مدارك النص التعليمي في المدونة النحوية الفصيحة.
قراءة في العوائد والعوارض

أ.م.د. معمر منير العاني
كلية الآداب الجامعة العراقية
E mail: moamar_monir@yahoo.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

الملخص :

يؤمن هذا المسعى بضرورة تتبع مسار الدرس النحوي عبر العصور ؛ لرصد القيم المتحصلة من النص التعليمي في المصنفات والانتفاع من ذلك في تلقي النحو العربي ، وتقليل العزوف عنه ، واستثمار الأبعاد التعليمية في المؤسسات المعنية القائمة .

ويتحرى البحث تعليمية النصوص برجع تاريخي مستهلاً بالعصور الأولى الممثلة بأبي الأسود الدؤلي والخليل وسيبويه وعدد من القراء في مصنفاتهم بما احتوته من ملامح في هذا السبيل تتقدمها: طريقة إعراب المصحف، ووضع ضوابط الشكل الإعرابي، ثم جاءت آلية الاحتكام إلى السماع في تأصيل الأحكام النحوية ومراعاة الأمثلة بسحب حالة الخطاب، ويمضي البحث إلى غايته بتبيان الانتقالات المعرفية التي شهدها المتن النحوي عن طريق عدد من النحاة كابن هشام والسيوطي، بعد أن تزايد الاهتمام بالتبويب الموضوعي وعرض المادة النحوية بالأشباه والنظائر.

وينتظم عقد هذا الاستظهار – بعد الفائت من الاستقراء– برسم معالم النص التعليمي من المتون المختارة على صعيد الأنماط اللفظية المتبعة والتوجيهات الموضوعية المعتبرة ، ووعي اختيار الآراء النحوية البعيدة عن شقة الخلاف، من غير الإغفال عن إقرار معوقات للبعد التعليمي شابت تلكم المتون واعترضت تقريب النحو من المتلقين سواء في مفاهيم نظرية النحو العربي بالعوامل والعلل ، أو طريقة بعضهم في تصنيف الموضوعات ، أو البسط التحليلي للمسائل بتكلف في التأويل والصناعة النحوية.

ثم كان تماماً على الذي تقدم وتتويجاً له أن نصل إلى مستصفى من القيم التعليمية من خلال أنظار السابقين في مصنفاتهم ومقاربتها بالوافد من التوجيهات في الدرس التعليمي المعاصر، والانتقال من التنظير البحثي إلى التطبيق الميداني للمؤسسات العلمية، ودعم عالمية تعليم النحو العربي.

الكلمات المفتاحية: تعليمي ، النحو ، نص ، متلقي

Cognitive Faculties of Educational text in Eloquent Grammatical Corpus "Reading the Advantages and disadvantages

Assistant Professor Dr. Muammar Munir al-Ani
Faculty of Arts- Iraqi University
E mail: moamar_monir@yahoo.com

Abstract

The study examines the Arabic grammar lesson during the ages to acquaint the learners of the importance of the educational text and to invest the educational dimensions in the concerned institutions. The study investigates the first efforts like Abo Alaswad Al Dually, Al Khaleel and Sebaway revealed the inflection of the holy Qur'an and put the inflectional shape. The most important methods of education are from contention and selection of education, and the use of questions and answers between the view and the learner.

The memorization has been organized after showing induction by viewing the elements of educational text out of grammatical corpus in terms of the followed verbal patterns and objective instructions together with the awareness of choosing pure grammatical views , taking into consideration the constraints of educational dimension that are concerned with the grammatical corpus as well as these constraints that embedded the clarification of the grammar to respondents whether in the theory of Arabic grammar or by causality or classification of subjects or simplification of the analysis of questions and issues.

The study has reached to a number of educational values through the previous viewers in their categorization and comparing them with the contemporary educational lesson and then to move from the research theorization to field application of the academic institutions and to support the teaching of the Arabic grammar internationally.

Keywords: corpus, educational, grammar, recipient, text

الخلفية المعرفية:

تقتضي الرؤية المنهجية أن نؤكد على ضرورة إقامة نظام تعليمي للنحو العربي يثقف الذهن ويقوم اللسان، ويشخص الزلل في الكلام ؛ ليصل المتعلم إلى استقامة العبارة و فهم المقروء وصياغة الأسلوب ، آخذين بالحسبان أن تعليمية النحو تجري على وفق عملية معرفية تعي أهمية اكتساب اللغة على مستوياتها : الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية ، ورصد التراث النحوي الذي وصف تلكم المستويات وحللها، بآية أن تعلم اللغة يلزم فهماً للنظام اللغوي، وصولاً إلى الأداء وتحقق الكفاية اللغوية.

وقد تجلى في مرآة النظر أن صنيع النحاة – على وجه العموم – قد اتسم بالوعي والتنظيم بعد أن قاموا باستقراء واسع لنصوص العربية بالسماع المباشر أو النقل عن السابقين وصلت إليهم، موجهين أنظارهم إلى صون اللسان وتعليم العربية للناطقين بها وغير الناطقين، على أن هذا الجهد لم يسلم من النقد في عرض بعض المسائل التي حُفت بالتأويل المتكلف والاستزادة من أوجه الصناعة التي تثقل على المتعلمين عبر العصور ، ولا غرابة فإنهم بشر قد جُبلوا على الخطأ والنسيان، ولا يمكن لعمل نحوي أن يصل إلى تمام اليقين، على أننا نلمح من ابن مضاء ذلكم النقد لبعض المصنفات حين قال: "إني رأيت النَّحْويين ـــ رحمهم الله ـــ قد وضعوا صناعة النَّحْو لحفظ كلام العرب من اللَّحن وصيانته من التَّغيير، فبلغوا من ذلك إلى التي أَمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتَغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعَّرت مسالكُها، ووهنتْ مبانيها، وانحطَّت عن رتبة الإقناعِ حججُها" (القرطبي ، ١٩٨٢ :٨٠).(Al Qurtubi,1982:80).

ولا أدفع قول ابن مضاء إذا كان منطلقاً من المؤاخذات على الإيغال الفلسفي في الواقع اللغوي، وما صحبه من خلافات في نظرية النحو العربي، وتجلياتها في نظرية العامل والعلل التي تصدى لها الدارسون بين مؤيد ومعارض ومنظر لتفاصيل أخرى ألقت بظلالها على المنحى التعليمي للدرس النحوي ، ومما يسدد ذلك ما ورد من أخبار النحاة كرواية عن عضد الدولة الذي سأل الإمامَ أبا علي الفارسي: لماذا ينصب المستثنى في نحو: قامَ القَوْمُ إِلَّا زَيْدًا؟ فقال: بتقدير فعل "أستثني زيدًا"، فقال عضد الدولة: لم قدَّرت أستثني؟ هلا قدرتَ "امتنَع"، فنقول: جاءَ القومُ وامتنعَ زيدٌ، فلم يحر جوابًا. (الحموي،١٩٩٥ : ١٨٥) (Al hamy,1995:185).

تأسيساً على ما تقدم آثرت معاينة مصنفات نحوية عدة من منظور الباعث التعليمي الذي لم يغفل عن تربية الملكة اللسانية العربية مع تعليم صناعة القواعد النحوية التي تعرضت في أوقات بعينها إلى نفور من تعلمها وتعليمها ، فأصاب المتلقين الضعف في اللغة ذاتها.

ما عُلم من البحث بالضرورة

- على مستوى المصطلحات:

النص: نعتقد بأن الإحاطة بالمصطلح لا يمكن أن تستكمل في ظل تزاحم التعريفات والأنظار من الدارسين عبر العصور ، ولكن أمكن أن نقرب الشُقة من خلال استظهار ما يناسب مقصدنا من العرب والغربيين مستهلين بـــــمن يراه :" بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية)،

ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة" (يقطين ، ٢٠٠١ : ٢٤) (Ekten,2001:24). فهو مدونة كلامية، لها بداية ونهاية ، ويكتنفها حدث تواصلي، فيه منحى تفاعلي "متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية (عزام، ٢٠٠١: ٢٦) (Azim,2001:26) ونسوق من الغربيين تعريفات مختارة يتصدرها الروسي لوتمان Lotman الذي فضّل أن يكون اعتماد النص على ثلاثة مرتكزات أحداها : الجانب اللغوي ممثلاً بالتعبير ، والجانب الدلالي ممثلاً بالتحديد ، والجانب الداخلي ممثلاً بالبنية (فضل، ١٩٩٢، ٢١٦)(Fadl,1992:216) في حين تعلق النص ويرتبط النص عند هلمسليف Hjelmslev بالملفوظ اللغوي المحكي أو المكتوب، طويلا كان أو قصيرا (الزناد، ٢٠١١: ٥٤) (Alzand,2011:54). وأضحى مرجع النظر عند فان ديك Dijk Van ظاهراً بعّدِه النص يتأتى من" نتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال، وعمليات تلق واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل" (خطابي، ١٩٩١ : ١٣) (Ktabe,1991:13)، لنصل في المنتهى إلى أعمال هاليداي Halliday .M و رقية حسن Hassan.R اللذان ركزا على الوحدة والانسجام المندرجة في دراسات التماسك النصي ومعاييره ، قارّين بأن النصّ "وحدة لغوية في طور الاستعمال، وهو لا يتعلق بالجمل، وإنما يتحقق بواسطتها .....من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية" (الفقي، ٢٠٠٠: ٢٩) (Alfake,2000:29).

وبعد تلكم التعريفات ينتهي البحث إلى أن النص يتحوط ببنية لسانية تتعلق بمقاصد تواصلية تدور في فلك المرسل وفكره ، والمتلقي وثقافته، والرسالة ومضمونها؛ وحين يحال إلى القارئ تبدأ آفاق التحليل والتفكيك والنقد واستظهار الأبعاد المقصودة.

النحو: لعله ليس من الفضول بل لعله تذكار نافع في هذا المقام أن نستعيد شطراً من تعريفات السابقين واللاحقين لمصطلح النحو بإتقان ؛ ليتسق مع تجليات الإفهام ، ونقدم التعريف المعروف للأنام بأن النحو " انتحاءُ سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية ، والجمع ، والتحقير، والتكسير والاضافة، والنسب والتركيب ، وغيرِ ذلك.." (ابن جني،٢٠٠٨: ٣٤)، lbn genie,2008:34وهو" علم بقوانين يعرف به أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها .." (الجرجاني١٩٨٣: ١٠٥) (Algargine,1983:105)

والذي يتعين أن النحو هو الضابط المدقق للنظام اللغوي ، وأن دراسته " توجَه على أنها دراسة لبنية الجملة : دالات ومدلولات وعلاقات دلالية بينها " (بركات ، ٢٠٠٧: ٥) (Barakit,2007:5). فتتبين المقاصد الوظيفية من الفاعلية والمفعولية والابتداء وغيرها ، حتى

قال إبراهيم مصطفى بأن النحو "قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل؛ حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها "(مصطفى ، ١٩٩٢: ٣) (Mastafa,1992:3).

ونأخذ طرفاً من الأنظار الغربية ومنها عند (جون ليونز john Lyons) الذي تحدث عن النحو (syntax) وتختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظامها في الجملة، وبتتابع ما جاء به عن جومسكي نجد أنه استعمل مصطلح قواعد (grammar) للدلالة على مستويات اللغة ووصفها وصفاً علمياً منهجياً ؛ فأصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي (phonology) والدلالة (semantic) والتركيب (syntax) (ليونز ، ١٩٨٥: ١٥٣) (Leonez,1985:153).

التعلُّم : حين يزين المقصد حسن المتابعة نجد أنه يندرج ضمن النشاط البشري الرامي إلى تحصيل الخبرات والمعارف والثقافة، ، فهو" إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغاياتِ، وكثيراً ما يتخذ التعلم شكل حلٍ للمشكلاتِ، ويحدث التعلم حينما تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب ومواجهة الظروف الطارئة(عاقل،١٩٦٧: ١٤) (Aikal,1967:14). ويكون مقرونا بالتفاعل والرغبة في اكتساب المعلومة وتطوير الذات وبلوغ المقاصد المرجوة.

التعليم : وفي السياق نفسه نطالع مفهوم التعليم المحدد للتعلم والميسر لضروبه عبر آليات منظمة يبثها من له علم بهذا النشاط التواصلي الهادف لأنه " مجموعة الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتم اللجوء اليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الاشخاص الذي يتدخل كوسيط في أطار موقف تربويٍّ – تعليميٍّ) (الدريج ،١٩٩١: ١٣) (Aldreag,1991:13).

التعليمية : صار معلوماً الاكتساب بالتعلم ، وتنظيمه بالتعليم ، ثم تأتي التعليمية لتشكل الإجراء اللازم لتنمية القدرات وتوظيفها في جوانب الحياة اليومية ، ومن ثمّ يغدو الخطاب التعليمي صنفاً من صنوف التواصلِ اللغوي، " تحدّد كيانه مكوناتٌ تعلن عن حدوثه وهي الأصوات، والمفردات، والتراكيب والدلالة والتداول، وهو كلام مباشر أو غير مباشر شفويّ أو مكتوب، ويلقى على المستمعين قصد التبليغ أو التأثير، وذلك أثناء تشكيل ملفوظاتهم التي تعكس مدى استيعابهم ملفوظات الأستاذ، والباقي عبارة عن تشكيل تعليميٍّ للملفوظات العلمية (عياد، ٢٠٠٥ :٤١) (Aied,2005:41).

ومن المنطلق اللساني ترجع التعليمية إلى اللسانيات التطبيقية ، وقد ظهرت عند الغربيين " كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صنعته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ؛ ليكسبه طابعاً علميا تحليلاً" (صاري ، ٢٠٠٩ : ٩) (Sire,2009:9).

- على مستوى الأهداف:

تواترت الآراء في مرجعية النحو العربي ونضوجه واكتمال أصوله، واختلفت في القول بالمؤثرات الثقافية الخارجية سواء الهندية أو الفارسية أو اليونانية، والمؤثرات الفكرية سواء من المناطقة أو المتكلمين أو الفقهاء ، كما ذكر أبو سعيد السيرافي بأن "النحو منطق ولكنه مسلوخ من العربية، والمنطق نحو ولكنه مفهوم باللغة" (اللغوي ،١٩٧٤ :٢٤) .

(Alugwe,1974:24) والقول بأن نشأة النحو عربية خالصة بمسوغ ديني ، وكل ذلك لا يحيف على البحث شيئاً ما دمت أروم استظهار الأنماط التعليمة وإشكالياتها في المتن النحوي المستند على تحري الفصيح واستقراء المسائل من مظانها المتوارثة، مستنداً على حجج بين دفتي : السَّماع والقياس.

وألفي خير مثال على جمع المتباعدات لتقريب وجهة النحو التعليمية ما أدركه ابن خلدون في تحسس كنه العربية – بعد طول مُكث – إذ قارب بين نظرية النحو كالإعراب وبين الملكة اللغوية التي ينشدها المختصون في منطق لسان متلقي العربية قال : "صناعة العربية إنَّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة؛ وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملًا، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل؛ ولذلك نجد كثيرًا ممَّن يحسن هذه الملكة...، ويجيد الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يُحسِن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة الكتابة؛ من هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وإنها مستغنية عنها بالجملة" (ابن خلدون،٢٠٠٤: ٥٦٠) (Ibn khaldun,2004:560)

ولذلك لا أعدم وجهاً من التقريب يقضي بأن الاعراب يمثل نظاماً لغوياً يحكم تماسك مكونات التراكيب اللغوية، حتى يمكن النظر إلى تركيب في نص لغوي على أنه وحدة غير منفصلة، ويكون هذا الترابط التركيبي في المنظومة اللغوية حاملاً قيماً دلالية تفضي إلى التعبير عن معان عدة لذلك الترابط؛ فيأتي على وجه الأحكام " إمكانية التعبير عن المعاني التي تحملها

الروابط عن طريق العلامات الإعرابية بالمعاني النحوية، أو المعاني الوظيفية التي تشير إليها العلامة الإعرابية، ومن خلالها تستدل على تلك المعاني من: الفاعلية، والمفعولية، والسببية، والإضافة، وغيرها" (الحجيلان ، ٢٠٠٩: ٤٢)(Alhegelan,2009:42).

لذا كان على الناهضين بتعليم الدرس النحوي نطقاً وكتابة أن يأخذوا على عاتقهم الجوانب الآتية:

- عدم عزل الإعراب عن المعنى.

- مراعاة الصناعة النحوية بما يناسب مستوى المتلقين.

- العناية بالموضوعات الوظيفية على حساب الإكثار من القواعد المجردة التي تفوق القدرات العقلية .

- تقديم أمثلة تتصل بالاستعمال اللغوي والحياة اليومية .

تمثلات تعليمية في المدونة النحوية

التمثل الأول: في المتصدر لتعليم النحو نطقاً وكتابة

ولا بد أن يمتلك الجوانب الآتية :

-الملكة اللغوية : ليس بلازم أن استرسل في كلام المختصين في هذه المسألة ، ويكفينا قول ابن خلدون في تحصيلها : " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها ، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث ، وكلام السلف ، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم ، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم ، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ، ولقن العبارة عن المقاصد منهم ، ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم ، وتأليف كلماتهم ، وما وعاه وحفظه من أساليبهم ، وترتيب ألفاظهم ، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال،ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة"(ابن خلدون، ٢٠٠٤ : ٥٥٤)

(Ibnkhaldun,2004:554).

ولقد نعلم أن النحاة يستبصرون أمر تحصيل الملكة بمداخل علم النحو بوصفه علما مستخرجا بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب؛ لتأدية أصل المعاني (ابن يعيش، ٢٠٠١ :٦٦)

(Ibnyaesh,2001:66) على أن ما يحسن المُكث عنده تحديد ابن خلدون للملكة بأنها لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة ، مؤكداً أن الملكة لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم (ابن خلدون، ٢٠٠٤: ٥٥٩).(Ibnkhaldun,2004:559).

ولم ينفك الاستقراء والحفظ والفهم عن صنيع الخليل، ولما سُئِلَ عن علمه من أين أخذه قال: من بوادي نجد وتهامة والحجاز (القفطي، ١٩٨٦ :٢٥٨)(Alkftie,1986:258) وهذه الثقافة ظاهرة بما نقله سيبويه عنه بـــخمسمائة واثنتين وعشرين مرة (ناصف ، ١٩٧٩: ٨٩)(Nasef,1979:89).وقاده الفهم على ضبطِ قواعد اللغة التي ظهر فيها خروج عن المألوف، معتمداً في ضبطه على التعليل لإيضاح الفكرة وترسيخ القاعدة، فذكر الرواة إنَّه استنبط من العروض ومن علل النحو ما لم يستنبطه أحد.

-**المعرفة النحوية:** ويمكن أن أعرض هذا المطلب من وجهتين أحداهما: المعرفة التنظيرية: وأمكن أن أتحرى ذلك في كتاب سيبويه بمواضع كثيرة منها : هذا باب ما جرى من الأمر والنهي على إضمار الفعل المستعمل إظهاره، إذا علمت أن الرجل مستغن عن لفظك بالفعل وذلك قولك: زيداً وعمراً ورأسه. وذلك أنك رأيت رجلاً يضرب أو يشتم أو يقتل فاكتفيت بما هو فيه من عمله أن تلفظ له بعمله فقلت: زيداً أي أوقع عملك بزيدٍ. أو رأيت رجلاً يقول: أضرب شر الناس فقلت: زيداً. أو رأيت رجلاً يحدث حديثاً فقطعه فقلت: حديثك. أو قدم رجل من سفر فقلت: حديثك. استغنيت عن الفعل بعلمه أنه مستخبرٌ فعلى هذا يجوز هذا وما أشبهه (سيبويه،١٩٨٨ :١٥٤)(Sebway,1988:154) فنراه قد وسعت معرفته النحوية أن لا يكتفي في شرح" عناصر الجملة المنطوقة فقط ، إنما يردها إلى عنصر المقام ومراعاة السياق ، وأنه يحلل التراكيب ويراعي حال المخاطب والمتكلم ، وعلى ذلك فهو كتاب ذو طابع تعليمي" (الموسى، ١٩٨٢: ٣٢)(Almosa,1982:32).

والأخرى: المعرفة التطبيقية: يتصدرها جهد أبي الأسود في سَنّه نظاماً للشكل الإعرابي ممثلاً بتنقيط أواخر الكلمات للتعرف على التمييز بين الرفع والنصب والجر ، وذلك حين قال لكاتبه " إذا رأيتني قد فتحتُ فمي بالحرف فانقط نقطةً فوقه على أعلاه وإنْ ضممْتُ فمي فانقط نقطةً بين يدي الحرف، وإنْ كسرتُ فاجعل النقطة نقطتين (ابن النديم، ١٩٩٧: ٤٠)(Ibn alnadim,1997:40).

وألفي في هذا جهد أبي الأسود ولوجاً في البعد التعليمي ؛ فقد اعتمد على حاستين مهمتين في التعليم والتعلم، وكان ذلك خطوة أولَية في سبيل النحو تماشياً معَ قانونِ النشوءِ، ثم تطورت إلى التفكير بالإعراب ووضع القواعد والضوابط والأحكام ، ولا شية في أن يكون منهجاً سليماً للإصلاح والدرس اللغوي، في وقت لم تعرف فيه مناهج علمية، ولم يوضع فيه تخطيط لأيِّ نوع من أنواع الدراسات المختلفة" (عون، ١٩٨٢: ١٧)(Aune,1982:17).

التمثل الثاني : في المتلقي عن السابق :

استأنف في هذا المقام استظهار جوانب مستحدثة فيمن يتلقى النص النحوي الفصيح ، ولي أن أقدمه بمرتكزات آتية:

-**دائرة الفهم :** إن مما يحسب للمصنفين الذين ورثوا النحو عن أسلافهم أنهم أيقنوا أن الفهم أعلى درجات التعليم ؛ لذا نراهم يصرحون بلفظ (افهم) في بسطهم للمسائل النحوية، ولكي يجيء الكلام آخذاً بعضه ببعض نسوق من ابن السراج ملمحاً لمقصدنا ، وذلك في سياق حديثه عن الشاهد (إن خيراً فخيرٌ وإن شراً فشرٌ) يراد إن كان خيراً ، قال: " ومن هذا الباب : خيرَ مقدم ، أي : قدمت وإن شئت قلت: خيرُ مقدم، فجميع ما يرفع إنما تضمر في نفسك ما تظهر وجميع ما ينصب إنما تضمر في نفسك غير ما تظهر ، فافهم هذا ، فإن عليه يجري هذا الباب" (ابن السراج، ١٩٨٦ : ٢٤٩)(Ibnsirag,1986:249)ويزيد الأمر تسليماً بقيمة الفائت أن ابن السراج قد تلقى النحو عن المبرد سماعاً، وتعلم منه كتاب سيبويه تصنيفاً، ثم مضى إلى التوجيه والتحليل فتجمع حوله ثلة من علماء النحو منهم : الزجاجي والسيرافي والرماني.

-**تسلسل التطبيق:** يتعين هذا المنحى بوعي " استعمال التمثلات المجردة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة سواء أكانت أفكاراً عامة ومبادئ أو قواعد أو مناهج أو نظريات ويتم تذكرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محددة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التعامل معها من قبل" (طعيمة، ٢٠٠٤: ٤٩)(Teima,2004:49) وأبصر طيفاً من ذلك عند ابن آجروم الذي كان له علم بما قدمه السابقون عليه، واستئناف لما يلزم متابعته في التصنيف النحوي، ومن تمام الإحاطة بما قدم فإنه قسم التطبيقات على موضوعات : باب الإعراب ، وباب المعرفة، وعلامات الإعراب ، وباب الأفعال، ومرفوعات الأسماء ، والمفعول به، والمصدر، والزمان والمكان، والتمييز والحال، والاستثناء، وباب لا، والمنادى، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمجرورات.. (الفاكهي، ٢٠٠٤: ٣٥٩)(Alfakhi,2004:359)

ولتعميم الجانب بعد تخصيصه في ابن آجروم يمكن عدّ مثل تلكم المصنفات على صعيد تسلسل تطبيقها هي : "تلك المؤلفات التي وضعها النحاة لتيسير القواعد اللغوية ، وتقديمها إلى المتعلمين سواء أكانوا من أم أولئك الذين قطعوا شوطاً وساروا في التعلم خطوات" (محمود، ١٩٨٨: ٢)(Mahmod,1988:2).

التمثل الثالث: في تصورات المنهج المقدم

اغتدي في بناء منهجي ذي قيمة تعليمية من وجهتها النحوية بالتصورات القادمة:

-تصور كلي : يكون من المنطقي في بسط المسائل وشرح القواعد أن تتم وفق الانتقال من العموم إلى الخصوص ، ومن الأصول إلى الفروع ، والحق أنه مرج حول هذا التصور مقولات عدة جعلت أحدى الباحثات - بصرف النظر عن وجاهة قولها من عدمه - تدعو إلى " إعادة النظر في توزيع الدروس النحوية وتدريسها وفق الأصل والفرع اللذين قامت عليهما المدرسة الخليلية الحديثة" (عمار، ٢٠٠٩: ٣١٨) (Ammar,2009:318)

ويمكن أن استظهر رافداً أكثر تحديداً لمتطلب التصور الكلي في عرض لمسألة نحوية تبصّر بها الفراء في وجه الشبه بين الإشارات والموصولات ، فأجاز أن تكون الإشارة موصولاً ، قال: " العرب قد تذهب بـــ (هذا) و (ذا) إلى معنى الذي ، فيقولون ومن ذا يقول ذاك في معنى من الذي يقول ذاك، وأنشدوا (مفرغ، ١٧٠)

عدس ما لعباد عليك أمارة أمنت وهذا تحملين طليق

كأنه قال : والذي تحملين طليق" (الفراء،١٩٨٣ :١٣٨)(Alfaraa,1983:138)
فهذا الشاهد يلحق بركب المتقدم بتصور عام يجمع بين الموصولات واسم الإشارة ، والكوفيون قد ذهبوا إلى أن (ذا) اسم موصول وقع مبتدأ ، متجاوزين معايير التقعيد التي عمادها" اتصال حرف التنبيه به ..، ولم يمنعهم عدم تقدم (ما) أو (من) الاستفهاميتين من التزام موصوليته،وعندهم التقدير: والذي تحمليه طليق" (الأشموني، ١٩٩٨ :٧٩).(Alashmony,1998:79)
-تصور موضوعي: رؤية خبراء التعليم منبئة عن بصائر في أن " الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه يصنع و يضمن تعليماً جيداً لهذه المادة ، فالانتقاء العلمي خطوة مهمة لا بد منها ، ولكنها تبقى بلا معنى إذ لم تدعم بالطريقة الناجحة" (عاور والحوامدة، ٢٠١٠: ٢٦٩)(Awer,2010:269).

ولفتني في هذا الشأن تقريب المعارف النحوية من المتلقين بموضوعية حاذقة عند عدد من المصنفين السابقين ومنهم الزُبيدي الذي فرّق بين نحو العامة ومباحث المتخصصين، وذلك بإدخاله التعليمية في تأليفه النحوي بترتيب الموضوعات والأبواب ؛ لكي لا يشغل المتعلم المبتدئ والمتبلغ بالتعريفات والخلافات بين النحاة ، فنراه لا يعرّف الاسم أو الفعل أو الحرف التي تشكل أقسام الكلم مكتفياً بقوله: الاسم قولك: فرس، وعمر، وما أشبه هذا الفعل قولك: ضرب، وخرج، ويضرب، واسمع ، وما أشبه هذا ، والحرف قولك: هل ، ومن ، وبل، وما أشبه هذا ..." (الزبيدي،٢٠١١ : ٣)(Alzabidi,2011:3)

-تصور حركي: لو قصدت المقاربة بين الموروث والوافد لرأيتها تتنزل منزلة تحسس النص بالحوار المعرفي الذي يدور بين النص ومنشئه، أو بين منشيء النص ومتلقيه ؛ للكشف عن مقاصده وتحليل أسلوبه والغوص في أبعاده المناسبة ، ولعل الأمر يصل بالحركة إلى" الكتابة والنطق فهي تعمل على تنمية مهارات التلفظ والمناقشة وطرح السؤال ، ويساعد الاهتمام بجانب السيكولوجية والحسية على نمو ذكاء الطالب " (سرير، ١٩٨٩: ٣٨) (Sareer,1989:38).

واسترشد في توارد تفعيل الحركية بين منشئ النص والمتلقي بسبيلين: أحدهما أُسلوب السؤال والجواب ، وقد اتَّبعه كثير النحاة في مصنفاتهم ، و "يعد هذا الأُسلوب من الأساليب الملائمة إلى حدّ بعيد للمراحل التعليمية الأولى، واتبع هذا الأُسلوب (الزجاج) في كتابه (الإبانة والتفهيم)، فقد عرض مادته التعليمية كلها على طريقة الأسئلة والإجابة عنها؛ إذ بلغ عدد الأسئلة فيه ثمانين سؤالاً ..." (سليم، ٢٠٠٧ : ٧٦) (Salem,2007:76) والآخر : بالافتراض المسبق؛ لبسط الفائدة المرجوة ، ويبدأ الافتراض بنص المعترض (فإن قال) ، ويبدأ الجواب بقوله : (قلت) (المرادي، ٢٠٠٨، : ١٣٤)(Almoradi,2008:143).

التمثل الرابع: في توظيف الشاهد الموضِح:

يعني البحث على وجه مقصود بتحليل مدارك صدرت عن سابقين منهم ابن خلدون الذي أنكر على بعضهم إعراب الشاهد أو ترجيح معنى " من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتركيبه ؛ فأصبحت صناعة العربية عندهم كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية والجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته... وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم " (ابن خلدون، ٢٠٠٤: ١٨٧)(Ibn khaldun,2004:187) آخذاً بالحسبان بأن الحكم بالجزئية على عدد من الجهود النحوية في نقد ابن خلدون أولى من الحكم بالعموم.

وأتوخى في تحقيق ضروب الشواهد معاينة التوزيع الآتي:

-**وعي الأشكال:** ومما نبادر بسوقه- في هذا المقام- أن الكثير من أمثلة النحويين حملت في طياتها غاية" تركيبة نحوية، يؤتى بها لإيضاح القاعدة النحوية وإيصالها إلى ذهن المتعلم ، وأن وعي اختيار الأمثلة قبل توجيهها يفضي إلى رسوخ المسألة في ذهن الطالب ، كما يستحسن التقليل من " الأمثلة التي فيها خلافات عند علماء النحو ، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنه يجعل عملية تعليم النحو صعبة " (عبد السلام، ١٩٩٦: ٢٤) (Abdalslam,1996:24).

ولي أن أتحرى شيئاُ من أطواره فيما رقّنه ابن جني في الدرس التطبيقي القرآني ، قال : "إن قولك: إذا زرتني فأنا ممن يحسن إليك، أي: فحري بي أن أحسن إليك، ولو جاء الفعل مصارحاً به فقال، إذا زرتني أحسنت إليك، لم يكف في لفظة ذكر عادته التي يستعملها من الإحسان إلى زائره، وجاز أيضاً أن يُظن به عجز عنه، وفتور دونه، فإذا ذكر أن ذلك عادته وفطنته منه كانت النفوس إلى وقوعه أسكن، وبه أوثق، فاعرف هذه المعاريض في القول، ولا ترينها تصرفاً واتساعاً في اللغة مجردة من الأغراض المرادة فيها، والمعاني المحمولة عليه" (ابن جني، ٢٠٠٨، :٢٧٤) (Ibn genie,2008:274) فما كان ابن جني ليذر الجملة على ماهي عيه حتى يكتنز المتولد منها، متمثلاً النظم بالمسند والمسند إليه، والدلالة ممثلة بالحدوث والثبوت، ومعطيات الحياة التي يستعملها الباحث اللغوي في تحليله للأنماط اللغوية.

-**اجتماعية الأفكار:** الذي يجوس في طيات المصنفات يعرف حق اليقين أن اللغة خاضعة لمقاييس المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافاته، وهي سبيل متأصل لكشف عاداته ومستواه الحضاري؛ ولهذا يعتريها التبدل والتغيير في أنماطها وأنساقها أكثر مما يعتري الظواهر الاجتماعية الأخرى، وتــأسيساً على تكلم العوارف المنتظمة للغة، والفواضل المتابعة للدرس التعليمي سكن في مضمون بعض الأمثلة "عنصران رئيسان هما: الإشارة والرسالة، الإشارة؛ لأنه يحمل دلالة تاريخية اجتماعية على عصر معين أحياناً، فلا يوجد في كتب النحو القديمة مثال يدل على أسلوب الحال بجملة: (انطلقت السيارة مسرعة)؛ لأن السيارة بمفهوم العربة الآلية التي نعرفها لم تكن موجودة قبل عدة قرون، كما تشير الجملة الفعلية (أعتق زيد جاريته) إلى ظاهرة الجواري والعبيد، وهي الظاهرة التي لم يعد لها وجود فعلي في عصرنا، أما الرسالة فلأنه يرتبط بمضامين الحياة المختلفة" (الملخ ، ٢٠٠٧: ١١٤) (Almalq,2007:114).

واكتفي بما ذكره المبرد ؛ لتوضيح ذلك قال المبرد: "من أصلها ابتداء الغاية، نحو: سرت من مكة إلى المدينة، وفي الكتاب: من فلان إلى فلان، فمعناه: أن ابتداءه من فلان، ومحله فلان، وكونها في التبعيض راجع إلى هذا، وذلك أن نقول: أخذت مال زيد، فإذا أردت البعض قلت: أخذت من ماله، فإنها رجعت بها إلى ابتداء الغاية، وقولك: زيد أفضل من عمرو، إنهما جعلت غاية تفضيله عمراً، فإذا عرفت فضل عمرو علمت أنه فوقه" (المبرد،١٩٩٤ : ٩) (Almobard,1994:9) فلم تكن عين المبرد في غطاء عن ذكر أمثلة موصولة بأركان المجتمع، لا ينال منها انقطاع الرسل والكتب، ولا يسمُل حدّتها الزمان، ولا يبليها كرور الحوادث؛ وبذا تكون تشكيل الأداة (من) بابتداء الغاية (مكة المكرمة)، والأداة (إلى) بانتهاء الغاية (المدينة المنورة) في النسق النحوي للمثال قد أصاب هدفاً واعياً في التفاعل بين المتلقين في وعي المسألة.

إشكاليات تعليمية في أعمال نحوية

في إعمال الفكر : لم يكن عمل النحاة بمنأى عن المنطلق الفكري في بناء النظام النحوي، ولم يكن بمنأى عن الجدل الواسع الذي دار حول بعض الضروب الفكرية يتقدمها فكرة العامل ، على أنّي لا أنكر أنها جاءت " نتيجة التأمل والفكر والملاحظة الدقيقة الفاحصة في اللغة وفي تركيبها خاصة ، واختلافها في تركيب إلى آخر ، فوجدوا أن هناك من العوامل ما هو لفظي يعمل ظاهراً أو محذوفاً ، ومنها ما هو معنوي لم يظهر عملها إلا من خلال السياق فقط" (ضيف ، ١٩٩٧: ٣٩)(Taef,1997:39).

وليس بلازم هنا أن استعرض الأنظار التي جاءت حول فكرة العامل عبر العصور ؛ فلا مقام لها في هذا الجهد ؛ لذا سأمعن النظر في الخلاف الذي ألقى بظلاله على الوجهة التعليمية لا سيما أن من " مشكلات نظرية العامل اختلاف النحويين في العوامل ، وسوء التأويل الذي فصل بعض القواعد عن تطبيقها ، ومناقضة العوامل بعض أصولهم" (الحلواني، ١٩٨١: ٢٠١) (Alhlwany,1981:201)، والعوامل المعنوية أقرب زلفة إلى إعمال الفكر؛ بآية أنها غير ظاهرة في الكلام ، وإنما يمكن إدراكها عقلياً بالفهم .

ويمكن إجمال نفاد ذلكم الامتثال بعدم وجود عامل لفظي في رفع المبتدأ ، وإنما رفعوه بالابتداء المعنوي ، والمضارع رُفع للشبه بينه وبين اسم الفاعل عند البصريين ، وللتجرد عند الكوفيين ، وهذا ما دوّنته مصنفات الخلاف النحوي والدراسات التي تناولت هذا الجانب.

وأرى أن البوح بالاعتراض على هذه النظرية من ابن مضاء إلى الوقت الحاضر لا يخلو من الاعتراف بالجهد المقدم من النحاة ، ولا أكون في أمر مريج إذا اخترت منهم الدكتور تمام حسان الذي لم يأل جهداً في دفع نظرية العامل وتقديم نظرية القرائن المعنوية واللفظية ؛ مؤمناً بأفضليتها في تقريب النحو من المتلقين، بيد أننا لا يمكن أن نغفل عن وجود قسم من القرائن في أعمال القدماء تصريحاً وتلميحاً، وليست العلامة الإعرابية عن وعيهم ببعيدة ، ومما أراه مجانباً للباعث التعليمي الاتساع في دائرة الأنظمة السياقية التي توجب التأمل والتدبر والدربة مما تقصر عنها همة المتعلمين جميعهم ، وهذه الأنظمة تتمثل في " التأليف ، والوقوف، والمناسبة ، والإعلال ، والإبدال ، والتوصل، والإدغام، والتخلص، والحذف، والإسكان، والكمية، والإشباع، والإضعاف، والنبر، والتنغيم" (حسان، ٢٠٠٦: ٢٦٤) (Hasan,2006:264).

ومما يُقرِّب المتناول ما لحظتُه في قول الجاحظ "وأما النحو، فلا تُشغِل قلبَه (قلب الصبي) منه إلا بِقَدْر ما يؤدِّيه إلى السلامة من فاحش اللَّحْن، ومن مقدار جهل العوامِّ في كتاب إن كتبه، وشِعْر إن أنشدَه، وشيء إن وصَفَه، وما زاد على ذلك فهو مشغلةٌ عمَّا هو أَولى به، ومذهل عمَّا هو أراد عليه منه، ومن روايات المثل والمشاهدة، والخبر الصادق، والتعبير البارع..." (الجاحظ،١٩٨٨: ٩٩١) (Aljahiz,1988:991)، لقد أنبأنا الجاحظ – بالحكمة – إلى ملمح في اللسانيات التربوية على صعيد تعليم النحو العربي في مراحله الأولى ، وذلكم في تفريقه بين النحو عِلْمًا وتعليمًا، وما على المختصين إلَّا أن يأخذوا بآلية تلقين الطلاب النصوص السهلة الفصيحة المعبِّرة عن حياتهم اليومية، من غير الإفراط بالتقعيد المعياري؛ وبذا نصل إلى سندٍ وثيقٍ في أولويَّة التعليم، وبالحرص على ربط المسائل بنظائرها نطالع رواية وردت عن ابن خالويه حين جاءه رجل قائلًا :"أريد أن أتعلَّم من العربية ما أُقيم به لساني، فأجابه ابن خالويه على البديهة: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النحو، وما تعلَّمتُ ما أُقيمُ به لساني" (السيرافي، ١٩٦٦: ٢٦٥) (Alserafi,1966:265).

في تعدد الشكل: سأوجه البحث تلقاء صعيدين من الأشكال مما يمس المنحى التعليمي ويؤثر فيه ويجعلني أصرح بتحقق الإشكال:

الأول: العلامات : إن من تمام الإحاطة بتمام المقصد أن النحاة فعلوا خيراً حين فرقوا بين الإعراب والبناء في باب العلامات، فجعلوا الضمة، والفتحة، والكسرة في الإعراب ، وفي البناء ذكروا الضم، والفتح، والكسر؛ حرصاً منهم وهذا يدل على ضبط المسائل، ومنعًا لوقوع اللَّبس عند دراسي النحو العربي ، فلا تتداخل المعربات مع المبنيات.

والنحاة وضعوا العلامات الأصلية والفرعية المبثوثة في كتب النحو وشكلوا النظام الإعرابي بشطريه : التقديري وهو ما لا يمكن ظهوره في النطق على أواخر الكلمات لمانع، كأنْ يكون آخر الكلمة ألفاً مقصورةً مثل: الفتى، يسعى، أو ياءً مكسوراً ما قبلها مثل (كتابي)، ويأتي حين لا يظهر الاعراب على آخر المعرب إمّا للتعذر، كما في المقصور، وإمّا للاستثقال، كما في المنقوص، وشطره الآخر المحلِّي الذي لا تقدر الحركة على الحرف الأخير، ويجعل الاعراب في محل الكلمة بأكملها لا في حرفها الأخير فقط، وبذلك يكون إعراب الكلمة المعربة لفظياً أو تقديرياً، والكلمة المبنية يكون إعرابها محلِّياً (ابن يعيش، ٢٠٠٦: ٨٤) (Ibn yaesh, 2006:84).

ولم تمنع استبانة حظ هذا المفهوم من ظهور إشكال تعليمي في هذا الموضوع يتمثل بأنظار ودعوات ، وإن القراءة الفاحصة للنحو العربي – مصنفاتٍ وأخبارًا – تُفضي إلى ثراء الفكر ودقة التوجيه، واستظهار أبعاد معرفية في أبواب النحو ومسائله عبر العصور، وهذه العوائد تُلقي بظلالها على وعي المتلقين، آخذين بالحُسبان النظر إلى المقروء بشمولية وكُلِيَّةٍ، ومواقف تاريخية، إلا أني أشفق على متلقي النحو العربي في هذا العصر الذي لا يقارن بمتلقي العصور الفصيحة ، وإشكال التعليم حاصل باستيعاب تعدد الشكل الإعرابي في بعض النصوص، وليست الآية الكريمة عنا ببعيدة ، قال ـــــ جلّ اسمه ـــــ: ﴿إِنْ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ ﴾ [طه: ٦٣]، وباقتضاب التوجيهات تكون (إن) مخففة من الثقيلة ومهملة، فلا عمل لها؛ أو ليست الناسخة؛ بل هي إن بمعنى "نعم"، ويكون المعنى: نعم هذان ساحران، أو نافية، واللام الداخلة على (ساحران) بمعنى: إلا، أو ناسخة وناصبة، و(هذان) اسمها، ومجيء اسم الإشارة بالألف مع أنه في محل نصب جَارٍ على لغة بعض العرب من إجراء المثنى وما يلحق به بالألف دائمًا، أو ناسخة ناصبة، واسمها ضمير الشأن محذوف، و(هذان ساحران) مبتدأ وخبر، والجملة في محل رفع خبر إن (ابن عقيل، ١٩٨٠: ٢٠١) (Ibn ageel,1980:201).

وتزيد الشقة على المتلقي في إحاطة المسألة بما روى النحاس: "سألتُ أبا الحسن بن كيسان عن هذه الآية، فقال: إن شئتَ أجبتُك بجواب النحويين، وإن شئت أجبتُك بقولي، فقلت: بقولك، فقال: سألني إسماعيل بن إسحاق عنها، فقلت: القول عندي أنه لَمَّا كان يقال: (هذا) موضع الرفع والنصب والخفض على حال واحدة، وكانت التثنية يجب ألا يُغير لها الواحد، أُجريت التثنية مجرى الواحد، فقال: ما أحسَن هذا لو تقدَّمك أحدٌ بالقول؛ حتى يؤنس به، قال ابن كيسان: فقلت له: فيقول القاضي به حتى يؤنس به، فتبسَّم (ابن كيسان، ٢٠٠١ :٤٧٨) (Ibnkesan,2001:478). فهذا بيان السؤال والجواب، صفوة قوله: إجراء (هذان) مجرى

(هذا) على رأي سكَن في خاطر ابن كيسان مما قد لا نجده في مصنفات الطلاب، ولعل تداخل ما تقدَّم تصعب على المبتدئين بالتبصر في هذا المنحى من الآثار، ولكنها قد تَضحى للمتقدمين نافذةٌ من نوافذ الدرس النحوي بفسح البحث، وثراء التمرين.

وينساق إلى هذا العرض النحوي ما جاء به أرباب التيسير ومنهم ابراهيم مصطفى الذي رأى أن الفتحة لا تدل على معنى كالعلامات الأخرى ، فهي نظيرة السكون في اللغة العامية ، كما أنها الحركة الخفيفة المستحبة عند النحاة ... والذي يؤكد أن الفتحة ليس علامة إعراب ما قرره النحاة على أوجه الوقوف على المتحرك الذي قبله ساكن نحو (بدر ، عمر) (مصطفى،١٩٧٣: ٤٣)(Mostafa,1973:43) وأخشى إن مضينا بإقرار هذه الرؤية أن تزل القواعد بعد ثبوتها في أذهان المتعلمين ، لا سيما إذا ربطناها بالباعث التعليمي ، ومن آثار عدم اعتماد الفتحة علامة إعراب جعل" نصب المذكر السالم ، وجمع المؤنث السالم محمولاً على الجر ، وتابعاً له؛ لأن العرب يعنون بالدلالة على الجر ويغفلون النصب حقاً لما جعلوا له علامة تميزه في المفرد، ولحملوا النصب على الجر في المفردات أيضاً ، وذلك ظاهر البطلان" (بدوي، ١٩٧٨: ١٣٠) (Bduae,1978:130).

ويمكن أن أعول على أنظار التيسير إذا كانت منطلقة من مفهوم أنها" تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته". (صالح،٢٠٠١: ٣٤)(Saleh,2001:34).

الآخر: العلل : ولا أبيت اعتقاداً بوجاهة العلل النحوية المبثوثة في المتون ، وأن القدماء قد أواضحوا لها، وثبتوا أحكامها، وحرصوا على باب الاجتهاد فيها ، وهي محط اهتمام النحاة في توجيه الآراء ، وإفراد المصنفات ،وقد غدا أمر العلة مقسماً على : الأولى التعليمية ، والثانية القياسية، والثالثة الجدلية (السيوطي، ٢٠٠٦: ١٣٢)(Alseudi,2006:132) والذي أعده مصدر إشكال تشعب الحديث عنها ، وكثرة الاتجاهات والمسارات المختلفة فيه" حتى أنهم مزجوا بين العلة الفقهية والعلة الكلامية، لطبيعة البيئة السائدة آنذاك"(الحلواني، ١٩٨١: ١٠٨) (Alhlawny,1981:108)غير مكتفين بهذا المسلك ، فنرى نأياً عن حقائق لغوية بعينها ، وقرباً من الاتجاه الذهني المحض.

وتطيل المدونة التراثية فيَّ الإمتاع في ظل ما أنبه عليه عدد من النحاة في تحديد النافع للباعث التعليمي واستبعاد ما يشكل على المتعلم ، قال ابن السراج: "واعتلالات النحويين على

ضربين: منها ما هو المؤدي إلى كلامِ العرب كقولنا: كلُّ فاعل مرفوع، وضرب آخر سُمِّيَ علةَ العلل، أنْ يقولوا لِمَ كان الفاعل مرفوعا، والمفعول به منصوباً؟ ولِمَ إذا تحركت الياء والواو وكان ما قبلها مفتوحاً قلبتا ألفاً؟ وهذا ليس يكبسنا أنْ نتكلم كما تكلمت العرب" (ابن السراج، ١٩٨٦: ٣٥) (Ibnsiag,1986:35).

وهذا الهاجس لم يغب عن الزجاجي ، فكان مصرحاً بالقيمة ومنبهاً على الإشكال بقوله: " فأمّا التي يُتَوصل بها الى تعلم كلام العرب فهي العلة التعليمية ؛ لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كل كلامها منها لفظاً ، وإنما سمعنا بعضاً فقسنا عليه نظيره ، مثال ذلك: أنا لمّا سمعنا(قام زيد فهو قائمٌ) ... عرفنا اسم الفاعل فقلنا (ذهب فهو ذاهب) ... فمن هذا النوع من العللِ قولُنا : (إنَّ زيداً قائمٌ) ؛ إنْ قيلَ .. (بِمَ نصبتم زيداً) ؟ قلنا بـــ(إنَّ ؛ لأنها تنصب الاسم وترفع الخبر؛ لأناّ كذلك عَلِمْناه ونُعَلِّمه... فهذا وما أشبهه من نوع التعليم ، وبه ضبط كلام العرب" (الزجاجي، ١٩٨٦: ٦٧)(Alzgagi,1986:67) .

وما لم يغب عن عدد من القدماء أثبته عدد من المحدثين ومنهم الدكتور شوقي ضيف بقوله: واضح أن العلل التعليمية هي التي يحتاجها الناشئة في تعلم النحو، أما العلل القياسية والجدلية أو العلل الثواني والثوالث، فمزيد لا جدوى فيه إلاّ شغل العقل بالتأمل والنظر" (ضيف، ١٩٨٢: ٢٣) (Taef,1982:23).

في خلاف الأشخاص:_إن صور النشاط النحوي لم تسلم من الاختلافات بين النحاة ، وحين يأخذ نحاة طريقاً ويتخذ آخرون طريقاً في توجيه مسائل النحو ، فلا بد من وقوع الكثرة في الآراء والتوجيهات والروايات ، وألفي أن تلك الصورة المتواترة في النظام النحوي تعود بالنفع على المتخصصين بالدرس والبحث بما يجدونه من ثراء في الفكر والاستدلال ، ولكنه يشكل في منحى التعليم ؛ لأن اتحاد مقصد النحاة ـــــ وإن اختلفوا – في صون اللسان لا يمنع من اختلافهم في آلية الوصول إلى مقاصدهم ، وهو ما يؤثر في اكتساب المعرفة النحوية.

وإذا أطللت على مشاهد من الخلاف تأكد الفائت من التوجس :

-على مستوى ضبط القواعد تضييقاً وتوسعاً: ومنها مسألة " جواز العطف على الضمير المخفوض بدون عود الخافض".

- إقرار تراكيب بعينها ومنعها : كمسألة تقديم التمييز إذا كان العامل فيه فعلاً متصرفاً .

-زيادة بعض الأدوات من عدمها : كوضع (كما) في أدوات النصب.

ومن بعد فلا ضير عليّ في عدم تفصيل الاختلافات الفائتة ؛ فهي قائمة أركانها في الدراسات السابقة ، ولي أن أستظهر مرجعيات إحصائية في شطر من الخلاف حول الحروف ، فبأي رأي يستمسك المتعلم بعد هذا التعدد؟

عدد الحروف	النحاة	المصدر
١٧	الجرجاني، وابن هشام	المقتصد والمغني
٢٠	ابن مالك	شرح التسهيل
٢١	سيبويه والهروي	الكتاب والأزهية في علم الحروف
٢٣	الأشموني	شرح الأشموني
٢٥	ابن قتيبة	تلقين المتعلم

ينبئ هذا الخلاف عن جملة أمور تقع في دائرة الإشكال ، وأمكن أن أقسمها على قادم الثنائيات:

-ثنائية الكثرة والقلة.

-ثنائية التضييق والتوسع.

-ثنائية التسامح والتعصب.

خطوات في هدي تعليم النحو

لا يمكن أن أغض الطرف وأنا أروم أن أبين فكرتي عن أمر عماده: قيمة المراجعات لتاريخ النحو العربي؛ منطلقاً غوته (Goethe) : إنه يتعين من وقت إلى آخر إعادة كتابة التاريخ العام، لا لأننا نكتشف وقائع جديدة، ولكن لأننا ندرك جوانب مختلفة؛ ولأن التقدم يأتي بوجهات نظر تفسح المجال أمام إدراك الماضي والحكم عليه من زوايا جديدة (كانغيلام،٢٠٠٧: ٢٧٥-٢٧٦) (Kingelam,2007:275-276).

وأهجس ـــــ تأصيلاً لما سبق ـــــ أن إعادة مراجعة جهود النحاة يعطي صورة دقيقة ومتكاملة عن الفكر النحوي عبر العصور، وتمثّل حصيلة مركزة للجهود أفكاراً وتصنيفات، وصرف النظر عن الخلاف في الأشخاص وأسبقية أحدهم على الآخر ، وأيهم أحق بالجهد من غيره ، ولقد اخترنا أن نمتحن علامات فارقة في تأريخ النحو يمكن إعادة قراءتها من الدارسين بأسئلة وتصورات وافدة ، وتقديم رؤى تعليمية في المجال النحوي؛ لتستبين مكانة أوقع في المعارف الإنسانية، وأراها ثاوية في التبصر بالتقسيم القادم:

- الأعمال التي تنتمي إلى ما يُعرف بالنحو التعليمي، ويجهر فيها قوم بأنها تهدف إلى فكرة صيانة اللغة، ولا تنفك عن دراسة النحو في ضوء تجنّب الخطأ اللغوي بمحددات للتقعيد لا يخرج عنها المتلقي، آخذين بالحسبان الجانب المعياري لضبط القواعد ، والجانب التحليلي لتوضيح التراكيب.

- الأعمال التي تيمم وجهها تجاه المعاني النحوية للتراكيب وتنوع الجمل، ووصف الظواهر النحوية في ضوء المنطلقات العلمية ، وليس ما يعرف بالنحو الوصفي عن ذلكم ببعيد.

وبهذا الذي قدمته ونحو مما أمسكت عنه من السرد التاريخي و النقل من مأثور اللغة، ورصد الأقوال المرسلة ممن سبق، أبث إطلالة على مشاهد نحوية فاعلة في فضاء الزمن ، وأتحرى استقراءها عبر إيجاز عابر ؛ لتكون منطلقاً للبحث والتحليل ، والوقوف إلى ما يتجاذبها من عوامل القوة والضعف، وتوجيه النقد في السياقات الظاهرة والباطنة، مع العناية بالأدلة والحجج المقررة، وتتشكل بالتسلسل القادم:

- ١٠٠ هـــــ/ وعي التصنيف :

سيبويه (١٨٠) ، والكسائي (١٨٨) شرقاً، والعبسي المورووري (١٩٨) غرباً .

- ٢٠٠ هـــــ / التصنيف التطبيقي للغة البيان الأعلى : الفراء (٢٠٧) ، والأخفش (٢١٢).

- ٣٠٠ هـــــ / إحياءٌ وجمعٌ نحوي ورصدٌ تعليمي من سيبويه إلى ابن جني (٢٩٣) : الرياحي (٣٥٨)، وابن سيدة (٣٥٨)، والزبيدي (٣٩٣).

- ٤٠٠ هـــــ / توظيف لتأريخ الأصول النحوية : الأعلم الشنتمري (٤٧٦).

- ٥٠٠ هـــــ / النأي عن منطقية النحو والتزام كتاب سيبويه وجمل الزجاجي(٣٣٧) : ابن الطراوة (٥٢٨) ، والسهيلي(٥٨١).

- ٦٠٠ هـــ / براعة في تفسير الحدود النحوية : الجزولي (٦٠٧) ، ابن الضائع (٦١٤) ، ابن مالك (٦٧٢).

- ٧٠٠ هـــ / أمة نحوية في عصر وأمة نحوية في رجل : الأولى العصر المريني كابن البقال (٧٢٥) وغيره، والأخرى ابن هشام (٧٦١).

- ٨٠٠ هـــ / اختيار الشروح : الاسكندري(٨٣٧) شارح المغني، والكافيجي (٨٧٩) شارح قواعد الإعراب.

- ٩٠٠ هـــ / الصناعة الموسوعية : السيوطي (٩١١) جامعاً للمصنفات والأشموني (٩٢٩) جامعا للآراء.

- ١٠٠٠ هـــ / زمن نحوي مشحون بالحواشي بمحاسنها ومساوئها: ياسين العلمي بحواشيه على مؤلفات : ابن مالك ، والأزهري ، وابن هشام ، والتفتازاني، والأسفراييني، والفاكهي، ...

وبعد ... هذا ما قادني إليه يسير اطلاع على مسار الجهد النحوي عبر العصور، وأظنها – والله أعلم – .سيرورة في استشراف معالم في الدرس النحوي من الوجهة التعليمية عبر علامات قائمة آثارها مُعينة دارسيها على استقراء حصيف منظم بزمن ومخصص بموضوع ، وغير مقيد بالتجاذبات الحاصلة من بعض الدارسين، فنحن حضارة نص لا حضارة شخص.

References

Abdulsalam, Ahmed Sheikh, (1996) *Calibrated Grammatical Rules in the Teaching of the Arabic Language.*

AL Estonian, Ali Ben Mohamed, (1980) *The Approach of the Salik to Ibn Malik*, Mohamed Mohieddin Abdel Hamid, Dar Al-Turath, Egypt.

Al-Fakhi, Jamal al-Din,(2004) *Fairy Fruits on the Value of Agromy*, by Mahmoud Nassar, i1

Al- Fur, Abu Zakaria Yehia Ben Ziyad, (1983) *Meanings of the Koran*, T. Ahmed Youssef, Abdel Fattah Shalaby, Egyptian Library of the Arts, Egypt.

Al-Kafati, Ali bin Yusuf, (1986) *News of Narrators on the News of the Grammarians*, Mohammed Abu al-Fadl, 1, Dar al-Fikr al-Arabi, Cairo.

Al- Lughawi, Abu Tayeb,(2002) *Narrated by al-Nahhaween*, T. Mohamed Abu al-Fadl Ibrahim, I 3, Egyptian Library, Egypt.

AL- Glass, Abu Al-Qasim, (1986) *Explanation in Grammar*, Tazn Al-Mubarak, I 5, Dar Al-Nafais, Beirut.

Al-Hajlan, Khalid bin Saleh, (2000) Master Thesis, Faculty of Arts, King Saud University, Saudi Arabia

Al-Jahiz, Abu Amr, (1988) *Al-Bayan and Al-Tibin*, Abdel Salam Haroun, I 7, Cairo.

Al-Humeiri, Yazid Bin Mafargh, (1982) *Diwan*, Al-Resala Foundation, Beirut.

Al-Hamwi, Yaqoot bin Abdullah,(1986) *Dictionary of Literary Criticism of the Writer to the Knowledge of the Writer*, I 2, Beirut

Al- Malakh, Hassan Khamis,(2007) *Linguistic Perspectives in Arabic Grammar Theory*, 1, Dar Al-Sharaouq, Amman.

Al-Mobrid, Mohamed Ben Yazid, (1994) *Moktada*, T. Mohamed Abdel Khalek, Book World, Beirut.

Al - Mousa, Nihad, (1982) *The Social Destination in the Sibuya Approach in the Book.*

Al-Muradi, Abu-Muhammad Bin Qasim, (2008) *Clarification of Purposes and Pathways*, Abdulrahman Ali, 1, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Qurtubi, Ahmed bin Abdul Rahman, (1982) *The Response to the Grammarians*, T. Shawki Daif, Dar al-Ma'aref, Egypt.

Al-Zubaidi, Abu Bakr Muhammad Bin Al-Hussein, (2011) *Clear in Linguistics*, Abdulkarim Khalifa, I 2, Daris Al-Zaman, Amman.

Ammar, Fatihah, (2009) *Analytical Study of Types of Grammar Exercises and Proposing New Patterns on Modern Analytical Theory*, Master Thesis, Algeria.

Aoun, Hassan, (1970) *Evolution of the Grammar Lesson*, Department of Literary Research and Studies, Cairo.

Ayour, Qaseem, (2014) *Teaching Arabic Language between Theory and Practice*. Dar Al-Masirah, Amman.
Dhaif, Shawky,(1992) *Grammar Schools*, i7, Dar El Maaref, Cairo.
Hassan, Tammam, (2006) *Arabic Language and Meaning*, i 5, World of Books, Egypt
Halawani, Mohamed Khairi, (1974) *Grammar between Basrien and Kavim and Book of Equity*, 1, Dar Al Qalam, Beirut.

Ibn Al-Siraj, al-Fatali, (1988) *The Origins in Grammar*. Al-Resalah Foundation, Beirut.
Ibn Al-Nadim, Abu al-Faraj Muhammad Ibn Ishaq, (1997) *Al-Fuhurst*, Dar al-Maarifah, Beirut.
Ibn Aqeel, Abdullah bin Abdulrahman, (1980) *Explanation Alfia Ibn Malik*, Dar Heritage, Cairo.
Ibn Gnay, (1972) *Lama in Arabic*, Dar Al Kutb Al-Kulturiyya, Kuwait
Ibn Khaldun, Abdul Rahman bin Mohammed, (2014) *Introduction*, i 7, Dar al-Nahda, Egypt.
Ibn Yayyash, Muwafaq al-Din, (2001) *Explanation of the Detailed*, i 1, Dar al-Kuttab al-Alami, Beirut
Mahmoud, Hossam Abdel Aziz, (1998*) Educational Grammatical Books in the Fourth Century AH*, Helwan University, Egypt.
Nasif, Ali Al-Najdi, (1979) *Sebwayeh in Front of the Grammarians*, 2, World Books, Cairo.
Saleh, Abdulrahman Al-Haj, (2001) *The Effect of Lysianyat in Improving Arabic Language Teachers*, Linguistics Magazine, Algeria, p22
Sarer, Mohamed Charef, (1989) *Educational Chapter*, University Press, Algeria.
Seybouieh, Othman Ibn Qanbar, (1988) *The Book*, Abdul Salam Harun, I 3, Al-Khanji Press, Egypt.
Taima, Rushdie, (2004) *Reference in Arabic Language Teaching*, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
The Glorious Qur'an

المصادر العربية

القران الكريم

ابن جني ، ١٩٧٢، اللمع في العربية ، دار الكتب الثقافية ، الكويت

ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، ٢٠١٤ ، المقدمة ، ط٧، دار النهضة ، مصر .

ابن السراج ، الفتلي ، ١٩٨٨ ، الاصول في النحو ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

ابن عقيل ، عبدالله بن عبدالرحمن ، ١٩٨٠ ، شرح الفية ابن مالك ، دار التراث ، القاهرة .

ابن النديم ، ابو الفرج محمد بن اسحاق ، ١٩٩٧، الفهرست ، دار المعرفة ، بيروت .

ابن يعيش ، موفق الدين ، ٢٠٠١ ، شرح المفصل ، ط١،دار الكتب العلمية ، بيروت .

الاشموني ، علي بن محمد ، ١٩٨٠ ، منهج السالك الى ألفية ابن مالك ، ت محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار التراث ، مصر .

الجاحظ ، ابو عمرو،١٩٨٨، البيان والتبين ، ت عبد السلام هارون ، ط٧ ، القاهرة .

الحجلان ، خالد بن صالح ، ٢٠٠٠ ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، السعودية

حسان ، تمام ،٢٠٠٦ ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ط٥،عالم الكتب، مصر

الحلواني ، محمد خيري ، ١٩٧٤، الخلاف النحوي بين البصريين والكوفيين وكتاب الانصاف ، ط١،دار القلم ، بيروت .

الحموي، ياقوت بن عبدالله ، ١٩٨٦، معجم الادباء ارشاد الاديب الى معرفة الاديب ،ط٢،بيروت .

الحميري ، يزيد بن مفرغ ، ١٩٨٢، ديوانه ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

الزجاجي ، ابو القاسم ، ١٩٨٦، الايضاح في علل النحو ، ت مازن المبارك ، ط٥،دار النفائس، بيروت .

الزبيدي ، ابو بكر محمد بن الحسين ، ٢٠١١، الواضح في علم اللغة ، ت عبدالكريم خليفة ، ط٢، دار جليس الزمان ، عمان .

سرير ، محمد شارف ، ١٩٨٩ ، الفصل التعليمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

سيبويه ، عثمان بن قنبر ، ١٩٨٨، الكتاب ، ت عبدالسلام هارون ، ط٣ ،مطبعة الخانجي، مصر .

السيرافي ، ابو سعيد ، ١٩٦٦،اخبار النحويين البصريين ، ت محمد عبد المنعم ، ط١، مصر .

السيوطي ، عبدالرحمن بن ابي بكر ، ٢٠٠٦، الاقتراع في اصول النحو ، ت عبدالحكيم عطية و علاء الدين عطية ، ط٢،البيروني ، دمشق.

صالح ، عبدالرحمن الحاج ، ٢٠٠١، اثر اللسيانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، الجزائر ، ع ٢٢ .

ضيف ، شوقي ، ١٩٩٢، المدارس النحوية ، ط٧،دار المعارف ، القاهرة .

طعيمة، رشدي، ٢٠٠٤،المرجع في تعليم اللغة العربية ، جامعة ام القرى ، السعودية .

عاور ، راتب قاسم، ٢٠١٤، تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان .

عبدالسلام ، احمد شيخ، ١٩٩٦، معاير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، مؤتمر الجامعة الاسلامية ، ماليزيا .

عمار ، فتيحة ، ٢٠٠٩ ، دراسة تحليلية لانواع التمارين النحوية واقتراح انماط جديدة على النظرية التحليلة الحديثة ، رسالة ماجستير ، الجزائر .

عون ، حسن ، ١٩٧٠،تطور الدرس النحوي ، قسم البحوث والدراسات الادبية ، القاهرة .

الفاكهي ، جمال الدين، ٢٠٠٤، الفواكه الجنية على قيمة الاجرومية ، ت محمود نصار ، ط١، دار الكتب العلمية .

الفراء ، ابو زكريا يحيى بن زياد ، ١٩٨٣، معاني القران ، ت احمد يوسف، عبدالفتاح شلبي ، الدار المصرية للتاليف، مصر.

القرطبي ، احمد بن عبد الرحمن ، ١٩٨٢، الرد على النحاة ، ت شوقي ضيف، دار المعارف ، مصر

القفطي ، علي بن يوسف، ١٩٨٦، انباء الرواة على انباء النحاة، ت محمد ابو الفضل ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة .

اللغوي ، ابو طيب ، ٢٠٠٢، مراتب النحويين ، ت محمد ابو الفضل ابراهيم ، ط٣، المكتبة المصرية ، مصر .

المبرد ، محمد بن يزيد ، ١٩٩٤، المقتضى، ت محمد عبد الخالق، عالم الكتب ، بيروت .

محمود ، حسام عبد العزيز ، ١٩٩٨، الكتب النحوية التعليمية في القرن الرابع الهجري ، جامعة حلوان ، مصر.

المرادي ، ابو محمد بن قاسم ، ٢٠٠٨، توضيح المقاصد والمسالك، ت عبدالرحمن علي ، ط١،دار الفكر العربي.

الملخ ، حسن خميس ، ٢٠٠٧، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ط١،دارالشروق،عمان.

الموسى ، نهاد ، ١٩٨٢، الوجهة الاجتماعية في منهج سيبويه في الكتاب ، .

ناصف، علي النجدي، ١٩٧٩، سيبويه امام النحاة ، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة .