه بما يحصله الطفل في البيئة اللغوية الطبعية من سماع يومي يشكل مخزونه اللغوي ويعينه

(١١) أجري التتبع على مقررات العامين الدراسيين ٢٠١٥ – ٢٠١٦م، ٢٠١٦ – ٢٠١٧م.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

على المحاكاة مع الأيام، هذا المقدار في تلك الحدود لا يكفي لتكوين الملكة اللغوية التي عناها ابن خلدون، وملاحظة منتج هذه المقررات خير دليل، ومن ثم ينبغي أن تقوم دراسات تربوية ميدانية دقيقة تحدد لنا الحد الأدنى من المسموع اللغوي الذي يمكن أن يبني الملكة اللسانية ويقوم مقام البيئة الأم، مع ضرورة إلزام المعلمين بالأداء اللغوي الصحيح خلال اليوم الدراسي.

وبالجملة ففكرة الاستغناء عن القواعد بالكلية في تعليم العربية لا يمكن الركون إليها لما فيها من قصور في التصور والتطبيق معًا.

وقد عرض الأستاذ عبد العليم إبراهيم حجج كلا المذهبين؛ مذهب الاستغناء عن تدريس القواعد والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة حتى تتقوم الألسنة بمحاكاة الصواب، ومذهب من يرى أن تدريس القواعد أمر لا مناص منه.

وتتلخص حجج الفريق الأول فيما يلي[١٢]:

- قياس تعليم اللغة على اكتساب اللغة، أي على اكتساب الطفل للغته الأم من بيئته اللغوية الطبيعية، فكما يكتسب لغته دون معرفة بقواعدها، نستطيع تعليمه العربية الفصحى دون أن يعرف قواعدها.
- صعوبة القواعد في ذاتها بكثرة تقسيماتها ومصطلحاتها، وجفافها لميلها إلى التجريد والتحليل الفلسفي والمنطقي، ومن شأن ذلك أنْ يُنَفِّرَ التلاميذ ويُشعِرَهم غالبًا بالعجز عن إدراكها.
- احتمال أن يسبق إلى اعتقاد التلاميذ أنَّ القواعد غاية في ذاتها، فيترتب على ذلك استظهارها دون تفهم وتعقل مع إهمال الجانب التطبيقي.
- قلة جدوى القواعد في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ، وانعدام جدواها في إقدار التلاميذ على التعبير.

وأما حجج الفريق الثاني فتتلخص فيما يلي[١٣]:

- القواعد وسيلة لتمييز الخطأ وتجنبه.

---

(١٢) انظر هذه الحجج في: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة عشرة، ص٢٠٣، ٢٠٤.

(١٣) انظر: السابق ص٢٠٤، ٢٠٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- القواعد تربّي ملكاتٍ عقليّةً كالقدرة على التعليل، والاستنباط، ودقة الملاحظة لأوجه الجمع والفرق، والموازنة، ودقة التفكير، والقياس المنطقي.

- الاعتماد على المحاكاة وحدها غير كاف من جهتين؛ إحداهما: عدم توافر البيئة اللغوية التي يمكن أن تحاكى، لطغيان العامية واللحن حتى لدى المعلّمين، والأخرى: أن محاكاة بعض الأساليب الصحيحة لا يُكْسِبُ صحةَ النطق إذا حدث بدون قيد أو ضابط، والتدريب العام المبهم لا يفيد، بخلاف التدريب المقيَّد بأسس محددة تؤخذ من درس القواعد، وذلك أيضا نتيجة لقلة النماذج المعروضة للمحاكاة وقلة الوقت المتاح لها بخلاف اكتساب اللغة الأم.

- التجربة العملية عبر التاريخ، فالقواعد ما وضعت إلا لعلاج اللحن الذي انتشر على الألسنة بسبب اختلاط العرب بالأعاجم، ومنذ وضعها وهي وسيلة مهمة لتعلم العربية.

ثم قدَّمَ موازنةً بين الطريقتين بدا فيها مائلا نحو الطريقة الأولى حيث وصفها بأنها تؤدي الغاية في انطلاق وسرعة، والثانية تستهلك وقتا طويلا للوصول إلى الغاية؛ لأنها تعالج مسائل محددة على فترات متباعدة، وبأنها تعين على الاستعمال اللغوي وتحتفل بالمعنى، والثانية تعطل الانطلاق في التكلم وتصرف التلميذ عن المعنى وتشغله بالتفكير في القاعدة[١٤].

ثم اختار رأيا وسطًا يتمثل في استخدام الطريقة الأولى التي يسميها بالطريقة العَرَضِيَّة في السنوات الأولى، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية، على أن يُختار من القواعد ما له أهمية وظيفية، وفائدة في الكلام، وتُجتنب كثرة التفصيلات، وسرد المذاهب المختلفة، وحفظ الصيغ المعهودة[١٥].

ويؤيد هذا الاتجاه قول الدكتور محمد حماسة: «البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا للتعليم، ما لم يسنده جبنًا إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو على الأقل تقرب من أن تكون سليقة»[١٦].

ويبدو هذا الرأي أقرب للقبول لكنْ مع مَطْلِ مدَّة الاعتماد على النصوص والمهارات، فنأخذ بمذهب ابن خلدون الموافق لطريقة السمع والمشافهة في المرحلة الابتدائية

(١٤) انظر: السابق ص٢٠٦.
(١٥) انظر: السابق ص٢٠٧.
(١٦) د. محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة وبناء الشعر، دار غريب – القاهرة، سنة ٢٠٠١م، ص٢٨٤.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

لما لها من أثر في إكساب المهارات المختلفة خصوصا مهارة الحديث ومهارة الاستماع على أن يزوَّد الدارس في هذه المرحلة بالكثير من النصوص الفصيحة حفظًا وتفهما وقراءةً واستماعًا، والكثرة هنا مطلوبة، وبدون هذا التعامل مع النصوص لن تؤتي هذه المرحلة ثمرتها المرجوة، ولن يكون لتقديمها على دراسة القواعد فائدته المنتظرة.

ثم يبدأ دراسة القواعد النحوية والصرفية من المرحلة الإعدادية، حيث يستوي له من الملكات العقلية ما يعينه على استيعاب التجريد التقعيدي بقوة.

وذلك أن «الطفل العربي عندما يقول على سبيل المثال: **أكلت البرتقال، لا يعنيه** من أمر هذه الجملة أن يكون (أكل) فعلا ماضيا، وأن تكون التاء فاعلا، وأن تكون (البرتقال) مفعولا به، هذا أمر يتعلمه في مراحل تالية من مراحل نموه اللغوي، **إن الطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظامَها ويتعلَّم منطقَها**، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية [إذ يجب] التركيز في بداية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن يقدَّمَ إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبت في أذهانهم تراكيبها»[١٧]، فلابد أن يكون في ذهن الدارس نماذج تركيبية يُجرِي عليها التحليلات القاعدية.

ويستند هذا التصور إلى تحديد دور القواعد والثمرة المرجوة من دراستها، إنَّ «القواعد لا تكوِّن الملكة اللغوية بل تفسِّرها وتساعد على فهمها»[١٨]. فمعرفة الدور الحقيقي للنحو في تعليم العربية، وهل يكفي تعلم النحو لإتقان اللغة وتصحيح الاداء؟ هو مفتاح القضية.

***

(١٧) د. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص ٩١، ٩٢.
(١٨) د. محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة وبناء الشعر ص٢٨٠.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ثمرات دراسة القواعد النحوية:

إن دراسة قواعد النحو لها ثلاث ثمرات[١٩]:

الأولى- أن تكون معينة للطالب على إقامة لسانه، وهنا نجد البعض يظن أن النحو هو الذي يقيم اللسان، مستندًا إلى بعض الأدبيات التي تنص على ذلك كقول الشاعر[٢٠]:

النحو يبسُطُ مِنْ لسانِ الألكَنِ ... والمرءُ تكرمه إذا لم يلحَنِ

وإذا طلبت من العلوم أجلَّها ... فأجلُّها منها مقيم الألسُنِ

ولكنَّ الصواب أنَّ المعرفة بقواعد النحو ليست هي التي تقيم اللسان بمجردها، ولكنها تعين على إقامته بمراعاتها في الأداء، فالذي يقيم اللسان على الجادة – في الأساس - هو السماع والحفظ والمحاكاة مع التكرار الكثير، وهو ما يعبر عنه بالدربة والمران والممارسة، لكن اللسان وهو يتدرب ويمارس تغلبه عاداته الأولى فيقع في اللحن، فيحتاج إلى من يرشده إلى الصواب كي يئوب إليه، وهذا المرشد قد يكون معلِّمَ العربية، لكن هذا المعلم لا يلازم الطالب معظم وقته، بل يلتقي به في وقت محدود، ويبقى الطالب بحاجة إلى مرشد مقيم معه كلما أراد أن يمارس العربية رده إلى الصواب إنْ لحن، ولا يوجد أفضل من أن نقيم هذا المرشد في نفس الدارس فلا يفارقه أبدًا فيكون نفعه مستمرًّا، وهذا هو دور النحو الأول، أن يقيم مرشدًا للأداء اللغوي الصحيح في نفس دارسه، فكلما لحن في تركيب رده إلى الصواب فأطاعه لسانُه، حتى يستقيم هذا التركيب فيه وينطقه صحيحا بدون تفكير في وجهه، ثم يصوِّب بهذه الطريقة تركيبا ثانيا وثالثا وبهذا يحاصر اللحن حتى ينعدم تماما أو يندر وجوده.

وهذا هو المقصود من أنَّ النحو «إنما أريد به أن ينحوَ المتكلم إذا تعلَّمَه كلامَ العرب»[٢١] كما قال ابن السراج، أو أنه علم تعصم مراعاته اللسان عن الخطأ في الكلام[٢٢]، أو عن اللحن، فالمراعاة هي التي تعصم وليست المعرفة.

ومن ثم فمن الظلم أن يحمَّل النحو عبء أخطاء المتكلم العارف به الذي لم يدرِّب لسانه كثيرًا على الأداء السليم، ولم يحاول الانتفاع بمعرفته النحوية عن طريق مراعاتها في النطق، فيقالَ: إنَّ النحو لا فائدة منه في إقامة اللسان والدليل أنَّه كم من نحوي عارف

---

(١٩) لعل الحاجة المعاصرة للبرمجة اللغوية تبرز قيمة جديدة للنحو بكونه أداة لوصف اللغة وضبطها تمهيدًا لتعامل الحواسيب معها، بعيدا تماما عن فكرة تعلم العربية وأدائها الصحيح.

(٢٠) هو إسحاق بن خلف البهراني، والبيتان في الكامل لأبي العباس محمد بين يزيد المبرد (ت ٢٨٥هـ)، تحقيق الدكتور محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م. ٥٣٦/٢.

(٢١) ابو بكر محمد بن سهل بن السراج [ت ٣١٦هـ]: الأصول في النحو، تحقيق د. عبد الحين الفتلي، مؤسسة الرسالة ط الثالثة ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م، ١/ ٣٥.

(٢٢) انظر: محمد طه الحاجري: أثر النحو في تقويم اللسان، مجلة الرسالة، العدد ١٦١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

بالنحو لكنه لا يقيم لسانه على الجادة، فيلحن كثيرًا، وقد شنَّع ابن خلدون بمثل هذا كما سبق، والحق أنَّ ليست المشكلة في النحو، بل في ترك مراعاته.

فلدينا واسطة بين المعرفة والنطق وهي مراعاة المعرفة:

المعرفة النحوية ــ مراعاة المعرفة ــ الأداء اللغوي

أمَّا ما يشاع من أنَّ التلاميذ يحفظون القواعد ولا يستطيعون تطبيقها، وأن القواعد - من ثمَّ - غير ذات جدوى في إقامة اللسان فهو محض مغالطة من أحد أوجه: أحدها أنهم يحفظون بدون فهم، والحفظ الذي لا يصاحبه فهم أصمُّ لا يجدي، وليس هذا هو المراد من دراسة القواعد، والثاني: أن الحفظ دعوى باطلة، فلو سألنا معظم الطلاب الذين يدَّعون حفظ القواعد وعدم القدرة على التطبيق لوجدناهم غير متذكرين لها في الحقيقة، والثالث: سلمنا أن الحفظ متحقق بالفعل ويصاحبه فهم لكنَّ القواعد المحفوظة منقوصة نقصًا يؤدي إلى اختلال التطبيق.

وهذا الوجه الأخير واضح جدا في مثال عملي ذكره عبد العليم إبراهيم حيث طلب من التلاميذ أن يكتبوا: (اشرح) و(اذكر) و(اكتب) على السبورة، فكتبها أكثر من ٩٠% منهم برأس العين، هكذا: (إشرح)، (أذكر)، (إذكر)، (أكتب)، يقول: «ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا في تعيين نوع الهمزة، فكتبوا تحت الكلمات (همزة وصل)، وبمناقشة التلاميذ تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها، وعرف أن أمر الثلاثي همزته همزة وصل، ولكنه لم يعرف، أو نستطيع أن نقول إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية لدراسة هذا الباب، وهي أن همزة الوصل لا ترسم، وهمزة القطع يجب رسمها»[٢٣].

فمن البيِّن أنَّ السبب الحقيقي في عدم قدرة الطلاب على التطبيق الصحيح هو عدم اكتمال القاعدة لديهم، فهم لم يعرفوا من القاعدة إلا جزءها الأول وهو الحكم على الهمزة من أي صنف هي؟ أما الحكم الذي يستحقه كل صنف في النطق والكتابة - وهو جزء من معرفة القاعدة وليس ثمرة لدراستها - فلم يعرفوه أصلا فكيف يقال إنَّ معرفته غير ذات جدوى وما أوقعهم في الخطأ إلا الجهل به؟!

***

(٢٣) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني ص٢١١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الثمرة الثانية – أن تتكون لدى الدارس آلةٌ لتحليل الكلام، وسبر أغواره، والكشف عن معانيه، واستنباط دلالاته، وهذه ثمرة على مستوى التلقي المنهجي الواعي، والأولى ثمرة على مستوى الأداء.

وهاتان الثمرتان نص عليهما الزجاجي في قوله: «الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غيرَ مبدَّل ولا مغيَّر، وتقويم كتاب الله تعالى الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم، وإقامة معانيها على الحقيقة؛ لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقَها من الإعراب، وهذا لا يدفعه أحد ممن نظر في أحاديثه وكلامه»[٢٤]، كما أشار إليهما ابن مالك في منظومته الكافية الشافية حيث قال:

وبعدُ فالنحوُ صلاحُ الألسنهْ ... والنفس إنْ تَعْدَمْ سناه في سِنَهْ

به انكشاف حجب المعاني ... وجلوة المفهوم ذا إذعانِ

ولاحظْ أنَّ قيمةَ النحو في التلقي تبرز عند تكاثف الحجب واستتار المفهوم.

ومن أجل هذه الثمرة جُعِل النحو من العلوم التي لا بُدَّ أن يحصلها المفسِّر لكلام الله عز وجل؛ «لأنَّ المعنى يتغيَّر ويختلف باختلاف الإعراب، فلا بدَّ من اعتباره»[٢٥]، فتمام شرائط المفسر «أنْ يكون ممتلئًا من عُدَّةِ الإعراب، لا يلتبس عليه اختلافُ وجوه الكلام»[٢٦]، «إذ بمعرفة حقائق الإعراب تعرف أكثر المعاني، وينجلي الإشكال، وتظهر الفوائد، ويفهم الخطاب، وتصح معرفة حقيقة المراد»[٢٧].

وكذلك هو من شرائط المجتهد؛ لأنه يمكِّنه من فهم كلام الله تعالى وكلام نبيه ﷺ واستنباط الأحكام الشرعية منهما، وذلك «أنَّ الشريعة عربية، وإذا كانت عربية فلا يفهمها حق الفهم إلا من فهم اللغة العربية حق الفهم؛ لأنهما سيان في النمط ما عدا وجوه الإعجاز، فإذا فرضنا مبتدئا في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة، أو متوسطا فهو متوسط في

---

(٢٤) أبو القاسم الزجاجي (ت٣٣٧هـ): الإيضاح في علل النحو، تحقيق د. مازن المبارك، دار النفائس، الطبعة السادسة ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، ص٩٥.

(٢٥) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت٩١١هـ): الإتقان في علوم القرآن، تحقيق مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – المدينة المنورة، ١٤٢٦هـ، ٢٢٩٤/٦.

(٢٦) السابق ٢٢٧٦/٦.

(٢٧) مكي بن أبي طالب القيسي (ت٤٣٧هـ): مشكل إعراب القرآن، تحقيق ياسين محمد السواس ، دار المأمون للتراث – دمشق، طبعة ثانية، ٢/١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

فهم الشريعة، والمتوسط لم يبلغ درجة النهاية، فإن انتهى إلى درجة الغاية في العربية كان كذلك في الشريعة، فكان فهمه فيها حجة كما كان فهم الصحابة وغيرهم من الفصحاء الذين فهموا القرآن حجة، ...، فلا بد أن يبلغ في العربية مبلغ الأئمة فيها كالخليل وسيبويه والأخفش والجرمي والمازني ومن سواهم»[٢٨].

وتتجلى هذه الثمرة فيما فصّله عبد القاهر الجرجاني في (دلائل الإعجاز) من مراعاة معاني النحو لمعرفة ما في الكلام من مزية، فالمتكلم يراعي معاني النحو ليطابق مقتضى الحال فيحقق المزية في كلامه، والمتلقي يبرز معاني النحو ليكشف عن وجه تلك المزية في الكلام، يقول عبد القاهر: «إذْ قد عُلِمَ أنَّ الألفاظ مغلقةٌ على معانيها حتى يكون الإعرابُ هو الذي يفتحها، وأنَّ الأغراض كامنةٌ فيها حتى يكون هو المستخرجَ لها، وأنَّ المعيارُ الذي لا يتبيَّنُ نُقصانُ كلام ورجحانُه حتى يُعرَضَ عليه، والمقياسُ الذي لا يُعرَفُ صحيحٌ من سقيمٍ حتى يُرْجَعَ إليه»[٢٩].

والفهم المستند إلى العلم بالنحو له درجات تبدأ من مجرد تمييز الوظائف النحوية بدلالاتها، كتمييز الفاعل من المفعول في نحو قول الله تعالى: ﴿لا ينال عهدي الظالمين﴾ وقول النبي: «فحاجَّ آدمُ موسى»، ليصل إلى مستوى الفهم الدقيق المعلَّل، وأعني به الفهم الذي يميز طبقات المعاني كالتخصيص المفهوم من تقديم المفعول في قوله تعالى: ﴿إياك نعبد وإياك نستعين﴾، والتعظيم المفهوم من ضمير الشأن في قوله تعالى: ﴿قل هو الله

---

(٢٨) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي (٧٩٠هـ): الموافقات، ضبط نصه وقدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان ٠ الخبر، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م. ٥/ ٥٢ – ٥٧. وانظر أيضًا:
- منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني (٤٨٩هـ): قواطع الأدلة في أصول الفقه، تحقيق د. عبد بن حافظ بن أحمد الحكمي، مكتبة التوبة – الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م ٥/ ٤-٦.
- نجم الدين سليمان بن عبد القوي الطوفي (ت ٧١٦هـ): شرح مختصر الروضة، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م، ٥٨١/٣، ٥٨٢.
- بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي (ت ٧٩٤هـ): تشنيف المسامع بجمع الجوامع لتاج الدين السبكي، تحقيق د. سيد عبد العزيز و د. عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة، الطبعة الثانية، ٩/٤، ١٠.
- محمد بن علي الشوكاني (ت١٢٥٠هـ): إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة – الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ٢/ ١٠٣١.

(٢٩) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، قراه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، ص ٢٨.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

أحد﴾، إنَّه ذلك الفهم الذي يصل إلى دقائق المعاني حتى يتشبع بمعاني التراكيب وإيحاءاتها ولا يقف عند المعاني العامة التي يمكن أنْ يعبَّر عنها بأكثر من أسلوب؛ لأنَّ لكل تركيب خصائصه في الدلالة، فالمعنى العام في قوله تعالى: ﴿إيَّاك نعبد وإيَّاك نستعين﴾، أننا نعبد الله ونستعين به، لكنَّ هذا المعنى يُفهَم أيضًا إذا قيل: نعبدك ونستعينك، أو قيل: لا نعبد إلا إياك ولا نستعين إلا إياك، ومع هذا لا تستوي التراكيب الثلاثة تماما، فهناك معنى آخر دقيق في تركيب الآية الكريمة وهو تخصيص الله تعالى بالعبادة والاستعانة، أي لا نعبد إلا إيَّاك ولا نستعين إلا إيَّاك، مع الاهتمام بالمقدم، وهذا الاهتمام هو الذي يفرق بين عبارة (إيَّاك نعبد) وعبارة (لا نعبد إلا إياك)، مع ما في الأولى من تعريضٍ بكل معبودٍ باطل، فالتراكيب الثلاثة تتفق في جانب من المعنى ويتميز كل منها بجانب.

وأما كون الفهم معللا فأعني به أنْ يستطيع صاحبُه الاستدلال عليه وتبيين مأخذه، إذ قد يفهم السامع من الكلام العربي معنى دقيقًا صحيحًا لكنه إذا سئل عن سبب فهمه لم يستطع الإجابة، فهو لا يدرك سبب فهمه ولا يمكنه أن يقيم الدليل على صحته، ففي قوله تعالى: ﴿وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم﴾ الغالب أن السامع يفهم أن الضمير (هو) يعود على (شيئا)، ولكن لا يستطيع أن يستدل عليه إلا إذا عرف أن الضمير يعود على أقرب مذكور ما لم يدل دليل على خلافه، ومن ثم لا يعود الضمير على الكره المفهوم من تكرهوا. وهذا التعليل والاستدلال أمر مهم في بناء عقلية الإنسان المثقف، من حيث هي عقلية باحثة مستدلة، ونحن بحاجة لمثل تلك العقلية لتحقيق التطور المنشود في كافة مجالات الحياة في أوطاننا العربية.

إننا لا نغالي إن قلنا إنَّ هذه الثمرة تستحق أن تكون الثمرة الأولى وأنْ تُصرَف إليها العناية عند النظر إلى النحو وتعليمه، وقد ذهب الدكتور عبده الراجحي في شأن علاقة النحو بالفهم إلى أبعد من كونه مجرد ثمرة له، فهوَ يراه الدافع الأهمَّ لنشأته لا حفظ الألسن من اللحن، ومن ثم فإنَّ القصد إلى الفهم قد شكَّل منهج النحاة وطريقة بحثهم، حيث يقول: «النحو إذن نشأ **لفهم** القرآن، وفرق كبير بين علم يسعى لفهم النص وعلم يسعى **لحفظه من اللحن**، ولو كانت الغاية منه حفظ النص من اللحن لما أنتج العرب هذه الثروة الضخمة في مجال الدرس النحوي، ومحاولة **الفهم** هذه هي التي حددت مسار المنهج؛ لأنها ربطت درس

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

النحو بكل المحاولات الأخرى التي تسعى إلى فهم النص، ومن ثم فإن دراسة منهج النحو عند العرب لا تكون صحيحة إلا مع اتصالها بدراسة العلوم العربية الأخرى وبخاصة الفقه والكلام»(٣٠).

ويؤكد الدكتور محمد حماسة هذا المعنى بقوله معلقا على بيتي ابن مالك السابقين: «ومعنى كشف حجب المعاني وجلوة المفهوم أن النحو يساعد على تفسير لغة المتكلم التي يحصلها بوسائل أخرى، ولهذا لا نتوقع من كتب النحو على كثرتها وتنوعها أن تساعدنا على تكوين الملكة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيرًا يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة»(٣١).

وهذا في الحقيقة موقف متقدم جدًّا بالنسبة إلى الذين يقصرون ثمرة النحو على حفظ اللسان من اللحن أو تعليم النطق الصحيح، كما يظهر من مواقف كثير من أصحاب دعوات التيسير منذ ابن مضاء القرطبي.

***

(٣٠) د. عبده الراجحي: دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر – بيروت، سنة ١٩٨٠م. ص١٠.

(٣١) د. محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة وبناء الشعر ص ٢٨١، وانظر: النحو والدلالة، دار الشروق – القاهرة، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠، ص٣٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الثمرة الثالثة – أن يكون النحو بما يرصده من أنماطٍ تركيبية وأبنيةٍ صرفية، وما يعلّقه عليها من دلالات، وما يجلّيه من أوجه للجمع والفرق، وبقيمه من أدلة ومناقشات، وما يشتمل عليه من خلافات، وتوجيهات، وتعليلات، أن يكون النحو بكل خيوطه التي تشكل نسيجه عاملا مهما ومؤثرًا في تشكيل عقلية الدارس وقدرته على التفسير والتحليل والمناقشة من جهة، وعلى تعلم اللغات الأجنبية من جهة أخرى.

وقد أشار بعض الباحثين المعاصرين إلى تلك الثمرة، في تعداد أهداف تعليم القواعد النحوية، وهي: «مساعدة التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا، وتنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، والتدريب على سلامة العبارة وصحة الأداء، وتقويم اللسان، وعصمته من الخطأ في الكلام، فضلا عن ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم وتدريبهم على دقة التفكير والتحليل، واستنباط واستيعاب أوضاع اللغة وصيغها»[٣٢]. فكل من القدرة على دقة الملاحظة والربط، وترتيب المعلومات وتنظيمها في الذهن ودقة التفكير والتحليل والقدرة على الاستنباط أمور تصب مباشرة في بناء العقل وتنمية ملكاته.

وفي تراثنا الفكري بعض الإشارات التي تشي بهذه الثمرة، منها قولُ الزُّهْرِيّ [ت١٢٤هـ]: «ما أَحْدَثَ النَّاسُ مُروءَةً أَحَبَّ إليَّ مِنْ تَعَلُّمِ النَّحوِ»[٣٣]، فجعل النحو من المروءة وهي اسم جامع لمعاني الإنسانية، والعبارة تحتمل أنَّ قصد إصلاح اللسان وتقويم الفهم بتعلم النحو من كمال المرء، وتحتمل أنَّ تعلُّم النحو يزيد في عقل المرء، والعقل ملاك الإنسانية.

ومنها تلك المقولة المأثورة عن الإمام الشافعي [ت٢٠٤هـ] «أصحاب العربية جنُّ الإنس يبصرون ما لا يبصر غيرُهم»[٣٤]، فهي تتسع للدلالة على قوة الإدراك والقدرة على

(٣٢) د. عواد جاسم محمد التميمي ود. باقر جواد محمد الزجاجي: واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٤، ص٣٧.

(٣٣) ياقوت الحموي الرومي (ت٦٢٦هـ): معجم الأدباء – إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق د. إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٣م. ٢٣/١.

(٣٤) أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي (ت٣٢٧هـ): آداب الشافعي ومناقبه، تحقيق عبد الغني عبد الخالق، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ص١٥٠.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

فهم ما وراء الألفاظ، وعدم الوقوف مع الظواهر في كل حال، ومعرفة مقاصد الكلام واستخراج العلل ورؤية المآلات.

ومنها قول الفرّاء [ت٢٠٧هـ]: «قَلَّ رَجُلٌ أَنْعَمَ النَّظَرَ في العربيَّةِ وأرادَ عِلْمًا غيرَه إلا سَهُلَ عليه»[٣٥]، وذلك لما يرسخه علم العربية من مسالك للنظر والاستنباط. ويتجلى ذلك في تلك الواقعة التي كانت بين الكسائي ومحمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة، حين قال للكسائي: «لمَ لا تشتغل بالفقه مع هذا الخاطر؟ فقال: من أحكمَ علمًا فذلك يهديه إلى سائر العلوم، فقال محمد رحمه الله تعالى: إني ألقي عليك شيئًا من مسائل الفقه فخرّج جوابَه من النحو، فقال: هاتِ، فقال: ما تقول فيمن سها في سجود السهو؟ ففكر ساعةً فقال: لا سهوَ عليه، فقال: من أي باب من النحو خرَّجْتَ هذا الجواب؟ فقال: من باب أنَّ المصغَّرَ لا يصغَّر. فتعجَّب من فطنته»[٣٦].

وتظهر تلك القيمة لعلم النحو في تشكيل العقل وضبط النظر أيضًا في قول أبي عمر الجرمي [ت٢٢٥هـ]: «أنا منذ ثلاثون أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه»[٣٧]، وقد قال المبرد في تفسيره: «وذلك أنَّ أبا عمر الجرمي كان صاحبَ حديث، فلما علم كتاب سيبويه تفقَّه في الحديث، إذ كان كتاب سيبويه يُتَعَلَّم منه النظر والتفتيش»[٣٨].

وعقَّبَ الشاطبي على هذا التفسير بقوله: «والمراد بذلك أنَّ سيبويه وإنْ تكلَّم في النحو فقد نبَّه في كلامه على مقاصد العرب، وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أنَّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به، حتى إنَّه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني»[٣٩].

---

(٣٥) ياقوت الحموي: معجم الأدباء ١٧/١.
(٣٦) شمس الدين السرخسي (٤٩٠هـ): كتاب المبسوط، دار المعرفة بيروت – لبنان، ٢٢٤/١.
(٣٧) أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي: طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف – مصر، الطبعة الثانية، ص٧٥.
(٣٨) السابق ص٧٥.
(٣٩) الشاطبي: الموافقات ٥٤/٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ويبدو أنَّ الشاطبيَّ في هذا البيان لم يستوف مقصد المبرد، وذلك أنَّ المبرد ذكر النظر والتفتيش، وكأنَّه يعني بالتفتيش استنباط الشيء واستخراجه بعد البحث عنه، وهذا العمل يحتاج إلى أمرين معًا أحدهما عُدَّة معرفية تتمثل في العلم بأوضاع كلام العرب ومقاصدها وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها وهو الذي ذكره الشاطبي، وهذا الجانب يُكسِبُ صحة فهم الحديث ودقته، والآخر عُدَّة منهجية تضبط إجراءات النظر والتحليل واستنباط المعاني، واستخراج علل الأحكام، وإلحاق النظير بالنظير، والفرق بين المشتبهات، وإبقاء ما كان على ما كان ما لم يدع داع إلى النقل والتحول عنه، إلى غير ذلك مما يُكسِبُ القدرة على تخريج المناط وتنقيح المناط وتحقيق المناط، وهي أعمال لا بُدَّ للمفتي منها كي يتمكن من تحديد الحكم وعلته بطريقة صحيحة، ثم تنزيلِه على الواقع تنزيلًا منضبطًا، وهذا ما لم يشر إليه الشاطبي في عبارته السابقة، وإن كانت عبارة المبرد – فيما أرى – أظهرَ في الدلالة عليه منها على المعنى الأول.

وصحيح أنَّ التنبه لمثل هذه المآخذ والآثار والإفصاح عنها يحتاج إلى ذكاء وتبحر، لكنَّ وجود الأثر نفسه في عقل الدارس لا يفتقر إلى ذينك الذكاء والتبحر؛ لأنَّه نتيجة طبعية لممارسة العلم وتطبيقاته بصورة تُرَسِّخ ملكاته في النفس والعقل.

نستطيع أنْ ندرك ذلك في قدرة الدارس على إدراك الحذف في أي نسق، وإعادة ترتيب عناصر المركَّب على الوجه الذي يستحقه، والاعتذار للمتكلم ما وَجَد إليه مسلكًا، ونحو ذلك من الملكات.

وقد أنكر هذه الثمرة مؤلفو (كتاب المعلم في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية) الصادر عن وزارة التربية والتعليم بمصر سنة ١٩٥٥م، حيث جاء فيه: «وقد كان القدماء يزعمون أنَّ قواعد اللغة (النحو والصرف) تشحذ العقل وتصقل الذهن، وتدرب المتعلم على التفكير المنطقي السليم ... وتجاربنا الشخصية – تدعمها البحوث التربوية الحديثة – تجعلنا نشك كثيرًا في أنَّ دراسة القواعد تصقل الذهن وتشحذ العقل، ولعلَّ هذا الصقل تظهر آثاره فيما يتعلق بالنحو وحده، أمَّا أنْ ينتقل أثره إلى غيره من المواد الدراسية أو خبرات الحياة العملية مثلا فقضية تنقضها الدراسات والتجارب النفسية الحديثة»[٤٠]. ولم يُحِلِ الكتابُ على

(٤٠) كتاب المعلم في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة،

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

بعض تلك الدراسات حتى تتبيَّن طبيعتها وأدلتها، ومن ثمَّ يبقى هذا الإنكار بغير توثيق رأيًا مفتقرًا إلى شواهد النفي.

وثمة خيط دقيق بين هذه الثمرة لدراسة النحو وبعض المقولات التي تشير إلى ثمرة الحديث بالعربية في العقل والنفس، كقول عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه: «عليكم بالعربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة»(٤١)، وقول ابن تيمية: «واعلم أنَّ اعتياد اللغة يؤثر في العقل والخلق والدين تأثيرًا قويًّا بيِّنًا»(٤٢)، فإذا كان للحديث بالعربية هذا الأثر، فلا يبعد أن يكون للتفكر في نظامها وضوابطها ومقاصد أصحابها أثر مماثل في نفس من يزاوله ويعتاده.

وإذا كان للنحو هذه الثمرات فمن الغبن وقصور النظر أن نحصره في إقامة اللسان فقط، ثم نجني على قواعده بدعوى الاقتصار على ما له تعلق بالنطق فقط، متوهمين أن النحو يُطلَبُ لإصلاح اللسان لا غير وأنَّ كلَّ ما لا أثر له في تصحيح النطق لا ينبغي العناية به ولا الالتفات إليه في تعليم النحو، بَلْهَ تركَ تعليمه بالكلية، فتلك دعوة إلى إهمال جوانب مهمة في النحو العربي تؤتي ثمارًا أخرى غير تصحيح اللسان، تزيد من تمكن الطالب في فهم العربية واستيعاب خصائصها.

وسوف يأتي مزيد مناقشة لهذه الفكرة في المبحث الآتي في إطار مناقشة بعض دعوات التيسير.

***

سنة١٩٥٥م.

(٤١) أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو ص٩٦.

(٤٢) أحمد بن عبد الحليم بن تيمية (ت٧٢٨هـ): اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق وتعليق د. ناصر بن عبد الرحمن العقل، مكتبة الرشد – الرياض، ٤٦٩/١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المبحث الثاني: تكييف النحو لتحقيق غاياته في تعليم العربية

أولا - نقد تجارب التيسير:

إنَّ الشكاية من صعوبة النحو واحتياجه إلى التخلص من كثير من الزوائد التي لا فائدة منها قديمة جدًّا، منذ أن استشكل أبو مسلمٍ صاحب الدولة كلامًا لمعاذ بن مسلم الهراء فقال:

قد كان أخذُهمُ في النَّحوِ يعجِبُني ... حتى تَعاطَوْا كلامَ الزَّنْجِ والرُّومِ
لما سمعتُ كلامًا لستُ أعرِفُه ... كأنَّه زَجَلُ الغِربانِ والبُومِ
تركْتُ نحوَهُمُ واللهُ يعصِمُني ... مِنَ التَّفَحُّمِ في تلك الجراثيمِ[٤٣]

وقد صار هذا المعنى إمامًا لكثير ممن يستشكلون النحو، وصار التنقص من قيمته وممن يفهمه هو الحل.

وفي العصر الحديث بلغت الشكاية حدَّ دعوةِ الدكتور طه حسين إلى «إنشاء نحوٍ جديدٍ يضبط قواعد اللغة العربية دون أنْ يَمَسَّ جوهرها - من قريب أو من بعيد - ولكنه يتيح للشباب أن يتعلم هذه اللغةَ في يسر وفي غير عنف»[٤٤].

وقدم إبراهيم مصطفى تصورًا لهذا النحو الجديد تحت عنوان (إحياء النحو)[٤٥] كان مُلهِمًا لكثير من المحاولات من بعده، وقد بناه على عدة أسس هي:

- **وجوب دراسة علامات الإعراب على أنها دوالُّ على معانٍ:** فجعل الضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، لكنه ترك الفتحة فجعلها لا تدل على شيء،

---

(٤٣) انظر: أبو القاسم الزجاجي: مجالس العلماء ص ١٤٥. وقد رد معاذ بن مسلم عليه قائلا:
عالجتَها أمردَ حتى إذا ... شِبْتَ ولم تُحسِنْ أباجادِها
سَمَّيْتَ مَنْ يبصرُها جاهلا ... يُصْدِرُها مِنْ بعدِ إيرادِها
سهَّل منها كلَّ مُستَصْعَبٍ ... طَوْدٍ علا أقرانَ أطوادِها

(٤٤) د. طه حسين: مشكلة الإعراب، مجلة مجمع اللغة العربية ج١١ ص٩٩.

(٤٥) وصف الدكتور عبد الرحمن أيوب هذا الكتاب بأنّه «أول كتاب ظهر في العالم العربي في العصر الحديث لنقد نظريات النحاة التقليدية» [دراسات نقدية في النحو العربي، ص/ح الهامش]، ووضع الدكتور عبد الوارث مبروك سعيد هذه المحاولة في صدارة المحاولات الشاملة لإصلاح النحو في العصر الحديث، انظر: في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، دار القلم - الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ سنة هـ - ١٩٨٥م، ص٩٩.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

فخالف أصله الأوَّل، مع أنَّ من النحاة من نص على أنها دالة على المفعولية، ومنهم من جعلها علمًا على كون الكلمة فَضْلَةً.

- **تقليص الوظائف النحوية بدمج كلِّ مجموعة في وظيفة واحدة:** فجعل الفاعل ونائبه والمبتدأ شيئًا واحدًا سماه المسند إليه، وضم المجرور بحرف الجر إلى المضاف إليه، ثم ألغى بقية الوظائف ما عدا المنادى. وفي ذلك إخلال كبير بالفروق الدلالية بين الوظائف النحوية.
- **التنوين علم التنكير**، ومن ثم فالممنوع من الصرف مُنِعَ لحظِّه من التعريف.
- **ما لا أثر له في تصحيح الكلام فهو صناعة نحوية متكلفة يجب التحرر منه وترك العناية بالتزامه.** وسوف نناقش هذا المبدأ الخطير فيما يأتي.
- **حروف الإعراب إنما هي حركات ممطولة**، فالواو ضمة طويلة والياء كسرة طويلة والألف فتحة طويلة.
- يغير إعراب غير المنون إلى الضم في المنادى والفتح في الممنوع من الصرف تخلصًا من شبهه بالمضاف إلى ياء المتكلم.

وقد صدرت عدة أعمال في نقد هذا الكتاب(٤٦)، وسنكتفي – فيما يأتي – بمناقشة ما سرى من تلك الأسس في محاولات التجديد اللاحقة.

وقد كثرت محاولات علاج وضعية النحو في التعليم حتى رصد دليل بحوث تعليم العربية والدين الإسلامي في الوطن العربي من سنة ١٩٠٠ إلى سنة ١٩٨٠م الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ستا وخمسين ثمانمائة عملٍ، وهو عدد ضخم جدا على أنَّه غير حاصرٍ لجميع المحاولات(٤٧).

وتلك محاولات تتعامل مع النحو من منطلق التسليم بأنه مشكلة، وأنه معقد. ولقد كانت شكاية المتعلمين منه دافعًا لكل تلك المحاولات.

وقد زاد من حدة تلك الشكاية في العصر الحديث تحول نظام التعليم من النظام القديم القائم على الحرية في اختيار العلم والكتاب والشيخ، والاستمرارية في التعلم من غير

(٤٦) انظر: د. عبد الوارث مبروك سعيد: في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، ص١٦٠.
(٤٧) انظر: د. محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة وبناء الشعر، ص٢٦٦.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ارتباط بأزمنة محددة، والتوالي بين العلوم بمعنى الانتقال من علم إلى الآخر بعد الانتهاء من الأول بدلا من دراستهما متوازيين، إلى نظام التعليم الحديث الذي خلا من هذه السمات الثلاث، فصار إلزاميًا ومحددا بوقت وتسير فيه العلوم المختلفة على التوازي[٤٨]، حيث كان النظام القديم يتوافق مع اختلاف قدرات الناس وملكاتهم وميولهم، ومن ثَمَّ كان من اليسير على من يستصعب النحو مثلا أن يتركه إلى غيره، أما النظام الجديد فصار فيه النجاح في اللغة العربية وما تتضمنه من قواعد نحوية متطلبا لمواصلة الدراسة في سائر المواد، والانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، وكأنَّها عقبة لا بدَّ للجميع من اجتيازها، فكثر الشاكون من النحو، وزادت الحاجة – من ثَمَّ – إلى تذليل تلك العقبة بما يناسب عقول العدد الأكبر من الطلاب.

والحق أن النحو علم، يعتريه ما يعتري العلوم من مسائل تدق مسالكها، وخلافات تطول ذيولها، وأدلة تتعارض، ولا غضاضة في ذلك كله، فإنَّ العلمَ بطبيعته – وكلَّ مَكْرُمَةٍ – مشتملٌ على مشقة في تحصيله، وفي حديث: (حفت الجنة بالمكاره) دلالة على تلك المشقة، فمن رام اليسر التام من كلِّ وجه بحيث يعطى الطالب كلَّ ما ينفعه من غير مشقة بدنية ولا ذهنية فقد رام محالا[٤٩].

والحق أيضا أن المقدار الذي يحتاجه الدارس غير المتخصص ليس بتلك المنزلة من الصعوبة، وتبدو المفارقة غاية في الطرافة حين نجد بعض المستشرقين يصف قواعد النحو والصرف – التي يشتكي منها أبناؤها – باليسر والسهولة، فيقول وليم مارسيه: «إن من السهل جدا تعلم أصول اللغة العربية، فقواعدها الصرفية التي تظهر معقدة لأول مرة هي قياسية ومضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يصدق، حتى إن صاحب الذهن المتوسط يستطيع

---

(٤٨) انظر تفصيل هذا التحول وآثاره وبيان سمات كل مرحلة في: د. علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م، ص ١٠١ - ١٠٨.

(٤٩) تقول الدكتورة عائشة عبد الرحمن في سياق توصيف أزمة تعليم اللغة العربية: «بل لماذا لا نقول: إنه ما من مادة علمية يدرسها أبناؤنا لا تفرض عليهم قواعد وضوابط ليست – بحال ما – أسهل ولا أيسر من القواعد الأساسية للغة العربية، والتلميذ في المدرسة الابتدائية يتعلم قواعد الحساب فلا نفكر في إعفائه مثلا من القسمة المطولة أو إجراء عمليات الحساب في الكسور الاعتيادية والعشرية، وما أظنها أيسر من القواعد النحوية البسيطة للفعل والفاعل والمفعول» [لغتنا والحياة، دار المعارف، الطبعة الثانية، ص١٩٥].

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

تحصيلها بأشهر قليلة، وبجهد معتدل، إن الفعل العربي هو لعبة أطفال إذا قيس بالفعل اليوناني، أو بالفعل الفرنسي، فليس هناك صعوبة في الاشتقاق، أما النحو فبسيط لا تعقيد فيه مطلقا»(٥٠)، ويقول هنري لوسيل: «تُقَدِّم العربية أيضًا نسقًا من قواعد الإعراب بسيطًا، وفيه قدر كبير من المرونة، كما تقدِّم أساليب من تركيب الكلام تجمع بين السذاجة والدقة»(٥١).

المشكلة إذن في تصور المتعلم والمعلِّم كليهما، لا في النحو نفسه، وما أشبه من يستشكل النحو بالطفل الذي يبكي لأن الطعام ساخن فهو لا يقدر أن يأكله، المشكلة ليست في الرسالة بل في المستقبِل.

ولا يعني هذا أنْ نقدِّمَ النحو للطالب المبتدئ أو غير المتخصص بقضِّه وقضيضه، فنكلِّفَه فوق طاقته، بل نعطيه منه ما يطيقه شيئًا فشيئًا حتى يكتمل له المهم منه، والعلوم التي لا يستغني عنها الإنسان في كل منها قدرٌ ضروريٌّ للجميع، وقدرٌ للمتخصصين، وكما أنَّ تقديم الفاضل عن الضروري لغير المتخصص إثقال وتنغيص، يكون إهمال المتخصص لذلك الفاضل منقصةً وتقصيرًا.

ولنقف على أبرز نصائح دعوات التيسير تلك لتعليم النحو لمناقشتها. وابتداءً يمكن تقسيم هذه الدعوات إلى ثلاثة أقسام:

الأول ما قام على دعوى الاستبدال والتغيير، ويتراوح ذلك بين دعوى تغيير القواعد نفسها، وتغيير المصطلحات وإحلال بعضها محل بعض.

والثاني ما قام على الحذف وإعادة الترتيب للمادة النحوية.

والثالث ما قام على منهج العرض والشرح مع الإبقاء على المصطلحات وأصول القواعد، وبينه وبين سابقه بعض التقارب.

وسأكتفي بمناقشة نموذج واحد لكل منحًى من هذه المناحي؛ لأنَّه كافٍ في الدلالة على رؤية كل منحى في كيفية تعليم النحو.

---

(٥٠) د. سامي عوض: أسلوب تدريس القواعد النحوية، ندوة اللغة العربية والتعليم ص ١٩٦، نقلا عن: عثمان أمين: فلسفة اللغة العربية ص٣٦٦.

(٥١) السابق ص١٩٧، نقلا عن: عثمان أمين فلسفة اللغة العربية ص١٠.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المنحى الأول:

فأمّا الأول فيمثله محاولة الدكتور محمد كامل حسين تحت اسم (النحو المعقول) التي قدمها إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ونشرها المجمع في مجلته في العدد (٢٧) سنة ١٩٧١م، و تتميز هذه المحاولة - على الرغم من أنها لم تكن الأولى في هذا المنحى - بحدة الهجوم والجرأة على التخطئة ووضوح الدعوى بأنها لا تقف عند حدود التجديد بل تتعداها إلى الاستبدال والتغيير، أي إنشاء نحو جديد وهجر القديم، وكأنها استجابة لدعوة الدكتور طه حسين التي سبقت الإشارة إليها، يقول عنها صاحبها: «ليس من المستحيل أن نضع للفصحى قواعد جديدة تكفل لنا صحة الكلام من غير طريق النحو القديم. والقواعد الجديدة ليست تيسيرًا للنحو القديم ولا إيضاحًا له، وليست شرحًا لغوامضه، وإنما هي بديل منه، إذ هي تقوم على أسس تختلف اختلافًا جوهريًّا عن الأسس التي أقام عليها النحاة علمهم منذ اثني عشر قرنًا»[٥٢].

ونستطيع أن نأخذ من كلامه الذي مهد به لقواعده الجديدة أنَّ الأفكار التي بنى عليها تلك القواعد هي الأفكار الثلاثة الآتية[٥٣]:

- يجب أن يكون نظام اللغة بسيطًا غير معقد لأنَّها ظاهرة طبيعية.
- واضع قواعد النحو قديمًا لم يتبين الأصول الكبرى لصحة الكلام لأنَّه وضع قواعد تفصيلية كثيرة.
- يجب في كل قاعدة نحوية أن تكون دالة على فرق من الفروق بين المعانى.

وظاهرٌ أنَّ المقولات الثلاث إجمالًا قائمة على فرض وصاية خارجية على اللغة، وتحكيم رأي شخصي في نتائج الدراسة للموضوع محلِّ الدرس، فهل تثبت مثل هذه المقولات عند التحليل؟

إن الانتقال من كون اللغة ظاهرة طبيعيَة إلى وجوب بساطة نظامها انتقال ساذج لا مستند له من العقل أو الواقع، ومن ثم فهو مجرد دعوى عارية عن الدليل، واحترام موازين البحث تقضي بمطالبة صاحبها بالدليل، وحتى يبرزَه لنا، فنحن نرى بطلانَها؛ لأنَّها لو كانت

(٥٢) د. محمد كامل حسين: النحو المعقول، مجلة مجمع اللغة العربية ج٢٧ ص٢٥.
(٥٣) السابق ص٢٦.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

قال له النحوي إنَّ (محمد) في العبارتين متحدث عنه و(قام) خبر، إلا ما يكون من دلالة التقديم والتأخير، أما إذا قال النحو: إنَّ (محمد) في الأولى فاعل وفي الثانية مبتدأ، وإنَّ فاعل (قام) ضمير مستتر وإنَّ القيام – على هذا قد أسند إلى محمد مرتين في العبارة الثانية فضلا عن أنها جملة اسمية موضوعة للثبوت، فإن البلاغي يستطيع أن يستثمر ذلك في أن العبارة الثانية تفيد تأكيدًا لا تفيده الأولى وأنها – من ثم – تقال في سياق يقتضي التأكيد وجوبًا أو استحسانًا، فيخاطَب بها المنكِر أو المتطلِّب للخبر أو الشاكُّ.

وهكذا تكون العلاقة بين العلمين علاقة تكامل وابتناء، لا يمكن أن تستقيم إذا تخلى النحو عن وظيفته من وصف الأوضاع التركيبية، وتقديم تفسير لها، وكشفٍ عن دلالاتها الوضعية.

وإلى ما سبق تظهر في تلك المحاولة أوجه قصور أخرى:

-منها العجز عن التفسير كما في الممنوع من الصرف.

-وادعاء الشذوذ لما هو مطرد نتيجةً لعدم إدراك مفهوم الشذوذ كما في نصب اسم إن.

-والضبط القاصر أو غير الجامع، كما في جعله نصب المنادى إذا كان نكرة أو مقصودًا لصفة فيه لا لذاته، فلا يدخل فيه العلم المركب تركيبا إضافيًّا كـ(يا عبدَ الله).

-ولي عنق اللغة بانتحال دلالاتٍ وضعيةٍ لا دليل عليها أكثر من الرغبة في طرد القواعد الجديدة المفروضة كما يظهر في جعل المضارع المنصوب في نحو (ولبس عباءة وتقرَّ عيني) نتيجة للبس، ليسلم له أن المضارع لا ينصب إلا إذا كان غاية أو نتيجة أو غرضًا لما قبله.

ومثل ذلك أيضًا وقع في جداوله الصرفية التي بناها على تمييز المعتل من الصحيح في التصريف، ولهذا حديث آخر.

والحاصل أنَّ محاولة النحو المعقول محاولة قائمة على أسسٍ غيرِ معقولة تعاند منهجَ البحث العلمي، وتستبق النتائج أو قل تفرض النتائج التي يمليها الهوى – المتمثل هنا في الرغبة في التيسير – على واقع اللغة.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المنحى الثاني:

وأمَّا المنحى الثاني للتيسير فيمثله كتاب (تجديد النحو) للدكتور شوقي ضيف رحمه الله، وقد أقامه على ستة أسس تكاملت لديه على مدى أكثر من ثلاثين عامًا هي بإيجاز [٦٠]:

١- إعادة تنسيق أبواب النحو، بحيث يستغنى عن طائفة منها برد أمثلتها إلى الأبواب الباقية.

٢- إلغاء الإعراب التقديري في المفردات مقصورة ومنقوصة ومضافة إلى ياء المتكلم ومبنية، ويقال فيها جميعًا: محلُّ الكلمة الرفع أو النصب أو الجر، وإلغاء الإعراب المحلي في الجمل، فيقال: الجملة خبر أو حال أو صلة موصول أو جواب شرط، وهكذا.

٣- لا تعرب كلمة لا يفيد إعرابها أيَّ فائدة في نطقها.

٤- وضع تعريفات وضوابط دقيقة لأبواب المفعول المطلق، والمفعول معه، والحال، تجمع صور التعبير في كلٍّ منها جمعًا وافيًا.

٥- حذف زوائد كثيرة في أبواب النحو تعرض فيه دون حاجة من شروط وأحكام تغني عنها الأمثلة، وصيغ نادرة أو شاذة، وأمور أخرى ملغزة.

٦- زيادة إضافات لأبواب ضرورية وإضافات فرعية تتخلل الكتاب.

وقد فصل هذه الأسس في مدخل الكتاب[٦١]، وسأقتصر هنا على مناقشة أربعة منها لكفايتها في الدلالة على ذلك المنحى في التجديد.

الأول إعادة تنسيق أبواب النحو وأبرز معالمه:

- اقتباس مبحث نطق الكلمة ودقة التلفظ بحروفها من علم التجويد إلى علم النحو.
- مباحث صرفية ضرورية حول: أبنية الفعل وأقسامه وتصاريفه، وأنواع الحروف، وأنواع الاسم، من غير تعرض للميزان الصرفي ولا الإعلال والإبدال.

(٦٠) د. شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف – القاهرة، الطبعة السادسة، ص ٤، ٥.
(٦١) انظر: د. شوقي ضيف: تجديد النحو، ص ١١- ٤٣.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- المرفوعات: المبتدأ والخبر، وإن وأخواتها، والفاعل، ونائب الفاعل، مع حذف أبواب النواسخ الفعلية، أخذًا برأي الكوفيين في كان وأخواتها من أنها أفعال تامة لازمة وبعدها فاعل وحال، وتوجيههم لمنصوب ما الحجازية على أنه منصوب على نزع الخافض، وأن لات نافية للظرف فقط، ولا لم يثبت عملها هذا، وبأن كاد وأخواتها أفعال متعدية والمرفوع بعدهما فاعل والجملة التالية مفعول به، وأنَّ ظن وأخواتها كسائر ما ينصب مفعولين. وحذف بابي التنازع والاشتغال استنادًا إلى رأي ابن مضاء(٦٢).
- المنصوبات: المفعولات الخمسة، والاستثناء، والحال، والتمييز، مع تنسيق الأخير تنسيقًا ترتب عليه حذف ستة أبواب من الكتاب هي أبواب: الصفة المشبهة، واسم التفضيل، والتعجب، والمدح والذم، وكنايات العدد، والاختصاص، اكتفاء بذكرها في باب التمييز لأنَّ التمييز يأتي معها، مع إعراب المخصوص تمييزًا استنادًا إلى رأي الكوفيين في إجازة كون التمييز معرفةً.
- ضم بابي التحذير والإغراء إلى باب الذكر والحذف على أساس أنهما مفعول به حذف عامله
- حذف أبواب الترخيم والاستغاثة والندبة وإلحاقها بباب النداء وصيغه دون محاولة لإعرابها.
- نقل باب الإضافة إلى تقسيمات الاسم ليستقر في ذهن الدارس أن المضاف والمضاف إليه هما في واقع الأمر مفرد أو كالمفرد.
- نقل أبواب التوابع إلى تقسيمات الاسم ليستقر في ذهن الدارس أن التوابع مع متبوعاتها تدخل في باب الأسماء المفردة.

ولا يمكن الزعم بأن هذا التنسيق الجديد مبنيٌّ على قناعات علمية بعد مناقشة الحجج المختلفة، بل هو قائم على التقاط ما يساعد على اختزال الأبواب قدر الطاقة، وهو موقف يجور على حق العلم في دقة الوصف والتحليل؛ من أجل الوصول إلى مطلب

(٦٢) انظر: ابن مضاء القرطبي (ت٥٩٢هـ): الرد على النحاة، تحقيق د. شوقي ضيف، دار المعارف - مصر، الطبعة الثالثة، ص ٩٤، ١٠٣، وقد نسب الدكتور شوقي ضيف القول بأنه لا يوجد في العربية تنازع عاملين على معمول واحد إلى سيبويه أيضًا [انظر: تجديد النحو ص ١٩].

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

التيسير الذي يمكن الوصول إليه من غير هذه السبيل، وحسبنا هنا أن نناقش بعض تلك المسائل حتى يتبين لنا مدى ذلك الجور.

١- مسألة إلغاء باب كان وأخواتها تستند إلى رأي الكوفيين أنَّ المنصوب بعدها حال لا خبر، لكنَّ هذا الرأي مردود بورود ذلك المنصوب مضمرًا ومعرفةً وجامدًا وبأنه لا يستغنى عنه[٦٣]، وقضية عدم الاستغناء هذه تقوم على التفرقة بين حالتي التمام والنقصان لهذه الأفعال، فالفعل التام هو الذي يستغني بمرفوعه أي يسند إلى ذلك المرفوع، والفعل الناقص هو الذي لا يستغني بمرفوعه[٦٤] لأنَّه يسند إلى الرابطة الواقعة بين معموليه[٦٥]، فإذا قلت: إذا جاء الشتاء كان البردُ، الفعل (كان) مسند إلى (البرد) الذي هو فاعل له، لكنْ إذا قلت: إذا جاء الشتاء كان البردُ شديدًا، فهناك علاقتا إسناد الأولى بين البرد وشديدًا حيث حكمنا على البرد بالشدة، والثانية بين كان وهذا الحكم، وصحيح أنَّنا يمكن أن نحمل العبارة الثانية أيضًا على أنَّ كان تامة وشديدًا حال، لكنَّ هذا لا يعني أنَّ المعنى على الوجهين واحد، فهناك فرق دقيق بين الحكم بوجود شدة البرد، والحكم بوجود البرد في حال الشدة، فالأول حكم مطلق والثاني مقيد، وإذا كان المبتدئ لا يستطيع أن يتصور تلك الحقائق فليس العلاج أنْ نتجاهل وجودَها، أو أنْ ننفيَها، بل أنْ نقدِّمَ له ما يعينه على التصور حين تتم له الآلة.

٢- اختار في خبر ما الحجازية رأي الكوفيين القائل بأنَّه منصوب بنزع الخافض خبرًا عن المبتدأ لأنَّ خبر المبتدأ بعد (ما) يأتي كثيرًا مجرورًا بالباء الزائدة، والتفكير المنهجي يقضي بأن الباء إذا كانت زائدة ثم حذفت لم يعد لها أي أثر فيعود الخبر إلى الرفع، إذ لا

---

(٦٣) انظر: جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت٩١١هـ): همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، ط. دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م، ٣٥٣/١.

(٦٤) في تعريف النقصان خلاف على رأيين: أحدهما أنَّه عدم الدلالة على الحدث، والآخر أنَّه عدم الاستغناء بالمرفوع، وهو رأي ابن مالك وابنه ومختار ابن هشام والسيوطي، وهو ما أرجحه لقوة مأخذه، انظر: همع الهوامع ٣٦٨/١.

(٦٥) يقول ابن الناظم مشيرًا إلى ذلك: «والذي ينبغي أن يحمل عليه قولُ من قال: إنَّ كان الناقصة مسلوبة الدلالة على الحدث – أنها مسلوبةٌ أنْ تُستَعْمَلَ دالةً على الحدث دلالةَ الأفعال التامة بنسبة معناها إلى المفرد، ولكن دلالة الحروف عليه، فسمي ذلك سلبا للدلالة على الحدث بنفسه» [شرح ابن الناظم على الفية ابن مالك، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م، ص٩٨]، ويفهم من هذا أنَّ معناها منسوب إلى مضمون الجملة أو الرابطة الإسنادية بين طرفيها.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

يوجد أي مقتض لنصبه، إنَّ المنصوب على نزع الخافض ينصب لأنَّ الخافض كان يوصل أثر الفعل إليه وتأثير الفعل على غير جهة الإسناد يقتضي النصب، فلما حذف الخافض عاد المخفوض إلى التأثر بالفعل مباشرةً، وإنما سمي منصوبًا بنزع الخافض لأنَّ شروط تسلط الفعل عليه غير مكتملة وهو ما اقتضى جرَّه بالحرف. أما الحرف الزائد فلا يتعلق بشيء ولا يوصل أثر الفعل إلى الاسم ولا يغير من الموقع الإعرابي لمدخوله، فما المناسبة في نصب مدخوله إذا حذف هو؟

٣- حذف الأبواب الستة المشار إليها آنفًا وإدخالها في باب التمييز، إذا كان ذلك إجراءً مرحليًا فلا بأس به، باستثناء باب الاختصاص لما سيأتي، لكنَّه إذا كان تصورًا حاسمًا ونهائيًا فلا يمكن قبوله إلا لو قررنا إغفال الأحكام والتراكيب الأخرى التي لا تعلق لها بباب التمييز، أو قررنا أن نثقل باب التمييز بأشياء كثيرة ليست منه؛ ذلك أنَّ هذا الدمج يلغي عددًا من الأنماط التركيبية المستعملة في العربية التي تتعلق بتلك الأبواب وليس فيها تمييز، فمثلا الصفة المشبهة ورد من استعمالاتها: (شديد العقابِ)، وشديدٌ عقابُه، وشديدٌ عقابَه.

واسم التفضيل ورد من استعمالاته: (وإثمهما أكبر من نفعهما)، (ولا تكونوا أول كافرٍ به)، (ولتجدنهم أحرص الناس)، (وكذلك جعلنا في كل قرية أكابر مجرميها)، (الله أعلم حيث يجعل رسالته)، وليس في شيء من ذلك تمييز.

والاستعمال الأكثر لصيغتي التعجب وصيغتي المدح والذم ليس مشتملا على تمييز، نحو: (فما أصبرهم على النار)، (أسمع بهم وأبصر)، (نعم العبد إنه أواب)، (إن الله نِعِمَّا يعظكم به)، (بِئْسَمَا اشْتَرَوْا بِهِ أَنفُسَهُمْ أَن يَكْفُرُوا بِمَا أَنزَلَ الله)، (وبئس المهاد)، وقول الشاعر:

وحبَّذا حين تمسي الريح باردةً وادي أُشَيٍّ وفتيانٌ به هُضُم

أما أسلوب الاختصاص فيتراوح بين استعماله على صورة نداء ما فيه (أل) مثل: نحن أيُّها العرب نكرم أضيافنا، ولا أدري كيف يعرب ذلك تمييزًا وليس بمنصوب أصلا ولا مجرور؟!! واستعماله منصوبًا بعامل محذوف نحو: (نحن معاشرَ الأنبياء لا نورث)، وإعرابه تمييزًا في هذه الصورة ليس فقط مخلا بشرط تنكير التمييز حتى يكفي الاستناد إلى إسقاط الكوفيين له، بل هو مخلٌّ أيضًا بالمعنى، إذ لو كان تمييزًا لكان تمييز مفرد؛ لأنَّه يرفع إبهام

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الضمير، وهو مفرد، ولكنَّ إبهام الضمير المرفوع هنا ليس كإبهام المقادير والأعداد، فإبهام المقادير والأعداد في جنس المقدَّر بها والمعدود، أما إبهام الضمير هنا ففي صفة مدلوله التي يبتنى عليها الحكم، فإزالته تحديد لجهة المبهم لا للمقدَّر به، والفرق بين الدلالتين معتبر، وإلا لكان كلُّ ما يزيل إبهامًا تمييزًا فيدخل النعت والبيان والبدل والحال والمفعولات التي ترفع إبهام جهات الفعل.

٤- نَقْلُ باب الإضافة وأبواب التوابع إلى أقسام الاسم، أقلُّ ما فيه – فضلًا عن إطالة الحديث في تقسيمات الاسم بدون داع – أنَّه يشوِّش تصور الدارس ويعلمه الخلط بين الوظيفة النحوية وشاغلها، ويفسد عليه فهمه لكل قبيل، إذ له أن يتساءل لِمَ لَمْ نجعل المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول من تقسيمات الاسم أيضًا؟ وما الفرق بينها وبين المضاف إليه والنعت؟ ثم هل يصح أن أجعل المضاف قسيمًا للمضاف إليه مع أنَّ المضاف يتغير إعرابه فليس موقعًا إعرابيًّا ثابتًا، والمضاف إليه مجرور دائمًا فهو موقع إعرابي ثابت كالفاعل والمفعول؟ ومع أنَّ الكلمة الواحدة قد يصدق عليها أنها مضاف ومضاف إليه وشرط صحة التقسيم عدم تداخل الأقسام؟ وهل يصح تقسيم الاسم إلى مضاف ومضاف إليه وكثير من الأسماء يأتي في التركيب لا مضافًا ولا مضافًا إليه؟ أوليس من شرط التقسيم استيعابَه للمَقْسِم؟

وهل يصح أن يكون النعت وعطف النسق والبدل من أقسام الاسم فقط مع أنَّ الفعل أيضًا قد يكون نسقًا وبدلًا، والنعت قد يكون جملة وإنْ قيل إنها في موقع الاسم المفرد؟

كل تلك التساؤلات لا تجد لها إجابة سوى أنَّنا أمام مسلك غير منضبط علميًّا وإن وقفَتْ وراءه نية حسنة في التيسير، لكنَّ أثر عدم الانضباط العلمي في عقل الدارس ونفسه أخطر بكثير جدًّا من خطر استشعارنا لصعوبة العلم وثقل حمله.

وبالجملة فلست ضدَّ تبني رأيٍ نحويٍّ مهما كان إذا كان عن قناعة بطبيعة التركيب الذي يصفه ومناقشة لما يرد عليه من اعتراضات، واتساق مع الرؤية في بقية الأبواب، أمَّا أنْ يكون التيسير وحدَه هو الدافع والغاية فأمرٌ عارٍ عن الضبط، جديرٌ ألا يثمر.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الأساس الثاني لتجديد النحو عند الدكتور شوقي ضيف هو إلغاء الإعراب التقديري في المفردات مقصورة ومنقوصة ومضافة إلى ياء المتكلم ومبنية، ويقال فيها جميعا: محل الكلمة الرفع أو النصب أو الجر، وإلغاء الإعراب المحلي في الجمل، فيقال: الجملة خبر أو حال أو صلة موصول أو جواب شرط، وهكذا، ويوضح ذلك بقوله: «ففي مثل (جاء الفتى) يقال: الفتى فاعل محله الرفع، وفي مثل (هذا زيد) يقال: هذا مبتدأ محله الرفع، وبذلك يعمم في المفردات اصطلاح واحد، وعمَّمْتُ في الجمل أن تعيَّنَ وظيفتُها وأنها خبر أو نعت مثلا دون ذكر محلها في الإعراب»(٦٦).

ويَذكُر أنَّ مجمع اللغة العربية قد أخذ بمثل هذا في مؤتمره سنة ١٩٤٥م، ثم عاد في سنة ١٩٧٩م فرأى الإبقاء على الإعرابين التقديري والمحلي في المفردات والجمل دون تعليل.

ولم يقدم د. شوقي أدلة علمية يثبت بها عدم صحة تقدير العلامة واعتبارِ المحلِّ الإعرابي، بل اكتفى بأنَّه لا داعي لذلك، وأنَّه يُكتفى بالوظيفة النحوية، فالظاهر أنَّه لا ينفي وجودهما بل يدعو إلى الاستغناء عنهما تخفيفًا على الدارسين، والحق أنَّ بيان علامة الإعراب والحالة الإعرابية يمكن أن يستغنى عنه حتى مع الأسماء التي تعرب بإعراب ظاهر، ولكنَّ ذلك من باب الاختصار والتخفف فقط، وليس مبنيًّا على نفي وجودهما في نفس الأمر، أي أنَّه أمر إجرائي يخضع لمقام التحليل الإعرابي، وليس موقفًا علميًّا عامًّا، ومن ثمَّ فلا يرقى لأن يكون أساسًا من أسس التيسير، وغايته أن يكون وسيلةً ينصح بها في بعض المستويات، خصوصًا أنَّ الإخلال بالاطراد في التحليل من شأنه أن يثير تساؤلات لدى النابهين من الطلاب حول سبب غياب العلامة الإعرابية، وليس من الخير وَأْد هذ التساؤلات بدعوى التخفيف والتيسير.

(٦٦) د. شوقي ضيف: تجديد النحو ص٢٤.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

وألحق بهذا الأساس إلغاء العلامات الفرعية في الإعراب فلا يقال إن الفتحة نائبة عن الكسرة في الممنوع من الصرف أو إن الواو نائبة عن الضمة في جمع المذكر السالم، بل يقال في إعراب (جاء المعلمون): المعلمون فاعل مرفوع بالواو، دون أن يقال: نيابة عن الضمة، والتعبير بإلغاء العلامات الفرعية غير دقيق؛ إذ إن العلامات نفسها باقية لا يمكن إلغاؤها إلا بإحالة الكلام العربي عن وجهه، ولكن الذي يقترح إلغاؤه هو النص على كونها فرعًا على غيرها، وهذا أيضًا من امتدادات الإعراب التي يمكن الاستغناء عنها اختصارا وتخففًا من غير أنْ يقتضي ذلك الذهاب إلى أنها خطأ علمي أو زعم لا دليل عليه. على أنّي أميل إلى الأخذ بتفريع العلامات على أصولها الأربعة في التعليم؛ لأنّه ينشئ في الذهن شبكة علاقات بين العلامات الإعرابية ومواضعها، ومن ثَمَّ يكون أيسر في التصور والاستدعاء معًا، من إدراكها بوصفها عناصر متناثرة لا علاقة بينها.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الأساس الثالث هو ألا تعرب كلمة لا يفيد إعرابها أيَّ فائدة في نطقها، وعبر عنه بعنوان (الإعراب لصحة النطق)، وخلاصته أنَّ «الإعراب ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لصحة النطق، فإنْ لم يصحح نطقًا لم تكن إليه حاجة»[٦٧]، وقد رتَّب عليه المؤلف إلغاء إعراب لاسيما، وبعض أدوات الاستثناء، وكم الخبرية والاستفهامية، وأدوات الشرط الاسمية، وأنْ المخففة من الثقيلة وكذلك كأنْ المخففة من الثقيلة.

ودعنا أوَّلا نناقش الأساس النظري؛ هل يستقيم أن يكون الإعراب وسيلة لصحة النطق؟ إنَّ المراد بالإعراب لا يخرج عن أربعة معانٍ؛ أحدها النطق بعلامات الإعراب على أواخر الكلمات، والثاني ما يقابل البناء، والثالث كون اللفظ متأثرا بالعوامل، والرابع التحليل النحوي للكلمة الذي يبرز وظيفتها النحوية وحالتها الإعرابية وعلامتها، فأي هذه المعاني هو المقصود هنا؟

إنَّ أقرب المعاني لتلك المقولة هو المعنى الأول؛ إذ إنَّ الإعراب فيه هو نطق من النطق، وكونه وسيلة لصحة النطق يمكن أن يفسر على أنَّه تصحيح الأداء النطقي، ولكن لا يبدو أنَّ هذا المعنى هو مراد الدكتور شوقي ضيف هنا؛ لأنَّه بنى عليه إلغاء إعراب كلمات بعينها، فلا يصح أن يكون المراد إلغاء نطقها بالطريقة الصحيحة؛ لأن هذا نقض للغرض، وكذلك لا يمكن أن يكون المعنى الثاني هو المراد؛ لأن من الكلمات التي ألغي إعرابها كلمات مبنية أصلا، ولا المعنى الثالث؛ لأن مما ألغي إعرابه ما لا يتأثر بالعوامل أصلا كأنْ المخففة من الثقيلة، فلم يبق إلا أن يكون المراد المعنى الرابع، وهو التحليل النحوي للكلمة.

فهل هذا التحليل يسبق النطق أو يعقبه؟ إنَّ مجرد تصور مفهومه يقضي بأن يكون تاليًا للنطق، سواءً أكان المراد به تحليل كلمة في كلام محدد مقول بالفعل، أم تحليل كلمة تكررت في المدونة اللغوية على صورة معينة، وهذا يعني أنَّ هذا التحليل لا يؤثر في النطق شيئًا لأنَّه تابع له، ومن ثم لا يستقيم أبدًا القول بأنَّ هذا الإعراب وسيلة لصحة النطق وأنَّ ما لا يفيد إعرابه في صحة نطقه لا داعي لإعرابه؛ لأنَّ الوسيلة تسبق الغاية والإعراب يعقب النطق، فكيف يكون وسيلة له؟!!

هذا بالإضافة إلى أنَّ وظيفة التحليل النحوي تتعلق بالتلقي والفهم، بما يعني أنَّ ربط التحليل بالنطق أمر غير صحيح منهجيًّا.

فإنْ قيل: إنَّ المراد أنَّ التحليل الإعرابي إن كان فيه ما يتعلق بالنطق (بعلامات الإعراب خاصة) ذكر وإنْ خلا منه ألغي.

---

(٦٧) السابق ص٢٦.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

فالجواب أنَّ التحليل الإعرابي ليس من شأنه أن يتعلق بالنطق بعلامات الإعراب فحسب، بل أيضًا بالعلاقات التركيبية التي تدخل فيها الكلمة، وبالدلالة النحوية التي تفيدها، فحينما أقول: إنَّ هذه الكلمة فاعل لا أنظر فقط إلى أنها مرفوعة أي بها ضمة أو غيرها من علامات الرفع، بل أعْني أيضًا أنها ارتبطت بعلاقة إسناد مع فعل قبلها أو ما يعمل عمله، وأنَّها دالة على من أوقع الفعل أو اتصف به، فالعلامة الإعرابية ليست كلَّ شيء في التحليل النحوي، وليست الغاية التي تهدر دونها كلُّ القيم التركيبية والدلالية الأخرى.

ثمَّ إنَّنا إذا عدنا إلى الأشياء التي حذفها الدكتور شوقي ضيف من كتابه بناءً على هذا الأساس القاضي بأنَّ ما له حالة ثابتة في النطق يلغى إعرابه بمعنى أنَّه يُسكت عنه، ولا يلقن للطلاب - وجدنا تلك الأشياء تنقسم إلى قسمين؛ أحدهما ما سكت عن توجيهه واكتفى بأنه لا داعي لإعرابه لأنَّ النطق ثابت أو أعربه إعرابا مجملا تغاضى فيه عن التفصيل، والآخر ما أعربه بإعراب يخرجه من بابه الذي وضعه فيه النحاة.

فأمَّا القسم الأول فيشمل ما يأتي:

- (أنْ) و(كأنْ) المخففتين من الثقيلتين، والرأي عنده أنهما أداتا ربط لا عمل لهما، وصحيح أنَّ للمضارع وجهًا واحدًا في نحو (أفلا يرون ألا يرجعُ إليهم قولا)، لكنَّ له وجهين في نحو: (وحسبوا أنْ لا تكون فتنةٌ)، فهل نقول إنَّ إعرابها هنا مؤثر في النطق فنذكره، أم نقول: إننا إذا رفعنا المضارع لم يكن إعرابها مؤثرًا وإذا نصبناه كان مؤثرًا؟! ولا يصح هذا القول إلا إن كان المقصود بالتأثير في النطق العمل، فهل يطرد له هذا القصد؟

- (لا سيما) وانتهى إلى أنَّ ما بعدها يمكن أن يكون مجرورًا أو منصوبًا أو مرفوعًا وإذن ففيم كل هذا العناء في الإعراب؟ فنجد هنا احتمال التركيب لأوجه مختلفة في النطق كان داعيا لإسقاط إعراب (لاسيما)، وبالقياس يمكن أن نقول في حالة احتمال المضارع بعد أن للرفع والنصب إنه داع لإسقاط إعرابها، لكنَّ وجوب الرفع أيضًا كان داعيا لإسقاط الإعراب، مما يعني أنَّ اتحاد النطق أو تعدده لمصاحب اللفظ الثابت نطقُه ليس مؤثرًا حقيقيًّا في إسقاط الإعراب، إلا إن قيل: إن التعدد مؤثر إذا كان مستوعبًا للأوجه المحتملة، غير مؤثر إن كانت بعض الأوجه ممنوعة.

- (ما خلا) و(ما عدا) و(ما حاشا) فأعربها أداة استثناء وبعدها مستثنى منصوب، سواء تقدمتها ما أو لم تتقدمها، وهو بذلك يسقط وجه الجر في نحو: جاء القوم عدا زيدٍ، وهذا تحكم غير مقبول.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- كم الاستفهامية والخبرية، لأن نطقهما ثابت، وهذا هو المثال النموذجي لإسقاط الإعراب للفظ متحد النطق مع اختلاف الوظيفة النحوية، وهو ناطق بإسقاط قيمة الوظيفة النحوية من التحليل.

- أسماء الشرط، وهي كالمثال السابق.

والملاحظ على هذا القسم أنه يضم كلمات مبنية ثابتة النطق، لكنَّه علل ترك الإعراب مع بعضها بعدم تغير ما بعدها، ومع بعضٍ بأنَّ ما بعدها يجوز فيه كل الأوجه المحتملة، ومع بعضٍ بمجرد ثبات نطقها.

وهذا الاضطراب في التعليل وحده ناطق بجلاء بعدم اتضاح الرؤية والمنطلق المنهجي الذي يبنى عليه إلغاء الإعراب. ويضاف إلى ذلك عدم طرده الحكم في كل ما تحققت فيه علة من العلل الثلاث، إذ كان ينبغي أنْ يسكت عن إعراب كل الكلمات المبنية، وعن إعراب كل كلمة معربة بعلامة مقدرة، و عن إعراب الجمل.

بل قل في كل عناصر التركيب متى اتفقنا على أنَّ الإعراب لا يفيد في النطق أصلا.

وأما القسم الثاني فهو (غير) و(سوى) من أدوات الاستثناء، واختار إعرابهما حالا أو نعتا وإخراجهما من باب الاستثناء، مستندًا إلى رأي الفارسي. والحق أنَّه لا ينبغي أن يوضع تحت هذا الأساس؛ لأنه جرى فيه الإعراب فكيف يقال إنه لا يعرب؟!!

ولعل الفكرة التي رامها الدكتور شوقي ضيف في الأساس هي التفريق بين القواعد المتعلقة بالأداء، وما يحتف بها من تعليلات وتوجيهات، وهي فكرة نجدها على نحو أكثر وضوحًا وتحديدًا في حديث الدكتور محمد عيد عن نحو الصنعة ونحو اللغة[٦٨]، وهي فكرة تصلح أن تكون أساسًا لاختيار المادة النحوية المناسبة لمستوى دراسي دون آخر، من غير أن يمتدَّ الأخذ بها إلى الإطاحة الكاملة بكل ما من شأنه أن يحقق دقة الفهم وبناء العقل وهما غرضان مهمان في دراسة النحو يقبح التخلي عنهما كما سبق.

***

(٦٨) راجع مقالة الدكتور محمد عيد: نحو الصنعة ونحو اللغة، حوليات كلية دار العلوم، العدد التاسع، العام الجامعي ١٩٧٨/ ١٩٧٩، مطبعة جامعة القاهرة ١٩٨٣م. حيث جعل من مظاهر نحو الصنعة العلل النحوية، والتخريج والتأويل، والجدل الذهني العقيم حول مسائل النحو ونصوص الشواهد، والخلاف حول العوامل النحوية، ورأى أنَّ هذه الأشياء كلها لا تصلح للتعليم، وإنما يصلح له نحو اللغة وأهم سماته: المحافظة على المادة الأساسية التي تخدم النطق، وعلى مصطلحاته المتعارف عليها، وعلى نصوصه الموثقة شعرا ونثرا، مع التركيز على تكوين الملكة اللسانية بالتدريب على النصوص، وأن يعتمد العرض على الاستقراء والاستنباط من النصوص المختارة.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

وننتقل بعد ذلك إلى **الأساس الخامس** وهو حذف زوائد كثيرة في أبواب النحو تعرض فيه دون حاجة من شروط وأحكام تغني عنها الأمثلة، وصيغ نادرة أو شاذة، وأمور أخرى ملغزة.

والأشياء التي اقترح حذفها[٦٩] منها شروط وضوابط لا تستقيم القاعدة بدونها، مثل: شروط صيغ التصغير وقواعده العسرة أو شديدة العسر والأمثلة غير المستعملة اليوم منه، كتصغير سنة وريح وعطاء ومعاوية ومقتدر، ومثل: قواعد النسب المعقدة الكثيرة والاكتفاء بأنه إلحاق ياء مشددة في آخر الاسم. وهذا أمر نسبي يختلف باختلاف الزمان والمكان والأشخاص، ثم كيف يقيس الطالب ما لم يسمعه على ما سمعه إذا كان لا يعرف له ضابطا ولا قاعدة؟ كيف يصغر (أعمال) أيقيسها على (أصحاب) أم على (تمثال) وهو يراها مثل الأولى في افتتاحها بهمزة ومثل الثانية في اختتامها بلام قبلها ألف؟؟ وكيف ينسب إلى (صبا) أيقول: صباوي أم صبويّ أم صبيّ ؟؟ أم أنَّ الأمر برمته لا قيمة له، ولا اعتبار فيه لصواب أو خطأ في اعتقاد صاحب الدعوة؟

ومنها أشياء مهمة وتكثر في الكلام لكنه استصعبها فرآها ألغازًا كبيرة مثل: أحكام تابع المنادى.

وأشياء خفي عليه استعمال العرب لها فعدَّها خطأ مثل صيغة (أمسافر أخوتك) حيث أوجب التزام المطابقة بأن يقال: أمسافرون إخوتك، ومثل: مراعاة اللفظ أو المحل في نعت ما أضيف إليه المصدر إذا كان مفعولا به في المعنى بجواز نصبه وجره؛ حيث عد افتراضا من النحاة لأنَّ نصبه إعراب لا يتبادر إلى الذهن ولا ضرورة له، وكذلك نعت معمول اسم الفاعل واسم المفعول المضاف إليه، و إعمال ليت مع ما الكافة.

وأشياء رآها قليلة في الاستعمال مثل: عمل المصدر منكرًا ومعرفا بأل، مع أنه ور في القرآن الكريم بالوجه الأول في قوله تعالى: (أو إطعامٌ في يوم ذي مسغبة يتيمًا)،

وأشياء تحكم فيها بالمنع لمجرد التيسير مثل: رفع نعت اسم إنَّ وتوكيده والبدل ما والاكتفاء بالنصب، وكذلك أحوال تابع اسم لا النافية للجنس حيث أوجب فيه النصب.

---

(٦٩) راجع كل ما اقترح حذفه مما رآه زوائد لا حاجة إليها في: تجديد النحو ص ٣٤ – ٤١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ومنها أشياء نقلها من مكان إلى مكان، لكنه عدها – مع ذلك – مما ينبغي حذفه، مثل: حالات التقديم والتأخير والذكر والحذف من المبتدأ والخبر، وعرضها في أبواب مضافة في آخر الكتاب. وإذا أضيفت في آخر الكتاب فكيف يقال إنها حذفت وإنها زوائد لا حاجة إليها، وهلا جعلت تحت الأساس الأول وهو إعادة تنسيق أبواب النحو؟!!

ولا مجال هنا لمناقشة كل تلك المسائل بالتفصيل من جهة معنى حذف كلٍّ منها ومدى صحة ذلك الحذف علميًّا، لكنني أكتفي بالإشارة إلى أنَّ من حقِّ مؤلف أيِّ كتاب في أي علم أن يختار في كتابه ذكر بعض المعلومات والسكوت عن بعض، لأغراض خاصة بمقام التأليف ومتلقي الكتاب، أو مواقف علمية خاصة به، لكنَّ الزعم بأنَّ ذلك الاختيار يعدُّ أساسًا كليًّا لتيسير العلم ينطوي على مخاطرة منهجية؛ لأنَّ كل كتاب يخاطب مستوًى معيَّنًا، فما حذف من كتاب قد يذكر في كتاب آخر، وما أُخِّر في كتاب قد يقدَّم في آخر، وما ارتئى خطؤه من كلام أهل العلم، قد يسكت عنه في كتاب ويفنَّد في آخر.

ولقد صدق في كتاب (تجديد النحو) ظنُّ الدكتور محمد عيد حين قال عنه: «لا أظنُّ أنَّ لهذا الكتاب مستقبلا، فلا هو صالح للناشئين ولا للمتخصصين في العربية عامة أو النحو خاصة»[٧٠].

***

(٧٠) د. محمد عيد: قضايا معاصرة في الدراسات الأدبية واللغوية، عالم الكتب – القاهرة، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م، ص ٣٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

المنحى الثالث:

وأمّا المنحى الثالث والأخير وهو ما قام على منهج العرض والشرح مع الإبقاء على المصطلحات وأصول القواعد، فيمثله كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين، والكتاب ينقسم إلى مستويين الأول للمدارس الابتدائية والثاني للمدارس الثانوية، وكل مستوى منهما ينقسم إلى ثلاثة أجزاء.

وأبرز ما يميز هذه السلسلة أمران؛ أحدهما ترتيب المادة النحوية، والآخر طريقة عرضها، وسأكتفي بتناول المستوى الأول لأنَّ الملحوظات المنهجية على المستويين متماثلة.

فأمّا الترتيب فقد جاء في المستوى الأول على النحو الآتي:

الجزء الأول: الجملة المفيدة – أجزاء الجملة – تقسيم الفعل باعتبار زمنه إلى ماض ومضارع وأمر – الفاعل – المفعول به – الموازنة بين الفاعل والمفعول به – المبتدأ والخبر – الجملة الفعلية – الجملة الاسمية – نصب الفعل المضارع – جزم الفعل المضارع – رفع الفعل المضارع – كان وأخواتها – إن وأخواتها – جر الاسم – النعت.

الجزء الثاني: تقسيم الفعل إلى صحيح الآخر ومعتل الآخر – المبني والمعرب – أنواع البناء – أنواع الإعراب – أحوال بناء الفعل الماضي – أحوال بناء الأمر – أحوال بناء المضارع – الإعراب المحلي – الفعل المضارع المعتل الآخر وأحوال إعرابه – الاسم المعتل الآخر [١- المقصور وأحوال إعرابه ٢- المنقوص وأحوال إعرابه] – نصب المضارع بعد أن المضمرة [بعد لام التعليل – بعد لام الجحود – بعد أو – بعد حتى – بعد فاء السببية – بعد واو المعية] – جوازم الفعل المضارع [الجوازم التي تجزم فعلا واحدا – الأدوات التي تجزم فعلين] – الأفعال الخمسة وإعرابها – تقسيم الجمع – إعراب المثنى – إعراب جمع المذكر السالم – إعراب جمع المؤنث السالم – المضاف والمضاف إليه – الأسماء الخمسة وإعرابها – علامات التأنيث في الأفعال – علامات التأنيث في الأسماء – النكرة والمعرفة – العلم – المعرف بالألف واللام – الضمير – الاسم الموصول – اسم الإشارة – نائب الفاعل – أفعال الاستمرار الناسخة ومادام – المفعول المطلق – المفعول لأجله – ظرف الزمان وظرف المكان.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الجزء الثالث: المبتدأ والخبر وتطابقهما – خبر المبتدأ حين يكون جملة أو شبه جملة – خبر النواسخ حين يكون جملة أو شبه جملة – مواضع فتح همزو إنَّ – المصدر المؤول من أنْ والفعل – مواضع كسر همزة إنَّ – تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل – ضمائر الرفع البارزة المتصلة – إسناد الأفعال الصحيحة والمعتلة إلى ضمائر الرفع البارزة – المجرد والمزيد – همزتا الوصل والقطع – اللازم والمتعدي – أقسام المتعدي – تعدية الفعل بالهمز والتضعيف – اسم الفاعل – اسم المفعول – المستثنى – الحال – التمييز – المنادى – الممنوع من الصرف – النعت الحقيقي والسببي [مطابقة النعت للمنعوت – النعت حين يكون جملة] – التوكيد – العطف – الفرق بين واو العطف وواو المعية – البدل – أدوات الاستفهام والجواب [الهمزة وهل – بقية أدوات الاستفهام] – الاستفهام والنفي معًا.

ويلاحظ على هذا الترتيب أنَّه لا يقدم رؤية كلية للموضوعات، أو تصنيفًا شجريًّا أو هرميًّا، يبرز النِّسَب بينها، فنجد المسائل المندرجة تحت موضوع واحد مفصولة، وكل منها مستقل بعنوان، فلا يوجد عنوان يجمع الموضوعات المتفرعة عن موضوع واحد كبير، وقد يقال: إنَّ هذا التقسيم من أجل أن يكون الدرس على قدر الوقت المتاح له وحتى لا يَثْقُلَ على التلاميذ استيعابه، والجواب أنَّ هذا الغرض كان يمكن أن يتحقق مع التنبيه على أن الموضوع واحد وسيقسم على عدد من الدروس، أما أن توضع العنوانات على مستوى واحد فمما يضعف الالتفات إلى العلاقات بين الأبواب، ومن ثم يشوش التصور الكلي للنحو، وهذا من شأنه أن يجعل استحضار القواعد أمرًا شاقًّا جدًّا على الدارس، لأنَّه يجمعها من شتات لا من نسق ونظم.

ومن أمثلة هذا التشتيت للموضوع الواحد ما يلي:

- (الجملة الاسمية) مع (المبتدأ والخبر).
- نصب الفعل المضارع – جزم الفعل المضارع – رفع الفعل المضارع، وكان يمكن أن توضع كلها تحت إعراب الفعل المضارع.
- مواضع فتح همزة إنَّ – مواضع كسر همزة إنَّ.
- اللازم والمتعدي – أقسام المتعدي – تعدية الفعل بالهمز والتضعيف.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- الحديث عن ضمائر الرفع البارزة المتصلة مستقلا مع أن هناك درسًا للضمير.

ويتسم هذا الترتيب أيضًا بسمة افتقاد المناسبة بين الموضوعات أو ضعفها كثيرًا وما يستلزمه ذلك من فصل بين المتناسبات، كما يظهر في المواضع الآتية:

- الحديث عن جر الاسم بعد النواسخ، والأقرب أن يكون في سياق الفضلات أو بعد المنصوبات.

- وضع النعت بعد جر الاسم هكذا فجأة فلا يدرك الدارس أي مناسبة بينه وبين ما قبله.

- وضع المبني والمعرب بعد تقسيم الفعل إلى صحيح الآخر ومعتل الأخر، مع أن هذا التقسيم إنما يطلب في سياق بيان علامات الإعراب.

- الفصل بين الاسم المعتل الآخر وإعراب المثنى وجمعي السلامة بإعراب الفعل المضارع

- وضع المضاف والمضاف في كنف أبواب تدور حول الغعراب بعلامات فرعية.

- فصل الأسماء الخمسة وإعرابها عن إعراب المثنى وغيره من أبواب النيابة بالمضاف والمضاف إليه.

- وضع نائب الفاعل بعد أبواب المعارف هكذا فجأة.

- وضع بعض أخوات كان وأخواتها بعد النائب عن الفاعل.

- وضع بعض المفعولات إثر أخوات كان.

- وضع مواضع فتح همزة إنَّ بعد (خبر النواسخ حين يكون جملة أو شبه جملة).

- إقحام الحديث عن المصدر المؤول من أنْ والفعل بين مواضع فتح همزة إن وكسرها.

- الحديث عن همزتي الوصل والقطع بين بابين متعلقين بتصنيف الفعل هما المجرد والمزيد واللازم والمتعدي.

- الكلام على بعض المنصوبات أو الفضَلات وهي: المستثنى – الحال – التمييز – المنادى، وهي أبواب نحوية بعد الكلام على اسمي الفاعل والمفعول وهما بابان صرفيان، دون أدنى مناسبة.

- الحديث عن الممنوع من الصرف بعد باب المنادى وليس هناك تعلق بينهما، وأنسب وضعه ضمن أبواب الإعراب.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

والسمتان السابقتان كفيلتان بتحويل العلم من نسق منتج إلى مجموعة من المعلومات العامة التي يمر بها الإنسان هنا أو هناك دون أن يكون لها تأثير حقيقي في بنائه العلمي.

وقد رصدت إحدى الدراسات من سنوات شكوى بعض المعلمين في سورية من عدم مراعاة التسلسل المنطقي في ترتيب موضوعات القواعد، كتقديم درسي تطابق المبتدأ مع الخبر، وتطابق الصفة مع الموصوف في التعريف والتنكير قبل درس النكرة والمعرفة(٧١).

وأما طريقة العرض فقد آثر مؤلفا الكتاب الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية التي تبدأ بعرض الأمثلة وتنتقل منها إلى التأمل والتحليل ثم إلى القاعدة، ورأيا في مقدمة الكتاب أنّها «أكثر طرق التعليم قربًا إلى عقول الأطفال، وأثبتها أثرًا في نفوسِهم، وأقربها إلى المنطق؛ لأنَّها خير دافعٍ إلى التفكير والبحث وتعرف وجوه المشابهة والمخالفة بين الأشياء والأضداد»(٧٢).

وتقابل هذه الطريقةَ الطريقةُ القياسية، التي تنطلق من القاعدة إلى الأمثلة والنماذج الجزئية المندرجة تحتها.

وللطريقة التي اتبعها المؤلفان مزاياها وعيوبها، وأرى أنَّ مزاياها تظهر في مجال التدريب والتمرس بالنصوص بعد تحصيل القواعد، أما في مجال تصور القواعد ابتداءً فهي ضعيفة الأثر، ويكفي في الرد على أنها تدفع للبحث والتفكير أنَّ الكتاب ينوب عن الطالب في هذا البحث والتفكير فيقدم له بعد الأمثلة تحليلا لها تحت عنوان (البحث)، فأين دور الطالب إذن وهو يتلقى التحليل المؤدي إلى القاعدة ولا ينتجه؟! أي أنَّ عملية الاستنباط هنا يقوم بها المؤلف أو المعلم ولا يقوم بها الطالب في حقيقة الأمر، وليس من حق الطالب أن يخرج على الخط المرسوم له في استنباط القاعدة من الأمثلة، فهي طريقة تقوم على الإيهام والتخييل لا الاستنباط الحقيقي، خاصة أن استنباط القواعد لا يكون من عدد محدود من

(٧١) انظر: مناهج تعليم القواعد النحوية بين الواقع والمأمول، عائشة عهد حوري، ضمن أبحاث ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٦٤، ٤٦٥.

(٧٢) علي الجارم ومصطفى أمين: النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، دار المعارف - مصر، ٤/١.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الأمثلة، بل من مدونة واسعة، فضلا عن أنَّ عملية الاستنباط عملية عقلية تحتاج إلى قدرة على التجريد، وهي أصعب بكثير من عملية تنزيل الكلي على جزئياته.

وقد كان كتاب النحو الواضح من أسباب شيوع هذه الطريقة حتى صارت هي المسيطرة تماما على مقررات القواعد التي تدرس في أرجاء الوطن العربي، وهجرت الطريقة القياسية، وزاد واضعو تلك المناهج على صنيع النحو الواضح بأن التزموا وضع نص قصير في بداية الدرس تعقبه أسئلة موضوعية تدور حول مضمون النص، ثم استخراج الأمثلة من النص، فالبيان أو التحليل ثم الخلاصة أو القاعدة، وهذه الزيادة عمقت من الآثار السلبية لتلك الطريقة حيث خطت بالدارس خطوات بعيدة عن القاعدة واستيعابها وربطها بالقواعد الأخرى، حين شغلته بنصوص ومضامين، تأخذ من وقت شرح القاعدة، وتشوش ذهنه بدلا من التركيز على الشيء المراد بيانه وتفحصه وتفهمه وتثبيته في الذهن، فضلا عن أنها في كثير من الأحيان نصوص متكلَّفة في صياغتها لكي تقدِّمَ قدرًا من النماذج التركيبية في موضوع نحويٍّ واحد، وكلنا يذكر تلك النصوص التي كانت تصاغ خصيصًا لدرس اسم الإشارة – مثلا – فتأتيك وقد حُشِدَتْ فيها أسماء إشارة متنوعة بتكلف ظاهر يخل ببلاغة الكلام.

ثم إنَّ هذه الطريقة قد جُرِّبَتْ إلى الآن عشرات السنين ولم تؤت ثمارَها المرجوة بل ازدادت الشكوى من النحو ومن صعوبة الإلمام بقواعده، ومن ضعف الأداء اللغوي لدى من تعلموا بهذه الطريقة، فما الذي ننتظره حتى نغير طريقة أثبتت فشلها بجدارة؟

لقد كانت الطريقة القياسية أو عرض القواعد مباشرة تعريفا وتقسيما وأحكاما وأمثلة أحرى أن تتبع لولا ما أثقل كاهلها بذكر تفاصيل للمبتدئ لا يتحملها، وهذه التفاصيل في الحقيقة – وليست الطريقة – هي التي كانت تشعر الطلاب بالصعوبة، لكن الانتقال إلى طريقة النحو الواضح ذهب بصعوبة التفاصيل، وأحل محلَّها صعوبة أخرى بتشتيت القواعد وعدم الوفاء ببيانها، وشغل الوقت والذهن بمقدمات لا صلةَ لها مباشِرَةً بفهمها.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

وقبل أن ننتقل إلى تحديد رؤية البحث يحسن أن نعرض – مع بعض التعليق – لخلاصة الملاحظات التي توصلت إليها كثير من الدراسات ونص عليها العديد من الندوات والمؤتمرات كما عرضها الدكتور سامي عوض، وهي[٧٣]:

١- أنَّ وظيفة النحو أن يتناول المعاني البيانية للنص كما يتناول الأشكال الإعرابية، بمعنى أن يكون النحو دليل الدارس إلى فهم النصوص، وجعل المعاني جزءًا من النحو.

والحق أنَّ هناك فرقًا دقيقًا ينبغي الالتفات إليه بين كون النحو مُعِينًا على دقة الفهم وبين إدخال علم المعاني في النحو، ولهذا حديث آخر، لكنَّ ثمرة هذه التفرقة تظهر في عدم إثقال دروس النحو – خصوصًا في المراحل الأولى – بتحليلات نصية ودلالات استعمالية خاصة تأخذ من وقت تمييز الصواب من الخطأ وترسيخ الدلالات الوضعية، ومثال ذلك النكرة يكفي في درس النحو أن يفهم الطالب أن النكرة تدل على غير معيَّن، ويطلع على أمثلة تكفي لتصوُّر هذه الدلالة في حالاتها المختلفة، لكن لا داعي لأن يستطرد إلى دلالة النكرة على التعظيم والتحقير والتكثير والتقليل والنوعية وغير ذلك مما يذكر من دلالات استعمالية في علم المعاني.

٢- دراسة أبواب النحو مجدَّدًا، والتخلص ما أمكن من التأويل، والخلاف النحوي، مما يعد صنعة شكلية لا أثر لها في المعنى؛ لأن مثل هذه الخلافات قد طغى عليها الجانب الفلسفي.

٣- التخلص من الظواهر النحوية التي تندرج تحت ما يسمى بالشذوذ.

ويرد على هذا الملحظ أنّه إنْ كان المراد مقررات النحو لغير المتخصصين فمتى كانت مظاهر الشذوذ تدرس لهم حتى يطلب التخلص منها؟ وإن كان الحديث عن مقررات المتخصصين في اللغة العربية من طلبة الجامعة فإنَّ عدم إطلاعهم على هذه المظاهر حرمان من اكتمال البناء المعرفي لديهم.

(٧٣) انظر: د. سامي عوض: أسلوب تدريس القواعد النحوية في شتى المراحل الدراسية، ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢ – ٢٠٩.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

٤- العناية بالنصوص الشعرية والنثرية وآيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة؛ لتملأ دروس النحو حيوية ومتعة، وتساعد على تكوين الملكة اللسانية لدى المتعلمين. وهذا أمر مهم ينبغي تأكيده والحرص عليه.

٥- الاكتفاء في التعليل بمحاكاة كلام العرب، والنسج على منوالهم، ومجاراة الفصحاء والأخذ بمنهاجهم.

ومرة أخرى أقول: إنَّ تدريس العلل لا يرد في مراحل ما قبل الجامعة، أما في المرحلة الجامعية فلا بد من التعرض لعلل النحو مع طلاب تخصص اللغة العربية، لتحقيق غايات دراسة النحو وتمثُّل العِلْم على ما هو عليه، وليس من الخير في شيء قتل ملكة التعليل والأخذ بالظاهر دائمًا.

٦- الاستفادة من معطيات علم اللغة الحديث، واعتماد المنهجيات العلمية الحديثة، والانتفاع بالتقنيات خاصة الحاسوب.

٧- زيادة الارتباط والتكامل والتواصل بين تدريس اللغة العربية في المراحل ما قبل الجامعية والمرحلة الجامعية، والتنسيق مع المؤسسات التربوية والإعلامية.

٨- تنسيق التعاون بين مجامع اللغة العربية، وأقسام اللغة العربية في جامعات الوطن العربي، ومديريات التربية، للقيام بالدراسات المتعلقة بتطوير مناهج تدريس علوم اللغة العربية خاصة النحو والصرف.

٩- إعداد المعلم الجيد.

١٠- العناية بالأداء السليم للعربية في إذاعاتنا المسموعة والمرئية.

وهذه الملاحظة الأخيرة لا علاقة لها بتعليم النحو إلا عند من يرى أنَّ النحو واللغة شيء واحد، وهي رؤية غير علمية بالطبع.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

كثير من الجهود التي أشرت إليها والتي لم أشر إليها تبدأ من القصد إلى تيسير تعليم النحو، فإذا بها تجور على النحو نفسه، وتصمه بالخلل وقلة الجدوى، وتكفي هنا الإشارة إلى دعوة طه حسين السابقة إلى إنشاء نحو جديد، ويكفي في الرد على كل ذلك أنها محاولات أثبتت التجربة فشلها، فذهبت أدراج الرياح ولم يبق بين أيدي الناس منها إلا تاريخ يحكى، وبقي النحو كما هو[٧٤].

لا أقول ذلك لأنفي الحاجة إلى حسن العرض والتفكير في منهج يقرِّبُ الطالبَ من مَعينِ الانتفاع بهذا العلم وتحقيق ثمراته، لكنَّ هذا أمر يرجع إلى طريقة العرض، ودقة اختيار المعروض، لا إلى تشويه العلم ورميه بالاضطراب والغربة عن الواقع، والناس في ذلك يتفاوتون، والتجارب حاكمة.

وفي هذا الإطار يمكننا الاستماع إلى نصيحة الجاحظ إذ يقول: «وأما النحو فلا تشغل قلبَه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع. وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصار فيه، من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور، والاستنباط لغوامض التدبر، ولمصالح العباد والبلاد، والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرحى؛ ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه. وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إلى شيء»[٧٥].

فنفهم أنه كلام موجه إلى معلم الصبيان الذي ينبغي عليه أن يختار لهم من كل علم نافع أهمَّه ولا يتفرع بهم في علم واحد؛ لأن ذلك من شأنه أن يفوّت على الصغير طلبَ المهمِّ من غيره. وأما قوله: (وإنما يرغب في بلوغ غايته) فصادق على كل علم، من رواية

---

(٧٤) انظر شهادة الدكتور شوقي ضيف على فشل الكتب التي ألفت بناء على مقترحات لجنة وزارة المعارف وتعديلات مجمع اللغة العربية في مؤتمره سنة ١٩٤٥، [تجديد النحو ص٣].

(٧٥) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: رسائل الجاحظ ـ الرسائل الأدبية، تحقيق د. علي أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال ـ بيروت، الطبعة الأخيرة ـ ٢٠٠٢م، ص ٢٠٥.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ورواية، ألا ترى أن كثرة الرواية قد تشغل صاحبها عن التفهم والاستنباط، وأن الإغراق في علم الفقه يشغل عن معرفة الطب وحفظ الأبدان، وهكذا.

وفي النحو كغيره مسائل يدق مسلكها حتى على المتخصصين، ولا حرج في ذلك، وقد يموت نحوي ولا يدركها، فلا يطعن ذلك في كونه نحويًا ينتفع الناس بعلمه، ولكنَّ فوق كل ذي علم عليمًا.

الواجب علينا إذن أن نفكر في لب المشكلة، وهو كيفية العرض، واختيار المعروض، وهذا يعيدنا إلى سؤال المبحث، وهو كيف يُعَلَّم النحو لدارس العربية؟

إنَّ عرض الأنماط التركيبية من غير أن تسبق بنسق واضح محدد من أجل توضيحها للطالب أمر يحتف به خطر الخلط وعدم الضبط، إذ إن الفروق بين تلك الأنماط إذا لم تكن واضحة في ذاتها يصعب أن يعتمد في إبرازها على نصوص محدودة.

إنَّ التعريفات والتقسيمات والأحكام ضوابط كلية، يمكن للذهن أن يتعامل معها في مختلف الظروف ومع أنماط واسعة الاختلاف من النصوص، لكن محدودية النص المقدم لتأمل أسلوب أو تركيب معين قد لا تتيح حسن القياس عليه، ودقة تصور القاعدة منه.

وفي الوقت نفسه فإننا في حاجة ماسة إلى التدريب المستمر وتنزيل القواعد على النصوص من أجل تثبيت فهمها، وتقوية ملكة استحضارها، والقدرة على استثمارها، وذلك يقتضي التعامل مع النصوص تعاملا متنوعًا كثيفا.

كما أنَّ دراسة القواعد بصورة مفرقة وموزعة على الصفوف الدراسية المختلفة من شأنه أن يعطي صورة مشوشة لها في أذهان الطلاب ويصعب مهمة استرجاعها والربط بين أطرافها، ومن ثمَّ فالطريقة المثلى هي دراسة القواعد في نسق متكامل في سنة دراسية واحدة، ثم تكرار هذا النسق في السنوات اللاحقة بشيء من التوسع المناسب لمستوى الطلاب، وبتأسيس هذا النسق يسهل فهم القواعد والربط بينها من جهة، واسترجاعها وتطبيقها من جهة أخرى.

ومن أجل هذين البعدين أقترح هذا التصور في تدريس النحو:

- يُبْدَأ بتدريس النحو في المرحلة الإعدادية (الصف السابع من التعليم الأساسي) كما سبق ويعطى الدارس في الحلقة الأولى كتابًا موجزًا مشتملا على جميع أبواب النحو المهمة، وأعني بها أبواب المقدمات النحوية وأبواب الوظائف النحوية، ولا داعي في هذه الخطوة

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

لأبواب العمل كالاشتغال والتنازع ولا لأبواب تتعلق بما ليس وظيفةً نحوية كالقسم والعدد، والقدر المطلوب في كل باب هو المسائل الأساسية فقط من غير تعليل ولا استدلال، ومن غير ذكر لآراء النحاة أو تعداد للهجات إلا في بعض ما تستوي فيه اللهجتان شهرة وهو قليل.

ولا بد هنا من ترتيب الأبواب بطريقة هرمية لا يحتاج فيها السابق إلى اللاحق، والترتيب المقترح على النحو الآتي:

١. الكلام وما يتألف منه. ٢. المعرب والمبني. ٣. الفعل.
٤. الفاعل. ٥. النائب عن الفاعل. ٦. المفعول به.
٧. المفعول المطلق. ٨. المفعول لأجله. ٩. المفعول فيه.
١٠. المفعول معه. ١١. المستثنى. ١٢. الحال.
١٣. التمييز. ١٤. المجرور بحرف الجر. ١٥. المضاف إليه.
١٦. المنادى. ١٧. المبتدا والخبر. ١٨. نواسخ الابتداء.
١٩. التوابع.

- في الحلقة الثانية يدرس الطالب شرحًا أوسع قليلا للكتاب السابق، بهدف تثبيت فهمه، وترسيخ ملكة استحضار القاعدة وتنزيلها على جزئياتها.

- وفي الحلقة الثالثة يدرس الطالب كتابا آخر مشتملا على أساسيات التصريف وأساليب نحوية لم تجمع له من قبل، وهي:

١. الميزان الصرفي. ٢. المصادر والمشتقات. ٣. التأنيث.
٤. التصغير. ٥. النسب. ٦. العدد.
٧. النفي ٨. الاستفهام. ٩. الأمر والنهي.
١٠. التوكيد. ١١. القسم. ١٢. الشرط.
١٣. التفضيل. ١٤. التعجب. ١٥. المدح والذم.
١٦. الاختصاص. ١٧. أسماء الأفعال.

ويكون الحديث على النهج السابق نفسه من ذكر المسائل الأساس دون تعرض لآراء وتفريعات وأدلة وعلل، ويشتمل بابَ الميزان الصرفي على بيان المجرد والمزيد من الأفعال والأسماء.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- في المرحلة الثانوية في الصف الأول يدرس الطالب كتابًا جامعًا لما سبق، والغرض من التكرار هنا أمران:

أحدهما إضافة بعض الزيادات المهمة خاصة فيما يتعلق باللهجات العربية التي وردت في نصوص عالية، وبعوارض التراكيب كالتقديم والتأخير والحذف والزيادة والفصل والاعتراض.

والثاني تثبيت القواعد وتقريرها في ذهن الدارس، بما يسمح له بالانتقال إلى النمط الثاني، وهو تثبيت فهم القواعد والقدرة على استحضارها عن طريق التطبيقات المتنوعة.

- وفي الصف الثاني يعطى الطالب كتابا في حروف المعاني يتناول المشهور من صور استعمال هذه الأحرف ويبرز أثرها في التراكيب، وترتب الحروف فيه ترتيبا ألفبائيا بحسب الحرف الأول فالذي يليه.

وإلى هنا يكون الطالب قد حصل قدرًا كافيًا جدا من القواعد لا يحتاج إلى ما وراءَه إلا إن أراد التخصص في علوم اللغة أو الأدب أو العلوم الشرعية، وهذا أمر خارج عن مقصودنا هنا.

- في الصف الثالث لا يكلف الطالب إلا بالتدريب على استثمار القواعد وتمكين فهمها واستحضارها، وذلك من خلال أربعة أنماط رئيسة من التدريب:

١. رصد الفروق النحوية في الكلام، وذلك باستعمال التأمل التذوقي، الذي يقوم على استعراض طائفة من الجمل تمثل أهمَّ سمات العربية بهدف إدراك تلك السمات من خلال عملية تأمل التركيب وما يتعلق به من دلالات، والمقارنة بينه وبين ما يشبهه، لأجل تعميق الحس اللغوي بأوضاع التراكيب وآثارها من جهة، وإدراك بعض القوانين الكلية التي تضبط حركة اللغة العربية بين الأداء والتلقي من جهة أخرى، ومن ذلك على سبيل المثال:

* قام محمد - محمد قام - إنَّ محمَّدًا قام - إنَّ محمدًا قد قام.
* ضرب زيدٌ عمرًا - ضرب عمرًا زيدٌ - عمرًا ضرب زيدٌ - عمرًا ضربه زيدٌ.
* انزل - لتنزل - نزولا - نَزالِ - تنزِلُ.

٢. التعرف والاستخراج.
٣. التحليل الإعرابي.
٤. رصد الأخطاء النحوية وتصويبها.
٥. التحويل.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ويمكن تحديد أبرز معالم هذا التصور فيما يأتي:

١- تأجيل تدريس النحو إلى بداية المرحلة الإعدادية، بشرط أن يكون الطالب قد حصّل من المخزون اللغوي ما يعينه على الأداء الصحيح من جهة، وتمثل القواعد من جهة أخرى.

٢- العودة إلى الطريقة القياسية في تعليم النحو مع اللجوء إلى الطريقة الاستنباطية في مرحلة التدريبات العملية عن طريق المقارنة بين التراكيب.

٣- الاقتصار في عرض القواعد على تصوير المسائل والتمثيل لها وتحليل الأمثلة، وترك التعرض لما وراء ذلك من علل وخلاف وأدلة إقرارًا لما جرت به العادة حديثًا في التعليم ما قبل الجامعي.

٤- تقديم النحو في حلقات مكتملة، تتكرر في مراحل متعاقبة مع بعض الاتساع المناسب لمدارك المتلقي.

٥- اعتماد مبدأ الترتيب الهرمي في تسلسل الموضوعات، للقضاء على تشظي القواعد في ذهن الطلاب وما يسوق إليه من عدم القدرة على توظيفها الصحيح، وعدم القدرة على استدعائها عند الحاجة.

٦- العناية بالنصوص العالية في التمثيل للقواعد.

٧- الاهتمام بالتطبيق الوظيفي الذي ينمي القدرة على تمييز الصواب من الخطأ، وعلى تمييز الفروق بين التراكيب الصحيحة، وعلى تحليل الكلام تحليلا نحويًا دقيقًا.

***

إنَّ تلك الخطة المقترحة إذا ما سبقها في المرحلة الابتدائية الرصيد الكافي من المحفوظ اللغوي، وصاحبتها الممارسة المستمرة للنصوص، والدربة على الأداء حديثا وقراءة وكتابة، فإنَّها كفيلة – فيما أرى – بأن تخرج لنا جيلا من أبناء العربية القادرين على التعبير بلغتهم تعبيرًا صحيحا في أكثر الأحيان، بليغًا في كثير من الأحيان، يرسم وجها مشرقًا لمستقبل الأمة.

***

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- إبراهيم مصطفى:
- إحياء النحو.
- ابن مضاء القرطبي:
- الرد على النحاة، تحقيق د. شوقي ضيف، دار المعارف - مصر، الطبعة الثالثة.
- أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي:
- الموافقات، ضبط نصه وقدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان ٠ الخبر، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي:
- طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف - مصر، الطبعة الثانية.
- أبو بكر محمد بن سهل بن السراج:
- الأصول في النحو، تحقيق د. عبد الحين الفتلي، مؤسسة الرسالة ط الثالثة ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.
- أبو العباس محمد بين يزيد المبرد:
- الكامل، تحقيق الدكتور محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ:
- رسائل الجاحظ - الرسائل الأدبية، تحقيق د. علي أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال - بيروت، الطبعة الأخيرة - ٢٠٠٢م.
- أبو القاسم الزجاجي:
- الإيضاح في علل النحو، تحقيق د. مازن المبارك، دار النفائس، الطبعة السادسة ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- مجالس العلماء
- **أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي:**
- آداب الشافعي ومناقبه، تحقيق عبد الغني عبد الخالق، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.
- **أحمد بن عبد الحليم بن تيمية:**
- اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق وتعليق د. ناصر بن عبد الرحمن العقل، مكتبة الرشد - الرياض.
- **بدر الدين بن مالك:**
- شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
- **بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي:**
- تشنيف المسامع بجمع الجوامع لتاج الدين السبكي، تحقيق د. سيد عبد العزيز و د. عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة، الطبعة الثانية.
- **د. رشدي أحمد طعيمة:**
- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.
- **جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي:**
- الإتقان في علوم القرآن، تحقيق مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف - المدينة المنورة، ١٤٢٦هـ.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، ط. دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
- **جمال الدين علي بن يوسف القفطي:**

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

- د. سامي عوض:

- أسلوب تدريس القواعد النحوية، ندوة اللغة العربية والتعليم.

- شمس الدين السرخسي:

- كتاب المبسوط، دار المعرفة بيروت - لبنان.

- د. شوقي ضيف:

- تجديد النحو، دار المعارف - القاهرة، الطبعة السادسة.

- د. طه حسين:

- مشكلة الإعراب، مجلة مجمع اللغة العربية ج١١.

- د. عائشة عبد الرحمن:

- لغتنا والحياة، دار المعارف، الطبعة الثانية.

- عائشة عهد حوري:

- مناهج تعليم القواعد النحوية بين الواقع والمأمول، ضمن أبحاث ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون:

مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي - دمشق، ط. الأولى ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

- عبد العليم إبراهيم:

- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة عشرة.

- عبد القاهر الجرجاني:

- دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي.

- عبد الهادي الفضلي:

- في علم العروض نقد واقتراح، مجلة قافلة الزيت العدد الرابع - المجلد الحادي عشر ربيع الثاني ١٣٩٣ - مايو/يونيه ١٩٧٣.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- د. عبد الوارث مبروك سعيد
في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، دار القلم- الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥م.

- د. عبده الراجحي:
- دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر - بيروت، سنة ١٩٨٠م.

- د. علي أبو المكارم:
- تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية ١٤١٣هـ. ١٩٩٣م.

- د. علي أحمد مدكور:
- تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي - القاهرة، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م.

- علي الجارم ومصطفى أمين:
النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، دار المعارف - مصر.

- د. عواد جاسم محمد التميمي ود. باقر جواد محمد الزجاجي:
- واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٤.

- محمد بن علي الشوكاني:
- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة - الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

- د. محمد حماسة عبد اللطيف:
- اللغة وبناء الشعر، دار غريب - القاهرة، سنة ٢٠٠١م.
- النحو والدلالة، دار الشروق - القاهرة، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠.

- محمد طه الحاجري:
- أثر النحو في تقويم اللسان، مجلة الرسالة، العدد ١٦١.

- د. محمد عيد:

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

- قضايا معاصرة في الدراسات الأدبية واللغوية، عالم الكتب – القاهرة، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ – ١٩٨٩م.

- د. محمد كامل حسين:

- النحو المعقول، مجلة مجمع اللغة العربية ج٢٧.

- مكي بن أبي طالب القيسي:

- مشكل إعراب القرآن، تحقيق ياسين محمد السواس ، دار المأمون للتراث – دمشق، طبعة ثانية.

- منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني:

- قواطع الأدلة في أصول الفقه، تحقيق د. عبد بن حافظ بن أحمد الحكمي، مكتبة التوبة – الرياض، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.

- نجم الدين سليمان بن عبد القوي الطوفي:

- شرح مختصر الروضة، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ– ١٩٩٠م.

- وزارة التربية والتعليم:

- كتاب المعلم في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة، سنة ١٩٥٥م.

- ياقوت الحموي الرومي:

- معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق د. إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٣م.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner