النحو العلمي والنحو التعليمي

وضرورة التمييز بينهما*[1]

للأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

بما أن اللغة ظاهرة من الظواهر ونظام من الأدلة فهي جديرة بأن تدرس دراسة علمية محضة كجميع الظواهر والأنظمة المتواضع عليها. وهذا لا يخالف فيه أي واحد من أهل العلم. إلا أن الكثير من المثقفين ممن لا اختصاص لهم بهذه العلوم وعدد من المواطنين ممن لهم اهتمام باللغة والنحو وخاصة المعلمين والأساتذة، قد رسخ في أذهانهم أن النحو هو مجرد وسيلة لاكتساب الملكة اللغوية. ولا يتصورون دراسة نحوية إلا عملية ولها غرض واحد وهو إكساب هذه المهارة ليس إلا. ومن اعتقاد الكثير منهم أن هذا النحو الذي وضعه النحاة العرب، كما وصل إلينا، غير صالح أبدا لتحقيق هذه الغاية. ومنهم من يتهم سيبويه بتعقيده أكثر من اللازم!

فهذا في الواقع تخليط بين ميدانين مختلفين تماما: الميدان العلمي النظري والبحوث المتعلقة به والميدان التطبيقي الذي يخص التعليم. فالأول يشمل الدراسة العلمية لكل ما يحيط بالإنسان والإنسان نفسه بما في ذلك اللغة كظاهرة ونظام أدلة ولا ينكر ذلك إلا معاند. وأما الثاني فيدخل فيه تعليم اللغة واكتساب المهارة في استعمالها ومن ذلك ما سميناه قديما بالنحو التعليمي في مقابل النحو العلمي. فصحيح أن الكتب النحوية العربية القديمة مثل كتاب سيبويه وشروحه وكتب أبي علي

* - ألقي هذا البحث في مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية في مارس 2013.

الفارسي وتلميذه ابن جني وغيرها غير صالحة هي في ذاتها لاكتساب الملكة اللغوية لان مضمونها علمي ونظري بحت. فيسأل حينئذ من لا يعرف قيمة البحث النظري: فلماذا ألفت ولأي غرض يمكن أن ينتفع به المتعلمون؟ فالإجابة عن هذا هي كالتالي:

إن الغاية الأولى والأساسية التي كان يقصدها الواضعون للنحو هو أن يكون لغير المتقنين للعربية من أبناء العرب والمسلمين وغيرهم مجموعة من الأصول اللغوية والضوابط النحوية يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة بل كمرجع من الضوابط لم يسبق أن جمع وألف من ذي قبل. فكان من الضروري جدا أن تكون للعربية مدونة من القواعد المحررة تستخرج من كلام العرب. وهذا العمل لا يمكن أن يكون إلا علما[1]. ومن ثم اهتمامهم بتدوين شامل لكلامهم. ولولا قيامهم بذلك فكيف كان يمكن أن تعلم العربية وتصحح الأخطاء إلا بالرجوع إلى مجموعة من الأحكام يضبط على أساسها الاستعمال السليم للغة العربية. ولا فرق في ذلك بين النحو والفقه فإنهما نشآ معا وتطورا تطورا واحدا لاحتياج المسلمين إلى أحكام تخص النوازل النازلة عليهم ولا يجدون لها نصا من القرآن أو السنة واحتياجهم من جهة أخرى إلى أحكام تخص استعمالهم للغة القرآن. فكلا المدونتين من الأحكام الفقهية والنحوية تعتبر مرجعًا لمعرفة ما يجوز من الأفعال وما لا يجوز ومعرفة ما هو من كلام العرب وما ليس من كلامهم. وقد أكد على ذلك كل النحاة وأحسن ما وصل إلينا من ذلك هو قول الرماني: " صناعة النحو مبنية على تمييز صواب الكلام من خطئه على مذاهب العرب بطريق القياس الصحيح" (كتاب الحدود، 50). فهذا هو الهدف الأساسي للنحو. أما ما أضافوه من الاستعانة بالقياس في ذلك فهو يقصد أن القياس هو الذي يمكن الفرد الواحد من المتكلمين من التكلم السليم دون السماع في الكثير من الأحوال. وكذلك قال ابن جني: "لا يحتاج [المتكلم] إلى أن يسمعه لأنه لو كان محتاجا إلى ذلك لما كان لهذه

الحدود والقوانين التي وضعها المتقدمون وتقبلها المتأخرون معنى يفاد" (الخصائص،2/ 41).

أما طريقة التعليم للغة فإن كان مرجعها الأحكام التي أقامها النحاة فإنه ميدان آخر قائم برأسه تماما. وقد اختلط هذا بذاك في أذهان الناس منذ القديم حتى على بعض النحاة. وقد يكون بعض ما صرحوا به عن النحو ومنافعه قد يوحى إلى ارتكاب مثل هذا الغلط في الفهم. فقد قال الزجاجي: "الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدّل ولا مغير وتقويم كتاب الله" (الإيضاح،95). وقال ابن جني أيضا:" لان الغرض فيما ندونه من هذه الدواوين ونثبته من هذه القوانين إنما هو ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها ويستوي من ليس بفصيح بمن هو فصيح" (المنصف 1/ 179) ولا نشك أنهما قصدا من قولهما أن الغرض الأساسي لوضع النحو هو الاستفادة منه كمرجع لاكتساب القدرة على الكلام السليم. إلا أنه قد يوهم كلامهما أن القواعد هي التي تكسب هذه القدرة بمجرد معرفتها ولم يكن الأمر كذلك في القديم في أغلب الأحوال.

وقد أشار بعض العلماء القدامى إلى ما كان يلجأ إليه من وسائل تعليمية في العصور الأولى بعد وضع النحو. ومن هؤلاء الجاحظ. فقد قال في البيان:" كانوا يروون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب" (1/ 272). فهذه طريقة وهو التشبع بالسمع وبالمناقلات بكلام العرب شعرا ونثرا فتشرب المتعلم بالنصوص كان في هذا العصر المتقادم هو الأصل في تعلم العربية لا الاكتفاء بحفظ القواعد ومعرفتها معرفة نظرية. كما أن هناك دليلا آخر على بداية تحول العربية الفصحى المنطوقة إلى لغة محررة غير عفوية وهو التحقيق للإعراب الشامل أي المد للحركات الإعرابية خلافا لما كان موجودًا في لغة التخاطب الفصيح وهو الدرج [2] وهذا الأداء الفصيح لا يعرفه ولا يدرس اليوم في أي مدرسة في الوطن العربي.مع أنه الجانب الأساسي في اللغة في التخاطب العفوي.

ولا شك أن تعلم اللغة بالاعتماد على النصوص وانطلاقا منها كان هو الأصل في طريقة اكتساب المهارة في الفهم والإفهام لمدة طويلة حتى جاء وقت تناسي المعلمين لأهمية النصوص. فطغى الجانب النظري على التعليم. وقد أخبرنا بدلك ابن خلدون وعن وضع التعليم اللغوي في زمانه. وقد اشتهر كلامه في ذلك وعلّق عليه الاختصاصيون في تعليم العربية وسنذكر أهم ما جاء فيه.

قال:" اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال" (المقدمة،1071). وقال:" في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم. والسبب أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا" (1081). ويستدل على هذا الفرق الأساسي بوجود " الجهابذة من النحاة... إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أوذي مودته أو شكوى ظلامة أوقصد من قصود...لم يُجِدْ تأليف الكلام لذلك... وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة... وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول..." (1082). وقال أيضا:" أما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك (من كلام العرب الكثير) إلا من القوانين النحوية مجردة من أشعار العرب وكلامهم فقلما يشعرون بأمر هذه الملكة أو يشتبهون لشأنها" (1083). ويؤكد أن "هذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطّن لخواص تراكيبه. فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها..." وإذا تقرر ذلك فملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى جودة النظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم... وإذا عُرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم... أعرض عنه ومجه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم. وإنما يعجز عن الاحتجاج بذلك. ومثاله:

لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربى في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولى على غايتها" (1080).

والجدير بالملاحظة هو أنه يجعل النحو والبلاغة سيين: في كونهما قوانين من الناحية العلمية من جهة وملكة تكتسب من جهة أخرى غير المعرفة المشعور بها لهذه القوانين. ونفهم أيضا من كلامه أن الملكة البيانية تساعد أيما مساعدة على تحصيل الملكة اللغوية. فإضافة إلى أنه قد فرق بين الملكتين –كما يفعل اللسانيون المتخصصون في تعليم اللغات فإنه تفطن أيضا إلى ظاهرة في تعليم اللغات مهمة جدا وهو سهولة تحصيل الملكة الخاصة بسلامة اللغة في إطار خطابي محض لا يهتم فيه بسلامة التعبير وحدها. وهذا يعود، في اعتقادنا، إلى أن الترسيخ للآليات النحوية مرتبطة في الزمن بما يدخل في الخطاب من قرائن مختلفة غير لفظية وهي التي تساعد الذاكرة على ترسيخ النمط النحوي بإدراجه في نمط خطابي أوسع واقرب إلى الواقع. وسنعود إلى هذه النقطة الهامة.

وعلى هذا يكون تعليم اللغة من الجانب النحوي ومن الجانب التبليغي معًا من جهة وأن تكون غايته إكساب مهارة لغوية خطابية أو بعبارة أخرى بصنع قدرة غير شعورية على إنشاء الكلام السليم بحسب ما تقتضيه قوانين التخاطب. ويحتاط ألا يحول هذا التعليم من إكساب المهارة إلى إكساب المعرفة النظرية.

هذا وقد سبق ابنَ خلدون بعضُ العلماء القدامى في إثباته للفرق بين العلم بالقوانين النحوية والملكة اللغوية (لغرض آخركما سيأتي) وهما ابن جني وعبد القاهر الجرجاني. أما غرضهما من احتجاجهما فهو الرد على من ادّعى من غير النحاة أن فصحاء العرب لم يريدوا من الأغراض في سلوكهم الكلامي ما نسبه إليهم النحاة بل هو كما زعموا "شيء طُبعوا عليه... لان آخرا منهم حذا على ما لهج عليه الأول فقال به" (الخصائص،1/238). وذكر في مكان آخر من كتابه هذا الاعتراض: "فمن أين لهذا الأعرابي مع

جفائه وغلظ طبعه معرفة التصريف حتى بنى من ظاهر لفظ "ملك" فاعلا فقال: مالك؟ قيل: هبْه لا يعرف التصريف أتراه لا يحسن بطبعه وقوة نفسه ولطف حسه هذا القدر! هذا ما لا يعتقده عارف بهم أو آلف لمذاهبهم لأنه:

وإن لم يعلم حقيقة تصريفه **بالصنعة**

فإنه يجده **بالقوة** (3/275)

«إن لم يحسن شيئا من هذه الأوصاف **صنعةً** **ولا علما»**

فإنه يجده **طبعا** ووهما (3/276)

ويقول في نفس الموضع : "... أنهم يلاحظون بالمنة والطباع ما لا نلاحظه نحن عن طول المباحثة والسماع" (نفسه).

فقد جعل ابن جني معرفة اللغة والتصرف في عناصرها عند الأعرابي الفصيح كالمعرفة الحاصلة بالطبع وبالوهم التي تقابل المعرفة الحاصلة بالتلقين. فالأولى هي معرفة ليس فيها أية صنعة بل هي غريزية لأنها حاصلة بالطبع وهذا ما يعرف الآن بأنه معرفة ضمنية لاشعورية لأنها ملكة مكتسبة "بالمنشأ والوراثة" كما يكتسب الطفل المهارة اللغوية بالتدريج مما يسمعه يوميا ولمدة طويلة من محيطه. والثانية هي معرفة نظرية يكتسبها النحوي بالتحليل والاستنباط الشعوري من النصوص. وهو كمتكلم باللغة فإن له نفس المعرفة الضمنية للغة. وهي نفس الملكة.

وقال عبد القاهر الجرجاني في دلائله ما يماثل هذا تقريبا فيما يخص البلاغة وعلاقتها بالنحو: "قالوا: لو كان النظم يكون في معاني النحو لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر شيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام وإنا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو؟ فجوابنا هو... أن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول "جاء زيد راكبا"

وبين قوله:" جاء زيد الراكب" لم يضره أن لا يعرف أنه إذا قال : راكبا كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في "راكب" إنه حال وإذا قال "الراكب" إنه صفة جارية على زيد... ولو كان عدم العلم بهذه العبارات يمنعه العلم بما وضعناها له وأردناه بها لكان ينبغي أن لا يكون له سبيل إلى بيان أغراضه وان لا يفصل فيما يتكلم به بين نفي وإثبات وبين "ما" إذا كانت استفهاما وبينه إذا كان بمعنى "الذي..." (320)

قد عبّر عبد القاهر، بجهل البدوي لمصطلحات النحو، عن عدم معرفته للنحو بطريقة نظرية وأن قدرته على الكلام السليم البليغ هي ناتجة عن اكتسابه الملكة اللغوية والتبليغية وهي لا تلتزم لحصولها المعرفة النظرية ككل ملكة مهما كانت.

فهذا فرق[3] وهناك فرق آخر وهو بين هذا الاكتساب للملكة اللغوية "بالمنشأ والوراثة" وبين اكتساب الملكة بالتعليم. وكلاهما قد تفطن إليهما أكثر العلماء العرب.وقد عبّر غير المتخصص في علوم اللسان بأن " نحو العرب فطرة ونحونا فطنة". فهذا الكلام، من النثر الفني[4] ، قد يوهم، بسبب إيجازه الشديد، أن النحو جبلي عند بعض الناس وأن كل العرب مفطورون على معرفته وهو غير صحيح إطلاقا. وقد ذكر ذلك أيضا ابن خلدون إلا أن له هذه الملاحظة على الملكة الفطرية. قال: "يظن كثير من المغفّلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي وليس كذلك. إنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع".(561) [5]. فالحق أن العرب الذين كانوا يتكلمون بالطبع هم - في زمان سماع النحاة منهم- الذين لم تتغير لغتهم أي الفصحاء منهم في اصطلاح هؤلاء النحاة[6]. " فالمتكلم من العرب، كما قال ابن خلدون، حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ويسمع التراكيب

بعدها فيلقنها كذلك"[7]... واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم" (554 - 555).

فالملكة في كلتا الحالتين واحدة إلا أن إحداهما مكتسبة من البيئة وحدها والثانية بالتعليم وقد نبه ابن خلدون على أن الذي نشأ في بيئة قوم ولم يكن أصيلا فيها فإنه سيتقن لغتهم كأحدهم.قال:"... إن سيبويه والفارسي والزمخشري وأمثالهم من فرسان الكلام كانوا أعجامًا مع حصول الملكة لهم... أما المربى والنشأة فكانت بين أهل الملكة من العرب" (562).

وكذلك كان بعض الشعراء من الذين نشأوا في وسط قبيلة عربية فاستشهد النحاة بكلامهم لان العربية كانت لغة منشأهم ولأنهم لم يعرفوا لغة أخرى غير العربية. بخلاف الشعراء والنحاة الذين كانت لغة المنشأ عندهم الفارسية أو العامية.

فتحصيل الملكة اللغوية يستغنى فيه صاحبه تماما عن المعرفة النظرية للنحو مهما كانت كيفية تعلمه للغة والذي يعرفه من النحو- ولا مفر من ذلك- فهو بالطبع أي بمعرفة عملية محضة. وقلنا بان لا مفر من معرفة النحو ضمنيا كما يعبر عن ذلك أهل زماننا لأنه النظام التركيبي الذي تبنى عليه كل لغات العالم.

فإذا كان الأمر كذلك فما الذي حمل النحاة واللغويين عامة من الصدر الأول على جعل أعمالهم علمية ونظرية. أما الصفة العلمية فقد حاولنا أن نبين في كتابنا "منطق العرب" أن ما التجأوا إليه من وسائل وما سلكوه من مناهج في تدوينهم للغة وتقنينهم لها كانت تخضع لمبادئ علمية محضة أهمها هي الموضوعية المطلقة. وهو الخضوع التام للسماع ومشاهدة الوقائع اللغوية ثم تطبيقهم لمبدأ الأكثرية في الباب أو في الاستعمال وتطبيقهم لها في توثيق الرواية. ثم استنباط الأصول وتوسيعهم القياس إلى قياس رياضي – عند الخليل خاصة- وتفسيرهم الشامل لكل شذوذ عن هذه الأصول.

وموقفهم هذا جدّ معقول لان تدوين اللغة واستنباط القوانين هو ميدان يحتاج احتياجا كبيرا إلى الموضوعية ثم إلى مناهج دقيقة. فلا تدوين ولا تقنين للظواهر إلا بالطرق العلمية. وكذلك كان اتجاه الفقهاء والمحدثين في ميدان كل منهما. فلا قياس إلا على أصل من القرآن والسنة ولا حكم إلا إذا كان الفرع في معنى الأصل (بتعبير الإمام الشافعي) ولا حديث يصح عن النبي صلى الله عليه وسلم إلا بسند صحيح ومن أكثر من وجه إلى غير ذلك من الوسائل التي كان يتشدّد في استعمالها جميع العلماء من الصدر الأول. فالغاية الوحيدة منه في كل هذا هو الوصول إلى نقل صحيح من جهة وإلى مرجع من الأحكام الفقهية واللغوية الموثوقة عند أكثر الناس من جهة أخرى. وهذا لا يمكن الحصول عليه إلا بطرق لا تساهل فيها ولا تسامح وهو عين العلم.

وكان أكثر العلماء شاعرين منذ أقدم العصور بضرورة وجود مجموعة من النصوص الموثوقة والقوانين اللغوية الموضوعية يتميز بها ما هو من كلام العرب وما ليس منه بقطع النظر عن أي شيء آخر (بما في ذلك احتياج الناس إلى طريقة في تعليم العربية).

كما كانوا شاعرين أن هذه المدونة من القوانين لا تصلح هي وحدها لإكساب المتعلم الملكة لأنها مجرد مدونة من القوانين. وأما التفسير والتعليل الذي أدخله النحاة عليها من أقدم العصور فكان لابد منه لتفسير الكثير من العناصر الشاذة والكثير من التنوع إلا أنّ هذا التفسير هو أبعد شيء عن الطريقة الفعالة في تعليم اللغة. ولنا على ذلك شهادات كثيرة. فمن أقدمها قول الجاحظ: " أما النحو فلا تشغلْ به قلب[8] الصبي إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشكلة عما هو أولى به... وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء" (رسائل، 3/ 38).

وقد بين ابن السراج ضرورة التمييز بين الأصول أي كل ما استمر من العلاقات في النحو كرفع الفاعل ونصب المفعول وبين التعليل وإن كان يسمى الأصل المستمر علة متأثرا في ذلك بالفلسفة (وهذا تسامح غير معقول). قال في كتابه الأصول:" اعتلالات النحويين على ضربين: ضرب هو المؤدّى إلى كلام العرب كقولنا: كل فاعل مرفوع وضرب آخر يسمى علة العلة مثل أن يقول: لم صار الفاعل مرفوعا والمفعول به منصوبا... وهذا ليس يكسبنا أن نتكلم كما تكلمت العرب. وإنما نستخرج منه حكمتها في الأصول التي وضعتها" (31). وقسّم تلميذه الزجاجي العلل إلى ثلاثة: تعليمية وقياسية وجدلية. قال: أما التعليمية فهي التي يتوصل إلى تعلم كلام العرب لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كل كلامهم منها لفظا وإنما سمعنا بعضا فقِسْنا عليه نظيره... قولنا "إن زيدا قائم" إن قيل بم نصبتم زيدًا قلنا بإنّ" لأنها تنصب الاسم وترفع الخبر لأنا كذلك علمنا وتعلمه وكذلك "قام زيد" إنْ قيل: لم رفعتم زيدا؟ قلنا: لأنه فاعل اشتغل فعله به فرفعه. فهذا وما أشبهه من نوع التعليم وبه ضبط كلام العرب. فأما العلة القياسية فأن يقال... لم وجب أن تنصب "إنّ" الاسم فالجواب...: لأنها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدى... فحملت عليه فأعْمِلت أعماله... وأما العلة الجدلية النظرية فكل ما يعتل به في باب "إن" بعد هذا مثل... فمن أي جهة شابهت هذه الحروف الأفعال..." (الإيضاح،64 - 65).

لقد أدرك ابن السراج وتلميذه جيدا الفرق بين ما يحتاج إليه المتكلم من النحو وما لا يحتاج إليه منه إلا أن هذا الكلام يمثّل مُنعطفًا خطيرا جدا في تطور الفكر العربي في البحث العلمي عامة وفي علوم اللسان خاصة (كما سبق أن لاحظناه منذ قليل). وذلك بتأثير من علم الكلام في جميع العلوم الإسلامية أولا ومن ذلك استبدال الأصل المستمر أو القانون وعلاقة التكافؤ التي هي أساس القياس بالعلة بمعنى السبب وتعميم التفسير بالعلة والاكتفاء به وحده. وهذا بعيد كل البعد عن التفكير

العلمي الذي امتاز به الخليل وسيبويه (راجع كتابنا «منطق العرب في علوم اللسان»).

وانطلاقا من هذا المنعطف الذي حصل في بداية القرن الرابع وبناء على هذا الاعتقاد-الصحيح- بأن الأصول المستمرة (القوانين) هي التي تفيد العلم بكلام العرب لا ما يقترن بها من التعليل في كتب النحو، أحس النحاة بضرورة تأليف المختصرات في قواعد العربية وبدأ يعتقد المعلم والمتعلم شيئا فشيئا أن هذه المختصرات هي طرائق هي في ذاتها. وبما أن المختصر في النحو قد يكون فيه شيء من الغموض بالنسبة للمعلم فكثرت أيضا الشروح عليه فرجعنا بذلك إلى النحو النظري في ميدان التعليم!

ومنذ القديم أحس الكثير من النحاة أن ما جاء في كتبهم النحوية من البحوث النظرية لا تستجيب لحاجات التعليم للعربية. ولهذا شرعوا في تأليف كتب في النحو المختصر مجردة من التفسير والتعليل وذكر المذاهب ونقاشها. ومن أقدم من ألّف مثل هذه الكتب هما الكسائي والجرمي. فللأول «كتاب مختصر النحو» وللثاني «كتاب مختصر النحو للمتعلمين» (الفهرست72 و62). ثم جاء بعدهما أبو عبد الله اليزيدي (310) والزجاج (310). ولهما: «كتاب مختصر النحو». وأقدم ما وصل إلينا من ذلك بالفعل (ونُشر) هو كتاب في النحو مختصر لابن السراج وهو «الموجز في النحو»[9]. وتلاه معاصرهِ ابن كيسان فله: «كتاب مختصر النحو» (الفهرست 89) ولم يصلنا فيما نعتقد. وألف الزجاجي بعدهما كتاب «الجمل» المشهور[10]. وألف أبو علي الفارسي كتاب الإيضاح[11] وابن جني كتاب اللمع. واستمر التأليف للمختصرات في النحو إلى أن ألف ابن أجروم المغربي مختصره المشهور المنسوب إليه.

وحظي كتاب الجمل في المغرب الإسلامي بإقبال عجيب فقد شرحه اكبر النحاة من أهل الأندلس مثل ابن العريف (م390) وابن خروف (م 610) وابن عصفور (699 وهو مطبوع) وشرحه ابن بابشاذ المصري أيضا

(م454). وشرح أكثر من واحد شواهده وألف ابن السيد البطيوسي (511) «كتاب إصلاح الخلل» عليه وهو مطبوع[12]. وشرح عبد القاهر الجرجاني، الإيضاح للفارسي وهو مطبوع أيضا. ومن بين المختصرات الجيدة (على شدة إيجازها مع ذلك) نذكر المقدمة لابن أجروم (753) السابق الذكر وتلاها 60 شرحا وترجمت إلى عدة لغات أوروبية في القديم.

وبعد القرن السادس اصطبغت أكثر هذه الشروح بطابع اسكولاستيكي (مدرساني) لا يفيد لا العلم ولا التعليم. ونستثني من ذلك شرحي الرضى السابق الذكر وكلاهما وحيد نسجه. وشرح ابن يعيش مختصر الزمخشري المسمى بالمفصل وهو شرح وافٍ لجمعه جمعا شاملا لأقوال النحاة السابقين ذات القيمة إلا أنه تتراءى فيه ككل تأليف في زمانه أثر المنطق الأرسطي بوضوح.

أما في زماننا هذا الذي نعيش فيه فقد ظهرت نزعة سلبية جدا تتصف بالإنكار التام للنهج الذي سار عليه النحاة كلهم على ما يزعمون ولم ينج من ذلك حتى العباقرة منهم. وكان ذلك ردّ فعل عنيفًا على النزعة المدرسانية التي لا تميز بين ما هو علمي وما هو تعليمي زيادة على ولوع أصحابها بالجدل العقيم حول التعريفات الجامعة المانعة. فجعل هؤلاء الجهال هذه الصفة تشمل النحو العربي كله ومنذ البداية واتهموا سيبويه بأنه عُقّد النحو بدون فائدة.

وكان قد نشر في سنة 1947 الميلادية لظاهري كلام ضد النحاة وهو كتاب «الرد على النحاة» لابن مضاء الأندلسي. وقد انفرد (من بين ألفي نحوي) بالدعوة إلى إلغاء القياس في النحو ولم يفرق هو أيضا، زيادة على ذلك، بين الجانب العلمي والجانب التعليمي عامة. وتعذر عليه بالطبع إدراك الاستبدال للقياس الرياضي بمفهوم العلة وتسلْسُل العلل خاصة. وتبيّن بذلك جهله المطلق للقياس الخليلي (المبني على التناظر لا على العلة).

واتفق أن ظهر في الوقت نفسه في الغرب مذهب الوصفية البنوية في اللسانيات وهي نزعة قريبة من الظاهرية إذ تعتمد على مجرد الوصف للظواهر. فنادى بعض الباحثين العرب ممن كان ينتمي إلى هذه المذاهب أو ممن تتلمذ على المستشرقين بتيسير النحو. وكان بعضهم مقتنعين – وهم قليلون- بأن النحو العربي غير صالح كعلم أي كتحليل لنظام اللغة وغير صالح «بالأحرى» للتعليم. ولم يميزوا إطلاقا بين المتقدمين منهم والمتأخرين. وبعضهم كانوا يرون أنه في حاجة إلى تكييف ليسهل تعليمه وهذا كان أقرب إلى الصواب[13].

أما القول بأن النحاة عقدوا ما أقاموه من قواعد نحوية فهو تعسّف وظلم لهم بالنسبة للقدامى منهم كما قلنا لان ما وضعوه هو وصف علمي لنظام اللغة العربية. ويتضمن ككل علم الأصول التي هي علاقات مستمرة بين الظواهر اللغوية وتفسير ما شذ منها ولكل تنوع منها.وكل علم يقتضي أن يكون ما يثبته معقدا إذا أريد بذلك التداخل والتشعب الموضوعي المفيد للمعرفة. وليس من علم إلا معقدًا بهذا المعنى ويكون معقدا بلا فائدة إذا لم يأت هذا التعقيد بشيء إيجابي يتجاوز ما هو حاصل من المعارف. ويحاول الباحث أن يحول التشعب غير المعقول للمعطيات إلى نظام معقول من العلاقات بين الظواهر حتى ولو كان هو نفسه متشعبا فتشعبه ليس هو الصفة الذاتية للنظام بل كونه معقولا لا تناقض فيه ولا حشو.

وهذا النظام بالنسبة للغة هو مجموع البنى النحوية المندمجة في نظام من المستويات المتداخلة وأدق وصف له وأوفاه هو ما جاء في كتاب سيبويه من اجتهاده ومما رواه عن الخليل وشيوخه كما حاولنا أن نبينه في كتبنا السابقة الذكر. فهو أدق وأعمق مما نجده عند المتأخرين لأنه تتميز به الوحدات والأنواع من العلاقات والمستويات التي لم ينتبه إلى وجودها غيرهم من النحاة مثل وجود مستوى بين الكلمة والكلام. وهو الذي يكون فيه الاسم أو الفعل منظورا إليهما مع ما يدخل عليهما من الوحدات

الخاصة بهما (في اصطلاح سيبويه:»الاسم المفرد وما بمنزلته»). وهو غير الاسم ككلمة وكذلك وجود مستوى أعلى تجريدا من المبتدأ والخبر والفعل والفاعل وهو العامل مع معموله الأول± المعمول الثاني± المخصص. ومن ثم استطاعوا أن يثبتوا للجملة صيغة كما اثبتوا للكلمة وزنا يجمع الكلم المختلفة.

ومن ذلك ما أثبتوه من أن كل وحدة دالة مهما كان مستواها تحتوي لزوما على أصل (أو نواة) وزوائد (أو عدمها) تبنى معها في الكلمة أو تدخل عليها وتخرج في اللفظة الاسمية واللفظة الفعلية.

وهذا يمكن أن يستغل في مضاعفة مردود التعليم اللغوي بالتقديم من المُثُل (أي الأنماط) ما هو أجمع وأوفى. إلا أن هذا وإن كان يمثل العمود الفقري الأمثل لطريقة تعليم العربية فيما نعتقد فهو غير الطريقة لان طرائق التعليم اللغوي غير الوصف لنظام اللغة. فهي ميدان آخر، المراد منه هو إكساب المهارة في استعمال اللغة.

هذا وإن كانت الضوابط المحررة لا تفيد معرفتها ومجرد حفظها التعليم للغة فإن البحث العلمي الذي تحصلوا به على هذه الضوابط هو مفيد جدا وضروري إذ لا تزال البحوث العلمية النظرية منها والتطبيقية هي التي تمكّن الإنسان من تنمية ما لديه من وسائل ومضاعفة مردودها. ولا يتصور أن يترقى أي ميدان إلا بمعرفة علمية لكل ما ينتمي إليه من ظواهر وأحداث. فلا نحو تعليمي يفيد إلا بتطور النحو العلمي[14]. والذي يحتاج إلى المعرفة النظرية في النحو وظواهر التخاطب هو الباحث ومؤلف طرائق التعليم.

وقد أجمع الاختصاصيون في تعليم اللغات اليوم مع ذلك، على أن القواعد هي في ذاتها أي معرفتها النظرية لا تفيد إذا جعلت هي المعتمد الأساسي في التعليم اللغوي وأن الأساس في ذلك هو ممارسة الكلام في كل

مراحل التعليم. إلا أنهم اختلفوا في الطريقة كما اختلف غيرهم بالنسبة للغات الأخرى. ويتساءل الكثير من الاختصاصيين في تعليم اللغات في الغرب عن فائدة تعليم القواعد حتى ولو رافقته الممارسة والدربة على الكلام وهذه لمحة عن تطور الطرائق في زماننا.

كان حصل في بداية القرن العشرين الميلادي رد فعل شديد على طريقة تعليم اللغات الأجنبية التي كانت مبنية على تعليم القواعد والترجمة من اللغة المطلوبة إلى لغة المنشأ والعكس. فظهرت كبديل لها الطريقة المباشرة التي تمنع منعا باتا ممارسة الترجمة في التعليم اللغوي وأي لجوء إلى لغة المنشأ. ثم أضافوا إليها مبدأ التركيزعلى المتعلم والتقليل من تدخل المعلم. وسميت بالطريقة النشيطة. وفي بداية النصف الثاني من القرن العشرين ألح الاختصاصيون في أمريكا على الأهمية الكبرى لدور المشافهة في الاكتساب اللغوي. وفي نفس الوقت ظهرت في أوربا الطريقة السمعية البصرية فألح الأوربيون من جهتهم على الاعتماد على الوسائل المحسوسة التي تستعين بها الذاكرة في ترسيخ الآليات اللغوية. وأجمعت كل هذه الطرائق على ترك تعليم القواعد إلا ضمنيا.

وظهرت منذ 1972 نزعة جديدة يريد أصحابها أن يكون التعليم اللغوي منصبا كله على الجانب الخطابي بدعوى أن الملكة الأساسية في اللغة هي ملكة الفهم والإفهام. وحجتهم الحاسمة في ذلك هو أن الاكتساب لأي ملكة يتم بالممارسة والممارسة اللغوية لا تكون إلا في التخاطب وبالتخاطب. وهذا صحيح من حيث أنّ اكتساب الملكة اللغوية واكتساب الملكة التبليغية لا ينفصلان في التعلم العفوي. والدليل على صحة ذلك هو الاكتساب العفوي من البيئة بدون تلقين. إلا أن في موقفهم هذا شيئا من المبالغة لأن هذا التعلم بدون تلقين لا يمكن أن يشمل كل أفراد الأمة. وقد بينت التجارب أن النتائج التي تحصلت عليها جميع هذه الطرائق بما في ذلك الطريقة التبليغية ليست مُرضية مائة بالمائة. وهذا طبيعي لان التعليم

العفوي المبني كله على ممارسة التخاطب يلزم منه استيفاء لجميع أحوال الخطاب الجارية في الحياة اليومية إذ لا تخاطب إلا في حالة معينة من الظروف وفي مقام معين وهذا يستحيل تحقيقه كله.

ولذلك وقع في نهاية القرن العشرين الميلادي شيء من التراجع في الأوساط المعنية في الغرب عن الطرائق التي أظهر أصحابها تطرفًا باعتمادهم على جانب واحد من ظواهر الإكساب ووسائله وتمنع هذه النزعة اللجوء إلى غير هذه الوسائل منعًا باتًا. وظهرت بعد مدة طويلة فكرة اللجوء إلى عدة وسائل وجعلها تحت محك التجربة دون أن أي تعصب للطريقة الواحدة وهو عين الصواب.

أما تعليم النحو فأكثرهم رأوا أن يكون في المرحلة الأولى (مهما كان سن المتعلم) على شكل إجرائي وضمني[15]. ونذكر ههنا ما كتبناه في بحث سابق صدر منذ زمان[16]:

«إن الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها،بل من حكاية العمليات المحدثة لها، أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ، وهذا قد لاحظه علماؤنا، فقد قال ابن جني عن النحو إنه[17] «انتحاء سمت كلام العرب»[18] (الخصائص: 1/ 34). ويتمكن الطفل من ذلك باستنباطه البنى اللغوية من المسموع والمخاطبات (أكثر مما يجده في الكتب) [19] وتصييره إياها مُثُلاً وأنماطًا يستطيع أن يفرع عليها كلامًا كثيرا. وكل ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح ولا يحتاج إلى أن يصوغ هذه المثل على شكل قواعد مثل ما يفعله اللغوي، لأنه مشغول بعمل اكتسابي عفوي،لا بتحليل علمي مشعور به. وسيؤديه ذلك إلى إنشاء الآليات اللاشعورية[20] التي يحتاج إليها كل متكلم بكلام سليم، لا يتلعثم فيه (بسب فقده لهذه الآليات الأساسية). وبالنسبة لهذه المرحلة نستطيع أن نقول بأن الطفل قد تبلورت فيه القدرة على التمييز (غير المطرد على كل حال) بين الكلم المتمكنة وهي التي تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها

وبين الكلم غير المتمكنة، وهي سائر الأدوات وأهمها حروف المعاني أما قبل ذلك فإنه يعجز تمامًا عن هذا التمييز، بل وقبل أن تظهر عنده هذه القدرة فإنّ الذي يوفق فيه كثيرا هو تحصيله للمفردات (من الأسماء والأفعال المستقلة بمعناها) دون الأدوات، وذلك راجع إلى أن هذه الأخيرة غير متميزة في اللفظ عن غيرها،لأنّها غير مستقلة بنفسها، ولأنّ مدلولها معنى مجرد (فهي علامات من الدرجة الثانية).ثم إن اكتسابه لها، ولكيفية التصرف فيها يدل على أنّه قد استطاع أن يرسخ في جهازه الفيزيولوجي المُثُل أو الحدود الإجرائية التي ترسم كيفية دخولها وخروجها (أي تعاقبها) على المفردات... قد تشذ عنها بعض الصيغ والتراكيب في الاستعمال الفصيح نفسه لعلل معلومة، ولكن الطفل عند اكتسابها لا يراعي هذا الشذوذ ولذلك... فإنه يبدأ دائما بتعلّم القسمة التركيبية التي يقتضيها قياسها، ولا يكتسب ما يخرج عنها من التصرفات اللفظية إلا بعد طرده الباب- ولو غلطا- على جميع أفراده» (218 - 219).

وعلى هذا فإن التصرف في البنى أي التنقل من بنية أصلية إلى ما يتفرع منها والعكس هو الذي ينبغي أن تكون عليه الممارسة في الجانب النحوي. ويفضل أن يجري ذلك بالاعتماد على نصوص مخصصة لذلك.

نستخلص من كل هذا ما يلي:

-1 وضع النحو ودونت اللغة ليكون كلاهما مرجعًا لكلام العرب ولم يوضع النحو كطريقة تعليمية. فاقتضى الأمر أن تكون مناهج التدوين واستنباط الضوابط موضوعية علمية.

-2 إن الدراسة العلمية للغة لا مفر منها فلا فرق بينها وبين أي علم آخر ومنها النحو العلمي وهي مهمة الباحث المتخصص في اللغة ونتائجها تهم بالضرورة مؤلف الطرائق التعليمية فيها. ويجب ألا تلتبس غايته بغاية النحو التعليمي. وقد ترك لنا النحاة الأولون أعمالا في علوم العربية هي

مفخرة العرب. ثم إن تطور تعليم اللغات ونجاعته متوقفان على تطور البحوث في العلوم اللسانية وعلم تعليم اللغات معًا ككل ارتقاء حضاري في سائر الميادين فإنه لا يتم إلا بتطور العلم.

3 – الغاية من إكساب المهارة هو جعل المتعلم قادرا على الإتيان بنوع من العمليات المحكمة في ميدان معين. «فالأفعال المحكمة» على حسب تعبير علمائنا هي المقصودة في ذلك لا المعارف النظرية. وفيما يخص النحو الذي هو مجموع الضوابط الخاصة بالبنى اللغوية وارتباطها بعضها ببعض فيكون تعلمه في إكساب المتعلم القدرة على العمل بها في كلامه لا على معرفتها معرفة نظرية.

-4 ألف النحاة منذ القديم الكثير من المختصرات في النحو «للمتعلمين» وهذا دليل على وعيهم بأن النحو كما استنبطوه غير صالح كقواعد محررة فقط لإكساب المهارة في اللغة إلا أنهم بتحريرهم للشروح المطولة على هذه المختصرات رجعوا إلى التدريس النظري.

5 - ولتعليم المهارة والقدرة على الإتيان بالأفعال المحكمة قوانين خاصة به يجب أن يعرفها ويبحث فيها مؤلف الطرائق. ومن هذه الطرائق فيما يخص النحو أساليب التدريب على التصرف في البنى من الأصل إلى فروعه والعكس أي على كيفية الانتقال من بنية أصلية إلى البنى المتفرعة والعكس حتى تصير هذه العمليات عادات لا شعورية. فلا اكتساب في الواقع إلا لملكة التصرف في البنى وطرق التعبير لأنه اكتساب لأفعال لا لمعرفة ذوات البنى وحدها وللأفعال أنماط ومُثُل. ولا بد أن يجري التدريب على نصوص في أحوال خطابية أقرب ما تكون إلى الواقع.

الهوامش:

1 - أي موضوعيا لا تعسف ولا تساهل فيه.

2 - راجع ما كتبناه في هذا الموضوع وما دعونا إليه من الاعتداد بلغة المشافهة الفصيحة وخطورة بقاء التعليم اللغوي على مستوى واحد وهو الأداء الترتيلي المنقبض مع أنه يخص مقاما واحدا وهو مقام الحرمة فقط. راجع كتابنا: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر2007 ص 83-64 .

3 - أي بين العلم النظري للغة والعلم العملي الذي هو الملكة المكتسبة.

4 - جاء في كتاب الإمتاع والمؤانسة للتوحيدي، أحمد أمين،2/139..

5 - وقال من قبل:" هذا معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي الملكة الأولى التي أخذت عنهم

6 - هي الفصاحة اللغوية أي السلامة من اللحن لا غير (راجع كتابنا السماع اللغوي).

7 - ا لتلقين هنا غير التلقين بمعنى التعليم عند ابن فارس (انظر الصاحبي، ص30).

8 - القلب هنا بمعنى الذهن.

9 - نشر في بيروت، (منشورات بدران) في 1965.

10 - ارجع إلى الهامش 12 فيما يلي.

11 - نشر في القاهرة في(-1389 1969)..

12 - انظر نشرة ابن أبي شنب لكتاب الجمل (طبعة باريس الثانية 1957). ومن أعظم الشروح التي حظيت به بعض هذه المختصرات نذكر شرح الرضى الاستراباذي (م685) على كافية ابن الحاجب وعلى شافيته. كما شرحوا أيضا كتاب سيبويه كما هو معلوم (وصل منها خمسة شروح أعظمها هو شرح السيرافي وشرح الرماني. وقد نشر حديثا شرح ذو قيمة أيضا وهو شرح الخلاصة الكافية (لابن مالك) المسماة "المقاصد الشافية" للشاطبي (790) طبع في مكة في عشرين مجلدا بتحقيق عدد من العلماء. وجمع مؤلفه الكثير من أقوال المتقدمين وهو مع الرضى أقرب الشراح إلى

النحاة القدامى على الرغم من اتباعه النزعة المنطقية لأهل زمانه- دون أن يخلط بين المفاهيم العربية واليونانية)

13 - انظر دراسة الدكتور محمد صاري في موضوع محاولة تيسير النحو في الوطن العربي (رسالة دكتوراه تشرفت بالإشراف على إعدادها. جامعة عنابة)..

14 - فالبحوث العلمية لا تكتفي بإثبات القوانين بل تكشف عن أسرارها بالنظر في العلاقات التي ترتبط فيما بينها وفوق كل شيء عن انتظامها في نظام شامل. وفيما يخص البحوث في ظواهر اللغة فإنها لا ينفرد بها ميدان التعليم في زماننا هذا بل هناك بحوث تتناول الآن مشاكل العلاج الآلي للغة وبحوث أخرى تتعلق باضطرابات الكلام وآفاته وكلها مدينة لما تأتى به علوم اللسان من معلومات جديدة

15 - وحتى في هذه المرحلة فلا يزال الاختصاصيون في تعليم اللغات مختلفين في فائدة تعليم الضوابط بالكيفية التقليدية على الرغم من تراجعهم عن الكثير من الاعتقادات الحديثة.

16 - عنوانه: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي العربية، بحوث ودراسات في علوم اللسان الجزائر، 2007 ، ص 243-173.

17 - النحو" هو مصدر هنا وليس هو العلم النظري الذي يشتغل به النحوي.

18 - " السمت" معناه الطريقة والهدية (نفس المصدر، 286، 3) أي السلوك والتصرف

19 - ومن اكتشافه أولا للنظائر وهو الأساس في إكساب البنى النحوية.

20 - ترتكز على ارتباطات عصبية جديدة تنشأ في دماغه.