

استثمار اللسانيات في تعليم النحو.

Linguistics investment in grammar education

أ.د. عبد العليم بوفاتح

أستاذ العلوم اللغوية – كلية الآداب واللغات

جامعة عمار ثلجي الأغواط – الجزائر-

تاريخ النشر 2020/02/24	تاريخ القبول: 2020/01/28	تاريخ الإرسال: 2020/01/01
------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص البحث

تسعى هذه الورقة البحثية إلى إبراز التوافق بين النحو العربي القديم واللسانيات الحديثة، ما يجعل إمكانية ربط الصلة بين هذين الطرفين المذكورين قائمة، وإن اختلفت الخلفيات المعرفية ونشأة الأصول، وبالتالي إمكانية توظيف واستثمار اللسانيات لتدريس النحو وتعليمه أمر لا بد من إلقاء الضوء عليه لما له من أهمية بالغة تفسيرا وتحليلا.

الكلمات المفتاحية، النحو، اللسانيات، تدريس.

ABSTRACT :

This research paper seeks to highlight the compatibility between ancient Arab grammar and modern linguistics, which makes the possibility of linking the link between these two mentioned parties existing, and if the knowledge backgrounds and origins of the origins differ, and therefore the possibility of employing and investing in linguistics to teach grammar and teach it is necessary to shed light on it because of its Of great importance for an explanation and analysis.

Keywords, grammar, linguistics, teaching,

توطئة : مفهوم النحو :

لعل مفهوم النحو عند ابن جني في عبارته الشافية يستوعب بمحمل التعريفات التي قدمت في هذا الشأن، كما يشمل جوانب أخرى متصل بهذا العلم. إذ النحو عنده هو " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتشية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شدد بعضهم عنها ردّ به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي: نحوت نحوا: كقولك : قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم." ¹

فالنحو عند ابن جني هو الكلام الصحيح السليم من اللحن، بحيث يكون على طريقة العرب وسجيتهم. وهو في نظره يعلم المستعربين ليكونوا مثل العرب فصاحة وبلاغة. فمن أجاد أحكامه وقوانينه صار منهم.. والنحو عند ابن جني لا يقتصر على جانب دون آخر، وإنما يشمل الإعراب الذي هو جزء منه. كما أنّ النحو حسب تعريف ابن جني هو ممارسة لغوية تتم بمحاكاة كلام العرب من حيث بناؤه وتركيبه وطريقة تعبيره عن مختلف الأغراض والمقاصد. فالنحو بهذا المفهوم يشمل - فضلاً عن المستوى التركيبي- المستويات الصوتية والصرفية والدلالية. كما أنه وسيلة لاكتساب ملكة تعلم اللغة العربية.

إنّ النحو بهذا المفهوم الشامل يجمع بين المعرفة اللغوية النظرية والممارسة التطبيقية لمختلف الأنماط والنماذج التركيبية للكلام والدراية بالأساليب التي هي من صميم النظام اللغوي العربي. وذلك مما يمكن المتكلم باللسان العربي من معرفة التأديت المتنوعة لهذا النظام ؛ وهو ما يلتقي فيه تعريف ابن جني للنحو مع ما ذهبت إليه النظرية التوليدية التحويلية في مسألة الكفاءة اللسانية لدى مستعمل اللغة.. كما أنّ انتحاء سمت كلام العرب لا يعني بحال تضيق مجالات الكلام وتعطيل الطاقات الإبداعية التي تتميز بها العربية.

كما يشمل النحو- بهذا المفهوم- كل ما يؤدي إلى تقويم اللسان العربي، ليكون الكلام فصيحاً بليغاً على سمت أهل العربية الأوائل، الذين كانوا يتكلمون على السجية القويمة والفرط السليمة من غير تكلف ولا اصطناع. فهذه السجية إذاً هي المقياس الذي يُختكّم إليه في ضبط الكلام العربي. والنحو هو الوسيلة التي يُردّ بها من خرج عن سنن الكلام العربي في أصوله وأحكامه وقواعده، وفي أساليبه وتراكيبه ودلالاته. لأنّ الخروج عنه هو خروج عن فصاحة العرب وبلاغتهم، وشذوذ عن لسانهم العربي المبين.

ولا نبرح هذا الموضوع قبل أن ننوّه بتلك النظرة العميقة التي انفرد بها الجرجاني، عندما جعل من النحو أداة أساسية في بناء نظرية النظم، من غير خروج عن أصوله وأحكامه وسننه. فقد نظر إليه نظرة حديثة في زمنه القديم، عندما أكدّ " أن نظم الكلام يقتضى فيه آثار المعاني وترتيبها حسب ترتب المعاني في النفس وليس النظم في مجمل الأمر عنده إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله ، وتعرف مناهجه فلا تريغ عنها فمداره على معاني النحو، وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه ، وليس هو إلاّ توخي معاني النحو في معاني الكلم ، فلا معنى للنظم غير توخي معاني النحو وأحكامه فيما بين الكلم بين الكلم.. والفكر لا يتعلق بمعاني الكلم المفردة مجردة عن معاني النحو، أو منطقاً بها على وجه لا يتأتّى معه تقدير معاني النحو وتوحيها فيها." ²

إنّ النحو عند عبد القاهر الجرجاني ليس مجرد معرفة بأحوال أواخر الكلم ، وإنما هو إدراك للعلاقات والروابط القائمة بين الكلم، وما يتولد عن هذه العلاقات من معان ودلالات. وقد حشد الكثير من الأمثلة والشواهد ليدل على هذه النظرية ويدافع عنها، إذ يقول: " لا نعلم شيئاً يتغيه الناظم بنظمه غير أنّ ينظر في وجوه كل باب وفروقه فينظر في الخبر إلى الوجوه التي في قولك: "زيد منطلق وزيد ينطلق وينطلق زيد ومنطلق زيد ، واعلم انك إذا قلت (زيد المنطلق كان كلامك مع من لم يعلم أن انطلاقا كان لا من زيد ولا من عمرو ، فأنت تفيد من ذلك ابتداء ، وإذا قلت: "زيد المنطلق" كان كلامك مع من عرف أن انطلاقا كان إما من زيد أو من عمرو، فأنت تعلمه أنه كان من زيد دون غيره." ³

ويتحدث ابن خلدون عن اللغة والنحو والإعراب مميّزاً بين اللغة والنحو، ومحددّاً مجال الإعراب، وذلك من خلال بيانه لمهمة اللغوي ومهمة النحوي، فشأن اللغويّ عنده هو أن ينقل ما قالته العرب ويصفه، أمّا شأن النحوي والمعرب فهو أن يجتهد في

الإبانة عمّا فيه ويعمل فكره في تدبّر معانيه. يقول ابن خلدون: " وكان من حق علم اللغة التقدم لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد والمسند والمُسند إليه فإنه تغير بالجملة ولم يبق له أثر. فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة."⁴ فالنحو عنده مقدّم على اللغة من حيث الأهمية التعليمية، كما أنه أوسع من الإعراب الذي ربطه بالإسناد، أي بالعلاقات القائمة على مستوى التركيب، على حين يُفهم من كلامه أنّ النحو قابل للاجتهاد للضرورة التعليمية، وهو يشمل الإعراب..

إنّ النحو هو النظام والدستور الذي يحكم استعمال اللغة. وهو " دراسة العلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة وبيان وظائفها، وهو لبّ الدراسات اللغوية على اعتبار أنه قلب الأنظمة اللغوية جميعها. فهو الذي يصل بين الأصوات والمعاني. والنحو أكثر ملامح اللغة نبضا بالحياة. وهو من الوسائل التي لولاهما لما استطاع البشر التفاهم أبدا، بل هو القوة المحركة التي تسمح لنا بالتكلم وفهم مئات الجمل الجديدة كل يوم، والتي لم نسمعها من قبل، فالنحو وسيلة نحو التفسير النهائي لتعقيدات التركيب اللغوي. وله دور كبير في توضيح النص وتفسيره وإنارته. والنحو ليس هو الإعراب. وإنما هو معنى عام يشمل كل ماله صلة بالتركيب شكلا أو مضمونا"⁵

فالنحو ، على ما سبق بيانه ، هو نظم تنسجم فيه الكلمات وفق نظام محكم وقواعد منظمة لتؤلف جملا ذات معان تعبر عن مراد المتكلم وتبلغ فكرته كاملة للسامع في سياق معين، لأنّ " معرفة مادة الكلمة وأصلها الاشتقاقي والصيغة التي صيغت بها لا تكفي غالبا لتحديد معناها تحديدا تاما دقيقا.. ولهذا كان للسياق قيمة في تحديد المعاني وفهم الكلام."⁶

الملكة اللسانية وتعليم النحو :

تتصل قضية اكتساب المتعلم للمهارات النحوية بالجانب التربوي التعليمي من اللسانيات، فتعلّم مهارات الكلام هو الغاية التي يسعى إليها المرتّبون واللسانيون ، إذ لا يخفى ما لفساد اللسان من انعكاسات سلبية على كيان الإنسان ووجوده ، ولذلك أدرك أهل اللغة ، ومنهم النحويون على الخصوص ، ما لظاهرة تفشّي اللحن من آثار خطيرة على فساد الملكة اللسانية ، فعملوا على محاربة هذه الظاهرة ، وكان ذلك بداية الطريق لوضع قوانين تحفظ اللغة من الانحراف وتضمن لها البقاء على النهج القويم ، وقد كان عملهم آنئذ ضرورة اقتضتها طبيعة المرحلة التي عرّفت تسرّب اللحن إلى اللسان العربي في بدايات انتشاره على نطاق واسع ؛ فما كان منهم ، والحال هذه ، إلا أن بادروا بتقعيد القواعد وسنّ الأركان التي يقوم عليها نظام العربية. وتلك هي بداية المسيرة مع النحو العربي الذي هو دستور العربية وقانونها الأمثل ، فقد حظي بالاهتمام البالغ عند القدماء حتى اقترن تعلّمه لديهم بتعلّم الدين الإسلامي ، وجعلوا إتقانه شرطاً في فهم النص القرآني وتأويل تشريعاته ، بل لقد بلغ اهتمامهم به أن أطلقوا عليه " علم العربية " فكأنما عدّوه قوام العربية الذي لا قيام لها بدونه ، مع أنه أحد علوم العربية التي تكاملت عندهم فيما بينها في تواسح جلّي ، فلا مجال إلى الفصل بينها..

وفي مجال ترسيخ قواعد النظام النحوي في نفوس المتعلمين بذل علماء العربية جهودا كبيرة وحققوا نتائج مثمرة ما فتئ المتعلمون يستفيدون منها إلى اليوم . وعلى اعتبار أن النحو مقدّم على غيره لصلته بتقويم اللسان ، فإنه يحظى لدى بالأهمية الكبرى في مجال البحث اللساني - التربوي. وهو ما ينبغي أن يجعله محطّ عناية فيما يتعلق بمراعاة محتوى المادة التعليمية في النحو قديماً وحديثاً

قصد الوقوف على جوانب القوة والضعف فيها ، حتى يتم استثمار الإيجابيات وتطويرها ، وتجنب السلبيات أو تحسينها ، سعيًا إلى تحقيق منهج قويم يستفيد من كل الجهود القديمة والحديثة في تقديم المادة النحوية للمتعلمين ، للارتقاء بتعليم النحو العربي إلى المستوى الإيجابي المنشود ..

لقد بنى دي سوسور رائد اللسانيات الحديثة منهجه على عدة ثنائيات، من أهمها ثنائية اللغة والكلام.. فاللغة عند دي سوسور نشاط جماعي مشترك، وأما الكلام فهو نشاط فردي يتميز به المتكلمون بعضهم عن بعض. وثنائية اللغة والكلام عند دي سوسور تقابل إلى حد كبير ما يسمى عند تشومسكي بالملكة والتأدية التي تعدُّ من أهمِّ الأسس التي تنبني عليها النظرية التوليدية التحويلية عنده، إذ ثار بها على النظريات السلوكية التي ربطت فعل اللغة بالمنبهات والاستجابات لها، وأهملت دور التفكير الإنساني.. كما عارض بها المنهج الوصفي الذي يتوقف عند حدود وصف اللغة ولا تعدها إلى تفسير العمليات العقلية التي تنتج عنها اللغة..

وهذه الفكرة المتعلقة بمستعمل اللغة، هي التي تتصل عند دي سوسو- كما بيّنا- بالكلام *La parole* وتتصل عند تشومسكي بالكفاءة *La compétence* ؛ ذلك أنّ الملكة اللسانية أو الكفاية اللسانية من أبرز ما تقوم عليه النظرية التوليدية التحويلية ، فهو يسمي " القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة بالكفاية اللغوية، هذه الكفاية قد انطبع الإنسان عليها منذ طفولته، وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة ملكة لا شعورية تجسّد العملية الآتية التي يؤديها متكلم اللغة، بهدف صياغة جملة، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية الذي يربط بين المعاني والأصوات اللغوية." ⁷ وهو ما يعبر عنه ابن خلدون بالملكة قائلاً: " اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم." ⁸

وأما طبيعة الملكة عند ابن خلدون - سواء أكانت في لسان العرب أو في لسان العجم - فهي إنّما تتحقق بكثرة الدربة والمران ومعاودة الممارسة، إلى أن ترسخ وتستحكم لدى المتعلّم المواظب عليها.. وأما ما تقوم عليه الملكة في المقام الأول كما يرى ابن خلدون فهو الحاسة السمعية. وأهمّ مظهر تتجلى فيه الملكة عند ابن خلدون هو المظهر الصوتي، لذلك ربطها بالسمع، إذ يقول: "... والسمع أبو الملكات اللسانية." ⁹

فهو يركز على الحاسة السمعية في تعلّم اللغة إذ يقول - مشيراً إلى تغيّر ملكة العرب بسبب توسعهم واختلاطهم ببقية الشعوب من العجم - : "... فلما جاء الإسلام، وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم - تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمُتعرِّبين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما ألقى إليها مما يُغيّرها؛ لجنوحها إليه باعتياد السمع، وخشي أهل العلوم منهم أن تُفسد تلك الملكة رأساً، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مُطرّدة، شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه منها بالأشباه ؛ مثل: أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيّر الدلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك التغيّر عاملاً، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو ... فاللغة

تبدأ في الوجدان وتمز على اللسان وتنتهي في الخط . مصبها إذن أبعد من الشفاه، إذا أردنا أن نأخذها من معدنها الصافي كان علينا أن نستقيها من الوجدان ذاته..¹⁰

الملاحظ أن كلام ابن خلدون لا يكاد يخلو من التأكيد على الملكة ودورها في علوم اللسان جميعها ، ومنها على الخصوص علم النحو . فالملكة اللغوية أمر راسخ في وجدان الإنسان يرافقه مع اللغة.. وابن خلدون يجعل الملكات متعددة متباينة بتباين الأمم. كما يرى أنّ هذه الملكة قد تتغير وتتأثر بالبيئة التي توجد فيها. فهو يبين بأن لغة العرب قديماً: " إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا. فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم."¹¹

فالملكة عند ابن خلدون فطرية ومكتسبة ، وهي عند تشومسكي فطرية راسخة في العقل الإنساني ، وهنا نجد مفهوم الملكة أوسع عند ابن خلدون منه عند تشومسكي ؛ وعندما يتكلم ابن خلدون عن الملكة اللسانية يربطها بالقصد، أي أنه يتكلم عن ربط الألفاظ بما تدل عليه من المعاني. وهنا تبدو الملكة شبيهة بالفصاحة التي عرفها البلاغيون بأنها " ملكة في النفس يقتدر بها صاحبها على تأليف كلام بليغ مطابق لمقتضى الحال، مع فصاحته في أي معنى قصده."¹²

ويبين ابن خلدون أنّ الألفاظ هي تعبير عما في النفس. وهذا يشبه إلى حد كبير ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني من أنّ المعاني سابقة على الألفاظ، بحيث تكون الألفاظ تعبيراً عما استقرّ في النفس من المعاني. وهذا يدخل في إطار علاقة اللغة بالفكر، وأيهما أسبق. وإذا كانت هذه مسألة جدلية بين علماء النفس في العصر الحديث، فإنّ علماء العربية قد فصلوا فيها منذ القديم، بدءاً من سيبويه إلى ابن جني الجرجاني إلى ابن خلدون. وغيرهم ممن كانت لهم آراء جديرة بالنظر والاهتمام.

إنّ تعلّم النحو وتحصيل ملكته بالاكتمال ، يقتضي من المتعلّم أن يكون على معرفة واطلاع بنظام اللغة ، ولا يتأتى له معرفة النظام اللغوي إلاّ بالدرية والمران وممارسة استعمال أساليب الكلام العربي الذي يمثل التّأدييات المختلفة للنظام اللغوي.. وهذا ما بيّنه ابن خلدون بوضوح ، إذ يقول : " ووجه التعليم لمن ينبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المؤلّدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزّل - لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور - منزلة من نشأ بينهم، ولقّن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهّم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب، ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال، والذوق يشهد بذلك، وهو ينشأ ما بين هذه الملكة والطبع السليم فيهما كما نذكر بعد . وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال، تكون جودة المقول المؤلف نظماً ونثراً، ومن حصل على هذه الملكات، فقد حصل على لغة مُضَرّ، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلّمها، والله يهدي من يشاء "¹³

إنّ تعليم النحو باعتباره ملكة يطمئن إليها المتعلم ويأنس لها من شأنه أن يجعله يقبل على تعلّمه، ذلك لأنّها راسخة في نفسه ، وليس الأمر كما إذا كان تعلّمه قائماً على تلقينه القاعدة المصنوعة رغماً عنه.. وفي هذا نجد أنّ اللسانيين يميزون " بين نوعين

من المعلومات اللغوية : المعلومات الخاصة بالملكة والمعلومات الخاصة بالصناعة .فالنوع الأخير هو اللغة كنظام وعلم مجرد وقوانين . ويمثل هذا النوع جانب البحث ، والبحث اللغوي هو من وظيفة العالم بأسرار اللسان . أما النوع الثاني فهو اللغة كإنجاز أو تحقق فعلي في صورة كلام أو كتابة، ويمثل هذا النوع جانب الاستعمال، واستعمال اللغة هو وظيفة المتكلم . ومعرفة العالم بأسرارها معرفة نظرية ، في حين أن معرفة المتكلم لها معرفة عملية"¹⁴.

وقد فصل ابن خلدون بين تعليم العربية ، التي هي النحو على رأي بعض النحاة ، باعتبارها ملكة وتعليمها باعتبارها صناعة، إذ يرى أنّ " ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم ، والسبب في ذلك 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."¹⁵

إنّ ما قدمه ابن خلدون من آراء وحيثية في مجال تعليم اللغة ، ولا سيما النحو ، لجديرة بأن يتم استثمارها والاستفادة منها في المنظومة التعليمية العربية ، لما لها من قيمة علمية وتربوية هادفة إلى ترسيخ الملكة النحوية في أذهان المتعلمين بتمرينهم على استعمال النماذج التطبيقية المستقاة من من واقع المتعلم ، من دون فرض للقواعد المصنوعة التي لا يجدها المتعلم في واقعه اللغوي، لأنّ ذلك لا يكون هذه الملكة لدى المتعلم، بل يزيده نفورا من المادة التعليمية..

إنّ النحو علم تطبيقي بطبيعته ، فلا سبيل إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمه بوساطة حفظ القواعد النظرية وتلقينها للمتعلمين.. ثم إنّ حاجة المتعلمين تختلف بحسب استعداداتهم وقدراتهم الاستيعابية للمادة التعليمية، وهو ما ينبغي مراعاته بالتحاح في تعليم النحو ..

المستويات اللسانية وتعليم النحو :

إنّ النحو العربي هو أهم علوم العربية، على اعتبار أنه أخذ اسمها إذ أطلق عليه قديماً " علم العربية " كما أنه كان الوسيلة المثلى لدراسة النصوص الشرعية واستكشاف أسرار العربية من خلالها ، ولا سيما ما يتجلى في النص القرآني.. وهذا ما جعله النموذج المثالي الذي يعكس قوة العربية ومتانتها.. فإنّ الدرس اللساني المعاصر يبدأ مسيرته في إسقاطاته على اللسان العربي انطلاقاً من النحو لأنه المرآة العاكسة للفكر اللغوي العربي الأصيل..

هذا، وإنّ الطرح البنيوي في التحليل اللساني يقوم عملياً على تصنيف الظاهرة اللغوية، وهو ما تقتضيه الدراسة العلمية للغة في ذاتها ولذا، بمعزل عن المؤثرات الأخرى، وعلى هذا يتم تحليل هذه الظاهرة انطلاقاً من وصفها وتقطيعها إلى أجزاء ، ثم تصنيفها إلى مستويات لسانية بدءاً من المستوى الصوتي وانتهاء بالمستوى الدلالي العام ، وذلك بغية تحليلها من هذه الجوانب كلها.. وهذا ممّا يقبله نظام اللغة العربية الذي يمثل النحو أساسه الراسخ، وهو ما أدّى إلى ظهور عدة دراسات عربية على منوال هذا النهج العلمي البنيوي، لوجود تناسب جليّ بينها وبين طبيعة النحو العربي..

فالبداية إذاً تكون بتحليل الأصوات لأنها مكونات للكلام الأولى ، وهو ما يتجلى في النحو العربي في حروف المباني التي هي المادة الأساسية في بناء الوحدات الدّالة ، أي الكلمات في العربية. ونعني هنا الكلمات اللسانية التي قد تكون اسماً أو فعلاً أو

حرفاً أو ضميراً منفصلاً أو متصلاً أو بعضاً من كلمة، إذ الأساس فيها أن تكون ذات دلالة . لأنّ الكلمة في الاصطلاح النحوي تعني الاسم أو الفعل أو الحرف. والوحدات الدالة في الصرف العربي هي الألفاظ المفردة من حيث طبيعتها وجنسها ووزنها وصيغتها . وأما المستوى الأوسع من ذلك فهو الذي يبدأ من التراكيب التي تقوم على الإسناد وتتنوع دلالاتها بحسب السياقات تعبيراً عن المقاصد الكبرى، وذلك على المستوى الدلالي الذي تتحد المستويات السابقة كلها في تحصيله..

ويشمل المستوى الصوتي جانبين : يتناول أولهما أوضاع الأصوات من جهة نطقها وأوضاع أعضائها النطق أثناء عملية التلفظ، وما هذه الأصوات إلا الحروف والحركات التي تتكون منها اللغة ؛ ويتناول الثاني وظائف الأصوات وعلاقاتها بالمعاني وما يترتب عليها من الدلالات.. وأما المستوى الصرفي فيتناول أبنية الكلمات وأوزانها وصيغها ، وهذا يشمل الجنس والعدد والصيغة والوزن ، وما يتصل بالبنى الإفرادية.. على حين يشمل المستوى النحوي (التركيبي) ما يتصل بالعلاقات القائمة بين الوحدات على مستوى التراكيب، وما يترتب على ذلك من المعاني النحوية ذات الطابع البلاغي، كالخبر والإنشاء وما يدخل تحت هذا الباب كالأثبات والتوكيد والنفي والطلب بأنواعه والتحضيض والشرط والاستثناء والقسم والتعجب والمدح والذم، إضافة إلى المعاني النحوية الخاصة كالابتداء والخبرية والفاعلية والمفعولية والحالية، وغير ذلك. فهذا المنهج التصنيفي الذي جاءت به النظرية اللسانية المعاصرة من شأنه أن ييسر على المتعلم تناول المادة النحوية ويقربها إلى فهمه، إذا أُجيد استعماله واستثماره في المنظومة التعليمية..

إنّ منطلق اللغة في المنهج البنيوي هو الأصوات، والأصل فيها هو النطق، وهو ما ذكره ابن جني بقوله إنّ "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" ، فهو لم يتحدث في البدء عن ألفاظ اللغة وتراكيبها، بل تحدث عن جانب الصوت المتصل بالنطق وجانب الأغراض المتصل بالوظائف المتعددة للغة كالوظيفة التواصلية والوظيفة الاجتماعية، فتحدد ابن جني للغة هو نفسه تحديد دي سوسور إذ يقول : " اللغة نظام من العلامات يُعبّر بها عن الأفكار " . a language is a system of signs expressing ideas .. كما استعمل ابن جني مصطلح (أصوات : sounds) الذي هو مصطلح دي سوسور فيما بعد ضمن كلامه عن الصوتيات phonetics والفونولوجيا phonology وعن الصوت phoneme الذي هو أصغر وحدة غير دالة ، وهو ما يقابل حرف المبني في العربية ، ويقابله المونيم moneme الذي هو أصغر وحدة دالة، وهو الكلمة إذ تتألف من حروف المباني.. وقد أدرك علماء العربية القدماء هذه الوظائف ونفذت بصائرهم إلى الأبعاد التي طالما نوه بها اللسانيون ، فهذا فخر الدين الرازي يقرر أنّ : " الإنسان الواحد، وحده، لا يستقل بجميع حاجاته، بل لا بد من التعاون، ولا تعاون إلا بالتعارف، ولا تعارف إلا بأسباب، كحركات، أو إشارات، أو نقوش أو ألفاظ توضع بإزاء المقاصد. وأيسرها وأفيدها وأعمها الألفاظ. "16.

فاللغة إذاً معتمدها النطق قبل الكتابة، وهذا المفهوم الصوتي للغة يتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة، بحيث تتضمن العناصر الأساسية للغة البشرية، فهي ذات طبيعة صوتية وظاهرة اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر. واللغة أيضاً قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق من الرموز الاعتبارية المنطوقة يتواصل بها الأفراد في مجتمع ما.

النظرية التوليدية التحويلية وتعليم النحو العربي :

إنّ اللغة ، حسب من منظور النظرية التوليدية، هي مجموعة لا متناهية من التفاعلات بين الأصوات والمعاني، وليس هناك حدود لمعرفةنا لهذه التفاعلات . إلا أنه يمكن تمثيلها عن طريق نسق متناه من القواعد يحدد خصائص هذا العدد اللامحدود من الجمل التي نبنيها بتطبيق قواعد هذه اللغة التي نتكلمها.. فالقواعد النحوية للغةٍ ما – حسب هذه النظرية – تصبح ملكةً لدى المتعلم بفعل ممارسته هذه اللغة. وعلى هذا فوظيفة البحث اللساني هي الكشف عن الملكة الفطرية لدى الأفراد أو ما يصطلح عليه بالقدرة اللغوية التي تصبح فيما بعد خزاناً من التجارب اللسانية القابلة للتحقق أو الإنجاز.

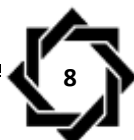
ولقد عملت النماذج التوليدية على صياغة عدة قواعد شكلية صورية تعمل كآلة باطنية داخل الدماغ البشري . ومع أن اللغة غير محدودة في تأليفها وتجميعاتها ، فهي تعالج بقواعد نهائية ترسم حدودها . أي أن النحو هو مجموع القواعد المخترنة في القدرة لتوليد ما لا نهاية من الجمل . وهذه القدرة الذهنية تكون حبلى بالمعارف اللغوية تخص المعاني والمفردات والأصوات والقواعد ، تتولد وتنمو في ذهن المتكلم - السامع فتمكنه من إنتاج وفهم النصوص انطلاقا من عدد محدود من الحروف والألفاظ.

وترتبط هذه القدرة باستعداد فطري يساعد الطفل على اكتساب اللسان من البيئة اللغوية التي يعيش فيها بطريقة لاشعورية. وهنا يتجلى دور البيئة التي ينشأ فيها الطفل في توجيه تعلّمه للغة عن طريق تعلّم نحوها الذي يتكوّن من المعجم الذي يمثل المادة الخام للغة، والمكوّن التركيبي (التحويلي) الذي هو أساس توليد الجمل اللامتناهية ، والمكوّن الدلالي (المنطقي) الذي يمثل الغاية المراد تحقيقها..

ومن أبرز ما تتميز به النظرية التوليدية مبدأ البنية العميقة والبنية السطحية ، وهي ذات علاقة بالدرس النحوي في العربية .

فالبنية العميقة هي الفكرة المجردة الموجودة في ذهن المتكلم ، أو هي عبارة عن معنى محدد مستقر في الذهن. لكنه مرتبط بتركيب مؤلف من عدة مفردات مترابطة فيما بينها. وهذا التركيب يدل على تلك الفكرة وذلك المعنى الكامن في الذهن.. وتظهر طبيعة هذا الترابط بين المفردات أثناء النطق بها في شكل تركيب صوتي إذا كان التواصل قائماً على السمع. أو تجسيدها كتابياً في شكل تركيب خطي إذا كان التواصل قائماً على الكتابة. وقد يجتمعان معاً. وهذا ما أطلق عليه تشومسكي **البنية السطحية**.

وبحسب ما يكون نمط التركيب يكون التعبير عنه. أي أنّ البنية السطحية تابعة للبنية العميقة. فإذا نوى المتكلم تقديم جزء من الكلام أو تأخيرها فإنّ ـــــــــــــــــ هذا يكون على مستوى الذهن، ثم ينتقل إلى التعبير الخارجي عن طريق البنية السطحية. وعلى هذا فالأصل الأول في الكلام هو الفكرة أو المعنى، ثم يأتي الصوت أو الخط لتجسيد هذه الفكرة الأصل. وهذا التجسيد هو ما يقع فيه الاختلاف والتباين. ويمكن أن نعبّر عن هذا باللغة والكلام، وهي الثنائية التي ميّز فيها دي سوسور بين ما هو جماعي ومثله اللغة، وما هو فردي ويتجسد في الكلام. فالبنية العميقة إذّا تمثّل نظام اللغة التي يتمّ الاتفاق عليه بين المستعملين للغة الواحدة، لأنهم يستعملونها وفق قواعدها وقوانينها وسننها وأحكامها المتعارف عليها فيما بينهم.. أمّا البنية السطحية فتمثّل الكلام الذي هو أداء فردي للغة يختلف بين فرد وآخر، وقد يتفق فيه اثنان أو أكثر، لكنّ هذا الاتفاق لا يكون إلّا مصادفة إذ الأصل فيه التباين والاختلاف ..



كما أنّ البنية العميقة في التركيب تتصل بالجملة التوليدية، أما البنية السطحية فتتصل بالجملة التحويلية. والجملة التحويلية تكون في التركيب العربي بتقديم بعض عناصره على بعض، أو بحذف بعض عناصره الأصلية وتقديرها، أو بالزيادة عليها، أو غير ذلك من أشكال التعبير على مستوى البنية السطحية..

نستنتج مما سبق أنّ العملية اللغوية هي عملية فطرية مصدرها العقل. وأنّ التواصل والتفاهم يتم بين البشر انطلاقاً من الاستعدادات العقلية الموجودة لدى كل من المتكلم والسامع سواء أعلق الأمر بقدرة المتكلم على إنتاج اللغة أم بقدرة السامع على فهم ما يتلقاه من المتكلم. فالاستعداد الفطري يتجلى لدى الطرفين من خلال التواصل بينهما.. لكنّ ذلك لا ينفك عن اللغة المشتركة بينهما وفق قوانين وأحكام هذه اللغة..

وإذا نظرنا في التراث العربي وجدنا عبد القاهر الجرجاني يقيم نظريته في النظم على ثنائية المعاني والألفاظ؛ فالمعاني الكامنة في النفس تقابل البنية العميقة، والألفاظ المعبر بها عن هذه المعاني تقابل البنية السطحية. وهذا ممّا ينبغي لمتعلّم اللغة أن يعرفه، فهو يفكر ويتكلم.

وقد قدّم الجرجاني شأن المعاني وجعلها هي الأساس الذي يكون عليه اختيار الألفاظ وتركيبها، إذ يقول: "إنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ، من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً، وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك. فإذا تم لك ذلك اتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها. وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل ستجدها تترتب لك بحكم أنها خدّم للمعاني وتابعة لها، ولاحقة بها. وإن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق."، ويقول في موضع آخر: "وكيف يتصور أن يصعب مرام اللفظ بسبب المعنى؟ وأنت إن أردت الحق لا تطلب اللفظ بحال، وإنما تطلب المعنى، وإذا ظفرت بالمعنى - فاللفظ معك وإزاء ناظر، وإمّا كان يتصور أن يصعب مرام اللفظ من أجل المعنى - أن لو كنت إذا طلبت المعنى فحصلت احتجت إلى أن تطلب اللفظ على حدا، وذلك محال."¹⁷

وهذا مذهب تشومسكي الذي أقام نظريته اللغوية على بنية ثنائية، كما فعل دي سوسور قبله، فثنائية تشومسكي مفادها أنّ الجملة في اللغة لها بنيتان: واحدة سطحية ظاهرة هي تلك التي تتجلى في النطق أو الكتابة، وأخرى عميقة تتكوّن في ذهن المتكلم قبل النطق بجملة. فالصوت، حين النطق بالجملة، هو عملية تحويل للبنية العميقة (البنية الفكرية المنطقية) .. وتتجلى عمليات التحويل في النحو العربي من خلال تنوعات التراكيب اللغوية المتمثلة الأشكال التعبيرية المختلفة؛ ومنها ما يتجلى على المستوى الصوتي كالنبر والتغيم... وهكذا، فكل تغير في التراكيب هو من مظاهر التحويل على مستوى البنية السطحية..

فالذهن (التفكير) هو مستقر البنية العميقة، والصوت (النطق باللفظ) هو تجليات البنية العميقة في أنماط تركيبية متنوعة ناتجة عن التحويلات المختلفة. أو نقول بعبارة أخرى: إنّ البنية السطحية هي الأشكال التعبيرية المتنوعة لما في ذهن من الأفكار التي تمثل البنية العميقة..

إنّ من الضروريّ لمُتعلِّم النحو أن يعرف كيفية الربط بين اللغة وما يريد التعبير عنه باستعمال هذه اللغة، أي أنّ عليه أن يكتسب آليات استعمال الكلام بما يتوافق مع الأغراض المراد التعبير عنها.. فيستعمل الجمل الاسمية في مواضيعها ، والفعلية في مواضيعها ، ويعرف مواضع تقدم بعض الكلام وتأخير بعضه، أو ما يكون من حذف أو تقدير أو تعريف أو تنكير، أو ما إلى ذلك من الأنماط التي يعبر بها عن مقصوده. وبهذا يكون النحو أداة للتعبير يستعمله المتكلم حسب حاجاته، وليس قواعد مسبقة يبحث لها بعناء عن مواضع لا يجدها..

سؤال المناهج والطرائق : ماذا نعلّم في النحو ؟ وكيف نعلّم ؟

من أهم القضايا التي تناوّلها اللسانيات في المجال التربوي البحث عن صعوبات تعلّم اللغة وسبل تذليلها. وإذا كان الأمر متعلقا بالنحو فإنّ الأهمية تكون أكثر بهذا المكوّن اللغوي الذي يُعدّ أساس البنين، لأنّه يمثل صحة الكلام وسلامة التواصل..

ولعلّ أبرز تساؤل يجدر بنا أن نطرحه ههنا مفاده : كيف يمكن استثمار النظرية اللسانية في تعليم النحو من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية ؟ وللإجابة على هذا التساؤل ينبغي أن نعلّم أنّ الهدف من تعليم النحو ليس معرفة القواعد النحوية لذاتها ، بل المراد إشراك المتعلّم في عملية التعليم ليكون طرفاً فاعلاً فيها ومتفاعلاً معها ؛ وهنا يمكن الاعتماد على اللسانيات باعتبارها وسيلة إجرائية مفيدة ، ويتمّ بدءاً بمعرفة المادة التعليمية المستهدفة بعملية التعليم ممثّلة في المحتويات ومفردات البرنامج المقرر المقدّم للمُتعلّمين ، وهذا جواباً على سؤالنا : " ما الذي ينبغي تعليمه في النحو وما الذي ينبغي تحاشيه ؟ "؛ ثم الوقوف على عمليات التفكير والتلقّظ وإنتاج اللغة لدى المتعلّم ، وذلك إجابةً على سؤالنا : " من الذي نحن بصدد تعليمه مادة النحو ؟ "؛ ثم يأتي الإلمام بآليات النظام اللغوي المراد تعليمه ، وفي مقدمته النحو ، وهذا إجابة على سؤالنا : " كيف يجب تعليم مادة النحو وما الذي ينبغي مراعاته في ذلك ؟ ". ولا يخفى ما لكلّ جانب من هذه الجوانب من أهمية في إنجاح عملية التعليم

وإجابة على سؤالنا : ماذا نعلّم ؟ نجد الجاحظ يؤكّد على ضرورة تعليم النحو بقدر حاجة المتعلّم له، مؤكّداً على ضرورة التمييز بين البحث النحوي المتخصص والبحث النحوي التعليمي، إذ يقول: " وأما النحو فلا تشغل قلبه (يريد المتعلّم) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتابٍ إن كتبه وشعرٍ إن أنشده ، وشيءٍ إن وصفه . وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به . ومذهل عما هو أردّ عليه منه ، من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع. وإنما يرغب في بلوغ غايته ، ومجاوزة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور، والاستنباط لغوامض التدبير ولمصالح العباد والبلاد ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه . وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء. " 18

أمّا السؤال : كيفية تعلّم النحو ؟ فنجد أنّ الدراسات اللسانية الحديثة سلكتُ منحيين : أحدهما التركيز على الجانب النظري قبل الانتقال إلى التطبيق ؛ وثانيهما الاعتماد على الجانب التطبيقي الذي يُعدّ هدفاً في ذاته من غير الاهتمام بالتنظير.. والحق أنّ كلا المنهجين وارد في العملية التعليمية ، وقد اعتمدهما المنظّرون قديماً وحديثاً..

فهذا سيبيويه نجده ينطلق من النظرية إلى التطبيق، إذ يأتي بالقاعدة ثم يضرب مثلاً عليها، وهذا ما نراه جلياً في حديثه عن المسند والمُسند إليه، إذ يقول: " .. وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بداً . فمن ذلك الاسم المبتدأ

والمبني عليه . وهو قولك : عبد الله أخوك وهذا أخوك . ومثل ذلك : يذهب عبد الله . فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن لاسم الأول بدّ من الآخر في الابتداء .¹⁹

وقد سلك ابن جني مسلك سيبويه في هذا الباب، ويتضح من كلامه موقفه من العامل النحوي الذي يجعله نتيجة مترتبة على الاستعمال وليس غاية في ذاته، إذ يقول: " وإنما قال النحويون: عامل لفظي وعامل معنوي ليروك أن بعض العمل يأتي مسبباً عن لفظ يصحبه ، كمررت يزيد ، وليت عمرًا قائم ، وبعضه يأتي عارياً من مصاحبة لفظ يتعلق به ، كرفع المبتدأ بالابتداء ، ورفع الفعل لوقوعه موقع الاسم؛ هذا ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول. ومحصول الحديث: فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره. وإنما قالوا: لفظي ومعنوي لما ظهرت آثار فعل المتكلم بمضامة اللفظ للفظ أو باشتغال المعنى على اللفظ. وهذا واضح."²⁰

فابن جني يأتي بالنظرية ويُبّعها بالتطبيق ، كما يفعل سيبويه، وكلاهما يسلك منهجاً تعليمياً يستعمل فيه صيغة الخطاب، بحيث يجعل المتعلم حاضراً في مخيلته، كأنما هو ماثل أمامه..

وأما عبد القاهر الجرجاني فيسلك المنهج الثاني، مقررّاً في هذا الباب أنّ العبارة بالغاية التي يراد الوصول إليها من الكلام، وهذه الغاية لا يُشترط فيها العلم بقواعد النحو وأحكامه علماً نظرياً ، بل الأهمّ هو الإتيان بالكلام على صورته المثلى في عملية التواصل ، وأن يتم اختيار العبارات بحسب مدلولاتها لا معرفتها لذاتها ، وهذا ما تدعو إليه اللسانيات التداولية المعاصرة ؛ وقد طُرِحَ هذا الإشكال في زمن الجرجاني بقول من زهدوا في النحو في زمانه : " ... لو كان النظم الذي كان في معاني النحو، لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو، لا يتأتى له نظم الكلام، وإنّا لنراه يأتي في كلامه بنظم الكلام لا بحسنه المتقدم في علم النحو..." فردّ عليهم الجرجاني : " ... إن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات . فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول : "جاءني زيد ركباً" ، وبين قوله : "جاءني زيد الراكب" ، لم يضره ألا يعرف أنه إذا قال: ركباً كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في "راكب" أنه حال ، وإذا قال "الراكب" أنه صفة جارية على زيد..."²¹

إنّ الجرجاني يستند في نظريته إلى اللغة على أنّها نظام من الأجزاء المتألفة ،— وهذا ما يقرره أحد الباحثين المعاصرين بقوله: "... إنّه يستند إلى نظرة في اللغة أرى فيها ويرى معي كل من يمعن النظر أنّها تتماشى مع ما توصل إليه علم اللسان الحديث من آراء ، ونقطة البدء بنحدها في آخر (دلائل الإعجاز) حين يقرر المؤلف ما قرره علماء اليوم من أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ بل مجموعة من العلاقات ، وعلى هذا الأساس بنى عبد القاهر كل تفكيره اللغوي."²²

ولا نبرح الجرجاني قبل أن نشير إلى رأي مهمّ له في مجال الانتقال من المعنى المعجمي إلى المعنى النحوي في فهم الكلام ، وهو ما لم يكن معهوداً لدى من سبقه من القدماء ، بل إنّنا نحده يستعمل مصطلحاً حديثاً من مصطلحات اللسانيات المعاصرة ، ألا وهو مصطلح (معنى المعنى) ، يقول الجرجاني : " الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده وذلك إذا أخبرت عن زيد مثلاً بالخروج: "خرج زيد"، وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلّك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على

الكناية والاستعارة والتمثيل ألا ترى انك إذا قلت: " هو كثير رماد القدر ... يعقل السامع من ذلك على سبيل الاستدلال معنى ثانيا هو غرضك إنه مضياف... وإذا عرفت هذه الجملة فهمنا عبارة مختصرة وهى أن تقول(المعنى ومعنى المعنى) تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه من غير واسطة ، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك المعنى إلى معنى آخر.." 23

فالجرجاني هنا " يفرق في كلامه المتقدم بين المعنى المعجمي للفظ وما يدل عليه الكلام بدلالة اللفظ وحده وبين المعنى النحوي الذي يتحقق من خلال فهم الكلام بضم بعضه إلى بعض بحسب العلاقات النحوية بين الألفاظ ، فيظهر المعنى بواسطة المستوى النحوي للغة . أما جاكبسون فقد تنبه إلى هذه الثنائية القائمة بين المستوى المعجمي المادي للغة وبين المستوى النحوي لها وقد وصفها جاكبسون بأنها واقعة بنيوية موضوعية." 24

لقد أبدع الجرجاني بأفكاره الحديثة في زمانه القديم " فمنهج هذا المفكر العميق الدقيق هو منهج النقد اللغوي، منهج النحو، على أن نفهم من النحو أنه العلم الذي يبحث في العلاقات التي تقيمها اللغة بين الأشياء." 25

وإذا جئنا إلى آراء ابن خلدون وجدنا لديه أفكاراً لسانية تضاهي ما وصلت إليه اللسانيات التطبيقية المعاصرة في مجال تعليم اللغة ، فهو يدعو إلى منهج فريد تتحقق معه الأهداف المرجوة من تيسير طلب هذا الفنّ (أي: النحو) لدى المتعلمين. ومن هذه الأفكار فكرة التدرج في عرض المادة النحوية مع مراعاة حالة المتعلم واستعداده وقدراته الاستيعابية، فالتعليم الناجع عنده " يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا. يلقي عليه. 26 أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه." 27

فالانتقال من السهل إلى الصعب ومما هو أدنى إلى ما هو أعلى ، كل هذا من شأنه أن يقدم المادة النحوية للمتعلمين بطريقة أنسب وأيسر تمكّنهم من الإقبال عليها وتيسّر لهم عملية استيعابها.

ولعل ما يصرح به ابن خلدون يبين أن تعليم هذه المادة كان من الأمور المهمة والقضايا التي تشغل فكر كل من يدرك القيمة التربوية للعملية التعليمية من العلماء ، فهو يتدبّر ممّا كان سائدا في عصره إذ لم يرض عنه ، إذ يقول : " وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق هذا التعليم وإفادته ، ويحضرون للمتعليم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ، يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه ، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها ، وقبل أن يستعد لفهمها . وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم ، وأدركه الكلل ، ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم." 28

إنه يكشف عن أخطاء كثيرة عرقلت مسيرة تعليم النحو العربي في زمانه ، منها جهل المعلمين بأساليب التعليم الناجعة ، وركونهم إلى حشو الأذهان بالألغاز النحوية التي لا تزيد المتعلمين إلّا نفورا وعزوفاً عن المادة النحوية ، ظنا منهم (أي : من المعلمين) أنهم يسلكون الطريقة المثلى ، قياساً على اعتقادهم وتقديرهم النظري لا على استعدادات المتعلمين الذهنية وإمكاناتهم الفعلية. وما أكثر ما نجد لابن خلدون من الأفكار الوجيهة والمصطلحات التي تستند إليها اللسانيات المعاصرة..



وتقرر اللسانيات التوليدية فيما يتصل بالمناهج والمقررات وطرائق التعليم أنّ المتعلّم له الحرية في تقرير ما يفيدّه وما لا يفيدّه فيما يتعلّمه.. وأحسن طريقة للتعليم - في المراحل كلها - هي تحديد الموضوع الذي المزمع تدريسه بوضوح، ثم إثبات جدارة هذا الموضوع بإدراجه ضمن المتطلبات التعليمية ؛ وهنا إشارة واضحة إلى المقررات الدراسية.. فهذا من شأنه أن يحفّز المتعلمين ويفتح لهم المجال واسعاً للإقبال على الموضوع بشغف؛ وهذا ما يجيب على الجزء الأكبر من إشكالية التعلّم ؛ لتأتي بعده طرق التدريس وأساليبه إتماماً لما بقي من الإجابة على تلك الإشكالية..

فالأساس في نجاح التعليم حسب هذا الاتجاه هو كيفية اختيار موضوعات التعلّم المناسبة والجديرة بالتعليم ، والنظر فيما تحققه من الفوائد للمتعلمين، مع مراعاة رغبتهم وميولهم ؛ فذلك من شأنه تحرير الطاقات وتجسيد القدرات الكامنة لديهم ؛ أمّا الطرائق التعليمية فهي امر تكميلي بالنسبة إلى اختيار الموضوع .. 29

يُستخلص ممّا سبق أنّ نجاح عملية التعليم تؤتي ثمارها إذا ما روعيّ فيها كيفية الانتقاء والاختيار لمواد الدراسة وموضوعاتها، بما يتناسب مع قدرات المتعلمين من جهة ومسايرة العصر الذين يعيشون فيه والبيئة التي يتواجدون فيها من جهة أخرى.. وبناء على هذا ، فإنّ تقديم مادة قديمة مضت عليها عصور طويلة لا يمكن إلّا أن يكون مادة تاريخية تحفظ في الذاكرة، ولا ينبغي اعتبارها مادة أساسية تكوينية لمتعلّم يعيش في زمن طغت فيه الشبكة المعلوماتية على حياة الأفراد والمجتمعات، وفي عصر العولمة بكل أبعادها وتحليلاتها.

إنّ تعلّم اللغة ليس فرضاً لأنماط لغوية بعينها، ولا تلقيناً قسرياً لقواعد لغة لم يُعد المتعلّم يحقق بها أغراضه ومتطلباته الحياتية.. كما أنّ وجود برامج ومقررات تتناول موضوعات انقضت أزمانها لحي ضرب من الخيال الذي لا يجني منه المتعلم شيئاً ذا فائدة في حياته اليومية ؛ وعليه، فإنّه بات من الضروري اليوم أن نطالع كتباً دراسية في مختلف المراحل والأطوار تتناول قضايا العصر من منظور واقعي، وتواكب تطلعات المتعلمين، حتى نوجّه تفكيرهم الوجهة الصحيحة..

وليس تعليم النحو العربي بمنأى عن هذا الاعتبار ، إذ إنّ الموضوعات المدرّسة في المنظومات التربوية التعليمية اليوم لا تواكب ما يجري في مجالات البحث اللساني وعلاقته بتعليم اللغات، ومنها اللغة العربية. ولعلّ ما تقدمه هذه النظريات يفيد في ترسيخ المادة النحوية على اعتبار أنها جزء أساس من اللغة العربية الأم ، وذلك بدءاً من طرق اكتساب اللغة لدى التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى ، ووصولاً إلى تعليم المادة النحوية لطلاب مراحل التعليم العالي..

إنّ اللغة التي يعيشها المتعلم ويستعملها في يومياته هي التي ينبغي أن تقام عليها الدراسات والتحليلات، من اجل الوصول بها إلى المستوى الأمثل الذي يحقق الأهداف المتوخاة من تعليمها.. وهذه اللغة هي التي تمكّن المتعلّم من التفكير بشكل سليم، لأنها أداته التي يمتلكها في واقع الأمر. وفي هذا يرى تشومسكي أنّه " من أجل تحرير قدرات التفكير والتحليل عند الطفل علينا أن نتركه في المراحل الأولى من حياته يتعلم بلغة الأم. لأن خبرة الطفل مع لغته (أو لهجته) الأم تساعد على التميّز، أما فرض شيء آخر عليه فسيعرضه إلى التقهقر، خصوصاً عندما لا يقدر على مواكبة تعلم لغة أخرى مهمة. وعلى هذا وجب أن لا نشغل الطفل بأعباء إضافية تعيق تفكيره، بل الاهتمام بتعليمه طريقة التفكير بلغته الأم قبل كل شيء.. " وهذه اللغة الأم هي التي تعكس شخصيته الحقيقية في نهاية الأمر..

واقع تدريس النحو العربي وأسباب الضعف في تحصيله :

إن واقع التدني الملحوظ الحاصل لدى التلاميذ والطلاب في توظيف القواعد النحوية ينبئ عن الخطر الكبير والخلل في تحصيل هذا العلم، فقد صار إدراك القواعد النحوية وحسن استخدامها من العوائق التي تواجه المتعلمين في مختلف المراحل والمستويات الدراسية؛ وهذا ما يتجلى في قراءاتهم ومحادثاتهم وكتاباتهم.. فمما هو بادٍ للعيان ولا يختلف عليه اثنان ، ذلك التقهقر الملحوظ في مستوى النحو العربي لدى المتعلمين في كل المراحل والأطوار التعليمية. وعلى الرغم من كثرة الجهود الرامية إلى تجاوز هذه المعضلة ، فإنّ الواقع يبيّن أنّ مستوى النحو العربي في المنظومة التربوية والجامعية يسير نحو الانحدار ، إذ سلك تعليم النحو العربي في أغلب الأقطار العربية منحى فلسفياً أدى إلى تعقيد هذا الفنّ، فاقصر على تناول مسائل الخلاف الإعرابية بين النحاة أو بين مدرسة وأخرى، وشغل المتعلمون بذلك حتى صرفهم عن الغاية الأساسية من تعلّمه، ألا وهي إصلاح اللسان واكتشاف أسرار اللسان العربي..

وامتدّ تأثير هذا الاتجاه إلى المقررات والمناهج الدراسية، فأغرقت في ترديد القواعد وجعلها غاية في ذاتها، وغفلت عن كونها وسيلة لبلوغ غايات أخرى أهمّ وأسمى؛ وغاب عن حقول الدراسة ذلك النهج التطبيقي، فأصبحنا نرى حفظاً للقواعد والمتون عن ظهر قلب من غير إجادة للكلام عند التعبير؛ وهكذا حُفظت القواعد وضاع تطبيقها وتوظيفها عند الحاجة.. وما دامت الحال على ما ذكرنا، فإن هذا يقود إلى البحث في الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف الملحوظ على نطاق واسع في التحصيل النحوي، وذلك قصد الكشف عن مكن الخلل والعمل على إصلاحه.. ولعل أبرز هذه الأسباب ما يأتي:

- الاعتماد في تدريس النحو على التلقين والتحفيظ للقواعد من دون فهم الظواهر النحوية وتفسيرها.
- استعمال أمثلة منفردة معزولة عن النصوص، ممّا يُبعد المتعلّم عن فهم سياقات الكلام وقرائنه التي لا تظهر إلّا من خلال النص.
- استعمال المصطلحات القديمة التي وردت في المصادر النحوية وهو ممّا يجعل متابعة الظاهرة أمراً عسيراً لدى المتعلمين، إذ ينشغلون بفهم هذه المصطلحات، فيفقدون تركيزهم.
- الاقتصاد على الجانب النظري مع ندرة التطبيقات التي تُعدّ أفضل وسيلة لترسيخ المفاهيم وتثبيت المكتسبات والمهارات، وهذا من شأنه أن يسبب الملل والضجر والنفور من مادة النحو.
- ابتعاد مدرّس النحو عن واقع المتعلم حين عرض الأمثلة وشرح الظواهر وتحليلها، ممّا يؤلّد لديه الفتور وعدم الرغبة في طلب هذا العلم الذي لا يرى - في هذه الحال - فائدة ترجى منه.
- عرض المادة النحوية في مدارسنا وجامعاتنا على أنها صناعة ، أي في شكل قواعد مصنوعة لا على أنها ملكة لسانية يكتسبها المتعلّم بالدربة والمران على النماذج العربية، كما يقرر ابن خلدون في هذا الشأن..
- تقديم الدرس النحوي بالاعتماد على أمثلة مبتورة بعيدا عن النصوص الطبيعية المتناسكة التي يظهر من خلالها ذلك التواشج التركيبي والتماسك النصي في إطار النظام اللغوي..
- الطريقة التي يتم بها تدريس النحو العربي هي طريقة منقّرة لا مبشّرة ولا ميسّرة ، يُلجأ فيها إلى الألغاز النحوية التي لا تصلح للتعليم بقدر ما تصلح للتسلية والترفيه. وهذا ما يجعل المتعلمين يشعرون بالضجر من هذه المادة لإحساسهم بثقلها عليهم ..

- تعليم النحو العربي يجري بطريقة القوالب الصناعية الجاهزة الصماء التي تبتعد بالمتعلم عن طبيعة لغته التي يتكلمها وبيئته وواقعه وما يعايشه في حياته اليومية في عصر التكنولوجيا والعولمة ..
- لا يتم استثمار النظريات المعاصرة ، ولا سيما اللسانية ، من أجل التمكن من فهم النظام اللغوي للعربية وتفسير الظواهر النحوية في اللسان العربي تفسيراً يتماشى مع معطيات الحياة العصرية.
- عدم مساهمة المنظومة التعليمية في كل الأطوار الحركية البحوث العلمية والتربوية لتحديث المناهج المقررة والطرائق المتبعة في تدريس هذه المادة..

توصيات في سبيل إنجاح درس النحو:

- إن من أهم ما ينبغي تحقيقه في مجال تعليم النحو هو تحويله من قواعد يصعب على المتعلم حفظها إلى واقع عملي يمارسه في واقع الحياة فيصبح علم النحو من العلوم الميسرة التي تؤول إلى مهارة من المهارات البشرية التي يكتسبها الإنسان فيما يكتسبه بالتجارب والممارسة. ويمكن أن نقدم بعض التوصيات بغية الوصول إلى تعليم ناجح للمادة النحوية، وذلك بمراعاة جملة من الأمور المتكاملة فيما بينها لتحقيق الهدف المنشود ، وهي:
- الانطلاق في درس النحو من النص ، والتركيز على وظائف الكلمات من خلال علاقاتها فيه.
- الاهتمام - عملياً - ببيان دور النحو في بناء النص وتماسكه.
- إشراك المتعلم في الدرس بطريقة حوارية ، بحيث يكون طرفاً إيجابياً فاعلاً لا متلقياً وحسب، عملاً بحكمة المرتين التي مفادها أن " الدرس الناجح هو الذي يبدأ بالتلميذ وينتهي بالتلميذ."
- اختيار النصوص التي لها علاقة بواقع التلميذ واهتماماته وحاجاته .
- انتقاء النصوص الحيوية التي تتميز بالثراء الفكري والدلالي وتتوفر بها الصور التعبيرية المتنوعة.
- الاعتماد على الاستقراء الجزئي التصاعدي وصولاً إلى القاعدة التي تُستخلص من أفواه المتعلمين، ولا يتحقق ذلك إلا بعد فهمهم واستيعابهم، وهو علامة نجاح درس النحو.
- إجراء تطبيقات فورية إثر كل قاعدة جزئية يتم التوصل إليها، لأجل التثبيت والترسيخ..
- الإكثار من التطبيقات على الدرس بعد تمامه، وتكليف التلاميذ بإنجاز أعمال منزلية بعد ذلك.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية التي يمكن أن تُسهل في تيسير الفهم لدى التلاميذ.
- العمل على تقريب القاعدة إلى الفهم بأيسر السبل في شرح الدرس وتذليل صعوباته.
- ممارسة استعمال نماذج مماثلة لما تم تناوله في الدرس بغية الزيادة في ترسيخه.
- تنبيه المتعلمين إلى أهمية تقويم اللسان، وحثهم على مراقبة أخطائهم بغية تحاشيها..
- توجيه التلاميذ على توظيف القواعد النحوية توظيفاً إيجابياً من خلال القراءة والكتابة والتحدث، وتوجيههم أيضاً إلى مطالعة الآثار التي تُكسبهم ثروة لغوية من التراث الفصيح، مع محاولة النسخ على منوالها في الحديث اليومي..
- الحرص على تقديم الدرس بطريقة مشوقة للمتعلمين تزيد من إقبالهم على تعلم المادة.

نتائج البحث:

إنّ تعليم النحو العربي تعليمًا إيجابيًا ناجعاً لا يمكن أن يتحقق بمجرد تلقين القواعد على مسامع المتعلمين وحشو أذهانهم بها، وحشهم على حفظها ، وإنما تتطلب هذه العملية تروياً وتفكيراً مليّاً من أجل الوصول الطريقة الصحيحة التي تُسهم في إيصال المعرفة بنجاح ، وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم..

كما أنّ النظرية اللسانية المعاصرة وسيلة منهجية فاعلة ، إذا تمّ استثمار معطياتها بصورة إيجابية، فهي تساعد على تقديم مجال إجرائي لتطبيق ناجع للعملية التعليمية، وذلك بما تقدّمه من دراسة علمية موضوعية تجيب على كثير من التساؤلات المطروحة، وتحلّ كثيراً من قضايا تعليمية اللغة، إن من جهة تعليم اللغة ذاتها ، من حيث آليات دراستها وتدريسها، أو من جهة المعلمين والمتعلمين أو المناهج والمقررات أو طرائق التعليم وأساليبه الناجعة المثمرة..

¹ - ابن جني : الخصائص : 1 / 34

² - عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة - تحقيق : محمد عبد المنعم خفاجي - مكتبة القاهرة / ط3 (1399هـ/1979م) 80/1

³ - دلائل الإعجاز ، ص 74 .

⁴ - ينظر: المقدمة: ص1055.

⁵ - الدكتور: أحمد مذكور: علم اللغة بين القدم والحديث : 173- 176

⁶ - محمد المبارك : فقه اللغة وخصائص العربية - دار الفكر - ط7 (1401هـ / 1981 م) 182-183

⁷ - الألسنية (علم اللغة الحديث) : مبادئها وأعلامها. ص 45

⁸ - مقدمة ابن خلدون: ص 1056

⁹ - المقدمة ، ص 1057

¹⁰ - د/ حسن ظاظا: اللسان والإنسان (مدخل إلى معرفة اللغة) ط/ دار القلم (دمشق) / 1990م. ص80

¹¹ - المقدمة.ص: 1057 .

¹² - السيد أحمد الهاشمي : جواهر البلاغة- دار الفكر - بيروت / طبعة مجددة (1421هـ- 2000م) ص9 وما بعدها

¹³ - المقدمة ، ص717.

¹⁴ - الفكر اللساني التربوي في التراث العربي: "مقدمة ابن خلدون نموذجاً"- مقال للأستاذ محمد صاري - جامعة عنابة (عن: كتاب اللغة بين المعيارية

والوصفية للدكتور تمام حسان - دار الثقافة : الدار البيضاء ؛ ص4- 6)

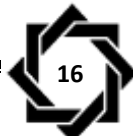
¹⁵ - مقدمة ابن خلدون ، المقدمة : ص729

¹⁶ - جلال الدين السيوطي : المزهر في علوم اللغة وأنواعها. ص 38

¹⁷ - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ، ص46

¹⁸ - رسائل الجاحظ ، تحقيق عبد السلام محمد هارون / ط1 ، 1 / 38 .

¹⁹ - سيبويه : الكتاب : 1 / 23



- ²⁰ - أبو الفتح بن جني : الخصائص: 1/ 110 - 111
- ²¹ - عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز ، تحقيق رشيد رضا / ط 2 ، ص 320 - 321.
- ²² - الدكتور محمد مندور : في الميزان الجديد : مؤسسات ابن عبد الله ، تونس / ط 1 (1988) ، ص 147
- ²³ - دلائل الإعجاز ، ص 262 .
- ²⁴ - مي عبد القادر: " الوظيفة الشعرية للنحو بين الجرجاني و جاكبسون." مقال بمجلة " أفق" الثقافية ، عدد 2 لعام 2004.
- ²⁵ - الدكتور محمد مندور : النقد المنهجي عند العرب : دار نضرة مصر - القاهرة (2004) ، ص 336.
- ²⁶ - الهاء في (عليه) تعود على المتعلم .
- ²⁷ - ابن خلدون : المقدمة : الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب - الجزائر (1984) ص 695.
- ²⁸ - المقدمة ، ص 295 - 296

²⁹ - Thomas, Owen. 1966. Transformational Grammar and the Teacher of English. -
New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

