تيسير مادّة النّحو في المدرسة الجزائريّة من منظور المدرسة الكوفيّة: قراءة في المحتوى المعرفيّ

Facilitating grammar in the Algerian school from the perspective of the Kufic school: A lecture in the knowledge content

أ. أحمد مداني*

تاريخ الاستلام: 17-09-2021 تاريخ القبـول: 06-03-2022

ملخّص: يطمح هذا المقال، إلى لفت أنظار رجالات التّعليم الذين يدرسون مادّة النّحو لتلاميذ المدرسة الجزائريّة، والمتخصّصين في تعليميّة اللغات أو الدّيداكتيك إلى أهميّة آراء المدرسة الكوفيّة في تبسيط المسائل النّحويّة، وأنّه بإمكانها أن تقدّم البديل للمسائل النّحويّة، الصّعبة التي تعرضها المدرسة البصريّة، والتي مازالتّ معتمدة في الكتب المدرسيّة، على الرّغم من أنّها تشكل عائقًا للتلاميذ في تعلم النّحو، والنّتيجة هي ضُعفهم في هذه المادة.

وإتماما لمقاصد البحث فقد توصّلت إلى نتائج منها اعتماد المدرسة الكوفيّة بديلا للمدرسة البصريّة في صياغة القواعد المقرّرة في الكتب المدرسيّة، كما أنّ المسائل النّحويّة الكوفيّة تتميز بالسّهولة ممّا ييسر الغاية التّعليميّة، والنّحو الكوفي يقدم خدمة لتعلّم اللغة العربيّة عند النّاطقين بغيرها.

كلمات مفتاحيّة: تعليميّة اللغات؛ المدرسة البصريّة؛ المدرسة الكوفيّة؛ المسائل النّحويّة؛ المدرسة الجزائريّة.

Abstract: This article aspires to draw the attention of teachers who study grammar for students in Algerian schools, and who specialize in language teaching or didactics, to the importance of the kufic school's views in

* - جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر.
البريد الإلكتروني: a.madani@univ-chlef.dz، (المؤلّف المرسل).

simplifying grammatical issues, and that it can offer an alternative to the difficult grammatical problems presented by the visual school, which is still approved in textbooks, although it is an obstacle for students in learning grammar, the result is their weakness in this subject.

And in order to complete the objectives of the research, it has achieved results, including the adoption of the kufic school as an alternative to the visual school in the formulation of rules prescribed in textbooks, and kufic grammatical problems are characterized by ease, which facilitates for educational purposes, and kufic grammar provides a service of learning the Arabic language for non-native speakers.

Keywords: language teaching; visual school; kufic school; grammatical problems; Algerian school.

1. مقدّمة: تتبوأ مادة النّحو في المناهج التّربويّة والبرامج التّعليميّة المقرّرة على تلاميذ المدرسة الجزائريّة مكانة مهمّة، لدى كل من المعلّم والمتعلّم، حيث إنّ كلاً منهما يحاول فهم واستيعاب عناوين الدّروس المسطرة خلال السّنة الدّراسيّة، فأمّا الأستاذ فيباشر عمله التّربويّ والتّعليمي ويقدّم المحتوى المعرفي المتعلق بمادة النّحو بشيء من الاستعدّاد، المتمثّل في تحضير الدّرس واستفراغ الجهد الذّهني من أجل تبسيط مفردات المقرّر الدّراسي لنشاط قواعد النّحو، فيراجع المراجع ويبحث عنها في مظانها، ويتخير أحسن الأمثلة التي تبدو سهلة ويتحرى أفضل العبارات في صياغة القواعد، كل هذه الجهود يتوخاها المعلّم من النّاحيّة النّظريّة، لكن إذا حان وقت تطبيقها، وحاول إيصال تلك المعلومات والمسائل النّحويّة إلى ذهن المتعلّم، فإنّه يفاجأ ببطء شديد في الفهم من قبل التّلميذ، على الرّغم من أنّه بذل جهدًا، وسعى إلى وضع المعلومة النّحويّة أو القاعدة اللغويّة في قالب مُيَسّر، ووفق خطّة بيداغوجيّة هادفة ومع ذلك فإنّه يقف عاجزًا عن إفهام المتعلّم، أو توصيل المحتوى المتعلق بهذه المسألة أو تلك من المسائل النّحويّة المقدّمة خلال الدّرس.

هذا يتعلق بوضعيّة المعلّم لهذه المادة، أمّا وضعيّة المتعلّم فلا تقل عنها اضطرابًا وغموضًا، إذ يجد المتعلّم المعلومة غامضة مع صعوبة في الاستيعاب، ومن ثم يكون لديه شيء من النّفور من مادة النّحو، وأمام هذه المعضلة التّعليميّة، يقف الباحث متسائلًا عن الخلل، أبكمن في طريقة التّدريس؟ أم في كفاءة المعلّم؟ أم في عجز المتعلّم عن الاستيعاب؟ أم في المحتوى المعرفي لمادة النّحو؟

لعلَّ هذا الطّرح الأخير هو الرّاجح، وهو ما يتعلّق بالجانب المعرفي لمادّة النّحو فقد حاول علماء التّربيّة والمتخصّصون في التّعليميّة استدراك النّقص الموجود في كفاءة المعلّم التّعليميّة، ومعالجة عوامل عدة في قدرة التّلميذ على تحصيل المعلومة اللغويّة، لكن ربَّما لم يخطر على بال كثير من المتخصّصين في تعليميّة اللغة أنَّ برامج هذه المادة هي في معظمها وفق المذهب البصري، ذاك المذهب الذي شحنه علماؤه –عند تقديمهم المادة النّحويّة –بكثير من التّأويلات الصّعبة، والاحتمالات التّجريديّة، القريبة إلى المنطق أكثر من قربها إلى الاستعمال اللغوي الذي تحتمله تراكيب اللغة العربيّة وأساليبها، بينما يوجد المذهب الكوفي كبديل، حيث يجد المعلّم والمتعلّم المعلومة مبسّطة، والمسألة النّحويّة واضحة لا غموض فيها، وبذلك يتمكّن المعلّم من تقديم المحتوى المعرفي تقديمًا يناسب الهدف التّعليمي الذي يصبو إليه بأيسر جهد وأقل كلفة، ويستطيع التّلميذ في الوقت نفسه فهم ما يستقبله من معلومات نحويّة ومسائل إعرابيّة دون عناء أو جهد يذكر، وبناء على ما سبق نطرح الإشكال الآتي:

هل يمكن تيسير مادّة النّحو للتّلميذ في المدرسة الجزائريّة وفق الذّهب الكوفي بدل المذهب البصري؟ وما هي مظاهر اعتماد المذهب الكوفي كمرجعيّة نحويّة في محتويات البرامج التّعليميّة؟ وهل اعتماد هذا المذهب كافٍ للوصول إلى الغايات المنشودة من الدّرس النّحوي في مدارسنا؟

ربَّما تكون الفرضيّة المقترحة، هي ذات الطّرح القائل بأفضليّة اعتماد المذهب الكوفي دون المذهب البصري كبديل في تقديم المادة النّحويّة لأبنائنا التّلاميذ والتّدليل على هذه الفرضيّة سيجد له إجابات مقنعة خلال صفحات هذا البحث.

ولبسط الكلام حول هذه الإشكاليّة، سيكون البحث وفق ثلاثة مباحث هي:

2. نبذة عن أهميّة المذهب الكوفي ومنافسته للمذهب البصري: ظهر المذهبان البصري والكوفي في القرن الثّاني الهجري، أي في القرن نفسه الذي نشأ فيه علم النّحو، وظهور المدرستين البصريّة والكوفيّة مع نشأة هذا العلم يدلّ على تسارع تكوّن وتطور معالمه وأفكاره، تلك الأفكار التي بدأت مع أبي الأسود الدّؤلي (ت 69 ه)، الذي اشتهر عند كثير من الباحثين على أنّه أوّل من وضع اللّبنات الأولى لهذا العلم الجليل، بمشورة من علي –رضي الله عنه –(ت 40 ه)، وتبدأ قصّة هذا العلم مع القارئ الذي قرأ قوله تعالى:﴿ وأذان من الله ورسوله إلى النّاس يوم الحج الأكبر أنّ الله برئ من المشركين ورسوله﴾[1] بجر كلمة "رسوله" بدل رفعها، ففزع من ذلك أبو الأسود ورفع خبره إلى عمر رضي الله عنه (ت 23 ه) ثم فشا اللّحن بعد ذلك في كلام المولّدين والأعاجم الذين هم حديثو عهد بالإسلام، حتى كان زمن الخليفة الرّابع علي بن طالب رضي الله عنه فأمر أبا الأسود الدّؤلي بوضع تقسيم الكلمة، وأبواب إنّ وأخواتها والإضافة والإمالة والتّعجب والاستفهام وغيرها، وقال لأبي الأسود: انحُ هذا النّحو"[2] ثم تلقف هذا العلم بعد ذلك ميمون الأقرن، وبعده أتى أبو عمرو بن العلاء (ت 154 ه) ثم كان بعد ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 ه)، الذي أصَّل كثيرًا من المسائل النّحويّة، ووضع الأسس والقوانين التي يحتكم إليها من رغب في صناعة النّحو، ومن تلك القوانين مصطلح العلّة والعامل والمعمول، والاشتغال والتّنازع وغيرها من نواميس النّحو.

ثمَّ ما لبث الزّمن حتى أصبح النّحو يتطور على يد ثلة من العلماء منهم سيبويه (ت 180ه)، الذي كان إمامًا في هذا الفن، ولا تزال تؤخذ عنه صناعة النّحو، إذ وضع أوّل دستور جمع فيه معالم هذا العلم، حتى صار النّاس إلى يومنا هذا عيالا على سفره الموسوم بـ "الكتاب"، بل كان قد تزعم المذهب النّحوي الذي عرف بعد ذلك بالمذهب البصري، وبالمقابل لهذا العالم ومذهبه، ظهر الكسائي (ت 189 ه) الذي ترأس المدرسة الكوفيّة في عصره، إذ كان إمامها الذي يصدر عن رأسه.

ومن نحاة البصرة ، أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت 209 ه)، صاحب أوّل كتاب في البلاغة والموسوم "بمجاز القرآن" ونصر بن عاصم الذي يعتبر في نظر بعض العلماء أوّل من حدَّد معالم هذا العلم بواسطة سَرد شفهي أو مقال مدوَّن في كتاب أو صحيفة أو عرض في هيئة مقدَّمة [3]، كما أنّ عيسى بن عمر (ت149ه) كان من رؤوس المذهب

البصري، إذ اشتهر بعلم القراءات والنّحو واللّغة ، كما أنّ يونس بن حبيب (ت182ه)، مهَّد السّبيل لسيبويه حيث كان أحد شيوخه، ثم أتى بعدهم أبو العباس المبرّد (ت 286 ه)، صاحب أحد مصادر اللغة والأدب والموسوم بـ "الكامل في اللغة والأدب"، وهؤلاء اقتصرنا على ذكرهم لشهرتهم، وأتينا على سرد أسمائهم على سبيل الإجمال والتّمثيل لا على سبيل التّفصيل والحصر، مع أنّ الإتيان على جميع نحاة البصرة تضيق عنه صفحات هذا البحث بلا شك.

أمّا نحاة الكوفة –وهم المقصودون في هذا البحث –فهم كثيرون لا يتسع المقام لذكرهم جميعا، لذا من المستحسن ذكر أعلامهم الذين كان لهم الفضل في تأسيس الفكر النّحوي في الكوفة، ولا شك أنّ سابق حلبتهم هو الكسائي بلا منازع، إذ جمع بين فضل التّبريز في النّحو، التّخصّص في علم القراءات، فهو أحد القراء السّبعة وصاحب قراءة سبعيّة متواترة، وله رواة وطرق في هذه القراءة، ممّا أكسبه صيتًا وانتشارًا في الآفاق، فكان صاحب تقدير واحترام، تشدُّ إليه الرّحال في طلب العلم وتقصده العامّة والخاصّة، ومنهم الخلفاء، إذ عهد إليه الخليفة هارون الرّشيد بتأديب ولديه الأمين والمأمون، فنال حظوة بذلك عند الخاصّة والعامة، كما أنَّ له مناظرات مع المذهب البصري ومنهم سيبويه، ومن تلك المناظرات المناظرة المشهورة التي عرفت في تاريخ النّحو بالمسألة الزّنبوريّة [4]، كما أنّه وضع بعض الأسس التي يرتكز عليها نحاة الكوفة بعده، وهو عنصر القياس إذ توسَّع فيه بل جعله عُمدة من عُمد النّحو، حتى قال:

إنّمـــا النّحـــو قيـــاس يتبـــع ❁ وبـــه فـــي كـــل أمـــرٍ يُنتفَـــع[5]

كما أنّ له آراء نحويّة خالف فيه البصريين، ليس هذا المجال تفصيل مسائلها، إذ ليست من مقاصد هذا البحث الحديث عن آراء الكسائي في النّحويّة.

ومن أئمّة الكوفة هشام بن معاويّة الضّرير (ت209ه)، وهو أحد تلامذة الكسائي ألَّف كتبا في النّحو منها كتاب الحدود والمختصر والقياس[6]. ومن طلبة الكسائي الإمام الهمام يحيى بن زياد بن عبد الله المُلقب بالفراء (ت207ه)، أخذ عن أبي جعفر الرّؤاسي (ت187ه)، ويونس بن حبيب(ت182ه)، ويتميز عن سائر النّحاة أنّه جمع بين علم النّحو وطلب علم الفلسفة، لكنّه مال إلى اعتناق مذهب الاعتزال الذي كان يستهوي كثيرًا من طلبة العلم في عصره، وبذلك تلقَّى حينئذ مبادئ الاعتزال، وظل مؤمنًا لها حفيا بها، ممّا

جعل مترجموه يقولون إنّه كان متكلما يميل إلى الاعتزال، وآثار اعتزاله واضحة في كتابه "معاني القرآن" إذ نراه يتوقف فيه مرارًا للردّ على الجبريّة"[7]، لذا فإنّ كتابه ذلك، هو من أعظم كتبه، إذ فسّر الآيات الكريمة على ترتيب السّور تفسيرًا لغويًا نحويًا، وعلى الرّغم من أنَّ الكتاب أملاه على طلبته إلاّ أنّ شهرته قد بلغت الآفاق.

ومن أئمّة النّحو في الكوفة أبو العبّاس أحمد بن يحيى الملقب بثعلب، أخذ عن تلامذة القراء كأبي عبد الله الطّوال وأحمد بن قادم وسلمة بن عاصم، وتلامذة الأصمعي كأبي نصر أحمد بن حاتم، كما عكف على قراءة كتاب سيبويه وكتب الأخفش الأوسط سعيد بن مسعدة، (ت215ه)، خلّف كتاب "المجالسّ" الذي يشتمل على النّحو والأخبار والقراءات، أملاه على طلبته، طبق فيه آراء شيخه الفراء وسيبويه وما دار على لسانهما من مصطلحات ومفاهيم.

ومن رؤوس الكوفة في علم النّحو تلميذ ثعلب أبو موسى سليمان بن محمّد المعروف بالحامض (ت305ه)[8]، اعتنى بتدريس كتب شيخه ثعلب، انتهت إليه رئاسة النّحو في الكوفة حيث أخذ مجلس شيخه بعد أن توفي، كما أنّه كان شديد التّمسك بمذهب الكوفيين، متعصبًا على البصريين، ومن شيوخ الكوفة أيضًا أبو عمر الزّاهد محمّد بن عبد الواحد (345ه)، وهو أحد أصحاب ثعلب، ترك مصنفات كثيرة منها، شرح كتاب "الفصيح"، وكتاب "فائت معجم العين" وكتاب "فائت الجمهرة " و"الرّد على أبي دريد"، ثم أتى بعد هؤلاء أبو بكر بن الأنباري محمّد بن القاسم بن محمّد البشار، (ت577ه)، صاحب كتب كثيرة منها "المقصور والممدود" وكتاب "المذكر والمؤنّث"، وكتاب "الكافي والموضح في النّحو"، أخذ عن ثعلب، ومن كتبه الجليلة التي تفوق هذه جميعًا كتاب "الإنصاف من مسائل الخلاف".

وفي القرن الرّابع الهجري يظهر أبو الحسين أحمد بن فارس (ت395ه) كان منهجه النّحوي متطابقا مع منهج الكوفيين، وإن كان معتنيًا في حياته بالمسائل اللغويّة أكثر، حيث ترك كتاب "معجم مقاييس اللُّغة" وكتاب "الصّاحبي في فقه العربيّة" ومن النّحاة المتأخّرين الذين ساروا على طريقة المذهب الكوفي ابن آجروم الصّنهاجي المغربي(ت723ه)، الذي عدَّه بعض الباحثين أنّه آخر نحوي كوفي، يقول شوقي ضيف:

"ولعلّنا لا نبعد إذا قلنا إنَّ آخر النّحاة الذين استظهروا آراء المدرسة الكوفيّة في مصنفاتهم، ابن آجروم الصّنهاجي المغربي صاحب المتْن المشهور باسم الآجروميّة" [9].

بعد هذه النّبذة الموجزة حول أهميّة المدرسة الكوفيّة، فإن من يستقرئ تاريخ المذهب الكوفي وأئمته الأعلام، فإنّه سيجد أنّهم عزَّزوا المدرسة الكوفيّة بآراء نحويّة استقلوا بها، كما أنّ لهم مؤلّفات جعلت من المادة النّحويّة مادة ثريّة واسعة الآراء وذلك ممّا يخدم اللسان العربي ويمجِّده، ومن ثمَّ فإنّ منهجهم جدير أن يكون منافسًا للمذهب البصري، "فقد كان نحاة الكوفة يكوّنون جبهة طالما تناظر أفرادها مع أفراد جبهة البصرة، وقد أكثر ابن جني وغيره من ذكر آرائها، بل لقد أفرد لها العلماء المصنَّفات..."[10]

من أجل هذا التّميّز الذي حصَّله نحاة الكوفة، فإنّه يكفي أن نبرهن على نجاعة مذهبهم في بعض المسائل النّحويّة، اقتربوا فيها من التيسير وتبسيط المادة النّحويّة بدل تعسيرها، لاسيما أمام طلاب النّحو في المدارس، وفي ما يلي سنعرض لبعض النّماذج الإعرابيّة المنتقاة من الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسّطة والثّانويّة المقرّرة في مدرستنا الجزائريّة، والتي اتبع في تخريجها المذهب البصري، في حين أنّه كان من الممكن جدًّا، اللجوء إلى المذهب الكوفي حيث يوجد فيه مادة ميسَّرة على التّلميذ تناسب عمره العقلي والزّمني، وتوافق سنة التّدرج في تعليم أي مادة.

3.نماذج لمسائل نحويّة من الكتاب المدرسي من منظور المذهب البصري: في الكتب المدرسيّة المتداولة في مختلف مراحل التّعليم العام، لاسيما مرحلة التّعليم المتوسط، مسائل نحويّة مقرَّرة ضمن البرنامج المسطر من قبل الهيئة الوصيّة، وكانت تلك المسائل مسطّرة ضمن كتب سلسلة "المختار" التي كانت تحمل عنوان" قواعد اللغة" في فترة السّتينيات والسّبعينيات من القرن الماضي، أو سلسلة الكتب المقرّرة في الثّمانينيات ضمن برنامج المدرسة الأساسيّة، إذ استبدلت في تلك الفترة مادة قواعد اللغة بتسميات أخرى هي التّراكيب النّحويّة، ثم بعد عقدين من الزّمن ظهر مصطلح آخر، وسُميت به مادة النّحو وهو "الظّاهرة اللغويّة". لكن من ينظر بعين الباحث المتخصّص يجد كل هذه المفاهيم التي أحيطت بمادة النّحو في الكتاب المدرسي، ذات معنى واحد وهو دروس النّحو العربي حيث اختلفت الأسماء والمسمَّى واحد.

وباستقراء تلك الكتب المدرسيّة نجدها قد اعتمدت في تقديم المادة النّحويّة إلى التّلاميذ على ما قرَّره النّحاة في المذهب البصري، طارحة أمام المتعلّم تلك المادة العلميّة وفق مفاهيم نحويّة تبدو عليها علامات الصّعوبة في الفهم، والغموض في المعلومة النّحويّة، محاطة بشيء من التّقدير أو التّأويل في كثير من الأحيان، حتى ليخيَّل للتلميذ أنّ مسائل النّحو والإعراب المعروضة أمامه هي أقرب إلى الفلسفة أو المنطق الأرسطي، منها إلى الاستعمال اللغوي البسيط أو إلى روح اللغة العربيّة المتميّزة بجمال تراكيبها، وهذا العرض التّعليمي الذي تكتنفه هذه الصّيغة التّجريديّة يصعّب من إدراك التّلميذ للمحتوى النّحوي المقدّم له، لكونه لا يناسب نموه العقلي والزّمني، إذ هو صالح في مراحل التّعليم العالي دون سواه، ومن ثمّ يشعر بشيء من النّفور من النّحو جملة وتفصيلا، ولا يرغب في تعلمه أصلًا.

بينما لو قدّمت له المادة العلميّة وفق التّخريجات النّحويّة لدى المدرسة الكوفيّة لصار حال التّلميذ أحسن، إذ يجد فيها سهولة في الإدراك، ويُسرًا في الفهم، وبذلك يقبل على النّحو إقبال التّلميذ الشّغوف، فتتكون لديه ملكة الإعراب والنّحو منذ نعومة أظفاره ويحقّق الدّرس النّحوي غايته المنشودة، ويبلغ الأستاذ حاجته، فيعُمَّ النّجاح كافة أطراف العمليّة التّعلميّة والتّعليميّة برُمتها.

ومن تلك المسائل التي قدّمت وفق المذهب البصري والتي تُثير انتباه الباحث المتخصص، ما يلي:

1.1.3.المسألة الأولى: مسألة أصل الكلمات المشتقة عند البصريين هو المصدر، لأنَّ أصل المشتقات عندهم اسم، فهم يقولون: "اسم المعنى هو الأصل الذي تؤخذ منه المشتقات والأفعال، ولذا يسمّى مصدرًا[11]، والمراد باسم المعنى عندهم هو المصدر.

وإذا وقف الباحث عند ظاهر هذا التّأصيل، يجده مقبولًا من النّاحيّة النّظريّة، لكن إذا حان وقت التّطبيق يجد القاعدة المقرَّرة في الكتاب المدرسي والمعمول بها في ميدان التّطبيقات لدى المعلّم والمتعلّم أنّ صياغة المشتقات تعتمد على الفعل وليس المصدر، ومن هنا يقع اللّبس على المتعلّم، ويتكون لديه إشكال أن يلجأ عند الاحتكام في صياغة المشتقات إلى المصدر باعتباره أصل المشتقات كما يذهب إلى ذلك البصريّون، أم إلى الفعل اتباعًا للقاعدة الموجودة في الكتاب المدرسي، والتي يجد فيها ما يلي: "تصاغ الصّفة

المشبهة عادة من الفعل الثّلاثي اللازم " أو يجد أيضًا "صيغة المبالغة صيغة مشتقة من الفعل الثّلاثي غالبًا"[12]، ولا يخفى على كل ذي لبٍّ، ما في هذا الإشكال من تصعيب لتلقي الدّرس النّحوي على الرّغم من سهولته، وما تلك الصّعوبة إلاّ ناتجة عن الاعتماد على قاعدة المذهب البصري التي تصعّب من العمليّة التّعليميّة.

2.3.المسألة الثّانيّة: نصب الفعل المضارع بعد الحروف الآتيّة (الواو، فاء السّببيّة، أو التي بمعنى إلى، حتى)، حيث يذهب البصريون إلى أنّ المضارع بعد هذه الحروف منصوب بأنّ المضمرة وجوبا. ويعلّلون مذهبهم بما يلي: "إنّ الفعل بعدها منصوب بأنّ المقدّرة، لأن حتى من عوامل الأسماء، فلا يجوز أن تكون من عوامل الأفعال، لأنّ هذا متفق عليه، وقد وجب تقديرها لأنّها مع الفعل بمنزلة المصدر، ولهذا كان تقديرها لأنّها أم الحروف"[13]، وإذا تأملنا هذا التّخريج النّحوي نجد فيه عسرًا لدى المتعلّم في فهم المسألة، والسّبب يعود إلى عدم إحاطته بمصطلح الإضمار، ولا شك أنّ شرح معنى الإضمار من قبل المعلّم يستدعي وقتًا، وهذا تضييع للوقت على حساب أهداف الدّرس، كما أنّ عبارة "منصوب بأنّ المضمرة " يثير في ذهن المتعلّم غرابة وتحيّرًا وتساؤلات تشتت ذهنه، إضافة إلى أنّ صيغة الإعراب فيها تطويل، ممّا يجعل المتعلّمين لا يستسيغون هذا الإعراب، بسبب أنّه مبني على التّقدير العقلي، القائم على قوة التّجريد، بعيدًا عن الاستعمال اللغوي البسيط عند التّلميذ وغيره، في حين يوجد بديل سهل عند الكوفيين كما سنوضحه في المبحث الثّالثّ من هذا البحث.

3.3.المسألة الثّالثّة: جاء في الكتاب المدرسي للغة العربيّة، في مستوى السّنة الرّابعة متوسّط، نموذج للإعراب للجملة الآتيّة الواردة على صيغة التّعجب نحو: "أكرم بخالدّ"، وقد أعربت في الكتاب المدرسة وفق ما يلي:

أكرم: فعل ماض أتى على صيغة الأمر، لإنشاء التّعجب مبني على الفتح المقدر على آخره.

بخالد: الباء حرف جر زائد، وخالدّ: فاعل مرفوع بضمة مقدرة على الآخر، منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجرّ الزّائد.[14]

والمتمعن في هذا الإعراب، يجده من التّعقيد بمكان على تلميذ مبتدئ يتدرب على الإعراب، ولم يستوعبه بعد في هذه المادة، حيث يشحن ذهنه بإعراب يقوم على تحميل

الجملة العربيّة بتأويلات معقدة، لا سيما أنّ التّلميذ عهد منذ مرحلة الابتدائي أنَّ الفعل "أكرم" هو فعل أمر، فكيف يقال له إنّه ماض جاء على صيغة الأمر؟ وكيف يقال له الباء حرف جر زائد؟ فقد يتساءل في هذا السّن المبكر من عمره عن المقصود بالزّائد؟ وما المقصود بقولهم اشتغال المحل؟ فتصير هذه المصطلحات لدى التّلميذ كأنّها تخرج من رحم علم الكلام أو كأنّها والمسائل الفلسفيّة السّفسطائيّة يصدران من مشكاة واحدة.

3. 4.المسألة الرّابعة: وردَ أيضًا في كتاب السّنة الثّالثّة متوسط للغة العربيّة إعراب الضّمير "إياك"، حيث قُلّد فيه مذهب البصريين الذين يفصلون بين "إيا" و"الكاف"، حيث يعربون "إيا" ضمير منفصل في محل نصب، والكاف حرف خطاب يقول ابن الأنباري "وقال البصريون إنّ "إيا"، هي الضّمير وأنّ الكاف والياء والها، هي حروف لا محل لها من الإعراب، يقول الخليل إنّها اسم مضاف إلى هذه الحروف لأنّه لا يفيد معنى بانفراده"[15]، وقد علل البصريون قولهم هذا إذ قالوا: "إنّهم قد أجمعوا على أنّ أحدهما ضمير منفصل، ولا يجوز للضمائر إلاّ أن تكون على حرف واحد لأنّه لا نظير له في كلام العرب، والمصير إلى ما له نظير".[16]

لكنَّ الكوفيين لا يقولون بهذا القول، ويذهبون مذهبا يسيرًا على الطّالب أو التّلميذ المبتدئ، وتعليل قولهم مع الأقوال الآنفة الذّكر، سيكون تفصيله في المبحث الآتي:

4. نماذج مُيسَّرة على المذهب الكوفي للمسائل السّابقة:

1.4. المسألة الأولى: إذا كان البصريّون يقولون إنّ أصل المشتقات هو المصدر فإنّ أصلها عند الكوفيين هو الفعل، للاعتبارات الآتيّة:

- إنّ المصدر فرع عن الفعل، وأنّ المصدر لا يتصور معناه ما لم يكن فعل فاعل، والفاعل وضع له فعل الفعل؛
- إنّ المصدر يذكر تأكيدًا للفعل، ولا شكَّ أن رتبة المؤكَّد قبل رتبة المؤكِّد، فدلَّ على أنّ الفعل أصل[17].

وإيراد حجج الكوفيين ليس زعمًا أنّ حججهم أصحّ من البصريين، لكن إذا احتكمنا إلى الواقع التّعليمي نجد أنّ رأي الكوفيين فيه من البساطة والسّهولة على التّلميذ ما يمكّنه من الفهم بسرعة، لأنّه إذا أراد صياغة أي اسم مشتق كاسم الفاعل على غيره

يلجأ إلى الفعل المجرّد باعتباره هو الأصل، وهذا مشاهد لكل معلّم أو أستاذ باشر تعليم النّحو، إذ يعتمد دائمًا في عمليّة الاشتقاق على الفعل، لأنّه لو اعتمد على الاسم (المصدر) فقد يجد المصدر اسمًا مزيدًا، فيقع حينئذ للمتعلّم كثير من اللّبس في فهم مسألة الاشتقاق.

2.4 المسألة الثّانيّة: يذهب النّحاة البصريون كما أسلفنا في المبحث السّابق أنّ المضارع المسبوق بحتى أو بالأحرف (الفاء، الواو ،أو) ينصب بأنّ المضمرة، بينهما يذهب نحاة الكوفة بأنه منصوب بحتى مباشرة، دون واسطة، أي أنّها تعمل النّصب في الفعل المضارع دون الحاجة إلى تقدير أنّ مضمرة بعد الفعل، ولا يخفى على كل أستاذ أو معلّم في ميدان التّدريس ما في ذلك من التّلبيس على المتعلّم، لاسيما في المراحل الثّلاث من التّعليم العام، وحجّة الكوفيين في ذلك "أن حتى يدخلك الجنة وكان تعليلهم بأن قالوا: إنّها تكون بمعنى لي، لذلك قامت مقام كي، قياسًا على "واو رب"، فهي مقام "رُبّ"[18].

3.4 المسألة الثّالثّة: إعراب الفعل في صيغة التّعجب "أفعل به"، فالبصريون يذهبون إلى اعتباره فعلًا ماضيًا جاء على صيغة الأمر، لكنَّ الكوفيين يرون أنَّ فعل التّعجب هو فعل أمر ويبقونه على أصله، من دون تأويل، ولا شك أنَّ هذا الإعراب يجد فيه التّلميذ فهمًا سريعًا للمسألة، على عكس ما ذهب إليه نحاة البصرة، وحجّة الكوفيين ظاهرة بينة لا مسوّغ للزعم بأنّها ضعيفة، قال الاسترابادي (ت686ه): "وقال الفرّاء وتبعه الزّمخشري وابن خروف أن "أَحْسِنْ" أمر".[19]

4.4 المسألة الرّابعة: ورد في كتاب السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط، نموذج لإعراب الضّمير "إياك"، حيث يعربونها: "إيا" ضمير منفصل في محل نصب والكاف حرف خطاب[20]، وهذا الوجه على رأي نحاة البصرة، أمّا الكوفيون، فيعربونها كلمة واحدة، ضمير منفصل دون تجزئتها، قال الكوفيون "إنّها منصوبة، وكان تعليلهم على ذلك لأنّها في حالة اتصال، ولأنّه لا فرق بينها وبين "إيا"، فلم تقم "إيا" بنفسها فأصبحت حرفًا واحدًا[21]. ولا يهمّنا وجاهة أو قوة حجة البصريين على الكوفيين، وإنّما يهمّنا ما يفيدنا في العمليّة التّعليميّة، وما يسهل فعاليّة المثلّث التّعليمي المتمثل في المعلّم والمتعلّم والمادة العلميّة.

5.4 المسألة الخامسة: في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّالثّة من التّعليم الثّانوي مسألة نحويّة وهي إعراب الاسم بعد أدوات الشّرط وأسماء الشّرط، حيث مشى المقرر على مذهب البصريين الذي يرى أنّ الاسم بعدها فاعل مرفوع لفعل متعدّد يفسّره ما بعده، وعلّلوا ذلك بقولهم: "لأنّه لا يجوز أن يفصل بين حرف الجزم والفعل باسم لم يعمل فيه، ولأنّه يجوز ما يرتفع به الفعل عليه، والاسم المرفوع بتقدير فعل يدل عليه الفعل المُظْهَر نحو قولك: "إنّ زيد أتاني أتيته".[22]

أمّا الكوفيون فيذهبون مذهبًا سهلًا لا يحتاجون فيه إلى تقدير الفعل، حيث يقولون عن الاسم بعد أدوات الشّرط "إنّه مرفوع بما عاد إليه من الفعل، وكان تعليلهم بأن قالوا لأنّ إن هي الأصل في باب الجزاء ولقوتها جاز تقديم المرفوع معها، وإنّه يرتفع بالعائد، لأنّ المكني المرفوع في الفعل هو الاسم الأوّل، فينبغي أن يكون مرفوعًا به وإذا كان مرفوعًا به لم يفتقر إلى تقدير فعل".[23] لذا فالفراء والأخفش يذهبان هذا المذهب، إذ أن المرفوع بعد إذا وإنّ الشّرطيّة في مثل ﴿إذا السّماء انشقت﴾ وقوله تعالى: ﴿وإن أحد من المشركين استجارك فأجره﴾، وقوله تعالى: ﴿وإن امرؤ هلك﴾ مبتدأ مرفوع وليس فاعلًا لفعل المحذوف كما يرى نحاة المذهب البصري.[24]

مجمل القول: إنّ في المذهب الكوفي مندوحة لمعلّمي ومتعلّمي الدّرس النّحوي، لا سيما لأولئك المبتدئين الذين لا يزالون يتدرجون في مراحل التّعليم اتي تسبق مرحلة التّعليم الجامعي، ذلك أنَّ في اجتهادات واختيارات أئمة النّحو في المذهب الكوفي تيسيرًا في فهم القواعد النّحويّة التي يبدو إدراكها صعبًا من وجهة المذهب البصري هذا المذهب الذي انتشر في الأوساط التّعليميّة عن قصد أو دون قصد أو ربّما ظنا من قبل كثير من المشتغلين بالنّحو أنّ حججه قوية، لكن بالمقابل يوجد المذهب الكوفي وهو مذهب له أصوله وله حججه القويّة أيضًا، إضافة إلى أنّه يخدم العمليّة التّعليميّة، ويدفعها إلى أن تحقق نتائج مرضيّة وناجعة على المستوى العلميّ والبيداغوجي.

الخاتمة:

ممّا سبق يُمكن أن نخلص إلى النّتائج الآتيّة:

1 - العوائق التّعليميّة الخاصّة بتعليميّة النّحو مختلفة ومتنوعة، من بينها استناد الكتاب المدرسي في كثير من المسائل النّحويّة على المدرسة البصريّة وتجاهله للمسائل الميسّرة التي تعرضها المدرسة الكوفيّة.

2 - التّخريجات النّحويّة وفق المدرسة البصريّة صحيحة قد تقبلها العلماء بالقبول وفي الوقت نفسه تخريجات المدرسة الكوفيّة صحيحة لها حظ من الاعتبار عند النّحاة، وإذا كانت الحال هذه، فالأولى أن نختار في تعليم مادة النّحو لتلاميذنا أيسر آراء المدرستين، وقد يتبين أنَّ ما قرّره علماء الكوفة هو أجدى للمتعلّم وأنفع للمعلّم.

3 - ينبغي مراعاة التّسيير في تقديم المادة النّحويّة لاسيما في المراحل الثّلاث للتعليم العام، المتمثل في الابتعاد عن التّأويل أو التّقدير ممّا يشوش ذهن التّلميذ ويشكل عليه كثيرًا من المسائل، ولا ريب أنّ مظاهر التيسير تظهر جليًا في الاجتهادات النّحويّة التي قرّرها أئمة نحاة المدرسة الكوفيّة.

4 - صارت تعليميّة النّحو في مدارسنا في حاجة إلى تقديم المادة العلميّة للتلميذ بأسلوب سهل جذّاب من حيث تسهيل أوجه الإعراب، ممّا يجعله يقبل على تعلمه ومتابعة أستاذه أثناء الدّرس، فيكسبه ذلك ملكة في الإعراب مع مرور الوقت، بدل أن يكسبه تعلم المادة النّحويّة نفورًا أو إعراضًا عن تعلم هذه المادة الحيويّة.

5 - على الباحثين في تعليميّة اللغات، وعلم البيداغوجيا، أن يعيدوا النّظر في محتوى المقررات الموجودة بين يدي التّلاميذ والمبثوثة في كتب اللغة العربيّة في مراحل التّعليم العام، ثم يحاولون إعادة صياغتها من منظور المذهب الكوفي لأنّ ذلك ممّا يناسب تعليم اللغة في عصرنا هذا، الذي صار فيه المُتخصصون يبتكرون أنجع الوسائل التّربويّة والطّرائق التّعليميّة، المتميزة باختصار الوقت والتّقليل من الجهد خلال عمليّة التّعليم.

6 - اعتماد المذهب الكوفي في التّدريس لا يقدم المادة النّحويّة سهلة وميسّرة لأبنائنا التّلاميذ في المدرسة الجزائريّة التي يتكلم أبناؤها باللغة العربيّة التي هي اللغة الأمّ في مخاطباتهم وتواصلهم فحسب، بل من باب أولى يمكن أن تقدّم محتوى المعرفة النّحويّة

لمتعلّمي اللغة العربيّة من غير النّاطقين بها، فإنّ في ذلك تيسيرًا للمادة، وتجنيبهم مشقة الفهم، ودافعًا لهم على حبّ اللغة العربيّة وتعلّمها.

الهوامش:

1- التّوبة، الآية 03.

2- ينظر محمّد الطّنطاوي، نشأة وتاريخ أشهر النّحاة، مطبعة وادي الملوك، ط2، القاهرة 1947 ص 24/16.

3- شوقي ضيف، المدارس اللغويّة، دار المعارف، ط4، القاهرة، د ت، ص 13- 14.

4- ينظر: ابن الحاجب، الأمالي، ج2، دار الجيل، د ط، د ت، ص 174.

5- شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، ص 176.

6- ينظر: السّيوطي، بغيّة الدّعاة، ص 409 وابن النّديم، الفهرست، ص 110.

7- شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، ص 192.

8- ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، دار الغرب الإسلامي، ج9، ط1، 2011 ص 61.

9- المدارس النّحويّة، ص 241.

10- المرجع نفسه، ص 156.

11- أحمد قبش، الكامل في النّحو والصّرف والإعراب، دار المعارف، ط4، القاهرة 1985، ص 13، 14.

12- قواعد اللغة العربيّة، السّنة التّاسعة أساسي، المعهد التّربوي الوطني، تأليف: كابويا عبد الرّحمن، علاوي محمّد الطّيب، د ط، د ت، ص 105.

13- ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف،

14- اللغة العربيّة، للسنة الرّابعة متوسّط، تأليف: الشّريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السّلام مصباح بومصباح، هاشمي عمر، ط1، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2007/2006، ص 189.

15- ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج2، ص 697.

16- المرجع نفسه، ج2، ص 697.

17- ينظر: حاشيّة الصّبّان على شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك، المكتبة التّوقيفيّة القاهرة، ص 96.

18- ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج2، ص 593.

19- الاسترابادي، محمّد بن الحسن، شرح كافيّة بن الحاجب، ج2، دار الكتب العلميّة ط1 بيروت، 1982، ص 288.

20- ينظر: كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثّة متوسّط، تأليف: الشّريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السّلام، مصباح بو مصباح، هاشمي عمر، ط1، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة الجزائر 2005، ص 91.

21- ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج2، ص 697.

22- المرجع نفسه، ج2، ص 616.

23- المرجع نفسه، ج2، ص 616.

24- ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف محمّد الخطيب، دار التّراث العربي، د ط، د ت، ص 243.