تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة

ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو

د. إبراهيم بن مراد
جامعة منوبة "تونس"

ليست الدعوة إلى تيسير تعليم النحو في العربية وليدة العصر الحديث، بل إننا نجد لها جذورا في التاريخ القديم، في المشرق وفي المغرب على السواء. فقد دعا الجاحظ في القرن الثالث الهجري، في رسالته "في المعلمين" المعلم إلى ألا يثقل على المتعلم فيعلمه من النحو ما يزيد على حاجته إلى التعبير السليم : "وأما النحو فلا تشغل قلبه 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 الاختصار 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. وعـويص النحـو[1] لا يجـري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء[2]. وشبيه بقول الجاحظ قول أبي محمد ابن حـزم الأندلسـي في النصـف الأول مـن القـرن الخـامس، في رسـالته مراتـب العلـوم : "يقتضي من علم النحو كل ما يتصرف في مخاطبات الناس وكتـبهم المؤلفـة (...) وأقل ما يجزئ من النحو كتاب الواضح للزبيدي أو ما نحا نحـوه كـالموجز لأبـن السراج وما أشبه هذه الأوضاع الحقيقية. وأمـا التعمـق في علـم النحـو ففضـول لا منفعة بها بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعـة دون الأوجـب والأهـم، وإنمـا هـي تكاذيب فما وجه الشغل بما هذه صفته. وأما الغرض من هذا العلم فهو المخاطبة، وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط. فمن يزيـد في هـذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن، إلا أن الاشتغال بغـير هـذا أولى وأفضـل، لأنه لا منفعة للتزيد على المقـدار الـذي ذكرنـا إلا لمـن أراد أن يجعلـه معاشـا[3]. ويلاحظ اتفاق الجاحظ وابن حزم على أن معرفة العويص من علم النحـو لا تفيـد إلا من أراد أن يجعل منه اختصاصا يكتسب منه معاشه. وأما اكتساب السليم من القول والكتابة وفهم ما يقال وما يكتب فلا يحوج منه إلا إلى اليسير الذي تـوفره المختصرات النحوية.

ويمكن أن تُدْرَجَ تأليف هذه المختصرات أيضا ضمن مترع القدماء إلى تيسـير تعليم النحو، ومن أمثلتها – إضافة إلى "الواضح" و"الموجز" اللـذين ذكرهمـا ابـن حزم – كتاب الجمل لأبـي القاسـم الزجـاجي (ت.337هـ /949م) و"المقدمـة الآجرومية" لأبي عبد الله ابن آجروم (ت.723هـ/1323م) و"قطر الندى وبـل الصدى" لجمال الدين ابن هشام (ت.761 هـ/1360)، وعلى تلاثتهـا شـروح وحَوَاس كثيرة دالة على ما حظيت به من مترلة في التعليم[4].

على أن الكتب ذكرنا كلّها العرب في علم الإعراب، وهذه الملاحظة تخوّل لنا أن نتساءل عن ماهية النحو الذي نريد تيسيره، بل عن مفهوم النحو عامة لما لتحديده من أهمية في توْجيه القول في ما نريد أن نعلمه وأن نيسر تعليمه وأن تتكون به ملكة المتعلّم مخاطبة وإنشاء وقراءة.

1. في مفهوم "النَّحْو"

لم يعرّف سيبويه في "الكتاب" النحو ولم يحدد مفهومه ولم يضبط مجاله، وقد ذكر "النحويّين" في مواضيع كثيرة من "الكتاب" وانتقدهم أكثر من مرة لمخالفتهم كلام العرب ووضعهم له في غير موضعه[5] أو لقبح مذهبهم وضعفه[6]. وهم يضعون للكلام أقيسة لم تتكلم بها العرب[7]، فكأننا به إذن ليس نحويا بالمفهوم الضيق الذي يظهر للنحويين من الكتاب باعتبارهم علماء يستنبطون الأقسية، وكأننا بالكتاب نفس ليس كتاباً في النحو الخالص. فهو كتاب في "وصف العربيّة" التي كانت تُتَكَلّمُ في القرن الثاني الهجري. وقد أخذ سيبويه عناصر ذلك الوصف عن العرب الذين تُرْتَضَى عربيتهم ويوثق بفصاحتهم[8] ؛ وعن شيوخه، وخاصّة عن الخليل بن أحمد. ولم يقتصر سيبويه في وصفه على علم الإعراب – أو علم التركيب – بل نظر في أصوات العربيّة وفي صرْفها أيْضا. ونفسر غياب المكوّن المعجمي– ومايرتبط به من دلالة – بتنّزل "الكتاب" في التصوّر اللساني الشامل الذي كان للخليل بن أحمد : فإن علم الخليل– وقد قصد سيبويه من تأليفه "الكتاب" إلى "إحيائه"[9] – كان شاملا لأنظمة العربية الأساسية وهي الأصوات والصرف والإعراب والمعجم ، وقد خص الخليل المعجم بكتاب مستقل هو "كتاب العين". وأما بقية الأنظمة فقدت وجدت مكانها في "الكتاب". وإذن فإن غاية سيبويه كانت

أوسع من أن يؤلف كتاباً في النحو. بل كان – ضمن المشروع اللساني الخليلي الكبير – يريد أن يصف العربية المستعملة في عصره.

وقد كان لهذه الصلة الوثيقة بين كتاب سيبويه وعلم الخليل أثره الواضح في تصنيف اللغويين اللاحقين لعلوم العربية، من جهتين : الأولى هي فصل النحو عن المعجم الذي سمّي "علم اللغة"[10] ؛ والثانية هي تعميم مفهوم النحو على ما ليس من "اللغة" أي ليس من المعجم، وعَدّ "الكتاب" لسيبويه نموذجا له. ومن أبرز الآخذين بهذا التصور والمطبقين له أبو بكر ابن السرّاج (ت.316/929م) في "كتاب الأصول" وأبو الحسن ابن عصفور (ت.670 هـ/1271م) "في كتاب" المقرّب في النحو".

على أن النظر المعمّق في التراث اللغويّ العربي يدل على أن هذا الاتجاه لم يكن مغلّباً؛ وأن للنحو مفهوما أضيَقَ من المفهوم الموسّع الذي أريد أن يكون كتاب سيبويه نموذجا له. فلقد شاعت تعريفات للنحو يمكن تصنيفها إلى "تعريفات عامة" و"تعريفات خاصة"، لكن الصنفين يتفقان في الأخذ بالمفهوم المضيق للنحو. ومن أمثلة التعريفات العامة قول ابن جني : "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه، من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"[11] ؛ ومن أمثلة التعريفات الخاصة قول أبي القاسم الزجاجي : "ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا أي بيانا وكأن البيان بها يكون (...) وسمي النحو إعرابا والإعراب

نحوا سماعا لأن الغرض طلب علم واحد"[12]. ويلاحظ في قول ابن جني اشتمال النحو على علم الإعراب وعلم الصرف – في مفهومه الإعرابي – وهو الذي نسميه علم التصريف (Morphologie flexionnelle) . ويلاحظ في قول الزجاجي قصر النحو على علم الإعراب.

ويلاحظ أن المسائل التي يشتمل عليها الصنفان من التعريف هي مسائل في التركيب (Syntaxe) والتصريف، وهذا التصور الذي يقصر النحو على علم الإعراب مضافا إليه علم التصريف هو الذي شاع بين الجمهور – فهو التصور الذي بنى عليه أبو عبد الله الخوارزمي (ت.بعد 366هـ/976م) القول "في النحو" في الباب الثالث من المقالة الأولى من مفاتيح العلوم[13] ؛ وهو أيضا التصور الذي أقام عليه ابن حزم الأندلسي (ت.456هـ/1064م) تحديد معنى النحو في رسالته في مراتب العلوم : فإن "معني النحو هو معرفة تنقل هجاء اللفظ وتنقل حركاته الذي يدل على ذلك (كذا) على اختلاف المعاني كرفع الفاعل ونصب المفعول به وخفض المضاف إليه وجزم الأمر والنهي وكالياء في التثنية والجمع في النصب وخفضهما ؛ وكالألف في رفع التثنية، والواو في رفع الجمع، وما أشبه ذلك"[14] بل أن الأمر قد انتهى في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر ميلادي مع أبي يعقوب السكاكي (ت. 626هـ/1229م) إلى الفصل التام بين النحو والتصريف وقصر علم النحو على علم التركيب. وقد ذهب السكاكي مذهبا جديدا فيه الكثير من الطرافة فقسم كتابه إلى ثلاثة أقسام أولها في علم الصرف وثانيها في علم النحو وثالثها في علمي المعاني والبيان. والأقسام الثلاثة عنده تكوّن "علم الأدب"[15]. وعلم الصرف عنده هو دراسة المفردة وهي مفردة بما لها من تأليف صوتي – فقد بدأ القسم بمدخل في مخارج الحروف – وبنية صرفية داخلية – وهو

يسميها هيئة – وزيادة صرفية واشتقاق، وبما تكون عليه وهي مصرفة مع الضمائر إذا كانت فعلا وفي التثنية وأنواع الجمع إذ كانت اسما، وعلم النحو هو دراسة المفردة وهي في التركيب وكيفية التراكيب فيما بين الكلم : "إن علم النحو هو أن تنحو معرفة التركيب فيما بين الكلم بتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها من الخطأ من حيث تلك الكيفية. وأعنى بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك وبالكلم نوعيها المفردة وما هي في حكمها"[16] ؛ وإما علما المعاني والبيان فتتمة لعلم النحو لأن المفردة فيهما ينظر فيها وهي في التراكيب فتَتِمَّة لعلم النحو لأن المفردة فيهما ينظر فيها وهي في التركيب وخاصة إذا استعملت في "الأساليب" البلاغيّة.

وإذنّ فإنّ الأصوات والصرْف والتصريف منفصلة عن النحو عند السكاكي. ولكن هذه الدقة لا نجدها عند "المطبّقين" من النحاة، أي المؤلفين في مسائل النحو. فلقد ظلّ "الجمع" بين المسائل ظاهرا في مؤلفاتهم، وإن تفاوتت مترلة المسائل "غير النحوية" فيها. ولا شكّ أن أولى أولئك المؤلفين بالفصل بين المسائل هم مؤلفو المختصرات النحوية، ولكن هؤلاء لم يشذوا عن مؤلفي المطوّلات إلاّ في أمرين : الأول هو حذف الفضول واختصار الطويل من القول، حسب عبارة ابن السيّد البطليوسي (ت.521هـ/1127م) في الحديث عن كتاب "الجمل" لأبي القاسم الزجاجي[17]، وهو من أهم الأمثلة للتدليل على هذه الظاهرة. فإن عدد ما سماه الزجاجي "بابا" مائة واثنان وأربعون، منها تسعة وتسعون في مسائل الإعراب، وسبعة وعشرون في مسائل التصريف، وعشرة في مسائل الصرف، وثلاثة في الأصوات، وثلاثة في الخط والإملاء، وباب واحد في ما يجوز للشاعر. على أن

من هذه الأبواب ما لا يتجاوز الفقرة القصيرة[18]، بل إن منها، ما لا يتجاوز السطر وبعض السطر[19] ؛ والأمرُ الثاني هو تخفيف عدد المسائل بإسقاط بعضها، ومن أهم المختصرات الممثلة لهذه الظاهرة كتاب "أسرار العربيّة" لأبي البركات ابن الأنباري (ت.577هـ/1181م) : فإن عدد أبواب هذا الكتاب أربعة وستون، منها أربعة وخمسون في مسائل الإعراب، وسبعة في التصريف وبابان في الأصوات وباب واحد في الصرف. وقد قصد ابن الأنباري هذا المقصد ليسهّل للمتعلم تعليمة : "وأعفيته من الإسهاب والتطويل، وسهلته على المتعلم غاية التسهيل"[20] . فلقد اختلف ابن الأنباري عن الزجاجي إذن بعض الاختلاف في عدد المسائل ونوعها، لكن الاثنين قد بقيا محافظين على نسبة ما ليس من النحو إلى النحو.

وقد انتقل هذا "الاختلاف" إلى المحدثين. فلقد غلب عليهم الميل إلى التخفيف من الأبواب التي كانت تكون عند القدماء الدرس النحوي، لكنهم لم يخلصوا من "الجمع" بين المسائل، ولم يتوخوا دائما "الاعتدال" في التخفيف أو في التزيد. ونورد من أعمالهم أربعة تدل على الاختلاف الذي ذكرنا : ثلاثة منها جماعية، وواحد فرديّ.

وأول الأعمال الجماعية تمثله محاولة مجمع اللغة العربية بالقاهرة الصادرة عن مؤتمر دورته الحادية عشرة سنة 1945. فلقد كون في هذه الدورة لجنة للبحث في تيسير النحو والصرف، وقد قدمت اللجنة تصورًا لأبواب النحو والصرف اشتمل على ثلاثة أركان : (1) أحكام الكلمة، وهي أحكام في التصريف (تصريف الاسم والفعل) تم في الصرف (المشتقات) ؛ (2) أحكام الجملة وهي الإعراب ؛ (3) أبواب البلاغة[21]. وقد أخذ مؤتمر المجمع في قراراته من هذا التصور أحكام الكلمة وأحكام الجملة، وأهمل أبواب البلاغة[22]. والمهم في هذه

المحاولة (1) الفصل بين النحو والصرف إذ عد ما يندرج في النحو من مكونات الجملة وما يندرج في الثاني من خصائص المفردة ؛ (2) تخليص أبواب الصرف من مسائل الأصوات مثل الإعلال والإبدال والقلب والإدغام.

والعمل الثاني عمل مدرسي تونسي قد ألفه خلال السنوات الستين من القرن العشرين أربعة من أساتذة التعليم الثانوي (أي المرحلتين الإعدادية والثانوية حاليا) هم عبد الوهاب بكير وعبد القادر المهيري والتهامي نقره وعبد الله بن عليه[23] ونشرته وزارة التربية مقررا رسميا لتلاميذ التعليم الثانوي. بمفهوم ذلك الوقت، وتواصل استعماله حتى أواسط السنوات الثمانين. والعمل مشتمل على خمسة أجزاء : أربعة منها في "النحو العربي من خلال النصوص" وجزء مفرد في "الصرف العربي". والجزآن الأول والثاني من "النحو العربي" لتلاميذ السنة الأولى فالسنة الثانية من التعليم الإعدادي، وموضوعها "عناصر الجملة العربية" أي أحكام المفردة الإعرابية سواء من حيث معرفتها أي معرفة قواعدها – أو من حيث التصرف فيخت في الاستعمال؛ والجزء الثالث لتلاميذ السنة الثالثة في "نحو الجمل" وفيه بحث في الجمل التي تقوم مقام العناصر الأصلية أو مقام العناصر المتممة أو مقام الصنفين من العناصر، وفي الجمل المتلازمة والجمل الإعتراضية والتفسيرية، والجزء الرابع لتلاميذ السنة الرابعة – أي الأولى الثانوية – الآن – في "نحو المعاني"، وجل المسائل المدروسة فيه من مكونات علم البلاغة، لأن المؤلفين يرون أن "الفصل بين النحو والبلاغة يلُوحُ لنا متكلّفا لا يطابق الواقع. فلا شك في أن عبد القاهر الجرجاني أصاب عندما أكد العلاقة بين الاثنين في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز"[24]. وأما الجزء المخصص للصرف العربي فمؤلف للسنوات الإعدادية الثلاث. ومشتمل على مسائل الصرف

من أبنية وصيغ ومشتقات – ومسائل التصريف وخاصة تصريف الفعل بمختلف ضروبه. وأهم ما يلاحظ في هذا العمل إذن : (1) الفصل بين مسائل الصرف ومسائل النحو، (2) الجمع بين النحو والبلاغة ؛ (3) الجمع بين الصرف والتصريف.

والعمل الثالث قد أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1966 بعنوان "الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام"، وقد اشترك في وضعه – بين تأليف و"تعديل" ومراجعة – أحد عشر باحثا. والكتاب حسبما تخبرنا به مقدمته حصيلة استقراء قامت بها المنظمة للمواد النحويّة المدرّسة في الأقطار العربية : "ولم يتسن للمنظمة (إدارة التربية) انجاز هذا المشروع إلا بعد أن قامت بحصر مفردات مناهج القواعد النحوية المطبقة في الأقطار العربية، وبعد أن تلقت ملاحظات عليها عقدت اجتماع خبراء (...) لدراسة المفردات والملاحظات عليها وتوزيعها على مراحل التعليم العام"[25]. والكتاب في ثلاثة أقسام – سميت أجزاءً – بحسب مراحل التعليم الثلاث : الإبتدائية والإعدادية والثانوية. وقد تداخلت في أقسام الكتاب مسائل الإعراب والتصريف والصرف والأساليب، بل إن المؤلفين قد عرجوا على الإعلال والإبدال[26]، وشغلتهم "علامات الترقيم"[27] وطريقة "الكشف في المعجم"[28] و"تأنيث الفعل"[29]، وهذا كله في ما نرى توسع وتزيّد، قد يكون الدافع إليهما تلبية ما يوجد في المقررات المستعملة في البلاد العربية وليس تلبية حاجة العلم.

وأما العمل الفردي فكتاب عنوانه "الكفاف" – دل على أن المؤلف يريد أن يقدم للقارئ الأساسيّ الذي لا غناء عنه من القواعد، ولكنه قد جعله في جزئين : جزء أول مشتمل على "البحوث" وجزء ثان مشتمل على مناقشات عدد من

بحوث الجزء الأول. والجزء الأول. والجزء الأول نفسه مطول إذ تضمّن ثمانية وتسعين بحثا في القواعد العامة وتسعة وتسعين بحثا في الأدوات النحوية. والبحوث العامة في مسائل الإعراب والتصريف والصرف. دون إهمال للقول في الإبدال[30] والإدغام[31]، وهما من مسائل الأصوات. ورغم أن غاية المؤلف هي أن يقدم للقارئ "كفافا" من القواعد، فأن نزعته إلى الإستعاب وتجنب التخفيف ظاهرة ؛ بل هو فيما يبدو قد قصد إلى ذلك قصدا لأن كتابه كما يراه ليس "موجزا لقواعد العربية بل هو قواعد اللغة تامة"[32] وهو ليس كتابا "ميسّرًا" لأن المؤلف ليس من دعاة التيسير في النحو بل هو يرى في التيسير إفساد للنحو وتجنياً عليه : "كل عبارة خطّت في هذا السفر النحوي العظيم إنما هي خيط لحمة أو سدي في ديباج نسجه : فانظر ماذا تنسل وماذا تبترا ! واعلم في كلّ حال أنّك بما تفعل إنما تقطع أوصال كائن حضاري لو ملكت مثله أمة من الأمم الراقية لحرصت عليه حرصها على إنسان عينها، ولعاقبت مرتكب تيسيره عقاب من يسئ إلى أمة"[33].

وأهم الاستنتاجات التي تخرج بها مما تقدم أربعة :

1. أن الكتاب لسيبويه ليس كتابا في النحو المحض بل هو في وصف العربية، وخاصة في وصف أنظمة الأصوات والصرف والإعراب فيها.

2. أن الغالب على مفهوم النحو عند القدامى والمحدثين هو علم الإعراب الذي نسميه علم التركيب.

3. أن من القدماء – مثل السكاكي – من حصر النحو في علم الإعراب وفصله عن علم الصرف بفرعيه : الاشتقاقي والتصريفي.

4. أن أكثر القدماء والمحدثين يضيفون إلى علم الإعراب علما واحد أو أكثر من علوم العربية في تعليم النحو، وهم في ذلك على مذاهب، أهمها :

أ– مذهب يضيف إلى علم الإعراب المكون التصريفي من علم الصرف ؛

ب– مذهب يضيف إليه علم الصرف بفرعيه الاشتقاقي والتصريفي ؛

ج– مذهب يضيف إليه البلاغة لكنه يفصله عن علم الصرف بفرعيه ؛

د– مذهب يضيف إليه علم الصرف بفرعيه وشيئا من علم الأصوات.

وأولى هذه المذاهب بالإتباع كما سنرى هو الأول.

2. تدريس النحو وقضايا المنهج

من القضايا التي يثيرها تدريس النحو – على اختلاف المذاهب في فهمه منذ القديم – قضايا المنهج. فلقد تعددت منذ القديم طرق تدريس النحو واختلفت باختلاف العصور والأمصار. ولقد أشار ابن خلدون (ت.808هـ/1406) إلى شيء من ذلك الاختلاف : "وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة. فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين، والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة رقهم كذلك"[34] وهذه الطرق على اختلافها منتهية إلى نتيجتين :

الأولى هي تعليم الملكة، ويبدو أنها النتيجة التي كان ينتهي إليها من طرق المتقدمين التي نجد لها صدى في كتاب سيبيويه قد نبه إليه ابن خلدون : "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعبارتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"[35]. وإذن فإن تعليم الملكة حسب ابن خلدون يكون بإقامة التعليم على شواهد من كلام العرب، من أمثالهم وأشعارهم وعباراتهم،

ويحصل من ذلك أن "سيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتنطبع النفس بها وتستعدّ إلى تحصيلها وقبولها[36].

والنتيجة الثانية هي تحصيل الصناعة، أي المعرفة بقوانين الإعراب دون معرفة العمل بها، فإن المتعلم "يحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة"[37]. وهذه النتيجة تنتهي إليها من طرف المتأخرين في نظر ابن خلدون. وهم – فيما نرى – النحاة الذين وصلتهم قواعد العربية مقننة بعد أن وضعها "المتقدمون" حسب ما أداهم إليه وصفهم لكلام العرب. وقد اكتفى هؤلاء النحاة المتأخرون بنقل تلك القواعد والقوانين دون شواهدها فأفادوا في تعلم الصناعة ولم يفيدوا في تعلم الملكة. وقد أشار ابن خلدون إلى شيئ من ذلك: "وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك[38] إلا من القوانين النحوية مجردة عن أشعار العرب وكلامهم فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو يتنبهون لشأنها، فنجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد الناس عنه[39]. وينتج عن فساد الملكة ضعف استعمال العربية لأن المعرفة بالصناعة لا تكفي لإجادة استعمال اللغة، وقد لا تفيد إجادة الصناعة النحاة أنفسهم : "وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذ سئل في كتاب سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده اخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي"[40].

وإذن فإن أهم ما كان معتمدا في تدريس النحو طريقتان : طريقة ينتج عنها تعليم الملكة وطريقة ينتج عنها تعليم الصناعة؛ وهذه الطريقة الثانية هي التي غلبت بعد العصر الأول، أي بعد القرنين الثاني والثالث الهجريين. وأهم ما

كانت هذه الطريقة تقوم عليه التلقين. وقوام التلقين إلى وقت غير بعيد وسيلتان : هما (1) الحفظ ؛ (2) الإملاء.

فأما الحفظ فكان دأب المعلم والمتعلم على السواء. فإن المتعلم كان لا يتصدر للتدريس إلا إذا أجيز له ذلك بعد أن يحفظ النصوص المشتملة على العلم الذي أجيز فيه ؛ وتلك النصوص أنواع منها الأصول – وهي المتون التي يضعها "المصنفون" – ومنها شروح المتّون والحواشي على الشروح ؛ وقد كانت قدرة العالم تقاس بكثرة محفوظة واستظهاره المطولات من المؤلفات دون أن يحتاج إلى مراجعة المكتوب. وقد عاشت من أجل ذلك مقولة ما زلنا نسمعها إلى اليوم، وهي "العلم في الرأس لا في الكراس"[41] وما قيل في المعلم يقال في المتعلم أيضا. فإن هذا لا يتم له "التحصيل" إلا إذا حفظ واستظهر ما حفظ من المتون والشروح والحواشي. وقد يفني عمره في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها تم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها. ولا يفي عمر بما كتب في صناعة واحدة إذ تجرد لها، فيقع القصور ولابد دون رتبة التحصيل[42]. وقد أرادوا أن يسهلوا للمتعلم تعليمه وأن ييسرو له درس النحو فصاغوا له مبادئ العلم الأساسية في قوالب مبسطة يسهل حفظها واستظهارها أهمها "المنظومات" أو "الأراجيز" والمختصرات النحوية التي يحفظها في مراحل الدراسة الأولى، فتكون كالمداخل إلى العلم.

وأما الإملاء فكان الوسيلة الأساسية في انتقال العلم من السلف إلى الخلف، وتواصله ونقله، وقد كان التصدر للتدريس في جوهره تصدر للإملاء قيلتقى المتعلم ما يمليه عليه معلمه مما حفظ هو نفسه، وإذ شرح أو ناقش أو علق كان ذلك كله إملاء أيضا[43].

ومن أهم ما ينتج عن هذه الطريقة في النعليم – أي التلقين – انتقال العلم من المعلم إلى المتعلم في شكل ما نسميه "معلبات"، إذ أن مادة العلم التي تلقن تقدم عادة في قوالب جاهزة لا تخرج في الغالب من مذهب علماء البصرة في النحو؛ وكثيرا ما تقدم على أنها العلم الذي لا يأتيه الباطل ولا يثير النقاش. وبذلك يحصل المتعلم على العلم بصناعة العربية بعد أن يحفظ قواعدها وقوانيها ويستظهرها استظهارًا، لكنه لا يحصل على ملكة استعمالها.

وقد شغلت مسألة المنهج المحدثين منذ أواسط القرن التاسع عشر وخاصة في عرض المادة النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية في كتب ميسرة كان من أوائلها كتاب "التمرين" لعلي مبارك (ت.1893) وكتب "التحفة المكتبية لتقريب العربية" لرفاعة رافع الطهطاوي (ت.1873) وكتاب "الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الإبتدائية" الذي ألفه "نخبة من المشتغلين بالتعليم" وصدر سنة 1887م[44]. وقد تتالى تأليف هذه الكتب المدرسية "المجددة" طيلة القرن العشرين في أعمال فردية وجماعية كان الغالب على جلها اتباع المقررات المدرسية في البلدان التي ألفت فيها. وقد أطلعنا على جملة من الكتب المؤلفة في القرن العشرين وأنهانا النظر فيها الى الاستنتاجات الخمسة التالية :

1. إنها كتب قد سعى مؤلفها إلى التجديد في المنهج فاعتمدوا ما استطاعوا من "وسائل الإيضاح". ومن أهم مظاهر التجديد المنهجي فيها :

أ– عتماد الأمثلة – التي قد تكون نصوصا أدبية ميسرة قصيرة وقد تكون شواهد أدية فصيحة – منطلقات لاستقراء الظواهر المدروسة وخاصة من علم الإعراب ؛

ب– اتباع المراحل المتدرجة في عرض المادة المدروسة حسب أقسام أو أركان قارة من أهمها "خلاصات" في القواعد أريد لعبارتها أن تكون سهلة، "وتمارين تطبيقية قصد منها إلى تدريب المتعلم على حين استعمال ما تلقى ؛

ج- اعتماد الجداول البيانية، وخاصة في عرض مادة الصرف الاشتقاقي والتصريف ؛

2. لم تخرج "الخلاصات" المشتملة على القواعد عن الأسلوب التقريري الذي يدعو المتعلم إلى الحفظ والاستظهار. وقد تؤكد أهمية الخلاصة بأن يطبع نصها بحرف مغاير في الحجم أو في اللون للحرف المعتمد في طباعة الكتاب، أو أن يؤطر النص بسطر غليظ ملون أو أن يوضع في إطار خاص في وسط الصفحة، إلخ.

3 . الإبقاء على المادة النحوية القديمة بعناصرها الأساسية ومفاهيمها البصرية السائدة، رغم ما قد يعتريها من اضطراب وتشويش. فأنت إذ قرأت مثل هذا التعريف "النعت أو الصفة تابع لاسم قبله يذكر لبيان صفة في متبوعه"[45] ذهب بك الظن إلى الصفة غير الموصوف وأن التابع غير المتبوع وأن الصفة – لذلك – غير الاسم. ولكن ظنك سرعان ما يخيب عندما يعلمك مؤلفو الكتاب نفسه في موضع آخر منه أن "الأصل" في النعت أن يكون اسما مشتقا كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل"[46] ؛ تم إنك إذ قرأت عن المصدر "أن الأفعال بحسب عدد حروفها تلاثية ورباعية وخماسية وسداسية (كذا!) ولكل من تلك الأفعال مصدره الخاص"[47] وأن "مصادر الأفعال الثلاثية سماعية ليس لها ضوابط قياسية"[48] و"أن مصادر الأفعال الرباعية قياسية تخضع لضوابط معينة"[49] خامرك الشك في صحة ما تقرأ عن اشتقاق المصدر أصل المشتقات"[50]. وليس هذا الاضطراب فيما نرى إلا نتيجة للتقليد وتدوين ما قال السلف دون مراجعة أو تمحيص.

4. تطبيق بعض الطرق الحديثة في التمثيل وتحليل المادة النحوية. ومن أوسع هذه الطرق انتشارا وأكثرها اعتمادا طريقة تعرف ب"طريقة الصناديق" التي استنبطها في السنوات الخمسين من القرن العشرين عالم لساني أمريكي اسمه

شارل هوكيت (Charles Hockett) [51]. وهذا اللساني يعد من أواخر اتباع اللساني الأمريكي ليونار بلومفيلد (Leonard Bloomfield) صاحب النظرية النبوية التوزيعية التي تقوم على تحليل الجمل إلى "مكوناتها المباشرة" (Constituants Immediats). وقد طبق هو كيت طريقته التي عرفت باسم "صناديق هوكيت" (Boites de Hockett) في تعليم النحو الانقليزي لغير الناطقين بالانقليزية خاصة. فهي طريقة قد أريد بها أصل استعمالها التيسير. وقد اعتمدت في تدريس النحو في الجامعة التونسية تم عمم استعمالها في تونس في التعليم الأساسي بمرحلتيه : الأولى (الابتدائية) والثانية (الإعدادية) منذ أواخر السنوات التسعين من القرن العشرين. وقد صدرت كتب في "النحو العربي" في السنوات الأخيرة بتونس للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي قد أقيمت على "صندقة" الجمل أساسا. على أن تطبيق هذه الطريقة قد ارتبط بأمرين غير خاليين من "المذهبية" اللغوية :

أ– مخالفة السائد في دراسة النحو في البلاد العربية في النظر إلى الاستعمال اللغوي، فقد لاحظ المؤلفون أن تدريس النحو كان "إلى عهد غير بعيد في البلاد العربية وفي غير البلاد العربية يولي الأهمية الأولى لدراسة الأبنية النحوية وقواعد انتظام مكوناتها، ويكاد يمهل العلاقة بين الشكل والفعل الناشئ به. وأدرك علماء اللسان والمتخصصون في تعليمية اللغة منذ عقدين كادة (كذا) الجمع بين البنية النحوية والعمل اللغوي"[52] والعناية بالعمل اللغوي – وهو نقل للمصطلح الأجنبي(Actedelangage) دالة على الاهتمام باللغة باعتبارها إنجازا يصدر عن متكلم ويربط بين متحدث ومخاطب، وليس باعتبارها نظاما قائما على بينة قابلة للوصف المجرد.

ب– تغليب الجملة على المفردة : فإن "الانجاز" أو "العمل" اللغوي إنما يصدر عن المتكلم ويتلقاه المخاطب في جمل. وليس للمفرادات ذاتها – لذلك – من قيمة خارج الجمل. وقد قاد هذا التصور مؤلفي كتب النحو هذه إلى اعتبار اللغة تكونها "نصوص" متكونة من "جمل" تكونها المفردات في المقام الأخير . ولذلك فإن الغالب على الكتب الثلاثة هو تحليل الجمل باعتبارها الوحدات الأساسية في النصوص. وقد نُزّلَ نحو المفردات هذا التتريل أيضا فنظر إلى الوظائف النحوية التي تكون للمفردات من حيث صلة هذه بالجمل التي تكون فيها، بل إن المؤلفين قد دفعهم هذا المذهب "الجملي" أو "النصي" إلى اعتبار الغاية "القصوى" من تعليم اللغة هو "إنتاج نصوص سليمة وقراءتها قراءة صحيحية"[53]. وإذن فإن النحو الذي يدرس هو "نحو النص والجملة"، فليس المنطلق من المفردة إلى الجملة إلى النص بل هو من النص إلى الجملة إلى المفردة. وهذا المذهب هو الذي يبرر اعتماد "الصناديق" طريقة في تحليل المادة النحوية.

5. أن المنهجين – التقليدي القائم على التلقين و"الحداثيّ" القائم على تحليل الجمل تجزئتها إلى "مكوناتها المباشرة" ودراسة "الأشكال النحوية" التي تكونها والعلاقات بين العناصر ضمنها – يؤديان معا إلى "تعليم الصناعة" وليس إلى "اكتساب الملكة". فإن الأول يعمق المعرفة بقواعد النحو وليس بطرق استعمال اللغة العربية؛ والثاني يعمق بالعلاقات بين الأشكال النحوية المكونة للنصوص – وهي الجمل– وبالعلاقات بين العناصر المكونة للجمل، وليس في هذه المعرفة ما يمكن المتعلم من استعمال اللغة العربية "استعمالا تلقائتا"[54].

3. في تيسير النحو وتكوين الملكة

قد رأينا أن المعنى الذي أعطي للنحو في أصل النحو فأصل نشأته هو أن ينحُوَ المتكلم نحو العرب في كلامهم، أي ينهج نهجهم في القول ويتبع طريقتهم في الاستعمال اللغوي؛ كما رأينا أن تكوين الملكة عند المتعلم – حسب المنظور الخلدوني الذي نراه مازال صالحا – يقوم عل دراسة الظواهر باستقراء كلام العرب الوارد في أشعارهم وأمثالهم وعباراتهم وما جرى مجراها في نصوص العربية المدونة. فلا يعطى المتعلم القواعد بل يعطى الشواهد التي يتخذها المعلم أقيسة يستخلص منها طرق الاستعمال اللغوي، ثم في نهاية الأمر الأحكام العامة التي تطرد فيه والتي ينتهي إليها المتكلم نفسه بالملاحظة والاختبار. فإذا عبر عن أغراضه نحا نحو ما لاحظ وما اختبر من استعمال تساعده المارين التطبيقية والاقبال على القراءة وملازمة الحديث بالعربية الفصيحة في القسم في كل مواد التدريس التي تقدم بالعربية (على أن يلتزم المدرس بذلك أيضا)، فإذا أجاد استعمال اللغة التلقائي، قيل إنه درس النحو واكتسب الملكة اللغوية.

ولقد كان تكوين الملكة واكتسابها من أهم أهداف تدريس العربية عامة والنحو خاصة منذ القديم ؛ وكان "تيسيير النحو" مطلبا عاما قد شغل مدرسية منذ القديم أيضا، ولكن محاولات القدماء مثل محاولات المحدثين قد انتهت في الغالب إلى تعليم صناعة الإعراب وليس إلى تكوين الملكة. أما القدماء فقد فكروا في المنهج ولم يفكروا في المادة إلا قليلا[55]، وقد عاقهم المنهج في الغالب عن تحقيق القصد لأن التلقين والحفظ كانا من أهم وسائلهم في نقل العلم بين المعلم والمتعلم. وقد كان لهم في ذلك عذرهم قبل اكتشاف الطباعة وتيسير انتشار النصوص المطبوعة ؛ وأما المحدثون – منذ أواسط القرن التاسع عشر على الأقل – فقد عناهم المنهج ومادة العلم على السواء، وقد عنيا الأفراد والجماعات فكان للمنهج آثاره في الكتب

المدرسية خاصة، وهي من المشاريع التي تمولها الدولة في الغالب، وكان لمادة العلم صداها في المناقشات والمقترحات التي عني أصحابها بتيسير النحو، وقد رأينا أن في مناهج المحدثين – وخاصة في طرق إنجاز المقررات الدراسية – تجديدا لكنه تجديد لم يخلص تدريس النحو من سلبيات التلقين المؤدي إلى الحفظ، ونقائص التبعية في عرض المفاهيم المتضاربة أحيانا للقدماء، وعيوب الأخذ بمنهج لساني حديث لا يراعي حاجات المتعلم إلى إجادة استعمال اللغة بقدر ما يراعى قدرته على فهم العلاقات التي تكون بين عناصر "المركبات النحوية" في النص. فليست هذه المناهج إذن مما يعين على اكتساب الملكة.

وأما مادة العلم فقد كثرت محاولات التيسير فيها، وقد تناولها من قبل بعض الباحثين بالدرس والنقد[56] ولا نرى إعادة القول فيها ضرورة. على أننا نريد أن نشير إلى أن محاولات التيسير التي أطلعنا عليها فقد اكتفت بالنظر إلى النحو من الداخل ولم تنظر إليه باعتباره نظاما فرعيا يكون مع غيره من انظمة اللغة نظام اللغة العام، وأنه يتأثر بغيره من الأنظمة كما يؤثر فيها، وقد نتج عن هذه "النظرة الداخلية" أن انحصرت الدعوة إلى التيسير في اتجاهين : (1) حذف بعض المسائل النحوية – مثل التنازع والاشتغال والعامل والإعراب المحلي والتقديري ؛ (2) تيسير بعض المسائل إما بنقلها من باب إلى باب آخر من النحو، مثل نقل "كان وأخواتها" إلى باب الحال، وإما بنقلها من باب إلى باب آخر من النحو، مثل نقل "كان وأخواتها" إلى باب الحال، وإما بتخفيف المعقد من بعض المسائل مثل إعراب الضمائر. ونرى أن هذه "النظرة الداخلية" غير كافية لتكوين الملكة وتجديد الدرس اللغوي وخاصة في مراحل التعليم العام. فإن النحو ليس إلا مكونا من جملة مكونات أخرى لنظام اللغة، وذلك يعني أن النحو ليس اللغة كلها وليس هو الأساسي فيها كما قد يظن. وهذا بدوره يقتضي أن نعيد النظر في المبادئ العامة

التي يقوم عليها تدريس مسائل اللغة العربية عامة، وتدريس النحو خاصة. ونرى أن النظر في تلك المبادئ مؤد إلى الحديث في ثلاث مسائل :

1. مراجعة مفهوم النحو وإعادة تحديده في إطار نظرة شمولية إلى مكونات علم اللسان

وقد رأينا من قبل تأرجح مفهومه بين الاتساع والضيق. ورأينا أن اتساعا ناتج عن إضافة عناصر إليه هي ليست منه. وإذا أردنا أن نترله مترلته الحقيقية بين مكونات علم اللسان وجب ان ننطلق من الوحدات الأساسية في اللغة وهي المفردات التي لايتم بدونها التركيب النحوي. ولهذه الوحدات مكونات ضرورية وخصائص مطلقة هي التي تحقق لها وجودها في اللغة واستقلالها في المعجم. أما المكونات فثلاثة هي (1) المكون الصوتي ؛ (2) المكون الصرفي ؛ (3) المكون الدلالي. وأما الخصائص فأربع لا بد لكل مفردة أن تختص بإحداها على الأقل ليتحقق تفردهت وتستقل بماهيتها، وهي (1) الانتماء المقولي إذ لا بد أن تنتمي إلى إحدى المقولات المعجمية ؛ (2) التأليف الصوتي إذ لا بد لكل مفردة من تأليف خاص بها، إلا في حالة الاشتراك اللفظي ؛ (أ) البنية الصرفية ؛ (4) الدلالة المعجمية. فإذا تحققت في المفردة الخصائص الأربع انتمت إلى اللغة. فإذا انتمت إليها كانت لها حالتاه من الوجود : (1) أن تكون فردا لغويا مستقلا بمكوناته وخصائصه، أي "مفردة" بالمفهوم الذي قصده اللغويون العرب القدامى ؛ (2) أن تكون مندرجة في التركيب، أي جملة. وهي في الحالة الأولى منتمية إلى المعجم الذي تكونه المفردات، وهي وحدة معجمية، وهي الحالة الثانية منتمية إلى التركيب النحوي(Syntaxe) ، فهي "ذرة تركيبية" ذات موقع في الجملة ووظيفة إعرابية، وانتماؤها إلى التركيب النحوي يعني انتمائها إلى النحو.

ونلاحظ إذن أن المفردات بما لها من مكونات وخصائص ووظيفة في اللغة التي تنتمي إلى أربعة أنظمة، هي (1) الأصوات ؛ (2) الصرف ؛ (3) الدلالة (4) ؛ التركيب النحوي. وإذا اعتبرنا أن نظرية المعجم هي نظرية المفردات أمكن لنا بيسر أن ننسب أنظمة الأصوات والصرف والدلالة إلى المعجم، وقد أقرت هذه النسبة الدراسات اللسانية الحديثة التي ظهر فيها منذ أواخر السنوات السبعين من القرن الماضي مباحث "الصوتمية المعجميّ" (Phonologie lexicale) و"علم الصرف المعجمي" (Morphologie lexicale) والدلالة المعجمية (Sémantique lexicale). على أن في علم الصرف مبحثين : الأول يعنى فيه بالمفردة في ذاتها من حيث بنيتها واشتقاقها، وهذا يسمى علم الصرف الاشتقاقي أو – على التعميم – علم الصرف المعجمي، والثاني يعنى بالمفردة في حال تصرفها للدلالة على مقولة الزمن أو مقولة الجنس أو مقولة العدد، وكلها مقولات تصريفية. ونطلق على هذا المبحث علم التصريف (Morphologie flexionnelle) ؛ وهو – باشتماله على مقولات هي أدخل النحو – مندرج في علم النحو. ونستنتج مما تقدم إذن أن نظام اللغة يكونه نظامان فرعيان كبيران هما نظام المعجم ونظام النحو؛ وأن نظام المعجم يشتمل على أنظمة فرعية تحته هي الأصوات وعلم الصرف المعجمي والدلالة؛ وأن نظام النحو يشتمل على أنظمة فرعية تحته هي الأصوات وعلم الصرف المعجمي والدلالة؛ وأن نظام النحو يشتمل على علم التركيب وعلم التصريف.

2. مراجعة المادة المدروسة في اللغة : فإن درس اللغة في مراحل التعليم العام تكونه مسائل موزعة على علم التركيب أو علم الإعراب وعلم الصرف بفرعيه وعلم البلاغة أحيانا. وهذا التوزيع فيما نرى ليس له مبررا علمي قوي، ولا شك أننا – إذا قصدنا من التدريس تكوين الملكة – مضطرون إلى الاهتمام بأنظمة اللغة كلها – ضمن النظامين الفرعيين الكبيرين : المعجم والنحو، ذلك أن استعمال اللغة

استعمالا تلقائيا سليما غير منفصل عن "إحساس" المستعمل باللغة التي يستعمل، وذلك الإحساس هو الذي يمكنه من التمييز الدقيق بين ما هو من لغته وما ليس منها ومن إدراك خصائص المفردات والتراكيب في أشكالها ومحتوياتها، ولذلك وجب أن يوسع درس اللغة فيشتمل مكونات النظامين الفرعين المعجم والنحو، ويكون متدرجا من البسيط إلى المعقد، سواء بحسب التناوب (مثل تناوب الصرف والنحو الآن في السنة الدراسية الواحدة) أو بحسب التوزيع المتدرج على مراحل التعليم العام. وإذن فإن الدرس يشتمل على : (أ) نظام المعجم: فتدرس المفردات ومكوناتها : المقولى والصوتي والصرفي والدلالي ؛ (ب) نظام النحو : فتدرس مسائل التركيب (نحو المفردات، ونحو الجمل، والأدوات النحوية، والأساليب البلاغية) ومائل التصريف.

3. مراجعة المادة والمنهج

فإن المادة اللغوية المدروسة مادة متوارثة نخشى عليها من المراجعة. ونحن نعلم أنها مادة قد استوت واستقرت منذ اتنى عشر قرنا على الأقل، منذ ألف الخليل كتاب العين في المعجم وألف تلميذه سيبويه الكتاب في وصف بقية أنظمة العربية، وقد نظروا إلى اللغة بحسب ما أداهم إليه اجتهادهم في عصورهم دون أن تكون لهم في الغالب القدرة على المقارنة بين العربية وغيرها من اللغات إما من أخواتها الساميات وإما من اللغات الهندية الأوروبية، مثل الفارسية في المشرق واللاتينة في الأندلس. ولقد كانت العربية يوم وصفت في القرنين الأول والثاني لغة حية لأنها لغة الاستعمال اليومي، وقد بقيت لغة حية عندما أصبحت لغة العلم والحضارة. وقد خبت وما ليس بالقصير تم كتب لها أن تحي من جديد، ونحن نريد لها اليوم أن تصبح لغة حية بحق وألا تهدد وجودها "العولمة اللغوية" التي

تنذر بزوال لغات كثيرة. ونرى أن تتريلها بين اللغات الحية الواسعة الانتشار يقتضي تيسير استعمالها، وأن التيسير ذاته يقتضي مراجعات في المادة والمنهج : أما المادة فإن ما يقتضي المراجعة منها أمران :

أ. مسائل عامة قد أثبتت اللسانيات الحديثة اظطرابها، ونخص بالذكر مثالين :

أ–1. أقسام الكلام، فقد استقر التقسيم الثلاثي إلى اسم وفعل وحرف، وقد دافع عنه القدماء دفاعا شديدا[57]، وقد حافظ عليها المحدثون[58] حفاظا، دالا على دفاع شديد أيضا، وقد أصبح هذا التقسيم يضيق على الوصف اللساني الدقيق اليوم، ونكتفي بالإشارة إلى الصفة التي تعد اسما، ولئن جاز ذلك نحويا لأن النعت والمنعوت يشتركان في مختلف الحالات التي يتلازمان فيها فإنه لا يجوز في المعجم لأن الاسم فيه لا يكون مسندا إليه والصفة لا تكون إلا مسندة، ولا يمكن أن يكون الاسم مسندا ومسندا إليه في الوقت ذاته.

أ–2. أصل الاشتقاق : فلقد شاع عن البصريين اعتبارهم المصدر أصل المشتقات، وقد أخذ به القدماء ومازال من المحدثين من يأخذ به[59]. وهو خطأ محض لأن منطلق الاشتقاق هو الجذر الذي يولد منه ما نسميه "جذعا رئيسيا" يكون بدوره أصلا لمشتقات أخرى.

ب – الأبواب والمسائل : وخاصة أبواب النحو ومسائله، وقد أكثر المحدثون من القول في إلغاء بعض أبواب النحو وتخفيف بعض مسائله ولا نريد أن نضيف إلى ما ذكروا إلا شيئين :

ب –1. حذف المسائل التي لم يبق لها وجود في الاستعمال وكانت الأمثلة عليها في القديم من صنع النحاة في الغالب، مثل "النعت المقطوع" و"بدل الغلط" و"الاستثناء المنقطع".

ب–2. مراعاة أساليب العصر الحديث التي فشا استعمالها في كتابات الكتاب وفي الصحف، وخاصة الأساليب التي أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة صحتها واحتج لها.

وأما المنهج فقد نبهنا إلى المشاكل المنهجية التي تعوق المتعلم عن اكتساب الملكة، كما رأينا أن أهم ما يستعان به في الدرس اللغوي ذاته لتبليغه وإفهام متلقيه هي وسائل الإيضاح والتمثيل.

وهذه نوعان نوع أول يعتمد : (1) الشواهد – في شكل نصوص مختارة – لاستقرائها واستخراج الظواهر المدروسة منها بعد الملاحظة والاختيار ؛ (2) التمارين المتنوعة التي تمكن المتعلم من التطبيق التلقائي لما لاحظ واستنتج من الظواهر التي درس ؛ ونوع ثان يعتمد بعض وسائل التمثيل الحديثة مثل "صناديق هوكيت" الأمريكي. وليس اعتماد هذه الوسائل بالعيب أو المكروه في حد ذاته لأن استعمال أي وسيلة منهجية تحقق الإفهام مفيد، ولكن الفوائد تتفاوت قيمتها. فإن فائدة صناديق هو كيت كبيرة في تحليل الظواهر النحوية في المستوى الجامعي وخاصة في أقسام العربية التي يعلم فيها الطلبة في الدرس اللغوي الصناعة أكثر مما يعلمون الملكة ولكن فائدتها ضئيلة في مراحل التعليم العام وتدريس مادة العربية لغير المختصين فيها في الجامعات لأن الهدف الأساسي من التدريس فيها تكوين الملكة وليس تعليم الصناعة : فإن المتعلم فيها في حاجة إلى إجادة طرق الاستعمال اللغوي وإدراك خصائص العناصر اللغوية في حد ذاتها وليس في حاجة إلى معرفة الأشكال التمثيلية "للطبقات المتراكبة" من "المكونات المباشرة" في الجملة والعلاقات التي تربط بينها.

4. خاتمة

نحن نريد اليوم للغة العربية أن تصبح لغة عالمية واسعة الانتشار، حية متطورة شأنها شأن اللغات العالمية الأخرى. ولكن موقفنا منها مازال – فيما نرى – "موقفا ما ضويا" يدير وجهها – في المعجم وفي النحو – إلى الماضي البعيد يستمد منه النموذج والمنوال وتقاس عليه حاجات الناس إلى الاستعمال اللغوي في الحاضر. ولا شك أن هذا التواصل بين الماضي والحاضر في استعمال العربية كان ذا آثار ايجابية في محافظة اللغة على وحدتها وحمايتها من الانقسام والتصدع. ولكنه – إذا بولغ فيه – يصبح ضررا كبيرا على اللغة ومستعمليها، وخاصة في هذا العصر الذي تداخلت فيه الثقافات والعلوم تداخلا يراد له أن يؤدي – في نطاق تصور "عولمي" ظاهر – إلى هيمنة نموذج معين على العالم : فكرا ولغة وحضارة. وهذا فيما نرى مدعاة إلى التخفيف من وطأة الماضي على حاضر اللغة العربية. فنعيد النظر في ما ينبغي أن يعاد فيه النظر من معجمها ونحوها، والأنظمة الفرعية المكونة لها. ونرى أن الدعوات إلى تيسير النحو مهمة جدا ولكنها غير كافية إذا كانت جزئية أو انحصرت في رؤية "داخلية" للنحو لا تراعى نظام اللغة في شموله، أو غلبت عليها المحافظة في النظر إلى المسائل التي أقرها القدماء باعتبارها من الحقائق المسلمة التي لا يأتيها الباطل ولا تستحق المناقشة والمراجعة والتعديل والإضافة.

الإحالات

1. كذا في النص، وقراءتها "يجدي" بالدال ممكنة أيضا.

2. أبو عثمان الجاحظ : في المعلمين، ضمن : رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون : دار الجيل، بيروت، 1991 (4 أجزاء)، (3/25– 55)، ص. 38.

3. ابن حزم الأندلسي : رسالة مراتب العلوم، ضمن رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1983 – 1987 (4 أجزاء)، (4/59–90)، ص. 66–67.

4. ينظر حول الكتب الثلاثة وكثرة شروحها :

– F.Sezrgin : Geschichte des Arabischen Schrifttums. Bande E.J. Brill Leiden, Grammatik ,IX1984

ص. 88–94 (حول كتاب الجمل للزجاجي)؛ كارل بروكلمان تاريخ الأدب العربي، نقل بإشراف محمود فهمي حجازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990 – 1995، 6/71–76 7/313–323 (حول كتابي ابن آجروم وابن هشام).

5. سيبويه : الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط.3 مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1988 (4أجزاء وجزء للفهارسي)، 1/334، 2/364، 3/.527

6. نفسه، 434/1، 50/2، 63-64، 21/3.

7. نفسه، 63/2-64، 364.

8. نفسه، 182/1، 396 ؛ 98/3، 315 ؛ 125/4، 128، 471.

9. روي عن أبي نصر الجهضمي (ت. 187هـ/803م) الذي كان رفيق سيبويه في التلمذة على الخليل أنه قال: "قال لي سيبويه حين أراد أن يضع كتابه: تعال حتى نتعاون على إحياء علم الخليل تنظر "مقدمة" الكتاب، 8/1. وصلة "الكتاب" بعلم الخليل معلومة مشهورة.

10. ينظر مثلا : أبو القاسم الزجاجي الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط. 5، دار النفائس، بيروت، 1986، ص. 91-92 ؛ وينظر أيضا : ابن حزم: رسالة مراتب العلوم، ص. 66-67، وعلم اللغة هو علم المفردات أي المعجم.

11. أبو الفتح عثمان بن جني : الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة 1952 - 1956 (3أجزاء)، 34/1.

12. أبو القاسم الزجاجي : الإيضاح في علل النحو، ص. 91.

13. الخوارزمي الكاتب : مفاتيح العلوم، ط.2، القاهرة، 1981، ص. 28-36.

14. ابن حزم : رسالة مراتب العلوم، ص. 66.

15. أبو يعقوب يوسف السكاكي : مفتاح العلوم، القاهرة، 1384 هـ، ص. 2-3.

16. نفسه، ص. 33.

17. أبو محمد عبد الله ابن السيد البطليوسي : كتاب الحلل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل، تحقيق سعيد عبد الكريم شعودي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980، ص. 57.

18. ينظر : أبو القاسم الزجاجي : الجمل : تحقيق محمد بن أبي شنت، ط.2، كلنكسيك باريس، 1957، ص. 23–122–145، إلخ.

19. نفسه، ص. 33.

20. أبو البركات عبد الرحمان الأنباري : كتاب أسرار العربية، تحقيق محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، دمشق، 1957، ص. 2.

21. ينظر "اقتراحات اللجنة في النحو والصرف" : مجلة مجمع اللغة العربية، 6 (1954)، (ص. 186–193)، ص. 191–193.

22. ينظر "قرارات مؤتمر المجمع" في عدد المجلة ذاته، (ص. 193–197)، ص. 196–197، وتنظر هذه القرارات أيضا في : مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، أخرجها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، القاهرة، 1984، ص. 272–274.

23. قد أصبح ثلاثة منهم جامعيين هم الأستاذة بكير والمهيرى (وهو أستاذ النحو في الجامعة التونسية) ونقرة.

24. عبد الوهاب بكير ورفاقه : النحو العربي من خلال النصوص لتلامذة السنة الرابعة من التعليم الثانوي : "نحو المعاني" الشركة التونسية للتوزيع، تونس (د. ت)، ص. 3.

25. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب المراجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام، تونس 1996، ص. 7-8.

26. نفسه، ص. 422-424.

27. نفسه، ص. 89-90.

28. نفسه، ص. 178-183.

29. نفسه، ص. 199-200 و205-206.

30. يوسف الصيداوي : الكفاق، كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية، دار الفكر دمشق، 1999 (جزآن) 1/61.

31. نفسه، 1/67 .69

32. نفسه، 1/26.

33. نفسه، 1/18-19.

34. عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، ط.2، بيروت، 1961، ص. 1058.

35. نفسه، ص. 1083.

36. نفسه، ص. 1083.

37. نفسه، ص. 1083.

38. أي مما يوجد في كتاب سيبويه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعراتهم.

39. ابن خلدون : المقدمة، ص. 1083.

40. نفسه، ص. 1082.

41. ليس اعتمادا الذاكرة ونبذ التدوين في "القراطيس" محدثا عند العرب، بل هو قديم . فإن مما يروى عن سقراط أنه كان يرغب عن تأليف الكتب تتريها للحكمة عن أن تستودع فيها : "وبلغ عن تعظيمه الحكمة مبلغا أضر بمن بعده من محبي الحكمة لأنه كان من رأيه أن يستودع الحكمة الصحف والقراطيس تتريلها لها عن ذلك. وكان يقول : إن الحكمة طاهرة مقدسة غير فاسدة ولا دنسة فلا ينبغي لنا أن لا نستودعها إلا الأنفس الحية ونترها عن الجلود الميتة (...)، ولم يصنف كتابا ينظر: ابن ابي أصيبعة : عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق أوغست ملّر (AugustMuller) ، القاهرة، 1299 هـ/1882م (جزآن)، 43/1 ونجد عند العرب ما يشبه هذا الموقف. فلقد روى الجاحظ : وأنشد رجل يونس النحوي :

اسْتَوْدَعَ العِلْم قرطاسًا فَضَيّعَهُ فبئسَ مُسْتَوْدَعَ العلمِ القَراطيسُ

قال : فقال يونس : قاتله الله، ما أشدّ ضنانته بالعلم وأحسن صيانته له! إن علمك من روحك ومالك من بدنك، فضعه منك بمكان الروح وضع مالك بمكان البدن – "الحيوان" – تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، 1938 – 1943 (7 أجزاء)، 61/1. وقد علل بعض العلماء تأليفهم الكتب بأن تكون تذكرة لهم في شيوختهم، من ذلك إن اسحاق بن عمران (ت279هـ/892م) ألف كتابه في "المالينخوليا" ليكون تذكرة على نفسه بما عساه أن يعروه من

النسيان سيما عند دنوه من الشيخوخة التي كان أفلاطون يسميها أم النسيان – (كتاب المالينوخوليا، مخطوطة المكتبة الوطنية بتونس رقم 18777، ص. 90أ)، وإذن فإن من دواعي تأليف الكتب والتدوين إلا يغلق "سلطان النسيان الذكر" كما يقول الجاحظ (الحيوان، 47/1).

42. ابن خلدون : المقدمة، ص.1021

43. هذه الظاهرة ما زالت غالبة إلى اليوم على مناهج التدريس والتلقي، وقد لاحظناها عند طلبة الجامعة الذين يفضلون درسا يلقى عليهم إملاء على درس يشركون فيه باعتماد التحليل والاستنتاج، لأن الأول يوفر لهم مادة جاهزة قابلة للحفظ والاستظهار يوم الامتحان!

44. ينظر حول كتب هذه المرحلة : نعمة رحيم العزاوي : في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1995 ص. 42–51.

45. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام، ص. 73.

46. نفسه، ص. 233.

47. نفسه، ص. 244.

48. نفسه، ص. 244.

49. نفسه، ص. 245.

50. نفسه، ص. 243.

51. وخاصة في كتاب له صادر سنة 1958.

52. نجاة صولة وآخرون : النحو العربي للسنة السابعة من التعليم الأساسي، المركز القومي البيداغوجي، تونس 1998، ص. 4.

53. سهام كباني وآخرون : النحو العربي للسنة الثامنة الأساسي (كتاب الأستاذ)، المركز القومي البيداغوجي، تونس 1998 ص. 5.

54. هذا من أهم الأهداف التي دعت البرامج الرسمية إلى تحقيقها من تدريس اللغة وخاصة من تدريس النحو والصرف في المعاهد الإعدادية التونسية، في مختلف المراحل إلى مر بها تجديد هذه البرامج.

55. من العين لابن مضاد القرطبي ألا ينوه أر نتوه بكتابة "الرد على النحاة" في هذا المقام.

56. ينظر مثلا : عبد الجبار جعفر القزاز : الدراسات اللغوية في العراق في النصف الأول من القرن العشرين دار الرشيد للنشر بغداد، 1982، ص. 145–189 ؛ رياض قاسم : اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، مؤسسة، بيروت، 1982 (جزآن)، 2/163–187 (خاص بلبنان) ؛ محمد حسين على الصغير : نحو تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1995.

57. من أشهر مواقفهم موقف أبي القاسم الزجاجي في كتاب الإيضاح في علل النحو، ص. 41–43.

58. تنظر مثلا دعوة مجمع للغة العربية، بالقاهرة (مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، ص. 267) إلى أن "يبقى التقسيم القديم للكلمة وهو أنها اسم أو فعل أو حرف.