طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث

ملخص

لا غرو أنّ المشتغل في الحقل التعليمي بأطواره المختلفة لا سيما العالي منها يلمس ذلك النفور الكبير لطلبتنا من تعلّم مادّة النحو العربي بشقيها القواعد والصرف، هذا العزوف عادة ما يستدعي البحث من طرف المختصين عن أسبابه ودواعيه التي تبقى محلّ خلاف بينهم، وإن كان إجماعهم واقعا حول سبب بارز من هذه الأسباب ألا وهو شكلانية الدّراسة القديمة وإغفال أصحابها لعنصر المعنى الذي لو أقحم ـ حسب اعتقادهم ـ لاكتمل الدّرس النحوي ولتوافرت مادّته على عنصر التشويق الذي يجعل طلبة العلم يقبلون على موضوعاتها وينهلون من معينها الذي لا ينضب.

إذا كانت ميزة الدّرس النحوي القديم هي الشكلانية الجافّة والمعيارية البحتة والتي تبقى من أهم أسباب عزوف طلبة العلم لاسيما الجامعيين منهم عن تعلّم المادّة النحوية؛ فما هي البدائل المقدّمة من طرف اللّسانين الجدد في ميدان تعليمية المادّة النحوية وما مدى تلاؤمها وطبيعة اللّغة العربية خصوصا وأنّ معظم هذه البدائل قد اقترضت من لغات أخرى ؟

أ. زين الدين بن موسى

كلية الآداب واللغات
جامعة منتوري قسنطينة
الجزائر

Abstract

It is natural that in the didactic field at its different levels and especially the higher one, we feel the great repulsion by our students to learn the Arabic grammar, both syntax and inflection. This usually calls for the specialists to investigate the reasons on which they disagree. Yet, they all agree on one main reason: the formalism of older studies and its neglect of the element of "meaning". They believe that introducing this element would make the grammar studies comprehensive, and the students will be eager to know more about them, and to take from their sources.

مقدمة

تشكل البدايات الأولى لنشأة الدّرس النحوي منعرجا حاسما في الحياة اللّغوية التي عرفت نمطا شديدا من التقعيد لم تألف مثيله من قبل لأنّ مستخدمي اللّغة قديما لم يكونوا بحاجة إلى قاعدة نحوية تضبط لسانهم من اللّحن فهم الذين جبلوا على التحدث بلغة فصيحة لا يعتريها الخطأ إلاّ لماما أو أن يكون الخطأ سهوا أو زلة لسان إلى أن فسدت الألسنة وتغيرت بفعل احتكاك العرب بغيرهم وانتشار الإسلام في حواضر العالم بفعل الفتوحات.

فهذا الانفتاح الحضاري جعل لغة العرب عرضة للتحريف العفوي الذي نتج عن رغبة الأعاجم في التخاطب باللّغة العربية أو محاولتهم قراءة القرآن قصد التعبّد فكانت نتيجة ذلك أن ظهرت أخطاء على مستوى التركيب عملت على تغيير المعنى

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2011.

If the grammar studies are characterized by the dry formalism and the absolute obedience to the norms which remain one of the principal reasons of the repulsion of students – and especially university students- to study the Arabic grammar, what are the alternatives proposed by the new linguistics in the field of language didactics ,and to what extent are they appropriate to the nature of the Arabic language, knowing that the greater part of these alternatives have been borrowed from other languages?

بالكليّة وأهمّ تلك الأخطاء تلخّصت فيما لحن فيه الأعاجم حينما عجزوا عن توظيف الحركة الإعرابية بوصفها دليلَ التركيب إذا صحَّ ويمكن أن تكون مثلُ هذه الأخطاء النحوية هي الأكثرُ انتشارا من غيرها نظرا لتميّز اللّغة العربية بظاهرة الإعراب الذي قلّما وُجد في لغات غيرها عدا بعض أخواتها الساميات.

كلّ هذه الأسباب حملت المجتهدين من علماء اللّغة قديما على محاولة تأسيس منهج تعليمي يكفلُ للّغة سلامتها ويمنحُ الفرصة لمريديها من الأعاجم أن يتمكّنوا من توظيفها في حديثهم دونما عوائقَ ولم يجدوا لذلك سبيلا غير فكرة بناء هرمٍ من القواعد سمّوه نحوا انطلاقا من انتحاء سمت العرب في كلامهم فبدأت مرحلةٌ جديدة في الدّرس اللّغوي عامّة والدّرس النحوي خاصّة الذي أخذ في التطّور ناهجا في ذلك سبلا اسُتهلت أوّل ما استهلت بتعليل الظاهرة اللّغوية من أجل توضيح أسباب نشوئها وعليه تمّ للنحاة الأوائل فتح مجال التقعيد لتنطلق بذلك مسيرة الدّرس النحوي[1] وتُعقدُ له حلقاتٌ كثيرا ما ضمّت مناظرات كان لها عظيمُ الدور في تأسيس المدارس النحوية التي انتسب إليها العديد من المريدين مثّلوا تلاميذ المذهب النحوي وهم الذين حملوا لواءه فيما بعدُ ونشروه في ربوع الدولة الإسلامية آنذاك.

ولقد تأسّست هذه المذاهب انطلاقا من خلاف في النظر إلى أصل القاعدة التي كان منطلقها الأوّل القياس الاستقرائي بوصفه مستمدّا من لغة العرب الأصيلة لكنّ الأصل عندهم استبدل وحلّت محلّه فروعٌ عدّت أصولا لدى كلّ طرف وهو ما عُرف عندهم بالقياس الشكلي، هذا الذي أسهم في تعدّد القواعد وكثرتها ومن ثمّ تعقيدها فما إن حلّ القرن الرابع حتّى ظهر الصراعُ بين المدارس النحوية وأنصارها ممّا أنتج زخما كبيرا من المؤلّفات في علم لم يمض على ظهوره إلا وقت يسير حيث ظهرت كتب الأصول والفروع ثمّ اختصرت لخاصتهم وشرحت في مطولات لعامّتهم من طلبة العلم وما زاد من تشعب مسالك هذا العلم وضعُ الحواشي والتعليقات بوصفها نقض عارض أو توضيح لمشكل بدا لصاحب الحاشية أنّ حلّه يضيف جديدا ويكشف غامضا للنحو دون أن ينتبه أولئك أنّهم أضروا بالمنهج النحوي من حيث أرادوا له النصرة والحجّة وهو ما أفضى في النهاية إلى تعالي بعض الأصوات منددّة بصعوبة هذا المنهج وأنّ منطلقاته ما هي إلاّ بقايا الفكر الأرسطي في الفلسفة اليونانية[2].

ولعلّ فكرة العامل النحوي هي التي زادت من حنق خصوم المنهج القديم[3] في النحو لأنّ هذه النظرية لا تقود إلاّ إلى افتراض عوامل معنوية ولفظية تترك الأثر في ما بعدها من الوحدات اللّغوية[4] فلو غيّب العاملُ مثلا عند القدماء لكان ذلك سببا في نسف القاعدة النحوية من أساسها الأمر الذي رفضه من أراد التخلي عن هذه الفكرة

ورفضها تيسيرا لمتعلّم اللّغة الذي لا يشغُلُ ذهنه إلاّ معرفةُ الطرائق المثلى التي تمكنّه من التوظيف السليم للّغة ولو كان ذلك بالمحاكاة، لكنّ المحاكاة مطلبٌ متعذّر في ظلّ غياب البيئة اللّغوية الفصيحة وطغيان العاميّة في الأوساط الاجتماعية ممّا جعل أنصار المنهج القديم يتمسّكون بطرائقهم التعليمية لأنّهم رأوا في القاعدة النحوية بما لها وعليها طوق النجاة الذي يحفظ اللّغة من الغرق في مستنقع العاميّة واللّغات الأجنبية التي باتت تكتسح عقول الناشئة وبين هذه الخيارات وغيرها بنيت ثنائية تعليمية النحو بين طريقة توصيف القاعدة النحوية و ترصيفها في ذهن الطالب بالحفظ وتلقينه إيّاها بالوصف والمراس المعتمِد على نصوص لغوية فصيحة.

أوّلا: سمات الدّرس النحوي القديم

تكاد تكون قواعد بناء منهج الدّرس النحوي القديم لا تخفى على ذي بصيرة إن هو كان له كبير اطلاع على محتويات كتب الصناعة النحوية التي قلّما تتباين في تبويبٍ أو تقسيمٍ عدا ما نجده من إعادة لتنظيم الموضوعات النحوية وفق ترتيب معجمي إن هم أرادوا ـ أي النحاة ـ تيسير الحصول على ما يصبو إليه الباحثُ وهذا ما يلاحظ في كتب المتأخرين منهم مثل: كتاب المغني اللّبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري الذي عُدّ نقلة نوعية فيما صُنّف لأنّه خالف من قَبْلَه في إعادة التبويب[5] وبقي المضمون على ما هو عليه مثقلا بعلل النحاة وآرائهم التي إن هي لم تتباين تقاطعت وشكّلت متاهة بالنسبة لكلّ مبتدئ يريد تعلّم اللغة العربية التي ما عُرف عن خصائصها إلاّ كثرة قواعدها النحوية.

وهناك من النحاة من أراد أن يتّجه بالدّرس النحوي وجهة أخرى بأن جمع المسائل النحوية المتّصلة ببعضها البعض ضمن باب واحد[6] لأنّ تناثر مسائل النحو وجزئياته المختلفة كان السّمة الغالبة للمتقدمين من النحاة[7] وقد استحدث السيوطي

(ت911 هـ) طريقة أخرى تقوم على المقارنة والمقابلة بين المسائل النحوية المتشابهة وهو ما عُرف في الفكر العربي القديم بنظرية الأشباه والنظائر[8] التي أثبتت نجاعتها في توضيح الفروق بين الجزئيات الدّقيقة لأنّها طُبّقت أوّل ما طبقت في الدّراسات الفقهية.

لكنّ هذه الطرق لم تعدُ أن تكون إجراءات شكلية لم تقترب من حقيقة المشكلة التي أصابت الدّرس النحوي في صميمه على الأقل في نظر المحدثين الذين مجّوا كلّ ذلك وعدّوه من الترف العقلي وممّا لا طائل من ورائه لأنّهم تتبّعوا مميّزات هذا الدّرس فوجدوها لا تخرج عن مجموع ملامح طبعت مضمون المنهج عامّة وذلك ضمن أصول المعرفة النحوية وخلفيتها الفكرية التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أ ـ **النزعة الفلسفية**: تأثُّر العلوم الإنسانية بالفلسفة أمر لا بدّ منه لأنّها مثّلت بدايات تأسيس كل منهج حيث اعتمد عليها الفكر الإنساني في مراحله الأولى وعدّت أمّ العلوم ومنطلقَها يقول: (لكلّ علم نهج يتميّز به عن غيره على حسب موضوعه، ووسائل

البحث التي أتيحت له. ويصير هذا النهج شيئا فشيئا معلوما به، عندما يصير العلم ـ وقد خرج من تطور التحسّس ـ مالكا لعنانه، محصّلا على جملة من النتائج، يمكن أن تضمن له قيمة أساليب بحثه. وللأخصائي في كل فن من فنون المعرفة أن يستكشفه ويجمله، وذلك بعد أن يستخبر الفلاسفة)[9].

وهذا ما كان من شأن النحاة عندما بدأت بوادر الترجمة العلمية لنصوص الفك اليوناني لاسيما المنطق الأرسطي الذي اتُّخذ مرجعا لتأصيل بنية القاعدة النحوية التي تقوم على العلّة وفكرة العامل والمعمول فكلُّ موجودٍ له واجد يؤثّر فيه ويحدّد وظيفته التركيبية، بالإضافة إلى فكرة الحدود في المصطلح النحوي التي استمدّت مفهومَها من المقولات العشر في الفكر الفلسفي اليوناني وما التقسيم الثلاثي للكلمة العربية إلاّ ضربا من هذه الفلسفة، كما أجمع على ذلك المحدثون من النحاة[10].

ب ـ النزعة المعيارية: يوصف التراث اللغوي العربي بما فيه النحو بقيامه على المعيارية والأحكام القيمية خارج حدود الاستعمال اللّغوي فكأنّ أنظمة اللّغة لا تنبني إلاّ على التجريد المحض دون مراعاة صلاحية تلك القواعد في لغة معيّنة يقول تمّام حسّان: (ظلت دراسة اللّغة حينا من الدّهر مقطوعة الصلة بالمجتمع الذي يتكلّم هذه اللّغة، فكان اللّغويون وهم يسجلون دراساتهم أشبه بالمشتغلين بما وراء الطبيعة منهم بالمهتمين بالدّراسات الإجتماعية...فقد جرت عادة الباحثين اللّغويين في الماضي على أن ينظروا إلى اللّغة من زاوية المتكلّم لا زاية الباحث أي أن يفكروا في دراستها تفكيرا معياريا)[11].

و المعيارية تقابل الوصف الذي لو لم يكن منهج القدماء لما تسنّى لهم جمع اللّغة واستخراج ظواهرها لأنّ الاختلاف واضح بين طبيعة النسيج اللّغوي في العربية وغيرها من اللّغات ممّا يمنع اقتراض الأحكام القبلية التي استنبطت من لغة أخرى.

ج ـ نزعة المقارنة: يعتمد المنهج المقارن على قياس الحدود الفارقة بين الظواهر المختلفة في اللّغات مثلا قصد تحديد علاقة التأثير والتأثّر والاستفادة من التطوّر التاريخي لأنظمة اللّغات في مرحلة من المراحل قصد المقاربة بين عناصر الأسرة اللّغوية الواحدة ومعرفة جذور التشابك سواء في جميع مستويات اللّغة حيث تمّ الاهتمام بالمستوى التركيبي بوصفه الظاهرة الملمحية في اللّغة التي يسهُلُ تطبيق المنهج المقارن عليها وتوصف اللّغة العربية بانغلاقها على نفسها في مراحل ازدهار الدّرس النحوي لأنّ ما كان من مقارنات اقتصر على اللّهجات المشكّلة للطبيعة اللّغوية فهي موازنات داخلية أدّت في النهاية إلى اختلاف النحاة فيما بينهم حول مرجعية تأصيل القاعدة النحوية فما رآه البصريون مثلا مصدر احتجاج فيما يخصّ اللّهجات رآه غيرهم من الكوفيين غيرَ ملزم في باب الاحتجاج بلغة العرب[12] لهذا كثرت القواعد عند المدرسة الثانية بفعل الرخص والجوازات التي سمحوا بها.

د ـ النزعة التصنيفية: اشتهر علماء العربية قديما بجمع شتات اللّغة وتصنيفها ومعرفة شاذّها من مطّردها فالمطّرد حجة ومحلّ قياس والشاذّ يحفظ ولا يقاس عليه،

وهذا التصنيف رأى فيه المحدثون وبعض القدماء كالكوفيين إجحافا في حقّ اللّغة لأنّ الملكة اللّسانية لا يمكن أن تفصل بين لهجة وأخرى فاللّسان العربي يمثّل وحدة لغوية تتّصل بالأصل الأول ذكر السيوطي أنّ ابن نوفل قال: سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء (154 هـ): أخبرني عمّا وضعت مما سميت عربية أيدخل فيه كلام العرب كلّه، قال: لا، فقلت: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب، وهم حجّة، فقال: أحمل على الأكثر وأسمّي ما خالفني لغات[13].

فما سمّاها أبو عمرو بن العلاء لغات مرغوب عنها يمكن أن تكون عند الكوفيين مصدر من مصادر الاحتجاج وهذا ما يقودنا إلى نوع آخر من التصنيف وهو ما يعرف بعصور الاحتجاج التي لم تتجاوز في أحسن أحوالها القرن الثالث الهجري لأنّ ما قيل في غيرها مردود، علما أنّ فكرة التصنيف هذه قسّمت البيئة العربية إلى بواد فصيحة وحواضر غالبا ما اعترى ألسنتها اللّحنُ وابتعدت عن الفصيح من الكلام.

هـ ـ النزعة التحليلية: لقد اتّسم الدّرس اللّغوي العربي بـتطبيق المنهج التحليلي الذي يقوم على تفكيك وحدات التركيب والاستدلال على صحة تواؤمها والجمع بينها وتحديد العلاقات التي تحكمها، ويمكن أن نلمس ملامح هذا التحليل فيما يلي:

ـ أنّ التحليل اللّغوي في التراث العربي قد قدّم أصنافا مختلفة للّغة المشتركة القياسية.

ـ أنّ التراث العربي قد حلّل المادّة اللّغوية التي تعكس اللّغة المشتركة وفق ثلاثة معايير ترد كما يلي:

المعيار الأوّل: وجود أنظمة أو عدم وجود أنظمة: صنّف اللّغويون العرب المادّة اللّغوية التي ترد بنظام لغوي معين إلى صنفين، هما السماعي والقياسي اللّذان أشرت إليهم في العنصر السابق.

المعيار الثاني: كون هذه الأنظمة قياسية منتجة أو عقيمة غير قياسية.

المعيار الثالث: نوع الأنظمة القياسية التي تكشف عن تعدّد في النظام اللّغوي الواحد ممّا يعسُرُ حصرهُ إذا ما تمّ الالتفات إلى بناء القاعدة[14].

ثانيا: المعنى والحلقة المفقودة في الفكر النحوي القديم

لا شكّ أنّ المعنى مطلب رئيس بين ثنائيات الخطاب لأنّه لو لم يكن لصارت العملية من أصلها هراء أو ثرثرة لفظية وما دام النحو العربي قد بني على أنساق قواعدية مستمدّة من تعبيرات مستخدمي اللّغة قديما فهذا حتما سيفضي إلى الدلالة على المعاني الذهنية التي تنقدح إذا ما طبقّت القاعدة النحوية سواء بحفظ الرتبة أو الإخلال بها بأن

يُلجأ إلى التقديم والتأخير على نيّة إحداث أثر بلاغي يزيد المعنى وضوحا وجمالا اعتمادا على المخالفة التركيبية بين وحدات الجملة.

وهذا ما نلحظه في السياقات التعبيرية في القرآن الكريم الذي يعدّ نموذجا يحتذى لاحتوائه على جلّ أنماط التراكيب اللّغوية التي أحالت على كمّ هائل من المعاني اعتنى بتتبّعه البلاغيون واكتفى النحاة من كلّ ذلك بتبرير صحّة قواعدهم التي لربّما خالفت تركيبا من تراكيب نصّ الذكر الحكيم وهو ما تجلّى فيما بعد على شكل صراع بينهم وبين القرّاء الذين غالبا ما يعتمدون على لهجة قبيلة يمكن أن تكون متروكة من طرف النحاة فهم الذين لا همّ لهم سوى الدفاع عن موقفهم النحوي ولو على حساب المتواتر من القراءات.

والقراءة لا يحكمها إلاّ المعنى المعجمي الذي هو رصيد لهجة ينتمي إليها قارئ من القراء أقرّه النبي صلّى الله عليه وسلّم على القراءة وفقها دون أن تخالف هذه القراءة معنى شرعيا، فاهتمام البلاغيين والقراء بالمعنى وديباجته كان في منظور النحاة أبعدَ ما يكونُ عن اختصاصهم وإن كان (موضوع أيّ لغة في النهاية هو المعنى وكيفية ارتباطه بالأشكال التعبيرية المختلفة، فالارتباط بين الشكل والوظيفة هو اللّغة وهو العرف وهو صلة المبنى بالمعنى. وهذا النوع من النظر إلى المشكلة يمتدّ من الأصوات إلى الصرف إلى النحو إلى المعجم إلى الدّلالة ويتمّ ذلك أحيانا بإطراء القديم والإشادة به وأحيانا أخرى باستبعاده والاستبدال به وأحيانا بالكشف عن الجديد الذي لم يشر إليه القدماء مع وضوحه أمام أنظارهم)[15].

والمقصود بالمعنى الذي غيّبه النحاة هو ذلك التصوّر الذي ينشأ عند حدوث عملية الاستبدال الموضعي بين عناصر الجملة نحو قولنا: زيدٌ في الدّار و في الدّار زيدٌ، أو الاستبدال في مجال الأدوات مثل قوله تعالى: (وَما أنَا إلاَّ نذيرٌ مبينٌ) الأحقاف9، وقوله: (إنْ أنا إلاَّ نذيرٌ مُبينٌ) الشعراء 115.

والتعويض الحركي نحو:

أرهبَ النّاسُ سلمانَ، أرهبَ النّاسَ سلمانُ، أرهبُ النّاسِ سلمانُ، ارهبِ النّاسَ سلمانُ[16].

فهذه التراكيب تبدو لكلّ قارئ لها أنّها نسيج لغوي متكرّر لا فارق بينه، إلاّ أنّ وجود العلامات الإعرابية في الجمل الأربع أبان عن المعاني المحتملة ففي الجملة الأولى خاف سلمانُ النّاسَ وفي الجملة الثانية عمِل سلمانُ على إخافة النّاس وفي الثالثة إقرار بشخصية سلمان الإرهابية في حين أن الجمل الرابعة تدلّ على الأمر الذي يحمل سلمان على إرهاب النّاس، فيفتح مثل هذا التنوّع الحركي باب التخمين في حقيقة شخصية سلمان أم أنّ الاسم هو نفسه والمسمى أشخاص كثر.

يقول الأستاذ فاضل صالح السامرائي: (نحن محتاجون إلى فقه للنحو يصل إلى درجة الضرورة. صحيح أن قسما من المسائل المتعلّقة بالمعنى عرض لها علم النحو

وعلم البلاغة، لكن لا يزال كثير منها دون نظر...قد تكون هناك شذرات أو عبارات متناثرة وردت عرَضَا في كتاب تفسير، أو في بحث إعجاز، أو في كتاب أدب ، ولكن أكثر هذه المسائل بقيت بلا جواب)[17]

فإشارة كهذه تجعل من البحث النحوي القديم عقيما في مجال التنقيب عن المعنى وتتبّع حركة تغيّراته انطلاقا من تنوّع التركيب الواحد تقديما وتأخيرا مثلا ولعلّها علاقة الوصل التي ضيّعت في ظلّ الدّرس النحوي في ظلّ المبالغة في الاهتمام بالقواعد وطرائق بنائها على حساب رصد معانيها الدّلالية، فالجمل النحوية (تتضح في التأمل بالمعنى المعجمي للمفردات وصيغها الصرفية، إضافة إلى تلك المفردات بعضها ببعض، مع دلالة العبارة وذلك في جملة صحيحة مستمدّة من الاستخدام الحقيقي الواقعي للّغة)[18].

ثالثا: طرائق تعليم مادّة النحو في الوطن العربي

لا تكاد الطرائق التعليمية التي استقرّت عليها المناهج الحديثة أو المعاصرة تختلف كثيرا عمّا قرره القدماء فيما اتّبعوه من أساليب قصد تقديم المادّة النحوية للمتعلمين الذين أحيطوا بسياج حفظ المتون شعرا ونثرا، ثمّ تدجوا في فهمها بوساطة كتب الشروح والمختصرات التي قرؤوها أو أجيزوا عن تحصيلها من طرف شيخ من شيوخ الصناعة، فهذا سبيل الأوّلين الذين لم يعيشوا حال المفارقة اللّغوية بين التحصيل وواقع الممارسة، فالبيئة اللّغوية كانت قادرة على أن تقف شاهدا على صحّة كلّ قاعدة تلقّاها طالب علم النحو فهو يكتشف أنماط التراكيب اللّغوية من خلال حديثه لأنّه عرف اللغة استعمالا ثمّ حصّل قواعدها علما.

وهذا ما لم يكن له نظير في المناهج التعليمية المعروفة الآن، فهي تُصيغ المقررات انطلاقا ممّا حوته كتب النحو وشروحه دون تمحيص، والأمثلة على ذلك كثيرة في الكتب المدرسية عبر الأطوار التعليمية المختلفة، فباب النحو يُنقل كما هو كتابة وتلقينا دون مراعاة الفروق بين اللّغة القديمة التي استنبطت منها القواعد واللغة المعاصرة التي إن لم تنفصل عن جذور اللغة الفصيحة فهي مطالبة بأن لا تكون نسخة مكرّرة عن لغة القدماء، ومطلب كهذا لم يستطع المشتغلون بالدّرس النحوي المعاصر تحقيقه نظرا لعدم وجود بدائل علمية تبني منهجا يستطيع استخراج قواعد من المدوّنة اللغوية التي تنتشر في البيئة المعاصرة، لهذا فإنّ جهود التيسير والتجديد لم تبتعد في مجموعها كثيرا عن ملامح المنهج القديم المتوارث والذي اختزل معظمه في الخصائص الآتية:

1- الاحتكام إلى نظرية العامل النحوي في تفسير كلّ ظاهرة تركيبية.

2- اختيار الموضوعات المشكّلة للمقررات الدّراسية لا تأخذ بعين الاعتبار تباين المستويات بين الفئات الطلابية.

3- الاعتماد على البنيات التركيبية التي انحصر استعمالها في لغة القدماء دون المحدثين، حيث تقدّم القواعد النحوية من خلال جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية تسبقها نصوص تمهيدية ليست نصوصا واقعية وإنّما هي نصوص مصنوعة بهدف

تقديم أمثلة عن موضوع الدّرس بعيدا عن الاستعمال الوظيفي للقاعدة في اللّغة الحياتية والاجتماعية.

4 – طبيعة هذا المنهج وطريقة تلقينه تجعل الطالب يعتمد الحفظ باستظهار القواعد دون فهمها، فهو قادر على حلّ كلّ إشكالية نحوية نمطية إن هي تكررت بعينها أمّا إذا واجهته محادثة لغوية مباشرة فإنّه يعجز عن بناء حوار متكافئ لغويا.

5 – يجتمع في كلّ فصل دراسي كمّ هائل من الموضوعات النحوية التي لو وزّعت على فصول السنة كلّها لما وسعتها، وهذا ما يضفي نوعا من الشمولية في العملية التعليمية والسطحية في المعالجة.

6 – عملية انتقاء النصوص المستشهد بها لا تخضع لضوابط علمية واضحة، فهي غالبا ـ أي النصوص ـ ما تحيل على استحضار خلاف بين النحاة قديما ممّا يوقع الطالب في اضطراب يزيد من تشتّت ذهنه فيقتنع عندها أنّ الأمر كلّه صوري لا حقيقة له في الواقع اللّغوي(19).

فهذه المميزات العامّة التي طبعت المنهج في تعليمية النحو العربي كانت ولا تزال محلّ مناقشة بين المشتغلين في حقل الدّرس النحوي قصد الابتعاد به عن معوّقات تحصيل مادّته، ولذلك فقد استحدثوا عدّة طرائق تدور بين موضوع النحو في حدّ ذاته وكيفية تعليمه من جهة أخرى، والتي لخّصها عبد الفتاح عبد الحميد عند دراسته لظاهرة ضعف تحصيل الطلاب لمادّة النحو، والتي أرجع أسبابها إلى اعتماد طريقة الأنماط اللّغوية والمقصود بها تكرار نموذج واحد من التركيب عند إيراد الأمثلة وعدم تخصيص حصّة لدرس القواعد بطريقة مقصودة، ذلك لأنّ منهج اللغة العربية يقوم على طريقة الوحدة، ولذا يعتبر النّص القرائي الكامل دائما هو المحور والمنطلق في معالجة مختلف فروع اللّغة، وبعد عرض الباحث للاتجاهات المختلفة في تدريس النحو والمتمثلة في: المباريات اللغوية التي تعني فتح الأستاذ باب الحوار الثنائي أو المتعدّد قصد اختبار مدى تمكّن الطالب من توظيف اللّغة في حديثه توظيفا سليما، والمدخل الوظيفي والطريقة التحويلية وتدريس النحو من خلال القراءة والنصوص والمدخل التكاملي القائم على محوريه النّص وممارسة مختلف فنون اللّغة والنحو المصاحب للتعبير(20)، انتهى في الأخير إلى أنّ أهمّ الطرق الواسعة الانتشار في تعليمية النحو العربي هي:

- **الطريقة الاستقرائية**: وتعتمد المقدّمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق وأهم دعائمها اكتشاف المتعلّم الدرس المطلوب.

- **الطريقة القياسية**: وتقوم على توضيح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق أخيرا على القاعدة.

- **الطريقة المتكاملة**: وهذا من خلال نصّ متكامل يدور حول فكرة واحدة، ومن خلال الأساليب المتّصلة لا الأساليب الملتقة، وتعتمد هذه الطريقة على المران المستمدّ من الاستعمال الصحيح للّغة في مجالاتها الحيوية (21).

فكلّ طريقة من هذه الطرق حاول منظروها تيسير النحو من خلالها لا سيما الطريقة الأخيرة التي تبدو أكثر كفاءة وواقعية، لكنّ المتتبّع لمسار تدريس المادّة النحوية في الجزائر مثلا لا يجد كبير اختلاف بين نتائج كلّ طريقة، بل إنّ المستوى في تراجع مستمر رغم كثافة الجهود العاملة على الاستحداث والتطوير، ممّا يدلّ على أنّ المشكلة ليست منحصرة في طرف واحد هو علم النحو وإنّما تتوزع على بقية ثلاثية العملية التعليمية (المقرّر، الأستاذ، الطالب)، يقول الأستاذ صالح بلعيد موضّحا الفرق بين ما هو علمي وما هو تعليمي: (للعلوم جانبان: جانب علمي وجانب تعليمي، فالجانب العلمي يقوم على ركائز يتّفق عليها الجميع وهي ثابتة، وأمّا الجانب التعليمي فهو ذاتي وخاصّ ومتغيّر يتناول تدريس الحقائق ولا يحتاج إلى كبير تعمّق وغايته اكتشاف أفضل الطرق وأنجع السبل الموصلة للمعلومة)(22) ويمكن التفريق بين علم النحو والنحو التعليمي من خلال هذا الجدول: (23)

النحو العلمي	النحو التعليمي
نظري وظيفته العلم والإحاطة	تطبيقي وظيفته الممارسة
النحو العلمي تطبيق لكلّ القواعد	النحو التعليمي تطبيق لبعض القواعد
النحو العلمي علم الخاصّة	النحو التعليمي علم العامّة
غايته تحصيل الصناعة	غايته تحصيل الملكة
كتبه علمية عامّة	كتبه تعليمية خاصّة
كتبه من الأصول والمطوّلات	كتبه من المختصرات والشروح
النحو العلمي لا ييسّر	النحو التعلمي يدرج فيه حسب المراحل التعليمية
كتبه مرجعية تاريخية	كتبه منهجية موافقة لأنماط العصر
علله ثواني وثوالث تعلمية	علله أولى تعليمية
النحو العلمي تاريخي	النحو التعليمي معاصر

رابعا: الجهوذ المبذولة من طرف اللّسانين الجدد في ميدان تعليمية النحو العربي

ظهرت عدّة اتّجاهات تجديدية مرادُها الأوّل محاولة الانتقال بالدّرس النحوي من مراحله القديمة إلى مراحل متقدمة تلاؤم طبيعة اللّغة المعاصرة التي تميّزها التراكيب السهلة والبسيطة من حيث عدد عناصر الجملة فدلالتها فرغبة المحدثين من المجدّدين في طرائق اكتساب المناهج هي العمل على تخليص المادّة النحوية ممّا علق بها من فكر صوري أحالها على تجريد نفّر الأجيال من الإقبال على تعلمّها شانها في ذلك ذلك شأن علم الرياضيات، وإن كان القياس بينهما مع بعد الفارق فعلم الرياضيات ليست له علاقة بلغة المتحدّث اليومية إلاّ فيما يحتاجه من قيم عددية بسيطة تلبى احتياجاته القيمية،

عكس علم النحو الذي يمثّل وجه اللّغة الظاهر حيث لا مناص من تعلّمه حتّى يستقيم اللّسان نطقا ويحقّقَ جميع أغراض التواصل.

فصار من الضروري أن ينظر إلى تعلّم اللّغة بوصفها حاجة اجتماعية نفسية لا بدّ فيها من التحصيل السريع دونما عوائق تحدُّ من حرية الاكتساب فهو إذا الاتّجاه البراغماتي الذي يعمل على تحقيق الغاية بغض النظر عن الوسيلة والنحو العربي مثّل لعصور لطويلة الأداة الأولى لاكتساب اللّغة وحسن استخدامها على الوجه الذي ترتضيه القاعدة النحوية التي ربّما انفصلت عن واقع الاستعمال، فجهود التجديد سلكت كلّ سبيل يقود نحو ترغيب الناشئة في اكتساب اللّغة العربية حتّى وإن كان ذلك على حساب هدم صرح النحو كلّه وهذا ما نادت به بعض الأصوات المطالبة بتيسير النحو ويمكن حصر هذه الاتجاهات ومظاهرها في ما يلي:

أـ الاتجاه النقدي لما جاء في الدّرس النحوي: فيتعلّم التلميذ أو الطالب قواعد النحو متجاوزا في ذلك كلّ خلاف والاعتماد على الراجح من الآراء أو يقوم الأستاذ بتوضيح أسس القاعدة الأولى ثمّ يتعرض لها بالنقد وربما عجز عن إيجاد البدائل وهذا ما جعل هذا الاتّجاه يعمل على الهدم الذي لا بناء يرتجى من ورائه.

ب ـ محاولة استنباط نظريات نحوية جديدة من عمق الدّرس النحوي القديم وأصحاب هذا الاتّجاه أرادوا تأصيل القواعد النحوية المعاصرة انطلاقا ممّا ورد في التراث وهي محاولة تكاد تجد لها صدى في الأوساط العلمية لولا قلّة البحوث المقدّمة في ذلك[24].

ج ـ المنهج اللّساني المعاصر: اعتمد منظرو المناهج المعاصرة على خصائص الدّرس اللّساني قصد ابتكار منهج جديد تكاملي لا يفصل بين مستويات اللّغة لأنه ينظر إليها بوصفها وحدة لو تجزّأت صعب الإلمام بما تعكسه من دور فاعل في آداء العملية التواصلية[25]، حيث يبنى الدّرس النحوي في المنهج اللّساني المعاصر على خمس ظواهر هي: نمط التأليف الذي يتكوّن من ثلاث علامات رئيسية هي: البنية الكبرى، والبنية الصغرى، وتنظيم بعض الأبواب النحوية وفق منطق مبتكر، ويعدّ السعي إلى ضبط عدد من مصطلحات الدّرس النحوي والتدقيق في صياغتها وإبراز دور الدّلالة في ضبطها الظاهرة الثانية، على حين تتمثل الظاهرة الثالثة في تحوّل الإيجاز في اختيار المادّة النحوية إلى علامة دالّة. وتنتج الظاهرة الرابعة من تفاعل الظاهرتين السابقتين فيما يمكن أن يوصف بأنّه (بنية تنظيم الموضوع النحوي تنظيما وافيا ودالاّ) وأمّا الظاهرة الخامسة فتبتدىء في التمثيل للظواهر النحوية والصرفية بأمثلة تراثية؛ أي متواترة في كتب النحاة العرب[26] مع شرحها بما يقابلها في اللّغة المعاصرة.

واتّخذ النحاة المعاصرون من النظرية التوليدية التحويلية مصدرا لإعادة صياغة مادّة النحو العربي وفق نظرة تجمع بين ثنائية الشكل والمضمون وهو ما عرف عندهم بالنحو الوظيفي وقد ظهرت هذه النظرية عام 1957 عندما نشر تشومسكي كتابه (التركيبات النحوية) حيث اهتمّت بتحليل اللّغات وتفسير العمليات التي تتّم في العقل منذ

أن يبدأ الإنسان التفكير في رأي أو وجهة نظر حتّى مرحلة الآداء وهي الكلام أو الكتابة عندما يقوم بالتعبير عن هذا الرأي، ويستطيع كلّ من يتقن لغة من اللغات أن يفهم أي جملة لم يسمعها من قبل ويستطيع أن ينتج أي جملة لم ينتجها من قبل، إنّ القدرة على ابتكار عبارات أو فهم عبارات تعني أنّ لينا كفاءة لغوية، فالكفاءة إذا هي قدرة المتكلّم والمستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللّغوية والمعاني، في تناسق وثيق مع قواعد لغته[27].

تمرّ مرحلة الاتصال اللّغوي بين المتكلّ والسامع بمراحل هي:

ـ يختار المتحدّث محتوى الرّسالة الذي يريد إبلاغه للمستمع.

ـ يستعين بالقواعد اللّغوية لنقل هذا المحتوى إلى المستمع.

ـ تتكون هذه القواعد من مكوّنات هي:

. المكون النحوي وأكبر شيء يدرسه هو الجملة التي تنشأ في الذهن وهو ما يُعرف بالنظام الأوّلي للّغة.

. بعد الانتهاء من القواعد يُصدر عقل المتحدّث أوامره إلى أعضاء النطق لتقوم بتحديد الصورة الفيزيائية للجملة أي تحويل الصورة الصوتية الذهنية إلى أحداث نطقية.

يقوم المخ بتحويل الرّسالة الصوتية المستلمة عن طريق الأذن إلى صور فإذا كانت هذه الصور مطابقة للصور التي سبق أن أنتجها المتكلّم فهم المستمع المراد[28].

وأساس هذه النظرية كما هو معروف يقوم على البنية العميقة والبنية السطحية ، أمّا البنية العميقة فتضمّ العناصر الأساسية التي يمكن أن تنتج عنها الجمل النحوية السليمة، والأساس في كلّ جملة أنّها تتكوّن من نوعين من المشكّلات فإمّا أن تتكون من مركب إسمي ومركب وصفي وهي الجملة الإسمية أو من مركب فعلي ومركب اسمي وهي الجملة الفعلية، وأمّا البنية السطحية فتنتج بعد تحويل يطرأ على البنية العميقة، وأثناء العملية التحويلية تطرأ تغييرات على البنية العميقة تتلخص هذه التغييرات في الزيادة أو الحذف أ والاستبدال أو تغيير الموقعية والعلامة الإعرابية وهي قواعد اختيارية[29] يلجأ إليها مستخدم اللّغة قصد إضفاء مسحة جمالية على تعبيراته وإن كان يحمل المتلقي على الشروع في عملية التأويل وتخريج الأجزاء المتجاوز عنها والمحذوفة وإعادة الجمل إلى حالتها الطبيعة بتقدير ما أضمر منها أو إعادة ترتيب عناصرها بما يتيح له فرصة فهمٍ أوسع وأوضح، وهذه المسالك حتما تفضي في نهايتها إلى البحث عن المسبّبات والموجدات وهي ظلال نظرية العامل نفسها إن لم تكن هي بعينها، لهذا بدأت بوادر نفور الطلبة من الدّرس اللّساني الذي أعادهم إلى ما فرّوا منه أوّلا خاصّة وأنّ هذا المنهج تغزوه مصطلحات ليس لها آخر ولا حدود لمعانيها، كما أنّ معظم النظريات قامت على نقض سابقاتها دون أن يستقرّ لها منهج واضح المعالم نظرا لإغفال أصحاب هذه النظريات طبيعة الخصوصية التركيبية لكلّ لغة.

نتائج الدّراسة:

يمكن تلخيص النتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة فيما يلي:

1- إنّ منهج النحاة قديما في تعليم هذا العلم لم يكن بعيدا عن البيئة اللغوية التي واءمت طريقة تلقينهم للقواعد النحوية، وإلاّ كيف نفسّر استمرارية هذا العلم على صعوبته قرابة أربعة عشر قرنا، فأصول المنهج القديم وجدت لها صدى لدى المتلقين حتّى وإن ظهر منهم من دعا إلى تيسير هذا العلم.

2- عدم اهتمام النحاة بالمعنى الكلي الذي ينشأ عن تلاحم عناصر الجملة وهي متّحدة لا يعني إغفالهم لدور المعنى في عملية التواصل، فلا شكّ أنّهم كانوا يستحضرونه ويدركون بعده نظرا لدور اللّغة في حياتهم الاجتماعية.

3- كثرة الطرائق المقترحة والمستخرجة أصلا من المنهج القديم لم تستطع أن تكون بديلا كافيا لما ينشده المجتهدون في تيسير النحو، فلغة العصر اختلفت تماما عن اللّغة الأولى التي استنبطت منها القواعد، لذلك لا بدّ من استحداث مناهج جديدة تلاؤم اللغة المعاصرة لا أن نحتكم إلى القديم فيما نظنّ أنّه صالح لمعالجة قضايا اللّغة المعاصرة.

4 – ارتباط المناهج التعليمية المعاصرة بما قرّره القدماء دون تمحيص جعل منها نسخة تكرّر نفسها كلّما دعا داعي التجديد والتيسير، لأنّ المحدثين لم يتمكّنوا من الانفصال عن إرث نحوي له تاريخ طويل.

5- ما قدّم بوصفه بديلا عن المناهج القديمة وهو منهج الدّرس اللّساني المعاصر يكاد أن لا يحقق مطلب المجتهدين في مجال تيسير النحو، لأنّه مستمدّ من مناهج بنيت أوّل ما بنيت انطلاقا من وصف لغات أبعد ما تكون عن طبيعة اللّغة العربية والدّليل مجموع الشواهد المقدّمة بوصفها نماذج لتراكيب لغوية يمكن أن تجري أحكامها على أي لغة إنسانية بما في ذلك اللّهجة.

6- ما يعانيه الطلبة في علم النحو هو نفسه ما يجدونه في الدّرس اللّساني مع اختلاف في نوعية المشكلة، فالدّرس اللّساني يميّزه تعدّد المصطلح وتميّعه نظرا لكثرة الترجمة وهذا في حدّ ذاته عائق أمام تحصيل أساسيات العلم فما بالك في تطبيق منهجه لاستخراج قواعد لغة ما وتحليل نصوصها وفق قواعد المنهج.

7- تعليمية النحو العربي لا يمكن أن تنجح إلاّ بإعادة الاعتبار إلى اللّغة الفصيحة وتمكين مستخدمها من توظيفها في الحياة اليومية وفي الأوساط العلمية والاجتماعية المختلفة وتصير بذلك لغة المحادثة اليومية، أمّا أنّنا نحاول تعليم القواعد النحوية في ظلّ التزاوج بين اللّهجة واللغة الفصيحة فهذا من قبيل الجمع بين المتناقضين.

الهوامش:

1- الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي: عبد العال سالم مكرّم، ص16، ط2، 1993، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان.
2- الفكر اللّغوي بين اليونان والعرب: كيس قرستيغ ترجمة وتعليق: محي الدين محسب، ص129، دط، 2001، دار الهدى، القاهرة، مصر.
3- كتاب الرّد على النحاة: ابن مضاء القرطبي، تحقيق: شوقي ضيف، ص76،ط3، دت، دار المعارف، مصر.
4- مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء: فخر الدين قباوة، ص26، ط1، 2003، دار الفكر، دمشق، سوريا.
5- ينظر فهارس المغني اللّبيب عن كتب الأعاريب: ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمّد محي الدين عبد الحميد369/1، 809/2، ط1، 1999، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
6- ينظر مثلا منهج أبي حيّان الأندلسي في كتابية: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمّد ورمضان عبد التواب، ط1، 1995، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر. وكتاب: تذكرة النحاة، تحقيق: عفيف عبد الرحمان، ط1، 1986م، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان.
7- ينظر فهارس كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون 208/5، ط1، دت، دار الجيل، بيروت، لبنان.
8- ينظر الأشباه والنظائر في النحو: جلال الّين السيوطي، تحقيق: عبد العال سالم مكرّم، ط3، 2003م، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
9-A.Dauza. La philosophie du language:199-200
نقلا عن كتاب القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي: منى إلياس، ص116، ط1، 1985، دار الفكر، دمشق، سورية.
10- المصطلح النحوي وتفكير النحاة العرب: توفيق قريرة، ص81، ط1، 2003، كلية الآداب ـ منوبة ـ دار محمد علي، تونس.
11- اللّغة بين المعيارية والوصفية: تمّام حسّان، ص25، 26، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
12- ينظر الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: أبو البركات الأنباري ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف: محمد محي الدين عبد الحميد، دط، 1997م، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
هناك مائة وعشرون مسألة خلافية بين المدرستين نشأت نتيجة اختلافهم في المصدر الثالث من مصادر الاحتجاج.
13- المزهر في علوم اللّغة وأنواعها: جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وزميليه، 184/1- 185، ط3، دت، دار التراث، القاهرة.
14- النظرية اللّغوية في التراث العربي: محمّد عبد العزيز عبد الدايم، ص73-75، ط1، 2006م، دار السلام، القاهرة، مصر.
15- اللغة العربية معناها ومبناها:تمّام حسّان ص9، دط، 2001، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب.
16- ينظر هذا الشاهد وغيره في كتاب الجملة العربية والمعنى: فاضل صالح السامرائي، ص38، ط1، 2000م، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

17- معاني النحو: فاضل صالح السامرائي 8/1 ، ط2، 2003، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، مصر.
18- القاعدة النحوية تحليل ونقد: محمود حسن الجاسم، ص104، ط1، 2007م، دار الفكر، سورية.
19- علم اللغة التطبيقي وتعليم اللّغة: عبده الراجحي، ص106، دط، 1998م، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
20- صعوبات التعلّم في اللّغة العربية: محمد عبد المطلب جاد، ص67، ط1، 2003م، دار الفكر، عمّان، الأردن.
21- ينظر المرجع نفسه ص67، ومقالات لغوية: صالح بلعيد، ص239، ط1، 2004، دار هومة، الجزائر.
22- المرجع نفسه ص232
23- المرجع نفسه ص232
24- ينظر دراسة الأستاذ فخر الدين قباوة الموسومة بـ التحليل النحوي أصوله وأدلّته - التي لم تبتعد كثيرا عمّا قرّره قدماء النحاة لكنّها أثلرت الدّراسة النحوية وأمدتها بروح جديدة بيّنت قيمة القاعدة النحوية في توضيح المعنى واكتساب اللّغة.
25- النظرية اللغوية في التراث العربي: محمد عبد العزيز عبد الدايم ص49
26- البداية المجهولة لتجديد الدّرس النحوي في العصر الحديث: سامي سليمان أحمد، ص19، ط1، 2004م، مكتبة الثقافة الدينية، مصر.
27- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربية النظرية الألسنية: ميشال زكريا، 32، دط، 1986م، بيروت، لبنان.
28- بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللّغوي في المرحلة الجامعية: تقويم كتاب النحو للمستوى الرابع الابتدائي : صلاح الدين صالح حسنين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 84/2، ط1، 1997م، كلية اللغة العربية،الرياض، السعودية.
29- القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللّسان: أوزوالد ديكرو وجان ماري سشايفر، ترجمة: منذر العياشي، ص74، ط2، 2007م، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب.