٦

قواعد النحو وتعلم العربية

أ.د. محمد حماسة عبد اللطيف – رحمه الله

نائب رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة
توفي في ٣١ ديسمبر ٢٠١٥م

الملخص

موضوع البحث:

يتحدث البحث عن قواعد النحو وتعلم العربية، وأن ثمة فرق بين إتقان اللغة بحيث تكون لدى المتكلم سليقة يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءة وفهمًا وكتابة وحديثًا واستماعًا، وإتقان النحو بوصفه علمًا بكيفية هذا الاستخدام وطرقه وأساليبه.

أهم النتائج:

- أن البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا لتعليم اللغة العربية وتكوين الملكة اللغوية، ما لم يسنده وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو تقرب من ذلك.
- أن تكوين الملكة اللغوية يحتاج إلى معرفة المفردات اللغوية، وقواعد الاختيار الدلالي بينها، مع القواعد النحوية التي تؤلف بينها في جمل مفيدة ذات دلالات معينة مختلفة، والتكرار المستمر لكل ذلك.

الكلمات المفتاحية: قواعد النحو، تعلم العربية، تكوين الملكة اللغوية.

قواعد النحو وتعلم العربية

ارتضى علماء النحو القدماء من ذلك أن النحو بوصفه «عِلْمًا» هو «القواعد» لا الإدراك ولا الملكة ولا فروع القواعد؛ لأن الإدراك والملكة لا يستخرجان بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، ولا يتصوران أيضًا بهذه المقاييس؛ وذلك لأن «صناعة العربية» إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فالنحو علم بكيفية لا نفس الكيفية، ولذلك – كما يقول ابن خلدون – نجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة اللغة العربية المحيطين علمًا بتلك القواعد إذا سئل عن كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن[١].

هناك إذن فرق بين إتقان اللغة، بحيث تكون لدى المتكلم سليقة يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءة وفهمًا وكتابة وحديثًا واستماعًا، وإتقان النحو بوصفه علمًا بكيفية هذا الاستخدام وطرقه وأساليبه. إن من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها عن ظهر قلب لا يصبح بذلك قائد سيارة ماهرًا ما لم يتدرب على قيادة السيارات ويمارسها ممارسة فعلية.

كان التفريق بين القواعد والعربية واضحًا عند القدماء. وكانوا على علم بأن معرفة النحو لا تساعد وحدها على تعلم العربية، كما أن تعلم اللغة لا يستتبع بالضرورة معرفة نظرية دقيقة بقواعد الإعراب، ويؤكد الزجاج هذا بقوله: «والدليل على صحة ما قلنا من معنى اللغة والإعراب والفرق بينهما أنه ليس كل من عرف الإعراب وفهم وجوه الرفع والنصب والخفض والجزم أحاط علمًا باللغة كلها وفهمها. ولا من فهم من اللغة قطعة ولم يَرض نفسه في تعلم

(١) المقدمة، لابن خلدون (٤/ ١٣٦١).

الإعراب عرف الإعراب ولا دَرَى كيف مجاريه»[١].

وبذلك يتأكد أن هناك فرقًا بين معرفة القواعد، واكتساب الملكة. وإذا تأكد هذا الفرق في كثير من المهارات أو الملكات فإنه أكثر وكادة في المهارة اللغوية، أو الملكة اللغوية. فليس كل من يعرف القواعد اللغوية لديه الملكة الخاصة بهذه اللغة، وليس من الضروري لمن لديه الملكة اللغوية أن يكون عارفًا بقواعد اللغة معرفة نظرية دقيقة، وإن كان بطبيعة إتقانه اللغة لديه الحس المدرب الذي يساعده على توخي الصواب اللغوي. ومن هنا نجد أن القواعد لا تكوِّن الملكة اللغوية بل تفسرها وتساعد على فهمها، ولذلك حدد القدماء غاية النحو وفائدته بأنها الاستعانة على فهم الكلام والاحتراز عن الخطأ فيه ومعرفة صوابه من خطئه، أو كما يقول ابن مالك في «الكافية الشافية»:

وبعدُ فَالنَّحْوُ صَلاحُ الأَلْسِنة ... والنَّفْسُ إنْ تعدم سَناه في سِنةْ

بِهِ انكشافُ حُجُبِ المعاني ... وَجَلْوَة المفهومِ ذا إذعانِ

ومعنى «كشف حجب المعاني وجلوة المفهوم» أن النحو يساعد على تفسير لغة المتكلم التي يحصلها بوسائل أخرى. ولهذا لا نتوقع من كتب النحو – على كثرتها وتنوعها – أن تساعدنا على تكوين الملكة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيرًا يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة[٢].

لقد عرضت مفهوم النحو وغايته في نظر القدماء لأبين أن القوم كانوا على

(١) الزجاجي، الإيضاح في علل النحو (ص ٩٢).

(٢) انظر كتابي «النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي» من صفحة ١٥ إلى ٢٧ (القاهرة ١٩٨٣م).

شريعة من الأمر، ولم تلتبس عليهم الغاية من النحو وتعليم اللغة، ولم أعرض لهذا المفهوم حتى الآن في نظر علم اللغة الحديث، وسوف نرى حينئذٍ أن بين النظريتين اتفاقًا أدت إليه سلامة الفطرة ودقة النظر. وإلى جانب هذا هناك أسباب أخرى تدعو إلى عرض وجهة نظر القدماء:

أولها: أن هناك آلافًا مؤلفة من الكتب النحوية بدأ تواليها بكتاب سيبويه حتى الآن. وبرغم تعدد هذه المؤلفات واختلافها في طرق العرض وأساليب التأليف وغاياته جميعًا تعرض قواعد اللغة العربية كما وصفت في القرن الثاني الهجري للسبب الذي أسلفته من قبل، ولذلك فإن اللاحق منها يأخذ من السابق دون أن يضيف إليه إلا أن يقدم أو يؤخر أو يحذف أو يوجز أو يطنب. وأما الخلافات التي نجدها بين النحويين بعضهم وبعض كالذي نجده مثلًا بين الكوفيين والبصريين فإنه اختلاف في التفسير وفقًا للاختلاف في بعض الأسس، ولا يلغي تفسيرٌ تفسيرًا ما دامت تتوافر له شرائط البحث والنظر الصحيح. وأصحاب هذه المؤلفات دائمًا على وعي بأنهم يعلمون قواعد العربية ويفسرون اللغة ولا يعلمون اللغة نفسها. أما إذا كانوا يطلقون على النحو «علم اللغة» فهذه مسألة اصطلاح.

وأما تعليم اللغة لديهم فيمكن تلمسه فيما يعرف بكتب الأمالي، والمجالس، وشروح الشعر، وتفسير القرآن، حيث كانت تُختار نصوص متنوعة وتدرس من جوانب مختلفة صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، ولا تكون القواعد هنا هدفًا في ذاتها، بل يكتفى بالإشارة إلى ما له بالنص منها علاقة. ويشار في هذا المجال – على سبيل المثال – إلى مجاز القرآن لأبي عبيدة، ومعاني القرآن للفراء، والكامل للمُبرد، وشرح القصائد السبع الطوال لابن الأنباري. والمهم في هذه الطريقة أنها تربط بين دلالة النص وقواعده. وقد طبق عبد القاهر الجرجاني هذا الربط تطبيقًا

فذًّا فريدًا في كتابه دلائل الإعجاز. وبذلك ظهرت قيمة الفهم النحوي، مع أن عبد القاهر له كتب نحوية أخرى مثل (الجمل)، و(العوامل المائة)، و(المقتصد في شرح الإيضاح)، وهذه الكتب النحوية لها وظيفة أخرى هي تفسير اللغة لا تعليمها.

ثانيها: أن المنهج السائد حتى الآن في تعليم قواعد العربية – ولا أقول تعليم العربية – هو المنهج القديم. ففي بعض دور العلم والجامعات ما تزال بعض الكتب القديمة تدرس كشرح ابن عقيل، والأشموني، وشرح شذور الذهب، وقطر النَّدَى لابن هشام، وغيرها، أو كتب مؤلفة حديثًا، ولكنها على غرار الكتب القديمة. وقد حدث من جانبنا خلط بين تعليم العربية وتعليم قواعدها فأصبح عبء تعليم العربية كله ملقى على «النحو» وحده. وكلما ظهرت شكوى من ضعف المستوى اللغوي، أو حدث خطأ في أي جانب من جوانب اللغة عزونا ذلك إلى النحو وحده، فأخذنا نزيد في ساعات تدريسه أو نزيد في كمية القواعد التي تدرس للطلاب، أو نعود للنحو نفسه فنوضحه أو نوفيه أو نكمله أو نهذبه أو نصفيه؛ ولذلك وجد «النحو» بعد ذلك موصوفًا بصفات شتى مثل: الواضح، والكامل، والوافي، والجديد، والكافي، والمصفى، والمعقول، والمهذب، والميسر ... إلخ، ومع ذلك كله ما تزال المشكلة قائمة بل ما تزال تزداد تفاقمًا، وقد سئل أحد أساتذة النحو مرة أمامي عن سبب ضعف الطلاب في اللغة فأجاب محتجًّا: «ومالنا وذلك. نحن ندرس القواعد ولا ندرس اللغة!».

ثالثها: أن علماء اللغة العرب المحدثين – برغم مرور أكثر من ستين عامًا على ظهورهم في العالم العربي – لم يقدموا حتى الآن بديلًا متكاملًا للنحو العربي القديم. بل اكتفوا في معظم الأحيان بتوجيه النقد إلى منهجه وبعض مسائله. وهم في نقدهم هذا يمثلون أصداء مختلفة للاتجاهات اللغوية الغربية

الحديثة، وهي كثيرة متجددة، ويحاولون أن يطبقوا بعض هذه النظريات على اللغة العربية دون أن يعقدوا صلحًا بين الموروث العتيد والوافد الحديث.

وقد اتهم النحو العربي والنحاة العرب بتهم مختلفة، ومثالاً على ذلك عندما كان الاتجاه الوصفي سائدًا في فترة سابقة شبع النحو والنحاة تجريحًا لمعياريتهم، وعندما عرفت نظرية (النحو التحويلى التوليدي) رأوا في التأويل والتقدير الذي كان معيبًا؛ لأنه يتنافى مع الوصفية تشابهًا مع البنية العميقة والبنية السطحية، وحاولوا عقد مشابه بين هذه النظرية وأصول النحو العربي، واعتبر بعض الباحثين أن في ظهور هذا المنهج رد اعتبار للنحو العربي.

ثم هم مختلفون فيما بينهم اختلاف أفراد لا اختلاف اتجاهات، ويظهر ذلك واضحًا في فوضى المصطلحات اللغوية المترجمة إلى العربية. ولم يوجد لدينا بعد من يعملون بوصفهم فريقًا متعاونًا يكمل بعضه بعضًا.

رابعها: ما يزال في جامعاتنا وفي الكلية الواحدة بل في القسم العلمي الواحد ازدواج في القائمين بتعليم قواعد العربية (وهو أشبه بالازدواج اللغوي) حيث يوجد فريقان: الفريق الأول هم علماء اللغة المحدثون، والفريق الثاني هم علماء النحو والصرف، مع أن النحو والصرف جزء من مهمة الفريق الأول.

والغريب أن غاية الفريقين واحدة وهي تفسير اللغة، ومجالهما واحد، ولكنهما متنافران متدابران. كل منهما يفسر بطريقة لا تكمل تفسير الآخر بل تهدمه وتوحي بعدم الثقة به. علماء اللغة مهتمون بالنظريات الحديثة، ويطبقون بعضها على العامية إن لم يسعفهم التطبيق على الفصحى. وعلماء النحو معنيون بسيبويه والمبرد وابن جني والزمخشري.

وهناك فئة ثالثة تتشكل على استحياء تعمل على التوفيق فتحاول أن تلبس سيبويه قبعة تشومسكي، وتلبس دي سوسير عمامة ابن جني، وتجعل الكوفيين

وصفيين، وتجعل البصريين تحويليين توليديين. ويتوزع المتعلم بين هؤلاء وأولئك، وتصبح الحقيقة أكثر توزعًا.

وإنني – دون أن أحاول استبدال القبعة بالعمامة أو العكس – أرى أن جوهر الوصف الصحيح للغة واحد، ولذلك لا أجد حرجًا أن أشير إلى أن غاية النحو – كما قدمتها عند النحاة العرب القدماء – تتفق مع غاية النحو لدى أصحاب مدرسة النحو التحويلي التوليدي Transformationa – Generative Grammar إذْ يقرر أتباع هذه المدرسة أن هدف الوصف اللغوي يجب أن يتجه إلى بناء النظرية التي تفسر العدد اللامتناهي من الجمل في لغة طبيعية. فمثل هذه النظرية يمكن أن تشرح ما هي متتابعات الكلمات التي تشكل جملاً ؟ وما هي تلك المتتابعات التي لا تشكل جملًا؟ كما توفر وصفًا للأبنية النحوية لكل جملة»[١]، ويشرحون مهمة عالم اللغة بأنها تكمن في أنه يصدر عن معطيات الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة الذي يستعمله كلٌّ من المتكلم والمستمع في أداء لغوي فعليّ بعد أن يكون قد ملكه[٢]. فالنحو لديهم – إذن – يقوم على وصف سليقة المتكلم اللغوية، وتلمس المقاييس العقلية الكامنة تحت البنية المنطوقة التي تجعله قادرًا على استخدام لغته من خلال وصف الأمثلة التي ينتجها هذا المتكلم صاحب الملكة اللغوية.

والذي أود أن أنفذ إليه من هذا كله أن النحو بوصفه عِلْمًا لا يمكن الاعتماد عليه وحده في تعليم اللغة، لأن مهمته الأساسية – كما رأيناها لدى النحاة العرب القدماء وبعض أصحاب الاتجاهات اللغوية الحديثة – هي تفسير سليقة المتكلم لا تكوين هذه السليقة اللغوية. ولعل هذا يفسر لنا عدم توفيق الجهود الكثيرة التي

(١) انظر: جون سيرل، تشومسكي والثورة اللغوية ١٢٧ (مجلة الفكر العربي ع ٨، ٩).
(٢) انظر: Chomshy : Aspects of the Theory of Syntax, p. 8.

بذلت منذ مطلع القرن العشرين وحتى الآن؛ لأن أصحاب هذه الجهود ظنوا أن عدم معرفة النحو هي السبب في عدم تعلم العربية تعلمًا متقنًا؛ ولذلك كانوا يتجهون إلى تيسير النحو أو إصلاحه أو إحيائه.

وليس معنى هذا أنني أقلل من دور النحو، ولكنني فحسب أريد أن أقرر أن البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا للتعليم ما لم يسنده جنبًا إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو على الأقل تقرب من أن تكون سليقة.

وفي مجال التعليم اللغوي يفضل اختيار المستوى النحوي الذي يراد تعليمه ليكون معينًا على إكساب المتعلم – مع الوسائل الأخرى – المهارة اللغوية. فهناك مستويان لدراسة النحو: أحدهما المستوى التعليمي وهو يكتفي ببيان العلاقات القريبة والقواعد التي تساعد على نطق الجملة نطقًا صحيحًا، وتشرح الأساس لمعناها الدلالي، وغالبًا ما يكون هذا المستوى وصفًا لما يمارسه المتكلم بالفعل. وأما المستوى الآخر فهو الذي يعنى بالتفسير النظري للظاهرة اللغوية، ودراسة القواعد النحوية بطريقة تحليلية علمية مقارنة تكون مهمتها كشف العلاقات بين التراكيب اللغوية، ووضع هذه القواعد في صيغة قوانين منهجية واضحة، وهي بهذا لا تكون نموذجًا يحتذيه المتكلم والمستمع بل وسيلة من وسائل الكشف والتفسير.

ودراسة النحو على أي مستوى ينبغي أن تنطلق من كونه عنصرًا كامنًا تحت الصيغة الصوتية المنطوقة للجملة يعمل على تماسك وحداتها، ويعمل في الوقت نفسه على ربط الصيغة الظاهرية بمعناها الدلالي، ويعطيها التفسير وأن يكون واضحًا أن كل جملة لغوية لها جانبان: جانب ظاهري مسموع وجانب آخر تحت هذا الجانب المنطوق المسموع هو النظام الثابت لذلك الأداء المتغير.

والنظام نموذج فكري لا يتحقق ولا يظهر للواقع إلا عن طريق الاستعمال أو الأداء. وكل نموذج فكري يمكن أن تؤدى به آلاف الجمل التي يختلف مظهرها ويتحد نموذجها، ومع هذا الاختلاف في المظهر تظل دائمًا هناك علاقة تفاعل قوي بين هذا النموذج التحتي العميق والسطح الأدائي المتغير. وهذا التفاعل هو الذي يقوم بدور فَعَّال في تفسير الجملة وإعطائها معناها الدلالي الأولى، ويربط في الوقت نفسه بين عدد مختلف من الأبنية إلى نموذج واحد.

والمتكلم لا يكتسب هذا النموذج الثابت من خلال تعلم القواعد وحدها بل يكتسبه من خلال الأداء المتغير وقدرته على إدراك التشابه في عمق كل بنية من الأبنية المنطوقة. فإذا تكونت لديه حصيلة كبيرة من الأبنية المتغيرة وأدرك بنيتها العميقة أصبح بعد ذلك قادرًا على توليد هذه القاعدة المنتجة واستخدامها.

وبعبارة أخرى إذا جئنا لمتعلم العربية وقلنا له هذه القاعدة مثلًا: الجملة الاسمية تتألف من المبتدأ والخبر. وأعطيناه لذلك مثالًا أو مثالين فإنه بذلك لا يمكن أن يكون قد ملك الوسيلة الصحيحة التي تهديه إلى تكوين جمل اسمية أخرى صحيحة. لكن علينا في هذه الحالة أن نحصي له الصور المختلفة لتركيب الجملة الاسمية في حالات مختلفة كالإفراد وغير الإفراد، والتقديم والتأخير، وحالات الاكتفاء بأحد الطرفين، وحالات الاسم الصريح والمؤول، وحالات التعريف والتنكير، وأنواع الخبر، وحالات الإثبات والتوكيد والاستفهام والنفي، وحالات إضافة عناصر أخرى لإفادة معانٍ مختلفة كالزمن والتحويل والتمني إلى آخره، ونحاول في كل ذلك ربط هذه الصور المتغيرة ببنيتها الأساسية التي تجمع هذه الصور كلها تحت «الجملة» الاسمية، ونكرر ذلك عليه في أمثلة مختلفة ونساعده على تعرف العلاقات الدلالية بين الكلمات في الجملة، وقبول بعضها لبعض، وعدم قبول بعضها البعض الآخر، حتى يصبح ذلك لديه سليقة أو ملكة

تساعده على معرفة الصواب من الخطأ في اختيار الكلمات بعضها إلى بعض من خلال المفردات المحكومة بقوانين الاختيار المعروفة بين المتكلمين باللغة.

إن المتعلم الذي لم تتكون لديه ملكة اللغة يكون غير قادر على تركيب جملة صحيحة في نطاق اللغة التي يتعلمها انطلاقًا من القواعد النحوية وحدها، أو المفردات اللغوية وحدها. بل إنه مع هذين الجانبين في حاجة إلى أن يأخذ في الحسبان العلاقات الدلالية بين الكلمات في الجملة. وإذا لم يكن مزودًا بقواعد اختيار هذه الكلمات التي تخصص لسياق الجملة المناسب فسوف يكون عرضة لأن يكوِّن جملاً صحيحة نحويًا ولكنها لا تؤدي معنى، أو تحتوي على كلمات مستعملة بمعنى خاطئ في إطار نحوي خاص[١].

فتكوين الملكة اللغوية يحتاج إلى معرفة المفردات اللغوية، وقواعد الاختيار الدلالي بينها، والقواعد النحوية التي تؤلف بينها في جمل مفيدة ذات دلالات معينة مختلفة، والتكرار المستمر لكل ذلك. والملكات – كما يقول ابن خلدون – لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة. ويطبق ذلك على اللغة العربية فيقول: فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. وهكذا

(١) انظر: Allen and Buren : Chomsky Selected Readings, p. 101 .

تصيَّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع[1].

وإذا كان هذا هو السبيل إلى تكوين الملكة اللغوية الصحيحة فإن هذا يجعلنا ندرك السبب في أن المحاولات التي بذلت في القرن العشرين لجعل العربية سليقة لم تؤد غايتها التي رجاها أصحابها. هذا السبب لا يكمن في أنها أهملت الواقع اللغوي، بل لأنها حاولت ذلك من زاوية القواعد النحوية. بل إن بعض هذه المحاولات لم يهتم إلا بجانب واحد فقط من جوانب القواعد النحوية وهو جانب العلامة الإعرابية، مثل محاولة إبراهيم مصطفى في إحياء النحو ١٩٣٧م، ومحاولة اللجنة التي ألفتها وزارة المعارف المصرية سنة ١٩٣٨م لغرض تسهيل قواعد النحو والصرف من طه حسين، وأحمد أمين، وعلى الجارم ومحمد أبو بكر إبراهيم، وإبراهيم مصطفى، وعبد المجيد الشافعي، ومحاولة أمين الخولي في (مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب)، ومحاولة محمد كامل حسين في (النحو المعقول) وغيرها.

إن المتكلم والمخاطب يعرفان الفاعل من المفعول في مثل هذه الجمل الآتية:

- أكل الحلوى عيسى.
- كلم ليلى مصطفى.
- ركبت السيارة سلوى.

دون أن تكون هناك علامات إعرابية، ومع تغير مكان الفاعل والمفعول به؛ لأن قوانين الاختيار الدلالية بين الكلمات تجعل العلاقة بين (أكل) و(الحلوى) علاقة المفعولية لا الفاعلية، ولا يقع في الخاطر – كما يقول القدماء– أن

(١) المقدمة، لابن خلدون (٤/ ١٣٨٩).

الحلوى هي الآكلة وأن عيسى هو المأكول. وتجعل العلاقة بين (ركبتْ) و(سلوى) علاقة الفاعلية. وقواعد التركيب لا تجعل (ليلى) فاعلاً للفعل (كلم) لأن هذا الفعل لم تتصل به علامة تأنيث، ولذلك يفهم المستمع أن الفاعل هو (مصطفى).

ومعنى هذا أن هناك علاقات دلالية بين الكلمات، وقواعد تركيبية تتعاون مجتمعة على كشف المعنى الأولي، وتحديد الوظائف النحوية، ومن بين هذه الوسائل العلامة الإعرابية[١] التي تكون ضرورية في تراكيب معينة مثل:

- ﴿وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَٰتٍ فَأَتَمَّهُنَّ ۖ قَالَ إِنِّى جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا ۖ قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِى ۖ قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ [البقرة: ١٢٤].

- ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلْأَنْعَٰمِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر: ٢٨].

- ﴿وَأَذَٰنٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦٓ إِلَى ٱلنَّاسِ يَوْمَ ٱلْحَجِّ ٱلْأَكْبَرِ أَنَّ ٱللَّهَ بَرِىٓءٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ۙ وَرَسُولُهُۥ ۚ فَإِن تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِى ٱللَّهِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [التوبة: ٣].

وقد أوقع الاهتمام بالعلامة الإعرابية وحدها بعض الذين تناولوا إصلاح النحو من خلالها في مآزق كثيرة. ثم إن نظام العربية نفسه يسمح بعدم وجود العلامة الإعرابية أو بمخالفتها فيما يقبلها في مواضع كثيرة مثل الوقف، والإدغام والتناسب الصوتي، وغيرها.

ولعل من المفيد في هذا الحال التفريق بين ثلاثة أمور هي:

أولاً: الموقع الإعرابي، وهو الوظيفة النحوية المعينة، والذي يحدد الوظيفة

(١) انظر: د. تمام حسان في (اللغة العربية معناها ومبناها (١٩٧٣م) ففيه شرح وافٍ لمسألة «تضافر القرائن» وهو يجعل العلامة الإعرابية قرينة من بين هذه القرائن.

النحوية علاقة الإسناد، والعلاقات الدلالية بين الكلمات، وقواعد الاختيار بينها .

ثانيًا: الحالة الإعرابية، فكل موقع إعرابي له حالة إعرابية خاصة به من الرفع والنصب والجر بالإضافة إلى القواعد الفرعية الأخرى التي تعمل على إحكام الترابط بين المواقع الإعرابية أو الوظائف النحوية .

ولما كان الكلام المفيد قائمًا على التأليف من أجزاء ذات دلالة معجمية تتحول بالتأليف إلى دلالة تركيبية فلابد في المؤلف أن يكون لكل جزء فيه وظيفة (موقع) معين و(حالة) معينة يندرجان تحت نظام اللغة القاعدي المستخلص من ملاحظة الأمثلة واستقراء التراكيب. الموقع الإعرابي (كالفاعلية) مثلاً لا يختلف، ولكن يختلف ما يشغله. والحالة الإعرابية (كالرفع) مثلًا لا تختلف، ولكن تختلف العلامة الإعرابية الدالة عليها.

ثالثًا: العلامة الإعرابية وهي دليل على الحالة في بعض الأحيان، وهناك أكثر من علامة للحالة الواحدة، كالضمة والواو والألف وثبوت النون للرفع، والفتحة والألف والياء والكسرة للنصب، وهكذا، وكل علامة من هذه مخصوصة بنوع من الكلمات مخصوص.

ولما كانت المواقع الإعرابية متعددة، والحالات الإعرابية محدودة بثلاث فقط (الرفع والنصب والجر) في الأسماء؛ اقتضى نظام بناء الجملة العربية أن يشترك أكثر من موقع (وظيفة) في حالة واحدة، ومن هنا اشتركت الفاعلية والابتدائية والخبرية مثلاً في حالة الرفع. واشتركت المفعولية والحالية والتمييز والاستثناء في النصب.

والنظام اللغوي في العربية بهذا لا يعبث ولا يرمي إلى اللبس، وذلك لأن الحالة الإعرابية يحددها الموقع. ومن هنا يصبح تحديد الموقع الإعرابي وحالته كافيين عند عدم وجود العلامة الإعرابية لعدم قبول الاسم لها؛ لأنه إما معتل

الآخر أو مبني، أو لأن ما يشغل الموقع الإعرابي المعين يكون مركبًا من جملة أحيانًا[١].

ولهذا كله يكون الاهتمام بالعلامة الإعرابية وحدها في سبيل تيسير النحو أو إصلاحه، أو في سبيل تعليم قواعد العربية مدخلاً غير صحيح، كما أن تعليم العربية من خلال القواعد وحدها يعد مدخلاً غير صحيح كذلك.

بعد هذا نخلص إلى عدد من الملاحظات يفضل مراعاتها في مجال تعليم العربية وهي:

١ - علينا في تعليمنا للعربية أن نقدر ظروفها الخاصة، وتاريخها الطويل، وارتباطها بتراث كثير متنوع، وبالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي الجاهلي والإسلامي، ونقدر في الوقت نفسه دور التطور الذي يميت بعض الكلمات ويحيي أو يخترع كلمات أخرى، ويستحدث تراكيب لم تكن مألوفة شائعة، ويواري بعض التراكيب الأخرى وهكذا، وأن نعمل على المواءمة بين هذا التاريخ الطويل ومتطلبات المعاصرة .

إن الفطرة العربية ارتضت من قديم أن تكون هناك لغتان: إحداهما للتعليم، والتعلم، والثقافة، والفن، والفكر، والأدب، والأخرى للتفاهم العفوي، والخطاب التلقائي، وقضاء المصالح اليومية. وقد عاشتا جنبًا إلى جنب، كل منهما تؤدي دورها، وتحقق الغاية المرجوة منها. وعلى حين تنوعت اللغة التلقائية بتنوع المجموعات العربية، بقيت العربية الفصحى لغة مشتركة بينهم جميعًا.

وقد أدت عوامل التأثير والتأثر إلى بعض التغيير في بعض التراكيب. ولا يصح أن نهرب من فشلنا في تعليم العربية الفصحى إلى قصر الاهتمام بالعامية.

(١) انظر كتابي: العلامة الإعرابية، في الفصلين الثالث والرابع (مطبوعات جامعة الكويت ١٩٨٤م).

ويجب أن نتحلى بالشجاعة اللازمة، ونعترف بأن الحاجة إليهما معًا قائمة على ألا يسوغ ذلك لنا الخلط بينهما. وينبغي أن نحدد لكل منهما الدور الذي يقوم به، ونعمل ما وسعتنا المحاولة على جعل العربية الفصحى سليقة للمتعلم العربي. ويتوقف ذلك على العمل على محو الأمية، وغرس الاهتمام بالقراءة في نفوس الناشئة، وتقديم القدوة الصالحة لهم في هذا المجال، وتوظيف وسائل الإعلام المؤثرة توظيفًا رشيدًا لتحقيق هذه الغاية، وإصلاح نظم التعليم، ومحاولة أن يكون تعليم العلوم الأخرى باللغة العربية حتى ترتبط اللغة بالمحتوى العلمي والفكري.

٢- إن اللغة صورة للحضارة وانعكاس أمين لها، والنهضة العربية ليست في حقيقة الأمر إلا ضربًا من نهضة المجتمع الذي يستعملها. ولكي نقدر دور لغتنا في العصر الحاضر ينبغي أن نعرف مدى تقدمنا الحقيقي وموقعنا من صنع الحضارة المعاصرة التي نعد عالة عليها، وعلينا ألا نلقي اللوم في تخلفنا على اللغة العربية، وأن نظن أن ارتباطنا بالفصحى في مجالات كثيرة هو الذي يعوق تقدمنا، فإن الإنجليزية والفرنسية مثلًا لم تجعلا الدول المتخلفة التي تتكلم بهما في صفوف الدول المتقدمة.

إن العرب لم يشاركوا في صنع الحضارة المعاصرة، وإن كانوا من أكبر المستهلكين لها. ونحن نستورد السيارة، والغسالة، والثلاجة، والتليفزيون، وأجهزة التكييف، وكل وسائل الرفاهية وغيرها، ولم تدفعنا الحاجة إلى الاختراع مع أننا القائلون إن الحاجة أم الاختراع، أو الحاجة تفتق الحيلة (لفت نظري ذات جمعة في أحد المساجد أن كثيرًا من المصلين اصطحب معه مصلاة، وكانت المصليات – مع الأسف – من صنع الصين، وكأن الدين الإسلامي ظهر في الصين !!) والتقدم الحضاري لا يبدأ من اللغة، بل يبدأ من المجتمع. وعندها

سوف ننظر للغتنا القومية بنظرة أكثر احترامًا. ومن الملاحظ أنه لما كانت الحضارة العربية هي السائدة (في أثناء ما يعرف بالعصور الوسطى في أوربا) اعتقد كثير من العلماء أن اللغة العربية هي أشرف اللغات. ولكن الحضارة العربية لم تتصل بل اتصلت اللغة التي دونت بها هذه الحضارة، وبقيت دون أن يكون لها سند حضاري معاصر؛ لأن حضارتنا المعاصرة تقوم على الغرب، حتى في المناهج الحديثة لدراسة اللغة. علينا أن نطور لأنفسنا أساليبنا الخاصة ذات الشخصية المستقلة، وأن نكون على وعي بما يفيد تقدمنا المنشود. وهذا بالطبع لا يعني بحال أن ننغلق على أنفسنا أو نصم الآذان عمّا يدور في العالم المعاصر من حولنا.

٣- إن عالم اللغة اليوم معني في المقام الأول بالتحليل الموضوعي للنماذج والأبنية للأصوات والمقاطع والكلمات والعبارات والجمل لأية لغة أو أية لغات في العالم، وربما يتسع بحثه لعدد كبير من اللغات، وقد يقصر اهتمامه على لغة واحدة أو لغتين، وبطبيعة الحال سوف يبدأ في تحليله المركز ببناء اللغة التي يجيدها أكثر من غيرها، وهي لغته الأم، وبعد ذلك ينتقل إلى لغة غيرها يكون قد اطلع عليها. وإنه لمن المشكوك فيه – كما يقول سيمون بوتر – أن يكون بمقدور أي إنسان أن ينجز تحليلًا كاملًا لنظام كلامي دون أن يكون قائمًا على أساس المقارنة. وهذا يصدق بالقدر نفسه على المبتدئ[١] ولست أرى بأسًا في أن يتم تعليم العربية الفصحى في نظمها وتراكيبها بمقارنة اللغة الأم التي يجيدها المتعلم من أجل توضيح الجانب الدلالي للفصحى، وهي في حالة المتعلم العربي لغته العامية. وذلك فيما أرى يساعد على تثبيت فهم العربية الفصحى؛ لأنها في حقيقة الواقع موازية للعامية. والمتعلم يجيد العامية سليقة، وهو مطالب

(١) انظر: Potter.s. Language in Modern World. P. 12 .

في الوقت نفسه بتعلم الفصحى؛ لأنها لغته القومية والحضارية والثقافية.

٤- تعليم اللغة يبدأ من الأنماط التركيبية، فاللغويون يقررون أن الجملة هي وحدة الكلام الأساسية، وأنها الحد الأدنى من اللفظ المفيد[١]. ويقرر كثير من التربويين أن الجمل هي أساس تعليم اللغة سواء في بدء تعليم اللغة أو في مراحل تعلمها المختلفة، فالجملة تمثل وحدة فكرية لابد أن تكون هي أساس الاستعمال اللغوي[٢] لابد أن تكون هذه الأنماط التركيبية صحيحة من أول الأمر. ولا يصح أن نعلم جملًا مغلوطة بحجة التدرج المعرفي؛ لأن التدرج لا يكون من الخطأ إلى الصواب. ولابد أن يصحب ذلك تدريب مستمر يساعد على إكساب الملكة، وقد رأينا أن الملكة تكتسب بالتكرار المستمر للأنماط الصحيحة من الإثبات والنفي والنهي والتوكيد والاستفهام وغيرها. المتعلم - ولو كان طفلًا - قادر على اكتساب القواعد بطريقة عفوية تلقائية؛ لأنه أتقن لغته الأم بالمحاكاة والتكرار من غير معلم.

إن تدريس القواعد منفصلة عن النصوص الحية التي لا ترتبط بمشاعر المتعلم وتجاربه قد أسهم في تكوين انطباع خاطئ عند المتعلمين أن القواعد هدف في ذاتها، وأنها في وادٍ منعزل عن اللغة. وقد ساعد التجريد الذي تتوخاه غالبًا الأمثلة القديمة على ذلك. حيث تدور الأمثلة المصنوعة حول: ضرب زيد عمرًا وقيام زيد ومجيئه ... إلخ، ومن هنا يكون لاختيار النصوص دور مهم جدًّا في التعليم. والأفضل أن يكون التناول للنص بوصفه وحدة متكاملة فيدرب المتعلم خلال دراسة النص على القراءة أي فهم اللغة المكتوبة، وعلى الاستماع، أي فهم اللغة المسموعة، وعلى القواعد أي قوانين تركيب الكلمات والجمل

(١) انظر: Potter.s Modern Linguisics, p. 104 (London 1967)

(٢) انظر: تدريس اللغة العربية، صلاح مجاوز (ص ١٠٩).

التي تتحكم في طرق تأدية المعاني، وعلى الخط والإملاء، أي قوانين كتابة اللغة، وعلى التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وعند ذلك لا يكون هناك مجال لتكوين انطباعات خاطئة عند المتعلمين كاعتبار دراسة الإملاء أو القواعد غاية في حد ذاتها، لا علاقة لها باستعمال اللغة في وظائفها الطبيعية. وكذلك لا تتكون انطباعات خاطئة عند المعلمين حول الغاية من تدريس اللغة فيتجه التركيز نحو ما يفيد في تحقيق الغايات الأساسية لتعلم اللغة[١].

ويفضل أن تكون النصوص المختارة ذات مفردات سهلة في مراحل التعليم الأولى بحيث تكون مما يسمعها المتعلم في مجالات يفهمها؛ لأن هذا يوفر على المتعلّم والمعلم معًا شرح الدور الدلالي للكلمة، وقانون اختيارها لغيرها من الكلمات التي تقبل أن تدخل معها في علاقات تركيبية.

وأخيرًا .. إذا كان تاريخ النحو العربي طويلاً ممتدًا كتاريخ العربية الفصحى نفسها، وإذا كان طول الأمد قد أرسى تقاليد ثابتة قد تدفع بعض الباحثين أحيانًا إلى محاولة تحديها، أو يصبح تخطيها أحيانًا صعبًا محفوفًا بمخاطر الاتهام بتهم كثيرة، أو يغري بعض الباحثين بالأنس بها والركون إليها، فإن هذا كله لا يصح أن يدفعنا إلى الاستسلام والرضا بما هو قائم، وعدم البحث عن الأساليب والوسائل الصحيحة التي تساعد على تحقيق الهدف الذي نحدده بوضوح من وراء دراسة اللغة وتدريسها.

بعبارة أخرى أقول: إنه بالرغم من أن تجارب الماضي تعلمنا باستمرار أن جميع الغربان سوداء يجب علينا ألا نوقف البحث عن الغراب الأبيض.

(١) انظر: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًّا، داود عبده (١٩٧٠ م الكويت)، (ص٧١).