

النحو التعليمي في التراث اللساني العربي

قداري فاطمة

باحثة

توصية:

يعرف الدرس اللغوي في عصرنا الحالي اتجاهات متباينة يلتزم بعضها بتراث العربية، ويأبى أيّ اجتهاد فيه، وينكفي بعضها الآخر على المناهج الغربية ويرى فيها القول الفصل، وثمة ثالث يحاول أن يصل التراث اللغوي العربي بنظريات البحث اللساني الحديث، وما يشهده من تطور سعيًا منه للتوفيق بين القديم المفيد والجديد الحامل للإضافة.

وليس التراث النحوي العربي بمنأى عن هذا التنوع؛ فقد نال في ظلّه حظوة القراءة والتحليل فاختلعت إزاءه الآراء، وتعددت المواقف، وصرنا نقف في المؤلفات النحوية الحديثة على عناوين لم يكن أكثرها معروفًا لدى النحاة القدامى كالإحياء، والتيسير، والتبسيط، والتجديد، والعربية الميسرة، والمعاصرة، فضلاً عما نشرته المجالات الفكرية والثقافية من آراء وانتقادات موجّهة للنحو والنحاة.

ولا يعنينا من تلك المواقف ما أوصد أبواب الاجتهاد في النحو، ولا ما أبحرته الدراسات اللغوية الحديثة فتجاهل الجهود المحمودة التي بذلها أسلافنا لخدمة الدرس النحوي خلال مساره الطويل، وإنما يهمنا ما اتصف بالموضوعية العلمية التي تقتضي الإفادة من المناهج الحديثة، ومن أصول التفكير النحوي عند العرب، وبمثل هذه النظرة تتبين معالم طريقنا إلى تحقيق ما نصبو إليه من ارتقاء بالعربية وعلومها.

ولا يضير النحو العربي أن تتعدّد قراءاته، ولا يعيبه أن يوجّه إليه النقد والإصلاح؛ فقد بلغت الشكوى منه مدًى أصبح من غير الممكن تجاهله؛ لكن هل استطاعت الجهود الساعية إلى تيسيره أن تقرّبه من عقول المتعلمين؟ وهل حدّدت تلك المحاولات الإطار الذي ينبغي أن تدرس فيه إشكاليات النحو العربي وعوائق تحصيله؟ أو بعبارة أدق هل تمّت معالجة قضايا النحو المختلفة في ظلّ النتائج التي حققتها اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات؟ الواقع، إنّنا إذا تأملنا الوضع الذي آل إليه تعليم اللغة العربية سندرك لا محالة ذلك التذمّر المستمر من ضعف الطلبة، وكثرة أخطائهم النحوية، وصدودهم عن اللغة العربية، فإذا استعرضنا الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف ألفينا الكثير منها تلقى فيه مسؤولية الفشل في اكتساب اللغة وملكة استعمالها على النظام النحوي؛ غير أنّنا إذا أمعنا النظر في مسألة تعقد القواعد سنجد حتماً أنّها لا ترجع إلى المادّة النحوية في حدّ ذاتها بقدر ما تعود إلى الطريقة التي يُعرض بها النحو على المتعلمين.

ولعلّ أوّل ما يلقانا فيما يتعلّق بطرائق عرض المادّة النحوية على المتعلمين سؤال جوهري وهو: أنعمّ الناشئة النحو بكلياته وجزئياته وكافة تفاصيله؟ أم نكتفي بما يحقق الغاية المرجوة من تعليمه، وفيه بالعرض الذي وضع من أجله هذا العلم؟

لقد حسمت تعليمية اللغات في هذا الإشكال، وفصلت فيه حينما اتخذت روادها مبدأ التّفعيعة نبراساً يوجّه عملهم، ويحدّد اهتماماتهم. وترتبت عن هذا المبدأ جملة من النتائج لعلّ أهمّها التّفريق الجلي بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ أي بين قواعد العربية التي تهدف إلى تقويم اللسان والقلم من الزّلل، وتسهيل اللغة لمن يرغب في تعلّمها، وبين الدراسات النحوية المتخصصة.

ومن ههنا يصعب الحديث عن المشكلة النحوية في الثقافة اللسانية المعاصرة بعيداً عن الحقائق التي يشتهها المختصون باستمرار في حقل تعليمية اللغات.

1- اللسانيات التطبيقية (المصطلح والمفهوم):

لا شك أن نتائج الدراسات اللسانية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن مصطلح "اللسانيات التطبيقية" *Linguistique appliquée* لم يظهر إلا في النصف الثاني من القرن العشرين حين صار هذا الفرع من فروع البحث اللساني موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشغان المتخصص في الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز **Charles Fries** وروبرت لادو **Robert Lado**. ومنذ ذلك الحين أخذ هذا القطاع الجديد من قطاعات اللسانيات يشق طريقه، ويرسم ملامح وجوده فانتشر في كثير من جامعات العالم لشدة الحاجة إليه، واستطاع الباحثون بفضل أن يفتحوا سبلاً جديدة للبحث، ويرتادوا مختلف القضايا المتعلقة بالنشاط اللغوي الإنساني⁽¹⁾.

والمقصود باللسانيات التطبيقية كما يقرر دافيد كريستال **David Cristal** « تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث على ميدان غير لغوي، وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته »⁽²⁾.

ذلك أن اللسانيات -في شقها النظري- تسعى كنظائرها في شتى فروع العلم إلى ملاحظة الظواهر اللغوية، وتفسيرها، وكشف النظام الذي يحكمها؛ أي أن هدفها الأسمى هو الحقيقة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، وما تتوصل إليه من حقائق ومعارف نظرية يتلقفه متخصصون آخرون بغية ترجمته إلى غايات تكتسي الطابع العملي والنفعي⁽³⁾.

ويتبدى الجانب التطبيقي للعلم في حالتين⁽⁴⁾:

- 1- إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار.
- 2- استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها. بناءً على هذا التصور لمفهوم التطبيق العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداماً واعياً في حقل معرفية مختلفة.

وهي بهذا المنحى تتصف بجملة من الخصائص أهمها⁽⁵⁾:

- 1- البراجماتية: ويقصد بها مساندة احتياجات المتعلم؛ أي ما هو وظيفي ونفعي.
- 2- الانتقائية: حيث يعتمد الباحث على اختيار ما يراه مناسباً للتعليم والتعلم ومحققاً للغرض منهما.
- 3- الفعالية: وتعني النجاعة المنشودة من خلال البحث عن أفضل الوسائل لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية - على حد سواء-.

2- مجالات اللسانيات التطبيقية:

أضحت اللسانيات التطبيقية في ظل التقاطع المنهجي بين اللسانيات والعلوم الأخرى همزة وصل تجمع بين اهتمامات متعددة، فكثرت مجالاتها واتسعت لتشمل تخصصات علمية متباينة، لعل من أهمها⁽⁶⁾: مظاهر التنوع اللغوي من تداخل وثنائية وازدواجية، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، التخطيط اللغوي، التواصل الآلي، علم صناعة المعاجم، الترجمة بأنواعها المختلفة، علم اللغة الحاسوبي، الذكاء الاصطناعي، علم اللغة التقابلي، وغيرها من المسائل.

على أن هناك من يقصر البحث اللساني التطبيقي على ميدان تعليم اللغات، وبهذا المعنى تفيد اللسانيات التطبيقية من النظرية العامة للسانيات ومناهج التحليل اللغوي من أجل تصميم المقررات، وتحليل الأخطاء، وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات. كما يفترض بها أيضا أن تركز على إسهامات البحث النفسي في الظاهرة اللغوية لتحديد الأسس العامة لتعلم اللغات⁽⁷⁾.

3- اللسانيات التطبيقية ومنهجية تعليم اللغات:

تقتضي عملية تعليم اللغة إلماما واسعا بقضايا اللغة، وإدراكا عميقا لطبيعتها، وذلك لأن الراغب في ممارستها يظل عمله ناقصا ما لم تتوافر لديه الإحاطة الكافية باللغة وطرائق تحليلها، مما يوجب عليه الانفتاح الدائم على المعارف اللسانية ليستفيد مما حققته من إنجازات⁽⁸⁾.

ويقول كوردير **Corder** في هذا الشأن: «إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وأنماط اكتساب الإنسان لها... وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»⁽⁹⁾.

ولئن كان هدف اللسانيات «معرفيا محضاً إذ هي دراسة للغة في حد ذاتها وتحليل لخواصها النوعية بغية اكتشاف النواميس العامة التي تخضع لها؛ فإنّ الحقائق التي أماطت عنها اللّثام في مختلف مستويات اللغة قد أعانت العاملين في ميادين أخرى على الاستفادة منها في حلّ عدد من المشكلات التي تعترضهم في مباحثهم ومناشطهم»⁽¹⁰⁾. ولعلّ تعليمية اللغات من أهم تلك الميادين، فقد أصبح التفكير اللساني «جزء من الاستراتيجية الديدانكتيكية؛ لأنّه يمدّها بحقل من المفاهيم ومنهج التحليل ومنظور التفكير، ويستمدّ منها في نفس الآن بعضاً من فرضياته ومواضيع اشتغاله. كما أنّ أسئلة المهتم بديداكتيكا اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الاستيمولوجية والميتدولوجية للسانيات»⁽¹¹⁾.

ولقد بات جليا اليوم أنّ التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنّها الميدان الذي تُطبّق فيه الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وتُختبَر فيه نتائجها، وذلك باستثمارها والإفادة منها في تطوير طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين⁽¹²⁾.

وإذا كان ثمة اعتراف بإسهام النظرية اللسانية في ميدان تعليمية اللغات فإن هذا الإقرار يعوزه التنبيه إلى أنّ تطبيق نتائج البحث اللساني في مجال تعليمية اللغات من دون التّظنر إلى الحاجات التربوية يسيء إلى عملية التعليم، لذلك يجب على القائمين على هذه العملية أن يدركوا الفرق بين القواعد اللسانية العلمية والقواعد اللسانية التعليمية⁽¹³⁾.

وفي ضوء هذه الحقائق يتطلب البحث في مشكلات تعليم لغة الضّاد الاستعانة بمنجزات العصر في النواحي التعليمية، وطرائق التدريس، وذلك من خلال استخدام أحدث المناهج والتقنيات التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، حتى يتمّ تيسير النظام النحوي العربي وفق دراسة معمقة تنأى عن الذاتية والعشوائية، وتسلك منهاجا علميا متكامل فيه مجالات التخصص.

4- النحو العلمي والنحو التعليمي:

إنّ النحو في تعليم العربية لجدير «بوقفة متأنية؛ لأنّه يجسّد الخلل العام خير تجسيد، ولأنّ الناس يعلّقون مشكلات العربية عليه»⁽¹⁴⁾. وما من حديث يدور حول قصور الطلاب في تعلّم اللغة العربية إلّا وترجع أسبابه إلى

نظامها النحوي: مادةً ومصطلحاً وكتاباً وأستاذاً وأسلوباً في التدريس وطريقةً في الامتحان ووقتاً مخصصاً له في المنهج⁽¹⁵⁾.

وعلى الرغم من العناية التي يلقاها تدريس النحو في مختلف مستويات التعليم، وفي فروع اللغة كافة، فإنّ المتعلّم يحمل الضعف معه من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى⁽¹⁶⁾، ويتضاءل ما تلقاه من قواعد النحو ومهاراته حتى لا يرسخ منه إلا القليل، لذلك أصبح يزوّد في كل مستوى من الدراسة معلومات تفوق حاجاته الوظيفية بقدر ظاهر يعوّض ما يُحتمل فقدانه منها قبل الممارسة والاستخدام⁽¹⁷⁾.

ومما لاشكّ فيه أنّ هذه النظرة تقوم على تصوّر خاطئ يخلط بين العلم وكيفية تعليمه، وهذا ما يقودنا إلى نتيجة مؤداها أنّ النحو العربي ليس مصدر المشكلة في تعليم العربية؛ فلكلّ اللغات المتقدّمة أنحاؤها التي تقدّم وصفاً علمياً للغتها، إلا أنّ هذه الأنحاء ليست هي نفسها التي تُتخذ مقرّرات لتعليم اللغة، لكنّها مصدر أوّلي يخضع لمعايير معينة⁽¹⁸⁾.

ومعنى هذا أنّ ما يُدرّس في كل مرحلة أو مستوى يجب أن يتضمّن من المادة النحوية ما يفي بتكوين المهارة اللغوية، ويتناسب مع مستوى الطلاب وحاجاتهم والغايات التي يُعدّون لأجلها، حتى يؤدّي وظيفته على الوجه الأكمل⁽¹⁹⁾. فالمعلّم إذاً ليس مطالباً بتبليغ المعرفة النحوية بكلّ جزئياتها وتفصيلها، وما يشوبها من استطراد وتفرّيع، وإنّما له أن يتصرّف فيها، وينتقي ما يراه مناسباً لمستوى المتعلّم وقدراته الإدراكية. وهذا الاختيار لا بدّ أن تضبطه «معايير موضوعية... إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلّم والتعليم. هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية»⁽²⁰⁾.

الخلاصة من كلّ هذا أنّ تدريس النحو لا يكون ناجعاً ميسراً إلا إذا أدرك القائمون عليه ضرورة التمييز بين علم النحو وتعليم النحو، فالأوّل يقوم بتقديم وصف لبنية اللغة بعد عزلها من سياق الاستعمال، ووضعها في إطار التعميم والتجريد، أمّا تعليم النحو فقد نشأ له ما يسمّى بالنحو التعليمي، وهو علم يأخذ مادته من الوصف الذي توصّل إليه علم النحو ثم يعدّها طبقاً لأغراض التعليم ويخضعها لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلم التربية في نظريات التعلّم وإجراءات التعليم⁽²¹⁾.

وفي العصر الحديث تكوّنت في إطار اللسانيات التطبيقية، وبمشاركة من اللسانيين التحويليين صورة جليلة للتمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي؛ إذ يرى تشومسكي Chomsky أنّ النحو العلمي يهدف إلى تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللغوي عند الفرد وقواعده منظّمة غير أنّها بالغة التجريد والصعوبة فما يميّز به من الدقّة والتفصيل يجعله أعقد من أن يكون مادة تعليمية صالحة⁽²²⁾. أمّا النحو التعليمي فيتسم - في رأيه - بالسّمات الآتية⁽²³⁾:

- أ- هو نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصّل طبقاً لمعايير تتوخّى السهولة والفائدة العملية.
 - ب- يقدّم عرضاً مباشراً للبنية السطحية، مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.
 - ج- يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الصّفي.
- إنّ النحو العلمي إذاً ينشد الدقّة في الوصف والتفسير، وليس فيه ما يشير إلى التعليم أو التدريج أو مستويات الصّعوبة أو سلاسة الشرح. أمّا النحو التعليمي فغاياته المساعدة في تعليم اللغة⁽²⁴⁾، وله دور فعّال في تحسين كفاءة المتعلّم اللغوية لأنّه ليس مجرد تلخيص للنحو العلمي؛ بل ثمرة لمراحل عديدة يركّز في أثنائها على ما

يحتاجه الدارس وذلك باختيار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، وإخضاعها لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية باعتماد معايير لغوية ونفسية وتربوية⁽²⁵⁾.

وبقدر ما تبدو هذه الفروق - بعد توضيحها - بديهية إلا أن «الكثير من الناس يتناسونها فتلتبس عليهم الأمور، وأخطر هذه الالتباسات هي التي أدت الأجيال السابقة - طيلة قرون - إلى أن يتخذوا النحو والصرف في صورتها النظرية البحتة وسيلة مجردة من كل تكييف تقتضيه مقاييس التربية لإكساب الناس الملكة اللغوية»⁽²⁶⁾.

وقد تركت هذه الالتباسات آثاراً واضحة في نظرة المصلحين لصعوبات تعليم النحو، وأدت في كثير من الأحيان إلى تصوّر خاطئ لعلاج مشاكله، وهذا الذي جعل جهود الإصلاح تخطئ الوجهة من البداية؛ إذ لم تميز «بين ما هو علم - وينبغي أن يكون معقداً مجرداً عميقاً وتلك هي طبيعته - وبين ما هو تطبيق له وينبغي أن تكون ثمراته سهلة المنال أو على الأقل أن تناسب طبيعة القطاع من النشاط الإنساني الذي يجري فيه التطبيق»⁽²⁷⁾.

وهذا التمييز لا يجعل من النحو التعليمي البديل الأفضل للنحو العلمي وإنما يسعى إلى التفرقة بين المستويين، آخذاً بعين الاعتبار الفروق الجوهرية التي تفصل بينهما من حيث مجال الاهتمام، والأهداف المعرفية المتوخاة من كل واحد منهما. وإنَّ أيَّ تداخل في المفاهيم والأهداف سينأى بالنحو بعيداً عن وظيفته الأساسية في تعلم اللغة، وسيثقل كاهل المتعلمين، ويحول دون تفهمهم لقواعده واستيعابها.

هذا هو الاتجاه الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام حيث يسعى أصحابه إلى إحداث التمايز بين النحو العلمي بكل مفاهيمه الفلسفية والكلامية والفقهية، وبكل مسائله الخلافية الجدلية مما يجعله موضوعاً للمدارسة والمقاربة العلمية، وغاية تدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها، وبين النحو التعليمي التداولي الذي يعزف عن التنظير والجدل الفلسفي والمذهبي، ويعرض القواعد النحوية عرضاً وظيفياً يترع من خلاله إلى التبسيط والتيسير، وهو النحو الذي ظلّ مركز استقطاب لأيّ نزعة تجديدية⁽²⁸⁾.

5- أصول الخطاب التعليمي في التراث النحوي العربي

إنَّ المتأمل لما خلفه النحاة العرب من عمل تنظيري، ونشاط فكري منذ أن أصبحت لغة الضاد موضوع درس و تقنين سيحمله الإنصاف حتماً على التساؤل: أليس في تراثنا اللساني العربي ما يمتُّ بصلةٍ إلى ما سبق عرضه من مفاهيم لسانية حديثة؟ أوليس فيه نظرات لغوية وجوانب إيجابية يمكن أن نفيد منها اليوم - مع اختلاف الظروف والأحوال - في بحثنا عن حلول ناجعة لتذليل العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المعلم والمتعلم معاً لتيسير اكتساب النظام القواعدي العربي؟

الواقع إنَّ مفهوم النحو التعليمي ليس وليد أوضاع العصر الحديث، وإنما له في التراث اللساني العربي جذور عميقة تمتدُّ إلى القرن الثاني الهجري، منذ أن دعت الحاجة إلى إيجاد مستوى من المؤلفات النحوية يراعي قدرات المتعلمين؛ فقد أدرك الرعيل الأول من النحاة أن ما يُعلم من قواعد النحو لتمكين المتعلم من اكتساب ملكة لغوية تعينه على التعبير عن أغراضه، وجميع ما تقتضيه ظروف التواصل يختلف حتماً عما يُفسح فيه المجال لاختلاف الأقوال وجزئيات الاستعمال ذات الفائدة العملية المحدودة.

كان النحاة الأوائل واعين بصعوبة مؤلفاتهم، وبما يمكن أن يثار حولها من انتقادات ومآخذ؛ إذ لم تسطع «عقول المتعلمين الغضة أن تستوعب النحو كما شاء له النحاة أن يكون فروضاً ومجادلات وقضايا منطقية وفلسفة ذهنية عميقة فاصطدموا بالنفور والإعراض، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير»⁽²⁹⁾.

لذا كان طبيعياً أن تشتد الحاجة منذ أول الأمر إلى وضع متون وملخصات لكتاب سيبويه، ولما جدّ بعده من المطوّلات النحوية، حتّى يتسنى للمتعلّمين دراستها بعيداً عن التعقيد والإطالة والحجاج والشذوذ. وعلى هذا دأب النحاة منذ القرن الثاني الهجري يستخلصون من كتب النحو المطوّلة مختصرات موجزة تضمّ الأصول الضرورية للدراسة النحوية، وتصوغ أوضاع العربية في صيغ مجملّة، وقوانين مركّزة كي يتم استظهارها وتمثّلها في يسر⁽³⁰⁾. وقد نال النحو من هذه المختصرات «ضرباً من تهذيب مادته عن طريق تبويب أكثر ضبطاً كما أنّها حملت النحاة على القيام بضرب من الاستصفاء الذي لا بدّ منه لعزل القاعدة وتخليصها ممّا أحاط بها من خطاب غير ضروري لمعرفتها»⁽³¹⁾.

ولعلّ أول من التفت إلى هذا الأمر خلف الأحمر البصري (ت 180 هـ) الذي ألف مقدّمة في النحو، وأعدّها لتكون مختصراً يعين الدارسين على فهم أصول النحو، ويغنيهم عن المطوّلات التي أفاض فيها النحاة، وقد عمد في مطلعها إلى شرح دواعي تأليفها وغايتها منها قائلاً: «لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخفّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، أمعنت النظر والفكر في كتاب أوّلّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلّم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أدعُ فيها أصلاً ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلّا أملتيتها فيها؛ فمن قرأها وحفظها وناظر عليها، علم أصول النحو كلّ مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطبة أورشالة إن ألفها»⁽³²⁾.

إن نظرة فاحصة لما ورد في هذا القول تهدي إلى أنّ خلفاً الأحمر يدعو إلى مراعاة حاجات المتعلّم من النحو، والاكتفاء بالقدر الأساسي الذي يؤهّله للوقوف على أوضاع العربية، وخصائصها النحوية التي يسلم بها أدأوه الكتابي والشفوي للغة من اللحن لئمانا منه بأنّ النحو وسيلة لا غاية.

ويبدو أنّ حركة التصنيف هذه لم تتأخّر كثيراً عن كتاب سيبويه (ت 180 هـ) إن لم تكن مصاحبة له، فالمقدّمة في النحو المنسوبة لخلف الأحمر، وكتاب الجمل في النحو المنسوب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ)، يشيران إلى هذه المصاحبة إن لم يكن ذلك من الأعمال السابقة على سيبويه⁽³³⁾.

وبعد أن اتسعت آفاق الاهتمام بالدّرس النحوي تنابعت المصنّفات النحوية وازداد اهتمام أئمة النحاة بالتيسير، لما رأوا من حاجة لدى دارسي العربية إلى تجاوز التفرّعات والاستطالات والتكثّر، ولذلك عكفوا على إعداد كتب موجزة مبسّطة كالذي صدر عن الكسائي (ت 182 هـ)، والمبرد (ت 285 هـ)، وابن السراج (ت 316 هـ)، وابن النحاس (ت 337 هـ)، والزجاجي (ت 337 هـ)، وابن جني (ت 392 هـ)، وغيرهم⁽³⁴⁾.

استمرت مسيرة الاختصار والتيسير عند متأخري النحاة، حتّى صار القارئ يقف في تصانيفهم على عناوين من مثل: المنتخب والوجيز والمقرّب والكافية والشافية والتسهيل والخلاصة وغير ذلك. وفي هذا التواصل ما يوضّح المنهج الذي سلكه الأسلاف — على اختلاف أعصارهم وأمصارهم — في تيسير النحو فقد جمعهم هدف واحد هو محاولة تلخيص قواعد النحو وأحكامه، وتهذيب ضوابطه وأمثله، وتقريب تناوله إلى المتعلّمين وانتخاب ما هو ضروري منه، وجعله مناسباً لمستوياتهم ومؤدّياً لحاجاتهم العلمية والعملية، وتكوين المهارة اللّغوية لديهم⁽³⁵⁾.

وليس من المستبعد أن يكون النحاة في القرنين السابع والثامن للهجرة قد ساروا على نهج الرّعيل الأول فتأثّروا بالجرمي (ت 225 هـ) وابن السراج وابن درستويه (ت 347 هـ) الذين وضعوا مختصرات حققوا بها مطالب المتعلّمين، وما ينشدونه في كتب النحو من يسر، غير أنّ عاملاً آخر كان حافزاً أساسياً جعل المتأخّرين من النحاة يتنافسون في وضع متون منشورة ومنظومة وهو «تدني المستوى العلمي بعد ما حلّ بالدولة العربية الإسلامية من كوارث ونكبات على أيدي المغول والتتار أدّت إلى ضعف الدولة، فانعكست آثارها على الحياة العلمية ونتج عن

ذلك حاجة ملحة إلى اختصار العلوم بغية تقريبها وتسهيلها على نحو يُغني عن العودة إلى أمّهات الكتب والمصادر الأساسية»⁽³⁶⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن محتويات هذه المتون ومستوياتها «لم تكن على درجة واحدة من البساطة والتعقيد، فهي مختصرات متعدّدة المستويات، مختلفة المناهج، توحى في وضوح لا يقبل الشك بأنّ العصور القديمة لم تخل من نخاة وعلماء، ومربين، ومعلّمين موفقين ألفوا ما قرّب الطريق - إلى حدّ ما - على المتعلّمين»⁽³⁷⁾. ومع أنّ معظم هذه المُسرّات لم يصل إلينا إلّا أنّها كانت - بلا ريب - استجابة طبيعية «لما دعت إليه الرغبة الحقيقية للمتعلّمين والناطقين للغة أن يجدوا لديهم ما يمكنهم أن يفهموه، ويستخدموه من مسائل النحو لخدمة اللغة بعيدا عن التعقيد والاضطراب»⁽³⁸⁾.

وقد شغلت قضية النحو أذهان كبار أئمة العربية ومفكرها، فالجاحظ (ت255هـ) يرى أنّ تدريس النحو لذاته لا يفيد في تعلّم اللغة، وإنّما هو مضیعة للوقت فيقول في إحدى رسائله: «وأما النحو فلا تشغل قلبه - أي الصبي - منه إلّا بقدر ما يؤدّيه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع. وإنّما يرغب في بلوغ غايته ومجاورة الاختصار فيه من لا يحتاج إلى تعرّف جسيمات الأمور. والاستنباط لغوامض التدبر، ولمصالح العباد والبلاد، والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرّحى، ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه. وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطرّ إليه شيء»⁽³⁹⁾.

وقد أدرك اللغويون والمفكرون في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية الاختلاف البين بين المتطلّبات اللغوية العامة، وبين ما يقتضيه التفرّغ لعلوم اللغة والتخصّص فيها⁽⁴⁰⁾، فابن حزم الأندلسي (ت456هـ) «يفرّق منذ القرن الخامس الهجري بين النحو من حيث هو علم ووجه فاضل من أبواب المعرفة، وبين النحو من حيث هو ضرورة لتقويم اللسان، ووسيلة لقراءة الكتب المجموعة في العلوم وفهمها، وهو بدوره يعطي الأولوية للنحو التعليمي الذي يعتبره ركيزة أساسية في التكوين العلمي، وذلك لأهميته العملية في الحياة الثقافية»⁽⁴¹⁾.

ويعبر ابن حزم عن ذلك بقوله: «... فيقتضي من علم النحو كل ما يتصرف في مخاطبات الناس، وكتبهم المؤلفة، ويقتضي من اللغة المستعمل الكثير التصرف. وأقلّ ما يجرى من النحو (كتاب الواضح) للزبيدي أو ما نحاه نحوه (كالموجز) لابن السراج، وما أشبه هذه الأوضاع الحقيقية، وأما التعمّق في علم النحو ففضول لا منفعة بها بل هي مشغلة عن الأوكد، ومقطعة دون الأوجب والأهم... فمن يزيد في هذا العلم إلى إحكام كتاب سيبويه فحسن، إلّا أنّ الاشتغال بغير هذا أولى وأفضل، لأنّه لا منفعة للتزيّد على المقدار الذي ذكرنا إلّا لمن أراد أن يجعله معاشا، فهذا وجه فاضل، لأنّه باب من العلم على كل حال»⁽⁴²⁾.

وإلى جانب ابن حزم الأندلسي يتصدّى صاحب دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) للمزهدين في النحو، الدّاعين إلى التهاون به مشبّها صنيعهم بالصدّ عن كتاب الله وعن معرفة معانيه، ويمضي على طريقته في الحوار مستعرضا حججهم؛ فإن قالوا: «إنّا لم نأب صحة هذا العلم، ولم ننكر مكان الحاجة إليه في معرفة كتاب الله تعالى، وإنّا أنكرنا أشياء كثرتوه بها وفضول قول تكلفتموها، ومسائل عويصة تجشّمت الفكر فيها»⁽⁴³⁾ استوضحهم ليتبين حقيقة موقفهم؛ فإن بدأوا بذكر «مسائل التصريف التي يضعها النّحويون للريضة ولضرب من تمكين المقاييس في النفوس كقولهم: كيف تبني من كذا كذا؟ وكقولهم ما وزن كذا؟ وتبعمهم في ذلك الألفاظ الوحشية، كقولهم: ما وزن عزويت وما وزن أزوان؟ وكقولهم في باب ما لا ينصرف. لو سميت رجلا بكذا كيف يكون الحكم؟ وأشباه ذلك. وقالوا: أتشكّون أنّ ذلك لا يجدي إلّا كدّ الفكر وإضاعة الوقت؟»⁽⁴⁴⁾، سلّم

الجرجاني بوجهة نظرهم قائلا: «أما هذا الجنس فلسنا نعييكم إن لم تنظروا فيه ولم تعنوا به وليس يهمننا أمره، فقولوا فيه ما شئتم وضعوه حيث أردتم»⁽⁴⁵⁾.

أما الحديث عن المقاييس والعلل وأغراض اللغة، فإنه يلتمس لهم العذر في هذا الضرب أيضا، وإن كان يعتد به ولا ينكره؛ بل يعتبرهم قد أساءوا الاختيار وحرّموا أنفسهم الاطلاع على مدارج الحكمة ثم لا يلبث أن يلتفت إلى القدر الذي أجمعوا على صحته، واعترفوا بالحاجة إليه من النحو فيدعوهم إلى تحصيله على أتم وجه بأن يوفوا أبوابه حقها من الدراسة، ويحكموها إحكاما يقف بهم عند بلاغة القول، ويؤمنهم الخطأ فيه بمعرفة الصحيح من السقيم⁽⁴⁶⁾.

إن موقف الجرجاني من مسائل النحاة المتكلفة، وثمارينهم غير العملية التي تحمل اللغة ما ليس فيها، ولا تزيد المتعلم فقها بأساليبها، ولا قدرة على استعمالها من ناحية، ودعوته إلى الإمام بمعارف النحو، والإحاطة بحقائقه التي تعين الدارس على إتقان قواعد لغته، واجتناب التعثر فيها من ناحية أخرى، لدليل قاطع على أنه يدرك الفرق بين منهج يعمل الفكر في النحو، ويتعدى الواقع اللغوي أحيانا ليخوض في مسالك التأويل والافتراض، وآخر ذي صبغة عملية يكتفي بتزويد المتعلم باللازم الضروري من هذا العلم.

ويتميز ابن خلدون (ت808هـ) بين العلوم المقصودة بالذات، والعلوم الآلية ويصنّف النحو ضمن الطائفة الثانية التي لا ينبغي أن تُوسّع فيها الأنظار - على حدّ تعبيره - وفي ذلك يقول: «فأما العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفرّيع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإنّ ذلك يزيد طالبها تمكّنا في ملكته وإيضاحا لمعانيها المقصودة. وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما، فلا ينبغي أن ينظر فيها إلّا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يوسّع فيها الكلام ولا تُفرّع المسائل، لأنّ ذلك يخرج بها عن المقصود... فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا ينبغي»⁽⁴⁷⁾.

وإن كانت نظرة ابن خلدون إلى النحو وأمثاله من المعارف تُعرّض «بمن أخرج هذه العلوم من كونها آلة وصيرها من المقاصد بتوسيع دائرة الكلام فيها والإكثار من الاستدلالات»⁽⁴⁸⁾؛ فليس يعني هذا أنه «لا يعطي أهمية للقواعد النظرية؛ بل يرجع دراستها إلى ما بعد الحصول على الملكة اللغوية أي الاطلاع والبحث لمن أراد ذلك»⁽⁴⁹⁾، فصاحب المقدمة «أذكى من أن يعتبر حكمه البات هذا من شأنه أن يضع حدا لتجاوز اللازم الضروري من هذه العلوم، ويحمل المفكرين على الإعراض عن كلّ ما سواه»⁽⁵⁰⁾. وخلاصة ما في الأمر أنّه يوازن بين المهم والأهم على ما تقتضي سنن الارتقاء والتدرج في تلقين العلوم، ولذا يضيف قائلا: «فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل؛ ورأى من نفسه قياما بذلك وكفاية به فليرق له ما شاء من المراقبي صعبا أو سهلا. وكل ميسر لما خلق له»⁽⁵¹⁾.

وإذا كان هذا التمييز ماثلا في أذهان أسلافنا، فنحن اليوم أشدّ احتياجا إليه وإنّ لنا في جهود علمائنا القدامى مَن اهتموا إلى وضع المعايير النظرية لمفهوم النحو التعليمي، أو أسهموا في تطبيقها على المستوى العملي في تصانيفهم التعليمية ما يحثنا على الإفادة من تلك التجربة المبكرة؛ فقد بات من الضروري تعزيز الشّعور بحتمة العودة إلى التراث النحوي لسبر أغواره، وتأمّل مقولاته وانتقاء عناصره الفاعلة. ولن يتأتّى ذلك إلّا بالإحاطة الشاملة بمؤلّفات وقضاياه وليس من المبالغة القول بأنّ هناك الكثير ممّا سيكشف عنه البحث في خبايا هذا التراث.

هوامش وإحالات

- 1- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 1992، ص 8.
- 2- دافيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، ترجمة حلمي خليل، الإسكندرية، الهيئة العامة للكتاب 1979، ص 174.
- 3- ينظر: عاطف مذكور، علم اللغة بين القديم والحديث، دمشق، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 1987، ص 59.
- 4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000، ص 41.
- 5- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة، (د.ت)، ص 12.
- 6- ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، بيت الحكمة ط1، 2012، ص 25.
- 7- ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مصر، مكتبة غريب، (د.ت)، ص 126.
- 8- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، 1983، ص 9.
- 9- كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي الرباط 1976، مجلد 14، ج1، ص 64.
- 10- محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية - بحث في إشكاليات المنهج - تونس دار الخدمات العامة للنشر، ط1، 1998، ص 13.
- 11- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي «الأسس المعرفية والديداكتيكية»، المغرب، دار الثقافة، ط1، 1998، ص 24-25.
- 12- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 130.
- 13- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 10.
- 14- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 101.
- 15- ينظر: محمود السيد، أضواء على تدريس النحو والصرف في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ندوة النحو والصرف، دمشق، 1994، ص 8-9.
- 16- ينظر: سام عمار، نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس، ندوة النحو والصرف، دمشق، 1994، ص 179.
- 17- ينظر: فخرالدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دمشق، دار الفكر، ط1، 1999، ص 101.
- 18- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 102-103.
- 19- ينظر: فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص 99-100.
- 20- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 71.
- 21- ينظر: نفسه، ص 102.
- 22- ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص 144.
- 23- نفسه، ص 144.
- 24- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994، ص 181-182.
- 25- ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص 143.
- 26- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1974/1973، ص 22.
- 27- نفسه، ص 22.
- 28- ينظر: أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي أعمال ندوة تيسير النحو المتعقدة في 23-24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 414.
- 29- محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، القاهرة، عالم الكتب، ط1 1989، ص 57.

- 30- ينظر: شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، القاهرة دارالمعارف، ط2، 1986، ص 13-14.
- 31- عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، بيروت، دارالغرب الإسلامي ط1، 1993، ص 143.
- 32- خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التنوخي، دمشق، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، 1961، ص 33-34.
- 33- ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، الإسكندرية، دارالمعارف 1986، ص 103.
- 34- ينظر: فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروية اللسان، ص 105.
- 35- ينظر: نفسه، ص 106.
- 36- محمود نجيب، المنظومات النحوية وشروحها، حلقة من تاريخ النحو، دمشق، دار الفارابي، ط1، 2001، ص 3.
- 37- محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، ص 190-191.
- 38- محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ص 58.
- 39- رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، بيروت، دارالجيل، ط1 1991، ج 2، ص 38.
- 40- ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص 127.
- 41- عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، عمان، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ط1، 1986، ص 55.
- 42- ابن حزم، مراتب العلوم (رسائل ابن حزم المجموعة الأولى)، تحقيق إحسان عباس بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1983، ص 66-67.
- 43- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، وقف على تصحيح طبعه وعلق حواشيه محمد رشيد رضا، بيروت، دار المعرفة، 1981، ص 24.
- 44- نفسه، ص 24.
- 45- نفسه، ص 24.
- 46- ينظر: نفسه، ص 24-25.
- 47- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط1، 2003، ص 555.
- 48- عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ص 132 – 133.
- 49- حسين بن زروق، نظريات حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب، مجلة اللغة والأدب العدد: 5، 1995، ص 161.
- 50- عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، ص 132 – 133.
- 51- المقدمة، ص 556.