الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

الدرس النّحوي بين التّراث والحداثة (موازنة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه – علوم –
تخصص: اللغة والأدب العربي

– إعداد الطالب:
– ساهد حبيب

– إشـــراف الأستاذ:
– أ. د. عوني أحمد محمد

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	بـــن جامعـــة الطيـــب	أ. ت. العـــالي	رئيســـــا	ابن خلـدون تيـارت
02	عـــوني أحمـــد محمـــد	أ. ت. العـــالي	مشـرفا ومقـررا	ابن خلـدون تيـارت
03	درويـــــش أحمـــــد	أ محاضـــر "أ"	مناقشـــا	ابن خلـدون تيـارت
04	قلايليـــــة العـــربي	أ. ت. العـــالي	مناقشـــا	وهـــــران
05	مطهـــري صـــفية	أ. ت. العـــالي	مناقشـــا	وهـــــران
06	بـن عسـلة عبـد القـادر	أ محاضـــر "أ"	مناقشـــا	م/ ج غليـــزان

السنة الجامعية:

1439-1440هـ / 2018-2019 م

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

سيدنا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين

طه: الآيات (25- 28)

إهداء

إلى روح النحوي الجليل العلامة

-ابن هشام الأنصاري-

عرفانا بما قدمه من علم غزير

وفكـــــر مستنيـــــر

-للغة الضاد-

أقدم ثمرة من ثمار غرسه

وزهـرة من روض علمـه

مقدمة

الحمد لله الذي جعل العربية أشرف لسان، وأنزل كتابه المحكم في أساليبها الحسان، وجعلنا ممّن ينتسبون إلى لغة القرآن، لغة الحضارة التي أشرقت أنوارها على العالم بأسره، فعمّ الإنسانيّةَ خيرُها، فكانت مهدا للعلوم بشهادة المنصفين من أبناء البشريّة، والصّلاة والسّلام على سيد البريّة، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين .

أمّا بعد: فقد بدأت الدّراسات النحويّة عند القدماء ضيقة المسالك، نزرة القواعد، غزيرة التأويلات، ثم أخذت بالتّطور شيئا فشيئا حالها كحال الوليد، حتّى أصبحت متكاملة تقريبا في أوّل أثر وصل إلينا وهو كتاب سيبويه، بعد ذلك تطورت بدخول عامل المنطق والفلسفة في مسالكها، فتحوّلت من دراسات واضحة المعالم إلى دراسات يشوبها التّعقيد ويعتريها الغموض.

والمتتبّع لقضايا النّحو العربي سيقف على قضايا إعرابيّة معقّدة، ممّا يستدعي إعادة النّظر في ذلك، والعمل على التّعديل والتّجديد بما يتماشى والواقع اللّغوي الصّحيح دونما تكلّف ومشقة.

ولذلك فإنّ القارئ اليوم لكتب النّحو القديمة لا يجد متعة في الأسلوب المؤلَّف به، ولا فهما جيّدا للمصطلحات والكلمات الواردة في تعبيراته، أو على حدّ ما قاله بعضهم بأنّ: «اللّغة التّي صيغ بها النّحو والطّريقة التّي أُلّف بها، فليس من شكّ أنّهما لا يناسبان ناشئة اليوم». وليس العيب أبدا عيب القدامى الذّين ألّفوا تبعا لطبيعة عصرهم، وطبيعة جيلهم، وإنّما العيب عيبنا نحن الآن الذّين يتطلّب منّا عصرنا ويطلب منّا جيلنا أن نؤلّف لهم بالأسلوب الّذي يناسب عصرهم ويوافق مستواهم، لكي يكون ذلك وسيلة من وسائل ترغيب الناشئة في قراءة النحو والإقبال عليه، ونُزيل بذلك واحدا من العراقيل التّي تحول بين جيلنا وبين الإقبال على دراسة التّراث النّحوي.

وفي مطلع العصر الحديث ظهرت محاولات الإصلاح والتّجديد، وقد بدأت هذه المحاولات في التأليف النّحوي دون الاقتراب من الأصول النّظرية والمنهجيّة.

وجاءت المحاولة الأولى لعرض النّحو عرضا حديثا بعيدا عن التّعقيد على يد عالم من علماء الأزهر، وهو (رفاعة الطّهطاوي) الّذي ألّف أوّل كتاب يعرض للنّحو العربي عرضا مختلفا عن طريقة القدماء، فجاء الكتاب بسيط العبارة، سهل العرض، وبذلك بدأ رفاعة ما يسمى بحركة إصلاح الكتاب النّحوي في العصر الحديث.

والنّحو المقصود هو الّذي يدرس القواعد الأساسيّة التّي تؤدّي بالدّارس إلى اكتساب المهارة اللّغوية حتّى يصبح اللّسان ملكة، وذلك باعتماد الممارسات التطبيقية المختلفة من خلال تعليميّة النّحو العربي.

لذا فإنّ موضوع البحث هو عبارة عن دراسة تعليميّة النّحو العربي بين القديم والحديث، ويندرج تحت عنوان "الدّرس النّحوي بين التّراث والحداثة" (دراسة مقارنة)، من خلاله تطرّقنا بشكل موجز إلى نشأة علوم اللّغة العربيّة وتكاملها فيما بينها، حيث كانت علوم العربية أوّل أمرها جسدا واحدا لا انفصام لأجزائه المتلاحمة، وكان ذلك على مستوى المصطلحات، كما كان على مستوى الموضوعات، فمع بداية الدّراسة والبحث ساد استعمال عدّة مصطلحات تدرّجت في الظّهور والتّداول، منها ما يتّصل بالجانب الصّوتي، ومنها ما يتّصل بالجانب الصّرفي، ومنها ما يتّصل بالجانب البلاغي، ومن هذه المصطلحات مثلا: العربيّة والنّحو والإعراب والبيان والفصاحة والبلاغة والمجاز...وغيرها.

وكانت هذه المصطلحات أحيانا تتداخل فيما بينها بحيث إذا أُطلق أحدها فُهم منه الآخر، فقد استعملت مصطلحات العربيّة والإعراب والأدب للدّلالة على النّحو، واستعمل البيان والفصاحة للدّلالة على البلاغة، ودخلت بعض العلوم في حيّز علوم أخرى كانت أكثر تداولا وأشهر استعمالا كما هو الشّأن في علم الأصوات، وعلم الصّرف اللّذين ضمّهما علم النّحو.

وقد كانت المصطلحات مع نشأة علوم العربيّة ذات دلالة لغويّة شاملة غير دقيقة، ولم يكن ثمّة من تمييز بين العلماء في تخصّصاتهم، فلم يُعرف عن أحدهم أنّه نحويّ، أو بلاغيّ، أو فقيه، أو أديب من غير أن يكون ملمًّا بهذه

العلوم جميعها، حتّى لقد أُطلقت تسميّة الأدباء على النّحاة أحيانا، وأُطلقت تسميّة النّحاة على البلاغيّين، إلى غير ذلك من التّداخل النّاتج عن تلك الموسوعيّة التّي كان يتميّز بها علماء العربيّة الأوائل.

وأمّا على مستوى الموضوعات فلا يمكن أن نقرّر أنّ أحد هذه العلوم قد نشأ نشأة مستقلّة إلاّ علم النّحو الذّي حظي بما لم يحظ به غيره من العلوم الأخرى على الرّغم من وجودها في ثناياه، وهذا راجع إلى عوامل عديدة كان من أبرزها صون النّص القرآني عن اللّحن بوضع قانون من شأنه أن يحول دون تلك الانحرافات التّي تسلّطت عليه، وإلى أهميّة النّحو ومكانته في إصلاح اللّغة وتقويمها، ذلك أنّ المادّة النّحوية والقواعد التي تضبط ذلك إنّما هي لبّ اللّغة وأساسها، فلا قيام للّغة دون نظام ولا نظام دون نحو، وهذا النّظام هو الأساس الذّي يقوم عليه النّحو في أيّة لغة من اللغات.

ومع هذا الاهتمام بالدّرس النّحوي من طرف القدماء والمحدَثين إلاّ أنّ الموضوع لم يستقر على حال، حيث مازال يعرف جدلا عميقا وأحيانا عقيما في العصر الحديث، وذلك لما آل إليه النّحو العربي من تدهور وانحطاط، ولما آل إليه دارسوه من ضعف وتدنٍ مقارنة مع ما تعرفه اللّغات الأخرى من تقدّم ملحوظ.

إنّ الغاية من تعليميّة النّحو العربي إرساء النّظام اللّغوي في الذّهن وإقامة اللّسان، وتجنّب اللّحن في الكلام، فإن قرأ المتعلّم أو كتب كان مستقيم العبارة واضح المعنى، جميل الأسلوب.

ولكن تذمّر الكثير من الدّارسين وشكواهم من صعوبة النّحو العربي وتحصيله، وممّا لا شكّ فيه أنّ أسبابا عديدة تشكّلت منها صعوبة القواعد النحويّة في المجال التّعليمي، فإلى جانب جفاف المناهج، وعقم الكتب المدرسيّة والطّرق وسوء فهم الغاية من تدريس النحو، وعجز المعلمين عن استثمار قواعد النّحو استثمارا فعّالا في اكتساب المتعلّم السّلامة اللّغوية وتلقائيّة التّعبير، إلى جانب ذلك كلّه هناك طبيعة المادّة النّحوية المدروسة في حدّ ذاتها، فهي في الكتب

والمقـــرّرات التّعليميّـــة نـــوع مـــن التّخيّـــل الفلســـفي، فيهـــا كثيـــر مـــن التّعريفـات والتفريعـات التّـي يعجـز عـن فهمهـا المعلّمـون فضـلا عـن المتعلّمـين ومازالـت هـذه الكتـب تلقّـن المـتعلّم قواعـد الصّـنعة، لكنّهـا لا تعـدّه لإتقـان اللّغـة نطقـا وكتابـة، ولا شـكّ أنّ الإتقـان هـو الهـدف الأساسـي مـن الـدّرس النّحـوي فـإن لـم يتحقـق فلا فائدة من تعليميّة قواعد النّحو العربي.

وقـد انتقـد بعـض الدّارسـين مـادّة النّحـو العربـي انتقـادا لاذعـا زاعمـين بأنّهـا سـبب ضـعف وتـردّي اللّغـة العربيّـة، وتـألّق فـي ذلـك نجـم كتّـاب كثيـرين وبـاحثين يـدعون جميعهم إلـى ضـرورة إصـلاح الوضـع قبـل فـوات الأوان، فمـنهم مـن يـدعو إلـى تيسـير طـرق التّعلـيم، ومـنهم مـن يـدعو إلـى تغييـر وضـع القواعـد، ومـنهم مـن يـدعو إلـى تغييـر بعـض المبـادئ، وهكـذا...إلاّ أنّ الطّريـق لـم يكـن مُيسَّـرا لهـم، فلقـد انبـرى لهـم بـاحثون آخـرون ألّفـوا فـي ذلـك الموضـوع محـذّرين ومنبّهـين مـن خطـر دعـوات التّجديـد والتّيسـير، رابطـين ذلـك بتمييـع المـادّة النّحويّـة والـدّعوة إلـى العامّيـات مباشـرة، وصُـنِّفت تلـك الـدّعوات التّجديديّـة والتّيسـيريّة فـي الـدّعوات الهدّامة التي ينبغي التحذير منها.

ولا يعنـي ذلـك أنّ الـذين يرفضـون التّجديـد والتّيسـير يريـدون القضـاء علـى النّحـو العربـي، وإنّمـا الـذّي دفعهـم إلـى هـذا الـرّفض هـو غيـرتهم الشّـديدة علـى أصـالة النّحـو العربـي واسـتمراره علـى مـا هـو عليـه دون مسـاس، إمّـا لأنّـه نحـو لغـة مقدّسـة هـي لغـة القـرآن الكـريم، أو لأنّهـا لغـة كاملـة غيـر قابلـة للتّطـوير، لكـن النظـرة العلميّـة لهـذا الموضـوع تبّـين أنّ التّجديـد والتّيسـير مطلـب مسـتمر، إلاّ أنّـه وبالمقابـل أي تجديد نعنيه في مادّة النّحو العربي؟

وما المقصود بتيسير المادّة النّحويّة؟

وهذا ما كان حريا بدعاة الأصالة أن يطرحوه حتّى تتّضح طبيعة تلك الدّعوات المرفوعة للتّجديد ومعرفة حقيقة دعاتها وأهدافهم، وعندها نقبل ما يمكن قبوله ونرفض ما يمكن رفضه بناء على معطيات علميّة صحيحة، أمّا أن يكون الرّفض أو القبول قبل

التّبيين فهما طريقتان مرفوضتان في البحث العلمي، لأنّ القاعدة الصّحيحة دائما هي: أن ليس كلّ جديد مقبولا، وليس كلّ قديم مرفوضا.

غير أنّ الذّي وقع من دعاة التّراث هو ردّ فعل قويّ على دعاة الحداثة الّذين هاجموا النّحو ودعوا إلى الأخذ بالعامّيات، وهذا ما يرفضه الواقع العلمي لأنّ النّحو صان العربية وجعلها مفتاحا لمعرفة دقائق وأسرار الكتاب المبين وازدهرت قواعد اللّغة العربيّة واستوت على سوقها كدرع يدرأ اللّحن عن اللّغة وقانون يحكم التّعبير بها، ويميّز الخطأ من الصّواب، وواكب ازدهارها الفكر الإسلامي، والحضارة الإسلاميّة، فقامت بأداء رسالتها في صيانة اللّغة، وسلامة التّعبير دون صِرْفٍ أو غُلُوٍّ.

وكانت المؤلَّفات الأولى للقواعد زاخرة بالكثير من روائع النّصوص والشّواهد التّي تجعل القاعدة نابضة، تحدّد وظيفة الكلمات في أساليبها الفصيحة فكان كتاب سيبويه (**ت: 180هـ**) جامعا كلّ ما يؤدّي إلى سلامة اللّغة في ألفاظها من حركة وبناء، وفي تركيبها من تقديم وتأخير، وذكر وحذف، ومعرفة حقائقها وأسلوب الكلام على تسميتها، فكان في الكتاب نحو وصرف، وبلاغة ونصوص أدبيّة من قرآن وشعر ونثر، وكان فيه قراءات وأصوات ولهجات[1].

وقد حفل كتاب "الكامل" لأبي العبّاس المبرّد (**ت: 286 هـ**) بفيض غامر من النّصوص تتخلّلها القواعد تُستنبط وتقرّر، وتضيء وترشد، وكذلك كتاب "البيان والتّبيين" للجاحظ (**ت: 225 هـ**).

وحينما وفدت عصور الضّعف جمدت القرائح، ونضبت المواهب وضاقت آفاق الفكر، فغدت تآليف النّحو متونا تُقَدَّم جافّة بعد أن فُصلت عن منابعها الثّرّة من النّصوص، وفقدت أريجها العطر حينما بعدت عن رياضها الزّاهرة وحاولت "الشّروح" و"الحواشي" و"التّقارير" أن تزيل الغموض فأوغلت في التّأويل والتّخريج، وأسرفت في التّعليل والتّقدير، وأصبحت دروبها أمام الدّارسين موحشة لما يكتنفها من الأساليب الجافّة.

[1] - د. مازن المبارك: الرماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيبويه، مطبعة جامعة دمشق، سنة 1963، ص: 110.

وكان لذلك كلّه أثره الكبير في مسيرة العربيّة اليوم، لأنّ اللّحن وقعه شديد يؤذي مشاعر من يحسنون العربية، ويتذوقون أساليبها.

فهذا سمر روحي الفيصل في كتابه «المشكلة اللّغوية العربيّة" يذكر قائلا بأنّ "الكتب النّحوية الميسّرة مازالت تلقنّ المتعلّم قواعد الصّنعة، لكنّها لا تعدّه لإتقان اللّغة حديثا وكتابة، ولا شكّ في أنّ هذا الإتقان هو الهدف الأساسي من التّيسير، فإن لم يتحقّق فلا فائدة من حركة التّيسير كلّها»[1].

وتطرح المشكلة نفسها الدكتورة عائشة عبد الرحمن، عندما تقول: «يبدو لي أنّ عقدة الأزمة ليست في اللّغة ذاتها، وإنّما هي في كونها نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عقيما بدلا من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة»[2]، ولن تكون كذلك في رأينا إلاّ إذا تعلّمناها بطريقة حديثة تمكّن المتعلّم من أن يكون قادرا على التّعبير والكتابة بها.

من هنا تأتي أهمّية النّحو في حفظ اللّغة من اللّحن، والوقوع في الخطإ الذي يؤدّي إلى تحريف المعنى، ويحول دون بلوغ القصد المراد، وبخاصّة في فهم النّصّ القرآني.

لاشكّ أنّ النّحو العربي يعيش أزمة حادّة، وأنّ السّبب في هذه الأزمة هو جموده ولمدّة زمنية طويلة على ما هو عليه، بينما تعرف لغات أخرى تطوّرا وتجدّدا وحركة مستمرّة تماشيا مع العصر الّذي توجد فيه، فقد انتهت حالة النّحو العربي إلى درجة أصبح جلّ الدّارسين يصفونه بمواصفات لا تليق به، وبجمال اللّغة العربية، حتى أنّ البعض يصفه بأنّه أصبح عبارة عن أحاجٍ وألغازٍ.

أمّا واقع النّحو التّعليمي لا يبشّر بخير، إذ لمسنا فيه ضعفا واضحا ونفورا تامّا، فقد أجرى الدكتور - أنطوان صياح- سبرا لآراء التلاميذ يتساءل فيه عن أيّ أنشطة اللّغة العربية أصعب فقال: «القواعد في رأي التلميذ مادة صعبة إذ

[1] - سمر روحي الفيصل: المشكلة اللّغوية العربية، جروس بروس، طرابلس، لبنان، ط1، 1992، ص: 69.

[2] - عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، ط 2، د ت، ص: 169.

اعتبر 61.13% منهم أنهم يستصعبون القواعد لأن المادّة صعبة، ومعقّدة وبعيدة عن متناولهم»[1].

فكان هذا النّفور وهذه الصّعوبة مثار عدة تساؤلات أجملناها فيما يلي:

- هل النّحو هو غاية في حدّ ذاته؟ أم هو وسيلة من الوسائل التّي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه وفق ما تحدّث به العرب الأوائل؟

- هل يكمن التّراجع الّذي مسّ الدّرس النّحوي في كون القدماء لم يوصلوا لمتعلّميهم فكرة أنّ اللّغة العربية قبل أن تكون وسيلة للتّواصل، فهي وسيلة لإثبات هويّة كلّ فرد من أفراد المجتمع؟

- وهل يعود سبب العجز الّذي تعاني منه القواعد العربيّة إلى المُحْدَثين الّذين أرجعوا السّبب إلى طبيعة اللّغة في حدّ ذاتها حينا، وحينا آخر إلى المنهج الذّي اتُّخِذ في دراستها؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وضعنا خطّة بحث رسمت كالتّالي:

الفصل الأول: عرضنا فيه بعض قضايا النحو العربي القديم وكان هذا الفصل تحت عنوان: **"نظرة في النحو العربي القديم "** وعمدنا إلى تقسيمه إلى مجموعة من المباحث تمثّلت في:

أولا: مفهوم النحو وسبل تحصيله.

ثانيا: الدّرس النحوي عند النحاة القدماء.

ثالثا: الإعراب لدى العرب القدماء.

أمّا **الفصل الثاني:** تناولنا فيه **"النحو العربي في العصر الحديث"** وقمنا بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث هي:

أولا: تعليمة النحو العربي بين الأصالة والتّجديد.

ثانيا: محاولات إعادة صياغة القواعد النّحويّة.

ثالثا: تجديد النّحو العربي بين القدماء والمحدثين.

[1] - أنطوان صياح: دراسات في اللّغة الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر اللّبناني، بيروت، ط1، 1995م، ص: 204.

و**الفصل الثّالث**: تعلّق بالحديث عن **"تدريس مادّة النّحو العربي"** ومن خلاله تناولنا المباحث الآتية:

أوّلا: القواعد النّحوية في المرحلة الابتدائيّة.

ثانيا: واقع تعليم مادّة القواعد في المرحلة الابتدائيّة.

ثالثا: سبل تيسير الدّرس النّحوي.

وذّيلنا بحثنا بخاتمة ضمّناها أهمّ النتائج التّي توصّلنا إليها مع مقترحات تعليم النّحو العربي والعوامل المساعدة على نجاح الدّرس النّحوي.

ومن الواضح من خلال هذا الموضوع أنّ الدّراسة تتّخذ منهجا وصفيا مقارنا يعتمد على الكشف عن الجهود التّي بُذلت في هذا الميدان، والتّعليق عليها والمقارنة بينها عند القدماء والمحدثين، واعتمدنا في بحثنا هذا على مصادر ومراجع سنذكرها في بابها إلاّ أنّ ندرة بعضها كان أحد العوائق في الإلمام بالموضوع.

وطبيعيّ في موضوع كهذا أن تصادف أصحابه جملة من الصّعوبات والعقبات، كان أهمّها اتّساع البحث وتشعّبه ممّا جعل مهمّة الإلمام به أمرا عسيرا وصعبا، ولا نقول إنّنا رضينا كلّ الرضى على هذا العمل، فإنّ الرضى الكلّي ورضى الجميع غاية لا تدرك، والشّوط ما يزال بعيدا لأنّنا عجزنا عن الوفاء بما يستوجبه البحث من التّمحيص والتّحقيق، وعذرنا أننا بذلنا غاية الجهد ولا نستكنف في الاسترشاد بأهل الاختصاص لتوجيهنا وتنوير سبيلنا ومنهجنا.

ولم يكن لي ذلك كلّه لولا رعاية أستاذي الفاضل **"الدكتور عوني أحمد محمد"** الّذي تفضّل بالإشراف على هذا البحث الّذي أحاطه بعلمه وصبره، ولم يدّخر وسعا في تعديله وتصميمه، ولقد وجدت في آرائه خير مرشد فيما سلكت فكان لزاما عليّ أن أتقدّم له بجزيل شكري وكبير امتناني، ولا أملك إلاّ أن أرفع يديّ إلى العزيز القدير أن يحفظه وأن يرفع من شأنه إنه نعم المجيب.

كمـا لـم يفتنـي أن أشـكر العـاملين فـي قسـم اللّغـة والأدب العربـي مـن أسـاتذة وإداريّين لما أبدوه من عون ومساعدة.

وأخيـرا أشـكر كـل مـن سـاندني بنصـيحة أو تشـجيع راجيـا مـن المـولى – عـز وجـل- أن يلهمنـا السّـداد والرشـاد فـي القـول، والفعـل، والعمـل، والحمـد لله رب العالمين أوّلا وآخرا، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين.

الطالب: ساهد الحبيب

تيـارت في : 01 سبتمبـر 2018 م

المـوافق لـ : 17 ذو الحجـة 1439 هـ

تـــمهيـــد

نحن نعلم جميعا أنّ تاريخ اللّغة العربيّة موغل في القدم، فلقد ذكر المؤرّخون والعلماء أنّ اللّغة الحميريّة (وهي لغة عربيّة) عُرفت منها نقوش وآثار يرجع عهدها إلى القرن الثّامن ق.م، وأنّ العربيّة العدنانيّة (لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن) قد ظهرت في القرن الخامس ق.م، هذا وأنّ الآثار التّي ظهرت أنّها من القرن الثّامن ق.م كانت بالطّبع لقوم وُجدوا قبل هذا التّاريخ وهناك دولة عربيّة (وهي الدّولة المعينيّة) عُرفت قبل المسيح بنحو خمسة عشر قرنا. إذاً فالعربيّة إحدى اللغات السّامية المتأصّلة والعريقة، ولا يهمّنا من هذه اللّمحة التّاريخية إلا شيئان اثنان:

1- أنّ العربيّة أصيلة، وأصالتها هذه هي التّي حفظتها طوال هذه المدّة من التّلف والانقراض، فلقد انقرضت لغات وبقيت هي شامخة الأنف، عزيزة الجانب رغم ما مرّ عليها من مِحن سواء في القديم أو في الحديث.

2- أنّ حياة اللّغات مرهونة بحياة أهلها، لأنّ ارتقاء اللّغة وحياتها مبنيان على ما لأهل كلّ لغة من رقيّ، وعلى مقدار جهود أبنائها في حفظها وصونها ولقد اشتهر العرب باعتزازهم بلغتهم وغيرتهم عليها إلى حدّ التّعصّب، ويتجلى هذا في ضرب أولادهم على اللّحن، واشمئزازهم من الخليط اللّغوي الّذي أخذ يتسرّب إلى لغتهم إثر الفتوحات الإسلاميّة – ذكر **ابن قتيبة** أنّ أعرابيّا دخل السّوق فسمعهم يلحنون فقال: سبحان الله يلحنون ويربحون ونحن لا نلحن ولا نربح.

أمّا تاريخ تدوين اللّغة وجمعها فيرجع إلى القرن الثّاني الهجري على أصحّ الرّوايات، وذلك عندما أخذ اللّحن يسري إلى ألسنة العامّة والخاصّة وأخذت العُجمة تتسرّب إلى الفصحى بسبب من يسمّيهم الجاحظ بالمولَّدين (الموالي الأعاجم) الّذين دخلوا الإسلام، ولقد كانت الطّريقة التّي اتّبعها العرب في تدوين لغتهم طريقة علميّة إلى حدّ ما، وذلك لأنّهم انطلقوا من الواقع اللّغوي نفسه، ومن المصادر الموثوق بها مثل القرآن الكريم والحديث الشريف والشّعر العربي الموثوق بصحّة روايته، فلقد كانوا يتجشّمون الرّحلات إلى البوادي

لينقلوا مشافهة عن الثّقات من أهلها، وكانوا يستنكفون من الأخذ عن الحضر أو الأعراب المجاورين للأمم الأجنبيّة لاعتقادهم أنّ الفساد تطرّق إلى ألسنتهم وكثيرا ما كانوا يراجعون ما كتبوه، وما سمعوه قصد التّحري والتّدقيق، واتّبعوا في تحرّياتهم طريقة المحدَثين في تجريح الرجال وتعديلهم، فلم يثقوا في كلّ من نُقل عنهم، أمّا المراحل فكانت كما يلي:

1- جمع الكلمات حيثما اتّفق، فالعالم يرحل إلى البادية ويخالط أهلها ويسمع عنهم ألفاظا مختلفة في مواضيع متنوّعة فيجمعها كلّها ويسجلّها دونما تبويب أو تصنيف.

2- جمع الكلمات عن طريق ما يسمّى الآن بمحاور الاهتمامات، أي تجمع أسر الكلمات التّي تتجمّع تحت عنوان واحد.

3- وفي هذه المرحلة تمّ وضع معجم يشمل كلّ الكلمات التّي جمعت على شق خاص ليرجع إليه من أراد البحث والاستفادة، وأول من قام بهذا العمل **الخليل بن أحمد (ت: 175هـ)** صاحب كتاب العين، ولم تكن هذه الطّريقة القاموسيّة التّي اهتدى إليها الخليل منظّمة تنظيما يسهل البحث فيها مثلما هو الشّأن في **معاجمنا الحاليّة**، ولكن رغم ذلك فقد كان عمله هذا نواة للمعاجم والموسوعات الأخرى.

أمّا استقراء القواعد واستخراج صورها وكلياتها وأحكامها، فكان عقب جمع اللّغة، ولا تزال حقيقة نشأة القواعد محلّ خلاف بين الباحثين والمؤرّخين فمن قائل: أنّ **أبا الأسود الدؤلي (ت: 69هـ)** هو أول من وضع النّحو، وقعّد القواعد بإشارة **علي بن أبي طالب -كرم الله وجهه-** إثر القصة المعروفة التّي تساق في هذا المجال وتذكر الانحراف اللّغوي الّذي لمسه **أبو الأسود** من ابنته ومنهم من يجعل اللحن في القرآن سببا من الأسباب التّي دعت أبا الأسود إلى التّأليف في النّحو، ومنهم من ينسب البداية الأولى إلى **علي بن أبي طالب -كرّم الله وجهه-** نفسه.

ومهما يكن فإنّ العرب بادروا إلى حفظ لغتهم بضبط قواعدها واستنتاج قوانينها وحصر أحكامها، وكانت طريقتهم تعتمد على الاستقراء، فلقد استقرأوا جميع الكلام المدوّن وغير المدوّن، وتتبّعوا النّصوص واستنتجوا منها ما أصبح معروفا بعلم النحو والصّرف، وأوّل عالم تتّفق حوله جميع الرّوايات هو **الخليل بن أحمد** الجامع للغة وتلميذه **سيبويه (ت: 180هـ)** ثم تواصل العمل على يد الرّعيل الّذي جاء بعدهما، وقيل أنّ الّذي بدأ العمل في النّحو هو **عيسى بن عمر** وفي الحقيقة أنّ علماء اللّغة لم يكتفوا بالاستقراء فقط بل فرّعوا في ذلك تفريعات لم يعرفها العرب، وأعطوا لِما استنتجوه أسماء هي من مصطلحاتهم، ولو قُدّر للمعاجم أن تظهر في العهد الأوّل لرأى الأعرابيّ فيها أشياء غريبة عن مألوفه (المسند- المسند إليه- الفاعل- المفعول- المبتدأ- الخبر- المجرور- المضاف- القضيّة- المحمول- الموضوع- الجوهر- العرض- الجنس- النّوع- الكلّ) وغير ذلك من الكلمات الأعجميّة التّي أخضعوها للعربية فنحتوها أو اشتقوا منها أو غير ذلك.

وهكذا تكوّن النّحو وتكوّنت له مدرستان على غرار مدرستي (الحديث) مدرسة البصرة ويتزعمها **سيبويه** ومدرسة الكوفة ويتزعمها **الكسائي**، وأخذ الخلف يواصل عمل السلف إلى أن اكتمل النّحو ووصل إلى ما هو عليه.

- أهميّة القواعد:

يقول الأستاذ **أحمد رضا** في شأن القواعد ما يلي:

«لا أراني مبالغا إذا قلت: أنّ اللّغة هي في الأغلب أصول وقواعد وأساليب تجري عليها أكثر ممّا هي مفردات وألفاظ، وأنّ لهذه الأصول والقواعد والأساليب من الرّسوخ والثّبات في اللّغة ما ليس للمفردات، فالمفردة كثيرة التّعرّض للتّطوّر من تحريف وتبديل وقلب ونحت ممّا يمكن معه طول المدّة أن يتغيّر شكل الكلمة، وهكذا تموت كلمات وتحيا أخرى، أمّا طرق الاشتقاق والتّركيب فثابتة لا تتغيّر إلاّ فيما ندر»[1].

[1] - أحمد رضا: متن اللّغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط 1، ص: 46.

ومـن الواضـح عنـد جميـع الأمـم أنّ اللّغـة لا تكتمـل شخصـيتها إلا بقواعـدها وقوانينهـا، ولـيس هـذا يعنـي أنّ للقـوانين اللّغويـة قداسـة وهيمنـة علـى المجتمـع، لا يجـوز لأفـراده أن ينفلتـوا مـن هيمنتهـا، ولـيس يعنـي هـذا أيضـا أنّ أهميّـة القواعـد ذاتيّـة تقصـد لـذاتها سـواء أدّت وظيفـة أم لـم تؤدّهـا، بـل الّـذي نعنيـه مـن هـذا العنـوان هـو الـدّور الـوظيفي الـذي تلعبـه القواعـد بالنّسـبة لعمليّـة التّفـاهم. ولا يسـتطيع أحـد إنكار هذا الدّور في توضيح المعنى وتحديد أهداف الكلام.

وهنـا نرجـع إلـى المتعرّجـات التّاريخيّـة لنـرى مـن خلالهـا مـا يترتّـب عـن الإخـلال بالقواعـد العربيّـة، «فلقـد ذكـروا أنّ أحـد الأعـراب قـدم المدينـة بقصـد تعلـم (القـرآن) فسـمع مـن معلّمـه أو مقرئـه الآيـة التّاليّـة: **(أَنَّ اللَّهَ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْـرِكِينَ وَرَسُـولُهُ)**[1] بكسـر الـلام فقـال الأعرابـي: إن يكـن الله بريئـا مـن رسـوله فأنـا أبـرأ منـه، فبلـغ ذلـك عمـر فـدعاه وقـال: أتبـرأ مـن رسـول الله يـا أعرابـيّ، فاعتـذر لـه بأنّـه قـدم المدينـة ولا يعلـم القـرآن، وأقـرأوه بعـض آياتـه ومنهـا هـذه الآيـة وحكـى القصّـة لعمـر فقـال: لـيس هـذا يـا أعرابـيّ ثـمّ قـرأ عمـر: **(أَنَّ اللَّهَ بَـرِيءٌ مِـنَ الْمُشْـرِكِينَ وَرَسُـولُهُ)** ورفـع (رسـولُه) فقـال الأعرابـي: وأنـا أبـرأ ممّـن بـرئ الله ورسـوله مـنهم فـأمر عمـر أن لا يقرئ القرآن إلا عالم باللّغة (أي بقواعدها)».

ماذا نستنتج من هذه القصّة؟ نستنتج أشياء كثيرة منها:

1- أنّ الإخلال بالقواعد فوّت على السّامع معنى عميقا في هذه الآية.

2- أنّ تعاطي المهنة يستدعي معرفة كاملة بجميع جوانبها.

3- أنّ الطالـب (الأعرابـيّ) كـان همّـهُ منصـبًّا علـى المعنـى قبـل المبنـى وهكـذا ينبغي أن يكون التعلّم والتعليم

فـانظروا كيـف أدرك الأعرابـيّ وظيفـة الكلمـة فـي المـرّة الأولـى، وكيـف فهـم العطـف فـي المـرة الثانيـة دون أن يقـول لـه عمـر: (إنّـه معطـوف) ومـا لنـا نـتكلم بلغـة النّحو وعمر والأعرابيّ لا عهد لهما بهذه اللغة.

[1] - سورة التوبة، الآية 03.

ونعود بعد هذه الرحلة التّاريخية القصيرة إلى سرد الحقائق التّي تبيّن بوضوح أهميّة القواعد سواء في النّطق أو في الكتابة، فلتقديم الجار والمجرور عندما يكون المبتدأ نكرة دور في المعنى، إذ الواضح عند المتكلّم هنا هو الكينونة التي تتضمّنها شبه الجملة، أمّا الشّخص النكرة فغير واضح لديه، فلذا لا يستطيع أن يبدأ الكلام، بمجهول ويخبر عنه بمعلوم، لأنّ الإخبار وصف وحكم والحكم على الشّيء فرع عن تصوره.

ولحروف الزّيادة في الأفعال معانٍ جديدة بالتّقدير مثل "استفهم- وخاصم- وقطّع- وتمارض" وغير ذلك.

فلكلّ بنية من هذه البنيات وقع خاصّ في النّفس، وتجسيم لحالة فكريّة خاصّة. والّذي يمكن أن يُقال بصفة عامّة هو: أنّ قواعد اللّغة من نحو وصرف وإملاء وبلاغة مقوّمات اللّغة وأصولها، فإذا تخلّينا عنها فقد هدمنا اللّغة كلّها أو هدمنا عناصرها، ولا يمكننا أن نهدم أعمالا حفظت لغتنا وضبطت قوانينها تلك الأعمال التّي قام علماء اللّغة بتدعيم أركانها، يقول **أحمد أمين** في ضحى الإسلام: «وبذلوا في ذلك جهدا غريبا في تتبّع النّصوص وأعمال الفكر واستخراج القاعدة، وليس يدري أحد مقدار المجهود الّذي بُذل في تعريف قاعدة يعرفها أطفال المدارس الابتدائيّة اليوم، فإذا كان الأقدمون بذلوا هذه الجهود كلّها وتوصّلوا بعد طول عناء إلى هذه القوانين اللّغويّة التّي نحتكم إليها ونلتزم بها فكيف يسوغ لنا أن نستهين بما وصلوا إليه، أفلا يكون من الإنصاف أن نقدّر هذه الجهود أوّلا ونواصل السّير لنكمل الحلقات التّي بقيت ثانيا»[1]. لأنّ العمل اللّغويّ مثل العمل الفكري لا يعرف حدّا ولا نهاية غير أنّ العمل الّذي ندعو إليه هو العمل المنظّم الّذي يصون عملنا عن العبث.

ونظرا للأهمّيّة التّي يكتسبها هذا العلم الّذي يقدمه **ابن خلدون** على اللّغة نفسها حيث يقول: «والّذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النّحو، إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه

[1] - أحمد أمين، ضحى الإسلام، مكتبة النهضة المصرية، ط 7، 1964م، ص: 35.

لجهل أصل الإفادة، وكان من حقّ علم اللّغة التّقدّم، لولا أنّ أكثر الأوضاع العربيّة باقية في موضوعاتها لم تتغيّر، بخلاف الإعراب الدّال على الإسناد والمسند إليه فإنّه تغيّر بالجملة ولم يبق له أثر، فلذلك كان علم النّحو أهمّ من اللّغة، إذ في جهله الإخلال بالمفاهيم جملة وليس كذلك اللغة»[1]. ولسنا هنا مع **ابن خلدون** في هذه المفاضلة وإنّما نقول: أنّ اللّغة كلّ لا يتجزّأ (مفردات- تراكيب- قوالب- قواعد- أحكام) غير أنّ أهميّة القواعد لا تخفى على أحد في حفظ كيان اللّغة.

ولفظة قواعد تدلنا على أنّها أسس يبنى عليها شيء من الأشياء، فالبناء الشامخ لا يثبت إن لم تدعمه القواعد والأركان، والعلم لا يتحقّق إن لم يستخلص له قوانين جامعة وقواعد مضبوطة شاملة، فالقواعد- إذاً في كل ميدان هي الأسس والدعّائم التّي يقام عليها البناء ويثبت ثباتها، ولكلّ شيء قواعد هي الهيكل الّذي يحفظ خاصياته، فللعلم قواعده، وللتّفكير قواعده، وللحياة قواعدها، وللّغة قواعدها، وقد تكون القواعد هي الغرض الأسمى الّذي نهدف إليه كما هو الشّأن في العلوم، وقد تكون وسيلة فقط، ولكن لابّد منها كما هو الحال في اللّغة والمنطق وغير ذلك، لذا كان ضروريا على من يريد ولوج أبواب المعارف أن يتقن قواعد النّطق والكتابة، لأنّها بمثابة المفاتيح التي تُمكنّ الدّارس من الاتّصال بجميع أوجه النّشاط الفكريّ والحضاريّ، فلا أعتقد أنّ الجاهل بهذه القواعد يستطيع أن ينفذ إلى صميم الحياة العلميّة والثّقافيّةِ، بل لا يستطيع حتى فهم الكلام على مقتضياته، ولعلّ قائلا يقول: لماذا لم يحتج العربي الأول لهذه القواعد ومع ذلك كان له إلمام كافٍ بالثّقافة أو كان على الأقلّ يعرف ثقافة بلاده.

نقول: إنّ العربيّ الأوّل كانت له ظروف توفّرت فيها النّماذج الصّالحة للمحاكاة والتقليد، فلقد كان يتلقّن هذه اللّغة صافية، وكان حريصا على صفاء اللّغة، أما نحن فإنّ هذه النّماذج لا نجدها في المدرسة، ولا في الشارع، ولا في

[1] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، لبنان، دار الكتاب العربي، ج 4، ط 2، د ت، ص: 1254.

المنـزل، بـل نجـد عكسـها تمامـا. فكـلّ مـا نبنيـه فـي المدرسـة تهدمـه أحاديـث الشـارع والمنزل.

- تعليميّة القواعد:

يشـمل تعلـيم القواعـد الميـادين المـذكورة سـابقا (وهـي النحـو- الصـرف- الإملاء- إلخ) غير أنّ الاستعمال غلب (على النحو والصرف فقط).

لقـد شـهد القـرن الحـالي مـن بدايتـه خصـومات عديـدة بـين مـن يؤيّـدون تعلـيم القواعـد بالشـكل الـذي كانـت عليـه فـي عصـورها الزّاهيـة، وبـين مـن يعارضـون تعليمهـا بأيـة صـورة كانـت، وبـين مـن يريـدون رأيـا وسـطا، وهـو أنّ تعلـيم القواعـد لابـدّ منـه، ولكـن بعـد أن تخفّـف مـن الأثقـال التّـي أُرهقـت بهـا، وبعـد أن تـدخل عليهـا تحسـينات تجعلهـا ملائمـة للعصـر ومسـتجيبة لرغبـات المتعلّمـين، وبطريـق مشـوّق يخـالف المـنهج القـديم شـكلا ومحتـوى، ولربّمـا أدّاهـم مـذهبهم التّجديـدي إلـى أن يقترحـوا حـذف أبـواب مـن النحـو وتفريـغ بعـض الكلّيـات، ولـم تكـن هـذه الخصـومات جديـدة علـى النّحـو بـل شـهد نوعـا منهـا فـي العصـر العباسـي، ونوعـا فـي القـرن السّـادس فـي الأنـدلس، والّـذي يهمّنـا فـي هـذه الخصـومات هـي أنّهـا طبيعيّـة ولابـدّ منهـا فـي كـل مجتمـع أخـذ يتحسـس طريقـه إلـى الوجـود، وقـد تشـمل هـذه الخصـومات القضايا الاجتماعيّة والدّينيّة الأخرى.

وإذا أردنـا بسـط بعـض الحجـج التّـي يسـتند إليهـا كـل فريـق فـي دعـواه أمكننـا أن نجملها فيما يلي:

1- إنّ حجّـة الفريـق الأوّل واضـحة وهـي تـتلخص فـي أن العربيـة لغـة القـرآن ولغـة الحـديث ولغـة الشـعر والنّثـر بـل ولغـة الثّقافـة الإسـلامية فـي مجموعهـا ذلـك التـراث الضـخم الـذي ورثنـاه مـن أجـدادنا، ودراسـة القواعـد بجميـع تفاصـيلها هـي السـبيل الّـذي يولجنـا فـي هـذا التّـراث لنتذوّقـه ونعتـزّ بـه، وأيّ تغييـر ندخلـه علـى القواعـد فإنّـه يجعلنـا صـمّا بكمـا أمـام ثقافتنـا الزاخـرة، ومادامـت العربيـة بفضـل تـدوينها وهضـمها لجميـع حضـارات الشّـعوب والأمـم التّـي فتحهـا العـرب، ومادامـت

قد اتّسعت لعلوم اليونان وفلسفة الإغريق وحكمة الهند فإنّها دلّتنا على أنّ المشكلة ليست مشكلة لغة أو قواعد، وإنما المشكلة مشكلة فكر وحضارة أمة.

2- أمّا حجّة الفريق الثاني فهي مضادّة لهذه الدعوى تماما، لأنّهم يرون أنّنا في عصر الذّرة والمخترعات العلميّة، ومن الحمق أن نبقى مع الفاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء المحذوفة، فماذا عسى تجدينا هذه العبارة ! ماذا عساها أن تساهم في تقدّمنا العلمي! إنّ حذف القواعد من مناهج الدراسة أمر أصبح لا يقبل الجدال، وحتى اللّغة نفسها يكفينا منها المقدار الأدنى الّذي يضمن لنا التّفاهم، ويكفل لنا ممارسة العلوم الأخرى، أمّا الأشياء الّتي تزيد عن هذه الحاجة فلا قيمة لها في حياتنا المعاصرة، ثمّ إنّ القواعد من المعلومات الجافّة التّي لا يميل إليها الأطفال ولا يقبل عليها حتّى الكبار، لأنّها تعلّم مصطلحات غامضة وقوانين متعسّفة أحيانا لا علاقة لها بالمنطق ولا بالفكر.

3- أمّا الفريق الثّالث فهو يرى أنّ اللّغة بقواعدها، لا يمكن الاستغناء عنها بحكم صعوبتها أو جفافها، بدعوى أنّ العصر أصبح اتّجاهه علميّا.

غير أنّه يمكن التّخفيف من تعاريفها والتّحسين في بعض مناحيها وتنظيم مناهجها تنظيما يكفل لنا إقبال الطلاّب عليها ويسهل تطبيقها ويضمن لنا تحقيق الوظائف المتوخّاة من ورائها، وعمل كهذا يجعل أطفالنا يتعلّمون لغتهم ويتفهّمون أسرارها ويربطون ماضيهم بحاضرهم، ويتمكّنون في نفس الوقت من ولوج أبواب المعارف الأخرى، وإذا كنّا منطقيّين مع أنفسنا وواقعيّين في نفس الوقت فإنّه لا يسعنا إلاّ الانتصار للفريق الأخير، لأنّه أكثر واقعيّة وأسلم تفكيرا.

وأخيرا لا شيء يفيد اللّغة وقواعدها أكثر من العناية بالطّرق التّي تُقدَّم بها، وبالأساليب التّي تُعلَّم بها، وبالفلسفة التّي يستند إليها التّعليم في عمومه ولعلّ سبب هذه الخصومات التّي أتينا على ذكر بعضها راجع بالدّرجة الأولى إلى التحجّر والجمود الّذي وصلت إليهما العربيّة في عصور الانحطاطِ، وراجع إلى الطّريقة التّي وصل إليها تعليم القواعد في تلك الحقبة وما بعدها، فلقد أصبحت العناية متّجهة إلى تعليم القواعد على أنّها غاية في حدّ ذاتها، وكان

الـدّارس يقضـي زهـرة شـبابه وأغلـى أيّامـه فـي حفـظ مـادّة هـي فـي حـدّ ذاتهـا لا قيمـة لهـا إن لـم يكـن لهـا مـا تخدمـه، إذ جـاءت هـذه الخصـومات عقـب النّهضـة كـردّ فعـل للتّطـرف الّـذي حـدث والجمـود الـذي أصـاب العربيّـة مـن جرّائـه، وانطلاقـا مـن هـذا الاستنتاج ينبغي أن نعيد النّظر في طرق تعليم القواعد.

لهـذا كانـت مسـألة تجديـد النّحـو حـافزا للبحـث فـي موضـوع تـوزّع علـى مقدمـة وثلاثـة فصـول كـان أوّلهـا التّطـرّق لـبعض قضـايا النّحـو العربـي القـديم، وثانيهـا تناولنـا فيـه النّحـو العربـي فـي العصـر الحـديث، أمّـا الفصـل الثّالـث فكـان عبـارة عـن تعليميّـة النحـو العربـي، وركزّنـا فيـه علـى المرحلـة الابتدائيّـة، وهـي المرحلـة الأولـى للتّلاميـذ حيـث يسـتوي الدّارسـون جميـعهم فـي ضـرورة أخـذ نصـيب مـن المـادّة يمكّـنهم مـن تحصـين ألسـنتهم وتعويـدها علـى النطـق السّـليم الّـذي هـو الهـدف الأسمى المطلوب.

الفصل الأول:

نظرة في النحو العربي القديم

المبحث الأول: مفهوم النحو وسبل تحصيله

1ـ توطئة.

2ـ ماهية النحو والصرف.

3ـ سبل تحصيل النحو.

4ـ موضوعات النحو ومصادره.

5ـ مدرّس النحو وشروطه.

المبحث الثاني: الدّرس النحوي عند النحاة القدامى

1ـ التّأليف النحوي والانحراف عن الهدف من النحو.
2ـ الاختلاف بين النحاة القدامى.
3ـ النحو العلمي والنحو التعليمي.
4ـ تخريج النصوص والتكلف في الإعراب.
5ـ لغة النحو وأسلوبه.

المبحث الثالث: الإعراب لدى العرب القدامى

1ـ الإعراب قبل وضع النحو.
2ـ جدوى الإعراب في العربية.
3ـ الإعراب والمعاني.
4ـ الإعراب والعلامة الإعرابية

المبحث الأوّل: مفهوم النحو وسبل تحصيله

1- توطئة:

يستهدف هذا المبحث إبراز الخطّ العام لسير الدّراسات اللّغوية العربيّة منذ بدايتها الأولى حتّى القرن الخامس الهجري، وبالتّحديد بدءا من **سيبويه (ت: 180هـ)** الّذي نظر إلى الدّراسات اللّغوية على أنّها كلاّ لا ينفصل بعضها عن بعض، ومرورا بالمرحلة الثّانية التّي ظهر فيها تخصّصٌ في بعض جوانب الدّراسات اللّغوية كالنّحو على وجه الخصوص، وقد أدّى ذلك إلى الإسراف في التّأويلات والتّخريجات المنطقيّة للقواعد، ودراسة التّراكيب النّحوية بمعزل عن النّصوص والكلام، من هنا تأتي المرحلة الثّالثة والأخيرة وهي مرحلة الدّراسات الوظيفيّة، وهنا نفهم أهمّية الدّور الّذي أدّاه **الجرجاني (ت: 471 هـ)** في التّأكيد على عدم الفصل خاصّة بين النّحو والبلاغة، وإعادة توحيد علوم العربيّة من أجل فهم أسرار اللّغة العربيّة، وإعجاز القرآن الكريم، ويتجلّى اعتماده في دلائل الإعجاز في علم المعاني على سيبويه، وتأكيده على أنّ النّظم ليس سوى توخّي معاني النّحو، ويهدف بذلك أنّ النحو ليس قواعد شكليّة بل ترتبط به معان تظهر في العلاقات المختلفة التي ترتبط بها، وتتحدّد على ضوئها معاني الكلام، أي أغراض المتكلّم الّتي يأخذ فيها بالحسبان حال السّامع وحاجته.

بدأت الدّراسات التّحليليّة الوصفيّة الشّاملة للّغة العربيّة منذ نهاية القرن الأوّل الهجري، وذلك من أجل وضع ضوابط لقواعد اللّغة العربيّة، وقامت تلك الدّراسة على المشافهة والرّحلة إلى الباديّة، وهذه الدّراسات نشأت في أوّل أمرها لحفظ القرآن من اللّحن الّذي بدأ يستشري في أوساط العامّة والخاصّة بعد إقبال نفر كثير على الدّخول في الدّين الإسلامي.

وفي هذا الزّخم كان النّحاة يتسابقون إلى استقراء كلام العرب، حيث تسابقوا إلى تقعيد القواعد وفق أنماط استقرأوها من كلام العرب، وفي هذا الصّدد لا يمكننا أن نستدلّ إلاّ بكتاب سيبويه فهو أوّل مؤلَّف نحوي يصلنا، وسيبويه نفسه عاش هذه الفترة فجسّد اللّغة العربيّة بكلّ مقوّماتها التّعبيريّة ومستوياتها المختلفة.

الكتاب ليس كتابا في النّحو، بل يشتمل على مختلف علوم اللّغة العربيّة فيه تجسيد لكلام العرب، وحديث عن القراءات والنّحو، والصّرف، والبلاغة ومخارج الحروف والتّجويد...إلخ، وفي الكتاب يدرس سيبويه أساليب الكلام ضمن إطار تأديّته للمعنى وفق قوالب النّظام اللّغوي للعربيّة، وحسب المقام الّذي يقال فيه، ولم يكن يميّز بين النّحو والبلاغة، كما لم يكن النّحو مستقلاّ عن علوم العربيّة، والنّحو نفسه لم يكن مقصورا على الإعراب.

وهكذا كانت العلوم اللّغويّة تخدم بعضها بعضا، ولم تكن منفصلة عن النّحو، كما لم يظهر في القرون الأولى كتاب يختصّ بالبلاغة مفصولة عن النّحو، ولهذا لم نر سيبويه يُحدث شرخا بينهما، فأدرك أثر نظم الكلمات فراح يشرح العبارات التّي حدث فيها تصرّف بلاغي، بتوضيح الوجه الّذي يستقيم عليه المعنى، كما يشرح الأساليب الكلاميّة بعلل نحويّة وفقهيّة، وتارة يصفها بالضّرورة الشّعريّة، وطورا يرجعها إلى مخارج الحروف أو إلى لغة من اللّغات، فمثلا يعرض في باب (ما لا يجوز أن يندب) ففي قوله: (وارَجُلاه) و(يا رَجُلاه) يقول: قال **الخليل** أنّه قبيح وأنّه لا يقال[1]، ولقد استنكر الخليل هذا لأنّهما مبهمان، كأنّ التّبيين في النّدبة غير مستحسن، لأنّنا لا نتفجع على شخص لا نعرفه.

هذا هو القالب الّذي من المفروض أن يدرس فيه كل من النّحو والبلاغة لأنّ النّحو كان دراسة لنظم الكلام، وكشفا عن أسرار تأليف التّركيب، وبيانا لما يعرض له من ظروف، وتوصّلا إلى ربط المعنى بالسّياق، وهذا كلّه كان يدرس ضمن ما يسمّى بالدّرس اللّغوي بشكل عام، ولقد حاول **أبو عبيدة**[2] **(ت:210هـ)** في كتابه مجاز القرآن أن يشرح ما في النَّظْمِ من تقديم وتأخير أو حذف وغير

[1] - عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه): الكتاب، تح وشرح: عبد السّلام محمد هارون، دار الجيل بيروت، ج1، ط3، ص: 378.

[2] - أبو عبيدة معمر بن المثنى (110- 210هـ) أخذ العلم عن الأخفش الكبير وعمرو بن العلاء، كان واسع العلم، كثير التّصنيف منها مجاز القرآن.

ذلك، فسمّى بحثه مجازا[1] حيث نظر في أحوال التّراكيب والتّصرّفات البلاغيّة التّي تحدث في النّظم العربيّ، وسار **الفرّاء**، على نهج **سيبويه** في معاني القرآن حيث عالج بعض التّصرّفات البلاغيّة التّي أشكلت على الدّارسين، أما **الجاحظ** فقد غدا عمله موردا مستساغا للباحثين في هذا الميدان، وما تركه من المؤلَّفات لهو دليل على تفكيره اللّغوي الصّحيح، وملاحظاته البلاغيّة لا تفارق كتبه؛ حيث تحدّث عن مفردات اللّغة ومفردات النّظم واشترط لفصاحتها أن تكون بريئة من تنافر الحروف حتى تبدو وكأنّها بأسرها حرفا واحدا، ومن هنا يرى أنّه لابد من ضمّ لفظ إلى لفظ بناء على تناسق دلالة الألفاظ، وتلاقي المعاني على الوجه الّذي يقتضيه العقل، أما **المبرّد** فله حديث عن الفروق اللّغويّة التّي تحدث بسبب التّصرّف في النّظم، وذلك في المحاورة التّي جرت بينه وبين الكِنْدِي الفيلسوف إذ قال له: يا أبا العبّاس إنّي لأجد في كلام العرب حَشْوًا، فقال له أبو العبّاس المبرّد في أيّ موضع وجدت ذلك؟ فقال الكِنْدِي: أجد العرب يقولون (عبد الله قائم، ثمّ يقولون: إنّ عبد الله قائم ثمّ يقولون: إنّ عبد الله لقائم. فالألفاظ متكرّرة والمعنى واحد) فقال **أبو العبّاس المبرّد**: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم: عبد الله قائم إخبار عن قيامه، وقولهم: إنّ عبد الله قائم، جواب عن سؤال سائل وقولهم: إنّ عبد الله لقائم جواب عن إنكار منكر قيامه، فقد تكرّرت الألفاظ لتكرار المعاني[2].

في حياة هؤلاء النّحاة بدأت الدّراسات اللّغوية المتخصّصة في قواعد النّحو والصّرف معتمدة على نتائج الدّراسة التّحليليّة الوصفيّة الشّاملة في عصر التّدوين، حيث خرجت مدرستان نحويّتان، واشتدّ الجدل بين نحاتهما.

فكان التّنافس في انقسام النّحاة إلى بصريّين وكوفيّين، وقد اشتدّ الصّراع بينهما في الفروق اللّغوية الدّقيقة، وكل مدرسة لها حججها وأدلّتها، وكتاب

[1] - عبد العزيز بن المعطي عرفة: من بلاغة النظم العربي، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1984م، ج1، ص: 11.

[2] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002م، ص: 242.

الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويّين البصريّين والكوفيّين شاهد على ذلك الخلاف الّذي استنفذ الوقت والجهد العظيمين لكلا الفريقين.

أمام هذا النّشاط المكثّف في بداية تلك المرحلة كانت هذه المصطلحات: (العربيّة/ الكلام/ اللّحن/ الإعراب/ المجاز) جنبا إلى جنب عند نحاة القرون الثّلاثة الهجريّة الأولى، ولم يؤثر عنهم استعمال مصطلح النّحو، وهو أمر طبيعي لأنّ علم النّحو نشأ نشأة فطريّة شأنه في ذلك شأن سائر العلوم، وكانت مظاهره الأولى ترصد من قبل العلماء وتخضع لملاحظاتهم[1]، والأدهى من ذلك أنّ بعض النّحاة زادوا في تعقيد الأمر بإسرافهم على أنفسهم في كلّ ما يترتّب عن نظريّة العامل من تقديرات وافتراضات، ومثالنا على ذلك نشير إلى قول ذلك الأعرابي الّذي وقف أمام مجلس **الأخفش الصّغير** وسمع كلامه في النّحو وأخذته الحيرة، ممّا يقول فتعجّب وقال له: أراكم تتكلّمون بكلامنا في كلامنا بما ليس في كلامنا.

ومن هنا بدأت الدّراسات النّحوية تتخلّف عن السّير؛ حيث كثرت البحوث وذلك ما أدّى إلى تعدُّد الآراء في المدرسة الواحدة وكان ذلك سببا في القصور عن تذوّق الأساليب العربيّة، وسبّب النّفور من النّحو لأنّهم خرجوا عن منطق السّلف الأوّل الّذين جعلوا النّحو يعيش في أحضان مختلف العلوم، ومثالنا على ذلك مصطلحات سيبويه في النّحو؛ حيث لا يسمّيها فقط بل يصفها ويشرحها بالأمثلة حسب ما تؤدّيه من غرض، كما يلجأ إلى الوصف والتّمثيل فيطلق المصطلح حسب الوظيفة المسندة إليه (الفعل الذي لم يُسَمَّ فاعله).

وبعد ذلك لم يكن كثير من النّحاة يعيرون الاهتمام للإظهار أو الإضمار أو الفصل أو الوصل، كما لا يعنون بأمر تأليف الكلام ونظمه إلا قليلهم، بل وصل الأمر إلى الحدّ الّذي أغفلوا دراسة أساليب الكلام، وخلطوا بين أساليب مختلفة، وقد انتهى كلّ ذلك إلى الزّهد في الدّراسات اللّغويّة.

---

[1] - عوض أحمد الفرزي: المصطلح النحوي، (نشأته وتطوره من أواخر القرن الثالث الهجري)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص: 16.

ومع بداية القرن الرّابع بدأ النّحو يميل إلى التّعقيد، وبدأ الشّرخ يظهر بين النّحو والبلاغة حتّى استقلّت البلاغة عن النّحو، وأدّى ذلك إلى ظهور مباحث نحويّة متخصّصة، تعتمد الأمثلة الجاهزة كضرب زيد عمرا، وهذا ما خلق المعضلة للنّحو العربي، وأدّى إلى النّفور منه والزّهد فيه، وكان سببا في تزهّد النّاس عن كلام الله.

وهناك من سار أو حاول السّير على نمط الأوائل أي توخّي المعاني النّحويّة، ومراعاة السّياق الكلامي دون أن يفصل بين النّحو والبلاغة.

وفي هذا القرن جاء **ابن جني (ت: 392 هـ)** وقدّم أروع صوره لعناية النّحاة بأساليب الكلام، وتأييده ارتباط النّحو بالمعنى السّياقي للكلام، وأكّد أنّ العرب تُعْنَى بنظم ألفاظها وترتيبها، لأنّ ذلك هو طريقها إلى إظهار أغراضها ومعانيها. فيقول: «اعلم أنّ هذا الباب من أشرف فصول العربيّة وأكرمها وأعلاها وأنزهها، وإذا تأمّلته عرفت منه وبه ما يؤنقك ويذهب في الاستحسان له كل مذهب، وذلك أنّ العرب كما تُعْنَى بألفاظها فتصلحها وتهذّبها وتراعيها وترحظ أحكامها بالشّعر تارة، وبالخطب أخرى، وبالأسجاع التّي تلتزمها وتتكلّف استمرارها. فإنّ المعاني أقوى عندها وأكرم عليها وأفخم قدرا في نفوسها»[1].

يرى **ابن جنّي** أنّ العرب قد أصلحوا ألفاظ العربيّة وحصّنوها لخدمة المعاني.

وفي هذا السّياق أكّد **عبد القاهر الجرجاني** أنّ البلاغة ليست أمرا مستقلاّ عن النّحو، فعدم توخّي النّحو يفسد المعنى وتغيب الدّلالة، لذا فالبلاغة والنّحو يظهران في النّظم وهما شيء واحد.

1 - أبو الفتح عثمان بن جنيّ : الخصائص، تح: محمد عبد العليم النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ص : 215 – 216 .

2- ماهية النّحو والصرف:

إنّ علم النّحو من العلوم التّي نالت حظّا كبيرا من الخلاف بين المتقدّمين وقد امتدّ أثره إلى المحدَثين، وإن كان خلاف المحدَثين فيه يختلف عنه عند القدماء من بعض الجهات، وترجع في عمومها إلى الموضوع وإلى المنهج.

كما اعترضت سبيل تحصيله معوّقات كثيرة، ونقصد بالتّحصيل ما هو أعمّ من مجرّد التّلقين في قاعة الدّرس، فقد يُنال بالمطالعة في كتبه، أو بغير ذلك من وسائل تحصيل العلم، خاصّة مع توَسّع استعمال وسائل توصيل المعارف، من مختلف الأماكن وفي كلّ الأوقات، وعلى شتّى الحالات.

ولكن منع من الانتفاع بذلك بعض المعوِّقات، جعلت بعض النّاس يستصعبون ويصدّون عنه صدودا، وفي ما يلي بعضٌ ممّا نراه حقيقيّا بمعاودة النّظر فيه، تيسيرا لتراثنا على المتعلّمين ودرءا لما شابه من خلل.

- ماهية النّحو:

من الجدير البدء بتعريف النّحو، لأنّ تعريفه يعطينا صورة حقيقيّة عن موضوعاته وأغراضه، ولعل أوّل تعريف له ما ورد عن **الخليل بن أحمد (ت:175هـ)** في قوله: «النّحو القصد نحو الشيء؛ نحوت نحوه، أي قصدت قصده، وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربيّة، فقال للنّاس انحوا نحو هذا فسمّي نحوا، ويجمع على الأنحاء»[1].

وقد عرّفه **ابن جني** بأنّه «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة، بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها»[2].

[1] - أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال، ج3، ص: 302.

[2] - أبو الفتح عثمان بن جنّي: الخصائص، المصدر السّابق، ص: 34.

وقال **أبو البقاء**: «إنّما سُمِّي العلم بكيفيّة كلام العرب في إعرابه وبنائه نحوا، لأنّ الغرض به أن يتحرّى الإنسان في كلامه إعرابا وبناء، طريقة العرب في ذلك...، أنّه علم مستنبط بالقياس والاستقراء من كلام العرب»[1].

وأورد **الشّريف الجرجاني**، أنه «علم بقوانين يُعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعراب والبناء وغيرهما. وقيل: النّحو علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال؛ وقيل: علم بأصول يُعرف بها صحّة الكلام وفساده»[2].

واستقرّ فيما بعد عند المصنّفين في العلوم، أنّ علم النّحو أحد علوم العربيّة التّي بلغت عدًّا اثني عشر علما، كما ورد في بعض منظوماتهم.

صَرْفٌ وَنَحْوٌ عَرُوضٌ ثَمَّ قَافِيَة وَبَعْدَهَا لُغَة قَرْض وَإِنْشَاء
خَطّ بَيَان مَعَان مَعَ مُحَاضَرَة وَالاشْتِقَاق لَهَا الآدَاب أَسْمَاء

وقد وُجد لدى العلماء، بعض الاختلاف في ترتيب علوم العربيّة هذه، من حيث الأصل والفرع، والأهمّ والمهمّ فجعل **الكفوي** علم النّحو أحد أصول الأدب كما عدّه **ابن خلدون** أحد أركان الأدب الأربعة[3].

والجدير بالملاحظة أنّهم سمّوا علم النّحو علم الإعراب أيضا[4].

وأطلق عليه كثير من العلماء اسم العربيّة، كما ذكر **عاصم بن أبي النّجود، وخالد الحذّاء وأبو النّضر، وأبو عبيدة معمّر بن المثنّى، ومحمّد بن سلام الجمحي، وعبد الواحد اللّغوي، وابن جنّي**.

---

[1] - أبو البقاء محب الدين عبد الله بن الحسين بن عبد الله:" اللّباب في علل البناء والإعراب، دار الفكر، دمشق، تح: غازي مختار طليمات، ط 1، 1995، ج1، ص: 40.

[2] - علي بن محمد بن علي الجرجاني: التعريفات، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1405، ج1، ص: 308.

[3] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، درا القلم، بيروت، ط 7، 1409 هـ/ 1989م، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1979، ص: 1055- 1069- 1070.

[4] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، المصدر السّابق، ص: 24.

كما أطلقوا عليه اسم علم العربية كصنيع **الزّمخشري** في كتابه (المفصّل في علم العربية)، و**ابن الأنباري** و**العبكري**، و**ابن النديم**، و**يحي بن حمزة العلوي**، و**ابن الأثير**، و**ابن خلدون**، و**السّيوطي**[1].

وهذه التّسميّة – أعني علم العربيّة- تسميّة شائعة عند الأقدمين خاصّة وهي في نظري تنير لنا سبيل معرفة مقاصد المتقدّمين في بحثهم هذا الموضوع وأغراضهم في التّأليف فيه.

فهذا **ابن جني** يعقد في خصائصه (باب فيما يُؤَمِّنُهُ علم العربيّة من الاعتقادات الدّينيّة) فيذكر فيه مسائل أعلق بالبلاغة منها بعلم الإعراب، فقال من جملة ما قال: «اعلم أنّ هذا الباب من أشرف أبواب هذا الكتاب، وأنّ الانتفاع به ليس إلى غاية ولا وراءه من نهاية، وذلك أنّ أكثر من ضلّ من أهل الشّريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنّما استهواه واستخّف حلمه، ضعفه في هذه اللّغة الكريمة الشّريفة، التّي خوطب الكافّة بها، وعرضت عليها الجنّة والنّار من حواشيها وأنحائها، وأصل اعتقاد التّشبيه لله تعالى بخلقه منها، وجاز عليهم بها وعنها[2]، ثمّ ذكر بعض أمثلة الخطإ في فهم الأساليب التّعبيرية من مجاز وغيره».

فلعلم العربيّة مدلول أوسع ممّا صار إليه بعد القرون الأولى، خاصّة عندما ترادف مع مصطلح النّحو بمعناه الضّيق لدى المتأخّرين، فهو العلم الّذي يختصّ بالبحث في قواعد هذه اللّغة، بمختلف مستوياتها، من صوتيّة وصرفيّة وتركيبيّة ودلاليّة وأسلوبيّة، وفي علل ظواهرها.

فتطلق العربيّة أو علم العربيّة على كلّ ما يساعد على إقامة اللّسان بكلام العرب، في كيفيّة النّطق، أم في صوغ المفردات، أم في تركيب الجمل، مع مراعاة أوضاع العرب واستعمالاتها، ولا يكون هذا كلاما فقط، وإنّما كتابة

---

[1] - عبد الرحمن بن أبي بكر السيّوطي: سبب وضع علم العربية، تح: مروان العطية، دار الهجرة، دمشق، ط 1 ،1988، ج1، ص: 50.

[2] - أبو الفتح بن جنّي: الخصائص، المصدر السّابق، ج3، ص: 245.

أيضا[1]، وهذا المعنى موجود في الأذهان اليوم، حين نسمعهم يقولون: فلان يتعلّم العربية مثلا، فإنّ عبارة العربيّة تحتمل أنحاء شتّى من قواعدها.

وهذا المعنى هو ما كان يفهم من لفظ (النّحو) أيضا في الزّمان الأقدم، وهو الّذي عبّر عنه **الخليل** بوجوه العربيّة في نصّه المتقدّم، وعبّر عنه **ابن جني** بسمت كلام العرب وذكر من أمثلته التّركيب، وما أورده أمثلة فقط غير مستوعبة لكلّ موضوعات هذا العلم.

لعلّ سبب اعتقاب علم العربيّة لعلم النّحو منذ البداية، وحتّى بعد ما آل إلى المعنى الّذي تخصّص فيه، هو كون مسائله أوّل ما اشتهر بالتّدوين، وكذلك تكاثر الرّوايات في موضوع نشأته ودوافعها، التّي تعزوه إلى **أبي الأسود الدّؤلي (ت:69هـ)** وتربطه بالخطإ في التركيب، فهو أوّل من وضع جملة من ضوابط الكلام، بأمر من **علي بن أبي طالب** كرّم الله وجهه كما تذكره كثير من المصادر.

وهذا على الرّغم من أنّ الاهتمام باللّغة كان منذ زمان أقدم أيضا، كما هو معروف عن **عمر بن الخطّاب** رضي الله عنه، و**عبد الله بن عباس** رضي الله عنه، إلاّ أنّ الكلام على النّحو قد غطّى على كل ذلك، ثم تفرّعت سائر العلوم ومنها علم اللّغة أعني علم متن اللّغة الّذي هو أقدم نشأة من علم النّحو.

وذلك الشّمول لمفهوم العربيّة أو النّحو، ملاحظ في أوّل كتاب وصلنا في هذا الموضوع، وهو كتاب **سيبويه (ت: 180 هـ)** الّذي تضمّن أصولا وأطرافا من فنون شتّى.

ففي كتابه أبواب مثل:

هذا باب المسند والمسند إليه. وقد خصّ هذان المصطلحان فيما بعد بعلم المعاني من البلاغة العربيّة.

وهذا باب اللّفظ للمعاني، وهو في المشترك اللّغويّ، أعني المترادف والمشترك اللّفظي والمتضاد.

---

[1] - عبد المجيد عيساني: النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دراسة وصفيّة نقديّة لبعض الآراء النّحويّة، دار ابن حزم، رسالة دكتوراه، ص: 217.

وهذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة، وهو في نظم الكلام وكيفيّة مطابقته للواقع، وعلاقته بالمتكلّم وبالسّامع، كما أنّه أقرب ممّا تدرسه بعض النّظريات اللّسانية اليوم وخاصّة التّداوليّة.

وهذا باب ما يحتمل الشعر[1]، وهو في الضّرورات الشّعريّة.

وغير هذه من المسائل المنثورة في كتابه الّذي دُعِيَ بحقّ قرآن النّحو والتّي أضرب أصحاب الصّناعة النّحويّة عن الخوض فيها بعد ذلك الزمان الأوّل، وشغلوا بل وشغفوا بالأشكال الظّاهرة لتركيب الكلام العربي.

فإذًا قد كانت مباحث العربيّة أو علومها -قديما- مرتبطا بعضها ببعض إلى أن بدأت في الانفصال والاستقلال كما هي عليه اليوم، حين تركّزت جهود كلّ قوم فيما كلفوا به، فانكبّ كلّ متخصّص بعلم من العلوم على النّظر فيه تأصيلا وتقعيدا واستدلالا، غير آبهٍ بما لدى غيره من أهل العلوم الأخرى، حتّى كثر في العصور المتأخّرة التكلّف في تفريغ المباحث وتشقيق المسائل وتأويل الشواهد.

وقد بقي من آثار ذلك الشّمول لمفهوم علم العربيّة أو علم النّحو، أن لاحظنا ارتباط مسائل التّصريف به، فقد أُطلق النّحو بعد ذلك على علمي النحو (الإعراب) والصّرف، وهو أيضا موافق لمدلوله اللّغوي، بل الاصطلاحي، الّذي يعني القصد والاتباع، وهذه كتب النّحو بين أيدينا، جامعة بين مسائل كثيرة من قواعد الإعراب، وأخرى من قواعد التّصريف، التّي تذكر في أواخرها.

وهذا ما جعل **ابن عاشور** يؤكّد أنّه كان يجب تسميتها باسم واحد «يشملهما، لأنّهما على تركيب اللّغة، واستعمال مفرداتها، فكما يحتاج المتكلّم إلى معرفته كيف يعبّر عن أحداثه، في المستقبل قراءة فيقول: سأقرأ. يحتاج إلى معرفته كيف ينطق بهاته الكلمة، مرفوعة أم منصوبة، فهما متآخيان، وقد كانا من قبل كذلك، وهذه خَلاصة ابن مالك إلى الآن، تشتمل أبوابا كثيرة من

[1] - عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه): الكتاب، المصدر السّابق، ص: 23- 26.

التّصريف، ثم خصّ النّحو بما يبحث عن أحوال الكلم، من حيث الإفراد والتّركيب في الكلام، والصّرف بما يبحث عن جوهر الكلمات في الاشتقاق»[1].

والّذي نراه وجوب تخصيص العلم الّذي يدرس التّركيب كما اصطلح عليه المتأخّرون بلقب علم الإعراب، عوض مصطلح النّحو غير الدّقيق والشّامل - في أصله- لفنون كثيرة من علم العربيّة كما قدّمته، والمرتبط بمسائل علم الصّرف كما استقرّ عليه بعد ذلك.

أمّا ما احتجّ به **ابن عاشور** على تآخيهما، وهو الحاجة إليهما، فليس الأمر مقصورا عليهما فقط، بل الحاجة إلى غيرهما من علوم العربيّة أوكد، وخاصّة علم المعاني وعلم الإنشاء.

وأمّا إشارته إلى تمازجهما في مصنّفات القدماء، فالحقيقة أنّ تلك المصنّفات، وخاصّة كتاب **سيبويه**، قد جمعت بينهما وبين غيرهما، مثل مسائل الأصوات والمعاني والبيان والعروض، لأنّها لم تكن كتب نحو بالمعنى الحصري، وإنما كانت كتبا في علم العربيّة، بمعناه الواسع، ثم بدأت في الاستقلال عن بعضها.

ومع هذا، فليس انحصار مفهوم النّحو القديم بمعيب على علاّته، لولا ما عرى دراسته والتّأليف من خلل، فمن محاسن علوم العربيّة أن تخصّص كلّ منها بموضوع بحث مستقلّ، لأغراض تعليميّة، بل أنّ هذا الاستقلال شامل لكلّ علوم الدّنيا والدّين، لأنّ العلوم تتمايز بتمايز موضوعاتها وحيثياتها كما يقال. وقد انتهجت الدّراسات اللّغويّة الحديثة هذا المنهج، حين خصّصت الكلام بعلم التّركيب (النّحو)، والكلمة بعلم البنية (الصّرف).

والحاصل أنّهم قد اتّفقوا بعد ذلك، على كون النّحو علما بمقاييس كيفيّات تركيب الكلام العربي، وأنّه يفيد الناشئ، طريق انتحاء سنن العرب، في صوغ

[1] - ابن عاشور: أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، تونس، ط2، 1408هـ/ 1988م، ص: 219.

أبنيــة كلمهــا وفــي تركيبــه. وهــذا المعنــى هــو المســتفاد مــن تعريفــي **أبــي البقــاء والشريف الجرجاني**.

ولــم يعــدم التّــاريخ أئمّــة العربيــة، اســتدركوا علــى العلمــاء نظــراتهم الجزئيــة، كــان ألمعهــم الشــيخ **عبــد القــاهر الجرجــاني (ت: 471 هــ)** الّــذي انتهــت إليــه نظريّــة الــنّظم، بعــد أن نظــر فيهــا المعتزلــة، مثــل القاضــي **عبــد الجبــار** و**الجــاحظ** وغيرهمــا فكــان لــه الفضــل فــي تأصــيلها، وزيــادة توضــيحها، والتّوسّــع فــي الاستشــهاد لهــا، فــي كتابــه دلائــل الإعجــاز خاصّــة، حيــث دأب علــى تأكيــد كلمتــه الشــهيرة: الــنّظم هــو تــوخِّي معــاني النّحــو، فســعى إلــى ربــط المعــاني البلاغيّــة أو بــالأحرى المعــاني الثواني بالأساليب النّحوية المتنوّعة.

قــال: «واعلــم أن لــيس الــنّظم إلا أن تضــع كلامــك الوضــع الّــذي يقتضــيه علــم النحــو، وتعمــل علــى قوانينــه وأصــوله، وتعــرف مناهجــه التّــي نهجــت، فــلا تزيــغ عنهــا، وتحفــظ الرّســوم التّــي رســمت لــك، فــلا تخــل بشــيء منهــا، وذلــك أنّنــا لا نعلــم شيئا يبتغيه النّاظم بنظمه، غير أن ينظر في وجوه كلّ باب وفروقه»[1].

كمــا ذكــر «أنّ الــنّظم هــو تــوخِّي معــاني النّحــو فــي معــاني الكلــم، وأن توخِّيهــا فــي متــون الألفــاظ محــال»[2]، وقــال إنّ أمــر الــنّظم فــي أنّــه لــيس شــيئا غيــر تــوخِّي معــاني النّحــو فيمــا بــين الكلــم، وأنّــك ترتّــب المعــاني أوّلا فــي نفســك، ثــمّ تحــذو علــى ترتيبها أي الألفاظ في نطقك.

وقــد ظهــرت فــي العصــر الحــديث، منــذ مطلــع القــرن الماضــي إلــى وقتنــا هــذا ومــا تــزال تظهــر أعمــال كثيــرة مــن رجــال أهمّهــم حــال النّحــو العربــي تأليفــا وتدريســا أهــابوا فيهــا بأهلــه مــن أجــل تنقيح مسائله، وتجديد الحياة لــه فــي تدريســه، مقتفين آراء بعــض النّحــاة القــدماء، أو متــأثرين بحركــات الإصــلاح فــي العصــر الحــديث، أو مسترشــدين بمــا توصــلت إليــه البحــوث اللّســانيّة التّطبيقيّــة، خاصّــة فــي قضــايا التّعليميــات، ولعــلّ أبرزهــا النّظريّــة الوظيفيّــة، والنظريّــة التوليديّــة، والنظريّــة

[1] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: محمد التّنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1995، ص: 77.

[2] - المصدر نفسه، ص: 273.

التداوليّة وقد سعى هؤلاء المحدَثُون إلى ربط الدّرس النّحوي بتلك المفاهيم فتوزّعت جهودهم بين النّظري والتّطبيقي، إلاّ أنّ منهم مَن غالى في التّهجّم على أعمال القدماء، ومنهم المقتصد.

ويمكن الإشارة إلى أنموذجات فقط، تمثّلت في نظرات الشّيخ **ابن عاشور** في "ألـيس الصّبح بقريب"، وأعمال **إبراهيم السامرّائي** في "إحياء النّحو" و**شوقي ضيف** في "تيسير النّحو"، **وفاضل السّامرّائي** في معاني النّحو. والتّي ظهر معظمها في شكل أطروحات ماجستير ودكتوراه.

3- ماهيّة الصّرف:

استكمالا للكلام على مفهوم النحو، لابدّ من التّعريج على صِنْوِه، وهو علم الصّرف، فما هو الصّرف؟

قال **الخليل**: «التّصريف اشتقاق بعض من بعض...وصرْف الكلمة إجراؤها بالتّنوين»[1].

فهو العلم الباحث عن أحوال أبنيّة الكلمة، الّتي ليست بإعراب ولا بناء وغنيّ عن البيان أنّ هذه الأحوال على ضربين[2].

منها ما هو تغيير لاحق للأصل، من أجل إفادة معنى جديد، كإفادة المضيّ أو الحال أو الأمر أو المطاوعة أو المشاركة أو التّكلّف في الأفعال، وكإفادة التّصغير أو الاضطراب أو النّسبة أو التّثنية أو المبالغة أو التّفضيل في الأسماء.

ومن هذه الأحوال ما هو تغيير لاحق للأصل، من غير دلالة على معنى طارئ على الكلمة، وإنّما ذلك يرجع في الغالب إلى أسباب لفظيّة، ينبني معظمها على عِلّتَيِ الخفّة والثّقل، كالإعلال والإبدال والإدغام.

---

[1] - أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح : فخر الدين قباوة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج7، ص: 109.

[2] - ابن عصفور الإشبيلي: الممتع في التّصريف، تح: د. فخر الدين قباوة، الدار العربية للكتاب، ط 5، 1403 هـ/ 1983م، ج1، ص: 31.

ويـذكر أنّ أوّل مـن تكلّـم فـي علـم التّصـريف هـو **معـاذ بـن مسـلم الهـراء**[1] **(ت: 189 هـ)** أنّـه كـان منـدرجا فـي مسـائل علـم النّحـو، ولّمـا أُفـرِد بالتّـأليف حـين وضـع **أبـو عثمـان المـازني** كتابـه فـي الصّـرف[2]، ظهـر عليـه نـوع مـن الاسـتقلال في التّأليف، وإن بقيت آثار تمازجهما في كثير من المصنّفات.

4- سبل تحصيل النّحو:

بعـد اللّمحـة المتقدّمـة نسـتخلص أنّ النّحـو العربـيّ مـرّ بمراحـل انحسـر فيهـا عـن مفهومـه الأصـيل، كمـا ابتعـد فـي كثيـر منهـا عـن الأهـداف الّتـي كانـت متوخّـاة حـين وَضْـعِه أوّلا، فكـان أن أضـرّت بـه أيّمـا إضـرار، ببـروز ظـواهر أفضـت بـه إلـى التّعقيد، والنّفور منه، وقد زاد من الإضرار به فريقان:

فريـق جمـد علـى أوضـاع متـأخّري العلمـاء، راكبـا التّعصـب لهـم كـلّ مركـب ومقلّـدا لهـم فـي كـلّ صـغيرة وكـلّ كبيـرة، مرجّحـا مـا رجّحـوه، ومـبطلا مـا أبطلـوه، بـل وبـالغ هـذا الفريـق فـي الاعـتلال لِمَـا لـم يسـلم لـه مـنهج، ولـم تسـتبن لـه غايـة مـن موروث الأقوال النّحويّة.

وفريـق اشـتدّ حنقـه علـى القـديم، بحسـن نيّـة أو بسـوئها، فمـنهم مـن حـاول التّـأليف فيـه بأسـلوب حـديث، وتجديـد فـي شـواهده، مـع مـا تخلّـل ذلـك مـن الغلـط ومـنهم مـن مسـخ التّـراث النّحـوي وشـوّهه، باسـتبدال مصـطلحاته، بـدل التّهـذيب والتّشـذيب، بحجّـة التّجديـد والتّيسـير، فـزاده تعقيـدا إلـى تعقيـده، حتّـى يخيّـل إلـى الدّارس أنّه أمام علم جديد.

- النّحو بين استعماله وعلمه أو تعليمه:

من الواجب علينا التّفرقة بين أمرين هما: استعمال قواعد النّحو وتعليمها، وهما مرتبطان ببعضهما أشدّ الارتباط، فإنّ الفصل بينهما ممّا أضّر بالعملية التربويّة والتّعليميّة.

ذلـك أنّ تعلـيم النّحـو كمـا لـو كنّـا نعلّـم مـادّة مـن المـواد الأخـرى، قـد يشـجّع المعلّـم علـى اطّـراح الكلفـة فـي النّطـق بلسـان عربـيّ مبـين، تسـتلزمه القواعـد الّتـي

[1] - عبد الرحمن بن أبي بكر السّيوطي: سبب وضع العربية، المصدر السّابق، ص: 61.

[2] - ابن عاشور: أليس الصّبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي، تونس، المرجع السّابق، ص: 28- 30.

يدرّسها، وقد يجترئ المتعلّم على التّساهل في قواعدها أيضا، والحال أنّ فصاحة اللّسان أدخل في تعليمه، والإغراء بالإقبال عليه، خاصّة وأنّ الشّروط النّفسيّة من أهمّ الأركان الواجب رعيها في العمليّة التّربوية.

فأرى أنّ من أهمّ العوامل الّتي أثّرت في تحصيل النّحو العربي علما وعملا، الغفلة عن مفهوم اللّغة وطرق اكتسابها، وعن تحديد مفهوم النّحو، وعلاقته بسائر علوم العربيّة.

فليس يخفى أنّ التّربيّة اللّغوية تتبوّأ مكانا بارزا في حياة المرء، بل إنّ غيرها من المواد، «من تاريخ وجغرافيا وعلوم طبيعية ...إلخ تساهم في إثراء الرصيد اللّغوي، وتنمّي لدى الطّفل الملكة اللّغوية»[1].

ولا ريب في أنّ الأصل في اكتساب اللّغة، هو السّماع المباشر عن أهلها ومشافهتهم بها، وقد قال **ابن خلدون** «السّمع أبو الملكات اللّسانية»[2]، يعني به سماع المنطوق، وهو مبدأ مقرّر في علم اللّسان الحديث، وهذا الأصل مستمر في جميع اللّغات، ولدى كلّ الأمم ومنهم العرب، فلمعاشرة أهل اللّغة أثر كبير، ليس بالنّسبة إلى تعلّم الألفاظ فحسب، وإنّما من أجل اكتساب عادات الكلام، ووجوه التّصرف فيه أيضا.

فإن لم يكن السّماع والمشافهة، لبعد العهد وتقادمه مثلا، كحالنا مع فصحاء العرب، كان الطّريق الثاني ضامنا لاكتساب اللّغة، وهو مدارسة الكلام وحفظه، والتّمرّس بأساليبه، ومزاولة فنونه.

فللبيئة اللّغويّة (أهل اللسان) تأثير في إكساب اللّغة وأساليبها، ومفهومه أنّ معاشرة غير أهل اللّسان، تفضي به إلى الفساد والانحلال، وهذا الاكتساب للّغة لا يقتصر على فترة معيّنة من حياة الإنسان، بل إنّه يمتّد تحصيله لها، من طفولته إلى شبيبته إلى كهولته وحتى شيخوخته.

---

[1] - د. حنفي بن عيسى: الأسس النّفسية لاكتساب اللّغة، مجلّة همزة الوصل، وزارة التّعليم الابتدائي والثّانوي، 1972 – 1973، ص: 22.

[2] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، المصدر السّابق، ص: 1056- 1057.

ثـمّ إنّ تعلّـم اللّغـة بالمعاشـرة، أرسـخ وجـودا مـن تلقينهـا بالقواعـد، حتـى تصـير سـجيّة للمـتعلّم، مـن دون أن يغـوص فـي فلسـفتها، أو يتعمّـق فـي عللهـا، فيصـير مثـل العـرب الّـذين قـال عـنهم **الخليـل بـن أحمـد**: «إنّ العـرب نطقـت علـى سـجيتها وطباعهـا، وعرفـت مواقـع كلامهـا، وقـام فـي عقولهـا عللـه... »[1]، وهـو مبـدأ مقـرّر فـي علـم اللّسـان الحـديث، فقـد قـال **د. الحـاج صـالح** «بـأنّ مكتسـب القـدرات العلميّـة الإجرائيّـة، غيـر مفتقـر إلـى معرفـة القـوانين النّظرّيـة، لأنّ أفعالـه المحكمـة غيـر شعوريّة بالنسبة إليه»[2].

هـذا بالنّسـبة إلـى العمـل بقواعـد العربيّـة، أمّـا مـا يخـصّ علمهـا وتعليمهـا، فلـه شـروط تتعلّـق بأركـان العمليّـة التعليميّـة، وأعنـي بهـا المعلّـم، والتلميـذ، والكتـاب والنّظـام العـام، غيـر أنّنـا نركّـز علـى ثلاثـة محـاور رئيسـيّة، لتبيـين مـا عراهـا مـن نقائص كانت معوّقات لتحصيل النّحو علما، وأدائه نطقا وكتابة.

وقـد تعـرّض دعـاة الإصـلاح، والبـاحثون المعاصـرون، الّـذين سـبق ذكـر بعضـهم، إلـى كثيـر مـن هـذه النقـائص، ويمكـن إجمالهـا مـع بيـان وجـه الإصـلاح فيهـا فيما يلي:

5- موضوعات النحو ومصادره:

من معوّقات تعليم النّحو ما نجده في مسائله ممّا يلي:

1- التّعصـب المـذهبي، الـذي أدّى إلـى كثـرة خـلاف العلمـاء، خاصّـة أهـل البصـرة والكوفـة، ولعـلّ أكثـره يرجـع إلـى اختلافـات لفظيّـة، ولا تنبنـي عليـه ثمـرة تركيبيّة أو وظيفيّة، أي أسلوبيّة.

إلاّ أنّ بعـض الخلافـات قـد تنبنـي عليـه ثمـرة، مثـل اخـتلافهم فـي إعـراب (عسـى)، إذا وليهـا فعـل مـدخول لــ (أن) وولـي الفعـل اسـم ظـاهر، بـين رأيـي **أبـي**

[1] - أبو القاسم الزّجاجي: الإيضاح في علل النحو، تح: د. مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، 1399 هـ/ 1979م، ص: 66.

[2] - د. عبـد الـرحمن الحـاج صـالح: مـدخل إلـى علـم اللسـان الحـديث، مجلـة فـي علـم اللسـان البشـري، أصـدرها معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4، 1973، 1974، ص: 70.

عليّ الشلوبين و**أبي عليّ الفارسيّ**، فهذا له تأثير في صياغة الجمل في التّثنية والجمع وفي التّذكير والتّأنيث مثلا.

وعلى كلّ، فلئن ساغت دراسة الخلاف المذهبي في المطوّلات الموجّهة إلى الطّبقة العليا من الباحثين، والّذين من طبعهم التّوسع في فروع العلم وأصوله فإنّه من الخطإ البّين إيراده في كتب التّعليم الموجّهة إلى مَنْ دونهم، وخاصّة بالنّسبة إلى غير المتخصّصين.

2- ما شاب دراسة النّحو العربي في عصوره المتأخّرة من قضايا المنطق الصّوري اليوناني، وعدم الاكتفاء بالعلل التّعليميّة الظّاهرة، بل التوغّل في بحث العلل الثّواني والثّوالث، أي العلل الجدليّة والفلسفيّة، والرّكض وراء التّعاريف الجامعة المانعة، بذكر المحترزات والقيود، وتحديد الأجناس والفصول والرّسوم وغير ذلك...

نعم إنّ النّحو العربيّ قد تأثّر بالمنطق اليوناني، ولكن ليس في عهوده الأولى، خلافا لما يدّعيه بعض الدّارسين، الّذين بلغ بهم الأمر إلى حدّ الرّبط بين أعمال **الخليل ابن أحمد** وتلميذه **سيبويه** والمنطق الأرسطي، مع ما بين ذلك من فروق صارخة، وما يعارضه من حقائق تاريخية.

وممّن أنكر هذا، الأستاذ الدكتور **الحاج صالح**، الّذي أشار إلى اغترار كثير من الباحثين العرب، ووقوعهم في أخطاء كبيرة، وأوهام ضارّة تهدّد أركان بحوثهم، ومنها مهاجمتهم مناهج البحث عند قدماء النّحاة العرب، بتهمة إخضاع اللّغة للمنطق اليوناني، والتّهاون بالنقل والسماع، فصوّبوا المنهج الكوفي والواقع أنّ النّحو العربي قد تأثّر بالمنطق الأرسطي، ولكن بعد نضجه واكتماله لا قبل وهو يخالف المنطق العربي القديم، الّذي بُنِيَ على الاستنباط الاستقرائي وعلى الطّريقة الفرضيّة الاستنتاجيّة[1].

[1] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللّسان الحديث، تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه، 1971، ج1، ص: 26- 28.

3- التّكلف في تأويل الشّواهد، والتماس تخريجاتها، ويدخل فيه التوسّع في التّقديرات الإعرابيّة، وكثرة الاحتمالات العقليّة في تصوّر أوضاع المفردات والتّراكيب، ومعظمها يرجع إلى علّتي الخفّة والثّقل، وهما علّتان صوتيّتان نطقيّتان، بما في ذلك قضيّة الضّرورة الشّعريّة، أو قد ترجع إلى اختلافات لهجيّة عند العرب.

إذا نظرنا مثلا إلى بعض مسائل الإعلال والإبدال، والأشواط الّتي يمرّ بها اللّفظ في تقلّباته حتّى يصير على الهيئة الّتي نقل عليها، الإعلال في لفظ (خطايا) مثلا جمع خطيئة، وإذا نظرنا إلى اختلافهم في رافع المبتدأ والخبر وادّعائهم أنّ الشّاعر استعمل لغتي الإعمال والإهمال للحرف (أن) في قوله:

أَنْ تَقْرَآن عَلَى أَسْمَاء وَيحكما مِنّي السَّلاَم وَأَنْ لاَ تشْعرَا أَحَدا

وغير هذه من المسائل الكثيرة الّتي تعجّ بها كتب النّحو، ويغطّي عليها الجدل فيها.

وقد توسّع بعضهم في إثبات اللّهجات (اللّغات) كثيرا، من غير مستند وما ذلك إلاّ لثغة أو ضرورة أو خطإ في النقل.

4- ما تضمّنته مصنّفات النّحو من أمثلة مصنوعة، هي أساليب غير صحيحة في اللّغة، أو شواهد موضوعة أو ملحونة. وقد أدّى الاعتماد - في تأصيل القواعد- على الأمثلة المصنوعة، إلى إبعاد الأذواق عن الأسلوب العربي، كما تسبّبت الشّواهد الموضوعة أو الملحونة في الخطإ في استنباط القواعد، وتوسّع النّزاع في تأويلها، وكثرة التّقديرات في إعرابها.

وقد صارت أمثلة زيد وعمرو هي الطّابع الّذي يطغى على كتب علم الإعراب، بل كتب علم العربيّة بصفة عامّة، وهي وإن كان الغرض منها الإيضاح فإنّها لا تفيد الدّارس لغة، ولا تصقل له أسلوبا.

5- ظاهرة التّطفل بسرد كلّ ما له أدنى مناسبة بموضوع المسألة، فنجد بعض المؤلّفين يستطردون إلى ذكر قضايا بعيدة كلّ البعد عمّا يعرضون له من مسائل نحويّة، من قصص أدبيّة، أو مسائل علميّة من فنون أخرى.

6- إهمال بعض المصادر الأساسيّة في التّعرّف على مسائل التّصريف، وخاصّة دلالات الأبنيّة، ووجوه الإعراب والمعاني النحويّة، مثل معاني الحروف، ودلالات التّراكيب، وهذه المصادر كثيرة منها كتب التّفسير ومعاني القرآن وإعرابه ومشكله وغريبه، وشروح الأحاديث والآثار، وكتب أصول الفقه بل والفقه، وكتب الأدب العامّة مثل الشروح الشّعريّة وغيرها، وكلّها يجمع بين الدّراسة النّظريّة والتّطبيقيّة، وقد كثر هذا الإهمال خاصّة عند المحدَثين.

- مصادر النّحو:

لعلّه يمكن تصنيف مصادر النّحو - على صعوبته- من حيث المنهج العامّ لها في التّحليل والتّعليل إلى ثلاثة أصناف:

1- صنف غلب قديما، عند أصحاب المذهبين البصريّ والكوفيّ، مثل **"الجمل" للخليل بن أحمد**، و**"كتاب سيبويه"**، وغيرهما مما حوى آراء الخليل وأضرابه، وكتب الكوفيين مثل **"معاني القرآن" للفراء**، و**"مجالس ثعلب"** وغيرهما، وقد امتدّ هذا الصّنف إلى القرن الخامس الهجريّ، ووجد بعض من سار على تلك المناهج بعد ذلك.

وهذه هي الّتي ينبغي أن يرجع إليها، وأن تكون عمدتنا في علم العربية لأنّ تلك المصنّفات القديمة كانت تعلّم الذّوق بالإضافة إلى تعليمها القواعد علاوة على أنها كانت أبعد ما تكون عن المؤثّرات الأجنبيّة، وأقرب ما تكون من المنهج الوصفي المعتمد في مناهج اللّسانيات الحديثة، إذ لم تكن قد شابتها تعقيدات المنطق ولا استغلاق الأسلوب.

وقد أشار **د. عبد الرحمن الحاج صالح**، إلى أن هناك تناسبا وضعيا غريبا، بين علم اللسان الحديث وعلم العربية، يعني علم اللسان العربي، الّذي وضعه علماء العربيّة «في أواخر القرن الأوّل الهجري –السّابع الميلادي- وبلغ أشدّه في زمن **أبي عمرو بن العلاء**، واكتملت مادّته ووسائله على يد **الخليل بن أحمد** وتلميذه **سيبويه**»[1].

[1] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، المرجع السّابق، ص: 11.

فهذا التّناسب الّذي بيّن الأوضاع النّظرية والمنهجيّة في فكر **الخليل** ومن تابعه، وأحدث الأوضاع العلميّة جدير بالدّراسة؛ ولن يكون للدّراسات اللّغوية أي شأن، إذا لم يرجع فيها إلى **الخليل**، لتفهم ما قصده بتعليلاته لظواهر اللّغة، وذلك بالرّجوع إلى شروح كتاب **سيبويه**، وإلى مَنْ أدرك مقاصده، **كابن السّراج** و**أبي علي الفارسي** و**ابن جني** و**الرضي الاستراباذي**... [1].

2- صنف شاع في بعض المصنّفات المتأخّرة بل في أغلبها، غلبت عليه النّزعة المنطقيّة الأرسطيّة، باستعمال الحدود والاحترازات، وكثرة الأمثلة المصنوعة، والتّكلّف في تأويل الشّواهد وتخريجها، رغم ما في بعض ذلك من الغلط مع التزام أنواع منها محفوظة منقولة.

وقد كثر وضع هذا النوع من المتون لأغراض تعليميّة، فوجدنا عليها شروحا وحواشي وتقريرات، وفي ذلك ضاعت جهود العلماء، لأنّ ذلك منعهم غالبا من الخروج عمّا قيّدوا أنفسهم به، وحال بينهم وبين الابتكار في منهج دراسة اللّغة العربيّة، علاوة عن بعد المؤلّفين عن الذّوق العربي السّليم، الّذي كان عليه مؤلّفو القرون الأولى.

3- صنف حديث حاول التّجديد في طرق العرض، والتّسهيل في الشّرح مع التزام القواعد القديمة وتختلف مستوياتها باختلاف مؤلّفيها، فمنها ما لا يرقى إلى المستوى المطلوب من تعليم العربيّة، لتضمّنها كثيرا من الأخطاء العلميّة والمنهجيّة أو استكثارها من الأمثلة بدل الشواهد، بل ولأسلوبها الرّكيك.

وهناك نوع من الكتب الحديثة هي أقرب إلى تشويه صورة النّحو العربي وتعسيره، منها إلى إصلاحه أو تيسيره، غيّرت من مصطلحاته، وبدّلت من إعرابه.

6- مدرس النحو وشروطه:

لقد أضحت صناعة التّعليم اليوم، فنّا من أهمّ أفرع اللّسانيات التّطبيقيّة وهو علم تعليم اللّغات، الّذي يشارك في البحث فيه، ووضع نظرياته، علماء

[1] - . عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، المرجع السّابق، ص: 11.

اللّسان، وعلماء التّربية، وعلماء النّفس، وعلماء الاجتماع، وأطبّاء علم الأعصاب وعلاج أمراض التعّبير، وغيرهم[1].

وقد قرّر كثير من الباحثين والمختصين توجيهات في هذا المجال، وإن كانت التربية في عصرنا، أخذت تستعيض عن التّعليم أو التّدريس، بالتّعليم غير المحصور في نطاق المدرسة، وغير المقيّد بالمادّة المحدّدة للدّراسة، فنشأت فكرة التّربية الدّائمة، إلاّ أنّ طريقة التّلقين أعرق، وما تزال تحافظ على أصولها وتؤتي ثمارها، حينما تراعى شروطها[2].

ومما يلحق بطرق التّعليم تقسيمه إلى مراحل، اتّفقت أغلب المناهج القديمة والحديثة على كونها ثلاث مراحل ابتدائيّة وثانويّة وعالية[3]، ولقد استقرّ الأمر عندنا على تقسيم مراحله إلى أربعة هي: الابتدائيّة ثم المتوسّطة، ثم الثّانويّة ثم الجامعيّة، بل هناك مرحلة أولى سابقة، وهي مرحلة ما قبل التّمدرس أو التّحضيريّة، هي أشبه بمستوى الحضانة، وإن كانت أعلى منها، وهي موجودة في بعض المدارس، إلا أنّها ليست منتشرة ولا إلزاميّة، وقد تعوّضها الكتاتيب القرآنية، بل هذه أحسن في بعض الوجوه.

وعلى ضوء هذه الحقائق، يمكننا الإشارة إلى بعض الأخطاء المنهجيّة في تعليم النّحو العربي، والّتي يكون فيها المعلّم وعلاقته بالمتعلّمين ركنا أساسيا.

ويعدّ المعلّم من الأركان الأساسيّة في التّعليم، فيرى ابن خلدون أنّ حصول ملكات العلوم تلقينا بالمباشرة عن الشّيوخ، أكمل وأكثر تمييزا للاصطلاحات والمعارف، وأشدّ استحكاما، وأقوى رسوخا، وعلى قدر كثرتهم تحصل الملكات وترسخ[4].

---

[1] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: مقال "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، معهد العلوم اللسانية والصوتية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع 4، 1974م، ص: 23، 24.

[2] - د. أحمد مختار: العربية الصّحيحة دليل الباحث إلى الصّواب اللّغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1401هـ/ 1981م، ص: 23- 39.

[3] - ينظر مثلا: ابن خلدون: المقدمة، ص: 1030. وابن عاشور: أليس الصّبح بقريب، ص: 127.

[4] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، المصدر السّابق، ص: 1044، 1045.

إلاّ أنّ المعلّمين ليسوا على درجة واحدة علما ومنهجا، فكانوا بحاجة إلى إصلاح الخلل الواقع في طرقهم، وتنبيههم على أغلاطهم، وقد اهتمّ ابن خلدون بهذه القضيّة، فانتقد معلّمي زمانه الّذين كانوا يجهلون طرق التّعليم وإفادته فيخلطون على المتعلّم غايات الفنّ بمبادئه، ويلقون عليه المسائل المقفلة منه ويكدّون ذهنه في حلّها، يحسبونه تمرينا وصوابا في التّعليم[1].

ونلاحظ أنّ العمليّة التعليميّة تتركّز على لزوم مبادئ التّعليم ومناهجه وأصول التّدريس وأساليبه، فـ «يجب أن تدرس صناعة التّعليم، قبل انتصاب المدّرس للتّدريس».

وفي هذا المقام يذكر **د. الحاج صالح** لمدّرس اللغة ثلاثة شروط[2]:

1- الملكة اللّغوية الأساسيّة، أي أن يكون قد اكتسبها ليوصلها إلى تلاميذه.

2- أدنى كمّية من المعلومات النّظريّة في اللّسان، بالاطلاع على نتائج اللّسانيات العامّة، والعربيّة على وجه الخصوص، ليكون له تصوّر صحيح للّغة فيحكم تعليمها.

3- ملكة تعليم اللّغة، وهي هدفه الأسمى، وهذا أمر موقوف على الشّرطين السّابقين، يضاف إلى كل ذلك الاطّلاع المتواصل على ما يجدّ في البحث العلمي النّظري والتّطبيقي، لتطوير المعلومات النّظريّة والمنهجيّة وتطبيقها بكيفيّة معقولة.

ومن النّقائص العارضة للتّعليم اللّغوي عدا ما مرّ ما يلي:

1- البعد عن التّمرين، وتطبيق المعلومات النّظريّة نطقا وكتابة، إذ النّحو علم تمريني وفائدته علميّة، وقد قال **د. الحاج صالح** «...بأنّ العمل الاكتسابي للّغة، كلّه تمرس ورياضة متواصلة، كلّما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي

[1] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، المصدر السّابق، ص: 1030.

[2] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ع1، المرجع السّابق، ص: 41- 42.

وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال، حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلها»[1].

3- ضعف كفاءة بعض المتصدّين للتّعليم، وعدم مواكبتهم للتّطورات الحاصلة في مناهجه مما توصّلت إليه بحوث اللّسانيات الحديثة.

[1] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ع1، المرجع السّابق، ص : 39.

المبحث الثاني: الدّرس النّحوي عند النحاة القدامى

1- توطئة:

لا شكّ أنّ النّحو العربي يعيش –وباتّفاق الدّارسين والباحثين ورجال المجامع اللّغوية- أزمة حادّة بالنّظر إلى ما تعيشه اللّغات العالميّة الأخرى في نحوها وقواعدها وأنّ السّبب في هذه الأزمة الّتي يعيشها النّحو العربي هو جموده- ولمدة زمنية طويلة جدّا –على ما هو عليه. بينما تعرف لغات أخرى تطوّرا وتجدّدا وحركة مستمرّة تماشيا مع العصر الّذي توجد فيه. فقد انتهت حالة النّحو العربي إلى درجة أصبح جلّ الدّارسين يصفونه بمواصفات لا تليق أبدا بجمال اللغة العربيّة ومكانتها المطلوبة، يصفه أحدهم بأنّ حالة النّحو أصبحت عبارة عن أحاج وألغاز، وذلك لما فيه من طلاسم وقصص يجدها الدّارس أحيانا أقرب إلى النّكتة منها إلى العلم الصّحيح، ويصفه آخر متحدّثا عن شوائبه قائلا: «بأنّ النّحو منذ نشأته داخلته شوائب تمّت على مرّ الليالي وتغلغلت برعاية الظّروف وغفلة الحرّاس فشوّهت جماله وأضعفت شأنه وانتهت به إلى ما نرى»[1].

وهذا **سعيد الأفغاني** يرى أنّه إلى غاية منتصف القرن التّاسع عشر كانت القواعد العربيّة تدرس مثقلة بالحواشي والشّروح والتّقارير والرّدود، وعقم أساليب التّدريس، واستظهار المتون في النّحو والصّرف مما جعل الصّغار يعانون في تعلّم قواعد اللّغة العربيّة، ويرى بأنّ النّهضة الّتي أطلّت على البلاد العربيّة جعلت قواعد اللّغة في غاية من اليسر في كتب حديثة سهلة واضحة لا صعوبة في عباراتها ولا التواء، غنيّة عن الشّروح والتّعليق وحينها أصبحت القواعد درسا وتدريسا من أيسر الأمور[2]. وهذا الاعتراف الأخير من الكاتب إنّما هو جزئي لم يشمل القواعد كلّها ولم يتناول الجوانب المطلوبة في التّجديد كما يطرحها الباحثون.

[1] - عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط2، 1971، ص: 71.

[2] - سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1981، ص: 191- 192.

وهذا الباحث **علي أحمد مدكور** يشكو من طرق تدريسه -كما يُعَلَّمُ عندنا- ليس علما لتربية الملكة اللّسانية العربيّة، وإنّما هو علم تعليم، وتعلّم صناعة القواعد النّحوية، وقد أدّى هذا مع مرور الزّمن، إلى النّفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللّغة بصفة عامة"[1]. وتلك نتيجة خطيرة جدّا يصل إليها تلاميذنا في لغتهم الأصليّة الّتي لا مفرّ منها.

وهي الملاحظة نفسها الّتي تؤكّدها كذلك **بنت الشاطئ** عندما تقول: «الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللّغوية هي أنّ التلميذ كلما سار خطوة في تعلّم اللّغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشّوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه»[2]. ويستطيع أن يقف على هذه النّتيجة الخطيرة والأزمة المعقّدة كلّ من يحتكّ بطلاّب الثانوية وطلبة الجامعة المختصّين في اللّغة العربيّة فضلا عن غير المختصين.

ولا يعني مطلقا أنّ اعترافنا بخطورة واقع النّحو العربي، أو الدعوة إلى النّهوض به ممّا هو عليه في سبيل أن تظلّ العربيّة راسخة في الأقوام ثابتة الأركان.

وإنّ الصّيحات الّتي تعالت في الوطن العربي منتقدة حالة النّحو ومطالبة بالتّجديد والتّنقية، لا يزيد عمرها عن ثمانين سنة في أغلب الأحوال، بينما ألّفت مصادر نحونا العربي قبل أكثر من عشرة قرون من الزّمن، قد تزيد في بعض المؤلّفات وتنقص في مؤلفات أخرى. أفلا يقتضي الزّمن الفاصل بيننا وبينهم تغيّرا في الظّروف والأوضاع والذّهنيات ممّا يقتضي الحال أن يكون إنتاجهم وتأليفهم تبعا لظروف عصرهم وطبيعة أوضاعهم ونوعيّة الذّهنيات السّائدة، وأنّ لكل عصر رجاله، ولكلّ عصر ظروفه، ولكلّ عصر طبيعته وهكذا، بالإضافة إلى أن القدماء لم يفرضوا علينا آراءهم ولم يوصوا بضرورة الأخذ بها كليا

[1] - علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، د ط، 2000، ص: 283.

[2] - عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، المرجع السّابق، ص: 196.

أو جزئيا، ولذلك فلا سبيل إلى التّعرّض لهم بسوء أو دون احترام، فإذا كان لكلّ عصر ظروفه، فقد تكون ظروف عصرهم فرضت عليهم ذلك النّوع من البحث وذلك النّوع من التّأليف، فإنّ ظروف هذا العصر تفرض على رجاله كذلك نوعا آخر من البحث ونوعا آخر من التأليف تماشيا وروح العصر الّذي نعيش فيه وتبعا لما يتطلّبه الموقف اللّغوي اليوم من رجال هذه اللّغة[1].

ولقد تعالت الصيحات كثيرا ومنذ أمد من السّنين على ضرورة العمل في هذا الاتجاه، أي في تخليص النّحو العربي من شوائبه الّتي داخلته عبر القرون والعمل على تجديده بطريقة تلائم العصر الّذي نعيشه.

وإذا أردنا إلقاء نظرة على كتب النّحو عند القدامى فإنّما أردنا لهذا الباب أن يكون قراءة في هذا التراث من حيث المادّة المنهجيّة المتوفّرة بدلا من أن تكون نقدا كما درج بعض الدّارسين تسميّة ذلك، والفرق بين العملين، أنّ الدّراسات النّقدية للنّحو العربي كانت تلقي باللاّئمة على كتب القدامى وأعمالها وتعاملهم مع هذه المادة، وهذا ما تشير إليه الكتب الّتي ألفّت في هذا المجال، في حين أنّ القراءة إنّما هي وصف وتشخيص لهذه الكتب التّراثيّة والطّرق المنتهجة من طرف النّحاة في تعاملهم مع مادة النّحو العربي.

ولذلك أردنا لهذا العمل أن يكون وصفا وتشخيصا لمادّة النّحو العربي عند القدامى من خلال مؤلّفاتهم المتداولة، وأمّا عناصر تلك القراءة للنّحو العربي القديم فنجملها في النقاط التالية:

2- الانحراف عن الهدف من النحو:

لا شكّ أنّ النّحو العربيّ في مختلف الكتب النّحوية يعرف نوعا من الانحراف عند المؤلّفين، بسبب عدم التزامهم الالتزام المطلق بالتّأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النّحو. فهل هو غاية في حد ذاته؟ أم هو وسيلة من الوسائل الّتي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه وفق ما تحدث به العرب الأوائل؟ ويتراءى لك هذا المعنى واضحا عندما تقلّب صفحات كتب

[1] - عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، المرجع السّابق، ص: 197.

النّحو بمختلف أنواعها عند القدماء، حيث تقف على أنّهم جعلوا علم النّحو غاية في حد ذاته، وليس وسيلة كما كان يجب أن يكون الأمر، فلقد برهنت عدّة دلائل وشهادات تاريخيّة على أنّهم كانوا منحرفين عن الهدف الّذي رسم للنّحو والمتمثّل في أن يكون وسيلة لتقويم اللّسان العربي وصيانته من اللّحن، ومن تلك الدّلائل والشّهادات نذكر ما عقده القدماء من جلسات نحويّة في مختلف مواضيعهم، مثلما كانت حلقات الفقه وبقيّة العلوم الأخرى، وعليه عقدت مناظرات بين فطاحل علماء النّحو بنيّة الغلبة والتّفوّق ولكن دون جدوى سوى الزّهو بالنّفس والاستخفاف بالغير، وليس خدمة للأسلوب العربي، وما وقع بين **سيبويه** إمام المدرسة البصرية و**الكسائي** زعيم المدرسة الكوفية شاهد على ذلك، وعلى النيّة التي بيّتها **الكسائي** ورفاقه، لأنّه أراد الغلبة ليس إلاّ، وهي القصّة المعروفة بالمسألة الزّمبوريّة، فإذا هو هي أو فإذا هو إياها"[1].

ومن الشّهادات كذلك قصّة (حتّى) وما عملته في نفوس النحاة، فقد ذكر عن **الفراء** أو غيره أنّه كان يقول: «أموت وفي نفسي شيء من حتّى»[2]، وقد قيل قديما بأنّ (حتّى) حتحتت قلوب العلماء، إشارة بذلك إلى الجهد الّذي بذلوه والوقت الذي أنفقوه لتحديد عمل (حتّى) الّتي تعدّد عملها بحسب السّياق الّذي ترد فيه، ومع ذلك لم يصل بها العلماء إلى شيء وراح كلّ منهم يخلص من دراسته إلى حال من أحوالها المختلفة.

ومن مظاهر هذه الغائية الّتي أصابت النّحو العربي كثرة التّصانيف المتشابهة أو الّتي تدور حول المتن الواحد من متون النّحو العربي، نثرا كان أو شعرا، خصوصا عندما تتشابه الشّروحات إلى حدّ بعيد، معتمدة الأمثلة نفسها دونما تنّوع بين متن وآخر، ممّا قد يجد فيها الدّارس نوعا من الفسحة في اعتماد الأمثلة المتنوعة للقاعدة الواحدة، ومن تلك التآليف لهذا النوع المذكور والمتون أو شروحاتها المتعدّدة عند الأوائل والمتأخرين سواء، نذكر ما يلي: **(الكتاب)**

---

[1] - سيبويه: الكتاب، المصدر السّابق، ص: 19.

[2] - عابد توفيق الهاشمي: الموجه العملي لمدرسي اللّغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993م، ص: 192.

لسيبويه وشروحه المتعدّدة وشروح شواهده وما أكثرها، ونذكر في ذلك: شرح **أبي جعفر بن محمد النّحاس** المصري **(ت : 338 هـ) وشرح أبي عمر وعثمان بن عمرو** المعروف **بابن الحاجب (ت : 646 هـ)**، وشرح **أبي العبّاس أحمد بن محمّد بن علي** في الشام **(ت : 776 هـ)**، وشرحه من نحاة الأندلس: **ابن خروف (ت : 680هـ)**. كما شرحه **السيرافي والرماني**، إلى غير ذلك من الشروحات المختلفة دارت حول هذا المتن والكنز العظيم، ولكنها تتشابه وتعيد دون جديد[1].

ومن المتون (**الكافية**) و(**الشافية**) **لابن الحاجب** وشروحها المختلفة وهذا المتن عبارة عن أرجوزة مطولة في النّحو والصّرف، حوت حوالي (2750) ألفين وسبعمائة وخمسين بيتا. "ولمّا رأى **ابن الحاجب** أنّ أرجوزته لم تكن كافية للغرض الّذي من أجله ألّفت شرحها في كتاب سماه (**الوافية**)[2]. ثم أراد أن يلخِّصها تيسيرا للنّاشئة فكانت(**الألفية**) الّتي تعدّ مختصرة(**الشافية الكافية**) وقد حوت الألفيّة ألف بيت بين النّحو والصّرف. وقد شرحت هذه الأخيرة كذلك شروحا كثيرة يعرفها المتتبّعون لقضايا النّحو العربي ومن المتون الشهيرة (**مفصل الزمخشري**) الذي شرحه عدد من النحاة ومنهم **ابن يعيش (ت: 643هـ)** في كتابه: (**شرح المفصل**) الذي حوى عشرة أجزاء. وشرحه **ابن الحاجب** في كتاب عنوانه (**الإيضاح**)[3] وغيره من الشراح الذين ذكروا في كتب التاريخ للنحو.

وما ذكرناه إنما هو قطرة من بحر في هذا المجال، وكلها توحي بأن من أهدافها إبراز البراعة اللغوية والنظمية والقدرة على التأليف والتفاخر به، ولكن في ذلك من أهداف النفع والفائدة ما لا يمكن نكرانه والسكوت عنه، وعليه ليس

[1] - خليفة حاجي ومصطفى بن منصور: كشف الظّنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، م 2 فهرس 1426 هـ- 1428 هـ، ص: 84.

[2] - عبد العال سالم مكرم: المدرسة النحوية في مصر والشام، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط 2، 1990م، ص: 172.

[3] - المرجع نفسه، ص: 172.

العيب مطلقا في كثرة هذه المؤلفات في حد ذاتها بقدر ما يكمن العيب في التشابه الذي لا يرجى منه شيء، وفي التكرار الممل الذي لا تنوع فيه ولا إبداع.

ومما يؤكد غائية النحو عندهم التصريحات التي أدلوا بها والتي تحمل إقرارا على أن النحو عندهم أصبح صناعة يتكسب بها بدلا من التأليف لغايات أخرى أجلّ. وما ورد في كتاب (**الحيوان**) للجاحظ عن أبي الحسن الأخفش دليل على ذلك، حين قال **لأبي الحسن الأخفش:** أنت أعلم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص وتؤخر بعض المفهوم، قال: أنا لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني إليه قلت حاجتهم إلي فيها وإنما كسبت في هذا التدبير إذ كنت إلى التكسب ذهبت[1]. والمقولة - إن صدقت- غنية عن التعقيب.

الواجب كما يقول **الجاحظ** عن النحو: «ألا يتجاوز 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 أراد إليه منه»[2]، وذلك بيان لأهداف النحو الحقيقية التي لا تتعدى أن يكون وسيلة حقيقية للوصول إلى أحسن الفهم ودقة التعبير وجودة التبليغ ليس إلا. ولا يعني ذلك أن يكون النحو وسيلة لفهم المعنى وبلوغ حقيقة النصوص الدينية والدنيوية ولن يكون ذلك إلا بالفهم الجيد عن طريق إتقان أسلوب اللغة، لا حفظ القواعد المجردة.

3- الاختلاف بين النّحاة القدماء:

موضوع الاختلاف بين النّحويين في المسألة الواحدة وعدم اتفاقهم على رأي في ذلك علامة كبرى من العلامات البارزة التي لا تخفى في النحو العربي والتي ضاق بها ذرعا جلّ الدارسين والمتعلمين لأنها تبعث على الاضطراب

[1] - عمرو بن بحر الجاحظ: الحيوان، تح: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1969، ص: 1/ 91.

[2] - مجد الدين ابن الأثير: الكامل، مكتبة دار الفتح، دمشق، ط1، 1968م، ج 1، ص: 26- 27.

وعدم الاستقرار في الرأي، ومع ذلك فقد تقبل إلى حد ما نظرا لطبيعة العلوم من جهة وللظروف التي جمعت فيها اللغة من جهة أخرى، وهي ظروف تنوع في كيفية تقعيد القواعد بين المدارس النحوية التي نشأت في التاريخ، ولكن الذي لا يقبل هو أن يتحول هذا الاختلاف إلى صراع مقصود وخلاف مبيَّت. ومن ذلك الوضع نشأت الخصومات النحوية التي نقلها المؤلفون أجيالا عبر أجيال. وقد انتشرت الصراعات المذهبية نظرا لاختلاف أجناس المجتمع الذي تشكل من خليط نزلوا إلى البصرة من كل حدب وصوب، وهو طابع خاص عرفته البصرة دون غيرها، يضاف إلى ذلك أن شيخ النّحاة سيبويه كان ميله قويا لدراسة الفلسفة والمنطق، وهذا الميل منه، وهذه الحالة لمدينة البصرة فرضت نفسها على تحديد منهج خاص في دراسة النحو العربي. وهذا خلافا لما كان عليه الحال في الكوفة، إذ كان اشتغال علمائها بالقرآن أكثر من البصريين وقد كان بعضهم قراء: **كعاصم** و**حمزة** و**الكسائي**. ونظرا لاتساع رقعة جمع اللغة عندهم...وغيره من الأسباب التي فرضت ذلك الوضع.

وقد انقاد النّحاة إلى ذلك المأزق وابتعد خلافهم عن العملية المحضة إلى أسباب ودوافع أخرى ليست من العملية في شيء، وما قصة **الكسائي** زعيم الكوفيين مع **سيبويه** إلا شيء من ذلك في المسألة الزمبورية التي لا تدل إلا على العصبية وإرادة تحقيق الغلبة على المنافس ولو على حساب الحق والصواب. وما قصة **عبد الله بن أبي إسحاق** وخصومته مع **الفرزدق** إلا شيء من ذلك في إثارة الخلاف بتعمد في البيت المشهور للشاعر في قوله :

وعض زمان يا ابن مروان لم يدع من المال إلا مسحتًا أو مجلفُ[1]

ولما سأل **عبد الله بن أبي إسحاق** الشاعر عن سبب رفعه لـ (مجلفُ) كانت إجابته له: «بما يسوءك وينوءك»، وفي رواية أخرى: «قلت ذلك ليشقى به النحاة» وفي رواية أخرى قال له: «علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا»[2]

[1] - البيت للفرزدق، ذكره عبد الرحمن بن محمد الأنباري، الإنصاف المكتبة العصرية، لبنان، د ط، د ت، ص: 188.

[2] - عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، دار الهدى، بيروت، ط1، د ت، 2/ 347.

والقصة كما رويت وبهذا الشكل لا تدل إلا على الخلافات الشخصية بين الشاعر والنحوي والتي دخلت في تاريخ النحو وراح النحاة بعدها يبحثون عن تخريج لهذا البيت بهذا الشكل، وما ذكر في الخزانة شاهد على ذلك: «وهذا البيت صعب الإعراب»[1]، وقال فيه ابن قتيبة: «رفع الفرزدق آخر البيت ضرورة وأتعب أهل الإعراب في طلب الحيلة فقالوا وأكثروا ولم يأتوا فيه بشيء يرتضى ومن ذا يخفى عليه من أهل النظر أن كل ما آتوا به احتيال وتمويه»[2] والأدهى والأمر عند النّحاة عندما تجدهم يبحثون عن تخريج للبيت ويلتمسون له الضرورة، ولا ضرورة في ذلك إلا حظوة النفس وحب الصراع وإغاظة الخصم.

ومن مظاهر هذا الاختلاف الواسع بين النّحاة المصنفات الكبرى صنفت بهذه الصفة ونذكر من ذلك على سبيل التمثيل: اختلاف النحويين **لثعلب**. والرد على ثعلب في اختلاف النحويين **لابن درستويه**. والخلاف بين النحويين **للرماني**. والإنصاف في مسائل الخلاف **لابن الأنباري**. والتبيين **لأبي البقاء العبكري**. وهذا قليل من كثير مما ألفه العلماء في هذا المجال، ولا شك أن العلماء أنفقوا من الوقت الكثير في وضع هذه المؤلفات بدلا من الاشتغال بمسائل أخرى أنفع وأجدى. مما يقتضي الأمر من رجال العلم اليوم البحث عن صيغ مرضية لإزالة ما يمكن إزالته والاتفاق على ما يمكن الاتفاق عليه. وإذا أردنا التفصيل أكثر لإيراد ما يذكره النحاة من آراء متناقضة دون أن يسلم بعضهم لبعض إذا اتضح الدليل على صحة جانب وبطلان غيره في نص من النصوص أو في مسألة من المسائل، فانظر في مسألة التنازع بين الفعلين وأيهما أولى بالعمل، من خلال هذه النصوص المختلفة.

تعدّ مسألة التّنازع من المسائل النّحوية الّتي اشغل بها النّحاة، مختلفين حول: أيّ الفعلين أولى بالعمل، هل الأوّل أم الثّاني؟ حيث يرى الكوفيّون إعمال

[1] - عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، المصدر السّابق، ص: 347.

[2] - عبد الله بن مسلم ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تح: محمد عبد المنعم العريان، دار إحياء العلوم، لبنان، د ط، 1981، ص: 210.

الأوّل أولى لسبقه وتقدّمه على الثّاني، ويرى البصريّون إعمال الثّاني أولى لقربه ممّا يعمل فيه. وخلاف هذه المسألة في قضيّة الأولويّة لا غير؛ لأنّ الاتّفاق حاصل على إعمال أيّ الفعلين شئت. يقول ابن عقيل في شرح الألفيّة: «والاختلاف بين البصريّين والكوفيّين أنّه يجوز إعمال كلّ واحد من العاملين في ذلك الاسم الظاهر، ولكنّهم اختلفوا في الأولى منهما»[1]. لهذه الجزئيّة (الأولويّة) (الأولويّة) فقط، تتبّع ماذا أنفق النّحاة من الاختلاف. فقد جمع الكوفيّون من الأشعار ما استشهدوا به على صحّة ما ذهبوا إليه في أنّ الأولى إعمال الأوّل؛ أيّ: الفعل الأوّل؛ لأنّه سابق على غيره، ومن ذلك قول امرئ القيس:

فَلَو أَنَّ مَا أَسْعَى لأَدْنَى مَعِيشَة كَفَانِي وَلَمْ أَطْلُب قَلِيل مِن المَال[2].

حيث أعمل الفعل الأوّل عندهم وهو (كفاني)، ولم يعمل الثّاني الّذي هو (أطلب). ووجه الحجّة عندهم أنّه لو أعمل الثاني (أطلب) لنصب به (قليلا) غير أنّها وردت بالرفع (قليل) والمعنى أنّه: كفاني قليل من المال. ويدعم الكوفيّون كلامهم هذا بأقوال شعرية أخرى يرونها وردت عن العرب، وبها يستشهد الكوفيّون على صحّة أولويّة إعمال الفعل الأوّل، مدافعين بها عن صحّة ما يؤمنون به في هذه المسألة، ويقف البصريّون موقفا مخالفا لهذا، ويدفعون حجج الكوفيّين بشواهد أخرى شعريّة وقرآنيّة وبحديث نبويّ شريف، وهو من الأحاديث القليلة الّتي دعّموا بها بعض مسائلهم النّحويّة، أمّا الآيات القرآنيّة الّتي يرونها أنّها أدلّتهم على صحّة إعمال الفعل الثّاني حسب ما ورد في الإنصاف **لابن الأنباري**[3] فهي قوله تعالى: **(قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا)**[4]، حيث أعمل (أفرغ) ولو كان الأول لقال: أفرغه عليه. وكذا في قوله تعالى: **(هَاؤُمُ اقْرَءُوا**

---

[1] - بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، د ط، 1965، ج2، ص: 160.

[2] - جلال الدين السيوطي، شرح شواهد المغني، البهية، مصر، د ط، د ت، ص: 219. والبيت لأمرئ القيس الإنصاف، ص: 84.

[3] - عبد الرحمن بن الأنباري، الإنصاف، مكتبة النّهضة المصرية، ط2، 1994، ص: 13.

[4] - سورة الكهف، من الآية: 96.

كِتَابِيَـهْ)[1]، حيـث أعمـل (اقـرأ) ولـو أعمـل الأول لقـال: اقـرؤوه. وفـي قولـه تعـالى: **(يَسْـتَفْتُونَكَ قُـلِ اللَّهُ يُفْتِـيكُمْ فِـي الْكَلَالَـةِ)**[2]. حيـث تعلـق (فـي) بالفعـل (يفتـيكم) إذ لـو تعلـق بـالأول (يسـتفتونك) لقـال: (يفتـيكم فيهـا) لتقـدمها تقـديرا[3] كمـا يضـيفون حـديثا نبويـا شـريفا هـو قـول النبـي صـلى الله عليـه وسـلم: «ونخلـع ونتـرك مـن يفجـرك»[4]. حيـث أعمـل الثـاني (نتـرك) لأنـه لـو أعمـل الأول لظهـر الضّـمير وقـال (ونتركـه) ويضـيف صـاحب التبيـين للبصـريين أبياتـا شـعرية أخـرى لـدعم مـوقفهم هـذا، ومـن ذلك قول الشاعر الفرزدق:

ولكـن نصـفا ولـو سـببت وسـبّني بنـو عبـد شـمس مـن منـاف وهاشـم[5].

ففـي هـذا البيـت لـو أعمـل الأول لقـال: (سـببت وسـبوني بنـي عبـد شـمس) بنصب (بني) وإظهار الضمير في (سبني).

ويلاحـظ أن البصـريين قـد أوردوا أشـعارا كثيـرة، دلالـة عنـدهم علـى إطـراد القاعدة عند العرب، خصوصا وأن أغلب أبياتهم عرف قائلوها.

وبـالنظر إلـى صـلب المسـألة باعتبـار أن الاخـتلاف بـين الفـريقين لـيس فـي حجـة إعمـال الأول أو الثـاني، وإنمـا فقـط فـي أولويـة الأول أو الثـاني، وكـلا الفـريقين قـدم حججـا لمـا يـراه. فالمسـألة لا تعـدو أن تكـون اخـتلاف تنـوع عنـد العـرب، فقـد أعملـوا الأول أحيانـا وأعلمـوا الثـاني أخـرى وذلـك لقيـام الشـواهد علـى الـرأي الأول والشواهد على الرأي الثاني.

ويقـف الفريـق البغـدادي وهـم يتصـفحون حجـج الفـريقين، مؤيـدين موقـف البصـريين ومنتقـدين فـي ذلـك شـواهد الكـوفيين، وذلـك مـنهج البغـداديين فـي تعـاملهم مع شواهد المدرستين.

---

[1] - سورة الحاقة، من الآية: 19.

[2] - سورة النساء، من الآية: 176.

[3] - أبو البقاء العبكري، التبيين لمذاهب النحويين، دار الجيل، بيروت، د ط، د ت، ص: 253.

[4] - الحديث صحيح، ورد في الإنصاف 1/ 87.

[5] - عمرو بن عثمان سيبويه، الكتاب، المصدر السابق، 1/ 76 والبيت لطفيل الغنوي.

في هذا البيت لأمرئ القيس يبدو أن الجميع اتفقوا على أن الصحيح فيه هو إعمال الأول ليس على ما ذهب إليه الكوفيون، وإنما لأن صحة معنى البيت تقتضي إعمال الأول. وهذا الذي جعل صاحب (القطر) يخرجه من موضوع التنازع بقوله: «وليس من التنازع في شيء قول امرئ القيس (البيت...)، وذلك لأن شرط هذا الباب أن يكون العاملان موجهين إلى شيء واحد...ولو وجه (كفاني) و(أطلب) إلى (قليل) فسد المعنى»[1]. ومثله قاله الاستربادي في شرح الكافية[2]، وفساد المعنى يتمثل في أن الشاعر إنما كان يؤكد أنه لو كان يسعى فقط للقليل من هذه الدنيا، لكفاه القليل من المال، وكأنه قال: يكفيني المال القليل ولم أطلب غيره.

ولم نجد من شذ عن البغداديين في موقفهم إلا أبا علي الفارسي نقلا عن صاحب المدارس، على أنه وقف موقف الكوفيين في إعمال الأول في بيت امرئ القيس الذي بيّن أغلب النحاة أن الصواب في ضرورة إعمال الأول، لعدم صحة المعنى بالثاني، ولذا أخرجه بعضهم من التنازع أصلا[3]، غير أننا لا نعتقد صحة صحة ما نقله صاحب المدارس لعدة أسباب ومنها: أن يكاد أغلب النحاة يخرجون البيت من التنازع لضرورة إعمال الأول فيه وعدم جواز إعمال الثاني لفساد المعنى.

وقد رجح ابن مضاء- مع كل انتقاداته للنحو- مذهب البصريين قائلا: «ومذهب البصريين أظهر؛ لأنه أسهل، فإنه ليس فيه إلا حذف ما تكرر في الثاني، أو إضمار على مذهبهم إن كان فاعلا»[4]، وفي آخر هذه المسألة يمكننا أن نقدم ما توجه به بعض المحدثين من انتقادات في هذا الموضوع، وهم يعودون باللوم على التمحلات والفلسفات التي اكتنفت الموضوع دون جدوى، وما ذكره

[1] - جمال الدين بن هشام، قطر الندى وبل الصدى، مطبعة السعادة، مصر، ط 11، 1963م، ص: 200.

[2] - رضي الدين الاسترابادي، شرح الكافية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1973، ج1، ص: 87.

[3] - شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، د ط، 1986، ص: 259.

[4] - أحمد بن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 3، 1983م، ص: 117.

"مهدي المخزومي" في كتابه: **"في النحو العربي نقد وتوجيه "** شيء من ذلك، إذ يعبر على أنّ ما في هذا الموضوع من خلافات، هي مشكلة افتعلها النحاة بأنفسهم، بسبب التمحلات الفلسفية البعيدة عن واقع اللغة العربية، ويرى بأنه ليس ممنوعا أن يجتمع فعلان أو أكثر لفاعل واحد، كأن يجلس وينام ويستيقظ كما قال. ويعلل أنّ افتعال هذه المشكلة إنما يعود عند النحاة لفكرة العامل التي سيطرت على أذهانهم، خصوصا وأنّ الفعل عندهم هو أقوى العوامل، ويرى بأنّ هذا الأصل الذي بنوا عليه رأيهم فيه باطل من أساسه، لأنّ النصب أو الرفع ليس بسبب الفعل، وإنما هي عوارض يقتضيها الأسلوب في حد ذاته، ويدعو الدارسين إلى ضرورة مراجعة قضايا النحو العربي لإزالة الشوائب التي علقت به[1] ويعتبر نقد الكاتب على أن الفعلين أو الأكثر، إذا اجتمعت لفاعل واحد فيه وجه صواب، فهي لفتة عظيمة.

ونعتقد أنّ مثل هذه التفصيلات والتعليلات والاختلافات قد تجاوزها الزمن وعفت عنها الأحداث، ولا يمكن أن تجد لها صدى في نفوس الدارسين والمدرسين، والأولى هو تصفية هذه المصادر والعمل على تخليصها من هذه الاخلافات التي لا تليق أن تكون محل درس هنا أو هناك إلا عند المختصين الذين وضعوا أنفسهم هذا الموضع.

4- النحو العلمي والنحو التّعليمي:

إنّ النحاة القدماء وهم يضعون مصنفاتهم في النحو العربي لم يكن لهم منهج محدد ينطلقون منه لتمييز المصنفات الخاصة للنحو العلمي والمصنفات الأخرى المتعلقة بالنحو التّعليمي، لذلك جاءت مؤلفاتهم جامعة. الهدف منها التأسيس لعلم النحو والحديث عن قضاياه الشائعة منها والشاذة، البسيطة والمعقدة، العلمية وغير العلمية...وهكذا. لذلك اتسمت مؤلفاتهم بتلك الشمولية حاوية زادا معرفيا كبيرا، يحتوي على قواعد النحو والعلل والإعراب والخلافات والردود على المعارضين، وغير ذلك مما أدرج في أبواب النحو وما أكثره. ولم

[1] - شوقي ضيف، المدارس النّحوية، المرجع السّابق، ص: 259.

يؤلف القدامى المختصرات إلا بعد حين من الزمن عندما أحسوا بالضرورة الملحة.

فالمتتبع لكتاب **سيبويه** مثلا يجد فيه «تنوعا في الحديث عن قضايا النحو الأمر الذي يجعل منه كتابا يجب أن يكون في أيدي الباحثين الكبار ليستقوا منه مقاصدهم، ولا يصح أن يكون في أيدي الطلاب المبتدئين أو ذي الحصيلة المتوسطة، لكنه يمكن أن يكون في متناول الطلبة الجامعيين المتخصصين ليقفوا على طلب العلم من منابعه الأصلية، وقد أشار محقق الكتاب (**عبد السلام هارون**) إلى ما يقف عليه متصفح الكتاب ذاكرا أنك تجد فيه متعة، وأساسا سليما للدراسة النحوية المعاصرة التي لم يقف أصحابها وقفة الخشوع أمام جهد هذا العبقري (**سيبويه**) ذلك لتزن ما صنع الأسلاف وما ألفه عباقرة النحو قديما»[1]. ويكفي دليلا على ما يحمله كتاب **سيبويه** مثلا من موضوعات وقضايا، تجند لها عدد من العلماء لشرحها ولشرح الشواهد الواردة في المشرق والمغرب وعلى مدى الأزمنة، وهذا ما يجعلنا ننظر إلى هؤلاء الرجال بعين الإجلال لما تركوه من أعمال جليلة يعود نفعها على الناس جميعا بغض النظر عن طبيعة مؤلفاتهم.

وما يذكر عن **الكتاب لسيبويه**، يقال عن المصنفات الأمهات الأخرى التي حملت هذا العلم. وهي مصنفات يتعذر حصرها، وجميعها مصنفات علمية نحوية تحمل كل ما له علاقة بالنحو دون تمييز بين ما يجب أن يكون لناشئ مبتدئ وما يكون لمتقدم عالم.

ولا يدل كلامنا هذا أن النحو التعليمي قد غاب عن مؤلفاتهم، بل كان لهذا النوع الثاني حظ ولكنه لم يسلم من النظرة العلمية الفلسفية ما جعله ممزوجا بالنحو العلمي. وعليه طغت على مؤلفاتهم جميعها أو أغلبها النظرة العلمية التأصيلية مما يستخلص أنها كانت - بالنسبة إليهم- ضرورة ملحة تابعة للمسائل النحوية العلمية ولا يمكن فصلها عنها.

[1] - عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه): مقدمة الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1/ 33، 34.

ولذلك فإن «الشكوى من النحو ولدت مع التصنيف فيه، وظلت تنتقل من جيل إلى جيل، وترتفع الصيحات مطالبة بتيسير النحو التعليمي»[1]. وقد دلت عناوين كثيرة ومؤلفات عديدة على مبادرة النحاة إلى الاستجابة لمطلب التيسير ليكون في متناول الناشئة وإذا أردنا الوقوف على بعض تلك العناوين فلنذكر مثلا:

1- التأليف النحوي المختصر عند المشارقة:

فقد روي عن **الكسائي** حين انتدب **علي بن الحسن الأحمر (ت: 194 هـ)** ليخلفه في تعليم أبناء الرشيد، إذ كان الأول قد وضع خطة تعليمية محددة راعى فيها التدرج والتنوع في آن واحد، بما يتناسب مع مستوى المتعلمين، فقال ينبه **"الأحمر"** الذي سينوب عنه في تعليم أبناء الخليفة: «إنما يحتاجون كل يوم إلى مسألتين في النحو وبيتين من معاني الشعر، وأحرف من اللغة»[2].

وكان **الجاحظ (ت: 255 هـ)** من أوائل الذين دعوا إلى الاختصار والتيسير على الطالب بقوله: «أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب كتبه وشعر أنشده وشيء إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى ومذهل عما هو أَردُّ عليه، من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع، وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو ومجاوزة الاقتصاد فيه من يحتاج إلى تعريف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبير لمصالح العباد والبلاد...ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه، وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء»[3]، فاستجاب كثير من العلماء وأئمة النحو لنصيحة **الجاحظ** فوضعت الملخصات والمختصرات للدّارسين.

---

[1] - محمد إبراهيم عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، المعارف، الإسكندرية، د ط، د ت، ص: 15.

[2] - جلال الدين السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، 1964، 334/1.

[3] - أبو عثمان الجاحظ نقلا عن شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، القاهرة، دار المعارف، 1986م، ص: 13.

وممّن ألف كتابا مختصرا في النحو **أحمد بن يحي ثعلب (ت: 291 هـ)** و**أبو الحسن محمّد بن أحمد كيسان (ت: 299 هـ)**، و**ابن شقير (ت: 317 هـ)** وألف **الزجاجي (ت: 337 هـ)** كتاب (**الجُمَل**) في النحو تجنب فيه الخلاف والأقوال الشاذة والتفريعات والتعديلات والأقيسة التي لا تنفع الناشئة مع الأسلوب الواضح، فنال الكتاب نجاحا كبيرا، وتلقاه الدارسون بالقبول وشرح أكثر من مئة وعشرين شرحا، وألف **أبو جعفر النحاس (ت: 338 هـ)** مختصر النحو أسماه (**التفاحة**) قدم فيه مادة النحو للناشئة في غاية الاختصار والإيجاز وألف **أبو علي الفارسي (ت: 377هـ)** صاحب الموسوعات كتابا مختصرا في النحو أسماه (**الأوليات في النحو**) و**لعلي بن عيسى الرماني (ت: 384 هـ)** كتاب (**الإيجاز في النحو**) وهو مختصر، **ولأبي الفتح عثمان ابن جني (ت: 392 هـ)** كتاب (**اللمع**) وهو مختصر في النحو، و**لعبد القاهر الجرجاني (ت: 471 هـ)** مختصرا في النحو أسماه (**الجُمَل**)، واختصره **الخطيب التبريزي أبو زكريا يحي بن علي(ت: 502 هـ)** في مقدمة موجزة، و**لأبي منصور الجواليقي (ت:540هـ)** مختصرا موجزا في النحو، و**لأبي محمد عبد الله بن بري (ت: 582هـ)** مختصرا آخر وألف **أبو الفتح ناصر صدر الأفاضل بن أبي المكارم المطرزي (ت: 610 هـ)** مختصرا في النحو باسم (**المصباح**)"[1].

2- التأليف النحوي المختصر عند الأندلسيين:

«تأثر علماء الأندلس بدعوة الجاحظ السابقة وبدعوة غيره من العلماء إلى التأليف الميسر المختصر الذي يكون هدفا لصغار طلبة العلم، حيث يشار إلى أن **جودي بن عثمان** الذي أدخل كتاب **الكسائي** إلى الأندلس وقد تأثر بهذا الكتاب فألف كتابا في النحو أسماه (**منبه الحجارة**)[2]، وكان هذا الكتاب تعليميّا لصغار

[1] - عبد المنعم عبد السلام خليل: التجديد النحوي عند الدكتور شوقي ضيف، مجلة علوم اللغة، دار غريب للنشر، القاهرة، مج 5، ع 2، 2002، ص: 10 وما بعدها. وينظر: حازم سليمان الحلي: تيسير النحو العربي إلى عصر ابن مضاء القرطبي، مجلة اللسان العربي، ع 41، ص: 54 وما بعدها.

[2] - أبو بكر الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط 2، ص: 256.

الطّلاّب وذلك لأنّنا لم نسمع أحدا من العلماء يأخذ عنه شيئا، وكذلك لم يكن علماء الأندلس في تلك الفترة على درجة علميّة عالية تؤهّلهم لتأليف كتب نحويّة ضخمة- وإن وجدت هذه في وقت متأخر- وكان **لأبي بكر المكفوف وأبي الإصبع عثمان بن إبراهيم البرشيقي** مؤلّفات مختصرة في النّحو العربيّ».

وألّف **أبو بكر الزّبيدي الأندلسي** كتابا مختصرا في النّحو (**الواضح في العربية**) يعد من أشهر الكتب المختصرة الذي ألّفه صاحبه في النّصف الثّاني من القرن الرّابع الهجري، وربّما وضعه بعد أن عمل مربّيا لولد "**الحكم المستنصر بالله** صاحب الأندلس"[1]، فكان هذا الكتاب حصيلة تجربة علميّة بحتة، عمل خلالها المؤلّف مؤدّبا، فعلم ما يحتاجه المتعلّمون وإلى ماذا يصبون فكان كتابه - رحمه الله تعالى- كتابا تعليميا بحتا بعيدا عن الحشو والتّعقيد.

وألّف **أبو علي عمر بن محمد الشّلوبين (الشلوبيني) الأندلسي** كتاب التّوطئة وهو متداول بين الناس، ووضع **محمد بن مالك (ت: 672 هـ)** (**عدّة الحافظ وعمدة اللاّفظ**) وكتاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد في النحو، و**أبو حيّان النّحوي (ت: 745 هـ)** الّذي ألّف أكبر موسوعة في النّحو –(**كتاب ارتشاف الضرب**)[2]- وألّف كتابا مختصرا هو (**اللّمحة البدريّة في علم العربيّة**).

من هذا العرض السريع للمؤلّفات الّتي ألّفها العلماء – المشارقة منهم والأندلسيّون- في الموسوعات ثمّ التّحوّل إلى المختصرات يستنتج الباحث رغبة العلماء في تيسير النحو على الناشئة حيث أحسوا من الدّارسين عزوفا عن قراءة المطوّلات على أنّنا لا نقلّل من قيمة تلك الموسوعات، فإنّ الباحث المتخصّص بحاجة إليها.

لكن بعض العلماء فكروا في البحث عن أسلوب تيسير النحو، وظنوا أن تأليف المختصرات التي اختصرت بعض النحو وحذفت بعض أبوابه هو أسلوب

---

[1] - عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1، المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح، دمشق: الفتح، 1960، ص: 47.

[2] - الكتاب هو ارتشاف الضرب من لسان العرب: تح: مصطفى أحمد النماس، القاهرة، ط1، 1984.

التيسير، ولكنهم اجتهدوا فأخطأوا، «فالتيسير ليس اختصارا ولا حذفا للشروح والتعليقات ولكنه عرض جديد للموضوعات النحوية يمكِّن الناشئة من استيعاب النحو مع إصلاح شامل لمنهج الدرس النحوي وتخليصه مما علق به من شوائب فلسفية ومنطقية، ولو سلكوا الطريق الصحيح لأوصلهم إلى التيسير فعلا»[1].

5- تخريج النّصوص والتكلف في الإعراب:

التكلف في الإعراب والتمحل في تخريج كثير من النصوص الأدبية سمة كثيرا ما تطبع النحو العربي وتثقل كاهله ويشق أمرها على الطلبة والدارسين. والمتتبع لقضايا النحو العربي سيقف على قضايا إعرابية معقدة يشوبها الالتواء والتحايل من جميع جوانبها، مما يستدعي إعادة النظر في ذلك والعمل على التعديل بما يتماشى والواقع اللغوي الصحيح دونما تكلف ومشقة. وأعني بذلك أن لا ندع جانب الوصف الحقيقي الواقعي لطبيعة اللغة، وطبيعة النطق، بها. ونكلف أنفسنا ودارسينا ما لا يتماشى وواقعية اللغة.

ومما يمكن الوقوف عنده في هذا الجانب مثلا ما يتعلق بأدوات النصب للفعل المضارع في نصب (أن) مضمرة، عندما يسبق الفعل المضارع بجملة من الأدوات كـ (لام) التعليل أو فاء السببية أو واو المعية أو لام الجحود أو حتى التي تفيد الغاية. لأن النحاة حينها يجعلون المضارع بعدها منصوبا بـ (أن) مضمرة وهو أمر ليس من واقعية وصف الظاهرة اللغوية؟ ! وما يلقن في القواعد مجرد تكلف لا يضيف للنحو العربي شيئا سوى إقحام الناشئة في متاهات لا مخرج منها، ومما يقلق أكثر عندما يتعلق الأمر بقضايا القرآن الكريم، عندما يصل ببعضهم إلى أنهم قد أخضعوا النص القرآني وهو أبلغ النصوص على الإطلاق - للقواعد النحوية- فأولوا فيه وقدروا ليساير القواعد التي وضعوها، وكان الأولى

[1] - عبد المنعم عبد السلام خليل: التجديد النحوي عند الدكتور شوقي ضيف، مجلة علوم اللغة، دار غريب للنشر، القاهرة، مج5، ع 2، 2002، ص: 10. وينظر: الحلي، حازم سليمان: تيسير النحو العربي إلى عصر ابن مضاء القرطبي، ص: 55.

أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ"[1]. ويضرب الكاتب (أحمد مدكور) أمثلة من ذلك مما يلاحظه أي متتبع لقضايا النحو، كمسألة (إذا) والتي حدد النحاة بأنها لا تدخل إلا على الفعل دون الاسم. في حين نجد في نصوص القرآن الكريم ما يخالف ذلك، كما في قوله تعالى: **(إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ)**[2] **(وإِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ)**﴾ [3] وعندما يصطدمون بهذا يقدرون ذلك بفعل محذوف يفسره المذكور، ليكون التقدير عندهم «إذا انشقت السماء انشقت» و«إذا انفطرت السماء انفطرت» ذاكرا لماذا لا تكون تلك الأسماء الواردة بعد (إذا) مبتدأ ككل اسم مرفوع يبتدئ به الكلام[4].

وما الأقوال التي ذكرت في قوله تعالى: **(إِنَّ هَـذَانِ لَسَاحِرَانِ)**[5] إلا دليلا آخر على ذلك. فقد خاض النحاة والمفسرون كثيرا في نص هذه الآية وأخرجوها تخريجات عدة. كل ينتصر لرأيه باحثا عن حجة ما يقوي بها ما يذهب إليه. وقد كثر اللجاج حولها إلى درجة وكأن تخريج هذه الآية إعرابيا يحدث عمليا أثرا إيجابيا منقطع النظير، ذلك نظرا للأقلام التي سال حبرها في الحديث عن الآية المذكورة. فقد ذهب الكوفيون عموما إلى أن (إن) في معنى النفي أي في معنى (ما) واللام بمعنى (إلا) والتقدير (ما هذان إلاّ ساحران)[6]. وينفرد **الفراء** من الكوفيين برأي مفاده أن الأصل في الآية هو نصب الاسم أي: (إنّ هذين لساحران) غير أن (ياء) حذفت لسكونها وسكون ألف قبلها وذلك أن (ياء) التثنية هي الطارئة على الألف في (ذا) فكان يجب أن تحذف لمكانها[7] وأنت ترى مدى التكلف والتمّحّل الوارد في تحليل الفراغ لنص الآية إلى الحد الذي لا يعقل.

---

[1] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، المرجع السّابق ،ص: 279.

[2] - سورة الانشقاق، الآية: 01.

[3] - سورة الانفطار، الآية: 01.

[4] - علي أحمد مدكور، المرجع السّابق، ص: 280.

[5] - سورة طه، من الآية: 64.

[6] - موفق الدين بن يعيش، شرح المفصل، مكتبة الهلال، بيروت، ط 1، 1993، ص: 03.

[7] - عثمان بن جني، الخصائص، ج3، المصدر السّابق، ص: 65.

وقد كان بمقدور الفراء بدلا من هذا الالتواء الغامض أن يستشهد بالآية كما وردت بالنصب (إنّ هذين لساحران) لأحد القراء وهو ليس من السبعة الأوائل بدلا من هذا التكلف اللامعقول. وهي قراءة **لأُبيّ** وقد قرأ بها أيضا **أبو عمرو بن العلاء** من البصريين[1] وينفرد **الأخفش الأوسط** من البصريين برأي مفاده أن الأصل في الآية بناء على لغات العرب هو (إن هذان لساحران) بتخفيف (إن). ويذهب أغلب البصريين إلى تخريج **الأخفش** معللين ذلك بأن (أن) مخففة من الثقيلة وهي مهملة عندهم و(هذان) مبتدأ. وقد قرأ بهذه القراءة من البصريين **ابن كثير** و**حفص** وهما من السبعة وذكرت آراء أخرى لا يمكن حصرها في هذا المقام.

ولكن الذي يلاحظ هو التكلف خصوصا ما ذهب إليه الكوفيون (ما هذان إلا ساحران) أو التكلف الذي ذهب إليه (الفراء) في أن الأصل (هذين) بدلا من (هذان) ولو كان تحليله بناء على قراءة مقبولة لهان الأمر ولكن تحليله كان بمنطق غير مقبول في تخريج الآية. وكان الأولى الأخذ بقراءة مقبولة من السبعة أو بدليل من الشعر العربي كما ذهب إلى ذلك البعض بدلا من كثرة الخوض فيما لا دليل عليه.

والأمر نفسه في قوله تعالى: **(مَا هَذَا بَشَرًا)** [2] حين يذهب البصريون إلى أن (ما) الحجازية تعمل عمل كان ليكون (هذا) اسمها و(بشرا) خبرها. ولكن الكوفيين يتكلفون تخريجا آخر على أن نصب (بشرا) إنما كان بحذف حرف جر من (بشر)[3] فكيف وقع هذا الحذف؟ والدليل إنما هو القرآن وليس نصا آخر. والأمر نفسه في أن يعمل اسم الفاعل عمل فعله في حالة الماضي. حيث يذهب الكوفيون إلى جواز ذلك بدليل قوله تعالى: **(وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ)**[4] فاسم الفاعل (باسط) نصب (ذراعيه)، ولكن البصريين يرفضون ذلك ويؤولون

---

[1] - النشر في القراءات العشر، ص: 120.
[2] - سورة يوسف، الآية 31.
[3] - شوقي ضيف، المدارس النّحوية، المرجع السّابق، ص: 178.
[4] - سورة الكهف، الآية 18.

الآيـة ليكـون التقـدير عنـدهم **(وَكَلْـبُهُمْ باسِـطُ ذِرَاعَيْـهِ بِالْوَصِـيدِ)** وكـان الأصـل أن نـدع الآية على حالها دونما لجوء إلى تأويل فيه نوع من التّكلّف.

ويروي **علي أحمد مدكور** قضيّة **طه حسين** في جداله مع أحد النّحويّين عندما أورد عليه تعسّفات النّحاة في قوله تعالى: **(وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ)**[1] ويقدّرون فيها فعلا محذوفا ويقولون: **(وَإِنْ اسْتَجَارَكَ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ فَأَجِرْهُ)** فقال له طه حسين: أتزيد في كلام الله يا رجل[2]؟! مما يدلّ على سخط طه حسين على مثل هذه التّعسّفات الّتي تحدث في قضايا النّحو بما له صلة بالنّصّ القرآني خصوصا وبكلام العرب عموما. وأمثال هذه الآية كثير عند النّحاة. كقولهم: (وكانوا زاهدين فيه من الزّاهدين) وقولهم: (ويعذّب الظّالمين أعدّ لهم عذابا أليما).

ومن الباحثين من يلتمس عذرا للنّحاة في مثل هذا النوع من التّأويل والتّقدير، يقول محقّق (الشعر) **لأبي علي** المعروف بـ (شرح الأبيات المشكلة) بأنّ: «هذه أمور يلجأ إليها في كلّ علم وفنّ من العلوم النّظريّة أو التّجريبيّة، افتراضات تطرح لتأصيل قاعدة ثمّ تنحّى، وأشياء تقتضيها القسمة العقلية، فيبقى المستعمل ويهمل ما عداه»[3]. إلاّ أنّ القارئ اليوم والدّارس لهذه المصنفات يقف عليها كأنّها أمثلة مقصودة لذاتها، وهي بذلك تفسد عليه طبيعة القواعد النّحويّة وتذوّقها الرفيع.

6- لغة النّحو وأسلوبه:

إنّ الأمـر الّـذي لا جـدال فيـه هـو أنّ لكـلّ عصـر لغتـه المتميّـزة الّتـي تناسـب طبيعتـه وظـروف أجيالـه. والمتتبّـع لكتـب النحـو العربـيّ القديمـة يجـدها قـد صـيغت بالأسـلوب والألفـاظ الّتـي كانـت متداولـة بيـنهم دون أن تكـون غريبـة عـنهم، ولكـن بعـد أن طـال الزّمـان وبلغـت مسـيرته قرونـا متتاليـة كـان بـديهيا جـدّا أن يجـد الأسـلوب وأن تجـد الكلمـات نفسـها غريبـة، تعـيش فـي عصـر غيـر عصـرها، وتلـك طبيعـة اللّغـة فـي تجـدّدها مـن زمـن لآخـر أو علـى حدّ مـا ذكـره الأسـتاذ **(عبـد الـرّحمن الحـاج صـالح)** بـأنّ المقصـود باللّغـة "مجموعـة المفـردات الّتـي يجـري اسـتعمالها فـي زمـن

---

[1] - سورة التوبة، الآية: 06.

[2] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، المرجع السّابق، ص: 280.

[3] - موفق الدّين بن يعيش: شرح المفصل، المرجع السّابق، ص: 29.

معيّن، فإنّ لكل عصر مفرداته الخاصّة به، تدلّ على مسمّيات شتى تظهر فيه ثمّ تزول ويترك استعمالها فتزول معها أسماؤها...[1].

ولذلك فإنّ القارئ اليوم لكتب النحو لا يجد متعة في الأسلوب المؤلَّف به، ولا فهما جيّدا للمصطلحات والكلمات الواردة في تعبيراته، أو على حدّ ما قاله بعضهم بأنّ: اللّغة التي صيغ بها النّحو والطّريقة الّتي أُلّف بها، فليس من شكّ أنّهما لا يناسبان ناشئة اليوم. وليس العيب أبدا عيب القدامى الّذين ألّفوا تبعا لطبيعة عصرهم، وطبيعة جيلهم، وإنّما العيب عيبنا نحن الآن الّذين يتطلّب منّا عصرنا ويطلب منا جيلنا أن نؤلف لهم بالأسلوب الّذي يناسب عصرهم، ويوافق مستواهم، لكي يكون ذلك وسيلة من وسائل ترغيب النّاشئة في قراءة النّحو والإقبال عليه، ونزيل بذلك واحدا من العراقيل الّتي تحول بين جيلنا وبين الإقبال على دراسة التّراث النّحوي.

ولا أحد ينكر ذلك، لأنّ التّجديد وتغيير الأساليب بما لا يمسّ جوهر النّحو وحقائقه مسلمة من متطلّبات العصر وتغيّره. والمتتبّع لكتاب **سيبويه** مثلا، سيقف على شيء من ذلك التّعقيد، ففي عنوانه في موضوع (**التنازع**) يعنونه بما يلي: «هذا باب الفاعلين والمفعولين الّذين كلّ واحد منهما يفعل بفاعله مثل الّذي يفعل به»[2] أو في باب الاشتغال الّذي يعنونه بقوله: «هذا باب ما يكون به الاسم مبينا على الفعل قُدّم أو أُخرّ وما يكون فيه الفعل مبنيا على الاسم» [3]. وقد علّق المحقّق **عبد السلام هارون** على ذلك الغموض[4]. غير أنّ الّذين يصفون الكتاب كله أو بعض الكتب الأخرى بالغموض في كلّ محتوياتها فليس الأمر كذلك. لأنك تقف على موضوعات كثيرة جدا فيها من الوضوح والتفصيل ما لا يحتاج إلى إبانة أكثر إلا للمبتدئين.

وإذا كان النحاة متشددين ومعروفين بالجفاف والدقة المتناهية فإن الأدباء والشعراء منهم خصوصا خلال ذلك فهم يغيرون ويبدعون ويتساهلون بشكل من الأشكال.

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ع1، المرجع السّابق، ص: 26.

[2] - عباس حسن: المرجع السّابق، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص: 223.

[3] - سيبويه: الكتاب، المصدر السّابق، ص: 80.

[4] - مقدمة كتاب سيبويه.

ويعترف **ابن الأنباري** بهذه الظاهرة عند النحاة أي: جفاف أسلوبهم فقال: «قال أهل الأدب: كنا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النحويين فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئا، ومنهم من نفهم بعض كلامه، ومنهم من نفهم جميع كلامه»[1]. ولذلك يجب أن نعترف بهذه الظاهرة. إلا أنها ليست عامة في كتب النحو، فإنك تجد في كتبهم الجمل الواضحة والفقرات البينة، والدروس التي لا تحتاج إلى إبانة، أو على حد ما قاله محقق "الشعر" مختصرا: «فقد رأينا من النحاة واللغوين من مدوا في البيان يدا، ورأينا من مصنفات النحو ما جرت فيه قواعد النحو ومسائله سهلة سائغة... »[2]. والحديث عن الغموض والتعقيد ليس جديدا في بعض كتب النحو، فمنذ زمن تحدث ابن كيسان عن كتاب سيبويه وقال: «نظرنا في كتاب **سيبويه** فوجدناه في الموضع الذي يستحقه ووجدنا ألفاظه تحتاج إلى عبارة وإيضاح»[3]...ثم يعلل سبب ذلك قائلا: «لأنه كتاب ألف في زمان كان أهله يؤلفون مثل هذه الألفاظ فاقتصر على مذهبهم»[4] وقد كان **المبرد** يعلق على صعوبة كتاب **سيبويه** وقيمته العلمية لمن أراد أن يقرأه عليه أن يقول له: «هل ركبت البحر؟ ! وذلك رفعا من شأن الكتاب وإبراز قيمته بين الدارسين من جهة ومتانة أسلوبه وتعقيداته أحيانا أخرى»[5]. لذلك فلا مناص من إعادة ضرورية لكتابة النحو العربي بأسلوب مناسب يتلاءم مع روح العصر.

---

[1] - كتاب الشعر لأبي علي، المصدر السّابق، ص: 58.
[2] - المصدر نفسه، ص: 59.
[3] - المصدر نفسه، ص: 57.
[4] - الخزانة: ج1، المصدر السّابق، ص: 179.
[5] - جلال الدين السيوطي: بغية الوعاة، مكتبة السعادة، مصر، ص 366.

المبحث الثالث: الإعراب لدى العرب القدامى

1-الإعراب قبل وضع النّحو:

إنّ عرفان القدماء من الصّحابة وغيرهم بالعربيّة على أنّهم كتبوا المصحف على نحو ما علّله النّحويّون فيما بعد، فلأنّ النّحاة قاموا بعمليّة استنباطيّة في شيء سابق موجود، فقاسوا على ذلك قواعدهم، ثمّ نهج النّاس المتأخرون. الّذين تناءت الهوّة بينهم وبين ذوي السّلائق على هدي تلك القواعد حتّى يومنا هذا، وحتّى المتقدّمين لم يسمعوا كلّ فاعل ولا مفعول...وإنّما سمعوا البعض، وقاسوا عليه غيره[1]، ولكن هذا لا يدلّ على أنّ القدماء كانوا يعدّون هذه العلوم من نحو وصرف وبلاغة وعروض...علوما مستقلّة عن ذات العربيّة وأنّها كانت عند قوم ثمّ أتت الأيّام عليها. ولما قلّت جاء الخليل وسيبويه وغيرهم فجدّدوها، لأنّ هذه القواعد تحتاج إلى كتب تسجّل فيها، إن لم أقل تحتاج إلى مدارس تلقّن فيها للنّشء، وهذا ما لم يعرف قطّ لدى العرب الشّماليّين أصحاب اللّسان الفصيح الذي وصلتنا به الآثار الأدبيّة المخالفة، لتفشّي الأمية فيهم وانعدام الحضارة والاستقرار ومواد الكتابة بينهم.

والعربيّة - كأيّة لغة إنسانيّة- لهي أوسع ممّن يتحدّثها، ولا يمكن لأيّ من العلماء وحده أن يحيط بها، وليس كلّ العرب يعرفون اللّغة كلّها، غريبها وواضحها ومستعملها وشاذّها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها، كما أنّه ليس كلّهم يقول الشّعر ويعرف الأنساب كلّها[2] حتّى قال بعض الفقهاء: كلام العرب لا يحيط به إلاّ نبيّ[3] وهذا القول -كما قال ابن فارس- حريّ أن يكون صحيحا، فلم يمض أحد ممّن ادّعى حفظ اللّغة كلّها، وأمّا هذه القواعد فلم نسمعها

[1] - أبو الفتح بن جني: الخصائص، المصدر السّابق، ج1، ص: 357.

[2] - أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، المصدر السّابق، ص: 92.

[3] - أحمد بن فارس: الصّاحبي في فقه اللغة، تح: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت، ط: 1963، ص: 47.

كلها أيضا من العرب، وإنما هي علل تعليمية سمعنا منها بعضا فقسنا عليه نظيره، وكل هذا مضبوط في كلام العرب إلا ما شذ وندر.

وسئل **الخليل** – رحمه الله – عن العلل التي يعتل بها في النحو، فقيل له: عن العرب أخذتها أم اخترعتها من نفسك فقال: «إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها واعتللت أنا بما عندي أنه علة ما علّلته منه...فإن سنح لغيري علة لما عللته من النحو هي أليق مما ذكرته بالمعلول، فليأت بها»[1].

وإذا كان العلامة ابن فارس يذهب إلى أن العرب قد عرفوا هذه المصطلحات للعلوم العربية، ولكن الأيام أتت عليها، وقلت في أيدي الناس، حتى كان الخليل وسيبويه فجدداها، وإذا كنا لم نتبنّ مذهبه لما ينقصه من دليل مادي أو علمي، فإن بعض الباحثين المحدثين يذهب إلى أبعد من هذا، حين يزعم لنا أن العامية أقدم من الفصحى، ثم أصبحت موجودة مع الفصحى لوجود بعض الأخطاء في أشعار الفحول، مثال ذلك طرفة الفحل خرج على القاعدة المألوفة في الفصحى أو اللغة العالية للقوم، فلم يَبْنِ أحد الأفعال الأمرية على السكون كقوله:

اضربَ عَنِك الهُمُومَ طَارِقها ضَرْبَكَ بِالسَيف، قَوْنَيَ الفَرسِ

ثم يقرر الأستاذ **أحمد عبد الغفور عطار** «بأن يزعم أنّ العرب جميعا في الجاهلية كانوا يتحدثون الفصحى، ويزعم أنّ العامية غير موجودة فإنّ الدليل يعوزه، كما أنّ لسان كل عرب الجاهلية لم يكن "على مستوى واحدج من البيان والفصاحة والإعراب»[2].

ثم لأنّ الرواة لم يرووا إلا ما سما فكرا ولفظا، ولم يلفت الناس إلى تدوين الكلام العامي كظاهرة لغوية بصرف النظر عن رداءته ودمامته إلا على عهد **الجاحظ** الذي كان صاحب البادرة الأولى في هذا الميدان (في مدخل "البخلاء").

---

[1] - أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، المصدر السّابق، ص: 65- 66.

[2] - أحمد عبد الغفور عطار: آراء في اللغة، المؤسسة العربية للطباعة، جدة، طبعة 1964م، ص: 32.

إن الرواة وجماع اللغة المتقدمين لم يرووا اللغة لذاتها، بل كانت لهم وسيلة لتفسير القرآن، وتقعيد القواعد، والبحث في اللسانيات، وهذه الآثار لا تحتاج إلا لما سما فكرا ولفظا، وإلا فأين الكلام العربي الفصيح من العامي؟ فضلا عن القرآن والحديث ووضع القواعد العلمية؟ فمن ثم لم يلتفتوا إلى ما انحط لفظا وسخف فكرا، ولو كنا نحن اليوم مكانهم لما أقدمنا على غير ما أقدموا عليه.

على كل، فإن البيت الذي احتج به **الأستاذ عطار** دعما لرأيه، قد أورده العلامة **ابن جني**[1] ولم يعزه لأحد، في حين ذكر بعض اللغويين أنه مصنوع على طرفه.

وعدّ **ابن جني** هذه اللغة في باب الضعيف في القياس، القليل في الاستعمال، وهو مرذول مطرح[2] ويفسر بعض اللغويين أن الشاعر قد حذف نون التوكيد الخفيفة من "اضرب" ليستقيم له الوزن، وما كان أبعد طرفة عن هذه الضرورة، بل إن هذا البيت ليس موجودا لطرفة في الديوان، وهذا البيت ورد على نحوه أبيات كثيرة في الرجز والشعر إلى جانب بعض التأويلات الصرفية والمعنوية الأخرى على هذا الوجه كقول امرئ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل

فبعضهم يحمل "قفا" على "قِفَنْ" فأبدل الألف من النون وأجراه الوصل على الوقف، وكقوله تعالى: **(لَنَسْفَعَاً بِالنَّاصِيَةِ)**[3]، وكقوله عزّ وجل أيضا: **(وَلَيَكُونًا مِنَ الصَّاغِرِينَ)**[4].

وهذه الأمثلة ونحوها كلها تضعف ما ذهب إليه الأستاذ **عطّار**، ويمكن أن يكون - كما قال **ابن جني**- من باب الضعيف في القياس، القليل في الاستعمال ولكنه ليس - كما زعم- مرذولا مطرحا وكان الأولى أن يقول إنه من التعابير القديمة التي زالت من الصرف، وكانت تعابير عادية بين أصحاب اللغة الأدبية

---

[1] - أبو الفتح بن جني: الخصائص، ج1، ص: 126.

[2] - المصدر نفسه، ص: 126.

[3] - سورة العلق، الآية: 15.

[4] - سورة يوسف، الآية: 32.

القديمة، وشيئا فشيئا أصبح الشعراء يهجرونها بدليل أنّا لا نجدها كثيرة عند المخضرمين منهم، في حين أننا نجدها شائعة عند قدمائهم ولاسيما الرّجاز منهم[1].

2- أسباب وضع النحو العربي:

إن أسباب وضع النحو العربي أسباب أساسية وفرعية، وهذه الأخيرة قد وجد ما يشاكلها قبل الإسلام عند العرب، ولم يضطروا إلى وضع مثل هذا العلم فكان في بلادهم أجناس من الأحباش والفرس والروم واليهود، ولاسيما في منطقة الحجاز، وكان العرب مع الأمم المتاخمة لبلادهم علاقات وتبادل زيارات تجارية وسياسية.

وكان لهذه الأجناس المختلطة مهن ونشاطات كثيرة كالتجارة والزراعة والصناعة التي كان العرب لا يزاولونها لكبريائهم وأنفتهم منها.

ولكن هذه الأجناس المختلطة لم تكن بالقوة المادية ولا العدد الوافر بمكان فيؤثروا في العرب تأثيرا يستحوذ على انتباههم، يجعلهم يخشون وباء فتاكا على لغتهم التي كانوا يغارون عليها غيرتهم على حرمتهم، فيهرعون جزعين إلى التفكير وشغل البال بشيء يسمى "نحوا" أو نحوه للأعاجم الذين كانوا يعيشون معهم في قبائلهم، وإلا فإنا نجد نفس الظروف حدثت في أثينة وروما فكانت «الحافز الأكبر لإنشاء الدراسات اللغوية في المجتمعين اليوناني واللاتيني»[2].

ولم لا نسوغ لأنفسنا القول: إن العرب قبل مجيء الإسلام لم يكن لهم شعور قومي قوي محدد في أبعاد وأهداف مشتركة، كالذي حدث لهم بعد الإسلام؟ فهم في هذا العهد الثاني لم يعودوا متفككين عقديا، ولا منحلين اجتماعيا ولا عصبيا، بل صاروا ذوي شعور بوعي عام، حتى وإن لم يَغْدُ بعد قويا فقد بات على علاته فتيا طاهرا من الرجس، خاليا من الشنآن والانفصام.

---

[1] - أ. د. عبد الجليل مرتاض: الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2008، ص: 16- 20.

[2] - د. حسين عون: تطور الدّرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، طبعة 1969م، ص: 12.

وإذا أصبحوا كذلك والحالة هذه بعد الإسلام، فإن اللغة لمن أقوى وأشمل العناصر القومية دلالة على وحدة الأمة، وعملا غير فاتر على التئام الإرادة الشعبية واعتصامها في أحلك الظروف، ودواما غير قذر ولا كدر على زرع الروح في جسدها وهدهدة الدماء في عروقها.

ولعل أهم مما مضى جميعا، العربية أمست أداة الوحي والتبليغ إلى جانب أنها ظلت وسيلة التخاطب والتكاتب وأداة انتفاع دنيوي، أو قل لغة الدولة الإسلامية الناشئة[1].

ويزيد الاهتمام باللغة اشتدادا، والحث على تعلمها أكثر في زمن الراشدين **(11- 41 هـ)**، ذلكم الزمن الذي عرف تغييرات مطردة ومتواصلة في الحياة والاجتماع وتغير الأوضاع الإسلامية المختلفة وعنفوان أمواجها، ويتبلور مجمل ذلك خاصة في الاختلاط الجنسي المتزايد في كل حين، بحكم اتساع رقعة الدولة الإسلامية الزاحفة، وبمقتضى تعاليم الإسلام نفسها، التي يكمن جوهرها في التساوي بين سائر المسلمين مهما كانت أجناسهم وألوانهم وطبقاتهم...الأمر الذي فرض الاختلاط الشعبي بالسادة والأمراء والقادة في المساجد، والحروب والأسواق، ومواسم الحج والزواج...ونحو ذلك من المظاهر الاجتماعية العامة وأساليب الحياة الإسلامية الجديدة.

وإذا كانت المظاهر الاجتماعية المختلفة تحتم على الجماعة التخاطب بلغة مشتركة عليا كانت أم دنيا، فإن التسامح الإسلامي لا يكون على حساب لغة كتابه وحديثه، وحلاله أو حرامه، بل بهذه اللغة يفهم جوهر هذا التسامح...فما يعرف بالشعوبية ما كان يقدر لها أن تدافع عن حقها أو تبدي آراءها لو لم تتقن لغة دينها الذي كان لها الحجة والقوة في إثبات مساواتها بالعرب وغيرهم من الطبقات المحظوظة والحاكمة في المجتمع الإسلامي.

ومن ثمة تحتم على الشعوب غير العربية المنضوية تحت راية الإسلام أن تسعى جاهدة لتعلم اللغة الجديدة عليها، التي صارت لغة دينها ومعاشها.

[1] - أ. د. عبد الجليل مرتاض: الفسيح في ميلاد اللّسانيات العربية، المرجع السّابق، ص: 24.

ورغم كثرة من تعلّموها وأتقنوها رسما ونطقا فإنّ أحدا من هؤلاء ولا أولئك لم يَشْكُ صعوبة، ولا أبدى من تعلّمها يأسا، بل لقد ألفينا فيما بعد أكثر من نبغ فيها كان من غير العرب، ولعلّ السبب في هذا أنّ العرب لم يكونوا بحاجة بعد، وهم في هذه الفترة المبكّرة، إلى تعلّم ما اعتادوه بالسّليقيّة، ومعرفة أو مراجعة ما طبعوا عليه طبعا، خلفا عن السّلف بالجبلّة، فضلا عن كون طبيعة البادية ومظاهرها الثّقافيّة القديمة كانت لا تزال بعد فترة مديدة السّمة الغالبة على طابعهم الأصيل[1].

3- جدوى الإعراب في العربيّة:

يختلف الباحثون منذ نشوء الدّراسات اللّغويّة في قضيّة دلالة الحركات الإعرابية من عدم دلالتها، ويبدو أنّ من أثار هذه المسألة ما أشار إليها **الخليل ابن أحمد**، إذ أورد **سيبويه** نصّا له جاء فيه: «وزعم الخليل أنّ الفتحة والكسرة والضمة زوائد، وهن يلحقن الحرف ليوصل إلى التّكلّم به»[2].

ولعلّ إثارة هذه القضيّة على أنّ الحركات دوال على معان إعرابيّة أو ليست دوال عليها دارت بين تلاميذ **سيبويه** و**الكسائي**، فانقسم النّاس ساعتها فريقين.

وذكر **ثعلب (ت: 191 هـ)** أنّ العرب "تخرج الإعراب على اللّفظ دون المعاني، ولا يفسد الإعراب المعنى، فإذا كان الإعراب يفسد المعنى فليس من كلام العرب، مفتخرا **بالفرّاء (ت: 207هـ)** لأنّه حمل العربيّة والنّحو على كلام العرب مجرِّحا **سيبويه** بقوله: «كلّ مسألة وافق إعرابها معناها، ومعناها إعرابها فهو الصّحيح، وإنّما لحق **سيبويه** الغلط لأنّه حمل كلام العرب على المعاني وخلّى عن الألفاظ، ولم يوجد في كلام العرب ولا أشعار الفحول إلاّ ما المعنى فيه مطبّق للإعراب، والإعراب مطبق للمعنى»[3].

---

[1] - أ. د. عبد الجليل مرتاض: الفسيح في ميلاد اللّسانيات العربية، المرجع السّابق، ص: 25.

[2] - عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه): الكتاب، المصدر السّابق، ج4، ص: 241- 242.

[3] - الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، تح: أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط: 1973، ص: 131.

بينما **الفرّاء** «حمل العربيّة على الألفاظ والمعاني فبرع واستحقّ التّقدمة»[1] بمعنى أنّ **الفرّاء** لاءم بين المعاني والإعراب، لأنّ الإعراب له علاقة باللّفظ دون المعاني، ولكن دخوله عليه لا يفسده لأنّنا لو حملنا العربيّة على المعاني في كلّ حال لوجب أن نقول مثلا: "مات عليّا" لأنّ الله هو الّذي أماته، ولكنّنا مضطرون إلى حمل العربيّة هنا على اللّفظ لنقول: مات علي.

1- جدوى الإعراب:

ويعدّ **أبو القاسم الزّجّاجي (ت: 377 هـ)** من القائلين بأنّ الحركات الإعرابيّة دوال على معانيها: «إنّ الأسماء لما كانت تعتريها المعاني، تكون فاعلا ومفعولا ومضافة إليها، ولم تكن صورها وأبنيّتها أدلّة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جُعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني».

ويرى **الزّجّاجي** أنّنا إذا قلنا: ضرب زيد عمرا، دللنا برفع زيد على أنّ الفعل له، ودللنا بنصب عمرو على أنّ الفعل واقع به، وإذا قلنا: ضُرِب زيد بالبناء للمجهول دللنا بتغيير أوّل الفعل من الفتح إلى الضّمّ، وبكسر عينه بدل فتحها على أنّ الفعل ما لم يسمَّ فاعله، وأنّ المفعول قد ناب منابه...

وواضح من تتبّع علل الزّجاجي في هذا الموضوع أنّ الإعراب لا يدخل عبثا على العربيّة، لكن التّساؤل المطروح: أهو جزء لا يتجزّأ من الأداء الفعلي للكلام أم هو حركات تعتري النّسق الكلامي بعد بنائه؟ غير أنّ **الزّجّاجي** يذهب إلى أنّ الكلام سبيله أن يكون سابقا للإعراب «لأنّا نرى الكلام في حال غير معرب، ولا يختلّ معناه، ونرى الإعراب يدخل عليه ويخرج معناه في ذاته غير معدوم»[2]، بمعنى أنّ الأسماء سواء أكانت معربة أم غير معربة لا يزول عنها معنى الاسميّة، ومثلها الفعل المضارع لا يسقط منه معنى الفعليّة نصب أم جزم أم رفع...وإنّما الإعراب تابع من توابعه أنّه عرض يدخل عليه لدلالته يوجد بها ويدّل عليها.

---

[1] - الزبيدي: طبقات النحويين واللغويين، المرجع السّابق، ص: 131.

[2] - أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النّحو، المصدر السّابق، ص: 57.

ويؤكّد الزّجّاجي مذهبه في موضوع آخر: «لأنّ الإعراب إنّما يدخل في الكلام ليفرّق به بين الفاعل والمفعول والمضاف والمضاف إليه...ومعنى الإعراب هو البيان، يقال: أعرب الرّجل عن حاجته إذا أبان عنها...، ويسمّي النّحويّون الحركات الّتي تعتقب في أواخر الأسماء والأفعال الدّالّة على المعاني إعرابا، لأنّها بها يكون الإعراب أي البيان، ويقال للرّجل المبيّن عن نفسه: معرب»[1].

والإعراب عبارة عن حركة من ضمة أو فتحة أو كسرة وهي الّتي اعتبرها **الخليل** زوائد، ووظيفتها بالنّسبة إليه وصل الكلمة بأختها هروبا من الوقف في كل مرة، ولما كان الإعراب يدخل على آخر حرف في الأسماء المتمكّنة أو الأفعال المضارعة، فإنّ هذا الحرف الأخير منها هو حرف الإعراب، وقد يكون الإعراب سكونا كما هو الحال في الأفعال المضارعة السالمة اللام، أو حذفها كما نجد في الأفعال المعتلة اللام، أو حرفا مثلما نلاحظ في الأفعال الخمسة وغيرها.

ويرى بعض النّحويّين أنّ الإعراب كان سبيله الدّخول على الكلمة لإحداث معنى فيها وجب أن يلفظ بها ثم يؤتى بالإعراب في آخرها[2] لكن **ابن الخياط (ت:320 هـ)** ينكر قولا مثل هذا ذاهبا إلى أنّ الأسماء تدخلها حروف المعاني أوّلا مثل: الغلام والرّجل، ووسطا مثل: "فُلَيْسٌ" (بمعنى التّصغير)،...وأمّا **المبرّد** فيرى أنّ الإعراب لم يجعل أول الكلمة، لأنّ الأوّل من كل كلمة تلزمها الحركة ضرورة للابتداء، لأنّه لا يبتدأ في العربيّة إلا بمتحرّك، فالألف في أفعال مثل: استغفر، واقشعرّ، ليست من البناء في شيء، بل هي عوارض صوتيّة أُتِيَ بها للتّمكّن من النّطق بأوّل الكلمة السّاكن.

---

[1] - الخليل بن أحمد الفراهيدي، الجمل، تح: فخر الدين قباوة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 1، 1985، ص: 260- 262.

[2] - المصدر نفسه، ص: 76.

وإذا ما استثنينا رؤية **الخليل** السابقة إلى جانب نصّ **ثعلب**، فإنّ جميع النّحويّين القدماء يعتلّون بدخول الإعراب على البناء دليلا على المعاني، إلا **محمدا بن المستنير** الملقب **قطربا** الذي انفرد برأي مخالف ما لبث أن تبناه بعض المعاصرين.

يذهب **قطرب** إلى أننا نجد في كلام العرب أسماء متفقة في الإعراب مختلفة في المعاني، مثل: إن زيداً أخوك، ولعل زيداً أخوك وكأنّ زيداً أخوك... وأسماء مختلفة الإعراب متفقة المعاني: ما زيدٌ قائماً على لغة الحجاز، وما زيدٌ قائمٌ في لغة تميم، وكقراءة بعض القراء قوله تعالى: **(إِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ لِلَّهِ)**[1] و**(إِنَّ الْأَمْرَ كُلُّهُ لِلَّهِ)**.

حيث قرأ **أبو عمرو** و**يعقوب** "كلّه" رفعا على الابتداء وقرأ الباقون نصبا على اللغة العادية أي التوكيد، «...فلو كان الإعراب إنما دخل الكلام للفرق بين المعاني، لوجب أن يكون لكل معنى إعراب يدل عليه لا يزول إلا بزواله قال **قطرب**: وإنما أعربت العرب كلامها لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج فلما وصلوا وأمكنهم التحريك معاقبا للإسكان، ليعتدل الكلام، ألا تراهم بَنَوْا كلامهم على متحرك وساكن، ومتحركين وساكن، ولم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة، ولا في حشو بيت، ولا بين أربعة أحرف متحركة لأنهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحركة يستعجلون وتذهب المهلة في كلامهم»[2].

و**قطرب** إذ يعرض علينا وجهة نظره إنما يدعمها بدليلين:

أ- في كلام العرب نفسه ظواهر لا تتناقض فيما بينها، لأننا نجد في كلامهم أسماء متفقة في إعرابها مختلفة في معانيها، وأسماء مختلفة في إعرابها متفقة في معانيها، ومما يقوي مذهب **قطرب** ما هو شائع بين تكلمات لهجية عربية

[1] - آل عمران، الآية 154.

[2] - أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، المصدر السّابق، ص: 70.

فصيحة ورد غير قليل منها في القرآن والأشعار وكلام العرب العام، من ذلك مثلا أن الحجاز تعامل "هَلُمَّ" معاملة اسم فعل أمر ولا يختلف لفظها بحسب ما هي مسندة إليه، كقوله تعالى: **(قُلْ هَلُمَّ شُهَدَاءَكُمُ)**[1]، وكقوله تعالى أيضا: **(وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا)**[2]، ومعنى هلمّ في الآية تدلّ على جمع الذكور وأمّا عند تميم فهي فعل أمر تلحقها الضّمائر البارزة بحسب ما هي مسندة إليه.

ب- التّعليل العقلي واللّغوي، فمن التّعليل أنّه لو كان الإعراب دخل الكلام للفرق بين المعاني المشكّلة والمختلفة لوجب أن يكون لكلّ معنى إعراب يدلّ عليه لا يزول إلا بزواله، ومن التّعليل اللّغوي التّاريخي القائم منهج الاستقراء والاستنباط، أنّ العرب أعربوا كلامهم من أجل اعتدال خطابهم، ثمّ جعلوا حركات بدل حركة واحدة لئلا يضيّقوا على أنفسهم.

2- ظاهرة التّصرّف الإعرابي في العربيّة:

سواء أكان النّحو، ومعه العروض، علمين قديمين عند العرب كما أشار إلى ذلك **ابن فارس**[3]، أم وجدوا ما بعد الإسلام، وسواء أكانت الحركات الإعرابيّة دوالّ على معان إعرابيّة حسب مذهب النّحاة من بصريّين وكوفيّين أم غير دوال عليها على مذهب **قطرب** المتفرّد عن النّحاة واللّغويين القدماء باستثناء إشارة **الخليل**، وفكرة **ثعلب**، فإنّ الّذي لا مرية فيه أنّ ما ورثناه من كلام معرب إعرابا بطرقه الخاصة به، وأمّا أقدم أثر من آثار كلام العرب من غير الجنس الشّعري من حكم، وأمثال، وخطب، وكلام عام، ونقوش متناثرة هنا وهناك، فقد وصلتنا خلال مرحلة تسجيلها مشتملة في غاية التّصرّف الإعرابي في شكل لغوي دقيق، وكان النّصّ القرآني بعد في قمّة هذا التّصرّف الإعرابي الّذي لا يرتاب فيه إلا جاهل بالقراءات القرآنيّة الّتي يدلّ تعدّدها وتباين قرائها جغرافيا على أوج نهاية ما كانت بلغته الظواهر الإعرابية في اللّغة العربيّة الجاهليّة.

---

[1] - سورة الأنعام، الآية: 150.

[2] - سورة الأحزاب، الآية: 18.

[3] - أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السّابق، ص: 34- 39.

ولا يتردّد علماء تاريخ العربيّة من الشّكّ لحظة في أنّ العربيّة الفصحى ظلّت تحتفظ بظاهرة التّصرّف الإعرابي كسمة من أقدم السّمات اللّغويّة الّتي فقدتها جميع اللّغات السّامية ما عدا البابليّة القديمة.

فلو لم يدخل الإعراب من رفع ونصب وجر فضلا عن علاماته الأخرى من سكون وحذف وأدوات للدّلالة على معان إعرابيّة، فلماذا أظهر المتكلّم العربيّ القديم ذو الأصل والكفاءة المثاليّة في لغته هذه الصوائت القصيرة ولم يجترئ بصائت واحد، كما حاجّ المخالفون **قطربا** نفسه؟

هل أقدم الحجازيون، وهم يشكلون نسبة كبيرة من عربية الشمال على أنْ يلزموا هَلُمَّ صيغة واحدة؟ ألم تحذف طيء وتميم خبر "لا" النافية للجنس وجوبا إذا دل عليه دليل؟ ألم تجنح بلحارث بن كعب وبعض ربيعة إلى حذف نون "اللّذان واللّتان"؟ ألم تقصر تميم جميع أسماء الإشارة، بل ألم تقصر تميم وقيس وربيعة ما يمدّ في لهجة الحجاز...؟ [1].

لماذا أقدمت القبائل العربيّة ذات اللّهجات الفصحى على كلّ هذا؟ إنّ الإعراب عند العرب لم يكن ترفا لغويّا، ولم يؤت به لاعتدال الكلام أثناء الوصل وحسب.

نحن لا ننكر أنّ بعض الجهات المتكلّمة ربّما كان يزعجها هذه الظّواهر الإعرابيّة مثلما أزعج أمما وشعوبا من غير العرب، فعملت على التّخلّص منه كلّيا أو جزئيّا، وتظهر أمارات هذا الإزعاج من تلك المحاولات غير المعلنة والّتي نراها في محاولة المتكلم العربيّ التّحرّر من بعض الظّواهر الإعرابيّة مثلما تحرّرت الحجاز من تصريف هَلُمَّ لئلاّ تظهر فيها مميّزا من مميّزات الجنس والعدد، ومحاولة تميم وطيء في التّحرّر من ذكر خبر "لا" النّافية للجنس إن دلّ عليه دليل تلاقيا لإظهار الإعراب في معمولين لعامل نحوي واحد، وقبائل تقصر ما هو ممدود قد تكون كرهت أن تختم الأسماء الممدودة بالهمز نفورا من إظهار الحركات الإعرابيّة.

[1] - أ. د. عبد الجليل مرتاض: الفوارق النّحوية، (رسالة ماجستير نوقشت في جامعة الجزائر، سنة 1982).

وعلى العكس من ذلك، فإن تراكيب عربية أخرى كثيرة قد تعرب بأكثر من وجه، مما يدلّ على ثراء العربية وسعتها الطّاقوية للظواهر الإعرابية، ففي الاستثناء المنقطع وحده ما يعزز هذه السعة، من ذلك أن **ابن كثير وأبا عمرو** قرأ قوله تعالى: **(وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا امْرَأَتَكَ** [1]، بضم (امرأتُكَ) والباقين قرؤوها بالنصب وقرأ السبعة: **(مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ)**[2] بنصب (اتباع) وتميم ترجحه، وتجيز الاتباع، وقرأ السبعة **(مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ)**[3] برفع (قليل) على لغة تميم، إلاّ **ابن عامر** الذي قرأها بالنصب على لغة الحجاز.

وأما **ابن فارس** فإنه يقول: «وزعم قوم أن العرب العاربة لم تعرف هذه الحروف بأسمائها، وأنهم لم يعرفوا نحواً ولا إعراباً ولا رفعاً ولا نصباً ولا همزاً قالوا: والدّليل على ذلك ما حكاه بعضهم عن بعض الأعراب أنّه قيل له: "أتهمز إسرائيل؟» فقال: « إني إذاً لرجل سوء» قالوا: «وإنما قال ذلك لأنّه لم يعرف من الهمز إلا الضّغط والعصر»، وقيل لآخر: "أتجر فلسطين؟" فقال: «إني إذاً لقوي» وسمع بعض فصحاء العرب ينشد:

نحن بني علقمة الأخيارا

فقيل له: «لم نصبت بني» فقال: «ما نصبته» وذلك أنه لم يعرف من النصب إلا إسناد الشيء[4].

وبعد أن يستطرد أمثلة على الحروف والكتابة ليذهب على أنها توقيف تماشيا مع نظريته الشهيرة.

وهو لا ينكر إسناد وضع علم العربية **لأبي الأسود الدؤلي**، نظرا لتواتر الروايات في ذلك، أو إسناد استنباط العروض **للخليل**، ولكنه يذهب في الوقت

---

[1] - سورة هود، الآية: 81.

[2] - سورة النساء، الآية: 157.

[3] - سورة النساء، الآية: 66.

[4] - أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السّابق، ص: 35.

نفسه إلى «أن هذين العلمين قد كانا قديما، وأتت عليهما الأيام، وقل في أيدي الناس، ثم جددهما هذان الإمامان»[1].

ومما يراه **ابن فارس** دليلا على العرب القدماء لهذه العلوم العربية أنّ الصحابة كتبوا المصحف على الذي يعلله النحويون في ذوات الواو والياء والهمز والمد والقصر، حيث كتبوا ذوات الياء ياء، وذوات الواو واوا، ولم يرسموا الهمزة إذا وليت ساكنا في مثل: الخبء، والدفء، والملء.

ويستحسن **ابن فارس** أحد أقوال **الفراء**: «اتباع المصحف إذا وجدت له وجها من كلام العرب وقراءة القراء أحب إليّ من خلافة»[2] غير مستحب قراءة **أبي عمرو ابن العلاء (ت: 154 هـ)**: «إن هذين لساحران» ولا قراءته: «فأصّدّقَ وأكونَ» متهما إياه بزيادة واو في كتاب الله، لأن الآية **(فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ)**[3]، بدون واو في الفعل (أكن) غير قابل قول ابن **قتيبة (ت: 276 هـ)** «وقد خالف الكتاب المصحف في هذا»[4].

فابن فارس يتفق مع من تقدمه من عامة العلماء بأن الإعراب من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب، وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، ولولاه «ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد، وذكر بعض أصحابنا أن الإعراب يختص بالإخبار، وقد يكون الإعراب في غير الخبر أيضا، لأنا نقول: أزيد عندك؟ وأزيدا ضربت؟ فقد عمل الإعراب، وليس هو من باب الخبر»[5].

وأكد كلامه من أنّ الإعراب دال على معناه في مكان آخر من نفس المرجع: «فأما الإعراب فيه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين، وذلك

---

[1] - أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السّابق، ص: 38.

[2] - المصدر نفسه، ص: 39.

[3] - سورة المنافقون، الآية: 10.

[4] - أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السّابق، ص: 39.

[5] - أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، المصدر السّابق، ص: 77.

أنّ قائلا لو قال: "ما أحسن زيد" غير معرب، أو ضرب عمرو زيد" غير معرب لم يوقف على مراده».

4- الإعراب والمعاني:

دأبت بعض الدّراسات اللّغويّة القديمة والحديثة على القول بعدم أهمّية الحركة الإعرابيّة في النّحو العربي، إذ يرى بعض علماء اللّغة أنّ الإعراب عمل لفظيّ محض يقصد به تحريك أواخر الكلم للتّخلّص من إسكان الأواخر ولمراعاة الانسجام بين الأصوات، حتّى يتمكّن من النّطق في درج الكلام بلا مشقّة وعسر وأوّل من دعا إلى ذلك من القدماء **(قطرب)** ثمّ شايعه من القدماء عدد من العلماء وشايعه أيضا من المحدثين العدد الآخر ويقف في مقدّمتهم من المحدثين الدّكتور **إبراهيم أنيس** ويردّ هذا الاهتمام الدّكتور **الجواري** دون أن يدقّق في الموضوعات الّتي تسند ردّه إلاّ ما يتعلّق بالحديث عن علامات الإعراب ومعانيها بأسلوب يغلّفه الجانب النّظري يقول: «ولكن هذا الشّكّ لا يمكن أن يسري إلى الحقيقة الواقعة، وهي أنّ قواعد الإعراب، قواعد مطّردة، استنبطت من كلام العرب ومن نصوصه الموثوقة الّتي لا يتطرّق إليها أدنى إثارة من اتّهام، وحسبنا بالقرآن الكريم دليلا على ذلك ناصعا واضحا كلّ الوضوح»[1].

إنّ من خصائص العربيّة الأصيلة (الإعراب) الّذي استطاعت أن تحتفظ به في مستوياته الفصيحة على غرار أخواتها الأخريات، الّتي لم تبق لها منه سوى بقايا ساذجة. «فالقرآن الكريم الّذي قيّض الله له من يعمل على حفظه وضبط نصّه وتحرير متنه، وإثبات رواياته، وتوثيق بنده، حتّى جاء بذلك آية من الضّبط والإتقان، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه»[2].

جاء في لسان العرب مادة **(عرب)** قوله: «الإعراب، التّعريب، معناه واحد وهو الإبانة يقال: **أعرب عنه وعرب:** أي أبان، وأفصح، وإنما سمي

[1]- أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984م، ص: 38.

[2]- ممدوح عبد الرحمن: القيمة الوظيفية للصوائت، دراسة لغوية، ص: 226.

الإعـراب إعرابـا لتبيّنـه وإيضـاحه، قـال: وكـلا القـولين لغتـان متسـاويتان بمعنـى الإبانة، والإيضاح ومنه الحديث الآخر: فإنّما كان يعرب عما في قلبه لسانه»[1].

يقـول **ابـن هشـام**: «للإعـراب معنيـان لغـوي وصـناعي، فمعنـاه اللّغـوي: الإبانـة يقـال أعـرب الرّجـل عمـا فـي نفسـه، إذا أبـان عنـه»، وفـي الحـديث الشـريف يقـول الرّسـول صـلى الله عليـه وسـلّم: «**البكـر تسـتأذن وإذنهـا صـماتها، والأيّـم تعـرب عن نفسها**».

ومعنـاه الاصـطلاحي: مـا ذكـرت مثـل الآثـار الظّـاهرة «الضـمة، الفتحـة الكسـرة» ففـي قولـك: **جـاء زيـدٌ، رأيـت زيـدًا، مـررت بزيـدٍ**، فهـي آثـار ظـاهرة فـي آخـر زيـد، خلقتهـا العوامـل الدّاخلـة عليـه وهـي: «جـاء، رأى، البـاء»[2]. والإعـراب عنـد النحـاة: «الحركـة أو الحـرف الّـذي يكـون سـببا قريبـا لاخـتلاف آخـر المعـرب وعنـدهم الإعـراب اخـتلاف آخـر الكلمـات بـاختلاف العوامـل لفظـا وتقـديرا»[3]. ولا يختلـف **ابـن جنّـي** فـي تعريفـه للإعـراب عـن الشّـيخ **أبـي علـي الفارسـي** الّـذي يعرّفـه بأنّـه: «اختلاف أواخر الكلم لاختلاف العامل»[4].

يعلّـق **عبـد القـاهر الجرجـاني** قـائلا: «اعلـم أنّ معنـى الإعـراب علـى وجهـين **أحـدهما** يكـون مـن قـولهم أعـرب عـن نفسـه إذا بـيّن مـا فـي ضـميره وأوضـحه لأنّ حقيقـة الإعـراب إيضـاح المعنـى، **والثّـاني** أن يكـون أعـرب منقـولا مـن قـولهم عربـت معدته، إذ فسدت، فكان المعنى في الإعراب إزالة الفساد ورفع الإبهام»[5].

---

[1]- ابن منظور جمال الدين ابن مكرم: لسان العرب، 9/ 114، 115 مادة (ع ر ب).

[2]- أبـو الحسـن محمـد بـن عبـد الله الـوراق: علـل النحـو، تـح: محمـود محمـد محمـود نصـار، دار الكتـب العلميـة، بيروت، لبنان، ط1، (1422هـ، 2002م)، ص: 197.

[3]- المرجع نفسه، ص: 197.

[4]- أبـو الفـتح عثمـان بـن جنـي: سـر صـناعة الإعـراب، تـح: محمـد حسـن محمـد، وأحمـد رشـدي، دار الكتـب العلمية، بيروت، ط1، (1421 هـ- 2000م)، ص: 97.

[5]- أبو الحسن محمد ابن عبد الله الوراق: علل النحو، المرجع السّابق، ص: 197.

فمن خلال هذه التّعاريف يتبين لنا قيمة الإعراب وأنّ الكلمة عندما تكون منفردة معزولة عن جملتها لها دلالة معجميّة، أما إذا انضمّت إلى غيرها وفقا لشروط التّركيب في اللّغة أصبح لها معنى إضافي نابع من وجودها في التّركيب.

وفي هذا الصّدد نشير إلى رأي **عبد القاهر الجرجاني** الّذي يقول: «اعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشّكّ أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتّى يعلق بعضها ببعض، وبيّن بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك، هذا ما لا يجهله عاقل، ولا يخفى على أحد من النّاس، وإذا كان كذلك فبنا ننظر إلى التّعليق فيها والبناء وجعل الواحدة منها بسبب من صاحبتها ما معناه وما محصوله»[1].

«إذا نظرنا إلى ذلك علمنا أن لا محصول لها غير أن تعتمد إلى اسم فتجعله فاعلا لفعل أو مفعول، أو تعتمد على اسمين، فتجعل أحدهما خبرا عن الآخر، أو تتبع الاسم على أن يكون الثّاني صفة للأوّل، أو تأكيدا له أو بدلا منه أو تجيء باسم بعد تمام كلامك على أن يكون الثّاني صفة أو حالا أو تمييزا أو تستوخي في كلام هو في إثبات معنى أن يصير نفيا أو استفهاما، أو تمنّيا فتدخل عليه الحروف الموضوعة لذلك، أو تريد في فعلين أن يجعل أحدهما شرطا في الآخر فتجيء بها بعد الحروف والموضوع لهذا المعنى أو بعد اسم من الأسماء الّتي ضمّنت معنى ذلك الحرف وعلى هذا القياس» [2].

وعن الإعراب باعتباره أحد ما يحدّد المعاني (**المعاني الوظيفية**) نجد الكثير من الدّارسين الّذين اجتهدوا في بحث العلاقة بين الإعراب والمعاني، نذكر منهم (**ابن فارس**) الّذي يقول: «الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أنّ

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، بحث، تقديم علي أبو رتيا، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1991م، ص: 97.

[2]- أبو القاسم الزّجاجي: الإيضاح في علل النّحو، المصدر السّابق، ص: 69.

القائل إذا قال ما أحسن زيد لم يفرّق بين التعجّب، والاستفهام، والذّمّ إلاّ بالإعراب» [1].

قد يرجع انفتاح المعاني في التّراكيب والعبارات إلى ما يستدعيه نظامها التّركيبي من الحركات الإعرابيّة المختلفة، وذلك في ضوء ما تنفتح عليه الأبنيّة النّحويّة للجملة العربيّة من مختلف التّقديرات والوجوه الاحتماليّة، إن على المستوى التّركيبي أوّلا ثمّ الاستبدالي، وفي ضوء ما تتحلّى به تلك الأبنيّة من مرونة في التّركيب بسبب التّقديم والتّأخير، وإنّ في ذلك من المرونة والتوسع ما يمكّن المتكلم من التّعبير عن مختلف المعاني الّتي يريدها، والأغراض الّتي يقصدها، ولنتأمل الأمثلة التالية:

- قرأت الكتاب حتى خاتمتَه. (بفتح التاء في خاتمته).
- قرأت الكتاب حتى خاتمتُهُ. (بضم التاء في خاتمته).
- قرأت الكتاب حتى خاتمتِهِ. (بكسر التاء في خاتمته).

لا نجد في هذه الأمثلة من الفرق في المبنى إلاّ ما كان من تغيّر في حركة التّاء من (خاتمته) لكنه فرق ينجم عنه تغيير في المعنى، ففي الجملة الأولى (خاتمتَه) لفظ معطوف على الكتاب، وفي الثّانية (خاتمتُهُ) مبتدأ من جملة استئنافية تقديرها (...حتى خاتمتُهُ قرأتها)، والمعنى في الجملتين الأوليين قرأت الكتاب وقرأت كذلك خاتمته.

وفي الثّالثة (خاتمتِهِ) اسم مجرور بـ(حتّى) الّتي تكون للغاية، والمعنى قرأت الكتاب إلى غاية خاتمته، إمّا بتقدير المعنى للغائيّة تكون فيه الخاتمة مشمولة في المقروء، وإما بتقدير تكون فيه الخاتمة غير مشمولة في المقروء. إذن أي تغيير في الإعراب يلحقه تغيير في المعنى.

إذا فالحركة الإعرابيّة تبيّن المعاني، وتكشف عنها، وتسمح بتحديد معاني الحروف، ولولاها لكان الكلام مبهما غير مفهوم، بحيث لا يتّضح المعنى المقصود إلاّ بها، وهي على ذلك من القرائن الهامّة الّتي أكسبت النّظام، أي نظام

[1]- أبو الحسن محمد بن عبد الله الوراق: علل النحو، المرجع السّابق، ص: 197.

الجملة العربيّة مرونة في التّركيب، وسعة وانفتاحا في المعنى، والجدير بالاهتمام أننا حينما نتعرض إلى ظاهرة التّقديم والتّأخير في اللّسان العربي إلاّ ونشير إلى خاصّية الإعراب باعتبارها قرينة كبرى تحصل بها إمكانية التوسّع بالتقديم والتّأخير، وتمتنع بوجودها قرينة الرّتبة إلاّ فيما يدخل على التّركيب من الطوارئ، فقد يطرأ على الرّتبة غير المحفوظة ما يدعو إلى حفظها ممّا يخشى معه اللّبس.

5- الإعراب والعلامة الإعرابية وأثرهما في تنوّع المعاني:

من الواضح لدى المهتمّين بعلم النّحو أنّ الإعراب في حقيقته، عبارة عن بيان موقع الكلمة أو الجملة من الكلام، وذلك يعتمد على فهم المعنى وتحديده ولذلك جعله **ابن جنّي** دليلا على اختلاف المعاني بقوله: «ألا ترى أنّ موضوع الإعراب- على مخالفة بعضه من حيث كان – إنّما جيء به دالاّ على اختلاف المعاني»[1] ومعنى هذا أنّ الإعراب بيان ما للكلمة في الجملة من قيمة نحويّة أو معنى إعرابي، وهذا الفهم السّليم للإعراب الذي يتلاءم مع طبيعة الدّرس اللّغوي، وأسرار التّأليف، كان ينبغي له أن يسود، ليبطل أن يكون الإعراب أثرا للعامل في المعمول، وما يترتّب على هذا كلّه[2].

«ومن هنا كانت علامات الإعراب تقوم على تغيّر المعنى في أثناء الكلام، وقد وضعت للّفظ المفرد؛ لتكون دليلا على موقعه من الكلام، أو علامة قرائيّة لبيان المعنى، وهي ميزة للّغة العربيّة؛ لأنّها في حقيقتها ضرب من ضروب الإيجاز»[3]، فقد تكون الإبانة بالحركات أو بالسكون أو بالحذف أو بالحرف أو بالتنوين أو حذفه[4].

---

[1]- أبو الفتح عثمان بن جنّي: الخصائص، المصدر السّابق، ص: 175.

[2]- سعيد جاسم الزّبيدي: قضايا مطروحة للمناقشة في النّحو واللّغة والنّقد، دار أسامة، الأردن- عمّان، ط1، 1998م، ص: 74.

[3]- مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، (1399 هـ- 1979م)، ص: 51.

[4]- فاضل السامرائي: ابن جني النحوي، دار النذير للطباعة والنشر، بغداد، 1969م، 1/ 295.

أمّا النّصوص التي دلّت على العلاقة بين العلامات الإعرابيّة والمعاني فكثيرة، والإلحاح فيها على وظيفة العلامات واضح، فقد ربط **الزّجّاجي** بين الإعراب والمعنى، حين قال: «والإعراب إنّما دخل الكلام، ليفرّق بين الفاعل والمفعول، والملك والمملوك، والمضاف إليه، وسائر ما يعتور الأسماء من المعاني»[1]؛ والإعراب عند **ابن جنّي**: «هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنّك إذا سمعت "أكرم سعيد أباه"، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرحا واحدا، لاستبهم أحدهما من صاحبه»[2]، وهو عند **السّكاكيّ** مرتبط في جميع جزئياته بالمعنى؛ إذ به توجّه المعاني وتعرف الدّلالات، وذلك بقوله: «إنّ كلّ واحد من وجوه الإعراب دال على معنى، كما تشهد لذلك قوانين علم النّحو» [3].

وهذا يؤكد أنّ العلاقة بين الحركات والمعنى، كانت من قبيل المسلّمات أليس قد ذكروا[4]، أنّ أبا الأسود سمع أعرابيّا يقرأ: «أنّ الله بريء من المشركين ورسولِهِ» بالجرّ، فقال: معاذ الله أن يكون الله بريئا من رسولِهِ، اقرأ: **(أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)**[5]، فالكلام واحد، ولم يتغير فيه، إلاّ حركة اللام فإذا حرّكت بالجرّ أدّى إلى الخروج عن المعقول والعقيدة، وإذا حرّكت بالرّفع أدّى إلى معنى مستقيم لا لبس فيه ولا إنكار.

ومن هنا كان إعراب النّصوص مدخلا طبيعيّا وأساسا لفهم المضامين ولذلك تضمّ المكتبة اللّغويّة عددا كبيرا من هذه النّصوص المعربة، من جملتها: "إعراب الحديث" **للعبكريّ**، و"إعراب لاميّة العرب الموسوم بأعجب العجب" **للزمخشريّ**، و"شرح لاميّة العجم" للشّيخ **المكّيّ البطاوريّ**. كما أفرد إعراب

---

[1]- أبو القاسم الزّجاجي: الإيضاح في علل النّحو، المصدر السّابق، ص: 76.

[2]- ابن جنّي: أبو الفتح عثمان، الخصائص، المصدر السّابق، 35/1.

[3]- السّكاكيّ أبو يعقوب يوسف: مفتاح العلوم، ضبطه وشرحه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1403 هـ- 1983، ص: 251.

[4]- أبو عبد الله القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر، بيروت- لبنان، ط1، 1987م، 1/ 24.

[5]- سورة التوبة، الآية 03.

القرآن بالتّأليف عدد لا بأس به من العلماء، من أمثال: **الفرّاء** و**الأخفش** و**الزّجاج** و**النّحاس** و**ابن خالويه** و**العبكري** و**أبي حيّان**...وكتبهم مطبوعة متداولة، وقد كانت مقدّمات هذه الكتب تشير إلى ضرورة هذا الأمر، ومنها مقدّمة **القيسيّ** التي يقول فيها: «ورأيت من أعظم ما يجب على طالب علوم القرآن، الرّاغب في تجويد ألفاظه، وفهم معانيه، ومعرفة قراءاته ولغاته، وأفضل ما القارئ إليه محتاج، معرفة إعرابه، والوقوف على تصرّف حركاته وسواكنه؛ ليكون بذلك سالما من اللّحن فيه، مستعينا على إحكام اللّفظ به، مطّلعا على المعاني الّتي قد تختلف باختلاف الحركات، متفهّما لما أراد الله – تبارك وتعالى- به من عباده؛ إذ بمعرفة حقائق الإعراب تعرف أكثر المعاني، وينجلي الإشكال وتظهر الفوائد، ويفهم الخطاب، وتصحّ معرفة حقيقة المراد»[1].

وما ذلك إلاّ لأنّه بالإعراب تميّز المعاني، ويوقف على أغراض المتكلّمين[2]، «ومن هنا كان لابدّ أن يراعى المعنى في فهم حقيقة المراد من التّركيب أو الجملة أو العبارة أو المفردة قبل إعرابه، فإنّه فرع المعنى»[3] ويقول **ابن هشام** معبّرا عن ذلك أدقّ تعبير: «وها أنا مُوردٌ بعون الله أمثلة، متى بني فيها ظاهر اللّفظ ولم ينظر إلى موجب المعنى، حصل الفساد، وبعض هذه الأمثلة وقع للمعربين فيه وَهْمٌ بهذا السّبب...أحدها قوله تعالى: **(أَصَلَوَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ)**[4]، فإنّه يتبادر إلى الذّهن عطف "أن نفعل"، على "أن نترك"، وذلك باطل، لأنّه لم يأمرهم أن يفعلوا في أموالهم ما يشاؤون، وإنّما هو عطف على "ما"، فهو مفعول للتّرك، والمعنى "أن نترك أن نفعل..."، وموجب الوهم المذكور أنّ المعرب يرى "أَنْ" والفعل

---

[1]- مكّي بن أبي طالب القيسيّ : مشكل إعراب القرآن، تح : ياسين محمّد السّواس، دار المأمون للتراث، دمشق، ط2، د ت ، ج1، ص : 21.

[2]- أحمد ابن فارس: الصّاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السّلفية، القاهرة، (1328 هـ)، ص: 42.

[3]- بدر الدين محمد الزّركشي: البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، درا المعرفة، بيروت- لبنان، ج1،(1391هـ- 1972م)، ص: 302.

[4]- سورة هود، الآية: 87.

مـرّتين، وبينهمـا حـرف العطـف»[1]، وقـد ذكـر **ابـن هشـام** أنّـه مـن الجهـات التـي يـدخل الاعتـراض علـى المعـرب مـن جهتهـا، أن يراعـي مـا يقتضـيه ظـاهر الصّـناعة، ولا يراعـي المعنـى، إذ كثيـرا مـا تـزلّ الأقـدام بسـبب ذلـك[2]، وذلـك لأنّ الخطـأ والتّحريـف فـي الحركـات، كالخطـإ والفسـاد فـي المتحرّكـات، كمـا يقـرّر السّيرافيّ[3].

ويـذهب العلـويّ إلـى أنّ المعـاني التـي تـدلّ عليهـا الحركـات الإعرابيـة هـي معـان مطلقـة، بقولـه: «فـالنّظر فـي علـم الإعـراب، إنّمـا هـو نظـر فـي حصـول مطلـق المعنـى، وكيفيّـة اقتباسـه مـن اللّفـظ المركّـب، فلابـدّ مـن الإحاطـة بصـحّة التّركيـب ليـأمن الخلـط فـي تأديـة المعـاني وتحصـيلها» [4]؛ بمعنـى أنّ الإعـراب فـي المرحلـة الأولـى، يحـدّد المعـاني التـي يؤدّيهـا التّركيـب بعيـدا عـن أيّ غـرض جزئـي، ثـم يفهـم الفاعليّـة والمفعوليّـة والإضـافة، إذ إنّ هـذه المعـاني الثّلاثـة تنحصـر فيهـا كـلّ المعـاني، ومنهـا تؤخـذ جميـع الـدّلالات، وعليـه فمعرفتهـا مقدّمـة علـى غيرهـا؛ ومـن هنـا كـان الاتّكـال علـى العلامـة الإعرابيّـة، باعتبارهـا كبـرى الـدّوالّ علـى المعنـى وعليـه فمـن الواجـب أن ندرسـها، ونبحـث -فـي أثنـاء الكـلام- عمّـا تشـير إليـه كـلّ علامـة منهـا، ونعلـم أنّ هـذه الحركـات تختلـف بـاختلاف موضـع الكلمـة مـن الجملـة وصلتها بما معها من الكلمات.

وقـد أدرك بعـض اللّغـويين المحـدثين بعـض هـذا، يقـول **ريمـون طحّـان**: «ولـئن ألفينـا الآن الاعتمـاد علـى مواقـع الكلمـات فـي اللّغـة العربيّـة، وأخـذنا نقـوم أحيانـا دون العـودة إلـى الحركـة، بـالقرائن الخلاقـة التـي تنقـل إلينـا بسـرعة مـا يمكـن أن يولّـده الـنّص مـن أرجـاع ذهنيّـة، تسـاعدنا علـى فهـم مـا نقـرأ فهمـا صـحيحا، وعلـى

---

[1]- جمـال الـدّين بـن هشـام الأنصـاريّ، مغنـي اللّبيـب عـن كتـب الأعاريـب، تـح: مـازن المبـارك ومحمّـد علـيّ حمـد الله، مؤسسة الصّادق، طهران، ط5، (1378 هـ)، ص: 686.

[2]- المرجع نفسه، ص: 684.

[3]- أبـو حيّـان التوحيـدي، الإمتـاع والمؤانسـة، تـح: أحمـد أمـين وأحمـد الـزين، دار مكتبـة الحيـاة، بيـروت- لبنـان، د.ت، ص: 1/ 121- 122.

[4]- علـي بـن إبـراهيم العلـوي: الطـراز المتضـمن لأسـرار البلاغـة وعلـوم حقـائق الإعجـاز، تصـحيح سـيد بـن علـي المرصفي، مطبعة المقتطف، مصر، (1332 هـ - 1914م)، 1/ 182.

نقده وتحليله، فإنّنا لا نزال نستأنس بالحركة، عندما يغلق المعنى علينا ويحدث اللّبس»[1].

ولعلّ خير ما قيل في الحركات الإعرابيّة من العلماء المحدثين، قول الدكتور **مازن المبارك**: «وتتميّز اللّغة العربيّة –فيما تتميّز به- بحركات الإعراب التي هي- في حقيقة الأمر- ضرب من الإيجاز، إذ يدلّ بالحركة على معنى جديد غير معنى المادّة اللّغويّة للكلمة، وغير معنى القالب الصّرفيّ لها، وهو معناها أو وظيفتها النّحويّة، كالفاعلية أو المفعوليّة...وهكذا، فحركات الإعراب ليست شيئا زائدا أو ثانويا، وهي لم تدخل على الكلام اعتباطا، وإنّما دخلت لأداء وظيفة أساسيّة في اللّغة، إذ بها يتّضح المعنى ويظهر، وعن طريقها نعرف الصّلة النّحويّة بين الكلمة والكلمة في الجملة الواحدة» [2]، وبهذا المفهوم يكون الإعراب في مبدئه القائم على الحركات، لغة نضيفها إلى لغتنا الأولى التي هي الألفاظ فإذا نحن أمام ثروة لغوية لا نفاد لها[3].

وبقراءة واعية وموضوعيّة لما سبق، وبمعرفة عقلانيّة أنّ القرآن الكريم –إضافة إلى ما يشتمل عليه من أحكام وتشريعات وغيرها، هو آية في البلاغة والفصاحة والإتقان اللّغوي، ينبغي أن ندرك أنّ تفسير آياته، وتحليل تراكيبه وفهم معانيه، وإدراك غريبه، يحتاج إلى فهم واع، وعميق للنّحو والإعراب، فقد روى **القرطبي** عن **ابن الأنباري** قوله: «وجاء عن أصحاب النّبيّ صلى الله عليه وسلم، وتابعيهم رضي الله عنهم، من الاحتجاج على غريب القرآن ومشكله باللّغة والشّعر، ما بيّن صحّة مذهب النّحويين في ذلك، وأوضح فسادَ مذهبِ من أنكر ذلك عليهم»[4].

---

[1]- ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ط1، د.ت، 31/1.

[2]- مازن المبارك، نحو وعي لغوي، المرجع السّابق، ص: 51- 52.

[3]- المرجع نفسه، ص: 77.

[4]- أبو عبد الله القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، ج1، ص: 24.

الفصل الثاني:

النحو العربي في العصر الحديث

المبحث الأول: تعليمية النحو العربي بين الأصالة والتجديد

1ـ دعوات التجديد والتيسير في اللغة العربيّة.

2ـ إحياء النحو والتجديد في الأصول.

3ـ مشاريع تجديد في النحو العربي.

4ـ مجالات التجديد في الدرس النحوي.

5ـ مضامين التجديد في الدرس النحوي عند المحدثين.

المبحث الثاني: محاولات إعادة صياغة القواعد النحوية

1ـ مدخل.

2ـ عرض جديد لبعض أبواب النحو.

أولا: الجملة العربيّة.

ثانيا: النـــــــــداء.

ثالثا : الاستثنـــاء.

رابعا: التنازع والاشتغال.

خامسا: المسند إليه والمسند وأنماط التراكيب الإسنادية.

المبحث الثالث: تجديد النحو العربي بين القدماء والمحدثين

1ـ توطئة.

2ـ تجديد النحو العربي عند القدماء.

3ـ مساهمات المحدثين في تجديد النحو العربي.

4ـ الدّكتور شوقي ضيف وجهوده في تجديد النحو العربي.

5ـ مقترحات تذليل صعوبات النحو العربي.

المبحث الأول: تعليمية النّحو العربي بين الأصالة والتجديد

لنذكر أوّلا بأنّ المطالبة بتيسير النّحو العربي إنّما انطلقت من الأندلس وبقلم ابن حزم المعروف بمذهبه الظّاهري، إذا فدعوة ابن حزم إلى تحرير النّحو من جميع التعقيدات الّتي ليس بها حاجة في النطق الصحيح بالعربيّة جزء من دعوته العامّة إلى الأخذ بالظّاهر. و"الظّاهر" في كلام العرب ليس فيه ما يقوله النّحاة في ما يسمّونه "العِلل"، وهو ما يعبّر عنه المعاصرون بـ "نظريّة العامل في النّحو"، كالقول مثلا إنّ الّذي فعل "الرّفع" في الفاعل هو الفعل، وفي المبتدأ هو "الابتداء" إلخ.

وعندما أُثيرت مسألة النّحو العربي في العصر الحديث، وفي أواسط القرن العشرين خاصّة، حظي ابن مضاء القرطبي، الدّاعي إلى الاستغناء عن نظرية "العامل"، باهتمام خاصّ، فنشر كتابه "الرّدّ على النّحاة"[1].

فانقسم الكُتَّاب في مصر خاصّة إلى متحمّسين لابن مضاء وإلى متحفّظين أو رافضين.

1- دعوات التجديد والتيسير في اللّغة العربيّة:

أجمعت الرّوايات التّاريخيّة على أنّ العرب قد أحسوا في منتصف القرن الأوّل الهجري بخطر يهدّد لغتهم، وخاصّة حين امتدّ هذا الخطر إلى النّصّ القرآني، وذلك بسبب شيوع اللّحن على ألسنة الأعاجم والموالي، ومنه إلى ألسنة أبناء العربيّة؛ فكان اللّحن سبب النظر في اللّغة والبحث فيها عند العرب.

وتستند معظم الرّوايات التّاريخيّة إلى أنّ **أبا الأسود الدؤلي (ت: 69 هـ)** هو أوّل من فكّر في دفع خطر اللّحن عن النّصّ القرآني واللّغة، وذلك بوضع النّقط الّتي تدل عل الضّمّة والفتحة والكسرة على أواخر الكلمات. ولكنّ البعض شكّك في نسبة علم النّحو إليه في هذا الوقت المبكّر في غيبة المادّة اللّغويّة وغيبة العقل العلمي الّذي يقوم على التّحليل والتبويب والتّصنيف.

ولعلّ أوّل نحويّ حقيقيّ هو **عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت :117 هـ)** الّذي يقول عنه **ابن سلام** بعد ذكره **أبا الأسود**: «ثمّ من بعدهم **عبد الله بن أبي إسحاق**

[1] - ابن مضاء القرطبي: الرد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، 1947م، ص: 93.

الحضرمي؛ فكان أوّل من بعج النّحو، ومدّ القياس والعلل، و**أبو عمرو بن العلاء** بقي بعده طويلا، وكان **ابن أبي إسحاق** أشدّ تجريدا للقياس، و**أبو عمرو** أوسع علما بكلام العرب».

وتمّ كلّ ذلك بالبصرة الّتي سبقت إلى وضع قواعد العربيّة، يقول **ابن سلام**: «وكان لأهل البصرة في العربيّة قدمة، وبالنّحو ولغات العرب عناية». وعلى هذا التّفكير اللّغوي عند العرب بمعناه العلمي على أساس الوصفيّة، الّذي يتمثّل في جمع المادّة وتصنيفها واستنباط القواعد وتحكيمها.

وفي البصرة كان **الخليل بن أحمد** الغاية في استخراج مسائل النّحو وتصحيح القياس، وهو أوّل من استخرج علم العروض وعمل كتاب العين، أمّا **سيبويه** فهو صاحب أوّل مؤلّف في النّحو العربي يصل إلينا.

ودراسة **الخليل** للأصوات كانت نموذجا آخر للنّظر العلمي؛ فقد رتّب الأصول ترتيبا صوتيا حسب الحيّز والمخرج، كما اعتمد على الجانب السّمعي كما يتمثل في وقع الصّوت على الأذن، وصنّف حروف المدّ واللّين وذكر صفاتها.

وبهذا استطاع **الخليل** و**سيبويه** أن يقدّما للعربيّة نموذجا بنيويا لوصف العربيّة صوتيا وصرفيا ونحويا ومعجميا، لم يستطع أحد أن ينال منه أو يقدّم بديلا عنه[1].

فمثّلت مؤلّفات **الخليل وسيبويه** أغلالا على العقل والعلم مدّة من الزمن، اكتفى فيه العلماء بشرح مؤلّفاتهم وتحقيقها، حتّى نشأت مناهج جديدة في التّفكير تختلف عمّا جاء في هذه الكتب، ثمّ ما لبث أن أصبحت ثورة على المنهج البصري على يد **ابن مضاء القرطبي (ت: 592 هـ)** ومن هنا تعالت دعوات الإصلاح والتّيسير في العربيّة.

ولعلّ أوّل ما نلاحظه على هذه الدّعوات أنّها خصّت جانبا واحدا من درس العربيّة باهتمامها وهو النحو، لا بالمفهوم الشامل الّذي كان عليه في القرن الثّاني الهجري كما يمثّله كتاب سيبويه، وإنّما بمفهوم أضيق يقتصر على قواعد الصّرف والتّركيب دون الأصوات والدّلالة.

---

[1] - صالح بلعيد: اللّغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1995م، ص: 136.

وقد ظهرت هذه الدّعوات في إطار عام ينادي بتطوير اللّغة حتّى تصبح وافية بمطالب العلوم في العصر الحديث، والشّكوى من صعوبة النّحو قديمة، والخصومة بين الشّعراء والنّحاة صورة من صور عدم الرّضى. وبلغت تلك الخصومة ذروتها بين **المتنبّي** و**ابن خالوية** في القرن الرّابع الهجري، لذلك ارتفعت أصوات تنادي بتيسير النّحو منذ نهاية القرن الثّاني الهجري، وظهرت بشكل عملي في صورة كتب تعليميّة ميسّرة تلبّي حاجة الطلاّب والمتكلّمين، على سبيل المثال **"مقدّمة في النّحو" لخلف الأحمر (ت: 180 هـ)**[1]، و**"مختصر في النحو" للكسائي (ت: 198 هـ)**، و**جُمل الزجاجي (ت: 337 هـ)**، و**لمع ابن جني (ت: 392 هـ)**.

والملاحظ على هذه المؤلّفات النّحويّة أنّها لم تقترب من أصول التّفكير النّحوي أو النّظريّة النّحويّة كما وضعتها البصرة، وإنّما اتجهت إلى التّطبيق والتّعليم والاختصار.

2- إحياء النّحو والتجديد في الأصول:

ولكنّ حركة الإصلاح لم تقف عند هذا الحدّ؛ بل تعدّدت إلى إعادة النّظر في أصوله ومبادئه. وكانت أولى هذه المحاولات الإحيائيّة كتاب **"إحياء النّحو"** للأستاذ **إبراهيم مصطفى (1937)**[2]، وهو الّذي حرّك هذه القضيّة بشدّة، فتوالت بَعْدَهُ المحاولات، وأهمّها: وزارة المعارف **(1938)**، **يعقوب عبد النّبي (1945)**، **أمين الخولي (1943)**، **شوقي ضيف (1947)**، **د. مهدي المخزومي (1966)**، **محمد كامل حسين (1972)**، وآخرها أيضا **شوقي ضيف (1982)**.

ومع هذه الجهود نلمح سيطرة المعياريّة والهدف التّعليمي والجانب التّطبيقي هذا ولم يَدْعُ أحد ممّن تصدوا لهذا العمل إلى تطبيق منهج علم اللّغة الحديث منذ **إبراهيم مصطفى حتّى شوقي ضيف**، استثنينا **المخزومي**، فلم يفكّر واحد منهم في استبدال نموذج جديد بالنموذج القديم، يقوم على استقراء جديد للّغة العربيّة المعاصرة حتّى عندما قالوا بإلغاء نظريّة العامل استندوا إلى دعوة ابن مضاء.

---

[1] - خلف الأحمر: مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، دمشق، 1961، ص: 197.

[2] - إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، القاهرة، ط2، 1992م، ص: 209.

وفي سياق حركة الإصلاح والتّجديد لابدّ أن نشير إلى تيّار النّظر في العربيّة وعلاقتها بالحضارة الحديثة، ويتمثّل هذا التّيّار في الدّعوة إلى تطوير الفصحى أحيانا أو اصطناع العامّية بدلا منها أحيانا أخرى، ويمثل هذا التّيّار **سلامة موسى**، والدّكتور **محمد كامل حسين**. أمّا الأوّل فكان من دعاة العامّية الّذين دعوا إلى إحلالها محلّ الفصحى، أو إحلال الحروف اللاّتينيّة محلّ الحروف العربيّة في الكتابة، وهي دعوة لم ترتفع عن مستوى الشّبهات، وقد رفض الضّمير الدّيني والقومي التّخلّي عن الفصحى، وتصدّوا لهذه الدّعوة المشبوهة.

أمّا **د. كامل حسين** فقد حاول أن يغيّر من النّموذج النّحوي التّقليدي في كتابه "اللّغة العربيّة المعاصرة" وهو يقسم اللّغة العربيّة إلى أربعة مستويات. وهو يرى أنّ الفصحى المخفّفة هي الجديرة بالدّراسة دون العامّية المنقّحة، ويتنبّأ بأنّ هذه الفصحى المخفّفة سيكتب لها الذّيوع والانتشار، ويطالب بدراسة خصائصها، ووضع القواعد المنظّمة لها حتّى لا تصبح مهلهلة كالعامّية أو عسيرة كالفصحى العالية.

وفي هذا السّياق تداولت المشاهد الثّقافيّة سنة 2004 كتابين حول اللّغة وقواعدها، أمّا أحدهما فكتاب **(شريف الشوباشي) (لتحيا اللّغة العربيّة: يسقط سيبويه)** [1]، والكتاب مع مطبوعات (**الهيئة المصرية العامة للكتاب**)، أمّا الكتاب الآخر فهو للكاتب **(زكريا أوزون) (جناية سيبويه: الرّفض التّام لما في النّحو من أوهام)** وهو من مطبوعات (**دار رياض الريس للكتاب والنشر**). والكتابان ينحيان باللاّئمة على قواعد اللّغة ومناهج تدريسها، ويعدّان ذلك مصدر الضّعف والتخلّف، ويتّخذان من **(سيبويه)** منطلقا لهما بحجّة أنه سنّ في النّحو سنّة سيّئة. و**(سيبويه)** صاحب **(الكتاب)**، رائد النّحو العربي بلا منازع، وإسقاطه إسقاط للنّحو العربي، ولهذا لم يكن استدعاؤه اعتباطا، وكلّ من أراد القضاء على أيّ ظاهرة أتاها من قواعدها وذلك ما كان يريده البعض، والباحثان يختلفان في طرائق الأداء والتّناول، وليسا قاصدين النيل من اللّغة، ولكنّهما يسيئان من حيث يريدان النّفع، ويظنّان كلّ الظّنّ ألا تلاقيا بين التّراث والمعاصرة.

[1] - شريف الشوباشي: لتحيا اللّغة العربيّة: يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004، ص: 48.

"لتحيا اللّغة العربيّة...ويسقط سيبويه" عنوان مثير، الكتاب للكاتب **شريف الشوباشي** وكيل وزارة الثقافة المصرية، وبمجرّد صدوره أثار ضجّة كبرى، قليلا ما يتسبّب فيها كتاب يبحث في اللّغة.

ويرى **الشوباشي** أنّ اقترابنا من قضيّة اللّغة مغلوط من أساسه، فهو يقوم على فرضيّة نعدّها من المُسَلَّمات، وهي أنّ مشكلة اللّغة تكمن في النّاطقين بها من العرب...والحقيقة أنّ الخطأ لا يقع بالكامل على مستخدمي العربيّة، لكنّه يقع أساسا على اللّغة نفسها، فيقول «لكلّ من يتعذّب من جرّاء تعلّم اللّغة أو يشعر بعقدة نقص لعدم إجادته العربيّة لا تقلقوا...فالعيب ليس فيكم، ولكنّه في اللّغة الّتي لم تشملها سنّة التّطوير». ثمّ يضيف: أنا أعتبر أنّ اللّغة هي أحد عناصر تخلّف العالم العربي، وأنّ تحجّر البعض في تناول قضيّة اللّغة من أساليب عمليّة إجهاض النّهضة[1].

واعتبر **الشوباشي** أنّ اللّغة العربيّة «هي اللّغة الوحيدة الّتي لم تتطوّر قواعدها قيد أنملة منذ خمسة عشر قرنا رغم أنّ الحياة فرضت نوعا من التّطوّر». فلغة الصّحافة اليوميّة تختلف عن لغة المتنبّي، والمطلوب الآن هو التّطوير، بمعنى إجراء تعديلات على قواعد اللّغة.

وأضاف مؤلّف الكتاب أنّ من بين هذه التّطويرات مثلا «المثنّى الّذي لا وجود له في أيّ لغة من لغات العالم، يجب الاستغناء عنه، وكذلك نون النسوة الّتي لا معنى لها إلا في تمييز النّسوة، وهذا يقلل من القيمة الإنسانيّة ويشكّل تفرقة لا داعي لها بين الرّجل والمرأة، وهي غير موجودة أيضا في اللّغات الأخرى».

وأضاف **الشّوباشي**: «ذلك لأنّ الكلمة في اللّغة العربيّة تستمدّ معناها من التّشكيل، في حين أنّ الكلمة في كلّ لغات العالم يتحدّد معناها من موقعها في الجملة» على حدّ قوله.

وحول الهدف من وراء دعوته لتطوير اللّغة العربيّة، أكدّ الشوباشي أنّ ذلك يعود إلى « كراهيّة الطلاّب والجيل الجديد لدروس اللّغة، بسبب تعقيد القواعد والنّحو

[1] - شريف الشوباشي: لتحيا اللّغة العربيّة: يسقط سيبويه، المرجع السّابق، ص: 29.

والصّرف إلى جانب خلق حالة من التّواصل بين لغة المثّقفين والكُتَّاب وغالبيّة المجتمع بعد أن اتّسعت الهوّة بينهم بسبب كلّ هذه التّعقيدات».

واختتم **الشّوباشي** حديثه قائلا: «أرى أنّ الإنسان العربي يعيش حالة من الانفصام اللّغوي؛ لأنّه يتحدّث في حياته اليوميّة بلغة ويكتب ويدرس بلغة أخرى، وهذا الانفصام لابدّ من وضع حدّ له، ولا يتم ذلك إلا عبر تطوير اللّغة»[1].

3- مشاريع تجديد النّحو العربي:

إنّ عمليّة المراجعة والتّقويم للدّرس النّحوي، على امتداده وخطورته زمانا وإنجازا، تقتضي عدم إغفال أي فئة ممّن كُتِبَ لهم أن يدرسوا هذا العلم، كما تقتضي استحضار كلّ ما قيل في هذا العلم نقدا وتوجيها واطراء، باعتبار أنّ المراجعة مطلب حضاري، وشرط من شروط أيّ نهضة، ودليل حياة وحركة بالنّسبة للأمم والمجتمعات، وأولويّة من أولويات الدّرس.

لقد أدرك علماؤنا قديما ما تضمّنه النّحو من صعوبات فقد أدركوا أنّ بعض مصادره كانت تعاني من الاضطراب في تتالي الأبواب، وفي جزئيات الباب الواحد فضلا عن الغموض في العناوين، مع الدّقّة في المصطلحات، وصعوبة الاهتداء إلى المسائل، وعدم التّطابق بين العنوان وما تحته، ويمثّل كتاب **سيبويه** خير نموذج لهذه الأحكام، مع أنّه يمثّل أكمل وأنضج محاولة في التّأليف النّحوي قديما وحديثا!

فقد روى **أبو العباس المبرد** عن **المازني** أنّه قال: «قرأ عليّ رجل كتاب سيبويه في مدّة طويلة، فلما بلغ آخره قال لي: أمّا أنت فجزاك الله خيرا، وأمّا أنا فما فهمت منه حرفا» [2] ولهذا انبرى الخلق لشرح هذا الكتاب والتّعليق عليه وشرح غريبه ونكته والاستدراك على ما فاته من الأبنية...

كما تعاني معظم كتب النّحو من الطّول المفرط النّاشئ عن التّكرار والاستطراد والحشو ومعالجة المسائل الأجنبية الّتي لا صلة لها بالنّحو، فضلا عن الشّغف بالمناقشات والجدل والإغراق في تتبع العلل والإكثار من التّقسيمات والتّفريعات.

[1] - شريف الشوباشي: المرجع السّابق، ص: 30- 33.

[2] - القفطي: إنباه الرواة، تح: محمد أبو الفضل بدران، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1973، ص: 248.

لـم تغـب هـذه الصّـعوبات ومثيلاتهـا عـن إدراك القـدامى أنفسـهم، فقـد اسـتجابوا تلقائيـا لـدعوة التّيسـير علـى مـر القـرون- علـى المسـتويين النظـري والتطبيقـي- فكـانوا يؤلّفـون المؤلَّفـات الضّـخمة للمتخصّصـين، ويؤلّفـون للنّاشـئة متونـا ومختصـرات مهذّبـة فقـد ألّـف **خلـف الأحمـر "مقدّمـة فـي النّحـو"** قـال فـي بدايتـه: «لمّـا رأيـت النّحـويين وأصـحاب العربيّـة قـد اسـتعملوا التّطويـل وأكثـروا العِلل..أمعنـت النّظـر فـي كتـاب أؤلّفـه وأجمـع فيـه الأصـول والأدوات والعوامـل علـى أصـول المبتـدئين، ليسـتغني بـه المبتـدئ عن التّطويل»[1].

وتطالعنـا فـي كتـب التّـراجم والفهـارس عنـاوين كثيـرة تـدلّ علـى أنّ القـدماء كـانوا يـدركون بعـض مصـادر الصّـعوبة فـي تعلّـم النحـو، وأنّ تيسـير النّحـو للنّاشـئة أمـر لا مناصّ منه!

فقـد ألّـف **الكسـائي: "مختصـرا فـي النّحـو"**، وألّـف **ابـن خيّـاط: "المـوجز فـي النّحـو"**، وألّـف **ابـن النّحـاس: "التّفاحـة"**، وتـذكر المصـادر **لابـن جنـي: "اللّمـع" ولابـن قتّيبـة: "تلقـين المـتعلّم"، ولابـن خالويـة: "المبتـدئ"، وللمفضّـل بـن سـلمة: "المـدخل إلـى النحـو"، وللزّبيـدي: "الواضـح فـي النّحـو" ولأبـي الفـرج الصّـقلّي: "مقدّمـة فـي النّحـو"...**وهـي مؤلَّفـات يظهـر مـن عناوينهـا رغبـة مؤلّفيهـا فـي التّيسـير والإيضاح والإرشاد، كما يطغى عليها الجانب التّعليمي!.

هـذا علـى المسـتوى التّطبيقـي، أمّـا علـى المسـتوى النّظـري، فقـد وجـدت أيضـا حركـة إصـلاح يمكـن تلمّـس خيوطهـا عنـد نحـاة كبـار مـن أمثـال **ابـن حـزم، وابـن مضـاء وابن رشد، وابن الأثير، وابن خلدون**...

فقد كـان **ابـن حـزم** يـرى أنّ التّعمـق فـي النّحـو فضـول لا منفعـة فيـه، بـل مشـغلة عـن الأوكد، ومقطعة عن الأوجب[2].

أمّـا المحاولـة الوحيـدة الّتـي تتصـف بمبـدأ التّيسـير والإصـلاح مـن ناحيـة، ومناقشـة الأصـول والمبـادئ النّظريّـة الّتـي وضـعتها البصـرة مـن ناحيـة أخـرى، ونقـدها وفـق

[1] - خلف الأحمر: مقدمة في النحو، المصدر السّابق، ص: 34.

[2] - محمد شوقي أمين: صيغة الفصحى المخففة، مجلة مجمع اللّغة العربيّة، مجلد 40/ 1977م، ص: 60.

أصول نظرية جديدة كانت محاولة **ابن مضاء القرطبي** (ت 592 هـ) في كتابه **"الرّدّ على النّحاة"**.

ومنذ نشر ذلك الكتاب على يد الدّكتور **شوقي ضيف 1947** حدثت ضجّة كبيرة في الهيئات العلميّة، وتردّد ذكره في كثير من كتابات الباحثين والدّارسين المعاصرين عربا ومستشرقين، ووصف بعضهم منهج **ابن مضاء** بالمنهج الوصفي في دراسة اللّغة عند الأوربيين، ورأوا فيه دراسة رائدة في الفكر اللّغوي العربي القديم.

وقد حاول **ابن مضاء** وضع نموذج جديد لوصف اللّغة العربيّة والتّقعيد لها وفق أصول ومبادئ فكريّة وفلسفيّة تختلف اختلافا جذريا عن تلك الّتي وضعتها البصرة، وذلك مع اعترافه بقيمتها والهدف من وضعها، يقول: «إني رأيت النّحويّين – رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللّحن، وصيانته عن التّغيير، فبلغوا من ذلك الغاية الّتي أمّوا، وانتهوا إلى المطلوب الّذي اتبعوا، إلاّ أنّهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوا منها، فتوعّرت مسالكها ووهنت مبانيها».

ومعنى هذا أنّ **ابن مضاء** يسلّم منذ البداية بالهدف التّعليمي، وبالجانب المعياري، لكنّه يرى أنّ النّحاة بالغوا في ذلك، ثم يحدّد هدفه فيقول: «وقصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطاء فيه»[1].

كما ألّف **ابن رشد "الضّروري في صناعة النّحو"** وجعل غرضه من الكتاب أن يذكر من علم النّحو ما هو كالضّروري لمن أراد أن يتكلّم على عادة العرب في كلامهم، يتحرّى في ذلك ما هو أقرب إلى الأمر الصّناعي، وأسهل تعليما، وأشدّ تحصيلا للمعاني[2]، وقد أشار في كتابه إلى التّداخل بين الموضوعات والمستويات في كتب النّحو العربي، وهو تقصير يرجع سببه – كما يرى- إلى أنّ النّحاة لم يستعملوا في إحصاء أنواع الإعراب القسمة الصّحيحة الّتي لا يعرض فيها تداخل...

[1] - ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، المصدر السّابق، ص: 87- 88.

[2] - ابن رشد: الضروري في صناعة النحو، تح: منصور علي عبد السميع، دار الفكر العربي، ط1، 2002م، المقدمة، ص: 04.

كما ذهب **ابن الأثير** إلى أنّ واضع النّحو جعل الوضع عامّا «فإذا نظرنا إلى أقسامه المدوّنة وجدنا أكثرها غير محتاج إليه في إفهام المعاني»[1].

وكان **الجاحظ** قبل هؤلاء يوصي المعلّم بأن يترفق بالصّبيان في تعليم النّحو يقول: «أما النّحو فلا تشغل قلب الصبيّ منه إلا بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن...وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به.... » إلى أن قال: «وعويص النّحو لا يجري في المعاملات ولا يضطرّ إليه في شيء»[2].

والجدير بالذّكر هنا، أنّ علماء النّحو القدماء –رغم ما ذُكر- لم يدركوا من هذه الصّعوبات إلاّ القليل، لقربهم من عصور السّلامة، وقدرتهم على تحصيل الملكة «وحتّى تلك العيوب المحدودة لم تنل منهم اهتماما كافيا، فقد عالجوها فرادى، من غير أن يعرض لها إمام بالتّجميع والحصر ووصف العلاج...على كثرة الأئمة الباحثين وفيض الكتب والرّسائل الّتي تتصدّى للنّحو وقضاياه».

ولم تذهب المحاولات القديمة في التّجديد والإيضاح والتّيسير سدى، وإنّما كانت مصدر إلهام وتوجيه لمحاولات الإصلاح والتّجديد في مطلع العصر الحديث، وقد بدأت هذه المحاولات في التّأليف النّحوي دون الاقتراب من الأصول النّظريّة والمنهجيّة، وكانت دروس النّحو قد استقرّت في الأزهر محصورة في إطار الشّروح والمتون، وكانت قيمة أي مؤلَّف في النّحو تتركّز في إحاطته بكلّ تفاصيل الخلاف بين النّحاة، أو **شرح شواهد ابن عقيل وشذور الذهب**.

فقد اضطلعت لجان وزاريّة ومجامع لغويّة في القاهرة ودمشق وبغداد والأردن والجزائر بجهد في النّقد والإصلاح لابدّ من استيعابه وتقويمه، وذلك من خلال الجلسات العلميّة السّاخنة الّتي كانت تعقدها لمدارسة هذا الموضوع، ومن خلال مئات البحوث والمقالات المنشورة على أعمدة مجلاّتها، كما نادى عدد غير قليل من الباحثين بضرورة تجديد النّحو العربي، من أمثال **رفاعة الطهطاوي**، و**جرجس الخوري**، و**علي مبارك**، و**قاسم أمين**، و**يعقوب عبد النبي**، و**طه حسين**، و**أحمد المرصفي**، و**عبد الله فكري**، و**الشيخ المرصفي**، و**علي الجارم** و**مصطفى أمين**

[1] - محمد شوقي أمين: صيغة الفصحى المخففة، المرجع السّابق، ص: 61.

[2] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف، 1986م، ص: 13.

وإبـراهيم مصـطفى، وأحمـد برانـق، وأمـين الخـولي، وشـوقي ضـيف، وإبـراهيم أنـيس وتمام حسان....

ورأى المعتـدلون ضـرورة المراجعـة، يقـول **أحمـد حسـن الزيـات**: «وأوّل مـا يجـب علـى المجمـع أن ينظـر فيـه، هـو توجيـه القـائمين علـى تعلـيم العربيّـة إلـى إصـلاح الطّريقـة الّتـي تعلـم بهـا اللّغـة، فإنّهـا لا تـزال تعلـم باعتبارهـا ألفاظـا مفـردة وقواعـد مجـردة، لا تتّصل بالعقل ولا بالنّفس ولا بالحياة»[1].

ورأى **محـمد عبـده** طريـق اكتسـاب اللّغـة العربيّـة شـاقّا فـ «مـا أحـوج العربـي إلـى تعلّم مـا يحتـاج إليـه مـن لغتـه، لكـن مـا أشـقّ العمـل، ومـا أوعـر الطّريـق ومـا أكثـر العقبـات فـي طريـق العربـي السّـاعي إلـى تحصـيل ملكـة لسـانه، يُفنـي عمـره وهـو لا يـزال يضـرب برجليه في أوّل الطريق».

إذا، هنـاك إجمـاع مـن المشـتغلين بالـدّرس النّحـوي والقـائمين علـى شـؤون التّعلـيم علـى أنّ فـي النّحـو العربـي صـعوبة وجفافـا يحـول دون الـتّعلم السّـليم...على الـرّغم مـن الجهـود الجبّـارة الّتـي يبـذلونها، أفـرادا ومؤسّسـات. لقـد كـان لهـذه الحمـلات الّتـي شـنّت علـى النّحـو العربـي – بغـضّ النّظـر عـن طبيعتهـا وأهـدافها- أكبـر الأثـر فـي توجيـه الإصـلاح النّحوي في العصر الحديث.

4- مجالات التجديد والتحديث في الدّرس النّحوي:

لقـد تراوحـت مضـامين التّجديـد بـين الإلغـاء والاسـتبدال الاصـطلاحي والتّـرميم الجزئـي، فـي إطـار النّظريّـة النّحويـة العربيّـة، وبـين اسـتثمار النّظريـات الحديثـة لإعـادة بنـاء النّحـو العربـي علـى أسـس شـبيهة بمـا بنـت عليـه اللّغـات الطّبيعيّـة أنحاءهـا، كمـا تراوحـت بـين العلميـة والموضـوعيّة، وبـين العدائيّـة والانفعاليّـة، وقـد جمعـت حقـا وبـاطلا وهـوجم النّحـو بمـا فيـه ربّمـا لـيس فيـه، وحملـت عليـه أوزارهـم وأوزار غيره...وكـان مسرح عمليّاتها: علم النّحو وقواعده، ومؤلّفات النّحو، ومناهج الدّراسات النّحويّة.

[1] - أحمد حسن الزيات: لغتنا في أزمة، مجلة مجمع القاهرة، مجلد 10/ 1958م، ص: 47.

فقد اقترح **حسن الشريف** إلغاء الممنوع من الصرف، والتّسوية بين العدد والمعدود في التّذكير والتّأنيب، كما اقترح أن يظلّ نائب الفاعل منصوبا وأن يلزم المنادى والمستثنى حالة واحدة، فيكونان مرفوعين دائما، أو منصوبين... [1].

واقترح **جرجس الخوري المقدسي** نصب المنادى المعرب مطلقا، وجعل ضميري الجمع المذكر والمؤنث واحدا، ونصب جمع المؤنّث السّالم بالفتحة، ورفع الاسم والخبر في جميع النّواسخ... [2].

واقترح **إبراهيم مصطفى** جعل الخبر من التّوابع، وحذف النّعت من التوابع وحذف الفتحة من علامات الإعراب... [3].

واقترح **شوقي ضيف** إلغاء ثمانية عشر بابا، واعتبرها من الزّوائد الضارة وهي: باب كان وأخواتها، وباب كاد وأخواتها، وباب الحروف العاملة عمل ليس وباب ظنّ وأخواتها، وباب أعلم وأرى، وباب التّنازع، وباب الاشتغال، وباب الصفة المشبّهة، وباب اسم التّفضيل، وباب التّعجب، وباب أفعال المدح والذّمّ، وباب كنايات العدد، وباب الاختصاص، وباب التّحذير، وباب الإغراء، وباب التّرخيم، وباب الاستغاثة، وباب النّدبة[4].

ومع أن بعض هذه المقترحات يمكن دراستها، إلاّ أنّ أغلبها – مع تلبّسه بالعلميّة- كان يجمع بين الإثارة والغرابة، ولم يكن قائما على أسس علميّة ودراسة متفحّصة للواقع اللّغوي.

إنّ من أولويات الدّرس النّحوي البحث في هذه المشاريع الّتي ملأت الدّنيا وشغلت النّاس خلال ما يقرب من قرن من الزمان، قصد وضعها في موضعها والاستفادة مما يمكن أن يفيد، وإبعاد ما لا طائل تحته.

ويمكن حصر مجالات التّحديث والتّطوير في النّقاط الآتية:

---

[1] - حسن الشريف: تبسيط قواعد اللّغة العربيّة، الهلال، مجلد 46، ص: 110.

[2] - جرجس الخوري المقدسي: العربيّة وتسهيل قواعدها، المقتطف، مجلد 29، ص: 342.

[3] - إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، المرجع السّابق، ص: 115- 116.

[4] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، المرجع السّابق، ص: 56 و140.

أولا- الاستفادة من النظريات اللسانية المعاصرة في البحث:

لقد أصبح من المعلوم أنّ القواعد هي طريقة لفهم آلية اللّغة، ووسيلة لامتلاك أساليب التّعبير، وللقواعد المعياريّة فائدة تعليميّة كبرى...لكنّها ليست خلقا بل وضعا ولذا يمكن تعديلها وتبديلها، كما أنّها استنتاجات عامّة لمتن اللّغة، ولذا يمكن إخضاعها لعمليات الاصطفاء والانتقاء، ويمكن منهجتها بشكل أنسب.

وقد تحوّل الأمر في وقتنا من وضع القواعد النّحويّة للّغات إلى دراسة نظام النّحو ذاته، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن الخاص إلى العامّ، ومن الظّاهر إلى الباطن.

واتّضح أنّ نظام النّحو في أساسه ما هو إلاّ وسيلة لتوصيف اللاّمحدود اللّغوي وتفسير مظاهره، وذلك برد العدد غير المحدود من تجلياته إلى عدد محدود من المقولات أو المكوّنات والأنماط والعلاقات والقيود.

كما اتّضح أنّ النّظريّة النّحويّة الحديثة تسعى منذ البداية إلى استخلاص الكلّيات اللّغويّة مع مراعاة مفهوم الوسائط، وصياغة أوجه الاختلاف بين اللّغات بدلالة عدد محدود من العوامل، وتأخذ هذه العوامل قيما محدودة لتوليد نحو لغة معينة، بصورة تشبه في أساسها عملية التعويض في عوامل المعادلات الرياضية الشاملة لتحديد دلالة بعينها[1].

كما أدّى الحوار المكثّف بين النّحويّين واللّغويّين الحاسوبيّين إلى ظهور نظريات نحوّية حديثة قائمة بذاتها، وحدث تفجير في الدّراسات النّحويّة جعلتها تتلاقى مع علوم المنطق ونظرّية الإدراك المعرفي وعلوم الحاسوب والرّياضيات وعلم النّفس...وهكذا أصبح للحديث النّحوي منبران: منبر اللّغويين ومنبر الحاسوبيّين.

لكن نحونا العربي مازال يتخبّط بين اجترار بعض أهله، والارتماء في أحضان المجهول، وإنّ من مظاهر أزمة الدّراسات النّحويّة:

* غياب النّموذج النّظري الشّامل لتحديث النّحو العربي، فقد تركّزت معظم الجهود على الجوانب الفرعيّة، وقد كان هناك محاولات لتحديث النّحو العربي في

[1] - د. نبيل علي: اللّغة العربيّة والحاسوب، منشورات تعريب، 1988م، ص: 361.

بداية القرن الماضي - تقدّمت الإشارة إلى بعضها- لم يكتب لها النّجاح لغياب الأساس النّظري والمنهجي.

* تجاهل النّظريّات النّحويّة الحديثة، فقد التزم معظم نحاتنا الصّمت تجاه النّظريات النّحويّة الحديثة، وربّما كان السّبب وراء ذلك هو عدم توفّر العدّة المعرفيّة والنّظريّة من رياضيات متقدّمة ومنطق حديث، ناهيك عن الإغفال شبه التّامّ للّغويات الحاسوبيّة وإنجازاتها الباهرة من معالجة النّحو آليا، وما أدّت إليه من كشف كثير من الأسرار النحوية، لقد أغفلت جامعاتنا ومجامعنا ومعاهدنا اللغويات الرياضية واللّغويّات الحاسوبيّة والإحصاء اللّغوي وبناء النّماذج اللّغويّة، وتلك بمثابة الهياكل الأساسيّة للتّنظير النّحوي الحديث[1].

* الخلط بين التّنظير للّغة وأمور تعلّمها: هناك خلط واضح بين متطلّبات تعليم النّحو العربي ومقوّمات التّنظير له، ففي محاولاتهم لتيسير تعلّم نحو العربيّة هاجم البعض مبادئ أساسيّة في صلب كيان النّحو العربي ثبتت صحّتها على ضوء النّظريّات النّحويّة الحديثة كالإعراب التّقديري والاستتار وإعراب المحلّ ولعلّ من المنطلَقات المقترّحة لتحديث النّحو العربي:

* الانطلاق من مبدأ النّحو العام، واستغلال ظاهرة التّوسّط النّحوي للعربيّة وذلك من خلال الاهتمام بالدّراسات المقارنة والتّقابليّة.

* التّحليل المنهجي لعلاقة النّحو بالصّرف وبالدّلالة.

* دراسة النّحو كمنظومة متكاملة، والاهتمام بالعلاقات البينيّة الّتي تربط آلياته المختلفة، والخروج بقائمة متكاملة للسّمات الصرّفية- النّحوية.

* الانطلاق من مدخل الدّلالة (المعنى بشكل عام) حيث يساعد هذا المدخل على إضافة العمق النّظري لكثير من الظّواهر النّحوية.

* ضرورة تنويع مظاهر التّنظير النّحوي للّغة العربيّة، وعدم الانحياز المسبق لبعض المدارس النّحوية الحديثة، إنّ تعريض نحو العربيّة لتيّارات تنظيريّة متعدّدة بل

[1] - د. نبيل علي: اللّغة العربيّة والحاسوب، المرجع السّابق، ص: 372.

ومتعارضة أيضا هو الكفيل الوحيد لكشف جوانبه المتعدّدة، والإسراع من حركة الإصلاح النّحوي وترشيدها.

* استخدام الحاسوب في إقامة النّماذج النّحوية للإسراع في عمليّة التّحديث النّحوي.

إنّ هذا الاتّجاه يمثّل أولوّية من أولويّات البحث في نحونا العربي، ويجب أن نميّز هنا بين النّحو التّعليمي الّذي ندرُسه، وبين مجالات البحث العلمي الّتي تمكّن من المشاركة في التّطوّر العام للتّصوّرات اللّغويّة، مما يتيح الاستفادة منها في إصلاح أحوالنا اللّغويّة.

ثانيا- الاستفادة من النظريات المعاصرة في طرق التّدريس أو التّعليميّة:

كثير من الّذين انتقدوا النّحو العربي، ربطوا تخلّفنا اللّغوي بطرق تدريس النّحو وتركيزها على الشّاهد الّذي لا أثر له في الواقع الاستعمالي، أو الشّعر الّذي ينفرد بلغته الخاصّة، أو الجزئيات والتفريعات الّتي لا تخدم العلم ولا تراعي مستوى المتعلّم وحمّلوا مدّرس النّحو بعض الأوزار وجزءا من مسؤوليّة التّخلّف العام!

لقد تطوّرت طرق التّدريس وذهبت أشواطا بعيدة في مراعاة طبيعة المادّة العلميّة، ومستويات المقصودين بالعمليّة التّعليميّة، ويمكن القول: إنّ التّدريس أصبح علما مستقلا يتمثّل في الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني، ويركّز علم التّدريس أيضا على نشاط كل من المدرس والطّلاب وتفاعلهم داخل الصّفّ، وعلى مختلف المواقف الّتي تساعد على حصول التّعلّم... [1].

كما تحوّل مجال الاهتمام في العمليّة التّدريسيّة من المدّرس إلى الطّالب، فبعد عقود ظلّ فيها محور العمليّة التّعليميّة هو المدرّس، بهندامه وحركته ومعلوماته وإيديولوجيّته وميوله...وظلّ الطّالب متلقيّا لا حقّ له في المشاركة، يسمع ويعي ويعيد ما سمعه في الامتحان، إن وعاه، أصبح الطّالب اليوم هو محور العمليّة التّعليميّة ومن

[1] - د. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2003م، ص: 15.

أجلـه بنيـت المؤسّسـات ولأجلـه وظّـف المدرّسـون، يشـارك فـي العمليّـة التّعليميّـة منتجـا ومحاورا ومعلّقا ومنتقدا...

كمـا تطـوّرت تقنيـات التّـدريس بشـكل ملحـوظ، إذ شـمل التّقـدّم التّكنولـوجي جـلّ مظـاهر الحيـاة الاجتماعيّـة بمـا فـي ذلـك الحيـاة المدرسـيّة والجامعيّـة، وأصـبح الحاسـوب يـوفّر إمكانيـات هائلـة، وتعـدّدت مجـالات اسـتخدامه كهـدف تعليمـي، أو كعامـل مسـاعد فـي العمليّة التّعليميّة، أو كمساعد في الإدارة التّعليميّة[1].

لقـد اتّسـعت تطبيقـات الحاسـوب التّعليميّـة وبخاصـة فـي مجـال تعلّـم اللّغـات وتتـراوح البـرامج اللّغويّـة بـين ألعـاب الكلمـات بغـرض تنميّـة الحصـيلة اللّغويّـة لـدى المـتعلّم والمنـاهج المتكاملـة لتعلـيم قواعـد النّحـو والصّـرف واكتسـاب مهـارات القـراءة والكتابة.

إنّ اسـتخدام الحاسـوب – والقاعـات الذّكيّـة- فـي تعلّـم العربيّـة بفروعهـا المختلفـة سـيزيد مـن سـرعة العمـل العلمـي، ويحقّـق مـن ثَـمّ المنهجيـة والموضـوعيّة والدّقّـة كمـا يساعد في عمليات التّقويم المستمرّ وتصحيح استجابات المتعلّم أولا فأوّل.

وتؤكّـد الدّراسـات والأبحـاث فـي هـذا الشّـأن أنّ الحاسـوب دخـل فـي تعلـيم اللّغـة العربيّـة، وقـد اسـتخدم فـي تعـداد الكلمـات والحـروف والتّحليـل الكمّـي والتّصـنيفي للـنّصّ اللّغـوي، فضـلا عـن تعلـيم الأبجديّـة، وأقسـام الكلـم، وإعـراب الجمـل، واسـتخلاص الجـذور، وتصـريف الأفعـال، بالإضـافة إلـى التّـدريب علـى تكـوين جمـل قصـيرة واسـتخدام معـالج النّصـوص فـي تخـزين القـرآن الكـريم فـي ثلـث حجمـه الأصـلي، وفـي اسـترجاع الآيات وفق الموضوعات أو الكلمات...

وأصـبحت البـرامج العربيّـة المحسـوبة تضـمّ اليـوم بنوكـا للمصـطلحات والمعـاجم اللّغويّـة وبـرامج للتّحريـر والمراجعـة اللّغويّـة، كمـا اسـتخدم فـي مجـال الإحصـاء اللّغـوي لـبعض الخـواص النّوعيّـة للّغـة كمعـدّلات اسـتخدام الحـروف، والكلمـات والمـوازين الشّعريّة وأنواع الأساليب النّحويّة...

[1] - د. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، المرجع السّابق، ص: 16.

ثالثا- المعالجة الآلية لمنظومة اللّغة العربيّة:

إنّ معالجة منظومة النّحو العربي آليا موضوع متعدّد الجوانب دقيق المسالك يصبّ فيه نتاج كثير من النّظريات النّحوية الحديثة، وأساليب الذّكاء الاصطناعي المتطوّرة، ويعدّ أولويّة من أولويّات دراسة النّحو الّتي يجب أن تصرف لها الجهود.

ولقد تراوحت المحاولات التّجديديّة في مجال النّحو بين الجزئيّة والشموليّة، كما تراوحت بين المحافظة والتّحديث، وكانت في كثير من الأحوال غنيّة بالإثارة والغرابة، أمّا في اعتمادها الظّواهر الشّاذّة، والقضايا الخلافيّة، وقواعد العامّيّة، وإمّا في تفتّق عقول أصحابها عن اجتهادات[1].

ومع أنّ بعض هذه الجهود كانت أكثر وعيا بأصول المشكلات وبأبعادها وأكثر جرأة في التّعبير عنها، وأكثر دقة في وصف العلاج، وعلى الرغم ممّا أحدثته من دويّ في الأوساط العلميّة المحافظة وخاصّة كتاب **إبراهيم مصطفى**، إلاّ أنّها لم تستطع أن تأخذ طريقها إلى أيّة هيئة علميّة، ولم يأخذ أحد بها! على الرّغم ممّا بذله أصحابها وأنصارهم في سبيل فرضها على مناهج التّعليم في المدارس الحكوميّة.

إنّ الإصلاح المطلوب يجب أن يكون وفق مبادئ التّخطيط اللّغوي العام، الّذي تأخذ به الآن كلّ الأمم، وتتبنّاه القيادات السياسيّة، فبإمكانه أن يفعل الأعاجيب في مجال إصلاح الوضع اللّغوي المختلّ في عالمنا العربي والإسلامي، كما يجب التّسلّح في بحث اللّغة بكلّ المناهج والوسائل العلميّة والتّقنيّة الّتي تمكّن من درس اللّغة وفقهها وكشف أسرارها، وتسهم في ردم الهوّة بين الفصيح والعامّي، عن طريق تعليم فعّال وحديث ومضمون النّتائج وبذلك يكون تعليم اللّغة بإمكانه أن "يحدث ما سماه –**أحمد حسن الزيات**- آثاره الثلاثة:

- أثره العقلي بربط الفكر باللّغة.
- أثره النّفسي ببعث اللّذة من تذوق الأدب.
- أثره العلمي في خلق القدرة على القراءة والكتابة.

[1] - عبد الوارث مبروك: في إصلاح النّحو العربي، دراسة نقدية، دار القلم، الكويت، ط1، 1985م، ص: 197.

أمّا تعليم الفصحى بالعامّية، وتحفيظ القواعد ليقرأ الطالب بها كتاب المطالعة دون أي كتاب، ويكتب بها موضوع الإنشاء دون أي موضوع، ويدرس الأدب على أنّه سجّل ولادات ووفيات، وديوان حوادث وروايات، فذلك هو الّذي كَرَّهَ الدّارسين في اللّغة، وزهّد الناشئين في الأدب، وصرف أدباء الشّباب إلى آداب غيرهم... [1].

وصفوة القول أنّ حركة التّيسير والإصلاح كانت خاضعة للتّفكير التّقليدي لأسباب عدّة فمعظم من نادى بها قد تعلّم في ظلّ النّموذج التقليدي، وأصبح هذا النّموذج جزءا لا يتجزّأ من طبيعة التّفكير اللّغوي. أمّا هؤلاء الّذين دعوا إلى تطبيق منهج علم اللّغة الحديث؛ فلم يعرفوا إلاّ مظاهر هذا العلم دون أصوله ومبادئه؛ فلم يوجّه هذا العلم أي دراسة من دراسات أصحاب التّيسير والإصلاح توجيها واضحا حقيقيا.

وهكذا فشلت جميع جهود أصحاب دعوات التّيسير والإصلاح، سواء على المستوى النّظري أو التّطبيقي التّعليمي؛ فلم يستطيعوا إمداد الفكر اللّغوي بنموذج جديد طبقا لأصول جديدة، وبالتّالي لم يستطيعوا تقديم قواعد معياريّة أيسر وأسهل لافتقارهم جميعا إلى نظرة جديدة، ومن ثَمَّ ظلّ النموذج التقليدي بقواعده وأصوله متربّعا على عرش اللّغة العربيّة في المدارس والجامعات حتّى هبّت عليه رياح فكر لغويّ جديد آت من الغرب.

05- مضامين التّجديد في الدّرس النّحوي عند المحدثين:

لقد تراوحت مضامين التّجديد بين الإلغاء والاستبدال الاصطلاحي والتّرميم الجزئي، في إطار النّظريّة النّحوية العربيّة، وبين استثمار النّظريات الحديثة لإعادة بناء النّحو العربي على أسس شبيهة بما بنت عليه اللّغات الطّبيعيّة أنحاءها، كما تراوحت بين العلميّة والموضوعيّة.

ومن جملة المشاريع المخصّصة للتّجديد والتّيسير في القضيّة النّحوية فقد تمّ اختيارنا على مجموعة من الباحثين الّذين لهم أعمال منجزة من خلال بعض مؤلّفاتهم الّتي أصبحت في متناول الدّارسين، وبما أنّه لا يمكننا الوقوف على جميع تلك الأعمال اقتصرنا على الباحثين التّالين:

[1] - أحمد حسن الزيات: لغتنا في أزمة، المرجع السّابق، ص: 48.

أولا- إبراهيم مصطفى:

أمّا الحديث عن حركة التّيسير في العصر الحديث فقد كانت محاولاتها الأولى هي كتاب **"إحياء النّحو"** للأستاذ **إبراهيم مصطفى** سنة 1937م، ويعتبر هذا الكتاب من أشهر الكتب الّتي ظهرت في الثّلاثينات من القرن العشرين، وقد قدّم له **طه حسين** بمقدّمة طويلة، وهو الّذي اقترح على المؤلّف تسمية الكتاب **"إحياء النّحو"** قال الدّكتور **طه حسين** في مقدّمة الكتاب: «أقبل عليّ **إبراهيم** ذات يوم، فقرأ عليّ فصولا من كتابه هذا، فأبيت عليه إلاّ أن يمضي في القراءة من الغد، ومازلنا كذلك، يقرأ وأسمع وأناقش حتّى فرغنا من قراءة الكتاب ولم يكن يعرف له اسما، فاقترحت عليه هذا الاسم الّذي رسمه به **"إحياء النحو"** فأكبره واستكرهه وأشفق منه، وأحثّ أنا فيه فلم يستطع لي خلافا»[1].

ولقد بنى المؤلّف أفكاره في تيسير النّحو أو تجديد النّحو أو إحياء النّحو –كما يرى هو ذلك- على فكرتين أساسيّتين هما:

1- مطالبته أن يتّسع الدّرس النّحوي فيشمل دراسة أحكام **الجرجاني** في كتابه **"دلائل الإعجاز"** وبيّن أنّ الكلام عنده هو نظم وأنّ رعاية هذا النّظم واتّباع قوانينه هو السّبيل إلى الإبانة والإفهام، وأنّه إذا عدل بالكلام عن سنن النّظم لم يكن مفهوما معناه ولا دالاّ على ما يراد منه... [2].

2- مطالبته بإلغاء نظريّة العامل، واستئصال جذورها، وما ستلزم به من تقديرات وتأويلات تذهب بروح اللّغة وجمال العبارة –كما يرى-.

ولبّ النّظريّة الّتي يدور حولها كتاب **"إحياء النّحو"**: هو أن توضع القواعد على أساسين هما: الإعراب والمعنى، ويرى أنّ الإعراب الضّمّة والكسرة فقط، وهما ليستا بقيّة من مقطع، ولا أثر لعامل من اللّفظ، أمّا الفتحة هي عنده ليست علامة إعراب ولا أداة على شيء.

---

[1] - إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2، 1937، ص: 48.

[2] - المرجع نفسه، ص: 16- 17.

وقد كانت الأصول العامّة الّتي بنى عليها تصنيفه الجديد ما يلي: «ليست الحركات الإعرابيّة حكما لفظيّا خالصا، بل هي إعلام لمعان، فذهب على القول بأنّ حركات الإعراب الحقيقيّة هي الرّفع والجرّ، وجعل الرّفع علامة على كلّ كلمة يستند إليها الكلام، والجرّ علامة على كل كلمة ليست بعلم الإعراب، فهي حركة مستحبّة عند العرب لختم كلامهم ما لم يلفتهم عنها لافت، فهي بمنزلة السّكون في لغتنا الدّارجة ومنه:

- العلل لا تعمل وإنّما المتكلّم هو العامل.

- ليست هناك علامات أصليّة وعلامات فرعيّة»[1].

بهذه المبادئ والأفكار نقد المؤلّف نظريات النّحو العربي ونادى فيها بتيسير وإصلاح النّحو، وقد سعى من خلال ذلك إلى تغيير البحث النّحوي للغة ورفع التّعقيد الّذي يقع على كاهل المتعلّمين واستبدال الأصول الأولى للنّحو بأصول يسيرة تقرّب الفهم للعربيّة حيث يرى أنّ وضع النّحو المعتمد على ضبط الآخر لا يصوّر المعنى. لذا اقترح تعديل تعريف علم النّحو فهو عنده ليس علما تعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء.

إنّما هو: «قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتّى تنسّق العبارة، ويمكن أن تؤدّي معناها»[2].

ولقد تعرضت محاولات **إبراهيم مصطفى** إلى نقد كبير من قبل العلماء والباحثين الّذين بنوا فساد الأصول الّتي انتهى إليها المؤلِّف، وعدم استقامة أحكامها واطّرادها عن كلام العرب، كما أثبتوا أنّ أفكاره جديدة، وكثير من المسائل الّتي ذكرها قد سبقه إليها بعض العلماء.

ثانيا- تمام حسان:

ومن محاولات التّجديد الّتي ظهرت على السّاحة اللّغوية محاولة **د. تمّام حسان** في كتابه: **"اللّغة العربيّة معناها ومبناها"** 1973م، معتمدا على الاستغناء عل نظريّة العامل، الّتي تعلّق بها القدامى، وأراد المحدّثون إبطالها ولكنّهم فشلوا في ذلك، يريد

[1] - يطلّع عليه من الموقع: www.aldahereyah.net

[2] - إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، المرجع السّابق، ص: 01.

من خلال ذلك أن يبرهن بأنّ له نظريّة أخرى جديدة تُعرَف بـ: **"تضافر القرائن"** ومعنى ذلك أنّه لا يمكن معرفة معنى معيّن لأيّ مفردة من المفردات إلا إذا استعنا في ذلك بجملة من القرائن وعددها عنده ثمانية[1]، وهي: العلامة الإعرابيّة، الرّتبة الصّيغة، المطابقة، الرّبط، التّضام، الأداة، النّغمة. ويرى أنّها جميعا تتكامل في تحديد المعنى الحقيقي للجملة، أمّا الواحدة منها بمفردها لا تعني شيئا. والقرينة الأساسيّة في نظره هي قرينة **"العلامة الإعرابية"** وهذا لكونها لا تعمل على تحديد المعنى النّحوي وحدها فيقول: «إنّ العلامة الإعرابيّة بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت اسم **"تضافر القرائن"** وهذا القول صادق على كلّ قرينة أخرى بمفردها سواء أكانت معنويّة أم لفظيّة، وبهذا يتّضح أنّ (العامل النّحوي) وكلّ ما أثير حوله من ضجّة لم يكن أكثر من مبالغة أدّى إليها النّظر السّطحي والخضوع لتقليد السّلف والأخذ بأقوالهم على علاّتها»[2] فالكاتب لا ينفي العلامة الإعرابيّة قرينة لفظيّة، بل ينفي اعتماد قرينة واحدة في قيام المعنى، وهذا ينطبق عل باقي القرائن الأخرى، وبالإضافة إلى تلك القرائن اللّفظية السّالفة الذّكر هناك قرائن معنويّة يراها شقّا آخر يستعان به في تحديد المعنى، وقد جمعها الكاتب في: «الإسناد التّخصيص، النّسبة، التّبعيّة، المخالفة»[3] ويرى الكاتب ضرورة تكامل القرائن المعنويّة والقرائن اللّفظيّة لتحديد المعنى المطلوب للمبنى الواحد بدقّة.

والخلاصة من هذا التّحليل في رأيه أنّ القرائن اللّفظيّة منها والمعنويّة تغني عن العوامل الّتي ذكرها القدامى، لأنّ الحركات بمفردها في نظره عاجزة عن تحديد المعاني النّحويّة، فقال في ذلك: «لقد اتّجه النّحاة بقولهم بالعامل النّحوي إلى إيضاح قرينة لفظيّة واحدة فقط هي قرينة الإعراب أو العلامة الإعرابيّة، فجاء قولهم بالعامل لتفسير اختلاف هذه العلامات بحسب المواقع في الجملة فكانت الحركات بمفردها قاصرة عن تفسير المعاني النّحويّة»[4].

---

[1] - تمام حسان: اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، طبعة 1994، ص: 205.

[2] - المرجع نفسه، ص: 207.

[3] - المرجع نفسه، ص: 190.

[4] - المرجع نفسه، ص: 191.

إنّ الكاتب يريد أن يؤكّد أنّ عمل القدامى في اعتمادهم على العامل النّحوي كان خاطئا بسبب قصوره في تحديد المعنى الحقيقي. والبديل هو ما يطرحه في مسألة القرائن مؤكّدا أنّه «إذا كان العامل قاصرا عن تفسير الظّواهر النّحويّة والعلاقات السّياقية جميعها فإنّ فكرة القرائن توزّع اهتمامها بالقسطاس بين قرائن التّعليق النّحوي معنويّها ولفظيّها، ولا تعطي للعلامة الإعرابيّة منها أكثر مما تعطيه لأيّ قرينة أخرى من الاهتمام. فالقرائن كلّها مسؤولة عن أمن اللّبس وعن وضوح المعنى ولا تستعمل واحدة منها بمفردها للدّلالة على معنى ما، وإنّما تجتمع القرائن متضافرة لتدلّ على المعنى النّحوي وتنتجه...»[1].

أمّا الفائدة عنده في الاعتماد على هذه القرائن – خلافا لما ذهب إليه القدامى- هو تحقيق أمرين اثنين هما:

1- نفي كلّ تفسير ظني أو منطقي للظّواهر السّياقيّة.

2- نفي كلّ جدل من النّوع الّذي خاض فيه النّحاة منطقية هذا العامل أو ذاك[2].

هذه باختصار نظريّة الكاتب في المسألة النّحويّة عزوفا عن العامل النّحوي الّذي قال به القدامى وإيمانا منه بما سمّاه القرائن اللّفظية والمعنويّة. إلاّ أنّ الكاتب قد تعرّض إلى نقد من بعض الباحثين الّذين يرون أنّ ما أقدم عليه **تمّام حسان** إن كان يظنّ بذلك تيسيرا فلا يتصورون ذلك حاصلا في كتابه، إلاّ إذا أراد الكاتب تغييرا لطبيعة النّحو وأسسه ولكن بعيدا عن أي تيسير وتبسيط لأنّ عمليّة التّجديد والتّيسير إذا لم تحصل منها فائدة أو تحقيق مصلحة والمتمثّلة في عصمة اللّسان العربي من الخطإ، فلا تعتبر تجديدا ولا تيسيرا.

ثالثا- مهدي المخزومي:

من كبار المجدّدين في الدّرس النّحوي تنظيرا وتطبيقا حيث نجد في كتابه:

"في النّحو العربي قواعد وتطبيق" قد جدّد من حيث المادّة والمنهجيّة في تقسيم أبواب النّحو، وقد حظيت آراءه بالاهتمام، وكان من الطّبيعي أن تواجه هذه الآراء بالنّقد سلبا وإيجابا، وقد صرّح **مهدي المخزومي** في كتابه هذا أنّه حاول تجديد

[1] - تمام حسان: اللّغة العربيّة معناها ومبناها، المرجع السّابق ص: 232.

[2] - المرجع نفسه، ص: 232- 233.

موضوع الدّرس النّحوي، وأن يعيد للنّحو ما قد فُقِدَ بإبطال فكرة العامل، إذ يقول: «فَقَدْ حاولت في هذه الفصول أن أخلّص الدّرس النّحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه وأن أسلب العامل قدرته على العمل، وإذا بطلت فكرة العامل بطل كل ما عقدوا من أبواب أساسها القول بالعامل كباب التنازع والاشتغال»[1].

والتّيسير عند **المخزومي** يتمثّل في النّظرة الموضوعيّة إلى علم المعاني لأنّه يرى أنّ ذلك المنحى الّذي اتّجه إليه هؤلاء في ضمّ علم المعاني إلى علم النّحو أقلّ ممّا ينبغي تطبيقه بل إنّ من «سمّوا علم المعاني هم النّحاة الحقيقيّون، وهم الّذين دفعوا بالدّرس النّحوي إلى الأمام، وقدّموا للدّارسين فيه نتائج طيبة حري أن يستفاد منها». اقتفى الدّكتور **المخزومي** أثر أستاذه **إبراهيم مصطفى**، وتبنى منهجه.

وقد تلخصّت جهود **المخزومي** فيما يلي:

1- دعا إلى إلغاء نظريّة العامل[2] وما يرتبط بها من أبواب كالتّنازع والاشتغال والإعراب المحلّي والإعراب التّقديري:

«وقد حاولنا فيما سبق أن نهدم فكرة العامل في النّحو وأن نسلب الفعل الّذي هو أقوى العوامل عندهم قدرته على العمل، وعلى الرّفع والنّصب»[3].

2- نادى بربط النّحو بالمعنى وليس بالإعراب أو بالشكل[4].

3- رأى **المخزومي** «أنّ النّحو لا يتأتّى إلاّ بالعناية بمختلف مستويات التّحليل اللّغوي وإدراكها»[5].

إنّ **المخزومي** في دراسته مستويات التّحليل اللّغوي، اقتصر على ثلاثة مستويات فقط وهي: المستوى الصّوتي والمستوى الصّرفي والمستوى النّحوي، وإنّما يرى أنّ علماء المعاني هم الّذين استأثروا بالدّرس النّحوي الحقّ، بل هم النحاة الحقيقيّون.

---

[1] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م، ص: 229- 232.

[2] - ينظر: شوقي ضيف: المدارس النحوية، المرجع السّابق، ص: 305.

[3] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي، نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 62.

[4] - الراوي طه: نظريات في اللّغة والنحو، منشورات المكتبة الأصلية، بيروت، ط1، 1996م، ص: 36.

[5] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي، نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 77.

ولابدّ من القول أنّ علم اللّغة الحديث، ينظر إلى المستوى النّحوي بمعزل عن المستوى الدّلالي، فالمستوى النحوي هو المستوى الّذي يظهر مكوّنات التّركيب، فإذا وصل الموقف إلى بيان المعاني النّاتجة عن التّركيب، جعل ذلك من اختصاص المستوى الدّلالي، ولعل هذه النّظرة الّتي نظر بها النّحاة العرب إلى الدّراسة النّحويّة حينما فصلوها عن دراسة المعاني، الّتي وقف منها **المخزومي.**

أمّا المستوى الدّلالي عند **المخزومي** لم ينفصل عن المستوى النّحوي، فليس من اختصاص النّحوي أن يدرس أشكالا مجرّدة من المعنى – إذا صحّ التّعبير- فالنّحو عنده هو العلم الّذي يهتم بدارسة معاني التّركيب، وليس هو العلم الّذي يهتمّ بدراسة أواخر الكلم كما هو حال الدّراسات النّحوية القديمة.

ومن ثمَّ فإن التّخصّص اللّغوي يجب أن يكون من أولى اهتمامات الباحثين:

4- رأى **المخزومي** «أنّ الحركات الإعرابيّة من عمل اللّغة وليست آثارا لعوامل»[1]، أي الفصل بين دلالات الحركات الإعرابيّة ونظريّة العامل.

5- دعا **المخزومي** إلى تبنّي منهج علمي لغوي لتنظيم البحوث والأبواب النّحويّة، عن طريق التّصنيف والتّبويب والتفريع.

6- رفض التّقسيم الشّكلي الشّائع الّذي اعتمده النّحاة القدامى للكلام العربي المبني على ثلاثة أقسام (اسم وفعل وحرف)، واقترح تقسيما رباعيا يقوم على فعل واسم وأداة وكنايات.

7- رأى **المخزومي** أن النّحو دراسة وصفية تطبيقية ويجب أن لا تتعدّى ذلك[2].

8- وضع **المخزومي** مصطلحات للنّحو بعضها جديد وبعضها من التّراث العربي، «من أجل بناء نحو جديد لا نحسّ فيه بأثر العامل ولا نلوك فيه مصطلحات غريبة، أقحمت في النّحو إقحاما»[3].

9- ينادي **المخزومي** بأن يكون موضوع الدّرس النّحوي الجملة وما يعرض لها من ظروف قوليّة، وما يعرض لأجزائها من عوارض[4].

---

[1] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي، نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 15- 16.

[2] - المرجع نفسه، ص: 66.

[3] - المرجع نفسه، ص: 19.

[4] - المرجع نفسه، ص: 164.

10- رأى الباحث «أنّ المقام والسّياق لهما دور هامّ في التّبليغ والتّواصل ولن يكون الكلام مفيدا ولا الخبر مؤديّا غرضه ما لم يكن حال المخاطب ملحوظا»[1].

11- رفض تقسيم الجملة إلى اسميّة وفعليّة وظرفيّة كما هو الشّأن عند القدامى ورأى أنّ الجملة الظّرفيّة هي جملة تتأرجح بين الاسميّة والفعليّة.

12- قال **المخزومي** في تعريف الجملة الفعليّة: «هي الجملة الّتي يدلّ فيها المسند على التّجدّد، أو الّتي يتّصف فيها المسند إليه بالمسند اتّصافا متجدّدا، وبعبارة أوضح هي الّتي يكون فيها المسند فعلا»[2].

وانطلاقا من التّعريف السّابق عدّ **المخزومي** جملة "البدر طلع" جملة فعلية مخالفا النّحاة الّذين عدوها جملة اسميّة بناء على التّفريق اللّفظي المحض.

13- رأى **المخزومي** أنّ الأفعال كلّها مبنية، وأنّ العلامات في آخر الفعل المضارع المعرب ليست علامات إعرابيّة وإنّما لتمييز زمن الفعل وتخصيصه[3].

14- دعا **المخزومي** إلى عدم المغالاة في التّأويل النّحوي، الّذي من مظاهره فكرة الإضمار.

إنّ نظرة المخزومي في هذا الإصلاح والتّجديد هو التّخلّي عن نظريّة العامل والتّقليل من سطوتها على صلب النّحو العربي، كما ذكرنا ذلك سابقا في قوله: «فقد حاولت في هذه الفصول، - ما وسعنا ذلك- أن أخلّص الدّرس النّحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النّحوي قدرته على العمل...» [4].

ذلك هو جديد **المخزومي** الّذي قدمه في كتابه **"في النّحو العربي نقد وتوجيه"** أو **"في النّحو العربي قواعد وتطبيق"** وهي نظريّة يخالفه فيها كثير من معاصريه الباحثين الّذين أكّدوا أنّ العامل شيء من النّحو لا غنى عنه وأساس متين من أسسه الثّابتة[5].

---

[1] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي، نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 51- 52.

[2] - المرجع نفسه، ص: 131.

[3] - المرجع نفسه، ص: 41.

[4] - المرجع نفسه، ص: 16.

[5] - من هؤلاء الباحثين: عبد الرحمن الحاج صالح وغيره.

رابعا- شوقي ضيف:

مـن دعـاة التّجديـد الّـذين ألّفـوا لـذلك كتبـا، ونشـروا مقـالات حـول قضـيّة التّيسـير نجـد: **د. شـوقي ضـيف** خصوصـا فـي كتابـه **"تجديـد النّحـو"** الّـذي عـرض فيـه مـا ينبغـي أن يجـدّد فـي النّحـو وممّـا قالـه الكاتـب فـي ذلـك: «اقترحـت تصـنيفا جديـدا للنّحـو يـذلّل صـعوباته، أقمتـه علـى ثلاثـة أسـس أخـذت بهـا جميعـا فـي تـأليفي لهـذا الكتـاب» أي كتـاب (**تجديـد النحـو**) [1]، ولـم يكتـف الكاتـب بالأسـس الثّلاثـة بـل أضـاف إليهـا ثلاثـة أسـس أخرى، فصارت ستّة أسس هي:

1- إعـادة ترتيـب أبـواب النّحـو علـى خـلاف مـا كـان عليـه القـدماء، فهـو يسـتغني عن طائفة منها بردّها إلى أبواب أخرى.

2- إلغـاء الإعـراب التّقـديري فـي المفـردات المقصـورة والمنقوصـة والمبنيـة والإعراب المحلّي في الجمل.

3- عـدم الاشـتغال بـإعراب الكلمـات الّتـي لا تجـدي نفعـا مـن حيـث صـحّة النّطـق وأداء المعنـى، ذاكـرا أنّ الإعـراب يجـب أن يكـون وسـيلة لصـحّة النّطـق، فـإن لـم يصـحّح نطقـا لـم تكـن إليـه حاجـة، ويضـرب مثـالا فـي ذلـك: فـي إعـراب (إن) المخففـة مـن الثقيلـة و(كم) الاستفهاميّة والخبريّة وأدوات الشّرط الاسميّة.

4- وضع تعريفات وضوابط دقيقة لبعض أبواب النّحو.

5- حذف ما يراه الكاتب زائدا لا فائدة منه، ويرى أنّ عرضه كان لغير حاجة.

6- زيادة إضافات لبعض الأبواب الّتي يجدها الكاتب ضروريّة وهامّة.

هـذا مـا يـذكره **شـوقي ضـيف** فـي كتابـه، وهـذه الأسـس السّـتّة تتعلّـق أمّـا بمحتـوى المادّة من جهة أو بالمنهجيّة من جهة أخرى.

يقـول المؤلّـف: «لعلّـي بهـذا الكتـاب أكـون قـد حقّقـت أمـلا طـال انتظـاره بتجديـد النّحو على منهاج وطيد يُذَلِّلُهُ ويبسّطه ويعين على تَمثُّل قواعده واستكمال نواقصه»[2].

---

[1] - شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف القاهرة، ط 6، ص: 40.

[2] - المرجع نفسه، ص: 4- 5.

هذا ما يرجوه الكاتب من عمله هذا وهو أن يعاد النّحو على منهج غير منهج القدماء، يسهل دراسته ويساعد القارئ على تصور أمثلته، ذلك هو مظهر التّجديد والتّيسير في نظر الكاتب.

ومع كل ما سلف من رؤى فإنّ هذا التّصنيف الجديد للنّحو لم تُؤْتَ ثماره حتّى الآن، فمازال النّحو يُعلَّم وفقا لمنهج النّحويّين القدماء، وبالتّالي فالكاتب لم يسهم في النّطق السّليم للعربيّة وفهمها فهما جيّدا كما رجا ذلك، إضافة إلى أنّ هذا الكتاب بمنهجه الجديد في النّحو لا يعرفه إلا المتخصّصون في الدّراسات اللّغويّة العربيّة ولعلّ السّبب في ذلك عدم اقتناع القائمين على التّعليم في العالم العربي بأنّ المنهج الجديد الّذي قدّمه **شوقي ضيف** يصلح بديلا لمنهج النّحاة القدماء رغم تيسيره المحدود وذلك لخروجه عليهم في كثير من الأمور.

خامسا- عبد الرحمن الحاج صالح:

ومن الباحثين المجدّدين **د. عبد الرحمن الحاج صالح (ت 2017م)** الّذي عمل على التّجديد في مجال اللّسانيات الحديثة، وما يمكن أن تستفيده العربيّة الفصحى من النّظريّات السّائدة اليوم في مجال البحث اللّساني وما ينفرد به اللّسان العربي. والكاتب إن كانت كتبه تكاد تنعدم في المكتبات إلاّ أنّه يمكننا الوقوف على نظرته في هذا المجال اللّغوي من خلال ما يكتبه في بعض المجلاّت المتخصّصة، أو من خلال محاضراته المختلفة في الجامعات الجزائرية، والّتي سنختار منها ما له علاقة بالمسألة اللّغويّة عموما والنّحويّة منها خصوصا. ومن طروحات الكاتب أنّ هذه العربيّة الفصحى الّتي يتّهمها كثيرون بالعجز والقصور وأنّها بعيدة في قوّتها وخصائصها عن اللّغات الحيّة المتداولة اليوم في العالم، يذكر «أنّ معطيات العلوم العربيّة القديمة قد تساوي بل تفوق من بعض جوانبها النّظريات الحديثة، لكن في أغمض صورها وأقدمها»[1]. إلاّ أنّ الكاتب يرى ذلك عند الأوائل العباقرة المؤسّسين للنّحو العربي متّهما المتأخّرين بقوله: «إذ لا يمكن أن نجدها (يقصد تلك القوة) عند النّحاة المتأخّرين إلا مشوّهة ممسوخة باستثناء **الرضيّ الاستربادي...**وهي تلك الّتي توجد في كتاب

[1] - معهد العلوم اللسانية والصوتية، مجلة اللسانيات، مقال: عبد الرحمن الحاج صالح، موضوع: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، الجزائر، ع4/ 1974م، ص: 21.

سيبويه وعند بعض العباقرة مثل **أبي علي الفارسي وابن جنّي**، وقد استغفلت على من جاء بعدهم، فما بالكم بالمحدثين»[1].

تلك نظرة الأستاذ في المتأخّرين الّذين لم يستوعبوا في نظره النّحو العربي الأصيل. فشوّهوا الصّورة، مستثنيا منهم من ذكرهم. أمّا المحدّثون فليس لديه شكّ في وقوعهم في الكفّة الثّانية الّتي شوّهت صورة النّحو العربي، ولم تعطه حقّه من الفهم والاجتهاد، والكاتب ينطلق في هذا التّصور من دراسته الخاصّة وتمرسّه في النّحو العربي، ومعرفته بما يستجدّ على مستوى الدّراسات الحديثة، وخصوصا ما يتعلّق بالنّظريّات الغربيّة الّتي يقوم على تدريسها في الجامعة الجزائرية، ويوضّح الكاتب ما وقع من لُبْسٍ عند الباحثين العرب أو ما يدّعيه بعضهم على أنّهم جدّدوا ولكن على حساب أصالة النّحو العربي، يقول: «وقد أدّت ببعض معاصرينا إلى الطّعن فيما تركه لنا العلماء العرب حتّى الأولون الفطاحل منهم، فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النّحو القديم بشيء تافه استعاروه من النّحو التّقليدي الأوروبي، وما استبدلوا في الواقع إلاّ مصطلحا بآخر يقلّ عنه قيمة ومدلولا» [2] ذلك ما قام به دعاة التّجديد في نظر الكاتب وهو ما لا يقبل به عاقل، ومن جهة أخرى «حاولوا أيضا (تبسيط النّحو) وهذا دليل على التباس المفهومين المذكورين عليهم، إذ كيف يبسَّط النّحو، وهو القانون الّذي بُنِيَ عليه اللّسان! » ولا شكّ أنّهم أرادوا تبسيط الصّورة الّتي تُعرض فيها القواعد على المتعلّم، فعلى هذا ينحصر التّبسيط في كيفيّة تعليم النّحو، لا في النّحو نفسه لأنّه علم محض، وهل يعقل أن يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعلله؟... وعليه يكون المقصود حقيقة –إن أردنا تجديدا في الموضوع- هو تيسير العمليّة التّعليميّة وذلك بعرض قواعد النّحو العربي بكيفيّة يسهل على المتعلّم أن يستوعبها فهما وتطبيقا أو تنقية للنّحو ممّا تعرّض له من تشويه في مسيرته التّاريخية الطّويلة.

إلاّ أنّ عمليّة تيسير العمليّة التعليميّة اقتضت عند الكثير من الباحثين الاستغناء –كما هو معروف- عن كثير مما وجد عند النّحاة القدامى ولكن من غير ما مسّ بجوهر النّحو وأصالته. وما يجب التّمعّن فيه والأخذ به إذا أردنا أن تكون التّعليميّة في

[1] - مقال: عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السّابق، ص: 21.

[2] - المرجع نفسه، ص: 22.

مستوى رقيّ الإنسان وما يطمح إليه، عملا بطبيعة الحال، على التّيسير بعد تفهّم الأسباب الّتي تحول بين المرء وبين أن يتعلّم شيئا بسهولة.

وقد رأى الكاتب أنّه من الضّروري إيفاد معلم اللّغة في عصرنا هذا بما يجب أن يتزوّد به حرصا على أداء مهّمته على أكمل وجه، إيمانا منه بأنّ ضرورة العصر والمستوى الّذي يجب أن ترقى إليه تعليميّة اللّغة يتطلّب منه ذلك، لذا: «لا يمكن لمدرّس اللّغة اليوم أن يجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ومعلومات مفيدة، ومناهج ناجعة في التحليل اللغوي، وإلاّ كان مثل أستاذ الفيزياء الّذي يجهل أو يتجاهل تماما الاكتشافات الّتي جدت في تركيب الذّرّة ونواتها... »[1]. ومثلما قد يُستهزأ من أستاذ الفيزياء إذا جهل ما يندرج في صلب مادّته وما ينبغي له معرفته فلا يختلف الأمر عند أستاذ اللّغة إذا جهل ما من واجبه أن يعرفه من حقائق مستجدّة على الصّعيد اللّغوي.

وتبعا لموضوع التّعليميّة يرشد الكاتب على الشّروط الّتي ينبغي أن تتوفّر في مدرّس اللّغة، وذلك بناء على أنّ «المقصود من تعليم اللّغة إنّما هو إكساب التّلميذ (في الابتدائي أو الثانوي) هذه الملكة في أقصر مدّة ممكنة وبأقصر الطّرق أو أنجعها...فإن نجاعة هذه الطّرق منوطة بما تكتشفه هذه العلوم من حقائق وما تثبته من قوانين»[2] وعليه يجب أن يكون كفأ لهذه المهمّة الّتي تتطلب منه أن يكون:

- ذا ملكة لغويّة أصيلة.

- وأن يمتلك أدنى كمّية من المعلومات النّظريّة في مادّة اللّسانيات والعربيّة منها خصوصا.

- وأن يكون ذا قدرة على تعليم اللّغة ولن يتمّ له ذلك إلا بالشّرطين السّابقين[3].

بغير هذه الشّروط – في نظر الكاتب على الأقلّ – يكون معلّم اللّغة في حدّ ذاته أزمة من الأزمات الّتي تعاني منها اللّغة العربيّة الفصيحة.

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: معهد العلوم اللسانية والصوتية، المرجع السّابق، ص: 25.

[2] - المرجع نفسه، ص: 41.

[3] - المرجع نفسه، ص: 41- 42.

وفي ختام هذه الجولة مع هؤلاء الباحثين واقتراحاتهم المختلفة ماذا يمكن أن نستنتج؟

إنّ جميع هؤلاء الباحثين الّذين خاضوا مناقشة الدّرس النّحوي يؤكّدون أنّ النّحو حقيقة مصاب بعلل كثيرة، وأنّه يعيش أزمة حادّة، وأنّ هناك صعوبة تكتنف المادّة النّحويّة وتعقّد مسائلها...إلاّ أنّهم يختلفون اختلافا بيّنا في طرح الحلول والبحث عن المخارج الصّائبة للأزمة، وذلك نظرا لاختلافهم في طبيعة المشكلة وسبب الصّعوبة الّتي تكتنفها.

فإذا كان **طه حسين** يؤكّد أنّ الحلّ في تصوّره لإحياء النّحو لا يكون إلاّ على وجهين هما: «أحدهما أن يقرّبه النّحويّون من العقل الحديث ليفهمه ويسيغه ويتمثّله ويجري عليه تفكيره إذا فكّر، ولسانه إذا تكلّم، وقلمه إذا كتب، والآخر أن تشيع فيه هذه القوّة الّتي تحبّب إلى النّفوس درسهِ، ومناقشة مسائلهِ، والجدال في أصوله وفروعه وتضطرّ النّاس إلى أن يعنوا به بعد أن أهملوه ويخوضوا فيه بعد أن أعرضوا عنه»[1]. فإنّ (**إبراهيم مصطفى**) يرى أنّ الأصول ذاتها تحتاج إلى تغيير وتعديل عندما يقول: «ولقد بذل في تهوين النّحو جهود مجيدة واصطنعت أصول التّعليم اصطناعا بارعا، ليكون قريبا واضحا، على أنّه لم يتّجه أحد إلى القواعد نفسها وإلى طريقة وضعها، فيسأل ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النّحو وتدوين قواعده، وأن يكون الدواء في تبديل منهج البحث النّحوي للّغة العربيّة؟» [2].

ولكن (**مهدي المخزومي**) يرى أنّ الصّعوبة في النّحو ذاته من جرّاء إلصاقه بالعامل وعليه يكون الحلّ بإبطاله فيقول: «فقد حاولت في هذه الفصول –ما وسعني ذلك- أن أخلّص الدّرس النّحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل»[3] ذلك ما يؤمن به الكاتب خلافا لسابقيه من الباحثين.

---

[1] - طه حسين: مقدمة كتاب (إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى)، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، د ط، 1959م، ص: س. من المقدمة.

[2] - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، المرجع السّابق، ص: د.

[3] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 16.

ويختلف الباحث (**عبد الرحمن الحاج صالح**) عن السّابقين في طرح إشكال آخر لم يطرحه غيره، وهو قصور فهمنا -نحن المحدثين- للنّحو العربي الّذي اكتمل في نهاية القرن الرّابع للهجرة فقال: «إذ لا يمكن أن نجدها (أي: صورة النّحو) عند النّحاة المتأخّرين إلاّ مشوّهة ممسوخة، وقد استغلقت على من جاء بعدهم، فما بالكم بالمحدَثين»[1]. وقد أثار هذا الرأي كثيرا من الباحثين وعَدَّه بعضهم بأنّها تهمة خطيرة عندما يتعلّق الأمر بجميع المحدَثين، وهم أساتذة النّحو وعلماؤه، ويعتبرون أنّ هذا الرّأي سيكرّس التّهمة بصعوبة النّحو العربي حقيقة، لأنّه وضع لعصر غير عصرنا[2].

ومهما كان من أمر فإننا أردنا بهذه المقولات والتّصريحات أن نبيّن مدى الاختلاف الحاصل في المسألة النّحويّة، وهو من العمق بمكان ما يجعلك تتصوّر أنّ الوصول إلى اتّفاق غير ممكن الحصول، إلاّ أنّ هذه الاختلافات وتنوّعها إنّما تدلّ على أمرين حقيقيين هما:

أولا: عمق الأزمة الّتي تعرفها المسألة النّحويّة، والصّعوبة الحقيقيّة الّتي يشعر بها كل متتبّع للقضيّة، دارسا أو باحثا أو مدرسا أو هاويا، فهي أزمة عامّة علقت بالنّحو منذ عصوره الأولى إلى عصرنا هذا.

ثانيا: إنّ هذه الاختلافات العميقة في البحث عن الحل إنّما تدّل على الاهتمام الكبير الّذي يوليه الباحثون للمسألة النّحويّة، لأن إهمال النّحو وإهمال علاجه هو إهمال بالضّرورة للّغة العربيّة الفصحى.

ومن حيث التّعليميّة: فالنّحو العربي لم ينل نصيبه بعد في العصر الحديث ممّا يجب اعتماده من طرق التّدريس والوسائل الّتي ينبغي الاستعانة بها، واختيار المعلّم الكفء لذلك، كل هذه إنّما هي متطلّبات تقتضيها ظروف العصر الّذي عرف تطوّرا سريعا في أحداثه، ومن غير الممكن مطلقا أن يظلّ التلميذ، الّذي نلقّنه هذا النحو منعزلا عنها، فهو يتأثر بكل ما يراه ويلاحظه، وليس ممكنا أن يكون الواقع شيئا وما

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السّابق (مجلة اللسانيات)، ص: 21.

[2] - مسعود صحراوي، موضوع: قراءة في جهود المجمع اللغوي القاهري، ص: 219. (أعمال ندوة تيسير النحو، مجلة المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2001م).

يدرسه ويُدَرَّس له شيء آخر. ولا شكّ أنّ جميع الدّراسات الحاصلة في التّاريخ أو في الميدان لا تخرج عن هذين المسلكين الهامّين والمتلازمين، أمّا معالجة المادة وإمّا معالجة الطّريقة، مهما كان شأن الدّراسة[1].

[1] - أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص: 283.

المبحث الثّاني: محاولات إعادة صياغة القواعد النحوية

1- توطئة:

إنّ النّاطقين بالعربيّة يَضِيقُونَ بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إنّ بعض المتعلّمين العرب لا ينطقون بجمل عربيّة سليمة الحركات والسّكنات، والأدهى من ذلك والأمرّ أنّنا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللّغة العربيّة وآدابها لا يدركون فصاحة القول؛ لسانهم يلحن، ومعارفهم اللّغويّة على كلّ المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعيّة، يقضي أكثرهم سنوات دراسته الجامعيّة متذمّرا من القواعد النّحويّة البعيدة المأخذ العسيرة المنال، ولعلّ مبعث التّذمّر الأساس يتجلّى في سببين:

أولا: يكمن في القائمين بتدريس النّحو والبحث فيه، وطبيعة منهجهم في البحث.

ثانيا: أمّا السّبب الثّاني فيكمن في كثرة تفصيلات مسائل النّحو وأحكامه وحواشيه الّتي ملئت بها كتب النّحو قديمها وحديثها، ممّا دفع بعض الباحثين إلى الرّدّ على النّحاة وأحكامهم محاولين بذلك تيسير ما أنشأوا فيه من صعوبات عسّرت أمر تعلّمه وتعليمه، ومالت به عن الفائدة المرجوّة.

ولحلّ مشكلة استعصاء القواعد النّحويّة على المتعلّمين نعرض جملة من الاقتراحات:

- إعداد برامج ومقرّرات مركّزة ومختصرة.
- تقريب النّحو من عقل المتعلّم، ليتمثّله ويستوعبه.
- انتقاء المادّة النّحويّة وعرضها وفق الغايات والأهداف.
- إيجاد عرض جديد لأبواب النّحو ومسائله وفق منهجيّة فيها إبداع.
- تحديد الأهداف التّعليميّة ومحتوى الدّرس والطّريقة الّتي يعرض بها ذلك المحتوى.
- الابتعاد عن اختلافات النّحاة غير المجدية.
- تغليب الجانب التّطبيقي على الجانب النّظري، واختيار النّصوص الجيّدة في التّطبيقات، وإخضاعها للتّقنيات اللّسانيّة الحديثة، كاستخدام المشجرات[1].

ولا نعتقد أنّ النّحو وحده كفيل بوضع قواعد تنطوي على احتياطات أمان لسلامة القول، بل النّحو يساعد على استنباط القواعد والأحكام وصوغها، لتكون

[1] - عوني أحمد محمد: أستاذ اللغة والعروض، جامعة ابن خلدون، تيارت، محاضرة بعنوان: "مساهمات النحاة القدامى والمحدثين في تسيير النحو العربي"، 17 ماي 2015.

معوانا على الأداء اللّغوي السّليم، لا على أن تكون الأداة لتكوين المبدع، وهنا يتجلّى الفرق بين رأي القدامى والمحدَثين، ونتج عن ذلك اجتهادات وجدال بين النّحاة، ممّا أفضى إلى المزيد من التّشدّد، ومن القواعد حتّى صار النّحو معقّدا، أو صعب الإحاطة به. ومن هنا نشأت فكرة تيسير النّحو وتسهيل مسائله. وهي فكرة أقلقت المعتدلين من علماء العربيّة. وتعالت الأصوات بالدّعوة إلى تخليص النّحو من مظاهر الشذوذ والتّأويلات، وإلى التخفيف من تعدّد احتمالات الإعراب، ومن كثرة التّقديرات البعيدة والتفريع في الأحكام، والشّواهد الّتي حفلت أحيانا بكثرة الشّاذّ، والغريب، والنّادر والمجهول القائل، والمصنوع.

عن تلك التّمحّلات الّتي شكل بعضها على النّحاة أسهمت في نفور بعض الدّارسين من النّحو بخاصّة، ومن المعرفة اللّغويّة بعامّة، ممّا أقام حاجزا من الجفوة بينهم وبين العربيّة، وهذا ما دعا فئة من القدامى إلى تيسير النّحو وتبسيطه. فصنّفوا فيه مختصرات لإدراك أسراره وخصائصه وصولا إلى إتقان العربيّة واستخدامها في الخطاب العام، ومن هؤلاء **أبو عمر صالح بن إسحاق الحضرمي (ت: 225 هـ)** في كتابه **"مختصر نحو المتعلّمين"**، و**أبو عباس محمد بن يزيد المبرد (ت: 285 هـ)** في كتابه **"المدخل في النّحو"**، و**محمد بن كيسان (ت: 299 هـ)** في كتابه **"المختصر في النحو"**، و**أبو جعفر النحاس (ت: 338 هـ)** في كتابه **"التفاحة في النحو"**، و**أبو بكر الزبيدي (ت: 379 هـ)** في كتابه **"الواضح في علم العربيّة"** و**ابن مضاء القرطبي (ت: 592 هـ)** في كتابه **"الرد على النحاة".**

ولعلّ أوّل من أدرك هذه الصّعوبة من النّحاة الأوائل، وحاول إيجاد علاج لها هو ابن مضاء القرطبي إذ وجد الصّعوبة تكمن في نظريّة العامل الّتي شدّت انتباه النّحاة، فقادتهم إلى تقديرات وتعليلات عقّدت أبواب النّحو أو أحكامه.

ومهما يكن من أمر فإنّ صعوبة النّحو لم تجد حلاّ، فظلّت قائمة بعد **ابن مضاء** بلْ ظلّت حيّة عبر العصور، حتّى جاء العصر الحديث فعادت الصّيحة تتردد من جديد، مما جعل الباحثين يدلون برأيهم في تيسير قواعد النّحو. ومن هؤلاء

إبـراهيم مصـطفى صـاحب كتـاب **"إحيـاء النّحـو"**، إذ رأى الصّـعوبة تكمـن فـي وضـع النّحو وتدوين قواعده[1].

إنّ بعض نحاتنا القدامى والمحدثين يفهمون النّحو فهما يتّفق مع ما انتهت إليه الدّراسات الحديثة، وهي أنّ وظيفة النّحو أن يتناول معاني النّصّ كما يتناول الأشكال الإعرابيّة، فقد بيّن صاحب دلائل الإعجاز طريقا للبحث النّحوي تعدّى علامات الإعراب، وأواخر الكلمات ووضّح أنّ للكلام نظما، وأنّ العناية بهذا النّظم واتّباع أحكامه وقوانينه هي الطّريق إلى الإفهام، وأنّه إذا عدل عن تلك الأحكام والقوانين لم يعد معنى الكلام مفهوما. فيقول: «واعلم أن ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الموضع الّذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه الّتي نهجت فلا تزيغ عنها»[2].

ويعدّ صاحب كتاب **"إحياء النّحو"** من المحدَثين الّذين ذهبوا إلى أنّ البحث في علم المعاني هو من المباحث النّحويّة؛ حيث يرى «أنّ تحديد النّحو في معرفة أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء، وقصره على الحرف الأخير من الكلمة فيه تضيق شديد لدائرة البحث النّحوي وتقصير لمداه، وحصره في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله، فإنّ النّحو كما يجب أن يكون هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتّى تتّسق العبارة، ويمكن أن تؤدّي معناها»[3].

ويـرى **محمـود السّـعران** أنّ البحـث النّحـوي الحـديث ينبغـي أن «يسـتبعد التّقـديرات الفلسفيّة العقليّة وما إليها من تأويل... »[4].

ورأى **تمّـام حسـان** –هـو الآخـر- أنّ القـدامى لـم يهتمّـوا اهتمامـا كافيـا بالنّاحيـة الوظيفيّـة للجملـة كالإسـناد والنّفـي والتّأكيـد والاسـتفهام، ولا بناحيـة الدّلالـة الاجتماعيّـة الّتـي تنبنـي علـى اعتبـار المقـام فـي تحديـد المعنـى[5]. ولـذلك فـالأولى الاهتمـام بالمعـاني (المباني) الّتي يدلّ عليها التّركيب.

---

[1] - ساهد الحبيب: جدلية التسيير في قواعد النحو العربي بين القدماء والمحدثين، رسالة ماجستير نوقشت في جامعة ابن خلدون، تيارت، سنة 2012م.

[2] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، المصدر السّابق، ص: 44.

[3] - إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937، ص: 01.

[4] - محمود السعران: علم اللّغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربيّة، بيروت، (د .ت)، ص: 207.

[5] - تمام حسان: اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979، ص: 16.

ويمكن الجزم بأنّ صعوبة النّحو كانت من الدّوافع القويّة الّتي أرست الاتّجاه الوظيفي في النّحو العربي؛ فبعد محاولات التّيسير، لجأ العديد من النّحويّين إلى المنهج الوظيفي كأداة من أدوات التسهيل والتيسير للنحو الموجه للمتعلمين في المراحل الأولى من التّعليم، ولا بأس إن ترك الجانب الفلسفي إلى مرحلة التّخصص لدى طلبة الدراسات النّحويّة المتخصصة، لأنّ الغاية من تيسير النّحو وتبسيطه هو جعله مستساغا لدى الدّارسين. ولا يعني تيسير النّحو التّخلّي عن كلّ ما تركه القدامى من آراء وأحكام نحويّة، إنّما المقصود من ذلك الأخذ بما هو جيّد منها، بترقيّة اللّغة العربيّة ونحوها.

بناء على ما سبق يمكن القول إنّ أهمّ مشكلة تعترض دارس النّحو العربي هي مشكلة طبيعة القواعد كما رسمها النّحاة القدامى، ولسنا من الدّاعين إلى نبذ القواعد الأساسيّة الموروثة عن اللّغة العربيّة، ولكنّنا ندعو إلى إعادة النّظر في هذا الموروث اللّغوي، بحيث لا ننظر إليه نظرة تقديس، لأن هذه النّظرة ولا ريب تشلّ حركة هذا الموروث في الحاضر والمستقبل.

وهذه بعض مسائل النّحو من مباحث النّحاة لنتبيّن على ضوء ذلك منهجهم في الفكر والتّدريس، ولنخرج بحلول واقتراحات جديدة تبعد النّحو عن التعقيدات والتخريجات القديمة.

2 - عرض جديد لبعض المسائل النحوية:

أولا- الجملة العربيّة:

قسّم جمهور النّحاة الجملة إلى اسميّة وفعليّة. وهو تقسيم صحيح يقرّه الواقع اللّغوي، ولكنّهم بنوا دراستهم على منهج غير صحيح؛ فقد اهتمّوا بالبنيّة الشّكليّة للجملة، وما على أواخر كلماتها من حركات إعرابيّة[1]. والأولى أن يهتمّوا بالشّكل والمضمون معا.

فالجملة الاسميّة عندهم هي الّتي صدرها اسم، والجملة الفعلية هي الّتي صدرها فعل، فالجمل: أن تفعل المعروف خير لك، وهيهات العقيقُ، وإنّ محمداً

[1] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت (د. ت)، ص: 39.

رسولٌ، وقائم الزيدان (عند من يجيزه وهم الكوفيّون والأخفش) جمل اسمية. ومثلها في الحكم: محمّدٌ أكرمَ خالدًا (عند أهل البصرة)هي جمل اسميّة، أو هي جملة كبرى كما يرى **السيوطي**[1]، مكوّنة من جملتين صغريين فـ (محمد) مبتدأ خبره الجملة الفعلية (أكرم خالداً).

أمّا الجملة الفعلية فهي الّتي صدرها فعل أو ناقص، مثل: قام زيد، ضُرب اللّصّ، كان زيد قائما...

ويدرجون فيها كذلك جملة المنادى، كقولهم: يا عبد الله، فالمنادى عندهم مفعول به، والتّقدير: أدعو عبد الله[2].

إنّ هذا التّحديد لكلّ من الجملتين الاسميّة والفعليّة كما جاء عند النّحاة القدامى لا يصلح لتصنيف الجمل في اللّغة العربيّة. فهناك بعض الجمل صدرها اسم، ولكنهم أدرجوها في الفعليّة، وأخر صنّفوها فعليّة في حين أن لا فعل في صدرها.

وبهذا فإنّك ترى الخلط قد أوقع كثيرا من القدامى في مشكلات نحويّة، وحملهم على القول بأنّ الاسم المتقدّم مبتدأ وليس فاعلا، نحو: محمد جاء وإذا أصبح الفعل بلا فاعل لتقدّم فاعله اضطرّ النّحوي إلى تقدير فاعل بعد الفعل. وحملهم كذلك على اعتبار الجملة البسيطة مركّبة من جملتين، المسند عليه في الأولى هو المقدّم المرفوع والمسند إليه في الثّانيّة هو الضّمير العائد على المبتدأ. فلا يجوز في رأي البصريّين بخاصّة أن يعد الفاعل المتقدم فاعلا للفعل المتأخر خشية كسر القاعدة الّتي تنص –عند أهل البصرة- على أنّ الفاعل لا يتقدّم فعله، وإن تقدّم فهو مبتدأ. وقد ثار الأخفش والكوفيّون على هذه القاعدة، وصنّفوا الجملة فعليّة فاعلها تقدّم على فعلها..

ولتصحيح ما وقع فيه القدامى من ارتباك، وتماشيا مع ما يقتضيه الأسلوب اللّغوي يُستحسن النّظر في تحديد الجملة الاسميّة والفعليّة؛ فالاسميّة هي الّتي تخلو من الفعل، وهي الّتي يدلّ فيها المسند على الدّوام والثبوت. أو هي ما كان فيها المسند غير فعل كأن يكون اسما أو صفة أو ضميرا، نحو: صديقك علي، أخوك هذا، محمد

---

[1] - السّيوطي: همع الهوامع، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988، ج 1، ص: 50.

[2] - ابن هشام الأنصاري: مغنى اللبيب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1995، ج2، ص: 7-8.

مسافر، ما أجمل البحر!. والفعليّة هي الّتي تتضمّن فعلا، أو هي الّتي يدلّ فيها المسند على الحدوث والتجدّد، وبتعبير آخر هي ما كان المسند فيها فعلا سواء تقدّم أو تأخّر نحو: جاء محمد. وهذه جملة أساسية أو نواة، أي لم يجر فيها أي تحويل، ونحو: محمد جاء. وهذه جملة محوّلة قُدِّم فيها المسند إليه لغرض وظيفي أسلوبي هو التخصيص والتّأكيد، أو العناية والاهتمام –كما قال سيبويه وغيره من النّحاة-.

فليس من المعقول أن تتحول الجملة الفعلية إلى اسميّة لمجرّد تقدّم المسند إليه فيها، بل قد يتقدّم المسند إليه (الفاعل) على المسند (الفعل) مع بقاء الجملة فعليّة.

وقد لحظ **عبد الرحمن بن خلدون** بقاء الجملة فعليّة وظيفيّا رغم تقدّم فاعلها (المسند إليه)، فقال: «ولكلّ مقام عندهم مقال يختصّ به بعد كمال الإعراب والإبانة ألا ترى أنّ قولهم: زيد جاءني مغاير لقولهم: جاءني زيد...فمن قال: جاءني زيد أفاد أنّ اهتمامه بـ (المجيء) قبل (الشّخص) المسند إليه. ومن قال: زيد جاءني أفاد اهتمامه بـ (الشّخص) قبل (المجيء) المسند» [1].

إنّ هذا الكلام هو الّذي ينبغي أن يحتذى في التّحليل الوظيفي للجملة العربيّة. ومن الطبيعي أن تحلّل الجملة في ركنيها الأساسيين: المسند والمسند إليه، مادام أنّ مفهومها يقوم على علاقة الإسناد الّتي لا تفهم إلا إذا تحقّق ذكرها بالقول وظيفيا.

فالإسناد –إذًا هو أساس الجملة العربيّة، إذ لا يمكن تصوّر جملة مفيدة دون تعيين طرفي الإسناد فيها، إذ لا يتمّ الفهم إلا بتعيين عنصري الإسناد: (المسند والمسند إليه) في الجملة مهما تعدّدت صورها.

ونقدمّ بعض النماذج من التّحليل الوظيفي الخالي من التّعقيد الشّكلي:

- حضر محمد: حضر: مسند، ومحمد: مسند إليه. والجملة فعلية بسيطة.

- محمد حضر: محمد: مسند إليه، قدّم للعناية أو للتّخصيص، حضر: مسند. والجملة فعلية بسيطة.

- أصبح الجوّ صحوا: أصبح: أداة لإفادة الزمن في الماضي، الجوّ: مسند إليه صحوا: مسند. والجملة اسمية منسوخة بسيطة.

[1] - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، دار القلم، بيروت، 1978، ص: 413.

- أين كتابك؟: أين: استفهام عن مسند، كتابك: مسند إليه، وضمير المخاطب: مضاف إليه. والجملة اسميّة بسيطة.

- إنّما محمد العيد شاعر: إنّما: أداة قصر، محمد: مسند إليه، وهو مضاف والعيد: مضاف إليه. والجملة اسمية بسيطة.

- ما قرأت إلا كتابا: ما: أداة نفي، قرأ: مسند، وتاء الخطاب: مسند إليه، إلا: أداة حصر، كتابا: مفعول به.

- أقائم زيد؟ أو قائم زيد: قائم مسند، وزيد: مسند إليه، لأنّ أصل التركيب: زيد قائم سواء اعتمد الوصف على استفهام أو نفي أم لم يعتمد.

وعلى هذا يمكن الالتزام بمصطلحي "المسند إليه والمسند" في أي جملة كانت اسميّة أو فعليّة، مجرّدة من العوامل أو داخلة عليها. فبدلا من أن يتعدّد المسند إليه تحت تسميات مختلفة تابعة للعوامل الدّاخلة على الجملة. (المبتدأ)، و(اسم كان)، واسم (إنّ)، واسم (ما)، و(لا)، واسم (كاد)، و(الفاعل). وكلّها تسميات لشيء واحد، وإن تعدّدت، فإن تلك التّسميات يمكن أن يطلق عليها مصطلح واحد، وهو: المسند إليه.

وكذلك الأمر بالنّسبة لـ (المسند) نجده تحت تسميات متعددة تباعا للعوامل وهي في النّهاية لا تدّل إلا على شيء واحد، وهو: (المسند).

وهذان المصطلحان ليس جديدين؛ فقد استخدمهما النّحاة والبلاغيّون العرب القدامى، والالتزام بهما يعني عن التّسميات السّابقة الّتي نسبت إلى العوامل مجازا فصارت عرفا سائدا في النّحو العربي رغم أنّها لا تعبّر عن الحقيقة.

ثانيا- النّداء:

النّداء في كتب النّحو العربي بحث موسّع، فقد بلغ عن **سيبويه** على سبيل المثال في **"الكتاب" بتحقيق عبد السّلام محمّد هارون** خمسا وثمانين صفحة، وعند **المبرّد** في **"المقتضب" بتحقيق عبد الخالق عضميه** ثلاثا وسبعين صفحة، و**عند عبّاس حسن** في **"النّحو الوافي"** سبع عشرة ومائة صفحة[1].

[1] - زروقي عبد القادر: أستاذ اللغة والأدب العربي، جامعة ابن خلدون، تيارت، محاضرة بعنوان، "محاولات إعادة صياغة القواعد النحوية"، سنة: 2015م.

ولعلّه من الأفضل فصل بحث النّدبة والاستغاثة والتّعجّب عن المنادى. فأمّا النّدبة فلأنّها تدل على التّوجّع والتّفجّع، وما أبعد هذا المعنى عن النّداء، وأمّا الاستغاثة وإن كانت نداء فلأنّها تظلّ من حيث الإعراب نوعا من المجرورات بالحرف. وأمّا التّعجب فلأنّه يدلّ على استعظام أمر. وأين هذا من النّداء؟

ثمّ إن جمهور النّحاة يرون في المنادى نوعا من المفعول؛ فهم يقدرون الفعل (أنادي)، أو (أدعو) [1]. وهو تقدير فيه تكلّف وتمحّلٌ، مما جعل ابن مضاء القرطبي يثور على النحاة، ولا يرى حاجة إلى هذا التقدير[2].

فالنّحاة كانوا شغوفين بفكرة العامل شغفا أبعدهم أن يدركوا الدّلالات المختلفة لهذا الأسلوب أو ذاك، وإلاّ كيف يتصورون أنّ أداة النّداء (يا) نابت عن الفعل (أدعو). ولنفترض أنّنا أبطلنا هذه النّيابة، وأعدنا المنوب عنه إلى الكلام، فقلنا بدلا من (يا عبد الله) مثلا: أدعو عبد الله. ألسنا نحسّ بأنّ هذا الكلام لا أثر فيه لتنبيه أبدا؟. وقد أصبح أسلوبا خبريا بعد أن كان إنشائيا طلبيا[3]، وذلك كما أراد له أهل هذه اللّغة. وإذا كنا نريد أن يقوم الفكر النّحوي على العامل، نقول: إن أداة النداء هي العامل في المنادى دون تكلّف في التّقدير الّذي يبعد اللّغة عن الوصف اللّغوي الصحيح.

والمنادى يأتي منصوبا إذا كان مضافا، أو شبيها بالمضاف كما يسمّيه المتأخّرون، أو نكرة غير مقصودة، ويأتي مبنيا على الضّمّ إذا كان مفردا معرفة سواء أكان معرفة قبل النّداء، نحو: يا زيدُ، يا عليُ، أم كان معرفة بالنداء نفسه، نحو: يا رجلُ، يا شعيبُ. ذلك لأنّه كان مقصودا، بعينه، وهو ما يسمّيه النّحاة بالنّكرة المقصودة.

والمنادى المفرد مبني على الضّمّ في جميع أحواله. ويوصف وإذا وُصِفَ وأُتْبِعَ جاز فيه الرّفع والنّصب، وهو غير معرب كما يرى أحد الباحثين[4]، لأنّه لو كان مرفوعا لما سقط منه التّنوين من غير موجب، ولأنّ تابعه يجوز فيه الرّفع والنّصب

---

[1] - ينظر: سيبويه، الكتاب، ج2، المصدر السّابق، ص: 182.

[2] - ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، المصدر السّابق، ص: 59.

[3] - مهدي المخزومي: في النّحو العربي نقد وتوجيه، المرجع السّابق، ص: 303.

[4] - جميل علوش: مشكلات في معالجة النحاة لموضوع النداء، المجلة الثقافية، الأردن، العدد 2، 1990، ص: 85- 87.

فالنّصب على المحلّ، والرّفع على الظّاهر (اللّفظ)، كما قرّر النّحاة، وذلك في مثل قوله تعالى: **(اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ)** [1] وقوله: **(فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)** [2]

وكقول الشاعر:

فما كعبُ بْنُ أَمَامَةَ وابنُ سُعْدَى بأجودَ منكَ يا عمرُ الجوادَا[3]

أمّا تابع "أيّها"، و"يا أيّتها" فيجب رفعه عند الجمهور نحو قوله تعالى: **(يَا أَيُّهَا النَّاسُ)**، و**(يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ)**. وهناك من أجاز نصبه. والجائز فيه الرّفع والنّصب هو التّابع المفرد، نحو: يا زيدُ الفاضلُ، والفاضلَ.

وخلاصة الكلام: إنّ النّداء، ليس بجملة فعليّة، ولا بجملة إسناديّة، وإنّما هو مركّب لفظي بمنزلة أسماء الأصوات. ويستخدمه المنادي لإيصال فكرة إلى المنادى وذلك لغرض من أغراض الكلام وتحليله الوظيفي التّام: (أداة نداء+ منادى مرفوع أو منصوب). وجملة النّداء مركّبة، وتتكوّن من أداة نداء، ومنادي (غير ظاهر في البنية السّطحيّة)، ومنادى، ومضمون نداء (جواب نداء).

ثالثا- الاستثناء:

وفي باب الاستثناء نجد ممّا لم يوفّقوا فيه ما أسموه بالاستثناء المنقطع.

وضربوا أمثلة من القرآن للاستثناء المنقطع، في حين ثبت الاستقصاء، أنّ ما ظنّوه من ذلك استثناء منقطعا يفسّر على غير ما حسبوا، وأكثر الآيات تكون فيها (إلاّ) استئنافا للكلام، حيث يقتضي الأسلوب أن يستأنف ب (إلاّ) الكلام، كقوله تعالى: **(وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ)**[4].

فليس في هذه الجملة استثناء منقطع كما ذهب بعضهم، إذ ليس استثناء "الأمانيّ" من "الكتاب"، وإنّما هو استثناء من العلم، والمعنى: أنّهم لا يعلمون الكتاب ولا يعلمون إلا أمانيّ، أي: لا يعلمون التّوراة إلا علما مختلطا حاصلا ممّا يسمعونه

[1] - سورة آل عمران، الآية: 26

[2] - سورة الزمر، الآية: 46.

[3] - ذكره ابن هشام في مغنى اللبيب، ج 1، ص: 31.

[4] - سورة البقرة، الآية: 78.

ولا يتقنونه[1]، فهم أمّيون يدعون علم الكتاب، لأنّهم تمنّوا أن يكونوا علماء، فلمّا لم ينالوا العلم ادّعوه باطلا. وكقوله تعالى: **(مَا كَانَ يُغْنِي عَنْهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِلاَّ حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا)** [2]. أي: لكن حاجة في نفس يعقوب قضاها. وقد عقد سيبويه لهذا بابا أسماه "باب" "إلاّ" تكون على معنى ولكن[3].

وينبغي أن يطرح ما أسماه النّحاة بـ "الاستثناء المفرّغ" نحو قوله تعالى: **(لاَ يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ)**[4]، فـ "المطهّرون": فاعل. ونحو قوله تعالى:**(وَلاَ يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا)**[5]. فـ"فاجرا": مفعول به. ونحو قولنا: ما آتاني إلاّ محمّد. وما رأيت إلاّ محمّدا. وما سلّمت إلاّ على محمّد. فالاسم بعد (إلاّ) في هذه الأمثلة ليس بمستثنى، بل هو فاعل في المثال الأوّل، ومفعول في الثّاني، ومجرور في الثّالث. وهو لا يكون في العربيّة منصوبا على الاستثناء أبدا في هذا الأسلوب، وما ذاك إلا لأنّ التّراكيب -هنا- تراكيب حصر أو قصر كما تسمّى عند البلاغيّين[6]، لا تراكيب استثناء، وشتّان ما بين بين الأسلوبين.

وفي الباب مباحث عقيمة وأمثلة مصنوعة، لا يدعَمها نصّ من الشّعر الجاهلي أو الإسلامي أو من القرآن، أو أقوال العرب، وذلك كقولهم: قام إلاّ زيداً القومُ. وما قام إلاّ زيداً القومُ. وما مررت بأحد إلا زيداً إلاّ أخيك. وما قام أحدٌ إلاّ زيداً إلا عمراً إلا بكراً[7].

أمّا عامل النّصب في المستثنى فهي الأداة "إلاّ" إذا كنّا نريد أن يقوم الفكر النّحوي على أساس العامل، أمّا أن تقدر الفعل "استثنى" فهذا تقدير فيه تكليف، وقديما أنكر ابن جنّي أن تكون "إلاّ" مكان "استثنى"، يقول: «ولهذا كان ما ذهب إليه أبو العبّاس: من أنّ "إلاّ" في الاستثناء هي النّاصبة؛ لأنّها نابت عن "استثنى" ولا أعني"

---

[1] - ابن عطية: المحرر الوجيز، تح: الرحالي فاروق، وآخرون، الدوحة، ط1، 1977، ج1، ص: 365.

[2] - سورة يوسف، الآية: 68.

[3] - سيبويه: الكتاب، ج2، المصدر السّابق، ص: 325.

[4] - سورة الواقعة، الآية: 79.

[5] - سورة نوح، الآية: 27.

[6] - السكاكي: مفتاح العلوم، ضبط وتعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1978، ص: 288.

[7] - ينظر: شرح ابن عقيل، المصدر السّابق، ج2، ص: 218- 223.

مردودا عندنا؛ لما في ذلك من تدافع الأمرين: الإعمال المبقي حكم الفعل، والانصراف عنه إلى الحرف المختصر به القول»[1].

وبعد هذا يمكن أن نورد قواعد المستثنى:

المستثنى: اسم منصوب، يُذكر بعد أداة الاستثناء، نحو: دخل الطلاب إلا محمدا.

ويجوز نصبه أو اتّباعه للمستثنى منه على البدل إذا كان الاستثناء غير موجب متّصلا، فنقول: ما ارتفعت الأصوات إلا صوتا. وما ارتفعت الأصوات إلا صوتٌ الأوّل على الاستثناء، والثّاني على أنّه بدل من الأصوات.

وللمستثنى صورتان:

1- قد يأتي المستثنى ولا علاقة له بجنس ما قبله، نحو: عاد الفرسان إلا خيولَهم.

2- قد يتقدّم المستثنى على المستثنى منه للاهتمام، نحو: ما غاب إلا محمداً أحدٌ.

رابعا- التنازع والاشتغال:

ومما أساء النّحاة إلى قواعد النّحو ما وصفوه بالتّنازع الّذي هو صدى من أصداء العامل الّذي شغف النحاة بالبحث عنه. فوقفوا عند نحو: قام وقعد أخوك. وشق عليهم أن يكون "أخوك" فاعلا للفعل "قام" و"قعد". فأخذوا طرقا طويلة باحثين عن فاعل "قعد"، فإن وجدوه في "أخوك" رجعوا ثانية باحثين عن فاعل "قام". وكأنّ الّذي لا يقوم. لا يقعد. وكأنّ الّذي لا يقعد لا يقوم!!

فليس بدعا أن يجتمع في جملة واحدة فعلان أو أكثر من فعلين يسندان إلى فاعل كلّ واحد. فقد يكتفي الفاعل بإحداث فعل واحد، وقد يجمع فعلين أو أكثر، نحو: يجلس ويقوم ويجري...فليس هناك تنازع بين فعلين حين يليهما فاعل، وليس صحيحا أنّ المسند إليه (الفاعل) لأحدهما لا لكليهما. وأي مانع في تعدّد الفعل (المسند) مادام النّحاة أجازوا تعدّد الخبر وهو مسند أيضا؟ فقد أجازوا أن يخبروا بأكثر من اثنين عن مبتدأ واحد، كقوله تعالى: **(وَهُوَ الْغَفُورُ الْوَدُودُ، ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ، فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ)**[2]. فالمسند إليه في هذا التركيب واحد وهو الضمير "هو"، وقد أسند إليه "الغفور" و"الودود"، و"ذو العرش"، و"المجيد"، و"فعّال".

[1] - ابن جني: الخصائص، ج2، المصدر السّابق، ص: 219.

[2] - سورة البروج، الآية: 14- 16.

وقد يتعدّد المسند إليه (المبتدأ) عن طريق العطف، والمسند واحد، كقولنا: محمد وعلي وخالد حاضرون. فالمسند إليه -هنا- متعدّد والمسند واحد.

- اشتغال العامل عن المعمول:

انطلق النّحاة في باب الاشتغال من تقدير فعل مفسر بفعل مذكور، وأساس هذا الباب عندهم، «إذا تقدّم اسم على فعل صالح لأن ينصبه لفظا أو محلا، وشغل الفعل عن عمله فيه يعمله في ضميره صحّ في ذلك الاسم أن ينصب بفعل لا يظهر، موافق للظاهر»[1].

ومن أمثلتهم لهذا الباب قولهم[2]:

- إنْ زيداً رأيته فأكرمه.
- زيداً أكرِمْه.
- زيدٌ لقيتهُ.

وإذا أمعنت النّظر في هذه الأمثلة، وفيما بنوا عليها من أحكام وجدت أنّ تفسيراتهم عقليّة لا أثر فيها للوصف اللّغوي. ففي المثال الأوّل كان من حقّ الاسم المنصوب "زيداً" أن يكون مفعولا به للفعل المذكور في "رأيته" لا لفعل مقدّر، لأنّ "زيدا" في هذا المثال لم يطرأ عليه جديد، إلا تقدّمه للاهتمام به، وكلّما اهتم العرب بكلمة قدّموها، وكان **سيبويه** - وهو في معرض حديثه عن الفاعل والمفعول- يقول: «كأنهم يقدّمون الّذي بيانه أهمّ لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعا يهمانهم ويعنيانهم»[3].

أمّا ضمير النّصب المتّصل بالفعل "رأيت" فهو مجرّد أثر صوتي يشير إلى موقع المفعول به المقدّم. وهذه الجملة شرطيّة بدلالة الأداة "إنْ"، وجواب الشّرط المقدّر وجوبا بالفاء. كما أنّ المعنى دالّ على ذلك. وأصل الجملة: إن رأيتَ زيداً فأكرمْه.

---

[1] - ابن الناظم: شرح ألفية ابن مالك، تح: عبد الحميد السيد، دار الجيل، بيروت، (د. ت)، ص 237.

[2] - المصدر نفسه، ص: 242.

[3] - سيبويه: الكتاب، ج2، المصدر السّابق، ص: 326.: 85.

ويؤكّد لنا في هذا التّخريج ما كان علماء الكوفة يرونه من جواز نصب الفعل الاسم الظّاهر وضميره[1].

أمّا المثال الثّاني فيقال فيه ما قيل في المثال الأوّل؛ فالمفعول به (الاسم الظاهر) قدّم للاهتمام، وقد وجب نصبه، لأنّه ما يزال مفعولا للفعل الظّاهر. أمّا الضّمير المتّصل فهو مجرّد أثر صوتي يعود على ذلك المفعول ويطابقه. وكذلك القول في جملة: "زيدٌ لقيتهُ" لا يرفع "زيد" إلا إذا قصد به أن يكون متحدَّثا عنه، وإلاّ فهو مفعول به مقدّم، ولا يمنع كونه مفعول به اشتغل الفعل بضميره، لأنّ الضّمير –كما ذكرت- ليس مفعولا به، وإنما هو مجرد أثر صوتي يشير إلى موقع المفعول به المقدّم.

ولذلك نقول: إنّ هذا النّحو المهتمّ بالبنية الشّكليّة للجملة ليس بقادر على جعل المتعلّمين يستطيعون فهم المعاني أو فصاحة التّركيب. فلا فائدة أن يقال للمتعلّم. إنّ تقدير الجملة في أسلوب الاشتغال (المحتمل بسبب نظريّة العامل) في قوله تعالى: **(وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا)**[2]. أي: رفع السماء رفعها. أو تقدير الجملة في قوله تعالى: **(وَالأَرْضَ وَضَعَهَا لِلأَنَامِ)**[3]. أي: وضع الأرض وضعها. فهذا التّقدير ليس من كلام العرب، وهو إن صحّ التّعبير نوع من الهذيان. ولذلك ينبغي أن ننظر إلى وظيفة العناصر النّحويّة في هذه الجمل. فكلمة "السّماء" –في الجملة الأولى- و"الأرض" – في الجملة الثّانيّة- مفعول به قدم للعناية والاهتمام. ويمكن اعتبار الضّمير المتّصل بالفعل مجرد أثر صوتي يعود على المفعول المقدّم ويطابقه، فهذا التقدير فيه كثير من التّكلّف والتمحّل، وهو يبعد التّركيب عن أصله.

ولهذا لا يمكن أن يكون مقبولا اليوم أن نقنع بما قدمه النّحاة من تفسيرات وتخريجات شكليّة لا وظيفيّة، تخضع لمتطلّبات الاستخدام اللّغوي.

خامسا- المسند إليه والمسند وأنماط التراكيب الإسنادية:

[1] - ينظر، الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، جمع هوامشه وفهارسه، حسن حمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1998، ج 1، ص: 85.

[2] - سورة الرحمن، الآية: 07.

[3] - سورة الرحمن، الآية: 10.

وفي مباحث المبتدأ والخبر بحث النّحاة كعادتهم عن العامل الّذي يوجد الضّمة في كلّ منهما، ولما لم يجدوا قبل المبتدأ عاملا لفظيّا يوجدهما، قالوا: إنّ العامل معنوي، وهو وجود المبتدأ في أوّل الجملة، وسمّوا هذا العامل المعنوي: "الابتداء". فالمبتدأ عند البصريّين يرتفع بالابتداء. أمّا الخبر فعامل الرفع فيه هو: المبتدأ[1]. يقول ابن مالك في تلك القاعدة الّتي لا فائدة منها اليوم:

وَرَفَعُوا مُبتَدأ بِالابتِدا كَذاك رفع خَبَر بِالمُبْتَدا

في حين ذهب الكوفيّون إلى أنّ المبتدأ يرفع الخبر والخبر يرفع المبتدأ؛ فهما يترافعان[2]، إلاّ أنّ العامل لا أثر له في ضبط كلّ منهما. أقصد العامل اللّفظي، ولهذا فالأحسن الاقتصار على معرفة أن المبتدأ مرفوع، والخبر مرفوع كذلك، ولا داعي للأخذ والرّدّ في مثل هذه المسائل الّتي لا طائل منها.

كما أنّ النّحاة يقرّرون أنّ الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، ثم يجيزون بعد ذلك مجيئه نكرة في أربعة مواضع، ذكرها ابن مالك؛ ويوصلها ابن عقيل إلى أربعة وعشرين موضعا. ويعقب بقوله: «وما لم أذكره منها أسقطه، لرجوعه إلى ما ذكرته أو لأنّه ليس بصحيح»[3]. ويذكر أنّ بعض النحاة المتأخّرين أنهى ذلك إلى نيّف وثلاثين موضعا[4]. ولنا أن نتساءل هل بإمكان الكاتب أو المتكلّم قبل أن يتلفّظ بالمبتدأ أن يذكر تلك المواضع الكثيرة، ليعلم أيجوز له ذلك أم لا يجوز؟.

ولهذا السّبب نقول: إنّه لا حاجة لنا إلى سرد واستقصاء تلك المواضع الكثيرة مادام الأساس الّذي تقوم عليه هو الإفادة، أي: يجوز الابتداء بالنكرة إن دلّت على خصوص أو دلّت على عموم. أمّا اختصاصها فيقرّبها من المعرفة. وأما عمومها فيستغرق كلّ أفراد الجنس، فتشبه المعرّف بـ "ال".

وأخيرا فليس النّحو قواعد جامدة، أو قوالب ساكنة لا تقبل التّغيير، وإنّما هو مرن كمرونة هذه اللّغة وطوعيتها على المواكبة والتّطور. ولا يمكن للنّحو العربي أن

---

[1] - الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج1، المصدر السّابق، ص: 49.

[2] - المصدر نفسه، ص: 49.

[3] - شرح ابن عقيل، ج1، المصدر السّابق، ص: 227.

[4] - المصدر نفسه، ص: 216- 217.

يبلغ غايته إلا إذا دُرِسَ وفق المعاني الوظيفيّة من وظائف تركيبيّة، وأسلوبيّة ووظائف الأدوات. وهذا يعني طرح كل ما يناقض ذلك من التّحليلات الشّكليّة، لاسيما نحو النّحاة المتأخّرين الّذي غلب الشّكل على المعنى في جلّ أبواب النّحو ومسائله، فأصبح النّحو عندهم بحثا في العوامل والمعمولات (نظريّة العامل)، لذلك يجب أن يعاد تصنيف أبواب النّحو ومسائله تصنيفا وظيفيّا يعطي وزنا للمعنى، ويكون الشكل تابعا لأغراضه.

أنماط التّراكيب الإسنادية:

للكلمات نظام تحدّده اللّغة في تأليف الجملة، وهذا النّظام يقيم علاقات مخصوصة بين الكلمات، ويجعلها على هيئة معيّنة، ويعطي لكلّ منها علاقات خاصة بها، ولبيان الأنماط الأساسية للتراكيب الإسناديّة في العربيّة نرى أنّ للجملة عند النحاة ركنيين أساسيّين (مسند ومسند إليه) ويوجدان في جملة الفعل والفاعل، وجملة المبتدأ والخبر، ولا تقوم الجملة بدون أحدهما، وهذا ما أكّده **الخليل** على لسان **سيبويه** إذا ابتدأت الاسم فإنّما تبتدئه لما بعد، فإذا ابتدأت فقد وجب عليك مذكور بعد المبتدأ لابدّ منه وإلا فسد الكلام ولم يسمع... [1] ويشير في موضع آخر إلى هذا المعنى ما لا يستغنى أحدهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بدّا، يعني أنّ الجملة كلّ كلام اشتمل على مسند ومسند إليه، والنّحاة العرب لم يهتموا بدراسة التّراكيب غير الإسناديّة وأشاروا إلى أنّها كلمات غير مؤتلفة نظرا لمنهجهم الّذي ركّز على وظيفة الإبلاغ وقد استهدفوا معرفة القوانين الّتي تحكم اللّغة العربيّة كنظام، واستوجب منهم ذلك الانطلاق من الوحدة الّتي لا تفصل بين الشّكل والمضمون.

تقسم الجملة في العربيّة إلى:

1- جملة الفعل والفاعل، ويسمّيها بعض النّحاة الجملة الفعلية.

2- جملة المبتدأ والخبر: ويسميها النحاة الجملة الاسمية، وهذا من حيث الوصف، أمّا من حيث الموقع أو المحلّ الإعرابي فيقسم النحاة الجملة اعتبارا لوظيفتها الّتي تؤدّيها إلى جمل لها محل من الإعراب، وجمل لا محل لها من الإعراب.

[1] - سيبويه: الكتاب، ج1، المصدر السّابق، ص: 134.

وفيما يلي الأنماط الأساسية لجملة الفعل والفاعل:

النّمط الأول: صيغة الفعل الّذي هو من نمط الكلمة الجملة: أَكتبُ/ أنا/.

ما يلاحظ على هذا النّمط أنّه كلمة واحدة توفّر فيها الإسناد، والمسند إليه ضمير ويعرف بالدّلالة من سياق الكلام أو من علامات الفعل المضارع الّذي يدلّ كلّ حرف على المسند إليه المضمر.

النمط الثّاني: صيغة الفعل الّتي يتّصل بها ضمير المسند إليه البارز: كَتَبْ/تُ كتبْ/نا وهذا يكون على مستوى الأفعال الثّلاثة؛ حيث يتّصل الضّمير المسند إليه البارز في الماضي، ونجد البارز ألف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة في المضارع، كما نجد الضمير المسند إليه في فعل الأمر، كالضمير المنفصل المؤكّد في قوله تعالى: **(اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ)**[1]، أمّا أن يتّصل بها ضمير بارز فهذا ممّا لا يسمح به النّظام اللّغوي في فعل الأمر.

النمط الثالث: صيغة الفعل فارغة واسم ظاهر مرفوع، إنّ صيغة الفعل في هذا النّمط فارغة أي لا تشمل على ضمير، وهذه الصّيغة تستوجب أن يليها اسم ظاهر مرفوع هو الفاعل كقولك "كتب الطالبُ، وهذا النمط يكون في المضارع كقولك "يكتب الطالبُ"، أمّا صيغة الأمر فهذا ممّا لا يسمح به النّظام اللّغوي لأنّ الفعل في صيغة الأمر هو من نمط الكلمة الجملة، ونضيف إلى أنّ رفع الاسم الظاهر (الفاعل) في الجملة مقيّد بوجود الفعل قبله، ويعني ذلك أنّ رفع الفاعل هو رفع غير مطلق وهنا يظهر وهم من ظنّ أنّ الجملة تتألّف من نفس الكلمتين الّتي تتألّف منها جملة الطالب كتب، فالبنيتان متحيّزتان وهما: كتب الطالبُ، رفع الطالب غير مطلق، الطالب كتب/ هو/ رفع الطالب مطلق، ويترتب على ذلك اختلاف البنيتين في المعنى بالضّرورة فالأولى تحمل خبرا ابتدائيّا، بينما الثّانية تحمل خبرا غير ابتدائي[2].

وبعد هذا التّحليل المصطلحي لاختلاف البنيتين نفهم لماذا أكّد **الجرجاني** و**ابن الخشاب** و**الزمخشري** أنّ الأصل في استحقاق الرّفع هو الفاعل فيقول **ابن الخشاب**: «فالمحمول على الفاعل المبتدأ وخبره، لأنّ المبتدأ لم يدخله الرفع دون غيره من

[1] - سورة البقرة، الآية: 35.

[2] - عباس حسن: النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط5، ج1، ص: 442- 447.

ضروب الإعراب للفرق بينه وبين غيره، كما دخل الفاعل للفرق بينه وبين المفعول فالرّفع في الفاعل لموجب أوجبه له وهو طلب الفرق، والرّفع في المبتدأ لا للفرق أي أنّه محمول على غيره، وليس هناك شيء يشبه المبتدأ فيحمل عليه الفاعل». وحول إعراب الفعل ذكر **الجرجاني**[1] ما يلي: «وإعراب الفعل غير حقيقي كلّه إذ لا يتصوّر فيه فاعليّة ولا مفعوليّة ولا إضافة»، وشرح **ابن الخشاب** ذلك بقوله: «وأمّا إعراب الفعل فليس بأصل فيه ولا حقيقي، كما كان الاسم لأنّه صار من المعاني الّتي أوجبت الإعراب للاسم وهي الفاعليّة والمفعوليّة والإضافة ولأنّه باختلاف صيغه يدلّ على الزمان، وبحروفه يدلّ على ما يتضمّنه من الحدث، فلم يفتقر إلى إعراب يكشف عن معانيه، فإعرابه على هذا غير حقيقي، ومعنى غير حقيقي أنّه لا يستحقه بحكم الأصل وإنّما يستحقه للاسم، وإنّما كان كذلك لأنّ المعاني الموجبة للإعراب لا توجد فيه»[2].

النّمط الرّابع: يتحدد هذا النّمط بدخول المفعول به أي المفعول المباشر الّذي يتعدّى الفعل بنفسه إليه وموقعه الأصلي بالنّسبة للفعل والفاعل.

ونذكر أنّ المفعول به اسم دلّ على وقوع الفعل عليه إثباتا أو نفيا بدون أن تتغير صورة الفعل معه: قرأ الطالبُ الدرسَ/ ما قرأ الطالبُ الدرسَ.

النّمط الخامس: يتحدّد هذا النّمط بإدخال المفعول غير المباشر الّذي يتعدّى الفعل إليه بواسطة حرف الجرّ، من شأن حروف الجرّ هنا أن تتعدّى الأفعال إلى ما لا تتعدّى إليه بأنفسها من الأسماء كأن تقول: مررت، فلا يصل إلى نحو زيد وعمر، فإذا قلت: مررت بزيد أو على زيد، وجدته قد وصل بالباء أو على.

وبالنّسبة للأنماط الأساسيّة لجملة الفاعل والفعل اكتفيت بإدخال العناصر المكوّنة التّالية: الفعل، الفاعل، المفعول المباشر (المفعول به) المفعول غير المباشر. وأكرّر هنا بأنّ الأنماط واستعمالاتها أو ارتباطها بالمقامات غير محدود، وهذا هو السّبب في أنّه يمكن بالاستناد إلى تلك الأنماط النّحويّة المحدودة تكوين عدد غير متناه من الجمل[3].

---

[1] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، المصدر السّابق، ص: 146.

[2] - المصدر نفسه، ص: 146.

[3] - عباس حسن: النّحو الوافي، المرجع السّابق، ص: 460- 461.

وإذا أردنا دراسة الإثبات والنّفي والاستفهام في هذه الأنماط نرى أنّ الأنماط الأساسيّة قد تكون في صورة الخبر المثبت أو الخبر المنفي أو الاستفهام.

جملة المبتدأ والخبر: نميّز فيها ثلاثة أنماط حسب نوع الخبر فيها

النّمط الأول: الخبر اسم مفرد: هو ما لم يكن جملة ولا شبه جملة فهو اسم مفرد، أو مثنّى أو جمع مذكّر أو مؤنّث. الأصل في الخبر أن يكون نكرة مشتقّة يتضمّن ضميرا يرجع إلى الخبر، ولا يجوز أن يوجد هذا الضمير عندما يكون هذا المشتقّ عاملا فيما بعده (زهير مجتهد أخوه)، وإذا كان الخبر يحوي ضميرا يعود على المبتدأ وجبت المطابقة بينهما (عنترة بطل) المجتهدان محبوبان)، وقد يكون الخبر اسما جامدا (هذا حجر) أو نكرة جامدة فيها معنى المشتق (منير حجر) أي جامد كالحجر.

النّمط الثّاني: الخبر الجملة، الجملة كلمتان أساسيتان لابدّ منهما للحصول على معنى مفيد كالفعل مع فاعله، أو نائب فاعله، وكالمبتدأ مع خبره ويشترط في الجملة الواقعة خبرا أن تشمل على رابط يربطها بالمبتدأ إلاّ إذا كانت بمعناه، والرّوابط أنواع:

1- الضّمير الرّاجع إلى المبتدأ وهو أصل الروابط وأقواها (الزّارع فضله كبير) فهو ظاهر، ومقدر (الأرض تتحرك).

2- إعادة المبتدأ السّابق نحو القارعة ما القارعة؟

3- الإشارة إلى المبتدأ (الحرّيّة تلك أمنيّة الأبطال).

4- أن يكون في الجملة الواقعة خبرا ما يدل على عموم يشمل المبتدأ السّابق (أما جن المحارب فلا جن في بلادنا، وأما هروبه فلا هروب عندنا).

5- أن يقع بعد جملة الخبر الحالية من الربط جملة أخرى معطوفة عليها بالواو أو بالفاء أو ثمّ مع اشتمال المعطوفة على ضمير يعود على المبتدأ الأول (الطالب بدأت الدراسة واستعدّ لها) [1].

[1] - عباس حسن: النحو الوافي، المرجع السّابق، ص: 461- 481.

6- أن يقع بعد جملة الخبر الخالية من الرّبط أداة شرط حذف جوابه لدلالة الخبر عليه، وبقي الشّرط مشتملا على ضمير يعود على المبتدأ (الضيف يقف الحاضرون إن قدم)[1].

هذا النّمط يكون في صورة المفرد (المبتدأ) والخبر في صورة الجملة.

النمط الثالث: وهو نوعان

1- الظّرف بنوعيه الزّماني والمكاني.

2- حرف الجرّ الأصلي مع مجروره.

يشترط في الظرف الواقع خبرا، وفي الجارّ الأصلي مع المجرور كذلك أن يكون تامّا، أي يحصل بالإخبار به فائدة بمجرّد ذكره، ويكمل به المعنى المطلوب من غير خفاء ولا لبس[2].

[1] - المرجع نفسه، ص: 461- 481.

[2] - صالح بلعيد: التراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، 05- 1994، ص: 131- 133.

المبحث الثالث: تجديد النّحو العربي بين القدماء والمحدثين

1- توطئة:

موضوع التّجديد والتّيسير في النّحو العربي ليس من الموضوعات الظّرفيّة الّتي تطفو على السّطح لفترة من الفترات ثمّ تغيب بلا عودة، إنّ موضوع التّجديد والتّيسير من الموضوعات المتّصفة بالاستمراريّة مادامت الحياة قائمة. ويعود ذلك لأمرين اثنين هامّين في هذا الموضوع.

الأول: لأنّ فكرة التّجديد والإصلاح أو التّيسير فكرة من متطلّبات الحياة وتطوّرها، فلا شيء يظلّ على حاله، ولا ثابت في هذه الحياة الزّاحفة إلا العقائد الصّحيحة الّتي خلقت لأجلها الحياة، أمّا القضايا الماديّة والمعنويّة فجميعها قابلة للتّغيير والتّجدّد لأنّ طبيعة الحياة متجدّدة، ولأنّ الإنسان خلق ليجدّد ويبدع رغبة منه في التّطوّر وتلبية لحاجات نفسيّة وفكريّة لصيقة بطبيعته.

والثاني: لأنّ المسألة اللّغويّة خصوصا من المسائل القابلة للتّغيير بين عصر وعصر، نظرا لتجدّد الأجيال وتغيّر أحوالها من ظرف إلى ظرف، وبما أنّ اللّغة جزء من هذا الإنسان، وعنصرا حيويّا من عناصر حياته الّتي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي بالضّرورة يجب أن تعرف نوعا من التجدّد، والتحسّن تماشيا مع ظروف الإنسان والحياة، وبناء على ذلك أقول: بأنّ فكرة تيسير النّحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض، بل هي فكرة قديمة قدم هذا النّحو ذاته، حيث نادى بها القدماء كما ينادي بها المحدَثون اليوم الّذين يرغبون في أن يستمرّ هذا النّحو استمرار الحياة، وذلك بديهي لأنّ الإحساس نفسه الّذي يحسّ به المحدَثون اليوم من تعقيد بعض القواعد النّحوية أو الصّعوبة الّتي تكتنف تعليمها هي الصّعوبة نفسها الّتي أحس بها القدامى من النّحويّين وغيرهم بعد أن تأسّس النّحو وخطا خطوات جبّارة نحو التّأليف والتّقعيد[1].

لقد ألّف النّحاة الأوائل نوعين من المصنّفات، تعرف الأولى بمصنّفات النّحو العلمي، وتعرف الثّانيّة بمصنفات النّحو التّعليمي أو النّحو التّربوي، والمقصود بالصنف الأوّل هي الكتب الأمّهات الّتي ألّفها القدامى متقدّمين كانوا أو متأخّرين -

[1] - صالح بلعيد: التراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة، المرجع السّابق، ص: 135.

وجمعوا فيها كلّ شاردة ونادرة في النّحو العربي فضلا عن المعلوم منه، تلك المصنّفات الكبرى هي المنابع الأساسيّة الّتي يعود إليها النّحاة اليوم يستقون منها مادتهم النّحويّة ويستشهدون بها في وضع القواعد المطلوبة في مختلف الموضوعات.

والمقصود بالصّنف الثّاني هي الكتب المختصرة قياسا على النّوع الأوّل، والّتي أراد منها مؤلّفوها أن تكون في أيدي المتعلّمين، يستعينون بها على تقويم ألسنتهم، ويعودون إليها وقت الحاجة، ولاشكّ أنّ هذا النّوع الأخير من التّأليف هو شيء من التّيسير والإصلاح، لأنّ الهدف منه هو تقريب النّحو إلى الناشئة والمبتدئين[1].

2- تجديد النّحو العربي عند القدماء:

مفهوم القدامى للتّيسير:

إنّ تيسير النّحو قديما ليس أكثر من أنّه كان انتقاء للدّروس الّتي ينبغي على النّاشئ أن يعرفها، حيث تُعْرَض عليه بصفة مختصرة، مكتفين في ذلك بما يظهر على لسانه حفاظا على الإعراب الّذي يميّز الفصحى عن غيرها، متبوعة تلك المواضيع بالأمثلة الواضحة وإن كانت ترديدا لما هي عليه في المصنّفات الكبرى، فالمتتبّع لتلك المختصرات لا يجد فيها إطالة كتلك الّتي نجدها في الكتب الأمّهات، الّتي لا تخطئ شاردة ولا واردة إلا ذكرتها، ففي المختصرات يكتفون بخلاصة لكل موضوع من الموضوعات الواردة دون خلل ولا ملل، رغبة منهم في عدم نفور النّاشئة من التّعلّم لأنّ الرّغبة وحصولها أولى شروط التّحصيل العلمي ولا تزال.

وممّا يميّز تلك المختصرات كذلك أنّك لا تجد من الأمثلة -غالبا- إلا ما كان واضحا لا تعقيد فيه، إيمانا منهم –كما نعتقد- أنّه كلّما ازدادت الأمثلة والشّواهد وضوحا كلّما ازداد الدّرس النّحوي رسوخا في أذهانهم ومخيّلاتهم، وذلك هو المطلوب فعلا[2].

وأغلب المسائل الّتي تعرض لها المصنفون الّذين اختصروا موضوعات النّحو تسهيلا للناشئة إنّما ركزوا على جملة من الموضوعات تتلخص في: بيان علامات الإعراب لمعرفة متى يحصل الرفع ومتى يحصل النّصب ومتى يحصل الجر، سواء

[1] - صالح بلعيد: التّراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة، المرجع السّابق، ص: 136.

[2] - عبد المجيد عيساني: النحو بين الأصالة والتّجديد، دراسة وصفيّة نقديّة لبعض الآراء النّحوية، دار ابن جزم، رسالة دكتوراه، ص: 128.

تعلّق الأمر بالأسماء أو الأفعال. وهذا أهمّ ما كان يهتمّ به هؤلاء لأنّه من أكثر القضايا ورودا على اللّسان، ويتعلّق ذلك تأكيدا بما يتركه العامل من أثر-حسب نظرة القدامى- في معمولاته كرفع الاسم أو نصبه في النّواسخ، والحروف المشبّهة بالفعل (إنّ وأخواتها)، وكنصب المضارع وجزمه إذا دخلت عليه أدوات النّصب أو أدوات الجزم، وكالاسم عندما تدخل عليه حروف الجر، ولا تكون البداية عند الجميع إلاّ بتقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، ذاكرين علامات وصفات كلّ قسم من تلك الأقسام.

أمّا المناهج الّتي سلكوها في تبويب موضوعات النّحو العربي، وإن كانت غالبا وفق الطريقة التّقليديّة المعهودة في المصنّفات الكبرى إلاّ أنّ بعضهم عمل على تجديد الطّريقة إيمانا منهم بأنّها تعين التّلميذ على التّحكّم في موضوعات النّحو، كما فعل ذلك: **ابن جني** في (**اللّمع**) عندما قسّم الموضوعات إلى: المرفوعات فالمنصوبات فالمجرورات من الأسماء، وذلك بناء على نظريّة العامل، مما يجعل الموضوع الواحد موزّعا على محورين أو أكثر أحيانا. بينما نجد **عبد القاهر الجرجاني** قد قسّم تلك العوامل إلى مجموعات أخرى خلافا للطريقة المعهودة فجعلها عوامل لفظية منها السّماعيّة ومنها القياسيّة ثمّ عوامل معنويّة، لتكون مائة عامل في نظره عندما يضيف لها عامل الجملة.[1]

وأثناء حديثه عن علل النّحو وموقفه منها يتأكّد أنّه يرفض تلك العلل الّتي يراها فاسدة، يذكر سعيد الأفغاني ما ذكره **ابن حزم** حين قال: «أمّا علل النّحو فقد اشتدّ في الحكم عليها كلّ الشدّة، فإنّها -في رأيه- كلّها فاسدة لا يرجع منها شيء إلى الحقيقة البتّة، وإنّما الحق من ذلك أنّ هذا سمع من أهل اللّغة الّذين يرجع إليهم في ضبطها ونقلها، وما عدا هذا فهو -مع أنّه تحكّم فاسد متناقض-، لأنّ قولهم: كان الأصل كذا فاستقلّ فنقل إلى كذا...شيء يعلم كلّ ذي حسن أنّه لم يكن قط، ولا كانت العرب عليه مدّة ثمّ انتقلت إلى ما سمع منها بعد ذلك»[2].

ونستخلص من هذا ما يلي:

---

[1] - ينظر، اللمع لابن جني والعوامل المائة للجرجاني.

[2] - سعيد الأفغاني، نظريات في اللّغة عند ابن حزم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1963، ص: 32.

أنّ علل النّحو الّتي وضعها النّحاة فاسدة لأنّها من وضعهم وليست من أصل اللّغة.

أنّ الأصل في الاستعمال هو ما سمع من كلام العرب لأنّهم أهلها الّذين ضبطوها وأمّا غير ذلك فعند ابن حزم ملفق لا حقيقة فيه وبالتّالي ينبغي التّخلّي عنه.

وبهذه النّظريّة عند **(ابن حزم)** يكون قد دعا إلى مثل ما دعا إليه **(ابن مضاء)** من فساد العلل وعدم صلاحيتها للّغة العربيّة ونحوها.

وابن حزم عندما يؤكّد على التّيسير، وعلى ضرورة التدرج في تناول النّحو إنّما يفعل ذلك على منطق تعليمي سليم ينبغي اتّباعه، وهو البداية بالأصول والكلّيات أولا، ثمّ التّفريعات والإيغال –إن أراد- ثانيا، فيقول: «ينبغي لطالب كلّ علم أن يبدأ بأصوله الّتي هي جوامع له ومقدّمات. ثمّ لابدّ منه لتفسير تلك الجمل، فإذا تمهّر في ذلك وأراد الإيغال والإغراق فليفعل»[1].

فالخطوات إذًا هي: الأصول أوّلا، الشّرح والتّفسير ثانيا، والإيغال إن شاء ثالثا. وهذا لمن أراد أن يجعله حرفته، ولذوي الاختصاص فيه. ولاشكّ أنّه في هذه الخطوات وهذا الطرح يلتقي في كثير من النقاط مع نظرية **ابن خلدون** في مجال التّعلّم.

وكان لعلم النّحو عند **ابن حزم** مكانة مميّزة، فهو يدعو العلماء الفقهاء في عصره إلى تعلّم النّحو، ويرى أنّه: «لو سقط علم النّحو لسقط فهم القرآن، وفهم حديث النبي –عليه الصلاة والسلام- ولو سقط لسقط الإسلام، ويعدّ **ابن حزم** تعلّم النّحو واجبا على كلّ من يريد أن يجلس ويفتي النّاس»[2]. وهذا النّحو الّذي يدعو إليه يجب أن يناسب مذهبه الفقهي الظّاهري الرّافض لكلّ القياس والاجتهاد والجدل والعلّة الّتي يعتبرها –في النّحو- فاسدة لا يرجع منها شيء إلى الحقيقة البتّة.

وكانت هذه الأفكار الفقهيّة والنّحويّة محطّ اهتمام العالم الكبير **ابن مضاء القرطبي** الّذي جاء بعد **ابن حزم** بحوالي قرن ونصف فناقشها، ودافع عنها واتّفق مع **ابن حزم** فيما ذهب إليه من بطلان العلل النّحويّة.

ومن الثّابت واليقين الّذي لا مراء فيه، أنّ علماء النّحو الأوائل، ومن نهج سبيلهم من معاصريهم، من العرب والعجم، كانوا صادقي النّيّة، مخلصي العمل، في

[1] - سعيد الأفغاني، نظريات في اللّغة عند ابن جزم، المرجع السّابق، ص: 33.

[2] - أبو محمد علي ابن حزم: الرد على ابن النغريلة اليهودي، دار العروبة، القاهرة، 1960م، ص: 160.

إرساء قواعد النّحو وأصوله، بعد أن حادت به السّبل عن جادة الصّواب بتفشّي ظاهرة اللّحن واستشرائها، فأفنوا حياتهم فيه، وأخلصوا له نفوسهم كلّ الإخلاص، لإدراكهم العميق، قيمة جهدهم، وثمرة عملهم، على شتّى فنون القول، دافعهم في ذلك الحرص على سلامة النّصّ القرآني عند تلاوته، والدّقّة في فهم أحكامه.

وممّا يعدّ تجنيّا عليهم، وجحودا لفضلهم، وتعسّفا في الحكم عليهم، أن ترتفع بعض الصّيحات المفتعلة حينا، والمغرضة أحيانا أخرى، متّهمة إيّاهم في أحكام مطلقة، بالجمود، والغموض والتّعقيد، بل تصل أحيانا إلى حدّ اتّهامهم بالجناية على اللّغة.

ولا يمنع ذلك من التزام الموضوعية العلميّة، والاعتراف بالصّعوبات الّتي تواجه الدّارسين والمدرّسين على السّواء، بل تصل إلى المتخصّصين، والإقرار بما حفلت به بعض كتب المتقدّمين من حشو، وتخييل ومجادلات ذهنيّة عقيمة، مع استطرادات شتّى وفروع من المسائل المفرّقة لا يجمعها باب واحد حتّى انتهى الأمر بالنّحو إلى تجمّد أمثلته وغرابة شواهده، ممّا مال بالنّحو إلى نحو الصّناعة لا نحو اللّغة.

ولعلّ من أسباب ذلك: تأثّر النّحاة بالوسط الفلسفي، مع رغبتهم في مشاركة أرباب العلوم الأخرى في هذا العنصر، أضف إلى هذا نَقْل اللاّحق عن السّابق في التّأليف النّحوي مع الرّغبة في أن يربو عليه، حتّى كان من ذلك قصر الميدان النّحوي على الحركة الإعرابيّة والاتّساع فيها، تلك الّتي هي جزء من النّحو وليست النّحو كلّه ولا جوهره حتّى سمّوا النّحو بعلم الإعراب، وتزيّد النّحاة في ذلك.

ومن أسباب ذلك أيضا: بُعد الشّقّة عن أهل هذا العصر، وما عرف عنهم من إتقان اللّغة مألوفها وغريبها، سهلها وأكمها، قال **ابن كيسان**: «نظرنا في كتاب سيبويه فوجدناه في الموضوع الّذي يستحقّه، ووجدنا ألفاظه تحتاج إلى عبارة وإيضاح، لأنّه ألّف في زمان كان أهله يألفون مثل هذه الألفاظ، فاختصر على مذاهبهم»[1].

[1] - صالح بلعيد: التّراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة، المرجع السّابق، ص: 139.

إذن فقد انحرف النّحو عن جهته، إذ هو وسيلة وليس غاية، وإنّما هو كما قال **الفرخان** في كتابه **المستوفي**: «النّحو صناعة علميّة، ينظر صاحبها في ألفاظ العرب من جهة ما يتآلف بحسب استعمالهم لتعرف النّسبة بين صيغة النّظم، وصور المغني فيتوصّل بإحداهما إلى الأخرى».

فالنّحو عنده هو علم التّركيب، لا علم الإعراب، بل هو كما فهمه **عبد القاهر الجرجاني** فيما عرف بعد بنظرية النظم قال: «واعلم أنْ ليس النّظم إلّا أنْ تضع الكلام الموضع الّذي يقتضيه علم النحو» [1].

وقد تنبّه علماء النّحو القدامى، إلى ما وقعوا فيه من صعوبات نحويّة واضطراب في التّأليف، وتزيُّد في المقال، وتجنّبوا روح التّعصّب، فلم يمنعهم التعصب أن يشيروا إلى ما ارتأوه عائقا أمام غاية النّحو، وحائلا دون تحقيق أهدافه المنشودة، مع إجماعهم على قيمة النّحو وأهمّيته. ولا بأس في هذا المقام أن نشير إلى بعض آراء العلماء بدءا بالقدماء وصولاً إلى المحدَثين.

أ- مختصرات نحوية ميسرة:

أمّا بعض تلك المختصرات الّتي شهدها تاريخ النّحو العربي فالواضح أنّها بدأت في الظّهور في وقت مبكّر، مما يدلّ أكثر على أنّ حركة التّيسير حقّا إنّما هي وليدة عصر نشأة النّحو نفسه، وذلك إحساسا من النّحاة أنفسهم بأنّ التّيسير ضرورة لا مفرّ منها. ومن تلك المختصرات المتعدّدة الّتي سايرت مرحلة النّحو العربي عبر حقبه المتتالية نذكر ما يلي على سبيل التّمثيل لا الحصر:

1- مقدمة في النّحو – لخلف الأحمر (ت: 180 هـ):

يتّضح من خلال مقدّمة هذا الكتاب المقصد الّذي من أجله وضعه صاحبه وذلك تفاديا للتّعقيدات والإكثار من التفريعات الّتي حصلت في المصنّفات الأخرى السّابقة له، وتفاديا للتّعقيدات والإكثار من العلل المتعددة الّتي تثقل القارئ الناشئ بما لا يخدمه في شيء، بعيدين بذلك عن تحقيق الهدف الرّئيسي الّذي من أجله وجد علم النّحو العربي والمتمثّل في حاجة المتعلّم إليه لتقويم لسانه، وقد بيّن المؤلّف ذلك عندما عمد إلى التّأكيد على أنّ الغاية من النّحو هي إصلاح اللّسان وتقويمه ليطابق بذلك

[1] - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، المصدر السّابق، ص: 44.

التّقويم فصاحة اللّغة العربيّة. حيث قال: «...أمعنت النّظر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين...ليستغني به المتعلّم عن التّطويل...ممّا يصلح به لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة يلقيها... »[1].

ولا يدل هذا من صاحب الكتاب إلاّ أنّ المقصد كان تعليميا بالدّرجة الأولى وذلك ما يتطلّبه التّيسير عنده.

2- التّفّاحة في النّحو لأبي جعفر النّحّاس (ت: 338 هـ):

يعتبر هذا الكتاب من المصنّفات المختصرة الّتي وضعت للمبتدئين. حوى بين دفّتيه واحدا وثلاثين بابا.

الباب الأول: خصّه لبيان أجزاء الكلام: من اسم وفعل وحرف جاء لمعنى موضّحا الفرق بينهما.

الباب الثّاني: خصّه للإعراب ووضعه على أربعة أنواع بناء على فكرة العامل الّتي سادت النّحو العربي وهي: (الرفع- النصب- الجرّ- الجزم)، موضّحا ما يظهر ذلك فيه بالحركات (الضّمة والفتحة والكسرة) خلافا لما يكون عليه الحال في الأسماء الخمسة المعتلّة الّتي بيّن أنّها تُرفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء.

وخصّ أبوابا كثيرة لبقية الموضوعات المذكورة في المختصر مثل: حروف الخفض (خلف- وراء- أمام- فوق- كلّ- بعض- ذات...) حروف النصب الرّافعة للأخبار (الحروف المشبّهة بالفعل، النواسخ)، والحروف الّتي تنصب الأفعال الدّالّة على المستقبل (أن- لن – لكي- حتّى) والحروف الجازمة (لم- لمّا- لام الأمر- لام النهي) وحروف الرّفع (لولا- إنّما- كأنّما) وبابا للمعرفة والنّكرة، وبابا للتّوابع (النّعت- العطف- البدل- التّوكيد)، وبابا للتّوكيد بنوعيه وقد فصله عن التّوابع، ...إلخ[2].

3- الواضح في النّحو للزبيدي (ت: 379 هـ):

يندرج هذا الكتاب ضمن الكتب المختصرة الموضوعة للمتعلّمين المبتدئين وذلك نظرا لجملة من الأسباب من أهمّها:

---

[1] - خلف الأحمر: مقدمة في النحو، مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1961م، ص: 33.

[2] - إبراهيم عبادة: النّحو التعليمي في التراث العربي، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، ص: 42.

- عدم الاهتمام بالتّعريفات الّتي قد تشقّ على التّلميذ أو تدخله في متاهة الخلافات ويكتفي الكاتب في ذلك بسرد الأمثلة للتّوضيح، على أن تكون شاملة متنوعة.

- الإكثار من الأمثلة عملا على إتاحة الفرصة للمتعلّم زيادة في الفهم والإدراك.

- سهولة الأمثلة، والإكثار من إعرابها، كأن يقول: "ذَهَبَ زَيْدٌ" ذهب فعل ماض، وزيدٌ مرفوع لأنه هو الفاعل[1].

- اعتماده في كثير من الأحيان لأسلوب الحوار الّذي يجذب القارئ ويشدّه إليه عندما يشعر بأنّ المؤلِّف هو الّذي يخاطبه.

وبالرّغم من اشتمال الكتاب على جميع موضوعات النّحو والصّرف، إلاّ أنّه أوردها مختصرة، وذلك لاعتماد الكاتب على ما يصلح للمبتدئين دون الولوج في صعوبات تحول بين الطّالب وفهمه للموضوعات النحوية.

4- اللّمع لابن جنّي (ت: 392 هـ):

يُعدّ كتاب **اللّمع** في النّحو العربي **لابن جني** من الكتب المختصرة الّتي جمعت مادّة النّحو العربي بشكل دقيق مفيد، خلافا للمؤلّفات الأخرى الّتي ألّفها **ابن جنّي** والّتي أسهب فيها إسهاب المطوّلات ككتابيه (**الخصائص**) و(**سر صناعة الإعراب**). وقد انفرد كتاب **اللّمع** عن غيره من كتب النّحو الأخرى بمميّزات دفعت العلماء إلى أن يتناولوه بالشّرح والتّحليل ومن ذلك الإيجاز والابتعاد عن الخلافات والعلل الّتي نشبت بين النحاة[2]. وهذه المميّزات هي الخصائص الّتي جعلت منه مفيدا دون إسراف ولا إطالة. وقد تناول **ابن جنّي** في هذا الكتاب جملة من الأبواب تضمّ موضوعات النّحو مختصرة.

ويتبع المؤلّف إيجازه للقواعد ببعض الأمثلة للتّوضيح حين يشعر أنّ المسألة بها لُبْسٌ من ذلك ما ذكره في (المفعول له) حين، قال: "جئتك مخافة الشرّ" ولا شكّ أنّ مثل هذا يوضّح المسألة أكثر بالمختصر المفيد كقاعدة أساسية في الكتاب كلّه.

---

[1] - ينظر: عباس حسن، الواضح في النحو، دار المعارف، مصر، ط 1، 1973م، ص: 210.

[2] - أبو القاسم بن محمد الضريري: شرح اللمع لابن جني، تح: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000م، ص: 16.

5- العوامل المائة لعبد القاهر الجرجاني (ت: 471 هـ):

هذا مصنّف مختصر آخر ألّفه الإمام **عبد القاهر الجرجاني**، ويتبيّن من خلال عنوان هذا المختصر أنّ صاحبه عمد في وضعه وتحديد أبوابه على العوامل، وذلك ليكون العامل في نظره ونظر المتعلّمين هو سبب إيراد الحركة الّتي ينبغي إظهارها في أواخر الكلمات تيسيرا للعمليّة التّعليميّة.

وقد خالف الكاتب القدماء في وضعهم وتقسيمهم لتلك العوامل، ونهج في ذلك نهجا جديدا، مقسّما إياها إلى عوامل لفظيّة وأخرى معنويّة، أو على حدّ ما ذكره شارح متن **الجرجاني** بـ: «إنّ العوامل في النّحو على ما ألّفه الشيخ الإمام **عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني...مائة عامل**: وهي تنقسم إلى قسمين سماعيّة وقياسيّة، فالسّماعيّة منها أحد وتسعون عاملا، والقياسيّة منها سبعة عوامل والمعنوية منها عددان، فالجملة مائة عامل»[1]، وقد أكّد صاحب المؤلّف هذا المعنى في متن كتابه[2].

وتشمل العوامل اللّفظيّة السّماعيّة الآتي: حروف الجر- حروف تنصب الاسم وترفع الخبر- حروف ترفع الاسم وتنصب الخبر، وحروف تنصب الاسم المفرد وحروف تنصب الفعل المضارع، حروف جازمة، أدوات الشرط الجازمة، أسماء تنصب على التّمييز، (الاستفهام بكم وكأين وكذا، وعشرة مركبة) أسماء الأفعال، الأفعال النّاقصة، أفعال المقاربة، أفعال المدح والذّمّ، أفعال الشّكّ واليقين، هذا ما ذكر في الكتاب المختصر لهذه العوامل كما هي مرتّبة، بغضّ النّظر على أن تكون العوامل أسماء أو أفعالا أو حروفا.

أمّا العوامل اللّفظيّة القياسيّة فهي: الفعل- اسم الفاعل- اسم المفعول- الصفة المشبّهة- المصدر- الأسماء المضافة- الاسم التّام (وهو الّذي لا يضاف إلى غيره كأن يكون منوّنا). ونلاحظ من خلال ذلك أنّ **الجرجاني** لا يفرّق بين الفعل كعامل أو اسم الفاعل كعامل آخر أو بين المشتقّات المذكورة كعوامل هي كذلك. فالأساس هو أنّها عوامل ملفوظة مقيسة.

---

[1] - عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة، تح: زهران البدراوي، شرح وتعليق: خالد الأزهري، دار المعارف، مصر، ط2، 1988م، ص: 99.

[2] - المرجع نفسه، ص: 83، 86.

أمّا العوامل المعنويّة: وهي خلاف الملفوظ وقد جمعها فيما يلي:

عامل الرّفع في المبتدأ والخبر وهو الابتداء.

عامل الرّفع في المضارع لوقوعه موقع الاسم.

وعملا على الاختصار ذكر الكاتب تلك العوامل اللّفظية القياسيّة بإيجاز دون الحديث عن عمل تلك المشتقات مثلا أو شرط عملها أو ما يتعلق بها، كما دأب ذلك النّحاة أصحاب المطوّلات في النّحو. وممّا يشهد على أنّ صاحبه قصد به التّيسير هو ما ذكره مقدّم الكتاب ومحقّقة (**زهران البدراوي**) مفاده أنّ ما أصاب النّحو العربي في عهده من تعقيدات وتأويلات وعلل ثوان وثوالث مما جعل صيحات الشّعوبيّين من أعداء الدّين ترتفع عالية تصدّ عن دراسة النحو، بحجّة أنّ فيه مسائل عويصة تجشّم الفكر وتكدّ الذّهن دون طائل...رغبة في أن يقدم للراغبين في تعلّم العربيّة من أبناء اللّغات الأخرى النّحو العربي في صورة سهلة تيسّر عليهم تعلّم القرآن الكريم وتفهم معانيه.[1]

وقد علّق على الهامش بأنّ **عبد القاهر** نجح في ذلك لأنّ كتابه هذا قد ترجم إلى لغات أخرى كالتّركيّة والفارسيّة.

6- المصباح في النّحو لناصر بن أبي المكارم المطرزي (ت: 610 هـ):

ومن كتب النّحو الميسّرة كتاب (**المصباح**) المؤلَّف في القرن السّادس الهجري. وقد ألّفه الكاتب لابنه مختصرا له فيه مقدّمة موضوعات الكتاب: «فاستطلت أن أكلّفه جمعها (أي: كتب النّحو المؤلّفة) وأحمّله رفعها، كراهة ما فيها من الأشياء المعادة وإن كانت لا تخلو من الإفادة، فاستصفيت منها هذا المختصر، ونفيت عن كلّ منها ما تكرّر، استثقالا للمعاد، واستقلالا للمفاد، غير مدّخر فضل النّصيحة في رعاية عباراته الفصيحة... »[2] ذلك ما فعله المؤلّف ترغيبا لابنه في طلب النحو. لذلك نظر في الكتب السابقة خصوصا الّتي ألّفها **الجرجاني** وهي (**الجمل- العوامل المائة- التتمة**)

[1] - عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة، المرجع السّابق، ص: 85.

[2] - ناصر بن أبي المكارم المطرزي، المصباح في علم النحو، تحقيق: ياسين محمود الخطيب، مراجعة وتقديم: مازن المبارك دار النفائس، بيروت، ط1، 1997م، ص: 38.

واستخلص منها مختصرا جديدا هو (**المصباح**) وذلك إبعادا للتّكرار المملّ وتأكيدا على المفيد المطلوب.

7- الفصول الخمسون لابن معطي (ت: 628 هـ):

من الكتب الموضوعة للمبتدئين تيسيرا وتبسيطا، هذا الكتاب الّذي قال فيه صاحب كتاب (**النحو التّعليمي في التراث العربي**): «أراد **ابن معطي** أن يضع كتابا موجزا يعين الرّاغبين في تعلم النّحو على أن يصلوا إلى مستوى عال دون أن تفرّقهم خلافات النّحويّين وتعليلاتهم، فحصر ما يقصد إليه المبتدئ الرّاغب في خمسين فصلا تضمّها خمسة أبواب، وكان منطقه العامل... »[1]. حيث يلاحظ أنّ العامل هو المحور الّذي بنى عليه المؤلّف مختصره كما هو الشّأن في المصنّفات الكبرى عند النّحاة، كما يلاحظ عند **ابن معطي** إيراده لموضوعات الصّرف في آخر المصنّف تبعا للقدامى الأوائل الّذين دأبوا على ذلك.

8- المقرب لابن عصفور (ت: 669 هـ):

نعتبر هذا الكتاب أيضا من كتب المختصرات لقضايا النّحو، وبالرّغم من وقوعه في جزأين إلاّ أنه غاية في الوضوح ما يجعله سهلا على المبتدئين لزمانهم ذاك، وممّا ورد في الكتاب إشارة إلى الهدف من وضعه يقول **ابن عصفور:** «فوضعت في ذلك كتابا صغير الحجم مقربا للفهم ورفعت فيه من علم النّحو وشرائعه، وملكته عصيّة وطائعه، وذلّلته بالفهم وبحسن التّرتيب وكثرة التّهذيب لألفاظه»[2].

يتّضح لنا من خلال هذا التّعريف أنّ الكاتب أراد تقريب الفهم وتيسير القواعد معتمدا في ذلك حسب رأيه على الاختصار، فوضعه في حجم صغير، لذلك يعتبر نموذجا من نماذج التّيسير عندهم.

9- قطر الندى لابن هشام الأنصاري (ت: 761 هـ):

يقع المختصر الموسوم بـ **"قطر الندى"** في جزء واحد تعرّض فيه المؤلّف لأهمّ المسائل النّحويّة الّتي رأى أنّها ضروريّة للطالب المبتدئ، وممّا يؤكّد لنا أنّ **ابن هشام** قصد التّيسير هو تأليفه في وقت لاحق لمصنّف آخر أكثر منه اتساعا في

[1] - إبراهيم عبادة، النّحو التعليمي في التراث العربي، المرجع السّابق، ص: 53.

[2] - ابن عصفور الحضرمي، المقرب في النحو، تحقيق وتعليق: عادل عبد الجواد، ص: 63.

الموضوعات، هو كتابه **"شذور الذهب"** ثمّ إلى تأليف مصنّف ثالث أكثر منهما توسّعا هو **"مغني اللبيب"**، الّذي يعدّ من الموسوعات الكبرى في النّحو العربي. والمتتبّع لمؤلّفاته الثّلاثة يقف على ذلك بوضوح، فيجد من الشّروحات والتّفصيلات في **"شذور الذهب"** ما لا يجده في **"قطر الندى"** ويجد في **"مغنى اللبيب"** من التّوسّع ما لا يجده في **"شذور الذهب"**. وليس ذلك إلاّ احتراما منه للمستويات الّتي وضعها أساسا لكلّ مؤلّف من تلك المؤلّفات الّتي أرادها أن تكون منهاجا يسير بالمتعلّم من مرحلة إلى أخرى. ويعتبر **"قطر الندى"** نوعا من التّيسير المطلوب، فقد ورد في مقدّمة الكتاب: «فهذه نكت حرزتها على مقدّمتي المسمّاة بـ: **قطر الندى"** رافعة لحجابها كاشفة لنقابها، مكمّلة لشواهدها، متمّمة لفوائدها، كافية لمن اقتصر عليها، وافية ببغية من جنح من طلاّب علم العربيّة إليها»[1].

ونلاحظ أنّ **ابن هشام** قد تطرّق في هذا المؤلَّف لجلّ الموضوعات النّحويّة بما في ذلك المواضيع الّتي كثر فيها الجدال كالتّنازع والاشتغال، غير أنّه لم يتطرّق إلى الموضوعات الصّرفيّة المحضة، والّتي كثيرا ما يصعب فهمها على النّاشئة.

كما نلاحظ أنّ **ابن هشام** يكثر من الاستشهاد بالقرآن الكريم وقراءته، دون إغفال منه للشّعر الجيّد وللنّثر أحيانا حين يعدم الآية أو الشّعر، وقد يجمع بين تلك الشّواهد في كثير من الأحيان. ويبدو أنّ هذا المختصر قد جمع جملة من المزايا ما يجعل منه مختصرا مفيدا لمقامات النّاشئة الّذين نالوا قسطا من الدّروس النّحويّة، حيث جمع بين الشّموليّة والاختصار المفيد.

10- شذور الذهب:

يتألّف كتاب (**شذور الذهب**) من جزء واحد، أتبعه **ابن هشام** بشرح موجز ليجمع بين **"متن وشرح"**. وإذا كان المتن جدّ مختصر فإنّ مؤلّفه في شرحه قد استفاض بقدر الحاجة الّتي يهدف إليها، على أن يكون المتن ملائما لمستوى أعلى من الأوّل، لذلك كان الشّرح أكثر إيضاحا وإيفاء من المتن. وفي ذلك يقول **ابن هشام**: «فهذا كتاب شرحت به مختصري المسمّى بـ (**شذور الذهب في معرفة كلام العرب**)

[1] - جمال الدين بن هشام: قطر الندى وبل الصدى، مطبعة السّعادة، مصر، ط 11، 1963م، ص: 10.

تممت به شواهده، وجمعت به شوارده، ومكنت من اقتناص أوابد رائده، قصدت فيه إلى إيضاح العبارة، لا إلى إخفاء الإشارة، وعمدت فيه إلى لفّ المباني والأقسام، لا إلى نشر القواعد والأحكام»[1].

وفي هذا المصنّف يعتمد **ابن هشام** الشّاهد القرآني أكثر من غيره من الشّواهد الشّعريّة أو النّثريّة كعادته، وهو ما لم يكن سائدا عند الأوائل الّذين أكثروا من الشّعر والنّثر، وأغفلوا بذلك القرآن الكريم، فضلا عن الحديث الشّريف. واعتماد القرآن وقراءته من الإيجابيات الّتي سبق إليها **ابن هشام.**

ب- متون ومنظومات نحوية ميسرة:

1- متن الآجرومية:

وممّا عدّه القدماء تيسيرا على الطّلاّب والنّاشئة في بدايات التّعليميّة **(الآجروميّة) لابن آجروم**[2]. الّذي يعدّ من زعماء النّحو والقراءات وعلم الفرائض.

و**الآجروميّة** متن نحويّ نثريّ يعدّ مقدمة للنّحو العربي، خصّصه **ابن آجروم** للمبتدئين قبل أن يتناولوا غيره من المؤلّفات الأخرى، وذلك ليسرها ووضوح عباراتها واختصار معانيها وبساطة جملها عامّة، وربّما لهذه الأسباب والمواصفات حظيت بقبول كثير من المدرّسين إلى زمننا هذا.

كما أنّها – وعلى قول **شوقي ضيف**- ترجمت إلى عدّة لغات عالميّة منها: اللاّتينية والفرنسيّة والانجليزيّة[3] وقد اقتصرت موضوعاتها على جملة من أبواب النّحو دون غيرها، باعتبارها الأبواب الّتي ينبغي للمبتدئ معرفتها تتلخص في:

باب الإعراب وعلاماته – باب الأفعال وأنواعها، مرفوعات الأسماء، ويضمّ في هذا باب الفاعل وباب المفعول الّذي لم يُسَمَّ فاعله، وباب المبتدأ والخبر، وباب العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر، وأبواب للنّعت والعطف والتوكيد والبدل. ثم ينتقل

[1] - جمال الدين بن هشام: شذور الذهب، تح: محمد محي الدين، دار الفكر، لبنان، د ط، د ت، ص: 10.

[2] - الإمام ابن آجروم، وهو أبو عبد الله محمد بن داوود الصنهاجي نسبة إلى صنهاجة، وهي قبيلة بالمغرب الأقصى، (ت 723هـ).

[3] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، دار المعارف، مصر، ط 2، د ت، ص: 57.

إلى باب منصوبات الأسماء ويضمّ في ذلك المفعول به والمصدر....ثم باب المجرورات.

ولا يتعدّى المتن هذا عددا محدودا من الصّفحات. ولا شكّ أنّ اكتفاء **ابن آجروم** بهذه الأبواب الهامّة دون غيرها، إنّما كانت عن وعي منه بصورتها في مرحلة تعليميّة ابتدائيّة تهدف فقط إلى: تقويم اللّسان العربي من الانحراف.

2- ألفيّة ابن مالك:

طريقة ابن مالك في منظومته الشّعريّة المختصّة **بالألفيّة** إنّما هي أسلوب تعليمي مختصر في نظره، تضمّ علمي النّحو والصّرف، يسهل على الطلبة حفظها واسترجاعها. «وقد اشتهرت هذه الألفيّة في الأصقاع العربيّة، جمع فيها مقاصد العربيّة، وسمّاها (**الخَلاَصَة**) واشتهرت بالألفيّة لأنها ألف بيت»[1].

وقد حوت الألفيّة على جلّ موضوعات النّحو العربي، بدءا بالكلام وما يتألّف منه وإنهاء بموضوع الإدغام، كموضوع من موضوعات الصرف الّتي عادة يؤخرها النحاة القدامى، وبين الموضوعين بقية الموضوعات النحوية المتداولة.

والجميل في الألفية أنها تساعد على الحفظ والضبط وتعين على الإثبات بالمثال قياسا على الأمثلة المذكورة في النص. ويكشف لنا الأستاذ **محمد صاري**- واعتمادا على كتاب (النّحو التعليمي في خمسة قرون) الّذي لم نقف عليه- إنّ الإحصائيات العلميّة كشفت عن وجود أكثر من أربعين متنا بعنوان (**مختصر في النّحو**)، وأكثر من عشرة كتب بعنوان (**الموجز أو الوجيز في النّحو**)، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان (**مقدّمة في النّحو أو في علم النّحو**)، وأكثر من خمس مصنّفات بعنوان (**المدخل إلى النحو**)[2].

[1] - عبد العال سالم مكرم: المدرسة النحوية في مصر والشام، المرجع السّابق، ص: 172.

[2] - المجلس الأعلى للغة العربيّة بالجزائر، كتاب: تيسير النحو، مقال: تيسير النّحو موضة أو ضرورة، الجزائر 2001م، ص: 190.

كما أشار بعض الباحثين إلى عدد كبير من تلك المختصرات في تاريخ النّحو[1]، وما هذا العدد الكثير من المختصرات إلاّ دليل مادّي واضح على إيمان القدامى بضرورة التّيسير والتّبسيط.

3- مساهمات المحدّثين في تجديد النّحو العربي:

1- د. طه حسين:

من الّذين قدّموا أفكارا في خدمة المشروع التجديدي **د. طه حسين (ت:1973م)** يتحدث عن ضرورة التّجديد في تعليم العلوم الإنسانيّة لتناسب العصر الحديث، فيقول: «إنّ النّاس مجمعون على أنّ تعليم اللّغة العربيّة وآدابها في حاجة شديدة إلى الإصلاح»[2] هذا بشكل عامّ في نظر الكاتب، أنّ الإصلاح أصبح ضرورة ملحّة في عصرنا هذا وباتّفاق الباحثين، ولكنّه يفصّل أكثر لإزالة اللّبس فيقول: «إنّ اللّغة العربيّة وما يتّصل بها من العلوم والفنون مازال قديما في جوهره بأدقّ معاني هذه الكلمة، فالنّحو والصّرف والآداب تُعلَّم اليوم كما كانت تُعلَّم منذ ألف سنة» [3] وهو وصف حقيقي وواقعي على الأقلّ في زمن الكاتب وما هو عنّا بعيد، ومازالت هذه العلوم العربيّة تعلّم إلى يومنا هذا –في كثير من المواطن- بالحفظ التّام، وفي كثير من الأحيان بدون فهم ولا وعي، وبوسائل تقليديّة قديمة بعيدة عن عنصر التشويق والإمتاع الّذي يمكن أن يستهوي التلميذ فيقبل على المادّة راغبا غير راهب، وهو وصف لوضع تألّمت منه الأجيال كثيرا ولكن تخرّجت به أجيال آنذاك واستطاعت أن تتكيّف مع المادّة وأن تنفع بها، والكاتب ينصح بسنّة التّدرّج الّتي ينبغي أن تسود الإصلاح عموما، وذلك عملا على إعطاء الإصلاح المطلوب حقّه من النّفوس، فيقول: «ولست أزعم أن الأمر يقتضي إحداث ثورة عنيفة على القديم، وتغيير العلوم اللّغوية والأدبيّة فجأة وفي شيء يشبه الطّفرة، وإنّما أزعم أنّه قد آن الوقت الّذي يجب أن نؤمن أنّ العلوم اللّسانيّة كغيرها من العلوم، يجب أن تتطوّر وتنمو وتلائم عقول المعلّمين

[1] - إبراهيم عبادة: النّحو التعليمي في التراث العربي، المرجع السّابق، ص: 103، 104.

[2] - طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، مصر، د ط، 1944م، ص: 363.

[3] - المرجع نفسه، ص: 363.

والمتعلّمين وبيئتهم الّتي يعيشون، فيها وحاجتهم الّتي يدفعون إليها، ومتى آمنّا بذلك فإنّ التّطورّ سيأتي من غير شكّ ويتحقّق شيئا فشيئا»[1].

ولم يخص الكاتب في هذه المسألة النّحو والصّرف وإنّما كان حديثه عامّا يتعلّق بالعلوم اللّسانيّة جميعا دون تمييز، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الكاتب يتحدّث عن قضايا التّعليميّة الّتي ينبغي أن تتطوّر حقيقة نحو الآفاق الّتي يجب أن تناسب عصر المتعلّم.

والكاتب يرفض العامّيات رفضا مطلقا موضّحا الأسباب الّتي دفعته إلى ذلك. ويستشهد بأقوال الدّكتور **صبحي الصالح** في كتابه (**دراسات في فقه اللّغة**) الّذي يقول متحدّثا عن **طه حسين:** «إلى هذا لفت الدّكتور **طه حسين** وهو يقرع ناقوس الخطر ويقول (أي: **طه حسين**): "أحبّ أن ألفت نظر أبنائنا الّذين يطالبون بالالتجاء للّهجات العامّية إلى شيء خطير، أرى أنّهم قد فكّروا فيه فأحسنوا التّفكير، وهو أنّ العالم العربي الآن وكثيرا من أهل العالم الشّرقي كلّه يفهم العربيّة الفصحى، ويتّخذها وسيلة للتّعبير عن ذاته، وللتّواصل الصّحيح بين أقطاره المتباعدة، فنحذر أن نشجّع اللّهجات العامّية... »[2] هذا رأي **طه حسين** فهو يحذر من العامّيّات أيّما تحذير.

ويردّ **طه حسين** على دعاة العامّيّات موضّحا موقفه قائلا: «إنّ هناك كُتَّابا كبارا يقرؤون في الشّرق العربي كلّه ويطلب بعضهم الآن بإلغاء الإعراب وإلغاء قواعد النّحو...وأنا أطالب بتيسير قواعد النّحو وتيسير الكتابة العربيّة لتشيع اللّغة العربيّة وتصبح لغة الشّعوب حقّا ولغة حيّة حقّا»[3].

إذا فالكاتب يلتمس تيسير قواعد اللّغة والكتابة بغية انتشار اللّغة في الأوساط التّعليميّة وتحْي حياتها الحقيقيّة في الشّعوب، ولكن ما يقلق **طه حسين** في الدّرس النّحوي طريقته الّتي أصبحت تتطلّب تعديلا وتطويرا، أمّا النّحو في حدّ ذاته فإنّ الكاتب لا يكنّ له بغضا بل يؤكّد على حبّه العميق لهذه المادّة قائلا: «أنّ النّحو هو

[1] - طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، المرجع السّابق، ص: 346.

[2] - صبحي صالح، دراسات في فقه اللّغة، المرجع السّابق، ص: 360.

[3] - صابر بكر أبو السعود، في نقد النّحو العربي، ص: 37. (نقلا عن محاضرة لطه حسين في دمشق 1956م).

أحبّ علوم اللّغة العربيّة الّتي أؤكّد لكم أنّي أجد لذّة لا تعدلها لذّة حين أجلس إلى الصّديق **إبراهيم مصطفى** ونتذاكر باب من أبواب النّحو... »[1].

بهذا يدافع الكاتب عن نفسه، وكأنّه يدفع تهمة من صنّفوه مع دعاة العامّيّة الّذين يعملون على إحلال العامّيّات لأنّهم لا يريدون لهذا النّحو بقواعده وصرفه أن يعيش.

وخلاصة القول إنّ **طه حسين** يريد من الطّرق التّعليميّة أن تتطوّر ويريد لها أن تكون في مستوى عصر الأجيال الحديثة لكي تكون المادّة بذلك محببة إلى التلاميذ ذلك فحوى ما يدعو إليه الكاتب ويطمح إلى تحقيقه.

2- إبراهيم السّامرائي:

ومن المدافعين عن التّجديد –**إبراهيم السّامرائي**- في موضوعه: **"تعريب الوسائل وتيسير تعلّم العربيّة"** الّذي يؤكّد أوّلا على ضرورة حفظ هذا التراث لأنّه: «من حقّ التّراث علينا أن نصونه ونحفظه بطريقة عقلانيّة»[2] وهذه الطريقة العقلانيّة الّتي يجب أن تعتمد دونما مساس بجوهر هذه العربيّة الفصحى هي الّتي تحدث بيننا وبين التّراث: «صلة رحم قويّة، تتجاوز الحماسة الجوفاء إلى شيء آخر نصل به التّراث القديم بمسيرة حياتنا»[3]. وذلك لاعتقاد الكاتب الرّاسخ بأنّه لا يحصل تقدّم دون أن يكون للماضي الفعّال دور في هذه المسيرة. فوصل الحاضر بالماضي هو المنهج الّذي ينبغي أن يسود، بغية أن يستفيد اللاّحقون من خبرات المتقدّمين وتجاربهم، وأهمّ الاقتراحات الّتي يقدمها الكاتب في هذا المجال عملا على التّجديد:

أوّلا- أن نزيل عنه الغثّ البالي ليتجرّد الأصيل منه ويظهر على حقيقته.

ثانيا- ضرورة دراسة هذه العلوم بمنظور علمي نزيه تماشيا مع متطلّبات الحياة العصريّة[4].

---

[1] - صابر بكر أبو السعود، في نقد النّحو العربي، ص: 37. (نقلا عن محاضرة لطه حسين في دمشق 1956م). المرجع السّابق، ص: 37.

[2] - إبراهيم السامرائي: (مجلة التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي)، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص: 441.

[3] - المرجع نفسه، ص: 443.

[4] - المرجع نفسه، ص: 443.

ومثل هذا يقتضي عملا جبّارا من الباحثين، عملا على تنقيّة علوم اللّغة العربيّة –ومنها المادة النّحويّة- من كثرة الحواشي وتعقيد الأساليب، والاختلافات المذمومة...إلخ، ومثل هذا العمل يُعدّ مظهرا من مظاهر التّجديد مساهمة في التّيسير الّذي نقصد إليه. ولا يقف **إبراهيم السّامرائي** عند هذا العموم وهذا الاختصار للموضوع، بل عمّق المسألة أكثر وراح يضرب أمثلة ممّا ينبغي الأخذ به، متحدّثا في موضوعه عن القضايا التّاليّة:

أوّلا: المادّة التّعليميّة الّتي يجب أن يعرفها التّلميذ أوّلا في بداية حياته التّعليميّة مركّزا على عمليّة (القراءة) لدورها في تنميّة قدرات التّلميذ قبل عمليّة الكتابة.

ثانيا: المرحلة الّتي يجب أن يكلّف فيها التّلميذ بتأليف بعض الجمل القصيرة.

ثالثا: متى تبدأ مادّة القواعد وبأي جانب تكون البداية هل بالصّرف أم بالنّحو، ولماذا؟[1]

وبهذه المقترحات العملية الوجيهة يضع **إبراهيم السّامرائي** قلمه على كثير مما يعاني منه الدّرس النّحوي، تسريعا منه للإصلاح اللّغوي قبل أن تزداد الأزمة خطورة، وتزداد الأجيال الفاقدة للّسان الفصيح.

3- سعيد الأفغاني:

يتعرّض الكاتب إلى (مشروع تيسير النّحو) الّذي قدّم في جمهورية مصر العربيّة سنة 1938م وقد قدّمته سوريا إلى المدرّسين للإدلاء بآرائهم في المشروع، ليؤكّد الكاتب: «أنّ الإجابة كانت واحدة من الجميع على رفض تفاصيل ذلك المشروع المقدَّم، مبيّنا أنّ صعوبة القواعد المشتكى منها في مصر لا تعالج بتغيير القواعد الإعرابيّة، وإنّما بطريقتها الصّحيحة وهي ممارسة الفصحى في المدارس تدريسا وحديثا واصطناع أساليب التّربيّة الحديثة في تعليم اللّغة»[2]. ذلك ما يراه الكاتب صوابا في معالجة المشكلة النّحويّة لا غير.

وفي المداخلة الّتي أدلى بها الكاتب في المؤتمر المذكور باسم الوفد السّوري حاول الكاتب أن يناقش قضيّة التّحكّم في مادّة اللّغة العربيّة مقارنة مع تحكّم الطّلبة في

[1] - إبراهيم السامرائي: (مجلة التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي)، المرجع السّابق، ص: 445 إلى 448.

[2] - سعيد الأفغاني: من حاضر اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص: 199.

اللغات الأخرى، وهي القضيّة نفسها الّتي طرحها **طه حسين**، ليؤكّد الكاتب قائلا: «لنكن أصرح فنتعرّف أنّ دروس اللّغة العربيّة نفسها – لا الحساب ولا الجغرافيّة- لا تدرس غالبا باللّغة العربيّة، لا في التّعليم الابتدائي ولا في التّعليم الثّانوي وأخشى أن أقول: ولا في التّعليم الجامعي»[1] وذلك مقابل أنّ بقيّة اللّغات الأجنبيّة إنّما يتلّقاها الطّالب من محدّثه ومدرسه بها.

وحين يتعرّض إلى الوضعيّة الّتي كان عليها النّحو في الشّام ومصر، لا ينسى المجهودات الجبّارة الّتي بذلها بعض الباحثين مثمّنا أعمالهم، ويذكر منهم المرحوم (**حنفي ناصف ورفاقه**) قائلا: «رحم الله هؤلاء المؤلّفين، لقد خطوا بالنّحو المدرسي الخطوة المباركة في غير دعوة ولا ضجيج، فقدّموا لبابه للمحتاج إليه ورقات قليلة، وانتفع بعلمهم أجيال كثيرة... »[2] والكاتب يرفع لهم راية الشّكر والثّناء.

4- عباس حسن:

ألّف **"النحو الوافي"** حين فصل بين نوعين من النّحو في كتاب واحد، أحدهما النّحو بالمعنى العلمي، وهو للمتخصّصين، والآخر: النّحو بالمعنى التعليمي وهو للنّاشئين، ومعلوم أنّ فلسفة العلم تأتي بعد اكتمال العلم، لا قبله ولا معه كما تصوّر النّحاة الأقدمون، فلهذا جعل أحدهما للنّاشئين من الطّلاّب، نوع فيه الأمثلة الحديثة، ويسر في القاعدة، وجعله غفلا من الشّواهد الشّعريّة الّتي أثقلت كاهل النّحو، إذ انتهت قيمتها في إثبات القواعد، وتقريرها، وجعل الآخر للمتخصصين، ومن يرغبون في الاستزادة، حشد فيه الحواشي والتّعليقات والتّقريرات[3].

5- عبد العليم إبراهيم:

في كتابه **"النّحو الوظيفي"** الّذي أرجع فيه أزمة النّحو إلى جانبين: عناء الدّراسة، وضآلة في أثر هذه الدّراسة وعائدها، ولذا رأى أنّ النّحو نوعان: نحو وظيفي، ونحو تخصّصي، والمقصود بالوظيفي مجموعة القواعد الّتي تؤدّي الوظيفة الأساسيّة للنّحو، من ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللّسان من الخطإ، كما

[1] - سعيد الأفغاني: من حاضر اللّغة العربيّة، المرجع السّابق، ص: 203.

[2] - المرجع نفسه، ص: 204.

[3] - ينظر: عباس حسن، النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1974، ص: 96.

يسلم منه القلم، أمّا النّحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة والبحوث الدّقيقة الّتي حفلت بها كتب الأقدمين، ورأى أنّ العلّة في نقص التّدريب ونظام التّبويب، إذ هو سقيم بما فيه من الخلط بين المسائل المتبانية أحيانا، أو تمزيق المسائل المتّحدة في عدّة مواطن حينا آخر.

وكان الأساس عنده هو الحركات، فيدرس المفعول به ونائب الفاعل، وما ينصب مفعولين والمصدر المؤّول، والإغراء وأخواته...إلخ في مكان واحد، بعرض أمثلة لجميعها حتّى لا تطغى المصطلحات الجانبيّة على النّواحي الإعرابيّة الّتي هي أساس النّحو الوظيفي.

وقد عالج الأساليب في صورها المشهورة مع العناية بمزيد من التّدريبات الشّاملة، فلم يعمد إلى شرح قاعدة، إلاّ في حالات قليلة، وبطريقة موجزة مع استخدام الجداول، والحرص على أن تكون الشّواهد من الأدب الرّفيع، وتجنّب الجمل المشكلة والعبارات المصنوعة، واعتبر كتابه ليس بديلا من كتب النّحو، وإنّما هو مكمل لها[1].

6- شوقي ضيف:

في بحثه "تيسير النّحو" المنشور في مجلّة المجمَع اللّغوي بالقاهرة[2]، ثمّ ألّف كتاب "تجديد النّحو" يقوم على إعادة تنسيق أبواب النّحو، وإلغاء الإعراب المحلي والتقديري، وأنّ الإعراب لصحة النّطق، ووضع ضوابط وتعريفات دقيقة، وحذف زوائد كثيرة، وأضاف إضافات متنوعة من نحو علم التّجويد كصفات الحروف ومخارجها، وما يتبع ذلك من إدغام وإبدال...إلخ.

ووضع جداول لتصريف الفعل مع الضّمائر، وبسط القول في تاء التأنيث الساكنة ودلالتها المتنوّعة، وباب الذكر والحذف لعناصر الجملة الأساسية، وآخر لعناصر الجمل المستقلّة[3].

---

[1] - ينظر: عبد العليم إبراهيم، النّحو الوظيفي، مكتبة النهضة المصرية، ط3، 1970، ج 2، ص: 102- 104.

[2] - ينظر: بحث: تيسير النحو، شوقي ضيف، مجلة المجمع اللغوي بالقاهرة، العدد 47، ص: 109- 121.

[3] - شوقي ضيف: تجديد النحو، المرجع السّابق، ص: 87.

4- الدّكتور شوقي ضيف وجهوده في تجديد النّحو العربي:

مقدمة:

مادة النّحو العربي تعدّ العمود الفقري للّغة العربيّة، والمحور الأساس الّذي تدور حوله جميع الأنشطة المتعلّقة بهذا اللّسان العربي، وهو أمر بديهي لا يتوقف على العربيّة وحدها دون بقيّة اللّغات الأخرى، إلاّ أنّ هذا العمود الفقري إذا لم يكن مرنا مستجيبا لجميع حركات الجسم، فإنّه سرعان ما يصاب أمام التّحرّكات المختلفة الّتي يأتي بها الإنسان في مختلف موافقه، وإذا كانت الحركة –أي حركة كانت- يقوم بها الإنسان من تلقاء نفسه بواسطة جسمه لا يمكن للعمود الفقري أن يكون عديم الدّور فيها، فكذلك حال النّحو واللّغة العربيّة، فأيّ نشاط لساني يريد المتكلّم إنجازه فإنّه لا يمكن لدور النّحو أن يغفل في ذلك النشاط. ذلك أنه إذا كان مفهوم النّحو «انتحاء سمت كلام العرب»[1] وتتبّع الأساليب الّتي وردت عنهم وأخذها جيلا عن جيل إلى أن وصلت إلينا اليوم، فإنّ ذلك لا يعني إلاّ تتبّع القواعد العامّة الّتي سلكها العرب الأوائل وطرق التّعبير عندهم هي ذات القواعد والأسس الّتي ينبغي احترامها، وذلك هو النّظم أو طريقة الكلام الّتي أشار إليها **عبد القاهر الجرجاني** في قوله: «واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الّذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله...»[2] وإذا كان الهدف من تعلّم علم النّحو هو حفظ اللّسان البشري من الزّلل وصونه من السّقوط في الانحراف عن المطلوب وسلامة التّعبير، فإنّه ينبغي حقيقة الإلتزام بهذا الهدف دون غيره من الأهداف الأخرى الّتي طرأت على مسيرة النّحو العربي وأبعدته عن هدفه الحقيقي.

منذ أن اشتدّ عود النّحو العربي على يد سيبويه، ومن جاء بعده بقرون قليلة أحسّ جيل من علماء العربيّة بضرورة تبسيط بعض أصول هذا العلم، ومضامينه رغبة في تيسير معانيه للمعلّمين والمتعلّمين من أبناء العربيّة وغيرهم، وتخليصا له ممّا علق به من شوائب المتكلّمين والمناطقة، فجاءت جملة من المؤلّفات والشّروح بداية تحمل عناوين في هذا الإطار: (الواضح، شرح، تلقين المتعلّم، الضّروري في

[1] - ابن جني، الخصائص، المصدر السّابق، ص: 1/ 43.

[2] - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، المصدر السّابق، ص: 85.

صناعة النّحو، التّسهيل، التّوضيح، التّقريب، الإيضاح، وغيرها). لكن ذلك كلّه لم يكن كافيا ليقف أمام عوائق فهم هذا العلم فضلا عن ممارسته التّطبيقيّة، وهو ما دفع **ابن مضاء القرطبي** في القرن السّادس الهجري ليخرج بدعوته الجريئة في ردّه على النّحاة قاصدا أوّلا كما قال: «أن يحذف من النّحو ما يستغني النّحوي عنه وينبّه على ما أجمعوا على الخطإ فيه» [1].

وقد أفاضت قطرة القرطبي تلك كأس العديد من المهتمّين بمجال البحث في الدّرس النّحوي، فما كاد الكتاب ليخرج إلى النّور (سنة 1947م) بتحقيق وعناية الدّكتور **شوقي ضيف** حتّى تحرّكت أقلام المسيرة التّيسيريّة والتّبسيطيّة في النّحو العربي دعما مع مبرّرات واقعيّة، أو رفضا بأدلّة تاريخيّة.

وبغض النّظر عن كتاب **رفاعة الطهطاوي** (سنة 1873): **التحفة المكتبية في تقريب اللّغة العربيّة**، ومقال الدّكتور **جرجس الخوري** الّذي كتبه (سنة 1904م) في مجلة المقتطف بعنوان: **"العربية وتسهيل قواعدها"**، وكتاب الدّكتور **إبراهيم مصطفى "إحياء النحو"** الّذي كتبه (سنة 1937م)، وموضوع الدّكتور **لحسن الشريف** في مجلة الهلال (سنة 1938م) بعنوان: **"تبسيط قواعد اللّغة العربيّة"**، فإنّه وفي السّنة نفسها الّتي حُقِّق فيها كتاب **ابن مضاء** (سنة 1947م) أَلّف الدّكتور **عبد المتعال** كتابا بعنوان: **"النحو الجديد"**، وبعده كتب الدّكتور **محمد أحمد برانق** كتابه **"النحو المنهجي"**، وفي (سنة 1958م) كتب الدّكتور **إبراهيم أنيس** موضوعا لمجلّة مجمع اللّغة العربيّة بعنوان: **"رأي في الإعراب بالحركات"**، وهي المجلّة نفسها الّتي كتب فيها الدّكتور **طه حسين** (سنة 1959م) موضوعه **"مشكلة الإعراب"**. وفي (سنة 1961م) ألّف الدّكتور **أمين الخولي** كتابه: **"منهج تجديد في النّحو والبلاغة والتفسير والأدب"**. وفي منتصف السبعينات كتب الدّكتور **محمد شوقي أمين** مقالين لمجلة مجمع اللّغة العربيّة سنتي (1975/ 1976م)، الأوّل هو: **"قول في النّحو"**، والثّاني هو: **"قول في الإعراب"** ثمّ أتبع بمقال آخر في نفس السنة والمجلّة للدّكتور **أحمد علم الدين الجندي** بعنوان: **"في الإعراب ومشكلاته"**. وفي (سنة 1981) كتب الدّكتور

[1] - ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تح: د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط2، ص: 76.

محمّد إبراهيم البنّا كتابه: **"الإعراب ومستقبل لغة التخاطب"**. وبعده بسنين أخرج الدّكتور **عبد السّتّار الجواري** كتابه: **"نحو التّيسير دراسة ونقد منهجي"**، وبعد هذا التّاريخ ازدادت وتيرة الكتابة في هذا الحقل، فكان أن كتب فيه الدّكتور **عبد الوارث مبروك** كتابه: **"في إصلاح النّحو العربي دراسة نقدية"**، والدّكتور **مهدي المخزومي** كتابيه: **"في النّحو العربي نقد وتوجيه"**، وفي **"النّحو العربي قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث"**، كما كتب الدّكتور **حسن عون** كتابه: **"تطوير الدرس النّحوي"**، والدّكتور **حسن عباس** كتابه: **"اللغة والنحو في القديم والحديث"**. وفي الجزائر تقدّم الأستاذ **محمد صاري** بقسم اللّغة العربيّة وآدابها جامعة باجي مختار عنابة برسالة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة في 29/ ماي/ 2003 وكان عنوانها: **"محاولات تيسير تعليم النّحو قديما وحديثا في ضوء علم تدريس اللّغات"**. هذا بالإضافة إلى عشرات المقترحات الّتي قدّمت للملتقيات والنّدوات المنعقدة في هذا الإطار[1].

وبين هؤلاء الأعلام وعشرات الأبحاث برز المرحوم الدّكتور **شوقي ضيف**- كرائد للنّزعة التّيسيريّة في النّحو العربي حديثا، وذلك بما قدّمه من جهود جبّارة ومقترحات واقعيّة في هذا الباب، توّجت في معظمها بمباركة ومصادقة مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة ما بين (سنة 1977 / 1979م)، ثمّ ما لبث أن تحوّلت الفكرة والمقترحات إلى كتب مستقلّة حملت في طيّاتها عصارة الآراء والتّجارب البنّاءة نذكر منها: **مقدّمة تحقيق كتاب الرد على النحاة** (سنة 1947م)، كتاب **تجديد النحو**،/ كتاب **تيسير النّحو التعليمي قديما وحديثا** (سنة 1986م)، كتاب **تيسيرات لغوية** (سنة 1990م)، وأخيرا كتاب **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات** (سنة 1994م).

هذا ما أهّل الدّكتور شوقي ضيف ليكون واحدا من أبرز المجدّدين في حركة تيسير النّحو العربي حديثا.

[1] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التّعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف، مصر، ط 2، ص: 32 وما بعدها.

ولعلّ بداية اهتمام الدّكتور بهذا الموضوع كما قال: تعود إلى (سنة 1947م) حينما عثر في فهرس المكتبة التّيموريّة بدار الكتب المصريّة على مخطوط (الرّدّ على النّحاة) وأغرته طرافة الموضوع –كما قال- بتحقيقه. وفي مدخل الكتاب حلّل المحقّق آراء **ابن مضاء** تحليلا مفصّلا، وهو ما مكّنه من رسم تصنيف جديد للنّحو العربي على ضوء آراء ابن مضاء، حيث يقول: «الإنسان لا يلمّ بهذه الآراء لابن مضاء ويطيل النّظر في كتب النّحو المطوّلة وغير المطولة، حتّى يحسّ الحاجة إلى تصنيف النّحو تصنيفا جديدا»[1]. يقوم هذا التّصنيف على ركائز أساسيّة ثلاث كما جاءت في مقدّمة الكتاب وفي عرضه وهي[2]:

أوّلا- تنسيق أبواب النّحو بحيث يُستغنى عن طائفة منها بردّها إلى أبواب أخرى.

ثانيا- إلغاء الإعراب التّقديري في الجمل وكذلك في المفردات مقصورة ومنقوصة ومبنيّة.

ثالثا- أن لا تعرب كلمة لا يفيد إعرابها شيئا في تصحيح الكلام والنّطق به نطقًا سديدا.

ولم يخفِ الدّكتور **شوقي ضيف** رغبته الملحّة آنذاك في إظهار الحاجة الشّديدة لإصلاح النّحو العربي إصلاحا ينفي عنه الزبد، ويبقى على ما ينفع النّاس حيث يقول: «والحقّ أنّ **ابن مضاء** يفتح أمامنا الأبواب لكي ندرك ما كنّا ننشده من تيسير النّحو وتذليل صعوباته ومشاكله».

بعد هذا ظلّت فكرة تجديد النّحو وتيسيره تختمر في ذهن الدّكتور **شوقي ضيف** على مرّ السّنوات المتتالية، ولمح إلى ذلك مجدّدا (سنة 1968م) حينما ألّف كتابه المشهور (**المدارس النّحويّة**) الّذي قصد به الغايات التّربويّة في تعليم الناشئة كما قال ولم يكن بالإمكان التّطرّق لهذا الموضوع الحسّاس، يقول في مقدّمة الكتاب: «لم أتابع

[1] - ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، المرجع السّابق، ص: 46.

[2] - المرجع نفسه، ص: 04.

البحث في الجهود الخصبة الّتي بذلت في عصرنا لتجديد النّحو وتيسيره لأنّه إنّما قصد بها غايات تربويّة في تعليم الناشئة، وهي حرّية بكتاب مستقلّ»[1]

وفي (سنة 1977م) وبمناسبة انعقاد مؤتمر المجمع اللّغوي في القاهرة في دورته الثّالثة والأربعين تقدّم الدّكتور **شوقي ضيف** ببحث مفصل يعرض فيه مشروعه في تيسير النّحو العربي. وجاء معتمدا هذه المرة على أربعة أسس هي[2]:

الأساس الأول: إلغاء باب التّنازع والاشتغال وإعادة تنسيق أبواب النّحو: ومن المقترحات الّتي قدّمها في هذا المجال:

- حذف الأبواب الخاصّة بكان وأخواتها، وكاد وأخواتها، وما، ولا، ولات العاملات عمل ليس، ولا النّافية للجنس، وظنّ وأخواتها، وأعلم وأرى، من باب المبتدأ والخبر، ودراستها في أبواب أخرى أكثر مناسبة لموضوعها، فتدرس كان مثلا في باب الحال، ويعرب الاسم المرفوع بعدها فاعلا، والاسم المنصوب حالا.

الأساس الثّاني: إلغاء الإعرابين التّقديري والمحلّي ومن مقترحاته في هذا المجال.

- لا يقدّر للظرف أو للجار والمجرور متعلق عامّ.

- لا حاجة إلى تقدير (أنْ) ناصبة للفعل المضارع بعد فاء السّببيّة أو واو المعية، أو لام التّعليل...الخ والاكتفاء بأنّ الفعل منصوب.

- إلغاء تقدير النّيابة في العلامات الفرعيّة للإعراب في الأسماء الخمسة والمثنّى، وجمع المؤنّث، والممنوع من الصرف...إلخ.

والأساس الثالث: ألاّ تعرب كلمة، ما دام إعرابها لا يفيد في صحّة نطقها، وهذا يتضح في: **الاستثناء، وأدوات الشّرط، وكم، ولاسيما**، ومن مقترحاته في هذا المجال:

- نكتفي بالقول: بأنّ **ما عدا وما خلا وما حاشا** أداة استثناء بعدها مستثنى منصوب.

- إعراب **غير** في صورة الاستثناء حالا في حالة نصبها، ونعتا في حالة رفعها أو جرّها.

---

[1] - شوقي ضيف: المدارس النحوية، الطبعة الرابعة، دار المعارف، مصر، ص: 08.

[2] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، المرجع السّابق، ص: 49 وما بعدها.

- إخراج صور الاستثناء المفرّغ من باب الاستثناء، لأنّها من صور القصر.
- الاستغناء عن أدوات الشرط وإعراب كم الاستفهامية والخبرية...إلخ.

الأساس الرابع: وهو الأساس الّذي أضافه الدّكتور لمقترحاته الّتي أشار إليها في مدخل كتابه الرّدّ على النّحاة، ويقوم هذا الأساس على وضع ضوابط دقيقة لبعض أبواب النّحو، ومن ذلك باب المفعول المطلق والمفعول معه والحال. وقد اقترح صاحب المشروع بالإضافة إلى ما سبق.

- العناية بجداول التّصريف والإسناد.
- العناية بباب إعمال المصادر والمشتقّات.
- العناية بحروف الجرّ الزّائدة.
- جمع صور الحذف والتّقديم في باب واحد.

وبعد انتهاء اللّجنة من دراسة هذه المقترحات، وضعت تقريرا في ذلك وعرضت سبع مسائل على المجلس وهي: **كان وأخواتها، وكاد وأخواتها، وظنّ وأخواتها، وما ولا ولات** العاملات عمل ليس، **والتنازع، والاشتغال، والتمييز** ودارت مناقشة حول المسألة الأولى، ثمّ رأى المجلس إعادة الموضوع للّجنة حتّى تستوفي دراستها لبقيّة أجزاء البحث، ثم عرضت اللّجنة الموضوع كاملا على مجلس المجمع، ثمّ على مؤتمره (سنة 1979م). الّذي وافق على الشّطر الأكبر من هذا المشروع.

وفي مؤتمر المجمع اللّغوي (لسنة 1981م) ألقى الدّكتور **شوقي ضيف** محاضرة عن تيسير النحو[1]، وأضاف فيها إلى الأسس الأربعة السابقة أساسين جديدين هما:

الأساس الخامس: ويقوم أساسا على حذف الزّوائد الّتي تعيق العمليّة التّيسيريّة للنّحو، وذلك من مثل حذف مسائل الصّرف العويصة كمسألة **الإعلال والميزان الصرفي، وشروط صياغة فعل التعجب** وغير ذلك.

[1] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، المرجع السّابق، ص: 61 وما بعدها.

الأساس السادس: وينصّ على ضرورة إدخال إضافات على النّحو التّعليمي لتحقيق التّيسير على الوجه الأكمل –كما قال- وذلك مثل إضافة طائفة من القواعد المتّصلة بإتقان النّطق لكلم العربيّة، أو ما يعرف بعلم التّجويد، وزيادة باب الحروف وباب الحذف والذّكر لعناصر الجملة الاسميّة والفعليّة، وباب التّقديم والتّأخير لعناصر الجملة العربيّة، وباب الجملة الأساسيّة وأنواع الجمل.

وبعد هذه المحاولات والأبحاث المستمرّة طيلة أربعين سنة من تجربة الدّكتور **شوقي ضيف** في هذا الحقل قرّر أخيرا في بداية الثّمانينات تخصيص كتاب جامع يلمّ فيه شتات تجربته الطويلة من جهة، وليكون مرجعا للنّاشئة من جهة أخرى كما قال: «قد رأيت من واجبي أن أضع كتابا تطبيقيا أصوّر فيه كيف يصاغ النّحو صياغة مبسّطة تذلّل قواعده للنّاشئة وترفع عنها كل ما يبهظها من صعوبات وتعقيداته العسرة، ولم ألبث أن أخذت في تأليف هذا الكتاب وسمّيته: **تجديد النحو**».[1]

ولم يتسن لنا الإطّلاع المباشر على هذا الكتاب رغم محاولاتنا المتكرّرة من جهة، ورغم أنّه لا يركّز على العمليّة التّيسيريّة في حد ذاتها من جهة أخرى كما يقول **شوقي ضيف**: «سمّيت الكتاب: **تجديد النّحو** ولم أسمه **تيسير النّحو**، مع أنّ التّيسير غايته لأنّه يصوغ النّحو صياغة جديدة، فأردت أن يتطابق اسمه مع مضمونه» [2].

وقد يكون هذا سببا مباشرا في تأليفه لكتاب آخر بعد هذا الكتاب مباشرة بسط فيه جهوده السابقة في عمليّة التّيسير مع زيادة وتوضيح وسماه: **"تيسير النّحو التعليمي قديما وحديثا"** مع نهج تجديده، ليتطابق الاسم مع المضمون هذه المرّة، وليكون تكملة لما سبق، وفي ذلك يقول: «رأيت- دعما للكتاب السّابق وأداء لحقه- أن أؤلّف هذا الكتاب الجديد لأزوّده بحشد من الدّراسات والأدلّة المستقصية المستأنية حتّى يستبين نهجي- غاية الاستبانة- فيما رسمته فيه للنّحو التعليمي من تجديد وتيسير»[3].

وقد جاء الكتاب في حجم متوسط به 200 صفحة تقريبا وقد خصّص القسم الأوّل منه لعرض مسار تيسير النّحو قديما وحديثا، بدءا بكتب المختصرات والمتون

---

[1] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، المرجع السّابق، ص: 65.

[2] - المرجع نفسه، ص: 74.

[3] - المرجع نفسه، ص: 06.

القديمة، ومرورا على ثورة **ابن مضاء القرطبي**، ومحاولة **إبراهيم مصطفى**، وصولا إلى مقترحات اللّجان الخاصّة والأفراد، وفي الجزء الثّاني من هذا القسم خصّصه لبسط أسسه الخاصّة في هذا المجال، وفي القسم الثّاني من الكتاب كان الحديث وبإسهاب عن ضرورة تخليص النّحو التعليمي من قواعده وأبوابه الفرعيّة وزوائده الضّارّة وتعقيداته العسرة، أمّا القسم الأخير فكان منه –كما قال- لاستكمال بعض النّواقص الضّروريّة للنّحو التّعليمي.

ولم ينطلق الدّكتور **شوقي ضيف** في محاولته التّيسيريّة هاته من أهواء شخصيّة أو عقدة نفسيّة، بل كان يعلّل لكلّ حكم يصل إليه، مستدلاّ بآراء علماء النّحو القدامى أنفسهم، وفي مقدّمتهم **سيبويه** و**يونس** و**الأخفش** و**المبرّد** و**ابن الحاجب** و**ابن يعيش** و**ابن هشام** و**السيوطي** وغيرهم. وهذه أمثلة من ذلك:

1- في موضوع المضارع المنصوب بـ (أن) **المضمرة** بعد: **لام الجحود، لام التّعليل، حتّى أو، فاء السّببيّة، واو المعيّة**، كي - يرى الدّكتور **شوقي ضيف** ضرورة إلغاء النصب بـ (أن) لأنّ في ذلك خلاف **بين سيبويه والكسائي والفرّاء** وفي ذلك أيضا – كما قال: «تكلف واضح وليست ضرورة للإبقاء على هذا التّصوّر...ويكفي أن يقال إنّ المضارع ينصب بعد الأدوات المارة جميعا تيسيرا وتبسيطا»[1].

2- في موضوع **(لا) النافية** الّتي ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، يرى الدّكتور **شوقي ضيف** ضرورة أن تلغى لأنّها لم تأت إلاّ في بيتين: بيت لشاعر مجهول وآخر **للنّابغة الجعدي** إن صحّت النّسبة –كما قال- ويستند في هذا الإلغاء على أراء **الأخفش، والزجاج، وأبي حيان** حيث يقول: «واختلف النّحاة في إعمالها فقال قوم: عملت في البيتين عمل ليس. وقال **الأخفش الأوسط**: لا تعمل البتّة، وقال **الزجاجي** إنّه لم يسمع النّصب في خبرها ملفوظا به، وقال **أبو حيان** إنّ إعمال لا لم يرد صريحا منه إلا البيت الأوّل، ويختم الدّكتور تعليقه في المسألة بقوله: والبيت والبيتان لا تبنى عليهما القواعد» [2].

---

[1] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، المرجع السّابق، ص: 82.

[2] - المرجع نفسه، ص: 98.

3- في مسألة (**كاد وأخواتها**) الّتي ذهب فيها الجمهور إلى اعتبارها جميعا تعمل عمل كان، فالمرفوع بعدها اسمها والفعل المضارع خبرها، يرى الدّكتور **شوقي ضيف** ضرورة حذف هذا الباب، وإعرابه في باب المفعول به المتعدّد، ويستند في ذلك أيضا على آراء **سيبويه والمبرد** حيث يقول: «ذكر **سيبويه** أن قولك عسيت أن تفعل مثل قولك قاربت أن تفعل أي قاربت ذاك الفعل، وهذا يفيد أنّ بعد عسى فاعلا ومفعولا به كما فهم النّحاة من كلامه...وتابع **المبرد سيبويه** في أنّ مثل كاد وعسى من أفعال المقاربة والرّجاء لابدّ لها من فاعل» [1] ويضيف قائلا: (يبقى قولان في إعراب أفعال المقاربة: قول الجمهور وقول **سيبويه والمبرد**، وواضح أنّ قول الجمهور لا يمكن الأخذ به في مثل (عسى زيد أن يقوم وكاد زيد يقوم) لأنّ الأمثل من أفعال المقاربة ناقصة، فلم يبق أمامنا إلاّ نأخذ بقول **سيبويه** و**المبرد**، وهو القيام، (أنّ والفعل) في تأويل مصدر والمصدر لا يكون خبرا عن الذّات فلا يقال «زيد القيام أو عسى زيد القيام وبذلك لا يستقيم إعراب كاد وأمثالها من أفعال المقاربة ناقصة، فلم يبق أمامنا إلاّ أنْ نأخذ بقول **سيبويه** و**المبرد**، وهو أنّ كاد وأخواتها إمّا أن تعدّ أفعالاً متعدّية فبعدها فاعل ومفعول، وإمّا أن تعدّ أفعالا قاصرة أو لازمة»[2]، وهكذا نراه مع غالبية المسائل الّتي تعرّض لها مرجحا الهدف التّعليمي في العمليّة عما سواه.

وبعد كتابيه (**تجديد النحو، وتيسير النّحو التعليمي قديما وحديثا**) صنف الدّكتور **شوقي ضيف** في مجال تيسير النّحو أيضا كتابين آخرين –وإن كانا عامّين- الأوّل ألّفه (سنة 1990م) وسماه: (**تيسيرات لغوية**) وتحدّث فيه ضمن ثلاثة أقسام عن أمور لغويّة عدّة تفسيرا وتصحيحا بالإضافة إلى تسويغه لجملة من الألفاظ الدّراجة[3] وهو القسم الّذي أفرد له الدّكتور **شوقي ضيف** بعد ذلك بأربع سنوات (1994م) كتابا خاصًّا يكمل المشرع سماه: (**تحريفات العامّيّة للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**) لأنّه وكما كان يعتقد «أنّ العامّة إذا وقفت على تلك التحريفات في ألفاظها وصيغها، وعرفتها معرفة بيّنة، وعرفت معها مقاييس العربيّة المطّردة،

[1] - شوقي ضيف: تيسير النّحو التعليمي، المرجع السّابق، ص: 100.

[2] - المرجع نفسه، ص: 101.

[3] - شوقي ضيف: تيسيرات لغوية، دار المعارف، مصر، ص: 05 وما بعدها.

وتبيّنت بصور دقيقة وجوه التّصويب والتّصحيح لنطقها بحيث يصبح نطقا عربيا سليما فإنّها ستبادر -تلقائيّا- إلى تلافي تحريفاتها للكلم العربي، وتخلّصه ممّا شاع فيه من آفات اللّحن والخطإ»[1].

ورغم كلّ هذه الموجات التّيسيريّة -بما لها وعليها- الّتي صاحبت العربيّة منذ قرون بعيدة، إلا أنّ الدّكتور **شوقي ضيف** ظلّ مطمئنّا لحال ومستقبل العربيّة بين نظيراتها من اللّغات، ورأى في كلّ ذلك دليلا آخر على حيويّة وثبات هذه اللّغة. وقد سئل شهورا قليلة قبل وفاته. هل أنت قلق على حال اللّغة العربيّة؟ فأجاب: (اللّغة العربيّة في رأيي على عكس ما يعتقد الكثيرون تزدهر في هذا العصر ازدهارا لم يتح لها في العصور السّابقة، لأسباب كثيرة منها انتشار الصحف اليوميّة، وأيضا ازدياد وعي النّاس بأهميّة اللّغة العربيّة...ولا خوف على اللّغة العربيّة لأنها لغة القرآن الّذي تعهّد رب العزّة بحمايته فقال: **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)**[2]. فاللّغة العربيّة خالدة بخلود القرآن الكريم الّذي كتب لها الانتشار والعيش للأبد، ومكّن الألسن من أن تعرفها وتتحدّث بها من مختلف الشّعوب العربيّة والإسلاميّة لتصبح فيما أتصوّر...لغة دوليّة لشطر كبير من العالم[3].

5- مقترحات تذليل صعوبات النّحو العربي:

فهناك اقتراحات لتذليل الصّعاب تتلخّص في:

1- يتوخّى في التّأليف النحوي حسن العرض، وقرب المأخذ، والبعد عن الخلاف والجدل، وعن الإيجاز المعمي، والتّطويل الممل، والبعد عن التّعليل الفلسفي مع تخيّر الأمثلة من واقع الحياة والتّجديد فيها.

2- يستغني عن بعض الأبواب الّتي لا تستعمل كثيرا، كالاشتغال والتّنازع والحكاية، وكذلك أصول الكلمة والتّركيب في الأدوات، ويدرس الإدغام والإبدال والأصوات والوقف في الميدان اللّغوي.

---

[1] - شوقي ضيف: تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات، دار المعارف، مصر، ص: 06.

[2] - سورة الحجر، الآية: 09.

[3] - مجلّة الوعي الإسلامي: مجلّة شهرية تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت. العدد رقم 468، بتاريخ 17- 10- 2004.

3- مسائل البلاغة من الذّكر والحذف والتّقديم والتّأخير، جوازا ووجوبا إلى ميدان علوم البلاغة.

4- يدرس الخلاف في كتب خاصّة كما جرى في الإنصاف لابن الأنباري وغيره.

5- تصنّف الشّواهد ويبقى ما يدعم القاعدة فقط، ويطرح ما يدعم الشذوذ يحسن تخصيص كتب لها، كما فعل البلاغيّون.

6- إخراج اللّهجات المختلفة من التّقعيد، وجعلها في علم مستقل تدرس فيه دراسة علميّة مفصّلة.

7- اختصار المصطلحات والتّخفيف منها، بالتّخيّر مما ذكر البصريّون والكوفيّون وغيرهم.

8- دمج بعض الأبواب النّحويّة حتّى لا يحدث تكرار، فالقَسم يدرس مع الجزاء، وعطف البيان يدرس مع البدل، والنّداء والاستغاثة والندبة والاختصاص والتّحذير والإغراء مع المفعول به، وحروف الجرّ مع الإضافة إذ هي على معنى الحرف، والعدد وكم مع التّمييز، والاستثناء مع النّعت فهو تخصيص مثله، والجموع والمصادر سماعيّة بابها المعاجم اللّغويّة.

9- التخفيف من إعراب الجمل والمبنيات، مع الإبقاء على الأساسيات والجوهر فقط.

10- لا تؤخذ العلامة الإعرابيّة على أنّها القرينة الوحيدة المميّزة، فالنّحو هو دراسة الأسلوب في مجمله، ونظريّة النّظم عند **عبد القاهر** تشير إلى أنّ هناك قرائن أخرى غير الإعراب كالرّتبة والقرائن اللّفظيّة والمعنويّة ومنها الإسناد، والاعتماد عليها في بناء المعنى.

11- دراسة النّحو في ظلّ نصوص هادفة علميّا وتربويّا.

12- يؤخذ بالرّأي الرّاجح فقط أو بالأضعف عند إرادة التّيسير.

13- تعديل طريقة تدريس النّحو، والأخذ بآراء المجتهدين المتخصّصين في ذلك، دون تعنّت أو تعصّب.

14- دراسة النّحو على مستويين: الأوّل للدّارسين، والثّاني للمتخصصين، ويراعى ذلك في المؤلّفات[1].

[1] - د. عوني أحمد محمد: أستاذ اللّغة والعروض، جامعة ابن خلدون، تيارت، محاضرة بعنوان: "مساهمات النحاة القدامى والمحدثين في تيسير النّحو العربي" ألقاها في الملتقى الوطني الأول لقضايا النّحو الواقع والآفاق، في 17 ماي 2005".

الفصل الثالث:

تدريس مادة النّحو العربي

المبحث الأوّل: القواعد النحوية في المرحلة الابتدائيّة

1ـ أهمّية المرحلة الابتدائيّة.

2ـ ما ينبغي أن يتعلمه التّلميذ في المرحلة الابتدائيّة.

3ـ دور الأنشطة اللّغويّة في تعليم القواعد.

4ـ موضوعات القواعد في المرحلة الابتدائيّة.

5ـ محاور المرحلة الابتدائيّة.

المبحث الثاني: واقع تعليم القواعد في المرحلة الابتدائيّة

1ـ ماهية العمليّة التعليميّة

2ـ المستوى اللّغوي الذي تقدّم به القواعد.

3ـ طبيعة البرنامج المقرّر.

4ـ طريقة تدريس مادّة القواعد.

5ـ تعامل المعلم والمتعلم مع مادّة القواعد.

6ـ مقترحات تدريس النّحو في المرحلة الابتدائيّة.

المبحث الثالث: سبل تيسير الدّرس النّحوي

1ـ طريقة المعلم في تلقين المادّة النّحوية.

2ـ شروط اختيار معلم اللّغة العربيّة.

3ـ الوسائل المساعدة لتدريس مادّة النّحو العربي.

4ـ المنهج المتبع في تدريس القواعد.

المبحث الأوّل: القواعد النّحويّة في المرحلة الابتدائيّة

1- أهمّية المرحلة الابتدائيّة:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة في حياة التّلميذ أهمّ وأخطر مرحلة في حياته الدّراسيّة وذلك نظرا لما تكتسيه من أهمّية بالغة في تقويم التّلميذ أو إفساده، ومن جميع النّواحي المتعلّقة بحياته المادّية والمعنويّة، إذ أنّ التّلميذ في هذه المرحلة يعدّ كالصّفحة البيضاء في يد أي مسؤول يخطّ عليها ما يشاء.

ونظرا لهذه الأهمّية البالغة كان ينبغي أن تولى العناية الفائقة من طرف الدّارسين والباحثين من جهة، ومن طرف المخطّطين من جهة أخرى، عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التّلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السّنّ فينمو على غير ما يحمد.

إنّ سنّ التّلميذ في هذه المرحلة الهامّة ليطرح على الباحثين عددا من التّساؤلات الهامّة الدّقيقة، ما يجعلنا نبحث عن أدقّ الإجابات العلميّة الصّحيحة الّتي تقودنا إلى إجادة ما ينبغي تحديده لهذه الفئة الهامّة في المجتمع إلاّ وهي مرحلة الطّفولة، ذلك أنّ الخطأ مهما قلّ شأنه في تكوين الطّفولة فإنّ بصماته ستظلّ عالقة بحياة الفرد طول حياته، ولم يخطئ المثل العربي القديم القائل في مضمونه بأنّ التّعلّم في الصّغر كالنّقش على الحجر، ومن تعلّم خطأ في صغره المتمثّل في مرحلة الطّفولة فإنّ خطأه ذاك سيظلّ عالقا بحياته. ومن الصّعوبة بمكان محاولة تجاوزه والقفز عليه إلى الصواب الّذي ينبغي ترسيخه، هذا فضلا عن أنّ مرحلة الطّفولة إذا تجاوزها المرء ولم يحصل خلالها ما ينبغي تحصيله، فإنّ طلبه لأيّ علم أساسي بعدها قد لا يؤتي ثماره كما ينبغي، وبناء على هذا التّصوّر الواقعي الموضوعي لهذه المرحلة الحسّاسة الّتي تنصّ عليها كلّ المعارف النّفسيّة، فإنّها لمسؤوليّة عظمى يتحمّلها من يتولّى التّخطيط لهذه المرحلة أو لمن يتولّى رعاية هذه الفئة الهامّة في المجتمع[1].

ولا شكّ أنّ أولى المهارات الّتي ينبغي على الطّفل أن يتعلّمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة الّتي تعدّ أسبق المهارات العلميّة الأخرى الّتي

[1] - همزة الوصل: مجلة التكوين والتربية، العدد السابع، 1974- 1975، ص: 185.

تكمل حياة الفرد، ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلاّ بناء على مهارة الاستماع الجيّد الّذي يعدّ الأساس الأوّل المعتمد في هذه المرحلة، ذلك أنّه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطّفل ستكون لا شكّ المفتاح الأساس لكلّ المعارف الإنسانيّة الأخرى. فاللّغة الجيّدة وإتقانها كلاما وكتابة ينبغي أن يكون لها الصّدارة والأولويّة المطلقة في حياته ولأنّه من دون التّمكّن من مهارة اللّغة وفنونها وأساليبها في السّنوات الأولى من تعليم الأطفال فإنّ ذلك يؤدي بهم لا محالة – إلى نتائج خطيرة مدمّرة لحياتهم ولنموّهم العقلي والاجتماعي سواء، وبالتّالي يختلّ لهم التّوازن في قواهم الذّاتية، لأنّه دون هذه المهارة الحسّاسة والفعّالة سيتعرض المرء بعدها إلى إخلال آخر على مستوى المواد المطلوبة بعد ذلك، وفي شتّى الموادّ الدّراسيّة المقدّمة لهم في المنهج الدّراسي، ولقد تنبّه الجاحظ في زمانه إلى ذلك عندما تحدّث عن النّحو قائلا: «وأمّا النّحو فلا نشغل قلب الصّبيّ منه إلاّ بمقدار ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، وما زاد على ذلك فهو مشغله له»[1] والزّيادة هذه – وفي كلّ شيء – لن تكون لها إلاّ آثار سلبيّة على حياة الطّالب ذاته، وحينها ينقلب الأمر إلى الضّدّ فبعد أن كان الهدف هو تعليم الطّالب وتقويمه تنقلب القضيّة بفعل تلك الزّيادة إلى تدمير حياته العلميّة، وذلك بجهلنا لما يحتاجه الطّالب وما لا يحتاجه في مرحلة من المراحل.

2- ما ينبغي أن يتعلمه التّلميذ في المرحلة الابتدائيّة:

وإذا عدنا إلى موضوعنا المتعلّق بالمسألة النّحويّة وماذا ينبغي لهذه المرحلة أن تأخذ نصيبها منها فإنّ عددا من التّساؤلات كما أسلفنا ينبغي طرحها، لتكون الإجابة عنها المفاتيح الأساسيّة لتحقيق ما ينبغي تحقيقه وعدم تجاوزه أو التقصير فيه. وأهمّ هذه الأسئلة هي:

ماذا ينبغي أن نعلّم التّلميذ في هذه السّنّ من قضايا النّحو العربي؟ أي الأسس ينبغي اعتمادها في وضع البرنامج المطلوب لهذه المرحلة عملا على أن يكون الاختيار اختيارا علميّا لا ذاتيا؟

[1] - الجاحظ: البيان والتبيين، تح: د. درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ط 2011، ص: 66.

كيف يجب أن نعلّم هذه الفئة من الدّارسين لترسيخ قواعد النّحو في ألسنتهم فينطقون نطقا تلقائيا دون مشقّة ولا عناء؟ كيف يجب أن نجعل من التّلميذ يشعر بالمتعة في التّمسّك بقواعد النّحو بدلا من أن نشعره بالتكلّف والمضاضة وهو يتصنّعها في حديثه؟

ولاشكّ أنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تمثّل مفتاح الحلّ القويم الّذي يتطلّب الأخذ به والسّير على نهجه. إنّ ما ينبغي أن يتعلّمه التّلاميذ في هذه المرحلة لا يتعدّى القضايا الّتي تقدّم لهم ما يكون ذا قيمة في حياته، والمعلومات الّتي لها قيمة في حياتهم هي كلّ ما يتّصل بحياته الحاضرة والمتعلّقة بحاجاته القيّمة، ولا يكون للقضايا هذه القيمة إلاّ إذا اتّصلت بحاجاتهم كأفراد وسط مجتمع موسوم بجملة من الخصائص ومن خصائصه المميّزة لغته الّتي تعدّ وسيلة التّواصل بين أفراده، وعليه وبناء على هذا المعنى فإنّ ما يقدّم للتّلاميذ في هذه المرحلة إنّما هو تزويدهم بالمعلومات الّتي تخصّهم كأفراد في مرحلة الطّفولة، يعيشون حياتهم سليمة كما ينبغي، وكمواطنين داخل مجتمع من جهة أخرى، وينبغي– ولا شكّ- أن تساعدهم تلك المعلومات المعطاة لهم على تحقيق الملاءمة الفعّالة، والأهداف المطلوبة عندهم بصورة توافق بيئتهم المستمرة في التغيير، وسط مجتمع بشري كبير متنوّع اللّغات متعدد الوسائل[1].

3- دور الأنشطة اللغوية في تعليم القواعد:

يؤكّد جميع الخبراء المختصّين في هذا المجال بأنّه ليس من المعقول ولا من الرّشد ولا من سنن البشريّة الرشيدة أن نعلّم أطفالنا اللّغة العربيّة تعلّما صحيحا بنحوها وصرفها وأساليبها الرّاقية من كتب القواعد كظاهرة مستقلّة عن السلوك الكلامي عامّة، حتّى تبدو كأنّها عمليّة فصل تعسّفية اعتباطية لا مبرّر لها في واقع الحدث اللّغوي، وكلّنا نشاهد العيب السّائد في تدريس مادّة القواعد، وهو التّركيز على كونها مادّة دراسيّة تحليليّة تفكيكيّة مفصّلة معمّقة منذ أن تطأ أقدام التّلاميذ المدارس، حيث يلقّنون القواعد الجافّة، ويقيّدونهم بحفظها وتطبيقها في حدود، مغفلين في ذلك الممارسة الحقيقيّة للّغة وأهمّيتها في التّحصيل وإتقان التعبير، وطريقها الصّحيح

[1] - همزة الوصل: مجلة التّكوين والتربية، المرجع السّابق، ص: 190.

عندهم هو أن تغرس بذورها في بواكير حياتهم، لتنمو بنموّ الطّفل، وتختلط بحاجاته ورغباته وتمتزج بذوقه وحسّه، ويسمعها في أحاديث أهله ورفاقه[1]. وتؤكّد على أنّ اللّغة السّليمة ينبغي غرس بذورها منذ الصّغر لتنمو بنموّهم، وليس ذلك عندنا إلاّ في الفصول الدّراسيّة . وعليه فإنّ ما نؤيّده وممّا يطرحه بعض الباحثين[2] هو أن نعلّم أطفالنا في هذه المرحلة نشاطا آخر من أنشطة تعلّم اللّغات، هو نشاط القراءة كخطوة تسبق تعلّم اللّغة بنحوها وصرفها، وذلك عملا على أنّ الهدف من هذا النّشاط الأوّلي في السّنين الأولى من التّعلّم هو المطابقة بين الكلمة المسموعة والكلمة المرئية. وعليه فالمحتوى اللّغوي العام، الّذي يناسب الطّفل في مراحله التّعليميّة الأولى، هو ما يحتاج إليه الطّفل في مواقفه المختلفة، ولا يكون ذلك إلاّ باللغة المنطوقة نطقا سليما، ليؤدّي بها أغراضه المختلفة في تواصله مع المجتمع، ولا شكّ أنّ نشاط القراءة هو النّشاط الهامّ الّذي يجعل من التّلميذ قادرا على النّطق السّليم، والأداء الصّحيح، فهذا النّشاط يجعله يحقّق جملة من الأهداف الرّئيسيّة الّتي لا يمكن إغفالها في هذه المرحلة ومنها:

* أن يكون قادرا على تجريد الحروف وتمييزها من بعضها البعض صوتا وكتابة، لأنّ ذلك يجعله يميّز بين حرف وآخر، فيعينه على وضع كلّ حرف موضعه كما يمكّن هذا النّشاط التّلميذ من إتقان المخارج الصّوتيّة وتحديد موضعها وذلك عن طريق المحاكاة، عندما يصغي إلى المدرس إصغاء جيدا حيث يعمل التّلميذ على تقليد معلمه تقليدا دقيقا نظرا للتّبعية المطلقة الّتي نجدها عند التّلميذ لمعلّمه في السنوات الأولى[3] ويتبيّن من خلال التّركيز على هذا النّوع من النّشاط هو الاهتمام بالجانب الصّوتي من اللّغة والّذي يعدّ الأصل الحقيقيّ للّغة الّتي لا تخرج عن كونها أصوات تخرج من جهاز النّطق عند الإنسان ليعبّر بها عن أغراضه في الحياة. ولا يمكن لتلك الأصوات أن تخرج دون كيفية محددة، ولا يتمكن التّلميذ من ذلك إلاّ في سنوات تعلّمه الأولى أين يكون الجهاز النّطقي عنده مرنا طيّعا للنطق بجميع الكيفيّات، ولا يكون له

[1] - رضا السنوسي، مقال: "المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية"، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، ص: 179.

[2] - محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف بمصر، ط: 3، 1969، وط: 5، 1978، ج1، ص: 349.

[3] - حسن عبد الباري، عصر تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، عالم الكتب، القاهرة، 1978، ص: 107.

ذلك إلاّ بالإصغاء أوّلا والتّقليد ثانيا، وذلك هو عينه نشاط القراءة في التّعلّم. وهذا هدف عظيم من الأهداف الّتي ترمي إليها المدرسة الابتدائيّة وخصوصا السّنوات الأولى من التّعليم، وهو أن ترفع الأمّيّة والجهالة عن الأطفال وأن تجعلهم يتمايزون عن غيرهم بالنّطق السّليم والأداء الصحيح.

ذلك ما يشير إليه البحث العلميّ الصّحيح، وما نبّه إليه المختصّون في الميدان وهم يركزون على أنّ أولى النّشاطات الّتي ينبغي الاعتماد عليها هو نشاط القراءة، موضّحين على أنّ أوّل ما يبدأ به التّعلّم هو بقراءة النّصوص وتعلّم الأصوات، من أجل ذلك نسعى إلى أن ندرّس مادّة القراءة، لأنّ هذه المرحلة تفرض علينا أن نجتهد كلّ الاجتهاد في إزالة ما علق في لسانه من أصوات عامّيّة لا تتّفق والأصوات الفصيحة، حينها يشعر التّلميذ أنّه يتعلّم جديدا حين يميّز بين الأصوات قصيرها وطويلها، وبين الفتحة والضمة والكسرة وأصوات المدّ كالألف والواو والياء، وهكذا[1] ويؤكّد **(إبراهيم السّامرائي)** على أنّ ذلك الإشعار لا يتجاوز الإيحاء ولفت النّظر والانتباه إلى ذلك بطريقة التّكرار وسماع الكلمات مقطّعة مخرجة إخراجا حسنا، وذلك قبل أن ينتقل الطّفل إلى مراحل تعليميّة أخرى فيجد أنّ الشّارع والبيت قد رسّخا فيه عادات غير مقبولة من حيث الأصوات، لذلك فإنّ الكتاب المدرسي عنده في السّنوات الثّلاث الأولى أو الأربع من سني الدّرس ينبغي أن يكون كتاب قراءة وتلاوة وإجادة للأداء... وعلى أن يلتفت المعلّم إلى أنّ عمليّة القراءة وتعلّمها يجب أن يصاحبه تعلّم التّجويد، قصد تدريب المتعلّم على حسن الإلقاء، وليتمّ للتّلميذ الضّبط اللّغوي أداء ومعرفة وفهما وإلقاء، وبهذه الممارسة المستمرّة طوال السّنوات الأربع يهتدي التّلميذ إلى لون من القواعد النّحويّة يألفه قبل أن يشار إليه بالاسم على أنّه (نحو) أو (قواعد) كما هو معهود في مدارسنا[2] وذلك ما أشرنا إليه سابقا على أنّ النّحو في هذه المرحلة ينبغي أن يعرف تلقائيا، بصوره غير مباشرة.

[1] - إبراهيم السامرائي مقال: تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية، مجلة التعريب، ص: 443.

[2] - المرجع نفسه، ص: 444.

وحين نقسم القراءة إلى جهريّة وصامته، فلا شكّ أنّ للقراءة الجهريّة الأوْلويّة لأنّها تنمّي مهارات النّطق عند التّلميذ، وتمكّن المدرّس من معرفة الأخطاء المرتكبة عنده أثناء النّطق فيعمل بالتّالي على تصحيحها واحدة تلوى الأخرى، فضلا – بطبيعة الحال – عن تحقيق أهداف أخرى كالقدرة على مواجهة المواقف وتحقيق الشّجاعة الأدبيّة الّتي تساهم بشكل أو بآخر على تحرير التّلميذ من الخجل والجبن وآفات نفسيّة أخرى، كما تمكّنه من تحقيق الثّقة بالنّفس على أنّه على صواب بما ينطق به، وهذا يعوّدهم التّعبير عن آرائهم اتّجاه الآخرين بحرّية وطلاقة[1]. وما من شكّ أنّ هذا النّشاط – نشاط القراءة – يبعدنا عن كوننا نتعلّم قواعد النّحو وكأنّها صناعة وإجراءات تلقينيّة، تُفرض على التّلميذ كالتّعاليم الفوقيّة الّتي تنزل على المرء فتقيّد حرّيته.

والحديث عن نشاط القراءة وأهمّيته في هذه المرحلة الأولى، إنّما يتحقّق الهدف منه إذا أحسن المخطّطون والمربّون الاختيار للنّصوص المؤثّرة الفعّالة، من قصص وأناشيد وغيرهما من الموضوعات القرائية، لأنّ القصّة المشوّقة والأنشودة المؤثّرة الّتي يتفاعل معها التّلميذ تزوّدانه بقدر كبير من النّماذج الصّحيحة في الاستعمال اللّغوي السّليم، كما تكسبانه حصيلة من المفردات اللّغويّة الصّحيحة ويتمكّن من الإلمام بالتّراكيب السّليمة الّتي يحتاج إليها أنّى شاء في مختلف نشاطات حياته.

وإذا كان بعض الباحثين[2] يرون أنّ القراءة وإن كانت فعّالة في تحقيق ما أشرنا إليه سابقا في ترسيخ التّراكيب السّليمة، إلاّ أنّ نشاط المحادثة يعدّ أكثر فعاليّة من نشاط القراءة والكتابة الّتي قد تؤدّي إلى تراكم بعض الصّعوبات على التّلميذ، مما يؤدّي بهم إلى النّفور من جوّ الدّراسة. ويرون بأنّ ذلك خطأ ينبغي العدول عنه مؤكّدين على أنّ المحادثة تحتلّ المرتبة الأولى في جميع الأنشطة المعمول بها، وبما أنّ المرحلة الابتدائيّة هي حجر الأساس في بناء العمليّة التّعليميّة كان لابدّ أن يعنى

[1] - فتحي علي يونس، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، الأردن، 2006، ص: 06.

[2] - ومنهم محمود أحمد السيد وغيره.

فيها بالمحادثة أيّما عناية مستدلّين بأنّ الطّريق الطّبيعي في تعليم اللّغة هو أن تسبق القراءة والكتابة مرحلة تهيّؤ واستعداد. والمحادثة هي الّتي تهيّئ للقراءة والكتابة تهيئة صوتيّة ونفسيّة، وعندهم أنّ هذا الخطأ قد أدّى إلى نتائج خطيرة يعرفها المتحدّثون بهذا اللّسان العربي عندما يتلكّؤون ويتلعثمون أثناء كلامهم، فمرد ذلك عندهم هو إغفال التّدريب الواعي على مهارات المحادثة[1].

ولا أعتقد أنّ ثمّة تعارضا بين النّشاطيْن (القراءة والمحادثة) وكلاهما ينمّي في طفل المرحلة الابتدائيّة وفي السّنوات الأولى القدرة الصّوتية والأدائيّة. والمحادثة وحدها دون قراءة لا يمكن أن تثمر، وهما معا يثمران الكثير، بالقراءة يتعلّم الطّفل الجديد في الأداء وبالمحادثة يطبّق الطّفل ما يكون قد وعاه، شريطة كل هذا أن يدّرب الطّفل قبل كلّ شيء على حسن الإصغاء وفنّ الاستماع، الّذي يعدّ هو الآخر مهارة من المهارات المطلوبة في هذه المرحلة، فالاستماع هو الّذي يخلق في التّلميذ الرّغبة في التّقليد والأداء بالمثل، وبالتّالي فهو الوسيلة الأولى الّتي تسبق أيّ نشاط مهما كانت فعالياته، فالقراءة الجهريّة مثلا لا تتحقّق للتّلميذ، ولا يتحقّق له حسن النّطق إلاّ إذا سمع ذلك من مدرّسه، فيعمل على تقليده، وهكذا بالمران يحقّق التّلميذ قدرة تجعله قادرا على الإبداع هو كذلك، تحقيقا منه لذاته وقدراته.

إنّ الطّفل لا يكتسب المهارات التّركيبيّة، والأداءات السّليمة بمحاكاته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من محاكاة العمليّات المحدّثة لها، وذلك باكتساب الأنماط والمثل وليس الألفاظ ذاتها الّتي سمعها بالضّرورة، وذلك ما أشار إليه **ابن جني** في تعريفه النّحو بأنّه: «**انتحاء سمت كلام العرب**»[2] وبذلك يتمكّن التّلميذ من استنباط البنى اللّغويّة من المسموع عن طريق المعلّم وتحويلها إلى أنماط يستطيع أن يستخرج منها ويقيس عليها ما يريده من الكلام، ويحصل كلّ ذلك من التّلميذ دونما شعور منه[3] وهذا الّذي ينبغي العمل به إذا أردنا أن تكون للقواعد النحوية مكانة في

[1] - فتحي علي يونس: اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، المرجع السّابق، ص: 51.

[2] - ابن جني: الخصائص، ج1، المصدر السّابق، ص: 43.

[3] - عبد الرحمن الحاج صالح: مجلة اللسانيات، ع4، 1974م، المرجع السّابق، ص: 57.

معارف التّلميذ، إنّ تعليم اللّغة لا ينحصر فقط في اكتساب المتعلّم لآليات الكلام بل لابدّ أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللّغويّة واستيعاب مضامينها، وعليه فإنّ الآليات ترتّب بحسب أهمّيتها وفعاليتها ليكون المسموع أوّلا وذلك على مستوى المنطوق في مقابل القراءة على مستوى المكتوب المحرّر، ثمّ تليه الآليّة الثّانيّة متمثّلة في التّعبيريْن الشفاهي والكتابي[1] ولا يعني هذا إلاّ أسبقيّة المشافهة بالنّسبة للتّلميذ على القراءة والكتابة، ولا تحصل المشافهة – بطبيعة الحال – إلاّ عن طريق المدرّس الّذي يسمع منه التّلميذ فيعمل على محاكاته خطوة خطوة، وهي الخطوة الّتي أشار إليها **ابن خلدون** عندما قال بأن: «**السمع أبو الملكات اللسانية**» وعندما قال بأنّ: «المتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أوّلا، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلّقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم»[2] والذي يُفهم من هذا هو أن يكون الإصغاء أوّلا والتّقليد ثانيا، ليكون بعدهما الإبداع وتحقيق الذّات ولنتصوّر مدى أهمّية السّمع في تحصيل الزّاد اللّغوي على مستوى مختلف الوحدات، ومنها الدربة الكلاميّة، ليكون قادرا على التّعبير والإفصاح والتّواصل والإبلاغ.

ونريد أن نؤكّد من خلال ما أوردنا على أنّ النّحو لا يُدرّس في السّنوات الأولى من التّعليم في حصص مستقلّة كما هو معهود في مدارسنا، لأنّ الطّفل يكاد يكون عديم المحصول اللّغوي، غير قادر بعد على التّعبير، وبالتّالي فهو في حاجة أوّلا إلى السّماع من غيره قبل كلّ شيء. ذلك لأنّ الطّفل في هذه السّنوات لا يكون قادرا بعد على إدراك الحقائق والأحكام فيعمل على فهمها والتّحكّم فيها عقليّا، وأنّه إذا فرض عليه ذلك فلا يكون له ذلك العمل إلاّ إعاقة ذهنيّة أو لسانيّة في مستقبل حياته، وعليه فإنّ تعلّم القواعد النّحويّة لا يكون في هذه المرحلة إلاّ بصفة عفويّة وبطريقة طبيعيّة من

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: مجلة اللسانيات، ع4، 1974م، المرجع السّابق، ص: 65.

[2] - ابن خلدون، المقدمة، ج2، المصدر السّابق، ص: 722.

خلال دروس المحادثة والقراءة والمحفوظات لأنّها الأنشطة الّتي تمارس فيها اللّغة الصّحيحة ويدرَّب فيها التّلميذ على الاستعمال الجيّد لها، وهي بدورها تؤسّس في الطّفل العادات اللّغويّة الصّحيحة وترسخها في ذهنه، ممّا يجعله قادرا مستقبلا على استعمال اللّغة بيسر[1].

أمّا أن يتعلّم القواعد النّحويّة تعليما نظريّا فإنّ ذلك لا يجعل من النّحو جزءا من اللّغة المستعملة طول الوقت، بل عملا لا يقوم به الإنسان إلاّ في الأوقات الخاصة، لذلك يرى أغلب المختصين أنّ تعلّم اللّغة ومنها النّحو كأساس جوهري، ينبغي أن يجاري طبيعة اللّغة نفسها لأنّه كما جاءت القواعد في مرحلة متأخّرة عن اللغة، كذلك ينبغي أن تعلّم اللّغة أوّلا ثمّ تأتي القواعد ثانيا، وعندهم لا يكون ذلك إلاّ بتعلّم القواعد من ثنايا النّصوص والقراءة والمطالعة وغيرها من أنشطة أخرى ترتّب بحسب أهمّيتها[2] وإذا كان الهدف الأساس من تعلّم اللّغة ومنها نحوها أساسا هو تمكين المتعلّم من استيعاب تعبيراتها استيعابا جيّدا وإتقان الاستماع إليه، أو النطق به، وقراءة ما يكتب بتلك اللّغة، فإنّ هذا كلّه لا يتحقّق إلاّ باكتساب ملكة لغوية على حدّ تعبير **ابن خلدون** عندما قال: « اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان» [3] أمّا القواعد النّظريّة الصّرفة فلم ترد إلاّ بعد أن خشي أهل العلوم أن تفسد تلك الملكة فعملوا على استنباط قوانين مطّردة من كلام العرب، وهي تمثّل كليات وقواعد فقاسوا عليها سائر أنواع الكلام، فأصبحت هناك قواعد نظريّة محدّدة مضبوطة في عناوين مختلفة، ولكنّها جاءت متأخّرة عن اللّغة ككلّ.

4- موضوعات القواعد في المرحلة الابتدائيّة:

ومن القضايا المهمّة في هذا المجال: ما هو الأساس الّذي يتمّ وفقه اختيار موضوعات النّحو في الصّفّ الابتدائي؟ إنّ أغلب الدّراسات الواردة في هذا الميدان تبين كما يبيّن الواقع المدرسيّ، الملاحظ أنّ اختيار الموضوعات لا يقوم على أساس

[1] - محمد صالح كريم، العربية ومناهج تدريسها، الدار المصرية اللبنانية، ط: 02، سنة: 1993، ص: 107.

[2] - محمود أحمد السيد، الموجز في طرق تدريس العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة، 1998، ص: 130.

[3] - ابن خلدون: المقدمة، ج2، المصدر السّابق، ص: 712.

علميّ دقيق بناء على التّجربة وحقائق العلم، وإنّما تختار تلك الموضوعات بناء على الخبرات الشّخصيّة والنّظرات الذاتيّة الّتي قد تخطئ أو تصيب، وهذا الّذي جعل موضوعات المنهج في تغيّر دائم واضطراب مستمرّ، وعليه يفرض المنطق ضرورة البحث عن الأسس العلميّة الصّحيحة الّتي يجب اعتمادها في اختيار القواعد النّحويّة للمرحلة الابتدائيّة ولغيرها من المراحل التّالية لها.

وإذا كنّا نؤكّد – كما أكّد غيرنا – أنّ معالجة الموضوعات النّحويّة في المرحلة الابتدائيّة يكون عن طريق أساليب المحادثة والتّعبير والقراءة وغيرها من الأنشطة الأخرى، فلا يعني هذا مطلقا أنّ تلك النّصوص إنّما يتمّ وضعها عشوائيّا، بل ينبغي أن يتمّ اختيارها بصفة علميّة لأداء المهمّات المقصودة والأهداف المسطّرة، ولا شكّ أنّ النّصوص الأدبية بشكل أو بآخر تختلف من حيث بنياتها التركيبية وطبيعة أساليبها الّتي تتفاوت من حيث السّهولة والصّعوبة والبساطة والتّعقيد وغيرها من المسائل الّتي تشكّل البنيات التّركيبيّة للنّصوص الأدبيّة وما أكثرها، وقد تفطّنت الدّراسات الحديثة في السّنوات الأخيرة إلى العنصر الهامّ في العمليّة التّعليميّة وهو المتعلّم في حدّ ذاته فأولته أهمّية يتجلّى أثرها فيما يستنبط من أغراض متعلّقة بتحليل حاجات المتعلّمين وباختيار المحتوى المطابق لاهتماماتهم، ومعنى ذلك أنّ طرق التّعليم أصبحت تعتمد على معطيات اللّسانيات الاجتماعيّة واللّسانيات النّفسيّة، وعلى العلاقة الّتي تربط المتعلّم باللّغة الّتي يتعلّمها في وسطه ومحيطه، وبالأغراض الّتي يهدف إليها عامّة من تعلّمه لغة ما[1].

ولذلك فإنّ الاختيار لا يخرج بشكل عمّا يحتاج إليه التّلميذ في حديثه وتعبيراته المختلفة، أو كما عبّر عنها بالموضوعات الوظيفيّة الّتي تخدم الإنسان في حياته وتلبّي حاجاته اللّغويّة وتسهل له عمليات التّفاعل الاجتماعي، وبمعنى آخر ما ينبغي أنْ نعلّم التّلميذ من القواعد النّحويّة في هذه المرحلة ما يحتاج إليه في الكلام والكتابة، ولا يمكن أن نعرف الحاجة تلك إلاّ بناء على دراسات علميّة صحيحة يكون ميدانها الواقع

[1] - محي الدين الغرايري: مقال: تعلم اللغات بين اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، مرجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص: 157.

المعيش والتّحليل الدّقيق. وتتعرّض اللّسانيّات التّربويّة إلى صلب هذا الموضوع حين تطرح جملة من القضايا بناء على سؤالين اثنين يؤكّد عليهما خبراء هذا العلم وهما: ماذا يجب أن نعلّم من قواعد اللّغة في هذه المرحلة الابتدائيّة ؟ وكيف يجب أن نعلّمه ؟ وللإجابة الصّحيحة عن السؤالين ينبغي الابتعاد عن الذّاتيّة والتّصوّرات المحتملة، والطّريق السّويّ في هذا هو أن يسلك الباحثون والمخطّطون سلوكا علميّا دقيقا وذلك بإنجاز خطوتين هامتين هما[1]:

الأولى: إحصاء الوحدات والبنى اللّغويّة عن طريق الاستقراء وتبيّن درجة تواترها وكيفيّة ورودها في مختلف سياقاتها.

والثّانية: هي تحليل لغوي عميق لتلك المعطيات المصنّفة المحصاة باعتماد النّظريات اللّسانيّة الّتي لها صلة بموضوع القواعد النّحوية بشكل عام، ولكي يكون هذا العمل واقعا فإنّ الموضوعات الأساسيّة الوظيفيّة تتّضح من خلال تواترها واستخدامها في لغة الحديث والكتابة لأنّه كلّما لوحظ استخدام نوع من الأساليب والبنى بكثرة دلّ على أنّه أساسيّ ليكون غيره ثانويّا وهكذا عندما نتعرف على الطّريق السّليم لملاءمة المباحث النّحويّة لحاجات الدّارسين ومطالبهم اللّغويّة نكون بهذا قد حقّقنا الهدف المرجوّ من تحقيق السّلامة اللّغويّة لدى أطفالنا، ومكّنّاهم من الإلمام بالتّراكيب اللّغويّة والأساليب الّتي تتيح لهم التّعبير عن حاجاتهم، وفي هذا الصّدد يذكر الأستاذ **(أحمد مدكور)** على أنّ الأمر يتوقّف على أساسين في اختيار المادّة النّحويّة المطلوبة الّتي يحتاج إليها التّلاميذ في الكلام والكتابة، وذلك اعتمادا أوّلا على ما يقع فيه التّلاميذ من أخطاء من جهة، ولكن من جهة أخرى ينبغي تحليل إنتاج التّلاميذ لمعرفة الموضوعات الّتي يكثر شيوعها في أساليبهم، ومع ذلك يكثر الخطأ فيها[2]، ولا شكّ أنّه من هذه وتلك، أي ممّا يقع فيه التّلاميذ من أخطاء ومن تحليل إنتاجهم تحليلا علميّا ينبغي أن نختار النّصوص المدرّسة حينها يكون قد تمّ اختيارها اختيارا علميّا دقيقا لنحقّق الهدف المرجوّ، ولا يمكن بحال أن تضيق اللّغة العربيّة بمثل هذه النّصوص أو بغيرها.

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، المرجع السّابق، ص: 43.

[2] - علي أحمد مدكور، منهج تعليم الكبار، دار الفكر القاهرة، د ط، 2000، ص: 292.

5- محاور المرحلة الابتدائيّة:

إذا كان بعض الباحثين[1] يحدّدون جملة من الموضوعات لتكون محلّ دراسة في المرحلة الابتدائيّة – مع الفارق بيننا وبينهم في الكيفيّة – فإنّ تحديدهم ذلك لا يعدو أن يكون اختيارا للموضوعات الأولى البسيطة الّتي ينبغي للتّلميذ معرفتها كبديهيات في الدّراسة النّحويّة، فيحدّدون مثلا:

- الأنماط التّركيبيّة المتمثّلة في الجمل، ومكوّناتها الأساسيّة، وذلك بمعرفة معنى الجملة، لأنّها تمثّل الصّورة الكاملة، ثم الشّروع في تجزئتها بمعرفة المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل ومعرفة التّرتيب الحاصل في هذه الجمل.

- التّطرّق إلى أقسام الكلام من أسماء وأفعال وحروف.

- التّطرّق لبعض اللّوازم اللّغويّة كالجار والمجرور والعطف والمعطوف وأمثالهما.

- التّعرّف على أحكام الإعراب، وعلى أنواع من التحليل الإعرابي بشكل يسير، وذلك لمعرفة علامات الإعراب من رفع ونصب وجر.

- إتقان بعض المهارات الكتابيّة وعلامات التّرقيم لأنّها جزء من الكتابة.

- وحين التّعرف على أزمنة الأفعال من ماض ومضارع ومستقبل ينبغي إدراج التّصريف، وذلك بتصريف الفعل الصّحيح السّالم المجرّد لأنّه الأسهل ثمّ المزيد تتابعا وبالتّدريج من الماضي إلى المضارع لتحقيق مبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصعب.

والحديث عن تدريس هذه الظواهر اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة إنّما هو حديث عن المعايير اللّغويّة، وبخاصّة قواعد النّحو في مفهومها الأعمّ صوتا وتصريفا وتركيبا ودلالة دون الدّخول في غياهب المصطلحات النّحويّة المعقدة، وإذا كنا لا نخالف من حيث محتوى الموضوعات في هذه المرحلة الابتدائيّة لأنها تمثل الموضوعات الأكثر دورانا على ألسن أغلب الدّارسين، إلاّ أنّ الأهمّ في كلّ هذا هو ألاّ تعرض بصفة مباشرة في حصص نحويّة مستقلّة، لأنّه حينها يشعر التّلميذ وكأنّها جمل يتطلّب منه حفظها، وإذا أحسّ التّلميذ بهذا نكون قد بعثنا في نفسه شيئا من الخوف

[1] - منهم: حسن عبد الباري، من مصر، ومحمد ناصف من تونس.

والنّفور، لذا فإنّ الأجدى في عرض هذه الموضوعات وكما أكّدنا من ذي قبل هو أن تعرض بواسطة الأنشطة الأخرى المسموعة منها على الخصوص ليألفها التّلميذ سماعا منجزة بدلا من أن يعرفها منظّمة محفوظة مسرودة، ذلك أنّ الهدف دائما هو الإنجاز الفعلي للكلام وليس الحفظ ذاته[1].

وخلاصة هذا المبحث هي: أنّ قواعد النّحو ينبغي أن تراعى فيها الأسس التّالية:

أوّلا: إنّ الأساس في قواعد النّحو أن تكون وظيفيّة عمليّة، لا فلسفة ترفيه وأعني بذلك أن ينصبّ اهتمامنا في انتقاء القواعد النّطقيّة الّتي يستخدمها المتكلّم في مختلف أحاديثه، ولا يكون ذلك إلاّ باستقصاء جميع الأساليب والأحكام المتداولة في أحاديث الناس على مختلف أصنافهم ومستوياتهم، أمّا أن تنحوَ القواعد نحو الأحكام غير العمليّة الّتي تبحث في التّعليلات والفلسفات، فإنّ ذلك لا يغني المتعلّمين في شيء.

ثانيا: إنّ قواعد النّحو يجب أن تسلك طريقها الطّبيعي في تعليمها للنّاشئة، وذلك بمختلف الأنشطة الأخرى الّتي يمارسها التّلاميذ داخل الصّفوف، وفي مختلف التّحرّكات داخل المؤسّسات التّربويّة، وذلك عندما يسمعونها من المدرّس موظّفة في كلامه، حيث يتعلّمونها تطبيقا عمليّا لا تنظيرا عقليا، أمّا المتخصّصون الّذين يتّخذون تعليم العربيّة مهنة، فلهم أن يستقصوا جميع جزئياتها بعد أن يكونوا قد كوّنوا الملكة المطلوبة.

ثالثا: إنّ قواعد النّحو في المراحل الابتدائيّة لا ينبغي أن تدرس مستقلّة في حصص خاصّة، بل يجب أن يستمعها المتعلّم من مدرّسه في مختلف أحاديثه، ولا يخصّص للمادّة حصص مستقلّة إلاّ في المرحلتين الإكمالية والثانوية وبتفاوت، وعلى قدر الحاجة فقط مع مراعاة قوّة عقولهم.

رابعا: إنّ الأمثلة والشّواهد يجب أن تؤدّي دورها الإيجابي في تكوين الناشئة ولا يكون ذلك إلاّ باحترام قيمة النّصوص المختارة، وتفضيل الأرقى على الأدنى، وما

[1] - عبد المجيد عيساني: النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم، رسالة دكتوراه، ص: 291 و292.

لا ريب فيه على الّذي فيه ريب، والّذي يخدم الفرد والمجتمع داخل محيطه على الّذي لا صلة له بالواقع المعيش. ولا يكون الأمر كذلك إلاّ بالنّصّ القرآني وما صحّ من الحديث الشّريف ثانيا، ثمّ يليهما شعر ونثر العرب قديما وحديثا، ثمّ انتقاء ما يستعمل في الواقع البشري عموما ليتفاعل معه الفرد بقوّة وفعاليّة.

خامسا: إنّ المادّة النّحويّة المطلوبة ينبغي أن تكون متكاملة غير مجزأة، شاملة لعناصرها غير منقوصة، وعليه وجب أن يعاد إليها علم المعاني الّذي لا ينفصل بحال عن القواعد النّحويّة، لأنّ لإدراج هذا الجانب الهامّ (علم المعاني) إلى قواعد النّحو هو إعادة الأمور إلى صوابها ووضعها موضعها الحقيقي، فكلّ القواعد النّحويّة دون استثناء إنّما هي في الحقيقة معاني محمولة في ألفاظ وتراكيب، وكلّما اختلف تركيب عن آخر دل ذلك على اختلاف معنى آخر، فاختلاف التّراكيب هو اختلاف المعاني وعليه فهما وجهان لعملة واحدة، والفصل بينهما كالفصل بين الجسد والروح[1].

[1] - عبد المجيد عيساني: النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، المرجع السّابق، ص: 329 و330.

المبحث الثاني: واقع تعليم مادة القواعد في المرحلة الابتدائيّة

- توطئة:

الأمّة الواعية هي الّتي تحرص على ترقيّة لغتها، والإعلاء من شأنها وغرس الاعتزاز بها، وامتلاك الاستمراريّة في تطوير أساليب تعليمها، وطرق توصيلها للنّاشئة، واللّغة في كلّ أمّة، لا تكتمل شخصيّتها **بقواعدها**، ذلك أنّها في كلّ لغة من اللّغات النّظام الّذي يحكم العلاقات الرّابطة بين الألفاظ لإنشاء التّراكيب والجمل والقوانين الّتي ينبغي أن تلتزم في تركيب الكلام ليكون القول دالاّ مفهما.

لكن إذا جئنا إلى واقع تعليم مادّة **قواعد اللّغة** في المدرسة الجزائريّة –المرحلة الابتدائيّة منها- ألفيناه يعاني نقصا، فالمتعلّم يحفظ القاعدة النّحويّة وحين يحاول ممارسة ما حفظه في خطاباته اليوميّة، ويشرع في التّعبير مشافهة أو كتابة، يفقد الصّلة بين التنظير اللّغوي والحقل الّذي تعمل فيه اللّغة، وقد توالت الشّكوى من صعوبة هذه المادّة، وعسر تعليمها.

01-ماهية العملية التعليمية:

ترتكز العمليّة **التّعليميّة**[1] على الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس، وتقنياته ولأشكال حالات التّعلّم، الّتي يخضع لها المتعلّم، بحيث يجب على المدرس أن يضمن أنّ المادّة الّتي يقدّمها للمتعلّم تتّصل بالأغراض الّتي يحسّ بها[2]، فهي تلك المعرفة المتعدّدة الجوانب، المبنيّة على تقاطع ميادين علميّة عديدة يستند إليها المدرّس في عمله لتأمين شروط نجاح العمليّة التربويّة.

ينحصر دورها في دراسة آليات اكتساب، وتوصيل المعارف المتعلّقة بمجال معرفي معيّن، فهي تمثّل في آن واحد تفكيرا وممارسة يقوم بها المدّرس لمساعدة المتعلّم، لكي يتحصّل على معارفه في أحسن الظّروف الممكنة، وليس من شكّ أنّ هذا التّفكير التّعليمي يؤكّد على العلاقة التّوصيليّة القائمة بين المدرّس، والمتعلّم، والّتي هي

[1] - مصطلح "تعليمية" ترجمة لكلمة "Didactique" المشتقة من لفظ "Didactitos" وتطور مدلولها في الفكر اللساني والتعليم ليصبح التعليم أو فن التعليم.

[2] - جيلفورد: ميادين علم النفس، تر: يوسف مراد، دار المعارف، مصر، 1975م، ص: 196.

بالأساس وضعيات تعليم تعلّم، وهي كلّ موقف تواصلي بين الطرفين يهدف إلى إحراز تقدّم أو تغيير كمّيّ أو كيفيّ سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحسّي الحركي[1]، فالمفهوم العام للتّعليميّة يرتكز على اعتباره الميدان الّذي يقوم على دراسة شروط، وتقنيّات العلميّة التّربويّة[2].

إنّ التّعليميّة كنظريّة لمحتويات التّعليم وطرائقه تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفيّة يستفيد من **اللّسانيات التّطبيقيّة في تعليم اللّغات Linguistique appliquée dans l'enseignement des langues** باعتبارها الدّراسة العلميّة، والموضوعيّة للظّاهرة اللّغويّة فتصبح بذلك وسيلة معرفيّة ضروريّة لتحديد المجال الإجرائي للعمليّة التّعليميّة، كما يستفيد من **علم مناهج تدريس اللّغات Méthodologie de l'enseignement des langues** وذلك بتسهيل تطبيق النّظريّة اللّسانيّة في هذا المجال، وتحديد العناصر اللّسانيّة الّتي تكوّن نظام اللّغة والارتكاز على إسهامات النّظريّة اللّسانيّة في مجال وصف اللّغة، فهي مجال مشترك نتج من تفاعل ميادين علميّة متعدّدة (لسانيّة، نفسيّة، تربويّة...)، وتعاضدها في إلقاء الأضواء حول العمليّة التّربويّة الّتي تدور في القسم بين المدرّس، ومتعلميه، وتفاعلهم مع الوضعيّة التّعليميّة، ومع التّقنيات المستعملة وهذا دليل قاطع على الطّابع الجماعي الّذي يتميّز به البحث التّطبيقي الّذي يضمن النّتائج الإيجابيّة والحلول النّاجعة[3].

ينحصر دور التّعليميّة في تذليل الصّعوبات والعوائق الّتي تعترض سبيل العمليّة التّواصليّة، وهو الأمر الّذي يستدعي الاهتمام أكثر بالتّطوّرات الحاصلة في المسار التّحوّلي لتعليميّة اللّغات عبر تاريخها، وبخاصّة منذ تقاطعها منهجيّا وعلميّا **باللّسانيات التّطبيقيّة**، فاكتسب بذلك طابعها العلمي والبيداغوجي المميّز[4].

---

[1] - أمزيان محمد: التعليم والتعلم، ومفارقات العلاقة البيداغوجية، مجلة علوم التربية، ع8، المملكة المغربية، ص: 79

[2] - ينظر:

-Mark bru. La didactique générale recherché et pratique didactiques, université de Toulouse le Mirail 1985, P 97.

[3] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، المرجع السّابق، ص: 24.

[4] - د. أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص: 155.

بناء على هذا التّصوّر تصبح التّعليميّة همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة، وتخصّصات متنوّعة، تهدف إلى جعل المتعلّم يكتسب مهارة معيّنة في استعمال اللّغة بكلّ مستوياتها، يتواصل بها في شتّى الظّروف، والأحوال الخطابية ويستخدمها في مواقف تواصلية متنوّعة، يشارك ويتواصل إيجابيا مع برنامج المادّة التّعليميّة، ويتمكّن من عمليّة تعليم الكيفيّة الّتي تستعمل وفقها اللّغة داخل المجتمع حتّى تصبح –أي اللّغة- أداة لاستيعاب التّطوّرات الّتي تحدث من حولنا، وجعل المتعلّمين بها قادرين على التّفاعل الإيجابي مع متغيّرات العصر[1].

واقع تعليم مادة القواعد في المرحلة الابتدائيّة:

لا يستطيع أحد -اليوم- أن ينكر مدى الجهود التّربويّة المبذولة في بلادنا لتيسير عمليّة تعلّم لغتنا العربيّة بكيفيّات علميّة معاصرة، بحيث تطوّرت وسائل تعلّمها وطرائق تعليمها للنّاشئة، قصد تنمية قدراتهم الإبداعيّة، ونشاطاتهم الفكريّة والاجتماعيّة، لكن بالرغم من ذلك فإنّ واقع تعليمها – خاصّة مادّة القواعد- ما يزال يعاني من نقائص وثغرات كانت السّبب الحاسم في تدنّي مستوى التّعليم، وعدم جدواه في اكتساب المتعلّم التّعبير السّليم، فهل النّقص يكمن في المستوى اللّغوي الّذي تقدّم به مواد التّدريس؟ أم في طبيعة البرنامج المقرّر؟ أم في الطّريقة المعتمدة في تدريس مادّة القواعد؟ أم في طريقة تعامل التّلميذ مع القاعدة النّحويّة؟

كلها تساؤلات سنحاول الإجابة عنها.

2- المستوى اللّغوي الّذي تقدم به القواعد:

يعاني تلاميذ المرحلة الابتدائيّة من صعوبات كبيرة في نشاط الثّروة اللّغويّة، بحيث أنّ رصيدهم اللّغوي ناقص جدّا، ولعلّ من بين الأسباب الّتي أدّت إلى ذلك هو الفصل التّام بين لغة التّلميذ الّتي يتعلّمها في البيت ومحيطه، ولغة المدرسة، لقد أظهرت لنا معطيات الواقع اللّغوي الجزائري أنّنا أمام نظامين لغويّين متمايزين هما: نظام اللّغة العربيّة الفصحى ونظام اللّغة العامّية، حيث تمثّل العامّية المنشأ الّذي يكتسب فيه التّلميذ وسيلة الاتّصال بشكل عفوي، وتلقائي

[1] - د. فضيل عبد القادر: من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000م، ص: 91.

عن طريق الاحتكاك بأفراد عائلته، ليشيع استعمالها بعد ذلك في المحيط الاجتماعي، وأثناء التّعلّم يحدث تداخل بين هذين المستويين ويكون التّأثير للمستوى الأكثر استعمالا، حيث أنّ العادات اللّغويّة اللّهجية العامّية الّتي اكتسبها التّلميذ في مرحلة ما قبل التمدرس، وأثناء التمدرس تؤثّر على ما يعرض عليه في المدرسة من بُنَى لغويّة فصيحة وتشكّل عراقيل أمام عمله الاكتسابي، كما تترك آثارا في لغته، ينتج عنها تصدّعات لغويّة، وأخطاء في مستوى الأصوات والتّراكيب وإنّ مصدرا من مصادر قصور طلاّبنا في التّعبير باللّغة العربيّة الفصحى، تلك الغربة اللّغويّة العجيبة بين لغة يتكلّمها التّلميذ في البيت، وفي الشّارع، ولغة يكتب بها واجباته المدرسيّة، ويستمع فيها إلى محاضرات أساتذته، ويقدّم بها امتحاناته، فالعربي في جميع أنحاء العالم العربي يقرأ ويكتب، ويؤلّف بلغة، ويتحادث بلغة ثانية، فأيّ بيت هذا الّذي يلتزم أهله بالفصحى، حتّى يحيوها على ألسنة أبنائهم؟ والأماكن الّتي يتردّد عليها التّلميذ (دور الشباب ثقافة، مراكز ومرافق عامّة...) ويتّصل بمن فيها ويحاورهم هي كلّها- لا شك- عوامل تفسد على التّلميذ ما تعلّمه، وما حفظه، وتعيقه عن التّعلّق بالفصحى وضوابطها، بل تغريه إلى العامّية وإيثارها.

إذا كان الواقع قد أظهر لنا تمايز بين الفصحى والعامّية، فما هو الموقف الّذي يجب أن يأخذه المدرّس حيال هذه الازدواجية؟ أيعمل بنظام لغوي معيّن، فيسقط الآخر من دائرة اهتمامه، أم يحسن التّعامل مع النّظامين؟

إنّ الإجابة على هذه التّساؤلات تملي علينا أن نحدّد وبدقّة أهدافنا من تعليم مادّة قواعد اللّغة في المرحلة الابتدائيّة، وغيرها من المراحل، والمتمثّلة في تمكين المتعلّم من إتقان العربيّة الفصحى في المستويين الشّفهي، والكتابي، ومساعدته على سرعة الفهم والاستيعاب في القراءة، والمحادثة، والمطالعة، هذه الأهداف تفرض على المدرّس أن يقف موقف المتفهّم من تفاعل النّظامين، فلا يحقّ له أن يهمل هذا التّفاعل حتّى يتسنّى له الرّبط بين ما هو عامّي، وما هو فصيح في مستوى المفردات، والجمل ويجعل المتعلّم يدرك بسرعة الفرق، ويفهم الخطأ اللّغوي، ويتجنّب الوقوع فيه[1].

[1] - د. فضيل عبد القادر: من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها، المرجع السّابق، ص: 92.

3- طبيعة البرنامج المقرر:

من خلال قراءة أوّلية للبرنامج المقرّر في مادّة قواعد اللّغة، بالنّسبة للسّنة الخامسة، والذي يتضمّن:

- دروسا في النّحو منها: أنواع الخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، الحال، اسم الفاعل، اسم المفعول، المضاف، العلم، التّمييز، المستثنى...

- دروسا في الصّرف: تصريف المهموز، تصريف المضعّف، تصريف الأجوف.

- دروسا في الإملاء: الهمزة في وسط الكلمة، الألف اللّينة، الهمزة في آخر الكلمة...

يتبيّن لنا ما يلي:

- إنّ هذا البرنامج طبيعي، في متناول المتعلّم، وفي مجمله يتوافق ومستواه في السّنة الخامسة وهو امتداد وتكريس لما تناوله في السّنة الرّابعة.

- هو توظيف أكاديمي، مبسّط للمعارف المكتسبة الّتي سبق أن جمعها في الطّور الأوّل، حيث تعرض للضّوابط اللّغويّة بصفة ضمنيّة، دون التّعرّف على أسباب الرّفع أو النّصب أو الجر.

- هناك بعض الدّروس تفوق مستوى المتعلّمين، مثل الاستثناء، التّمييز، الحال كما أنّ البعض منها لا يمكن للمتعلّم أن يفهمها فهما دقيقا خاصّة المستثنى بإلاّ، وغير وسوى والتّمييز العددي.

- لا يمكن للمدّرس أن يتوصّل إلى هدفه في بعض الدّروس خلال توقيت الحصّة المحدد بـ 30د، وعليه يحتاج إلى حصّة ذات ساعة واحدة مثلا في درس الضّمائر المنفصلة والضّمائر المتّصلة، وفي درس ظرف الزّمان والمكان، كما أنّ الحصص المخصّصة للتّطبيقات تبقى غير كافية.

4- طريقة تدريس مادّة القواعد:

أصبحت إشكاليّة تعليميّة مادّة القواعد أمرا في غاية الصّعوبة، وذلك لخطورة المشاكل الّتي تثيرها هذه القضيّة، فإذا كانت العمليّة التّعليميّة ترتكز على الدّراسة العلميّة لطرائق التدريس وتقنيّاته ولأشكال حالات التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم بحيث يجب على المدرّس أن يضمن أنّ المادّة الّتي يقدّمها للمتعلّم تتّصل بالأغراض الّتي

يحسّ بها، فإنّ الطّريقة الّتي يعتمدها أغلب المدرّسين تميل نحو التّلقين، عكس ما تدعو إليه المقاربات الجديدة، أي المقاربة بالكفاءات الّتي تهدف إلى جعل المتعلّم طرف فعلي، وعنصر فعّال في المجتمع، وفي هذا الإطار يجب أن نميّز بين صنفين من المدرّسين: مدرّس ملقّن يجعل نفسه القطب الجاذب في عملية التّعلّم، فلا يجد مفرّا من اللّجوء إلى التّلقين كوسيلة للتّعليم، فيعرض المعرفة على تلاميذه دون أن يدفعهم إلى اكتشافها، وهذه حقيقة يجب أن نقف عليها ونعالجها لأنّ المدرّس في السّنوات الأخيرة لم يتلقّ تكوينا خاصّا يؤهّله لتدريس مادّة اللّغة العربيّة وقواعدها، بحيث نجده في غالب الأحيان: حامل شهادة ليسانس تخصّص علوم، تكنولوجيا، فيزياء...

فبالرّغم من كفاءته العلميّة، إلاّ أنّ مستواه اللّغوي وطرائق تدريسه، والفنّيات الّتي يستعملها بحاجة إلى دراسة وإعادة النّظر، وهناك مدرّس تعليمي أي ديدكتيكي وهو المنشّط للعمل في القسم يساعد تلاميذه على أن يتعلّموا بالاكتشاف والعمل، وهو الّذي يستطيع تكييف طرائقه حسب مستوى تلاميذه.

إنّ طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها، فإذا درست بطريقة آلية جافّة لا تستثير المتعلّمين رغبوا عنها، أمّا إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها وألفوا دراستها، وهو ما يؤكّده أحد الباحثين «دراسة القواعد من خلال أمثلة مفردة جافّة أمر مملّ لا يأتي بالفائدة المرجوة من دراستها، ونحن إذا لم نمكن التّلميذ من إدراكها في نصوص أدبيّة عن طريق قراءته وكتابته ومحادثته، فقد حرمناه لذّة التّفكير الّذي يتلاءم وقدراته، وكلّ إنسان لا يجد لذّة فيما يفكّر فيه شوقا يدفعه نحوه، انصرف عنه»[1].

5- تعامل المعلّم والمتعلّم مع مادّة القواعد:

1- تعامل المعلّم مع قواعد اللّغة:

لم يتلق المدرّس في السّنوات الأخيرة تكوينا خاصّا في تدريس مادّة القواعد كما كان الشّأن في سنوات السّبعينات لأسباب كثيرة، أثّر ذلك على تعليميّة هذه المادّة ومردّ ذلك إلى الفهم القاصر لمفهوم النّحو عند جمهور المربّين، الأساتذة الذين يعتقدون أنّ

[1] - د. عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص: 150.

مادّة الدّرس النّحوي كلّها صناعة لفظيّة، تهتمّ ببيان الأحوال المختلفة للكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، فصار الإعراب عندهم هو المحور الرّئيسي الّذي يدور حوله تدريس القواعد، فجلّ المربّين يركّزون على جانب المبنى، ويقتصرون على الأحكام الإعرابيّة وضبط أواخر الكلام طبقا لقواعد معيّنة، ممّا يجعل المتعلّمين لا يتذوّقون القواعد، ولا يدركون حقائقها، فكأنّ وظيفة القواعد تتعلّق فقط بحركات الإعراب.

ومعرفة ما يجوز وما لا يجوز، لذلك تراهم يخلطون: يرفعون وينصبون يقدّمون ويؤخّرون[1]، فالحقيقة الّتي خفيت على هؤلاء أنّ النّحو قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة حتّى تتّسق العبارة وتؤدّي معناها علما أنّ القوانين الّتي تمثّل هذا النّظام وتحدّده تستقرّ في نفوس المتكلّمين وملكاتهم وعنها يصدر الكلام، لقد جعل **ابن جني** النّحو أداء لغويا عندما قال: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكثير والإضافة، والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، ينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها»[2]. إنّ هذا التّعريف لا يخصّ النّحو بتغيير أواخر الكلمات وضوابط هذا التّغيير، بل يشتمل مع ذلك ما يتّصل ببنية الكلمة وصياغتها كتثنيّتها وجمعها وتصغيرها والنّسب إليها وتركيبها مع غيرها في علاقات نحويّة.

يضاف إلى ذلك اتّجاه بعض المدرّسين بالقواعد اتّجاها علميّا لا همّ لهم فيه إلاّ حفظ المصطلحات النّحويّة، وسردها ممّا أدّى إلى عدم انتفاع المتعلّمين بدروس القواعد رغم ما يبذل من جهود مضنية في التّدريس، من هنا ينبغي على المدرّس أن يفرّق بين النّحو العلمي والنّحو التعليمي: «النّحو العلمي غير النّحو التعليمي...وعلى هذا فالنّحو كهيكل للّغة- وهو بذلك صورتها وبنيتها- شيء والنّظريّة البنيويّة للّغة الّتي هي علم النّحو شيء آخر...فالّذي يقصده المربّي هو اكتساب القدرة على إجراء

[1] - د. فضيل عبد القادر: من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها، المرجع السّابق، ص: 100.

[2] - ابن جني: الخصائص، المصدر السّابق، ص: 34.

القواعد النّحويّة والبلاغيّة في وقع الخطاب ليس إلاّ، وهذا لا سبيل إلى تحصيله إلاّ بطرق خاصة، لا بحفظ القواعد أو دراستها على حدة»[1]. إنّ الغاية الّتي نشأ النّحو العربي من أجلها فرضت أن يتّسم في جملته بسمة النّحو التّعليمي لا النّحو العلمي وهو ما يؤكّده الدّكتور **تمّام حسان**: «لقد نشأ النّحو العربي في رحاب النّصّ القرآني ومن أجل خدمته، تلاوة وفهما، وما لبث أن توسّعت دائرة الاهتمام اللّغوي فشملت النّصّ الأدبي عموما والنّصّ الشّعري فكان تعليميًّا بالدّرجة الأولى» [2].

2- تعامل المتعلّم مع القاعدة النّحويّة:

المتعلّم يتعلّم نحوا صوريا، يحفظ قاعدة المبتدأ والخبر، الفاعل، المفعول به لكن حين يحاول ممارسة القواعد في خطاباته اليوميّة، يحسّ بصعوبة منشؤها التّعامل مع القاعدة النّحويّة، فما أن يشرع في التّعبير مشافهة أو كتابة، حتّى يفقد الصّلة بين التّنظير اللّغوي والحقل الّذي تعمل فيه اللّغة، إنّ نتائج تعليم القاعدة النّحويّة لا تزال متدنّية في المدرسة الجزائريّة، إذ أنّ مستوى المتعلّمين فيها لا يتّفق مع ما يبذل من جهد وما يخصّص لها من زمن، فتراهم عاجزين عن تحويل التّعريفات لكن دون فهم ودون القدرة على تطبيقها، والعجز يكاد يكون عاما عند جميعهم، فدور القاعدة النّحويّة لا ينتهي عند شكل الكلمة وإنّما يتجاوزه إلى التّراكيب، وخدمة المعنى وإكساب المتعلّم ملكة تبليغيّة تمكنه من التّحكّم الآلي لجميع المهارات اللّغويّة الأساسيّة المتمثّلة في الحديث، القراءة، الكتابة.

يبدو أنّ علماء النّحو القدماء من أمثال **الخليل**، و**سيبويه**، و**ابن جني** وغيرهم قد تفطّنوا إلى حقيقة القاعدة النّحويّة وأسّسوا أحكامها، فلم تكن غاية عندهم في ذاتها في حين أنّ نحاتنا في العصر الحديث لم يعالجوا مسألة تعليم القاعدة النّحويّة على النّحو الّذي يقتضيه المنهج التّربوي، فعلى الرغم من المحاولات العديدة الّتي قام بها المسؤولون عن التّربيّة والتّعليم من أجل تيسير النّحو وتذليل صعوباته، فإنّ المتعلّمين

[1] - د. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلميّة واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 3، 2000، ص: 119.

[2] - د. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1418هـ- 1998م، ص: 13.

لازالوا يخشون هذه المادّة ويعيشون في ظلال العسر، وظلّوا ينظرون إليها على أنّها غاية في حدّ ذاتها: «إنّ القواعد ما فتئت عندنا في المدارس والجامعات على السّواء غاية من غايات التّعليم ومقصدا خطرا من مقاصد الامتحانات العامّة والخاصّة، ولا يضير الطّالب بعد ذلك إنْ أخطأ في التّعبير أو عجز عن فهم الكلام على الوجه الصحيح، لأنّ القاعدة مازلنا لا ننظر إليها على أنّها وسيلة يجب أن تكون في حكم الملكة لمحاكاة اللّغة الصحيحة»[1]. لقد أخطأ هؤلاء المدرّسون الغاية من تعليم مادّة القواعد، إنّها وسيلة لغايات أبعد هي تقويم لسان المتعلّم، وضمان سلامة نطقه للغته والتّعبير بها.

إنّ حفظ قواعد اللّغة لن تمكّن المتعلّم من اكتساب ناصيّة لغته، وإجادتها فالدّربة، والمران، والممارسة العمليّة وطول المصاحبة، والمعاشرة للآثار الفنّية للّغة هي الّتي تجعل المتعلّم قادرا على إعادة التّعبير، لقد توصل العلاّمة **ابن خلدون** وهو يعاين طرق التّدريس في المغرب وما رآه فيها من ضعف، أنّ الاكتساب الحقيقي للّغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجرّدة، ولكن عن طريق فتق اللّسان بالمحاورة وممارسة اللّغة ممارسة فعليّة في جميع المقامات الّتي تستعمل فيها والتّدريبات لما تعلّمه المتعلّم يقول: «وكذلك لو سئل عالم النّجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه وآخر قبالتك ممسك به بطرفه الآخر ويتعاقبه بينكما...وأطرافه المضرسة المحددة تقطع ما سرت ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة، وهو لو طلب بهذا العمل أو بشيء منه لم يحكمه...وكذلك نجد كثيرا من المهرة في صناعة العربيّة إذ سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصود أخطأ فيها الصّواب وأكثر من اللّحن»[2].

من هنا ينبغي على المدرّس أن يشرك المتعلّم كتابة ونطقا على ما تلقاه ليتمكّن من إتقان لغته وإحراز المهارة في استخدامها.

---

[1] - عبد الكريم بكري: محطات حول الدرس النحوي في برامجنا التعليمية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000، ص: 22.

[2] - ابن خلدون: المقدمة، المصدر السّابق، ص: 1982.

6- مقترحات تدريس النّحو العربي في المرحلة الابتدائيّة:

إذا كان تعليم قواعد اللّغة في المرحلة الابتدائيّة يهدف إلى تنميّة القدرات العقليّة للتّلميذ، ودفعه للتّفكير في عبقريّة اللّغة، ومساعدته على سرعة الفهم، والاستيعاب في القراءة، والمحادثة، والمطالعة، بهدف إتقان العربيّة الفصحى في المستويين الشّفهي والكتابي، فإنّه لا يجب أن يغرب على بال مدرّسي العربيّة وقواعدها الأمور التّاليّة:

1- لا يقتصر التّعامل مع اللّغة على معرفة نظامها، ومكّوناتها الأساسيّة، بل يجب ممارسة هذا النّظام عن طريق اكتساب المهارات اللّغويّة، فتعليم القواعد لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم، قد يردد تلك التّعريفات لكن دون فهمها ودون القدرة على تطبيقها، إنّ حفظه للمصطلحات وترديدها لا يعني أنّه امتلك ناصية اللّغة، فالاكتساب الحقيقي للّغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجرّدة، لكن عن طريق فتق اللّسان بالمحاورة وممارسة اللّغة ممارسة فعليّة في جميع المقامات الّتي تستعمل فيها: «أنّ حصول ملكة اللّسان العربي، إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتّى يرتسم في خياله المنوال الّذي نسجوا، فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[1].

2- يجب على المدرّس أن يربط مادّة القواعد بأساليب التّعبير اليومي وما يتّصل بخبرات المتعلّمين اللّغويّة، ويجعلهم يحسّون بأنّ للقواعد هدفا لابدّ من بلوغه والوصول إليه، عليه أن يفتح شهّيتهم ويرغّبهم في دراسة اللّغة العربيّة الفصحى ويقنعهم بجمالها، وسحرها، ويلتمس كلّ الوسائل الّتي تجعل منهم عاشقين للغتهم فخورين بها:

«فإنّه يجب أن نذكر حقيقة واضحة مؤيّدة، لا يماري فيها ممار، وهي أنّ تعليم لغة إنّما يكون باستخدامها، وتطويعها إنّما يجيء باستعمالها، واللّغة ملكة بابها الأذن فلابدّ أن تسمع الأذن قولا مستقيما صحيحا لتصبح الملكة، وكلّ ما تلقفته الأذن وتكرّر عليها يسر على اللّسان فطبعه، وقوّمه، أو عوّجه...فالسبيل القويمة في تعليم اللّغة، هي

[1] - ابن خلدون: المقدمة، المصدر السّابق، ص: 730.

أن نمكّن للمتعلّم من أن يسمع معربا صحيحا وأن يقرأ معربا صحيحا أيضا»[1]، وأن يشركهم كتابة، ونطقا فيما تلقّوه ليتمكّنوا من إتقان لغتهم، وإحراز المهارة في استعمالها، فإذا نجح المدرّس في خلق هذه العلاقة الحميميّة بين المتعلّم ولغته سوف تسقط كلّ الحواجز، ومنها حاجز قواعد اللّغة، فيصبح الطّريق ممّهدا أمامه لمعرفة الخطأ، والصّواب فيما يقرأ، وفيما يكتب. لقد أظهرت الدّراسات الحديثة أنّ المتعلّم يزداد قدرة على التّعبير كلّما تهيّأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من قواعد اللّغة ويسمعه ويتلقّنه من الكلمات والصّيغ، والأساليب والتّراكيب اللّغويّة عمليّا، وكلّما هيّأ المدرّس فرصا عديدة للمتعلّم للكتابة قام بتصحيح الأخطاء في الكتابة كان الاستيعاب أكثر.

من خلال التّصحيح لمادّة دراسة النّصّ، ينبغي على المدرّس أن يستغل هذه الحصّة أحسن استغلال خاصّة في التّحويل والإعراب، كما يجب عليه أن يتّجه نحو العناية بحصّة القراءة والتّعبير باعتبارهما وسيلتين لفهم القواعد، فيطرح أسئلة شفويّة متنوّعة لاختيار مدى إدراك المتعلّم للقاعدة النّحويّة.

3- إنّ تعليم القواعد لا تؤتي ثمارها، إلاّ بكثرة التّطبيق عليها فلا حياة في دروس القواعد بغير التّطبيق، لذلك يدعو المختصّون في علم تدريس اللّغات إلى عرض القواعد النّحويّة والصّرفيّة على المتعلّمين عرضا وظيفيّا من خلال تراكيب وأنماط بنيويّة متدرّجة في الصعوبة، الهدف منها تثبيت القاعدة في ذهن المتعلّم واستثماره لها عن طريق حمله على القيام بسلسلة من التطبيقات المنظمة شفوية كانت أم كتابيّة، وتراعى في هذه الحصّة مجموعة من المقاييس أهمّها:

- توخّي الوضوح في أسئلة التّطبيق، بحيث تبتعد عن الغريب، والمعقّد.
- أن تكون بعيدة عن مشكلات الإعراب التّقديريّة.
- أن تتّصل بجوهر القاعدة.

[1] - إبراهيم مصطفى: مقال "تيسير قواعد اللغة العربية"، مجلة المجمع العلمي العربي، ج1، المجلد 32، 1376هـ- 1957م، ص: 127.

- كما تكون الأمثلة لها صلة بحياة المتعلّمين، وبيئتهم، فلا تكون جافّة فتنفّرهم وتبعدهم عن القواعد.

- أن لا تضع الخطأ كهدف نصب عينيها، فتجعل التّلميذ في دائرة الخوف من الخطأ، والضّجر من القواعد.

- أنْ تُدرج تمارين القواعد في مجمل نشاطات اللّغة العربيّة.

- كما ينبغي أن تكون لكلّ درس حصّة تطبيق حتّى يكون الاستيعاب أحسن.

4- نوصي بإعادة النظر في طريقة إعداد، وتكوين المدرّسين وتدريبهم على فنّيات التّعليم، وأساليب التّبليغ، وفق الطّرائق التّربويّة الحديثة، وإعادة فتح معاهد التّكوين، فلا يدرّس فيها إلاّ مدرّس يحسن العربيّة، وينطلق لسانه بها سليمة، معربة ولا نستعمل في هذه المعاهد إلاّ اللّغة الفصحى، كما يجب تكثيف، وتثمين عمليّة التّكوين أثناء الخدمة، فالمتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التّعلّم، والمدرّس هو صانع تعلّمه، إنّه الدّورة الأساسيّة لعمليّة التّدريس، فمن العوامل الأساسيّة الّتي يتوقّف عليها نجاحه أو فشله استعداده الخاص، ثمّ تكوينه العلمي الّذي لا ينحصر فيما يتلقّاه من معرفة في مراحل التّعليم، وفي فترة الإعداد المهنيّة، بل ينبغي عليه أن يمتلك أرضيّة معرفيّة والتّحصيل اللّغوي السّليم لأصول العربيّة، ويظلّ على أهبة دائمة، وحضور مستمرّ للتّفاعل مع أيّة حركة ثقافيّة، أو فكريّة، وأن يحرص على وقاية نفسه من العقم الفكري، والجدب الثّقافي الّذي كثيرا ما يصيب أغلب المدرّسين بعد تخرّجهم من الجامعات حين ينقطعون عن مواصلة القراءة الجادّة فالمدرّس النّاجح في دروسه هو الّذي يستطيع أن يعلّم اللّغة في مواقف حيّة وحقيقيّة[1] وبذلك نكون قد هيّأنا للّغة العربيّة الفصحى بيئة تحيا فيها، جارية على الألسن، وماضية إلى الآذان.

وخلاصة هذا المبحث هي: إنّ قواعد النّحو ينبغي أن تُراعى فيها الأسس التّالية:

[1] - د. صالح بلعيد: سوء إتقان اللغة العربية، رأي في المسألة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000، ص: 38- 39.

أوّلا: إنّ الأساس في قواعد النّحو أن تكون وظيفيّة عمليّة لا فلسفة تعجيزيّة ونعني بذلك الاهتمام في انتقاء القواعد النّطقيّة الّتي يستخدمها المتكلّم في مختلف أحاديثه.

ثانيا: إنّ قواعد النّحو يجب أن يتعلّمها التّلاميذ تطبيقا عمليّا وذلك عندما يسمعونها من المدرّس موظّفة في كلامه، فلا ينبغي أن تدرّس مستقلّة في حصص خاصّة تنظيرا عقليّا بل يجب أن يستمعها المتعلّم من مدرّسه في مختلف أحاديثه.

ثالثا: انتقاء نصوص الأمثلة والشّواهد ممّا يستعمل في واقع التّلميذ عموما ليتفاعل معها بقوّة وفعاليّة، ولا يكون الأمر كذلك إلاّ بالنّص القرآني أولا وما صحّ من الحديث الشّريف ثانيا ثمّ يليهما شعر ونثر العرب قديما وحديثا.

المبحث الثالث: سبل تيسير الدّرس النّحوي

1- طريقة المعلّم في تلقين المادّة النّحويّة:

لاشكّ أن المدرّس يلعب دورا هامّا في عمليّة تيسير تدريس النّحو، بل إنّ جميع التّيسيرات الّتي قد يضعها المشرّعون وقبلهم الباحثون ويلحّون عليها، إذا لم نضع تلك التّيسيرات والمقترحات بين أيدي المدرّس الكفء فسيظلّ العمل مبتورا غير كامل وعليه يعدّ المدرّس الحجر الأساس في تحقيق جميع الاقتراحات وتحويلها إلى واقع في الميدان العملي.

ويؤكّد الخبراء هذه القضيّة عندما يشيرون بأنّ القصد من العمليّة التّربويّة أنّها العمليّات التّربويّة المنظّمة الهادفة إلى إقامة الفرص أمام الطّلبة من جهة، والمعلّمين من جهة أخرى سواء بسواء، وذلك لتطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنّظريّات التّربويّة تطبيقا أدائيّا، وعلى نحو سلوكيّ في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم والمبادئ والنّظريات، والّذي يتمثّل في المدرسة بشكل يؤدّي إلى اكتساب الطّالب والمعلّم للكفاءات التّربويّة الّتي تتطلّبها وتحتاجها طبيعة هذه الكفاءات بكفاءة وفاعليّة[1]. إنّ هذه الأدوار المتعدّدة والمتغيّرة للمعلّم، والّتي بدونها لا يكون قادرا على ممارسة هذه الكفاءات وهذه القدرة والفاعليّة العميقة لا يمكن للمدرّس أن يكتسبها في يوم وليلة وإنّما يتطلّب الأمر منه جهدا يُبذل، وطبيعة لها القابلية لذلك العمل وممارسة فعّالة في الميدان، وذلك بحثا عن الرّقيّ الّذي يمكّنه من أداء المهمّة أداء جيّدا.

إنّ العمليّة التّربويّة وخصوصا منها طريقة تعليم قواعد النّحو لا يمكن بحال أن تدرّس مستقلّة كما أكّدنا من ذي قبل، ولا يكون مقابل ذلك إلاّ أن تكون تلك القواعد مادّة حيّة معتادة لدى الطّالب من خلال دروسه المختلفة الّتي يسمعها من المدرّس، ولا يستطيع تحقيق هذا الهدف إلاّ المدرس النّاجح الّذي يجمع بالإضافة إلى غزارة المادّة وهضمها طرائق تقديمها في آن واحد، وعليه فهي هكذا مكتملة يمكن تحقيق الكثير والوصول إلى الهدف المرسوم، أمّا وهي مفصولة عن بعضها بعض فلا يمكن بحال أن تحقّق شيئا مقبولا، فالمدرّس الكفء إذا هو حجر أساس مطلوب، فهو الّذي يحوّل

[1] - عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال، دار المعارف، القاهرة، ، ط 02، 1971م، ص: 09.

الصّعب سهلا بنجاحه وخبرته وكفاءته العالية، وهو كذلك الّذي يمكن أن يحوّل السّهل صعبا معقّدا بفشله وعدم قدرته على أداء المهمّة كما ينبغي.

ملاحظة: إنّ المتعلّمين الّذين يفضّلون القواعد من سائر مواد اللّغة العربيّة، إنّما يفضّلونها ليس كما يظنّه البعض حبّا في العربيّة، ورأفة عليها، إنّما لأنّ المدرّس يحبّب إليهم دراستها بشرحه الوافي، وبطريقته المنظّمة، من هنا يجب على الهيئات المشرفة على المنظومة التّربويّة أن تحرص على ترقيّة، وتطوير أساليب تعليم قواعد اللّغة، وطرق تلقينها، وتوصليها للنّاشئة، خدمة للعربيّة، وآدابها، لأنّ اللّغة هي الوسيلة الّتي تكون فكر المتعلّم، وتبني شخصيّته وتربّي وجدانه، وتهذب ذوقه، وترقّي فيه الشّعور بالانتماء، والاعتزاز بوطنه، وقيم مجتمعه، فالوعي بأهمّيتها، وقيمتها والحرص على سلامتها، والنّهوض بها يعتبر مطلبا وطنيا لا ينبغي التّهاون فيه، فهي الّتي جمعتنا بعد تشتّت، ووحّدتنا بعد تفرّق، وقاربت عقولنا، ووثّقت بين قلوبنا.

2- شروط اختيار معلّم اللّغة العربية:

إنّ جميع الخبراء يؤكّدون أن مهنة التّدريس خصوصا قبل غيرها من المهن الأخرى تتطلّب أمرين اثنين هما: متانة المادّة الّتي يقوم عل تدريسها والدّراية بعلوم التّربيّة المتعلّقة بالميدان وفي التّعامل مع من يدرّس.

والمقصود عندهم بمتانة المادّة، معرفة المواد المختلفة الّتي يقوم بتدريسها معرفة حقّة، تناسب الزّمن الّذي نعيش فيه، بحيث يعرف صغيرها وكبيرها، وما ذلك إلاّ لتكون للمدرّس القدرة على أن يملك قلوب التّلاميذ بمادّته وطريقته، ولا يقتصر الأمر على الدّرس الّذي يقوم به المدرّس في ساعات معدودة، بل يجب أن يسيطر على المادّة الّتي يطالب بتدريسها، وكيف تصل تلك المادّة بالمواد الأخرى وبالحياة العملية[1] وخاصّة ما يتعلّق بالدّرس النحوي الّذي يتطلّب إحاطة مقبولة بجميع أبوابه وجزئيّاته الّتي تجعل منك مادة تتحرك لوحدها في الحقل العملي أمام التّلاميذ.

وفي متانة المادّة يرى الباحث **(عبد الرحمن الحاج الصالح)** أنّه من الضّروري إيفاد معلّم اللّغة في عصرنا هذا بما يجب أن يتزوّد به حرصا على أداء مهمّته على

[1] - محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مكتبة النّهضة المصرية، الطبعة الثانية، 1996م، ص: 173.

أكمل وجه عندما قال: بأنّه لا يمكن لمدرّس اللّغة أن يجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين، ومن معلومات مفيدة ومناهج ناجحة في التّحليل اللّغوي وإذا لم يكن المدرّس بهذه الصّورة كان مثل أستاذ الفيزياء مثلا الّذي يجهل أو يتجاهل الاكتشافات الّتي استجدّت في تركيب الذّرّة ونواتها[1]. ولذلك حري بمدرّس اللّغة العربيّة أو أي لغة أخرى أن يكون وباستمرار على اطّلاع تامّ بالبحوث الجديدة والطروحات المستجدّة على الساحة اللّغويّة، ليكون مواكبا لكلّ التّطوّرات الّتي قد تحدث في المجال اللّغوي، خصوصا في هذه العقود الأخيرة الّتي تعرف فيها اللّغة تطوّرات كبيرة بفعل ما أحدثته اللّسانيات في هذا المجال، ولا يمكن أن يكون مدرّس اللّغة بهذه الصّفة إلاّ بالتّكوين المستمرّ، سواء أكان ذاتيا أم من الجهات الوصيّة أم بالتكامل بينهما، والّذي بهما يستطيع المدرّس أن يطوّر من نفسه ومن أسلوبه وأن يجدّد معلوماته، أمّا أن يظلّ المدرّس ثابتا في معارفه يجهل كلّ جديد في هذا المجال فليس هذا الأمر إلاّ تكريسا للرّداءة.

والمدرّس القدير هو الّذي يستطيع أن يستخدم مادّته في تشويق تلاميذه إلى المدرسة والعلم والعمل، وفي إيقاظ عقولهم، ومدرّس اللّغة العربيّة مطالب بأن يجعل من المادّة النّحويّة مادّة مألوفة عندهم، وعندها تصبح الحياة المدرسيّة حياة السعادة والهناء لأنهم يجدون هناك راحتهم فلا يهجر التلاميذ المدرسة، ولا يمكن أن يحقّق المعلّم هذا مع التّلاميذ إلاّ إذا استطاع أن يحوّل مادّته من التّنظير إلى الواقع المعيش الّذي يعرفه التّلاميذ في الوسط المدرسي، إنّ ثقة التّلاميذ بالمدرّس هامّة جدّا كثقة الجند بالقائد، فإذا فقد الجيش ثقته بقائده فلا مفرّ حينها من الفوضى والعصيان والفشل في النّهاية، ومثله إذا فقد المدرّس ثقة تلاميذه به كان من الصعب عليه جدّا أن ينجح في مهمّته؛ لأنّ استعادتها ليس من الأمر الهيّن، وخلافه المدرّس الماهر المتقن لعمله

[1] - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مقال: "أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، ع4 د، 1974م، ص: 21.

فإنّه من السّهل عليه أن يكسب هذه الثّقة فيستخدمها في تسهيل ما قد يصعب على التّلميذ، وهو العمل ذاته الّذي وجد من أجله المدرّس وإلاّ فيكون قد فقد مصداقيته[1].

إنّ المهمّات الّتي يجب أن يقوم بها المعلّم النّاجح لا تقتصر على توصيل المعلومات في الأذهان، بل وفوق ذلك العمل تتوقّف على تجسيد ذلك في الواقع العملي وخصوصا في عملية ترسيخ القواعد النحوية الّتي تتطلب من المدرس اليقظة التّامّة لنفسه ولغيره من التلاميذ في العمل على تصويب أخطائهم وتيسير سبل الإحاطة بالمادّة وتجسيدها في الفعل الكلامي، ولذلك فإنّ الإعداد الأكاديمي للمدرّسين وحده غير كاف لصناعة المدرّس النّاجح، فذلك الإعداد ولاشكّ يعدّ حلقة من حلقات عدّة متتاليّة ينبغي أن تتحقّق، فالاستعداد الطّبيعي، والرّغبة الملحّة والاجتهاد المثمر والممارسة الميدانية، إضافة إلى التكوينات المختلفة والتي تعدّ المختبرات الأساسيّة للتطلّع على المهنة، هذه الأسباب جميعها تساهم في خلق المدرس الناجح المطلوب. يقول: (**غاستون ميالاريه**) بأنّ «الإعداد الأكاديمي يجب أن يعتبر إذًا كإحدى حلقات التّربيّة الدّائمة المتّجهة دائما نحو المستقبل لكي يصبح المعلّم الشّاب المعدّ قادرا على عدم التّراجع إلى الوراء، وأن يظلّ قادرا في العام 2050 أن يلعب دور الصّلة بين التّلاميذ وعلم ذلك الوقت»[2] وبدون هذه الشّرائط لا يمكن أن يعرف التّعليم النّاجح طريقه إلى الهدف المرسوم.

إنّ الجهود الّتي بذلت إلى يومنا هذا لم تؤدّ –بشكل عام- في هذا الموضوع إلى إعداد مدرّسين يمكن لهم القيام بهذه المهمّة النّبيلة على أحسن وجه، وهذا ما يؤكّد – وبدون شك- ضرورة تهيئة المدرّسين بطريقة تلامس مجمل النّظام التّربوي اللّغوي مباشرة أو بطرق غير مباشرة، وما أشار إليه **(الأبراشي)** سابقا بضرورة معرفة المدرّس بعلوم التّربيّة، يشرحه آخرون في قضيّتين أساسيّتين هما: -علم التّدريس- وفنّ التدريس[3].

---

[1] - محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، المرجع السّابق، ص: 175.

[2] - غاستون ميالاريه، إعداد المعلمين، ترجمة: فؤاد شاهين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط02، 1416هـ- 1995م، ص: 11.

[3] - محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس، دار الطباعة الحديثة، ط 5، ص: 11.

علـم التّـدريس: وإتقانـه بكفـاءة ليكـون باسـتطاعة المـدرّس أن يعـرف مـاذا يـدرّس كمًّـا ونوعًـا، فـإنّ فـي ذلـك حكمـة بالغـة، ذلـك أنّ الكـمّ وحـده قـد لا يفيـد شـيئا، والنّوعيّـة وحدها قد لا تفي بالمطلوب، ولكن في الجمع بينهما إدراك للنّتائج المطلوبة.

فـنّ التّـدريس: فهـو ليكـون باسـتطاعته أن يعـرف كيـف يـدرس، ذلـك أنّ العلـم بهـذا الجانـب هـو الّـذي يجعـل مـن كـمّ المـادّة ونوعهـا مثمـرة عنـد التلاميـذ، وإلا فسـتظلّ المـادّة الممنوحة للتّلميذ غير قابلة للتّحرّك والممارسة.

والعلـم بالكيفيّـة إضـافة إلـى المـادّة المنتقـاة الوافيـة بهمـا معـا يسـتطيع المـدرّس أن يفـي بحـق العمـل الّـذي جهـز نفسـه للقيـام بـه، إنّ التّجـارب الميدانيّـة فـي ميـدان التّربيّـة والتّعلـيم قـد علمتنـا أنّ المـادّة النّحويّـة ليسـت بضـاعة بمقـدور الجميـع أن يتسـوّقها؛ لأنّ لتسـويقها فنّـا ينبغـي أن يـتقن، وطبيعـة هـذا الفـنّ هـو القـدرة علـى الأداء المعلومـاتي والأداء العملـي معًـا لينـال التّلاميـذ المـادّة علـى طبـق شـهي، وكـم نجـد مـن التّلاميـذ والطّلبـة مـن ينفـرون مـن المـادة ولا يرغبـون فـي تحصـيلها لـيس لأنّ المـادّة صـعبة بـل لأنّ المـدرّس لتلـك المـادّة جعـل منهـا صـعبة معقّـدة، وإنّمـا يعـود ذلـك لأسـلوبه الـرديء وقلّـة كفاءتـه الذّاتية، ولا شكّ أنّ ذلك ينعكس على التّلاميذ والطّلبة سلبا. [1]

إنّ المدرسـة الحقّـة هـي الّتـي تلـحّ علـى المـدرّس علـى أن يلـزم اللّغـة العربيّـة الفصـحى فـي دروسـه ومخاطباتـه لتلاميـذه، ذلـك لأنّـه المنبـع الّـذي يسـتقي منـه التّلاميـذ مـادّتهم اللّغويّـة مـن خـلال فصـاحته وأسـلوبه وسـلامة لغتـه، بـل تـرى المدرسـة أنّ كـلّ معلّـم لأيّـة مـادّة أخـرى هـو معلـم للّغـة العربيّـة بصـورة مـؤثّرة غيـر مباشـرة، ولـذلك فـإنّ الواجـب- إن أردنـا أطفـالا يتقنـون لغـتهم العربيـة ويحترمونهـا- أن يلتـزم مدرسـو المـوادّ الأخـرى العربيّـة الفصـحى فـي دروسـهم، حتّـى يكـون المعلّمـون قـدوة صـالحة لتلاميـذهم ذلـك لأنّ القـدوة العمليّـة خيـر سـبيل لغـرس الأهـداف الّتـي نصـبو إليهـا، وهـذا مـا خشـي منـه الباحـث **سـعيد الأفغـاني** فـي مداخلتـه فـي موضـوع تيسـير النّحـو فـي دورة لمجمـع القـاهرة سـنة 1938م حيـث قـال: لـنكن صـرحاء وينبغـي أن نعتـرف بـأنّ دروس اللّغـة العربيّـة ذاتهـا، ولـيس الحسـاب والجغرافيـا ولا غيرهـا مـن المـواد الأخـرى غالبـا بأنّهـا لا تـدرّس

[1] - محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس، المرجع السّابق، ص: 13.

بالعربيّة الفصحى، وذلك في جميع الأطوار التّعليميّة بدءا من الابتدائي إلى التّعليم الجامعي[1]. وهي خطوة أكبر إذا كان الأمر كذلك، وإنّ ما ينبغي إثباته هنا أنّ استعمال الفصحى في غرفة الصّفّ خصوصا أمر متقبّل تماما، بل إنّه الأمر الطبيعي، فقد أصبحت غرفة الصّفّ من المواقع الّتي أقرّت لها المؤسّسات الاجتماعيّة جميعا بأنّها من مواقع الفصحى، يشترط ذلك القائمون على التعليم، ويؤدّيه عامّة النّاس والأولياء ويتوقّع ذلك الطّلبة ولا يرونه غريبا ويقبلون عليه، بل إنّ استعمال المعلّم أو الطّالب للهجته المحلّيّة في غرفة الدّرس كثيرا ما يتلقّاه التلاميذ والطّلبة بالاستهجان والغمز واللمز[2] إذ يرون ذلك غير متقبّل ولا معقول وهم في إطار التّعلّم.

ومدرّسو الموادّ الأخرى من غير اللّغة العربيّة كثيرا ما تجدهم يهدمون وبطرق غير مباشرة ما يبنيه معلّم العربيّة في حصّته عندما لا يلتزمون العربيّة الفصحى، وإذا كان الواحد من المعلّمين يبني والآخرون جميعا –إلاّ قليل- من المواد الأخرى يهدمون، فكيف سيكون حال التّلميذ، وماذا سيتعلّق في ذهنه من الأساليب وهو يجدها مرّة تخالف ما يعرف في البيت ومرّة توافقها ومرّة بين بين وهكذا. وهو أمر مستفحل في كلّ من مدارسنا ممّا يستدعي التّنبّه والعمل على الإصلاح.

إنّ عمليّة التّعليم ومهنة المدرّس أساسا، ليست معناها مدرّس يستعرض المعلومات ليعلّمها غيره، وبعدها الطّالب يستظهر ليمتحن، وإن كان ذلك ضروريا أي: أنّ المدرّس ينبغي أن يستعرض والطّالب ينبغي أن يمتحن. ولكن الأمر لا يتوقّف عند هذا الحدّ، بل إنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة صناعة إنسان نموذج وتخريج جيل صالح للحياة المطلوبة دون تكلّف ولا عناء. والمعلّم النّاجح هو من يدرك هذا ويعمل على تحقيقه بين تلاميذه وطلابه، فيتبيّن ذلك في دراستهم ومستوياتهم وفي قدرتهم على أن يعايشوا الواقع وهم مطمئنّون، يملكون الثّقة الكاملة بأنفسهم.

إنّ المعلّم النّاجح في رأينا هو المعلّم الديناميكي الّذي يعمل عل تطوير معلوماته بين الحين والحين، ويتطلع إلى كلّ جديد في مادته، ويستشير الأخصائيين

[1] - سعيد الأفغاني، من محاضر اللغة العربية، المرجع السّابق، ص: 203.

[2] - نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر، عمان، ط1، 1987م، ص: 115.

ويتطلّع إلى ما يؤلّفون من آراء ونظريّات تمكّنه من مسايرة الواقع والعيش مع العصر الحاضر. والمعلم الّذي لا يطلع في موضوعنا هذا على الجديد المقترح في مجال النّحو وطرق تدريسه، ولا يطلع على جوانب هامة من علم النّفس، وكيف يستطيع المعلّم أن يتعامل مع الواقع والمحيط المتعدّد الجوانب، فإنّ ذلك المعلّم ولاشكّ سيكون حجر عثرة في سبيل الرقي بمستويات التّلاميذ والطلبة.

إنّ ممّا لابدّ منه لمدرس اللّغة العربية خصوصا إن كان المقصود تعليم اللّغة إنّما هو إكساب التّلميذ (في الابتدائي أو الثانوي) هذه الملكة في أقصر مدّة ممكنة وبأخصر الطّرق وأنجحها – لا أن نجعل منه عالما متخصّصا في علم اللّسان أو علم النّفس أو علم التّربيّة- فإنّ نجاعة هذه الطّرق منوطة بما تكتشفه هذه العلوم من حقائق وما تثبته من قوانين، ولذلك فإنّ الّذي يحتاج إلى العلم النّظري هو المعلّم والمدرّس لا التّلميذ، وحاجته إليه إنّما هي ناتجة عن حاجته المسيسة إلى تصوّر صحيح للمادّة الّتي يدرّسها، تصوّر سليم لا تشوبه الانطباعات الذّاتيّة أو الأوهام الشّائعة[1].... ولذلك يرى الأستاذ **"الحاج صالح"** أنّ المعلّم لكي يكون كذلك قادرا على أداء مهمّته النّبيلة كما ينبغي أن تتوفّر فيه ثلاثة شروط وهي[2]:

- أن يكون صاحب ملكة لغويّة أصيلة تمّ له اكتسابها من ذي قبل.

- وأن يملك أدنى كمية من المعلومات النّظريّة اللّسانيّة وتصوّرا سليما حولها وذلك عن طريق اطّلاعه على اللّسانيات العامّة واللّسانيات العربيّة.

- وأن يكون ذا ملكة تمكنه من تعليم اللّغة الّتي تعدّ الهدف الأسمى لديه. وإنه لا يتمّ له تحقيق هذا الشّرط الثّالث إلاّ بتوفير الشّرطين السّابقين.

ولذلك فلا غرابة مطلقا إلاّ نحصل على ما نطمح إليه في تكوين تلاميذنا في الوقت الرّاهن ذلك أنّ أغلب المعلّمين للبلاد العربيّة عموما وعندنا في الجزائر خصوصا لا تتوفّر فيهم هذه الشّروط بالقدر المطلوب الّذي يؤهّلهم لأداء رسالتهم

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص: 41.

[2] - المرجع نفسه، ص: 41- 42.

المهنيّة أداء جيّدا، ويعود ذلك لأسباب كثيرة تختلف بين التّاريخية والتّربويّة والاجتماعيّة وغيرها من القيم الأخرى.

وخلاصة القول فيما يتعلّق بالمعلّمين أنّه إذا قال المؤيّدون للطّريقة المنطقيّة إنّ أمهر المعلّمين أغزرهم مادّة فإنّ مؤيدي الطّريقة النّفسيّة يقولون: إنّ أمهر المعلّمين أعرفهم بطبيعة طلاّبه[1]. وإنّنا نتطلّع إلى المعلّم ونعدّه من أمهر المعلّمين إن كان أغزرهم مادّة وأعرفهم في نفس الوقت بطبيعة طلاّبه.

وإنّ المتتبّع لفئة المكوّنين على مختلف المستويات التّعليميّة من خلال وضعنا في الجزائر مثلا كبلد عربي يهمّه الأمر، سيقف على نقائص جمّة تتعلّق بالمكّون ذاته لأنّ جميع القضايا المتعلّقة بالموضوع قد تهون إذا وجدت الرجل المناسب في موضعه المناسب، أما وأن يكون المكوّن يفقد مؤهّلات النّجاح فذلك شأن وأي شأن؟ عن سوء تكوين المكوّنين، وقلّة زادهم لأمر فيه من الخطورة ما لا يستطيع الإنسان تصوّره وحينها لا يعرف النّجاح سبيله إلى نفوس النّاشئة وعقولهم، إلاّ بإعادة النظر جذريا في الطّريقة أو المنهجيّة الّتي يتمّ بها إعداد المكوّنين.

3- الوسائل المساعدة لتدريس مادة النّحو العربي:

المعهود في مدارسنا أثناء تدريسنا للقواعد هو تسجيل الأمثلة على السّبّورة يقرأها المعلّم أوّلا وبعض التّلاميذ ثانيا، ثمّ يعمل على استنتاج القاعدة الّتي يحفظها التّلاميذ بعد ذلك رغبة أو رهبة من السّؤال والامتحان، وعندها تتحوّل القواعد عندهم –إذا لم تكن عند المعلّم كذلك- إلى غاية تطلب لذاتها، ولقد أثبتت التّجارب كلّها وفي جميع مراحل التعليم أن التلاميذ والطلبة يتوجسون خيفة من هذه المادة نظرا لعدم الإلمام بها وعدم التّحكّم في أحكامها، فتجد التّلميذ أثناء الامتحانات وللحصول على العلامة المقبولة يعمل ما في وسعه أن يعمل في الإجابة عن أسئلة أخرى بعيدا عن القواعد ولكنّه في أسئلة القواعد يعمل على الحظّ الّذي قد يحالفه صدفة وهو قليل أو يخالفه وهو الكثير الدّائم. وأي طرق هذه الّتي تجعل التّلميذ (والطالب) بهذه الحالة الّتي تنفّر أكثر مما ترغّب إلاّ عند القليل من ذوي القدرات العلميّة وما أقلها، إنّ هذه

[1] - نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى، المرجع السابق، ص: 66.

الطّرق التّقليديّة والحالة النّفسيّة هي الّتي شوّهت جزءا من جمال العربيّة في نفوس النّاشئة وبالتّالي أبعدت أكثر مما قرّبت أبناءنا من لغتهم ونفّرت أكثر مما رغّبت في ضرورة تعلّمها والتّمسّك بها.

وفي هذه المسألة إننا لا نلقي اللّوم على المعلّم أو الأستاذ الّذي لم يجد وسيلة أخرى لتغيير هذه الحالة إلاّ قدراته الذّاتيّة إن وجدت في ضرورة البحث عن طرق ترغيبيّة لتشويق الطّلبة إلى المادّة، لأنّه يجد وسائل الخصم أكثر فعالية منه، وفي هذه الحالة والتّعليم التّقليدي للمادّة هو السّائد، لا يمكن بحال أن تحصل الفائدة المرجوّة من تعليم القواعد الّتي تعدّ وسيلة هامّة وأساسية للفهم والإعداد والمحاورة الجيّدة، وذلك لأنّ البيئة اللّغويّة السّليمة وعنصر التّشويق غير متوفّرين، وهما أساسا هامّان لحصول الفائدة[1].

والمتتبّع للأحداث التّعليميّة الحاصلة في لغات أخرى هنا وهناك وخصوصا في المدارس الخاصّة، يستطيع أن يستنتج العبرة المرجوّة في التّعليم والّتي يجب أن تكون هي الرّائدة اليوم في تعليمية اللّغات بشكل عام، والنّحو العربي أساس تلك التّعليميّة ولاشك، فالتّعليم الحديث إنّما يتّخذ من شتّى الوسائل المادّية الممكنة لبلوغ الهدف بأنجع وسيلة وفي وقت قياسي ممكن، إنّ هذه الطّرق التّقليديّة الّتي برهنت على عمقها في وقتنا الحاضر على الأقلّ هي الّتي جعلت من أبنائنا يهزءون من لغتهم ويتجنّبون الاجتهاد فيها أو التوجّه نحو التّخصّص في علومها، بينما تعمل دول أجنبيّة على التّرغيب في لغتها بشتّى الوسائل الممكنة عندهم حفاظا على مكانتها في قلوبهم وواقعهم.

والمتتبّعون للبحوث المنجزة هنا وهناك في البحث عن طريق تدريس النّحو والوسائل الممكنة في الاستعمال سيقف على جملة من الاقتراحات، كما أنّ التّجارب في دول أخرى تعطيه رؤية واضحة يمكن الاستفادة منها للعمل على تغيير حالنا إلى حال أفضل تطويرا للعمليّة التّربويّة، ولاشك أنّ الطّرق الحديثة تتطلّب شيئا من التّضحية، وتوفير المادّة وهي الضّرورة الّتي لا مفرّ منها إن أردنا أن يكون مستوى

[1] - د. عبد المجيد عيساني: النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، المرجع السّابق، ص: 342.

التّعليم مناسبا لطبيعة العنصر وروحه، فأطفالنا في عصرنا هذا معذورون أيما عذر إذا لم تتهذّب ألسنتهم منذ حداثة سنّهم لأنّهم لا يتلقّون علوم لغتهم وأنشطتها المختلفة بالوسائل الفعّالة الّتي تؤثّر فيهم وتشوّقهم إلى لغتهم الّتي تعدّ جزءا من الوطنيّة العزيزة الّتي يجب أن تغرس في نفوسهم منذ الصّغر.

إنّ العصر الحاضر الّذي نعيشه هو عصر الوسائل المادّيّة الّتي طغت على كلّ شيء، وأصبح الإنسان –أي إنسان- يتعلّق بها تعلّقا نوعيّا، ويراها من الضّروريّات الأساسيّة الّتي لا يمكن تجاوزها، وبناء على هذا فإنّ التّربيّة والتّعليم عموما ينبغي أن تستعين بتلك الوسائل بالقدر الّذي به تستطيع أن تحقّق أهدافها. وذلك تماشيا مع ظروف العصر ومسايرة للواقع البشري الّذي يعجّ بمختلف المعينات المادّية الّتي يتّخذ منها الإنسان وسيلة لتحقيق أهدافه ورغباته، ولا ينبغي بحال من الأحوال أن يشذّ ميدان التّربيّة والتّعليم عن القاعدة هذه، الّتي استطاع بها الإنسان الحاضر حقّا أن يحقّق بها أغلب ما يطمح إليه[1].

والمتطلّع اليوم إلى ميدان التّربيّة والتّعليم سيقف مندهشا في كثير من الحالات عندما يلاحظ الهوّة السّحيقة بين ما تعيشه المدرسة عموما، وما يعيشه الواقع من حولنا من حيث الاستعانة بالوسائل، ففي الوقت الّذي يعرف فيه الواقع استخداما للوسائل السّمعيّة البصريّة مثلا بقوة وفاعليّة، والتّلاميذ يتعاملون بها في مختلف الأوساط التّرفيهيّة وفي البيوت أحيانا، نقف على أنّه في المدرسة أين يقضي فيها التّلميذ ساعات طوالا انعداما كلّيا لتلك الوسائل، ولا يتعامل المدرّس مع تلاميذه إلاّ بالوسائل التّقليديّة القديمة جدّا، والّتي لا يمكن في كثير من الحالات أن تفي بالغرض المطلوب في عصرنا، ولا يمكن للتّلميذ أن يتعلّق بها كتعلّقه بما يعجّ من حوله من وسائل مختلفة الأنواع والأشكال، وحينها يصبح التّلميذ معذورا إذا تعلّق بما هو خارج المدرسة وتخلّى عن المدرسة أو لم يرغب في التّعلّم فيها وذلك ما أشار إليه **"طه حسين"** عندما ذكر أنّنا إذا أردنا أن نعلّم أطفالنا اليوم النّحو والصّرف في المدرسة الابتدائيّة أو في الثّانويّة كما كان يفعل **المبرد** و**المازني** مع تلاميذهما في مساجد البصرة أو كما

[1] - د. عبد المجيد عيساني: النّحو العربي بين الأصالة والتجديد، المرجع السّابق، ص: 343.

كان يفعل **الكسائي** في مسجد الكوفة وبغداد، فإنّ ذلك ضرب من المستحيل، نظرا للفارق بيننا وبينهم[1]، وذلك فقط لأنّ تلاميذ **المازني** و**المبرّد** و**الكسائي** ليسوا هم تلاميذ اليوم وأنّ عصرهم ليس هو عصرنا اليوم وأنّ معلّمي اليوم كذلك ينبغي إلاّ يكونوا معلّمي الأمس.

إنّ الحديث عن أيّ وسيلة من الوسائل المادّيّة الحديثة لا يعني بحال أنّنا ننبذ كل وسيلة قديمة، بحثا عن الوسائل الحديثة، فمثل هذا الطّرح ليس مقبولا إلى حدّ بعيد لأنّه ومهما عرفت الحياة من وسائل أخرى حديثة، فستظلّ كثير من الوسائل القديمة لها أثرها الإيجابي في طلب العلم وتحصيله، ولكن تطوير الوسائل القديمة والاستعانة بالحديثة هو المطلوب إن أردنا أن نحقق أهدافنا المبتغاة في تلاميذنا وطلاّبنا.

والمقصود بالوسائل أو المعينات هي جميع الوسائط الّتي يستخدمها المدرّس في المواقف التّعليميّة المختلفة، وذلك لتوصيل الأفكار والحقائق إلى التلاميذ، وعليه فإنّه لا حدود لأنواع الوسائل التّعليميّة، وهي ليست بالأمر المستحدث كلّية لأنّها استخدمت منذ أن كان هناك موقف تعليمي في الحياة...ولكن الأمر المستحدث في هذا المجال هو تغيّر النّظرة للمعينات التّعليميّة والوعي بأهميتها، وما ظهر في القرن العشرين من اهتمام بها وتشجيع الأبحاث والدّراسات الّتي تحاول تفهّم دورها في العمليّة التّعليميّة وطرق استخدامها وقوّة فاعليتها وآثارها[2].

وتظهر هذه الفاعليّة وقوّة تأثيرها في الدّراسين من خلال الواقع وما أثبتته البحوث الّتي قام بها رجال التّربيّة والتّعليم وعلماء النّفس وعلماء الاجتماع الّذين عدّدوا الفوائد التّعليميّة بمختلف الوسائل الّتي يستعين بها الإنسان ومنها: أنّها ترسخ المعلومة ويظلّ أثرها باقيا في أذهان التّلاميذ، وأنّها تثير انتباههم وتبعث فيهم روح النّشاط والحيويّة، كما أنّها تسهّل عمليّة التّعليم على المدرّس، وتعينه على الضّبط، خصوصا ما يتعلّق بالجانب التّلفّظي، وهي بشكل عام تحدث آثارها الإيجابيّة بشكل من الأشكال على مستوى الدّارس والمدّرس سواء، خصوصا في المراحل التّعليميّة الأولى.

---

[1] - صابر أبو السعود، في نقد النّحو العربي، ص: 73 (نقلا عن طه حسين من محاضرة ألقاها بدمشق سنة 1956م).

[2] - محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، الدار المصرية اللبنانية، ط 2، سنة: 1993م، ص: 44.

والمتتبّع للأبحاث في هذا المجال يجدهم يذكرون لنا الوسائل الهامّة الّتي قام بها رجال التّربيّة والتّعليم وعلماء النفس وعلماء الاجتماع الذين عدّدوا الفوائد التّعليميّة بمختلف الوسائل الّتي يستعين بها الإنسان ومنها: أنّها ترسِّخ المعلومة ويظلّ أثرها باقيا في أذهان التّلاميذ، وأنّها تثير انتباههم وتبعث فيهم روح النّشاط والحيويّة، كما أنّها تسهّل عمليّة التّعليم على المدّرس، وتعينه على الضّبط، خصوصا ما يتعلّق بالجانب التّلفظي، وهي بشكل عام تحدث آثارها الإيجابيّة بشكل من الأشكال على مستوى الدّارس والمدرّس سواء، خصوصا في المراحل التّعليميّة الأولى.

والمتتبّع للأبحاث في هذا المجال يجدهم يذكرون لنا الوسائل الهامّة الّتي تترك أثرها الإيجابي في التّلاميذ لأنّهم يتعلّقون بها أيّما تعلّق، ومن ذلك: الرّاديو والتّسجيلات السّمعيّة والأفلام السّينمائيّة العامّة منها والجامعة للصّوت والمنظر[1]، هذا فضلا عن معينات أخرى ينبغي ترسيخها والتّأكيد عليها وهي التّمثيل الّذي يتضمّن إشراك التّلاميذ في العمليّة، وغير ذلك، ومن مختلف تلك الوسائل الّتي ذكرناها يحتلّ الفيلم كوسيلة تعليميّة مكانة مرموقة من حيث أثره وفاعليته ولذلك نرى فيه الوسيلة الّتي يمكن الاستعانة بها في ترسيخ الحقائق النّحويّة والأساليب الرّاقية في أذهان التّلاميذ، خصوصا ما يتعلّق بالقواعد النّحويّة الّتي تتطلّب مرانا وذلك بالتكرار المستمر. إن الوسيلة هذه جديرة بتحقيق هذا الهدف المنشود، حيث تمكّن المعلّم من إعادة المشاهد المتحرّكة لمرّات عديدة بغية التّدريب وترسيخ المهارة المقصودة، وإنّه من خلال الأفلام ومشاهدها المؤثّرة يزداد التّفاعل بين المتعلّم وأحداث الفيلم، خصوصا عندما تقدّم تلك الحقائق في سياق مواقف اجتماعيّة أو تاريخيّة أو حياتيّة بشكل عام، حيث يتفاعل التّلميذ معها بقوّة وإيجابيّة وحينها ترسخ المعلومات الأسلوبيّة والحقائق دون مشقة، وجميع هذه الوسائل المادّية يمكن للمعلّم الحصول عليها، ومهما يكن من أمر، فإنّ هذا الوسائل من الأهميّة بمكان في ترسيخ المعلومة وتثبيت القواعد الّتي نرمي إليها ما يجعل المهتمّين يولون عنايتهم بتوفيرها كتوفير أي وسيلة تعليميّة أخرى.

ومن أكثر الوسائل أهمّيّة وفاعليّة المختبرات اللّغويّة الّتي أصبحت في عصرنا هذا من أكثر الوسائل المعتمدة في تدريس اللّغات، والمختبرات اللّغويّة عبارة عن

[1] - محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، المرجع السّابق، ص: 62- 63.

غـرف مخصّصـة للتّـدريب فـي تعلّـم اللّغـات، باعتبارهـا قاعـات متخصّصـة صـنعت بأدوات بحيث لا يؤثر صوت الفرد الواحد على بقيّة المجموعة داخل القاعة.

وفائـدة المختبـرات اللّغويّـة أن المـدرّس يسـتطيع مـن خـلال الأجهـزة المسـتخدمة أن يـتحكّم فـي سـماع وإسـماع جميـع الطّلبـة فـردا إن شـاء أن يكلّمـه دون بقيّـة الأفـراد الآخـرين، وذلـك مـا يتـيح للمـدرّس أن يقـوم بـه طلاّبـه أحسـن تقـويم ويـوجّههم أحسـن توجيـه، وإذا كـان التّعلـيم وخصوصـا المراحـل الأولـى منـه يقـوم علـى الاسـتماع والتّسـميع ثـمّ المقارنـة والتّقـويم، وهـي الخطـوات الهامّـة لترسـيخ الأصـوات وتقـويم النّطـق، فـإنّ المختبـرات اللّغويّـة كفيلـة بتحقيـق هـذا الـدّور علـى أحسـن وجـه، بـل إنّهـا لـم تنشـأ إلاّ لهـذا الهـدف، وبـالرّغم مـن الأهمّيّـة البالغـة الّتـي تكتسـيها هـذه المختبـرات اللّغويّـة إلاّ أنّنـا لا نشـهد إلـى يومنـا هـذا انتشـارها بشـكل واسـع علـى مسـتوى الجامعـات العربيّـة، وإن وجـدت فـي بعـض الجامعـات فهـي محتكـرة لتـدريس اللغـات الأجنبيـة دون اللّغـة العربيـة، ولـيس هنـاك مـن تعليـل لهـذا الاحتكـار سـوى أنّ تلـك لغـات أجنبيـة وهـذه لغـة عربيّـة لا تحتـاج إلـى تلك المختبرات.

ولـيس هنـاك مـن عـذر يمكـن اعتبـاره فـي هـذا المجـال وفـي هـذا التّجاهـل لهـذه المختبـرات، ذلـك أنّ السّـلطات المعيّنـة بمقـدورها أن تجهّـز مختبـرات لغويّـة علـى مسـتوى المـدارس ليتـداول عليهـا التّلاميـذ والطّلبـة ولـو لحصـص معـدودة خـلال السّـنة ولفتـرات قصـيرة، فـإنّ ذلـك كفيـل بتحقيـق جملـة مـن الأهـداف علـى مسـتوى تكـوين التّلميـذ، حيـث يتعـرّف التّلميـذ علـى أهمّيـة المختبـرات اللّغويّـة فـي الـتّعلّم ومنهـا يسـتطيع أن تحصـل لـه رغبـة ملحّـة فـي الـتّعلّم، كمـا أنّهـا –أي المختبـرات- كفيلـة بتصـحيح الأخطـاء الّتـي قـد يقـع فيهـا المـتعلّم، وحـين نتحـدّث عـن المختبـرات اللّغويّـة ينبغـي إقصـاء التّعـذّر بالتكـاليف الباهظـة الّتـي تتطلبهـا تلـك المخـابر، أي إذا أردنـا أن تكـون لهـذه اللّغـة الأهمّيّـة القصـوى فـي بلادنـا، لأنّـه لأجـل ذلـك يجـب أن تضـحّي السّـلطات العموميّـة فـي سـبيل الرّقـيّ باللّغـة القوميّة والوطنّية الّتي تعدّ جزءا من الشّخصيّة الوطنيّة.[1]

[1] - محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، المرجع السّابق، ص: 65.

إنّ اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات العالمية يجب أن يهيّأ لها من الوسائل ما يهيّأ لغيرها من العلوم الأخرى الّتي تتطلّب مختبرات متخصّصة. أليست العلوم الفيزيائيّة والطّبيعيّة والكيميائيّة تتطلّب مختبرات ومواد متخصّصة؟ إذا كان الجواب بنعم، فلِمَ لا تمنح اللّغة العربية وهي أعزّ وأهمّ، ما يمنح لغيرها من النّفقات والتّجهيزات لتكون في مستوى اللّغات العالميّة، وهذا الّذي جعل جلّ من يدرس العربيّة أو يدرّسها أو يتحدّث عنها يذكر أنّها سهلة بسيطة بحيث لا تتطلّب أيّ إعداد مادّيّ باستثناء اللّوح والطّبشور، وأصبح الطّلبة يقبلون على دراسة اللّغة العربيّة إقبالا ضعيفا دون إعداد مسبق، وبروح منهزمة ضعيفة وكأنهم يرون أنفسهم أنهم أقل شأنًا من غيرهم من الّذين يدرسون مواد أخرى خصوصا في المرحلة الجامعيّة، وما ذلك إلاّ أنّهم لا يملكون من الوسائل ما يملكه الآخرون، ومثل هذه الصّورة تساهم بشكل أو بآخر في رداءة التّكوين وضعف الرغبة فيه، أو الإقبال عليه لأنّه لا يكلّف جهدا ولا يتطلّب إعدادا، وكلّها أوهام ومزالق ساهمت في إضعاف المستوى[1].

4- المنهج المتبع في تدريس القواعد:

لقد أتينا على كثير من النّقاط الّتي لها صلة بالمنهج المتّبع في تدريس القواعد وهنا نريد أن نلخّص الطّريقة بجميع مراحلها وخطواتها، ومن المعلوم أنّ أحسن طريقة لتدريس القواعد هي الطّريقة الاستقرائيّة الّتي تنطلق من الواقع اللّغويّ نفسه وتعتمد على الملاحظة والتّتبّع، والموازنة والاستنتاج، وهذه هي الطّريقة العمليّة الّتي تتّبع في تدريس الموادّ العلميّة الآن، وذلك أنّها تساير طبيعة الفكر، فالإنسان لم يكتسب المعارف والمفاهيم الّتي أصبحت جزءا من حياته إلاّ عن طريق الملاحظة أوّلا والتّعميم والتّجريد ثانيا.

جاء في هامش معيار العلم ما يلي: الإنسان في مبدأ الفطرة خال عن تحقيق الأشياء وقد أعطيَ آلات تعينه في ذلك وهي الحواس الظّاهرة والباطنة، فإذا أحسّ بأمور جزئية مرارا عديدة أقبل العقل على تعريفها عن الغواشي الغريبة (كالكم والكيف والأين والوضع) وهي الأمور المخصّصة لها، والّتي هي غير ضروريّة في

[1] - محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، المرجع السّابق، ص: 67.

ماهيّتها حتّى تصير بتلك التّعرية كلّية ثم تنتبه لما بين الأمور الكلّيّة من المشاركات والمباينات، فإنّ الحسّ وليكن البصر إذا أدرك شجرة أو إنسانا أو فرسا تأدّت تلك الصّورة المنطبعة من الحسّ إلى الخيال وهو من الحواس الباطنيّة ثمّ أقبلت القوّة الداركة للمعقولات على هذه الصّور فألفتها متّفقة في أشياء، مختلفة في أخرى فميّزت المتّفق فيه وهي الجسميّة عن المختلف فيه وهو الحيوانيّة والنّباتيّة وميّزت الحيوانيّة المتّفق فيه بين الإنسان والفرس عمّا اختلفا فيه، فهذه أوجه اقتناص المعاني ثم رتّبت على هذه المدركات أحكاما عقليّة أخرى (معيار العلم)[1] فأنت ترى من هذا النّصّ الّذي أوردته أنّ طريقة التّفكير هي الملاحظة والموازنة والاستنتاج، أي أنّ الذّهن يستقرئ الحقائق ويحصل بذلك على مفاهيم شاملة، لذا ينادي علماء التّربيّة الحديثة باتّباع هذا المنهج الّذي يضمن للطّلاب اكتشاف الحقائق بأنفسهم وعن طريق ما يلاحظون (أوائل معلّمينا هم أيدينا وأرجلنا) كما قال روسو، وعلى ضوء هذا ينبغي أن نتواصى باستعمال المنهج الاستقرائي الّذي تعرض فيه أمثلة متنوّعة تحتوي على الجزئيّات المراد ملاحظتها، والتي تضمن لنا تجسيم الخصائص الّتي تؤدّينا إلى اكتشاف الكلّيات في النهاية، وبعد اكتشاف القوانين يحسن بنا أن نستثمر الطّريقة الثّانيّة (الاستدلالية) أو القياسيّة تلك الّتي تقيس فيها الأشباه بالنّظائر، ومعنى ذلك أنّنا كلّما وجدنا حالة ينطبق عليها القانون الّذي اكتشفناه وتوّفرت لها نفس الشروط حكمنا على الحالة السّابقة، وهنا يأتي دور التّعميم والتّجريد أو التّخصيص والتّحديد. ونلخّص من كل هذا إلى أنّ لتعليم القواعد منهجين معروفين[2]:

1- منهجا استقرائيّا: وهو الّذي ننطلق فيه من الأمثلة المستخرجة من النّصّ إلى القاعدة المستنبطة عن طريق الملاحظة والمقارنة.

2- منهجا قياسيّا: ننطلق فيه من الكلّيات إلى الجزئيات، من القواعد إلى الأمثلة وهذا المنهج هو الّذي كان متّبعا في التّعليم القديم، ولعل بعضنا مازال يتّبعه بطريق عفوي كأن يصادفه مشكل فيتعرّض إلى تعريفه وإعطاء حدّ له، ثمّ يشرع في توضيح

[1] - همزة الوصل: مجلة التكوين والتربية، العدد السابع، 1974- 1975، ص: 45.

[2] - المرجع نفسه، ص: 45.

ذلك بالأمثلة والشّروح، وفي الواقع أنّ المنهجين متكاملان لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر. فإذا كنا نفضل الأول للأسباب المذكورة فإن استعمال الثاني ضروري في النهاية.

5- الخطوات المتبعة في الدرس النحوي:

1- الخطوة الأولى: أوّل خطوة يخطوها المعلّم مع طلاّبه هي المراجعة أو التّمهيد، مراجعة ما تمّ تحصيله في الأيّام الأخيرة ليبني على ذلك البناء الجديد وليكن تركيزه على ماله صلة بدرس اليوم، حتّى تكون مراجعة وتمهيدا في نفس الوقت وللمراجعة دور لا يستهان به في تثبيت الحقائق وترسيخها وتوضيحها، ولا ننتقل إلى المعلومات الجديدة إلاّ إذا ثبت لدينا أنّ الطّلاّب نفضوا أيديهم فعلا من المعلومات القديمة، وأصبحوا يدركونها ويملكونها حقّا.

2- الخطوة الثانية: هي عرض النّصّ المخصّص لهذا الغرض ويمكن أن ننطلق من النّصّ في مرحلة المراجعة والتّمهيد ومن الشّروط الضّروريّة الّتي يجب توفّرها في النّص هي:

1- مختلف الصّور الّتي يراد دراستها حتّى يمكن تسليط الملاحظة والمقارنة وإن لم نتمكّن من توفير نصّ مستوف للشّروط الأدبيّة والتّربويّة فلا بأس من الاكتفاء بعرض نماذج من التّراكيب تختار اختيارا دقيقا بحيث توضّح فيها الفكرة كاملة ونشير هنا إلى أنّه يحسن تجنّب الجمل القصيرة، أو الجمل المصنوعة والمتكلفة، أو العبارات الجافّة الّتي تظهر عليها مسحة من المثاليّة المصطنعة لأنّها لا تعتبر واقعا لغويّا حيا.

وإذا لم تسعف القطعة أو النّماذج في تقديم أمثلة متعدّدة فلا مانع من أن نضيف إلى ذلك أمثلة أخرى نعمل على خلقها بواسطة الحركة أو المناقشة والحوار وعندما تتمّ الصّور المراد مناقشتها، تستخرج على حدة وترتّب ترتيبا رأسيا على السّبورة وتسطّر الأجزاء المقصودة بالذّات وتشكّل أواخرها حتّى نحضر الأذهان[1].

3- الخطوة الثالثة: وهي أهمّ الخطوات وفيها نشرع في البحث والمناقشة (نناقش لنستخرج الصّفات المشتركة بين الجزئيّة والأخرى (وهذه موازنة رأسيّة)

[1] - همزة الوصل: مجلّة التكوين والتربية، المرجع السّابق، ص: 46.

ولنقارن بملاحظة الصّفات المختلفة بين الجزئيّة والأخرى (وهذه موازنة أفقيّة). وتشمل الموازنة والملاحظة، نوع الكلمة ووظيفتها المعنويّة وموقعها بالنّسبة إلى غيرها، أو لما يليها وفي النّهاية نوع الحركة الّتي تحملها، وهذا كلّه نقصد به التّمهيد للحكم العام أو القاعدة الّتي تستنبط بعد جمع الملاحظات والاستنتاجات الجزئيّة.

4- الخطوة الرابعة: الاستنباط وما هو إلاّ عمليّة تجميع وتنظيم واستخلاص حقائق سبق أن نوقشت ولوحظت وفهمت وكتبت في وادي الاستنتاجات، فبعد الانتهاء من المناقشة والموازنة وبيان ما تشترك فيه الأمثلة أو الجزئيّات المدروسة وما تختلف فيه من الوظائف أو الوضعيّات والأحكام أو الظّواهر اللّغويّة الأخرى، بعد كلّ هذا يقدُم المدرّس مع طلاّبه على جمع الشّمل، وعلى الرّبط والتّنسيق وعلى استنباط القاعدة، فتوجّه أسئلة توجيهيّة دقيقة لاكتشاف الحقائق، وما اكتشاف الحقائق إلاّ العودة بالطّلاّب إلى ما تمّ التّأمّل فيه وملاحظته ومناقشته واستنتاج بعض خصائصه ليحوصل في قالب قانون أو قاعدة تتوخّى فيها الاختصار والتّدقيق لتكون جامعة مانعة كما يقولون.

5- الخطوة الخامسة: (التّطبيق) وهو الخطوة النّهائيّة الّتي نستعدّ فيها لتطبيق ما قمنا بإنجازه وما تحصلنا عليه بواسطة الخطوات السّابقة، وبهذه الخطوة وحدها نستطيع أن نحكم للدّرس أو عليه لأنّنا من خلالها نستشفّ قيمة العمل الّذي قدّمناه وقيمة الجهود الّتي بذلت، وبعبارة أدق هذه الخطوة هي الّتي تقيم أعمالنا وتقدم لنا صورة عن مدى نجاعة طرقنا، والتّطبيق كما يذكر المربّون "هو الثّمرة العمليّة اللّغويّة للدّرس وهو نوعان: جزئي وكلّي. فالتّطبيق الجزئي يعقب كلّ قاعدة تستنبط وقبل الانتقال إلى غيرها، والتّطبيق الكلّي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد الّتي اشتمل عليها الدّرس، وخير مجال للتّطبيق:

1- هو التّطبيق الشّفوي اليومي الّذي يكون عن طريق القراءة والمطالعة.

2- تقديم فقرات أو نصوص غير مشكولة للتّمرّن على قراءتها، واستخراج بعض الوظائف اللّغويّة الّتي يعيّنها الأستاذ لطلاّبه طالبا منهم التّعليل والاستدلال[1].

[1] - همزة الوصل: مجلّة التكوين والتربية، المرجع السّابق، ص: 47.

3- القيام بحركات ومطالبتهم بالتّعبير عنها شفويا، أو عرض صور مثيرة ومطالبتهم بوصفها ذاكرين المعلومات الّتي أخذوها.

4- مطالبتهم بإتمام بعض التّراكيب الناقصة.

5- توجيه أسئلة تكون الإجابة الصّحيحة عنها إدراكا للوظيفة المدرسيّة.

وهناك مجال آخر للتّطبيق الكتابي ويبرز في الإنشاء الأسبوعي الّذي يحرص فيه المعلّم على تطبيق القواعد المدروسة تطبيقا واعيا، ولكن حرص المعلّم هذا لا يفيد إن لم يدرّبوا دائما وفي كل مناسبة على تحرير بعض الفقرات، أو الإجابات الّتي يكون الطّفل فيها خاضعا لظروف الأسئلة.

وليس هذا كلّ ما يمكن أن يكون مجالا للتّطبيق، بل هذا على سبيل المثال فقط وإذا كنّا نفضّل التّطبيق الشّفوي غالبا، فلأنّ مواقف الحياة لا تمهل الإنسان حتّى يفكّر ويكتب، ولأنّ التّعبير الشّفوي أبلغ من التّعبير الكتابي، ومن الأشياء الّتي ينبغي تجنّبها في الأعمال التّطبيقيّة تلك الأمثلة (الّتي تطالب التّلميذ بذكر ماهيّة الفاعل أو الحال) أو تلزمه بتعداد الجوازم والنّواصب وغير ذلك من الأبواب النّحويّة المعروفة.

وتذهب كلّ هذه المجهودات أدراج الريّاح إذا لم تكن لغة المعلّم أنموذجا صالحا للمحاكاة في كلّ الأوضاع اللّغويّة، لأنّ التّجربة أثبتت أنّ الإنسان والصّغير بصفة خاصّة يتعلّم اللّغة عن طريق المحاكاة والتقليد أكثر ممّا يتعلّم عن طريق الاكتساب أمّا إذا أجمع التّقليد الواعي والاكتساب الحكيم فذاك عين الكمال. [1]

من تعقيدات الدّرس النحوي:

إنّ النّظرة الموضوعيّة للأشياء تقتضي منّا أن نصف الشّيء وصفا موضوعيا نذكر ماله وما عليه حتى ولو كان هذا الشيء يتّصل بعواطفنا (مثل اللّغة) وإذا كنّا نوّهنا بقيمة العربيّة وبأصالة قواعدها، فلا يعني هذا أنّ لغتنا أو قواعد لغتنا خاليّة من المشاكل الّتي توجد في كل لغة، ونحن عندما نحسّ بهذه المشاكل فإنّ ذلك يحفزّنا إلى تلمّس طرق العلاج وافتراض الحلول المناسبة، وهذا في حدّ ذاته يعتبر خطوة إيجابيّة ونحن عندما نشير إلى بعض المشاكل هنا فإنّما..نضع ذلك أمام الواقع حتّى يعمل كلّ

[1] - همزة الوصل: مجلة التّكوين والتّربية، العدد السّابع، 1974- 1975، ص: 46- 47.

منّا –وبعد أن نتّفق- على التّخفيف من حدّة المشكل ريثما تنهض العربيّة فتحلّ مشكلها بيدها، أو ينهض أهلها فيعالجونها علاجا يضمن لها ولهم السيّادة في هذا الكون، وهذه المشاكل على نوعين:

1- ما يتصل ببنية اللّغة نفسها.

2- وما يتّصل بالاصطلاحات والتّعليلات والتّعاريف، ومن أهمّ مشاكل النّوع الأول أبواب الفعل الثّلاثي المجرد أو ما يتصّل بالسّماع فكثيرا ما يسأل الطّالب لماذا هذا الفعل من باب ضرب، والآخر من باب كتب، والثّالث من باب علم، فالجواب الّذي يأتيه هو أنّنا نعتمد السّماع، وهنا تتلاشى عزائمه – تلك العزائم الّتي قوّيناها عندما درسنا الضّوابط الّتي تقبل القياس وما أكثرها.

وعندما نرجع إلى المضارع فإنّنا نجد القاعدة، ولكن الّذي يهمنا هو الماضي لأنّه هو المنطلق، فلو تنهض المجامع اللّغويّة بهذا العبء وتعيد النّظر في النّصوص العربيّة القديمة، وتجرى استقراء جديدا لهذه الأبواب لعلّها تكتشف سرّا مازال مجهولا، لو نقول نفتح بابا للاجتهاد المنظّم مرّة أخرى، ونجنّد له مجامع علمية تأخذ على عاتقها مسؤولية البحث إلى أن تتمكن من تحديد ولو تقريبا الأشياء الّتي بقيت منذ الاستقراء الأول غامضة، نقول لو يقع هذا لأمكن أن نحصل على نتائج طيّبة، ومن هذا القبيل أيضا مصادر الفعل الثّلاثي، وجموع التكسير، ومن المشاكل الحقيقيّة والّتي تتّصل باللّغة نفسها (العدد وتأنيثه وتذكيره وإفراده وجمعه) لا يستطيع المنطق أن يقف على قدميه أمام العلّة في تأنيث المذكّر، وتذكير المؤنّث، وجمع المعدود قبل العشرة وإفراده فيما بعد ذلك، ونصبه فيما بين الأحد عشر والتسعة والتسعين، وجرّه مع المائة والألف[1].

وأهمّ تعقيدات النوع الثاني هي القضايا التالية:

1- قضيّة الحروف المضمرة بعد فاء السّبب والجحود.

2- شبه الجملة المتعلّق بالمحذوف.

[1] - همزة الوصل: مجلّة التكوين والتربية، المرجع السّابق، ص: 48.

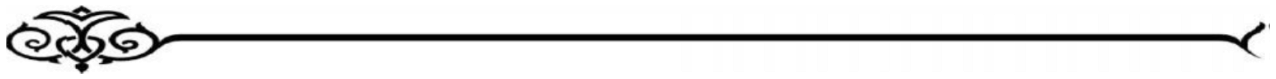
3- المفعول المطلق (ودلالة الإطلاق لم لا يقتصر على اعتبار الحروف الظّاهرة هي النّواصب في النّقطة الأولى، ولم يعتبر الجار والمجرور هو الخبر في النقطة الثانية، ولم لا نكتفي بتسميّته بالمصدر وكفى ما لنا وللإطلاق.

هذه بعض نماذج من المشاكل الّتي تنفّر المتعلّمين من تعلّم النّحو العربي (**ولعلّ ابن مضاء الأندلسي**) هو أوّل من تنبّه لهذه المشاكل وصنّف فيها كتابا أسماه (**الرّدّ على النّحاة**) وهجم فيه على قضيّة العامل بصفة عامّة والعلل الثّواني وقضيّة التّعليق ودعا إلى تيسير النّحو، وطرح الخلافات اللّفظيّة الّتي نشأت بين مدرستي الكوفة والبصرة، وحمل بشدّة على المؤوّلين الّذين يحملون الأسلوب ما لا يطيق، وعلّل بعضهم هذه الحملة بكونه كان ظاهري المذهب، ومهما يكن فله الحقّ في بعض ما ذهب إليه، هذا وإنّ الّذي ندعو إليه هنا هو محاولة التخفيف من هذه المشاكل، وإعادة النّظر في بعض المصطلحات، لا بقصد إزالتها تماما وإنّما بقصد تهذيبها واختصارها.

وإذا كنّا نظهر حبّنا لهذه اللّغة فإنّ المحبّ لا يلام على حبّه، وإنّما يلام على خيانته، والخيانة تتمثّل في السّماح للغير بالطّعن فيها والمسّ من كرامتها لأنّها ثالثة الأشياء الّتي هي أعزّ ما نملك (**الدين- اللغة- الوطن**) [1].

[1] - همزة الوصل: مجلّة التكوين والتربية، المرجع السّابق، ص: 49.

خاتمة



وفي خلاصة هذا البحث نودّ أن نؤكّد أنّ قصد أغلب المصلحين بالتّيسير هو تيسير الطّرق والأساليب وتجديد المناهج والتبويب، بما يجعل منها مادّة في متناول الدّارسين، وأنّ رؤيتنا للتّيسير هي تيسير الطّرق، وتيسير أمثلة القواعد، حتى تكون سهلة المنال أمام المتعلّمين الّذين يستوحشونها اليوم، لذا انتبه القدماء إلى مسألة صعوبة النّحو، فميّزوا منهجيا بين مستويين: مستوى النّحو العلمي، ومستوى النّحو التّعليمي، فكان تيسيرهم للنحو بتأليف مختصرات تعليميّة تناسب النّاشئة والمتعلّمين وتلبّي حاجاتهم التّعليميّة، وتَخْلُو من التّفصيلات والشّروحات والتّعليلات.

وإنّ رؤيتنا للتّيسير في قواعد النّحو العربي تقوم على جملة من القضايا الّتي ينبغي تحقيقها، وهي:

أوّلا: الاهتمام بالتّراث النّحوي، ولن يكون الأمر كذلك إلاّ بالعمل على:

أ- إعادة صياغته صياغة جديدة بأسلوب يناسب العصر الحديث ويلائم الأجيال الحديثة.

ب- تصفية الدّرس النّحوي من الأمثلة الشّاذّة والشواهد الغريبة التي لا تمّت بصلة إلى الواقع.

ج- تنقيّة الدّرس النّحوي من التكلّفات الإعرابيّة الّتي تزخر بها أمّهات الكتب والّتي لا تصف اللّغة وصفا طبيعيا كما قيلت.

وبهذا نكون قد حقّقنا خطوة أولى نحو تحبيب الدّرس النّحوي إلى الدّارسين والمدرّسين معا، وذلك **بإخراج القديم في أسلوب جديد**.

ثانيا: ضرورة الفصل بين النّحو التّعليمي الوظيفي الّذي يحتاج إليه المتكلّم في مختلف أحاديثه اليوميّة والدّراسيّة، وبين النّحو التّخصّصي الّذي يتناول قضايا عويصة أو مسائل علميّة دقيقة يشتغل بها المتخصّصون فحسب، أمّا المزج بينهما فليس في خدمة التّيسير.

ثالثا: إعطاء النّصّ القرآني الأولويّة على غيره من النّصوص الأخرى، ثمّ اعتماد الحديث الشّريف وإعادة الاعتبار إلى نصوصه من حيث الأسلوب، فإذا كان للقدامى ظروفهم الّتي منعتهم من الاعتماد عليه، فإنّ وقتنا هذا كفيل بأن تكون له

ظروف أخرى غير الظروف السّابقة. فضلا على أنّ الأحاديث اليوم صنّفت وصحّحت وعرف صحيحها من عدمه، وعليه فالتّخلّي اتّباعا للقدامى ليس من الحكمة في شيء.

رابعا: الاكتفاء بقدر الحاجة الّتي يحتاج إليها الدّارس في كلّ مرحلة من المراحل وعدم حشو ذهن التلميذ بالقواعد الأخرى دون جدوى، فالقواعد أولويات وليس جميعها في مرتبة واحدة، وعليه ينبغي تحديد القواعد الضّروريّة لكلّ مرحلة من المراحل بناء على قواعد علميّة وأسس موضوعية.

خامسا: الخفيف من نشاط القواعد النّحويّة في المراحل التّعليميّة الأولى للتّلميذ والمقدّرة بالسنوات الست الأولى (المرحلة الابتدائية). كي لا تصبح القواعد هدفا في حدّ ذاتها فيحفظها التّلميذ في ذهنه ويعتقد أنّ ذلك هو المطلوب، وضرورة العناية في هذه السّنوات الأولى بترسيخ القواعد الأساسيّة في ذهن التلميذ، وعلى لسانه عن طريق الأنشطة المدرسيّة المختلفة التي ينبغي أن تبرمج وتقرّر للتّلميذ، فالقراءة والمحادثة والتّعبير بنوعيه، فهذه كلّها موادّ تسهم في ذلك، والتّأكيد على المرحلة الدّراسيّة الأولى إنّما يعود لأهمّيتها في حياة التّلميذ، لأنّ التّعلّم في الصغر كالنّقش على الحجر.

سادسا: ويجرّنا الأمر السّابق إلى مسألة هامّة، هي ضرورة الاعتناء بمعلّم العربيّة لأنّه القناة الأساسيّة الّتي ينهل منها التّلميذ القواعد الصحيحة والأساسية، ولا يكون للمدرّس هذا الأمر إلاّ إذا أتمّ تكوينه على أحسن حال، ومنحه المعنيّون بالأمر ما يستطيع أن يؤدّي به عمله على أحسن وجه.

سابعا: إلغاء بعض القواعد النّحويّة الّتي تعرف إشكالات عديدة، ومن تلك الإشكالات جملة من القواعد نرى أنّها مبرمجة وغير مطلوبة للمراحل الأساسية ولغير المتخصّصين، لأنّها بالنّسبة إليهم لا تسبّب وقوعا في لحن أو وقوعا في خطأ، لأنّها لا تستعمل في الأداء اللّغوي السّليم، لذا فإنّ تدريسها للمبتدئين يشكّل عائقا، وما سنذكره من موضوعات في هذا الصّدد يتمثل في موضوعين أساسيين هما: الإعلال والإبدال والمضارع المنصوب بـ (أن) المضمرة.

وصفوة القول أنّ حركة التّيسير والتّجديد خاضعة للتّفكير اللّغوي التّقليدي لأسباب عدّة، فمعظم من نادى بها قد تعلّم في ظلّ النّموذج التّقليدي، سواء في الأزهر أو دار العلوم، وأصبح هذا النّموذج جزءا لا يتجزّأ من طبيعة التّفكير اللّغوي، أما هؤلاء الّذين دعوا إلى تطبيق منهج علم اللّغة الحديث، فلم يعرفوا إلاّ مظاهر هذا العلم دون أصوله ومبادئه، فلم يوجّه هذا العلم أي دراسة من دراسات أصحاب التّيسير والتّجديد توجيها واضحا حقيقيا.

وهكذا فشلت جميع جهود أصحاب دعوات التيسير والتجديد، سواء على المستوى النّظري أو التّطبيقي التّعليمي، فلم يستطيعوا إمداد الفكر اللّغوي بنموذج جديد طبقا لأصول جديدة، وبالتّالي لم يستطيعوا تقديم قواعد معياريّة أيسر وأسهل لافتقارهم جميعا إلى نظرة جديدة.

ومن ثَمّ ظلّ النّموذج التّقليدي بقواعده وأصوله متربّعا على عرش اللّغة العربيّة في المدارس والجامعات، حتّى هبّت عليه رياح فكر لغوي جديد آت من الغرب.

تم بحمد الله وتوفيقه

الطالب: ساهد الحبيب

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش.

أولا- المصادر والمراجع العربية:

1- إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، دار الطباعة الحديثة، ط5، 1987م.

2- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ط 2، 1937.

3- ابراهيم عبادة: النّحو التّعليمي في التراث العربي، دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، ط 1.

4- ابن رشد: الضروري في صناعة النحو، تح: منصور علي عبد السميع، دار الفكر العربي، ط1، 2002م.

5- ابن عصفور الإشبيلي: الممتع في التّصريف، تح: د. فخر الدين قباوة، ط 5 الدار العربية للكتاب، 1403 هـ/ 1983م.

6- ابن عصفور الحضرمي، المقرب في النحو، تحقيق وتعليق: عادل عبد الجواد.

7- ابن عطية: المحرر الوجيز، تح: الزحالي فاروق، وآخرون، الدوحة، ط1 1977.

8- الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، تح: محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة الكبرى، مصر.

9- ابن الناظم: شرح ألفية ابن مالك، تح: عبد الحميد السيد، دار الجيل، بيروت (د. ت).

10- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط 3، 1983م.

11- ابن منظور جمال الدين ابن مكرم: لسان العرب، 114/9، 115 مادة (ع س ب).

12- ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1995م.

13- القفطي: إنباه الرواة، تح: محمد أبو الفضل بدران، دار الكتب المصرية القاهرة، 1973م.

14- الـراوي طـه: نظريـات فـي اللّغـة والنحـو، منشـورات المكتبـة الأصـلية، بيـروت، ط1، 1996م.
15- أبـو البقـاء محـب الـدين عبـد الله بـن الحسـين بـن عبـد الله" اللّبـاب فـي علـل البنـاء والإعراب، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995 .
16- أبـو البقـاء العبكـري: التبيـان فـي إعـراب القـرآن: تـح: علـي حمـد البحـاوي، بيـروت دار إحياء الكتب العربية، بدون تاريخ.
17- أبـو الفـتح بـن جنـي: الخصـائص، تـح: محمـد عبـد العلـيم النجـار، مطبعـة الكتـب المصرية، القاهرة، 1952م.
18- أبـو القاسـم بـن محمـد الضـريري: شـرح اللمـع لابـن جنـي، تـح: رجـب عثمـان محمـد مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000م،
19- أبـو القاسـم الزّجـاجي: الإيضـاح فـي علـل النحـو، تـح: د. مـازن المبـارك، دار النفائس، بيروت، ط 4، (1402 هـ- 1982م).
20- أبـو بكـر الزبيـدي: طبقـات النحـويين واللغـويين، تـح: محمـد أبـو الفضـل إبـراهيم، دار المعارف، ط 2.
21- أبـو الحسـن محمـد بـن عبـد الله الـوراق: علـل النحـو، تـح: محمـود محمـد محمـود نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1422هـ، 2002م).
22- أبـو حيّـان التوحيـدي، الامتنـاع والمؤانسـة، تـح: أحمـد أمـين وأحمـد الـزين، دار مكتبـة الحياة، بيروت- لبنان، د. ت.
23- أبـو عبـد الـرحمن الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي: الجُمـل، تـح: فخـر الـدين قبـاوة، ط: 1/ مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985.
24- أبـو عبـد الـرحمن الخليـل بـن احمـد الفراهيـدي: العـين، تـح: د. مهـدي المخزومـي ود. إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال.
25- أبـو عبـد الله القرطبـي: الجـامع لأحكـام القـرآن، ط1، دار الفكـر، بيـروت- لبنـان 1987م.

26- أبو محمد علي ابن حزم: الرد على ابن النغريلة اليهودي، دار العروبة، القاهرة 1960م.

27- أبو يعقوب يوسف السّكاكيّ: مفتاح العلوم، ضبطه وشرحه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1،(1403 هـ- 1983م).

28- أحمد أمين: ضحى الإسلام، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط11، سنة 1979م.

29- أحمد بن فارس: الصّاحبي في فقه اللغة، تح: عمر فاروق الضّباع، مكتبة المعارف، لبنان، 1993م.

30- أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.

31- أحمد رضا: متن اللّغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط 1.

32- أحمد عبد الستار: تسيير النّحو، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1978م.

33- أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1984م.

34- أنطوان صياح: دراسات في اللّغة الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر اللبناني بيروت، ط 1، 1995م.

35- أحمد عبد الغفور عطار: آراء في اللغة، المؤسسة العربية للطباعة، جدة، طبعة 1964م.

36- أحمد مختار: البحث اللغوي عند العرب، القاهرة، عالم الكتب، ط4، 1982م.

37- بدر الدين محمد الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، درا المعرفة، بيروت- لبنان، (1391هـ- 1972م).

38- بهاء الدين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل، دار الفكر، بيروت، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، د ط، 1965 .

39- تقي الدين الأزراري، خزانة الأدب، تح: عصام شعيتو، دار ومكتبة، الهلال بيروت، 1987.

40- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، طبعة 1994.

41- تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، 1986م.

42- جرجس الخوري المقدسي: العربية وتسهيل قواعدها، المقتطف، مجلد 29.

43- جلال الدين السيّوطي: سبب وضع علم العربية، تح: مروان العطية، دار الهجرة دمشق، ط1، 1988.

44- حسن عبد الباري: عصر تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، عالم الكتب القاهرة، 1978.

45- جلال الدين السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، 1964م.

46- جمال الدين بن هشام، قطر الندى وبل الصدى، مطبعة السعادة، مصر، ط 11 1963م.

47- جيلفورد: ميادين علم النفس، تر: يوسف مراد، دار المعارف، مصر، 1975م.

48- حسن الشريف: تبسيط قواعد اللغة العربية، الهلال، مجلد 46.

49- حسين عون: تطور الدّرس النحوي، معهد البحوث والدراسات العربية، طبعة 1969م.

50- خلف الأحمر: مقدمة في النحو، تح: عز الدين التنوخي، دمشق، 1961.

51- خليفة حاجي ومصطفى بن منصور: كشف الظنون، م 2 فهرس (1426 هـ- 1428 هـ).

52- رضي الدين الاسترابادي، شرح الكافية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1973.

53- ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، ط1، د.ت.

54- سمر روحي الفيصل: المشكلة اللغوية العربية، جروس بروس، طرابلس، لبنان ط 1، 1992.

55- سعيد الأفغاني: من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط2، 1981م.
56- سعيد جاسم الزّبيدي: قضايا مطروحة للمناقشة في النّحو واللّغة والنّقد، ط1، دار أسامة، الأردن- عمّان، 1998م.
57- سيبويه: الكتاب، تح وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط3، عالم الكتب بيروت 1403 هـ/ 1983م.
58- شريف الشوباشي: لتحيا اللغة العربية: يسقط سيبويه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004.
59- شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، دط، 1986.
60- شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، القاهرة، دار المعارف، مصر ط2، دت.
61- شوقي ضيف: تجديد النحو، دار المعارف القاهرة، ط 6.
62- صالح بلعيد: اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1995م.
63- طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، مصر، د ط، 1944م.
64- عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ): الإعجاز البياني للقرآن، دار المعارف مصر، 1971م.
65- عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، ط 2، د ت.
66- عابد توفيق الهاشمي: الموجّه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة بيروت، ط4، 1999م.
67- عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط2 1971م.
68- عباس حسن، الواضح في النحو، دار المعارف، مصر، ط 1، 1973م.
69- عبد الجليل مرتاض: الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

70- عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه، 1971م.

71- عبد الرّحمن بن الأنباري، الإنصاف، مكتبة النّهضة المصرية، ط2، 1994م.

72- عبد الرّحمن بن خلدون: المقدمة، لبنان، دار الكتاب العربي، ط2، د ت.

73- عبد العال سالم مدكور: المدرسة النحوية في مصر والشام، مؤسسة الرسالة لبنان، ط 2، 1990م.

74- عبد العزيز بن المعطي عرفة: من بلاغة النظم العربي، ط2، بيروت، عالم الكتب 1984م.

75- عبد المنعم سيد عبد العال: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط 2، سنة: 1993.

76- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة د ت.

77- عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، تح: د. عبد السلام هارون، القاهرة، دار الكتاب العربي، (1387هـ- 1967م).

78- عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة، تح: زهران البدراوي، شرح وتعليق: خالد الأزهري، دار المعارف، مصر، ط 2، 1988م.

79- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: ياسين الأيوبي المكتبة العصرية، بيروت، 2002م.

80- عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، ط1، المكتب الإسلامي ومكتبة دار الفتح، دمشق: الفتح، 1960م.

81- عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الشعر والشعراء، دار إحياء العلوم، لبنان، تحقيق: محمد عبد المنعم العريان، د ط ، 1981.

82- عبد الوارث مبروك: في إصلاح النحو العربي، دراسة نقدية، دار القلم، الكويت ط1، 1985م.

83- عفيف دمشقية: تجديد النحو العربي، معهد الإنماء العربي، 1976م.
84- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، د ط 2000م.
85- علي بن إبراهيم العلوي: الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تصحيح سيد بن علي المرصفي، مطبعة المقتطف، مصر، (1332 هـ - 1914م).
86- علي بن محمد بن علي الجرجاني: التعريفات، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت ط 1، 1405.
87- عمرو بن بحر الجاحظ: الحيوان، تح: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي بيروت، ط3، 1969.
88- عزّت جرادات وآخرون: التدريس الفعال، دار المعارف، القاهرة، ط1971،2م.
89- عوض أحمد القوزي: المصطلح النحوي، (نشأته وتطوره من أواخر القرن الثالث الهجري)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983م.
90- غاستون ميالاريه: إعداد المعلمين، ترجمة: فؤاد شاهين، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، ط 2، 1416 هـ- 1995م.
91- فاضل السامرائي: ابن جني النحوي، دار النذير للطباعة والنشر، بغداد 1969م.
92- فتحي علي يونس: اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، 2006.
93- مازن المبارك: الرّماني النحوي في ضوء شرحه لكتاب سيوبه، مطبعة جامعة دمشق، سنة 1963.
94- مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى (1399 هـ- 1979م).
95- محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التّدريس، دار الطباعة الحديثة، ط5.
96- محمد إبراهيم عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، المعارف، الإسكندرية د ط، د ت.

97- محمد رضا البغدادي: تكنولوجيا التعليم والتعلم، الدار المصريّة اللبنانية، ط 2 سنة: 1995م.

98- محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية، 1996م.

99- محمد صالح كريم: لعربية مناهج تدريسها، الدار المصرية اللبنانية، ط 2، سنة: 1992.

100- محمد كامل حسين: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف مصر، ط 3، 1969 وط 5، 1978.

101- محمود أحمد السّيد: الموجز في طرق تدريس العربية، كتبة الأنجلو المصرية الطبعة الخامسة، 1998.

102- موفّق الدين بن يعيش: شرح المفصّل، مكتبة الهلال، بيروت، ط 1، 1993.

103- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2003م.

104- محمد شوقي أمين: القرارات العلمية في خميس عاما، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، القاهرة، 1984م.

105- ممدوح عبد الرحمن: القيمة الوظيفية للصوائت، دراسة لغوية.

106- محمود السعران: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط 1، 1997م.

107- مكّي بن أبي طالب القيسيّ: مشكل إعراب القرآن، تح: ياسين محمّد السّواس دار المأمون للتراث، دمشق، ط2، د. ت.

108- مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية صيدا، بيروت، ط1، 1964م.

109- مهدي المخزومي: في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي بيروت، ط2، 1986م.

110- مجد الدّين بن الأثير: الكامل، مكتبة دار الفتح، دمشق، ط 1، 1986.

111- ناصر بن أبي المكارم المطرزي، المصباح في علم النحو، تحقيق: ياسين محمود الخطيب، مراجعة وتقديم: مازن المبارك دار النفائس، بيروت، ط1 1997م.

112- نبيل علي: اللغة العربية والحاسوب، منشورات تعريب، 1988م.

113- نعمة رحيم العزاوي: أبو بكر الزبيدي الأندلسي وآثاره في النحو واللغة، مطبعة الآداب في النّجف الأشرف، (1395هـ- 1975م).

114- نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر، عمان، ط1، 1987م.

115- وليد جابر: أساليب تدريب اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ط1، 1991م.

116- يعيش بن علي بن يعيش: شرح المفصّل، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

ثانيا- المصادر والمراجع الأجنبية:

01- Mark bru. La didactique generale recherché et pratique didactiques, université de Toulouse le Mirail 1985- 1986.

02- Charles bally, la linguistique géneral et la linguistique Française, édition franche berne, 1965.

03- Guilioc, lepschy, la linguistique structurale, petite bibliothèque payot, Paris.

ثالثا- رسائل التخرج:

1- عبد المجيد عيساني: النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم، رسالة دكتوراه.

2- عبد الجليل مرتاض: الفوارق النّحوية، (رسالة ماجستير نوقشت في جامعة الجزائر، سنة 1982م.

3- ساهد الحبيب: جدلية التيسير في قواعد النحو العربي بين القدماء والمحدثين (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة ماجستير نوقشت في جامعة ابن خلدون تيارت، سنة 2012 م .

رابعا- المجلات والدوريات:

1- إبـراهيم السـامرائي: مجلـة التعريـب ودوره فـي تـدعيم الوجـود العربـي)، مركـز دراسات الوحدة العربية.

2- ابـن عاشـور: ألـيس الصّـبح بقريـب، التعلـيم العربـي الإسـلامي، دراسـة تاريخيـة وآراء إصلاحية، ط2، تونس، 1408هـ/ 1988م.

3- أحمد حسن الزيات: لغتنا في أزمة، مجلّة مجمع القاهرة، مجلد 10، 1958م.

4- أمزيـان محـمد: التعلـيم والـتعلم، ومفارقـات العلاقـة البيداغوجيـة، مجلـة علـوم التربيـة ع8، المملكة المغربية.

5- حنفي بن عيسى: الأسس النّفسية لاكتساب اللغة، مجلة همزة الوصل.

6- صـالح بلعيـد: سـوء إتقـان اللغـة العربيـة، رأي فـي المسـألة، منشـورات المجلـس الأعلـى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000م.

7- عبـد الـرحمن الحـاج صـالح: مـدخل إلـى علـم اللّسـان الحـديث، مجلّـة فـي علـم اللسـان البشـري، أصـدرها معهـد العلـوم اللسـانية والصـوتية، جامعـة الجزائـر، العـدد 4 1973- 1974م.

8- عبـد الكـريم بكـري: ملاحظـات حـول الـدرس النحـوي فـي برامجنـا التعليميـة، المجلـس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000م.

9- عبـد المـنعم عبـد السـلام خليـل: التجديـد النحـوي عنـد الـدكتور شـوقي ضـيف، مجلـة علوم اللغة، القاهرة، دار غريب للنشر، مج 5، ع 2، 2002.

10- فضـيل عبـد القـادر: مـن أجـل ترقيـة اللغـة العربيـة والنهـوض بتعليمهـا، مجلـة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، يونيو 2000م.

11- محـمد شـوقي أمـين: صـيغة الفصـحى المخففـة، مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة، مجلـد 40، 1977م.

12- مجلـة "ألـيس الصـبح بقريـب": التعلـيم العربـي الإسـلامي، دراسـة تاريخيـة وآراء إصلاحية، تونس، ط2، (1408 هـ/ 1988م).

خامسا- البحوث والمقالات:

1- إبراهيم السامرائي مقال: "تعريب الوسائل وتيسير تعليم العربية"، مجلة التعريب.

2- إبراهيم مصطفى: مقال "تيسير قواعد اللغة العربية"، مجلة المجمع العلمي العربي، المجلد 32، (1376هـ- 1957م).

3- رضا السنوسي، مقال: "المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية"، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية.

4- عبد الله الصوفي: مقال "متاعب اللغة العربية في العصر الراهن"، مجلة اللسان العربي، م 11، 1974م.

5- عبد الرحمن الحاج صالح: مقال "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، معهد العلوم اللسانية والصوتية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع 4 1974م.

6- عوني أحمد محمد: أستاذ اللغة والعروض، جامعة ابن خلدون، تيارت، محاضرة بعنوان: "مساهمات النحاة القدامى والمحدثين في تيسير النحو العربي ألقاها في الملتقي الوطني الأول لقضايا النّحو الواقع والآفاق، في 17 ماي 2005".

7- محي الدين الغرايري: مقال: تعلم اللغات بين اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، مرجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص.

8- محمد صاري: تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟ بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، 2001م.

9- وائل أبو صالح: مقال "تطور الدرس النحوي بالأندلس"، مجلة هدى الإسلام ع4، كانون أول، 1985م.

10- يحي أحمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، بحث منشور في مجلة عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد 03.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

إهداء
مقدمة.....أ
تمهيد 11
الفصل الأول: نظرة في النحو العربي القديم
المبحث الأول: مفهوم النحو وسبل تحصيله..... 21
1- توطئة..... 21
2- ماهية النحو 26
3- ماهية الصرف 33
4- سبل تحصيل النحو 34
5- موضوعات النحو ومصادره 36
6- مدرس النحو وشروطه..... 40
المبحث الثاني: الدرس النحوي عند النحاة القدامى 44
1- توطئة..... 44
2- الانحراف عن الهدف من النحو..... 46
3- الاختلاف بين النحاة القدامى..... 49
4- النحو العلمي والنحو التعليمي..... 55
5- تخريج النصوص والتكلف في الإعراب..... 60
6- لغة النحو وأسلوبه..... 63
المبحث الثالث: الإعراب لدى العرب القدماء..... 66
1- الإعراب قبل وضع النحو..... 66
2- أسباب وضع النحو العربي..... 69
3- جدوى الإعراب في العربية..... 71
4- الإعراب والمعاني..... 79
5- الإعراب والعلامة الإعرابية وأثرهما في تنوع المعاني..... 83

الفصل الثاني: النحو العربي في العصر الحديث

المبحث الأول: تعليمية النحو العربي بين الأصالة والتّجديد 89
01- دعوات التّجديد والتّيسير في اللغة العربية 89
02- إحياء النّحو والتّجديد في الأصول 91
03- مشاريع تجديد في النّحو العربي 94
04- مجالات التّجديد والتّحديث في الدرس النّحوي 98
05- مضامين التّجديد في الدّرس النحوي عند المحدثين 105
المبحث الثاني: محاولات إعادة صياغة القواعد النّحويّة 120
01- توطئة 120
02- عرض جديد لبعض المسائل النحوية 123
أولا- الجملة العربية 123
ثانيا- النّداء 126
ثالثا- الاستثناء 128
رابعا- التنازع والاشتغال 130
خامسا- المسند إليه والمسند وأنماط التراكيب الإسنادية 133
المبحث الثالث: تجديد النحو العربي بين القدماء والمحدثين 139
01- توطئة 139
02- تجديد النحو العربي عند القدماء 140
03- مساهمات المحدثين في تجديد النّحو العربي 153
04- الدكتور شوقي ضيف وجهوده في تجديد النحو العربي 159
05- مقترحات تذليل صعوبات النحو العربي 168

الفصل الثالث: تدريس مادة النّحو العربي

المبحث الأول: القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية 172
01- أهمية المرحلة الابتدائية 172
02- ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ في المرحلة الابتدائية 173
03- دور الأنشطة اللغوية في تعليم القواعد 174
04- موضوعات القواعد في المرحلة الابتدائية 180
05- محاور المرحلة الابتدائية 183
المبحث الثاني: واقع تعليم مادة القواعد في المرحلة الابتدائية 186
- توطئة 186
01- ماهيّة العمليّة التّعليميّة 186
02- المستوى اللغوي الذي تقدم به القواعد 188
03- طبيعة البرنامج المقرّر 190
04- طريقة تدريس مادّة القواعد 190
05- تعامل المعلم والمتعلم مع مادّة القواعد 191
06- مقترحات تدريس النّحو في المرحلة الابتدائية 195
المبحث الثالث: سبل تيسير الدرس النحوي 199
01- طريقة المعلم في تلقين المادة النحوية 199
02- شروط اختيار معلّم اللغة العربية 200
03- الوسائل المساعدة لتدريس مادّة القواعد 206
04- المنهج المتّبع في تدريس القواعد 212
05- الخطوات المتبعة في الدّرس النّحوي 214
خـاتمة 220
قائمة المصادر والمراجع 224
فهرس الموضوعات 236

ملخص البحث:

إن موضوع البحث عبارة عن دراسة تعليمية النحو العربي بين القديم والحديث، ويندرج تحت عنوان: **"الدرس النحوي بين التراث والحداثة"** (دراسة مقارنة) من خلاله تطرقنا بشكل موجز إلى نشأة علوم اللغة العربية وتكاملها فيما بينها.

لكن لا يمكن أن نقرر أنّ أحد هذه العلوم قد نشأ نشأة مستقلة إلا علم النحو الذي حظي بما لم يحظ به غيره من العلوم الأخرى، وهذا راجع إلى عدة عوامل كان من أبرزها صون النص القرآني عن اللحن بوضع قانون من شأنه أن يحول دون تلك الانحرافات التي تسلطت على النص القرآني.

ومع هذا الاهتمام بالدرس النحوي من طرف القدماء والمحدثين إلا أن الموضوع لم يستقر على حاله، حيث مازال يعرف جدلا عميقا وأحينا عقيمًا في العصر الحديث، وذلك لما آل إليه النحو العربي من تدهور وانحطاط، ولما آل إليه دارسوه من ضعف وتدن مقارنة مع ما تعرفه اللغات الأخرى من تقدم ملحوظ.

فكانت هذه الأسباب حافزا للبحث في موضوع توزع على مقدمة وثلاثة فصول، كان أولها التطرق لبعض قضايا النحو العربي القديم، وثانيها فيه النحو العربي في العصر الحديث، أما الفصل الثالث فكان عبارة عن تعليمية النحو العربي وركزنا فيه على المرحلة الابتدائية.

Résume de la thèse :

Le sujet de la recherche est une étude didactique (pédagogique) entre l'ancienneté et la modernité sous le titre « la leçon grammatique ou syntaxique entre l'héritage et la modernisation « étude comparative » par lequel on a traité d'une manière concise la création (naissance) de la science de la langue arabe et son intégralité entre elle.

Mais, on ne peut pas décider que l'une de ces science (étude) aurait été créés librement (indépendant) sauf la grammaire qui a été privilégiée par rapport aux autres sciences et cela revient à plusieurs facteurs parmi lesquels : protection de texte coranique (influait) sur le texte coranique et avec cette intéressante envers la leçon grammaticale auprès des anciens et les modernes néanmoins le sujet ne connut par une stabilité et il connait encore une profonde polémique (discussion) dans cette intéressante et les modernes (discussion) dans cette époque en raison de la déchéance (la dégradation) de la grammaire arabe comparativement à la progression remarquable avec les autre langues.

Toutes ces raisons citées auparavant concernant l'apprentissage de « la grammaire arabe » était une motivation de recherche dans un sujet contenant un préambule et 03 chapitres répartis comme suit :

Chapitre 01 : traitement de quelque affaires (problèmes) de la grammaire arabe ancienne (à l'époque).

Chapitre 02 : la grammaire arabe époque moderne (la nouvelle ère).

Chapitre 03 : didactique de la grammaire arabe.

Dans cette parte (la 3eme chapitre) ; on fait L'appoint (concentre) sur la place ou le cycle primaire.