Sham's Land Journal

Vol. (3) No.(2) (2024): 171-191

مجلة ارض الشام

المجلد (3) العدد(2) (2024): 171-191

نظرات في تجديد النحو العربي

سناء ناهض الرّيس[1]

1. مدرّسة في جامعة دمشق، كلية الآداب الرابعة– قسم نحو وصرف

Sanaa.alrayes@damascusuniversity.sy

الملخّص:

(تجديد النحو العربي) من الموضوعات التي شغلت حيّزًا واسعًا من اهتمام الباحثين المحدَثين والمؤسّسات الثقافية والتعليمية، وذلك في ضوء شكاوى المتعلّمين من صعوبته، ومشكلات تعليمه، آلت اجتهادات الباحثين ومقترحاتهم في هذا المضمار إلى ثلاثة اتجاهات، يدعو أولها إلى استحداث نحوٍ جديد مبنيٍّ على العامّيات واللهجات، ويذهب الثاني إلى ضرورة تعديل النحو العربي، وإعادة بنائه وفق مقتضيات المنهج الوصفي، والتخلي عن بعض أصوله، التي كانت بزعمهم تسليطًا للمنطق على اللغة، أما الثالث فقد رأى أنّ تجديد النحو يكون عبر تيسيره، وفصل جانبه العلمي عن التعليمي.

ولم يكن لهذه الاتجاهات، ما عدا الأخير، كبير أثر في الدرس النحوي العربي، فقد تلقّى الباحثون وأهل الاختصاص الاتجاه الأول بالرفض التام لما فيه من تعدٍّ على العربية الفصحى وسعيٍ لتشريع العاميات، بما يفضي إليه ذلك من ضياع لغتنا القومية، أهم مقوّمات وحدتنا وهويتنا. أمّا الاتجاه الثاني فما لبث أن تراجع مع تراجع المنهج الوصفي في دراسة اللغة حول العالم، وظهور مدرسة النحو التوليدي التحويلي التي توافق في كثير من مبادئها أصولَ النحو العربي، هذا مع ما للنحو العربي من فضلِ السَّبْق والريادة.

ويمكن القول إن الاتجاه الذي آل فيه مفهوم التجديد إلى التيسير هو الذي أسهم في حلّ مشكلات النحو العربيّ عبر المؤلفات الميسَّرة التي أصبحت المعتمد في التعليم لمرحلة ما قبل الاختصاص.

ومهما يكن من أمر دعوات تيسير النحو أو تجديده؛ فإن المختصين من ذوي الخبرة يجمعون على أنّ النحو ليس غايةً في ذاته، بل هو وسيلة لتقويم اللسان وتبرئته من اللحن العارض، وأن مسألة اكتساب اللغة السليمة منفصلة في مجملها عن معرفة النحو، فالعمدة فيها بناء الفطرة اللغوية عبر تنمية ذخيرة واسعة من الفصحى في مراحل مبكرة من نموّ الطفل، وهي مسؤولية ينبغي أن تنهض بعبئها المؤسسات الثقافية والتربوية والتعليمية الحكومية، وفق خطط مدروسة محكمة يضعها الخبراء، فلا يُركن فيها إلى جهد فردي أو محاولات جماعية محدودة.

حقوق النشر: مجلة أرض الشام ـ سورية

https://journal.shamlands.sy/index.php/SLJ

تاريخ الايداع: 2024/8/5 تاريخ النشر: 2024/9/10

ولعلّ السبيل الأمثل إلى تيسير النحو هو أن تكون قواعده انعكاسًا للمعرفة اللغوية التي يصدر عنها المتكلم (تصدر عن المتكلم؟؟؟؟) على نحوٍ غير واعٍ، ومشكلة الناشئة مع النحو في حقيقتها هي صورة لمشكلتهم مع الفصحى نفسها، لأن اللغة التي اكتسبوها عبر مسيرتهم هي العاميّة، والحرصُ على تغيير هذا الواقع تدريجيًا بالطرق العلمية، وإحلال الفصحى محلّ العاميّات واجب قوميّ يحفظ للأمة لغتها الواحدة، وهويتها الأصيلة.

الكلمات المفتاحية: تجديد النحو العربي، مشكلات النحو العربي، النحو العلمي، النحو التعليمي، الفطرة اللغوية

Views on Renewing Arabic Grammar

Sanaa Nahed Al-Rayes[1]
1. A teacher at the University of Damascus/Faculty of Arts in Quneitra
Sanaa.alrayes@damascusuniversity.sy

Abstract:
(Renewing Arabic grammar) is one of the topics that has occupied a wide range of interest from modern researchers and cultural and educational institutions. This was a result of the learners' complaints about the difficulty of the Arabic language and the problems of teaching it. The outcome of the researchers' efforts and proposals in this field have led to three directions:
The first one calls for the development of a new grammar based on the colloquial and dialectal forms of Arabic; the second calls for the necessity of modifying Arabic grammar, reconstructing it according to the requirements of the descriptive approach, and abandoning some of its origins which, as claimed by the researchers, were the dominance of logic over language. The third calls for renewing grammar through facilitating it, and separating its scientific properties from the educational ones.
These trends, with the exception of the last, did not have a significant impact on the study of Arabic grammar. Researchers and specialists received the first trend with complete rejection due to its infringement on classical Arabic and an attempt to legislate colloquial Arabic, with the resultant loss of our national language, the most important component of our unity and identity. As for the second trend, it quickly declined with the decline of the descriptive approach in studying language around the world, and the emergence of the school of Transformational Generative Grammar, which agrees, in many of its principles, with the origins of Arabic grammar, despite the virtue of precedence and leadership possessed by Arabic grammar.
It can be said that the trend in which the concept of renewal led to facilitation is what contributed to solving the problems of Arabic grammar through facilitating works that became the norm in education for the pre-specialization stage.
Whatever the calls for facilitating or renewing grammar, experienced specialists agree that grammar is not an end in itself, but rather a means of correcting the tongue and freeing it from accidental errors. It is believed that the issue of acquiring the correct language is separate in its entirety from knowing grammar. The main thing is building linguistic instinct through developing a wide repertoire of classical Arabic in the early stages of the child's development. It is a responsibility that must be carried out by government-run cultural, and educational institutions, in accordance with well-thought-out plans, drawn up by experts, and not dependent on individual efforts or limited collective attempts.
Perhaps the best way to facilitate grammar is for its rules to be a reflection of the linguistic knowledge that comes from the speaker in an unconscious way, and the problem of young learners with grammar is in reality an image of their problem with classical Arabic itself, because the language they acquired throughout their journey is colloquial. Care must be taken to gradually change this reality through

scientific methods. Finally, replacing the colloquials with classical Arabic is a national duty that preserves the nation's one language and its authentic identity.

Keywords: Renewing Arabic Grammar, Problems Of Arabic Grammar, Scientific Grammar, Educational Grammar, Linguistic Nature

المقدمة:

لعلّ تجديد النحو العربيّ من أبرز القضايا التي شغلت المختصين بالعربية، ولا سيّما مع بدايات العصر الحديث، ومن أبرز ما حداهم على هذا المسعى شكاوى المتعلمين من صعوبته، فتواردت على هذا الموضوع اجتهاداتُ كثير من الباحثين، ودأبت الجامعات والمجامع والمؤسسات التعليمية على عقد المؤتمرات والندوات التي تتناول هذه المسألة، وكُلّهم يسعى إلى سدّ ما يعدّه من ثغرات النحو لجعله أقرب متناولًا، فانتهى إلينا من جميع ذلك قدر غير يسير من التوصيات والمقترحات، أدلى بها باحثون مختلفو الرؤى والمشارب، وقد بلغت محاولات تجديد النحو العربي من الكثرة حدًّا جعلها هي نفسَها بابًا للبحث والتأليف، فأقيمت عليها الدراسات، ونُشرت فيها مئات المقالات التي تناولتها بالتفنيد والنقد استحسانًا أو ذمًّا.

لكن المشكلة أن ذلك كلّه لم يفضِ إلى تقريب النحو من دارسيه، فما زال مشكلًا لطلابه، يبدو لهم مستغلِقًا وعر المسلك، وما زالت مادة النحو والصرف رُعبًا لأبنائنا في قسم اللغة العربيّة.

ولا ريب في أن وفرة المقترحات والتوصيات مع ضعف جدواها يدعو للتساؤل: لمَ تفد هذه المحاولات في حلّ مشكلة النحو العربي؟ وهل هو مُشكِلٌ حقًّا؟ هل نحتاج إلى تجديده، وما المقصود بالتجديد؟ وما الهدف منه؟ وما السبيل إلى توظيف ما صحّ منه في تقريب النحو من أذهان الناشئة ؟

كل هذه أسئلة يحاول هذا البحث أن يجيب عنها.

ولا ريب في أنّ النحو من أعرق علوم العربية، يزيد عمر نشأته على ألف عام، ويمكننا بهذا المعيار أن نصفه بأنه قديم، ومن سنن العلوم القديمة أن يطالها التطوّر والتجديد بتطور المعارف المستحدثة، ومن البداهة أن نجد العلوم الطبيعية والتجريبية اليوم كالطب والفيزياء والكيمياء تختلف كل الاختلاف في مبادئها وقوانينها عمّا كانت عليه منذ ألف عام، وكذا العلوم الإنسانية، كعلوم النفس والاجتماع والفلسفة، فهل تصدق سنّة التطوّر على النحو العربي كما صدقت على سائر العلوم؟

1_ موجبات تجديد النحو واتجاهاته:

إنّ ما يبعث على تجديد علمٍ ما هو أحد أمرين: أولهما ذو صلة بالمادة التي يدرسها هذا العلم، كأن يظهر للمحدَثين من طبيعتها ما لم يظهر للأوائل من العلماء، عبر وسائل الكشف الحديثة، أو أن تكون المادةُ نفسُها قد تغيّرت على مرّ الزمن، والثاني: أن يثبت بالدليل العلمي القاطع أن مناهج الأولين في الاستكشاف، والقوانينَ التي استنبطوها بناءً عليها، كلَّها أو بعضَها، يجب تعديلُها لخللٍ فيها.

فإذا لم يوجد في العلم شيءٌ من ذلك أُقِرَّ على حاله، وتولّى القائمون عليه من المحدَثين تبسيطه وتيسيره وفقًا لحاجات طلبته.

ومعلومٌ أنّ المادة المدروسة في النحو هي العربية، وأن النحاة اختطّوا لدراستها منهجًا عمدته السماع والقياس، وما يستتبعه من تعليل، واستنبطوا بناء على ذلك جملة من القوانين رأوا أنها صالحة لوصف العربية وتفسير مجاريها.

والناظر في اتجاهات تجديد النحو العربي يرى أن أصحابها اعتقدوا أن حاجة النحو للتجديد لا تخرج في جوهرها عن أحد هذه الأمور الثلاثة:

أ ـ أنّ المادة المدروسة قد تغيّرت: أي إنّ عربيّة اليوم تختلف عن العربية القديمة، لذلك لا بُدَّ من اطّراح النحو القديم، وبناء نحوٍ جديد تمامًا، يصف العربية المستحدثة، ولا بأس ـ من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه ـ في أن تكون هذه العربية قد تحوّلت إلى عربيّات تمثلها عامّيات البلدان العربية المختلفة، وفي أن نستنبط لكلّ عامية، بل لكلّ لهجة، نحوَها الخاصّ، فاللغة ـ كما يقولون ـ كائن حيّ، وفرض المعيار على اللغة ومتكلّميها تحكّمٌ ظالم بهذا الكائن، وإعاقة له عن نموّه الطبيعي وتطوره وإبداعه، بل إن منهم من ذهب يحشد البراهين الفلسفية واللغوية والاجتماعية التي تؤيّد «أنّ اللغة العربيّة العامّيّة تترقّى شيئًا فشيئًا، وتتحوّل مع الأيام حتى تحلّ محلّ العربية الفصحى» (غصن، 1925، 3) ، وأشهر أصحاب هذا الاتجاه: أنيس فريحة (انظر مثلًا: فريحة، 1955،116– 133) ، وإبراهيم أنيس (مثلًا: أنيس، د.ت، الكتاب بتمامه)، وعبد القادر الفاسي الفهري (الفاسي الفهري، 1985،34)، وهذه الرؤية تستند في أسسها إلى انبعاث علم اللسانيات في الغرب، ومناداته بدراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، بمعزل عن أيّ توجُّهٍ ذاتي أو قومي أو ديني.

ومثل هذا الاتجاه يجاوز في مراميه تجديد النحو إلى نبذ الفصحى والاستغناء عنها في الاستعمال لتؤول إلى لغة تاريخية أو دينية على غرار ما آلت إليه اللاتينية ـ أمّ اللغات الأوربية ـ التي صار استعمالها مقتصرًا على بعض المؤسسات الدينية، في حين تحوّلت اللهجات التي انبثقت عنها على مرّ الزمن إلى لغاتٍ مختلفةٍ كلَّ الاختلاف، منها الإنجليزية والفرنسية والألمانية.... فلا يمكن لأهليها التواصل فيما بينهم مالم ينفقوا الوقت والجهد في تعلُّم كلّ واحدةٍ منها على حدة.

وجليٌّ أنه لا يتأتّى لحريص على الأمة أن يلتفت إلى مثل هذا الاتجاه، ولا أن ينظر للعربية دون اعتبار مكانتها الدينية والقومية، و دون أن يرى في تشريع العاميات ضربًا من الفوضى اللغوية، وتقويضًا للغتنا الواحدة التي تربطنا بأبناء جلدتنا من مشرق الوطن العربي إلى مغربه، وتصلنا جميعًا بتاريخنا المشترك وتراثنا العريق.

ومن ثمة أهملت حكومة بلدنا الرشيدة هذا الاتجاه كلَّ الإهمال، ووجّهت بأن تكون لغتنا القومية، أعني: العربية الفصحى، اللغة الرسمية في الدوائر والوزارات والتأليف والتدريس.. في الجمهورية العربية السورية.

ب ـ أن النحو العربي يعتَوِرُه الخللُ في جوانبَ منه: ومن ثمة لا بدَّ من تعديله والاستدراك عليه، وتشخيصُ أصحاب هذا الاتجاه لأوجه الخلل مختلفة، لكنّ جُلَّهم سلك سبيل إحياء آراء ابن مضاء القرطبي (ت592هـ)، فتظاهروا على ضرورة إلغاء مفهوم العامل، ومنع التأويل والتقدير، ونبذ القياس، والاستغناء عن العلل الثواني والثوالث، ولكلّ منهم ـ بعد ذلك ـ نظراته في مسائل نحوية جزئية، ليس من هدف هذا البحث إحصاؤها، لأن عشرات المؤلفات تناولتها، وحصرتها، وبيّنت أصول بعضها، وفنّدتها (من هذه المؤلفات: النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، تأليف: محمد أحمد عرفة، المكتبة الأزهرية، 1937، ومظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، تأليف: ياسين أبو الهيجاء، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، والدعوة إلى تيسير النحو العربي: البواعث والمنطلقات، تأليف سفيان بلعجين، مجلة حوليات التراث، العدد 2018/18، وتيسير النحو بين التأصيل والتطبيق، تأليف: إبراهيم عبد الله، دار سعد الدين، دمشق، 2021)، لكننا نكتفي بالقول إن هذه الآراءَ جميعَها لم يُكتب لها القبول بين المحقّقين من أهل الاختصاص، ولم نكد نرى لها أثرًا في الكتب المدرسيّة أو الجامعية، إلا في إطار عرض محاولات تجديد النحو العربي، ولعلّ مرجع ذلك إلى ما تنطوي عليه هذه الطروحات من إشكالات وتناقضات، لعلّ أظهرها:

- ما تشتمل عليه في بعض وجوهها من افتقارٍ للاطّراد الذي هو أول شروط القاعدة اللغوية المقبولة، مثال ذلك ما ذهب إليه الأستاذ إبراهيم مصطفى في علامات الإعراب الفرعية، إذ رأى أن افتراض النحويّين أن أبواب الأسماء الستة والمثنى والجمع المذكّر السالم تُعرب بالحروف لا مقتضى له ولا مسوِّغ، فهذه الحروف ناشئة عن إشباع الضمة والكسرة والفتحة، وحركةُ الإعراب عنده باقيةٌ على أصلها، ظاهرةٌ على حرف الإعراب الذي يسبق حرف (الإشباع) الذي عدّه النحاة علامة إعراب فرعية (مصطفى، 1937، 108– 113)

لكن استقراءً سريعًا لبابي جمع المذكر والمثنّى في العربية يخرم هذه القاعدة، ففي حالة نصب الجمع المذكر لا نجد فتحة مشبعة، بل المطّرد عن العرب إلحاقه ياء مكسورًا ما قبلها تتلوها نون، كما في نحو: ﴿رَأَيۡتُهُمۡ لِي سَٰجِدِينَ﴾ (يوسف/4)، وكذا باب المثنى خارج بتمامه عن هذه القاعدة، فمعلومٌ أنه تُلحق به في حالة الرفع ألف مفتوح ما قبلها، وفي حالتي النصب والجر

ياء مفتوح ما قبلها أيضًا، وقد علّل الأستاذ ذلك في باب الجمع بأنّ الفتح « ليس بإعراب فلم يقصدوا أن يجعلوا له علامة خاصّة»(مصطفى، 1937، 111)، أمّا المثنّى كلُّه فبابه عنده الشذوذ (المصدر نفسه،113)، أي أنّ القاعدة التي افترضها لا حظَّ لها من الاطّراد والاستمرار، هذا إلى جانب أن الإشباع مخصوصٌ بالشعر «ولا داعي يدعو إليه في حال الاختيار» (ابن يعيش، 2013، 120/1، وانظر: عبد الله، 2021، 102) .

- دعوتُها إلى إلغاء أبوابٍ تتصل بأساليبَ عربيةٍ فصيحة أصيلة، نحو الدعوة إلى إلغاء باب الاشتغال (أبو الهيجاء، 2008، 234)، ولا يُعلمُ كيف يُلغى الباب وعليه قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ﴾ (الرحمن/7)، وقوله: ﴿وَٱلۡقَمَرَ قَدَّرۡنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلۡعُرۡجُونِ ٱلۡقَدِيمِ﴾ (يس/39) وآياتٌ أُخَرُ عديدة، وكثيرٌ من أشعار العرب وأمثالهم وأقوالهم، ولا خلاف في أن باب الاجتهاد مفتوح لمن أراد توجيه هذا الباب على غير المشهور من مذهب النحاة، الذين يجعلون الاسم المنصوب المتقدم منصوبًا بفعل محذوف، فالرضي ـ مثلاً ـ (الرضي، 1996، 438/1) استجاز أن يكون مفعولًا به مقدّمًا للفعل المذكور مع كون الضمير المشتغَل عنه بدلًا منه، أمّا أن نحذف الباب بتمامه فهذا لا يكون لأنه ليس من صناعة النحويّين، بل هو من سنن العرب في كلامهم.
- ذهابُ بعضِها إلى الدعوة للتخفُّف من بعض الأبواب النحوية وإلحاقها بغيرها دونما نظر في الأسباب الموضوعية العلمية التي دعت النحاة إلى وضع هذه الأبواب، نحو ذهاب الدكتور شوقي ضيف إلى إلحاق باب (كان) وأخواتها بباب الفعل (ضيف،1990، 11–13)، على أن يُعرب الاسم المرفوع بعدها فاعلًا، والمنصوب حالًا، وأوّل ما يُعترَض عليه في ذلك أنّ القول بحاليّة منصوب (كان) يتجاهل حقيقة أنّ الحال فضلة، ومنصوب (كان) عمدة لا يستغني الكلام دونه، لأنه في الأصل أحد ركني الجملة، خلافًا للحال.

وفوق ذلك، يدلّ استقراء العربية على أن الأبواب التي سمّاها النحويون (نواسخ الابتداء) هي من صلات الجملة الاسمية ومتعلّقاتها، لأنها موضوعة للتنويع على أصل معناها، أو لإضافة معنى فرعيّ لها، فالأصل فيها أن تدلّ على ثبوت الخبر للاسم ثبوتًا مطلقًا، فإذا أريد تقييد هذا الثبوت أو تخصيصه على وجهٍ ما دخلت عليها النواسخ لتجعل هذا الثبوت مختصًّا بزمن كما في نحو (كان، وأضحى، وأصبح...)، أو منتقلًا من حال إلى حال: (صار)، أو منفيًّا: (ليس وما)، أو مؤكّدًا: (إن)، أو مرجوّاً (ليت)... أو مشكوكًا فيه (ظنّ) ... لذلك نجد مرفوع (كان) هو عين منصوبها، فإذا قلت: (كان محمدٌ ناجحًا) فإن (محمدًا) هو الناجح، و(الناجح) هو محمد، وليست سائر الأفعال كذلك، فإن وضعها على أن يكون مرفوعها ومنصوبها متغايرين، يُسنَد

الحدثُ إلى أوّلهما ويوقّع على الثاني، نحو: (أكرم محمد ضيفه)، وجليّ أنّ حقيقة محمد تختلف عن حقيقة الضيف (عبد الله، 2021، 118)، وعن ملاحظة هذا الفرق بين الفعل الناسخ وغيره من الأفعال صدر النحاة في التصنيف ووضع الأبواب.

- اتخاذُ بعض هذه الدعوات التجديدية اللغاتِ الهند وأوروبية أصلًا تُقاس عليه العربية، من الأمثلة على ذلك إصرار بعض الباحثين على التماس مفهوم (الجهة) في الفعل العربي، أي إلزامه بالدلالة على زمَن مقيّد بالبعد أو القرب، أو التجدُّد أو الاستمرار.... من هؤلاء تمام حسّان (حسان د.ت، 245–252)، ولا ريب في أن (الجهة) مفهوم لغويّ عامّ، أي إن اللغات جميعها لا بدّ من أن تمتلك وسائل تعبيرية تخرج الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) عن إطلاقها عند حاجة المتكلّم للتخصيص، وفي الإنجليزية ـ مثلًا، توكَل هذه المهمة إلى صيغة الفعل نفسه التي يدلّ تبدُّلها على تبدّل تقاسيم الزمن، وتتوقف صحة الجملة من الناحية القواعدية على اتساق الفعل مع الزمن الذي تخصصه قرائن الجملة من أدوات وظروف وأحوال، فحين تدل هذه القرائن على فعل دائم لا بد من استعمال المضارع البسيط، وحين تدلّ على فعل مستمر لا بد من استعمال المضارع المستمر، وحين يكون الفعل متّصلًا بالحاضر لا بد من استعمال المضارع التام، وإذا كان دلّ الكلام على فعلين حدث كلٌّ منهما في الماضي، بيد أن أحدهما وقع قبل الآخر تعيّنَ كون السابق في الزمن بصيغة الماضي التام، في حين يكون اللاحق بصيغة الماضي البسيط..... وتنشأ هذه الصيغ المختلفة عن إضافة أفعال مساعدة قبل الفعل الأصلي ولواحق بعده أحيانًا.

أمّا العربية فالتعبير فيها عن الجهة لا يُلزم الفعل بصيغة معينة، ولا يُخلّ بصحة الجملة أن يُعبّر عن الماضي القريب أو البعيد أو المتصل بالحاضر بالصيغة نفسها، فيُقال: (حضر محمد منذ لحظة)، (نحج الطالب نجاحا مبهرًا بعد أن اجتهد طوال العام)، (سكن محمد هذا المنزل منذ ولادته)..... والأمر نفسه يقال في تقسيمات الحاضر والمستقبل، وبعبارة أخرى: إن إلزام الفعل بضميمة مهما يكن نوعها للتعبير عن الجهة على النحو الذي ذهب إليه تمام حسان لا أصل له في العربية، وإن كانت الأدوات من نحو: (قد)، (لم) و(لمّا) و(السين) و(سوف)، وبعض الأفعال من نحو: (كان)، و(كاد) و(عسى)، و(بدأ) من وسائل الدلالة على الجهة في العربية، فإنها تخالف مفهوم (الأفعال المساعدِة) في اللغات الهند وأوروبية في أنّها غيرُ مُلتَزَمة، بمعنى أنه يمكن للمتكلّم أن يستعملها للدلالة على الجهة، ويمكن أن يستغني عنها بدلالة قرائن أخرى من

نحو الظروف، نحو: (أسافر غدًا)، وحروف العطف الدالة على الترتيب، نحو: (هطل المطر ثم نبت العشب) وواو الحال، نحو: (أقبل الطفل وهو يلعب) وغير ذلك.

وخلاصة القول: إن تقاسيم الفعل الثلاثة الدالة على الأزمنة الأساسية (الماضي والحاضر والمستقبل) صالحة بنفسها للدلالة على جميع جهات الزمان في العربية، وهي خاصّة تشارك فيها أخواتها الساميّات (الباسري،2003، 324)، وافتراض غير ذلك فيها هو قياس لها على غيرها من اللغات التي لا تنتمي إلى عائلتها اللغوية.

ومهما يكن من أمر هذه الاجتهادات الجزئية، فإنه من اللافت أن موجة تجديد النحو على الصورة الموصوفة آنفًا، وإن بدت أنها تحيي فكر عالم عربي هو ابن مضاء، سايرت في مبادئها العامة الأسسَ التي استند إليها أصحاب المنهج الوصفي من الغربيّين في القرن الفائت، وأعادوا بناءً عليها النظر في نحوهم الموروث الذي أطلقوا عليه اسم (النحو التقليدي)، وأرادوا به منهج النحو القائم على أفكار أرسطو عن طبيعة اللغة اليونانية، وكان من نقائصه عندهم: عنايته بالتعليل، وتوجهه إلى اللغة الأدبية المكتوبة وإهمال الكلام المنطوق، وتقديم قواعد اللغة على أساس معياري عبر تصنيف الاستعمالات اللغوية إلى عالية ومتوسطة وقبيحة.... وصدى هذه الانتقادات نجده في جُل مصنّفات أصحاب هذا الاتجاه في عالمنا العربي، مع تعديلات طفيفة استوجبتها طبيعة العربية، إذ كثر كلامهم على تأثُّر النحويّين العرب بالمنطق الأرسطي وإفسادهم النحو بالقياس والتعليل، وعلى أنّ النحو لم يقعّد للعربية كما يتحدّثها أصحابها، وإنّما قعّد لعربية مخصوصة تتمثّلُ في مستوى معيّن من الكلام، هو في الأغلب شعر أو مثل أو نصٌّ قرآني، وأنه قصر اللغة المدروسة على بيئة زمانية ومكانية محدّدة عبر مفهوم الاحتجاج (السامرائي، 1995، 22-28)

وتبع ذلك موجة من التصنيف في الردّ على الوصفيين وإثبات أن النحو ـ ولا سيّما نحو المتقدمين ـ كان عربيًّا خالصًا خلوًا من تأثيرات المنطق اليوناني، وأن المنطق الذي اعتمده النحويون المتقدّمون الذين أرسوا دعائم النظرية النحوية العربية هو منطق بدائه العقل، لا منطق أرسطو أو غيره، وأنّ المعايير التي وضعوها في تحديد لغة الاحتجاج هي المنهج المعمول به في كلّ دراسة لغوية علمية، إذ لاتؤخذ اللغة إلا عن المتكلم الأصيل الذي يتكلّم لغته الأم صافيةً من دون تغيير أو فساد، ثم إنهم بنوا علي ذلك جملة من القواعد المُحكمة، وفق منهج علميّ دقيق.

ثمّ إنّ المنهج الوصفي في دراسة اللغة ما لبث أن تراجع في موطن نشأته، ليحلّ محلّه اتجاه جديد، عرف باسم مدرسة النحو التوليدي التحويلي، التي نظّر لها وأرسى دعائمها اللغوي الأمريكي (نعوم تشومسكي)، فنُسبت إليه بها أبوّةُ اللسانيات الحديثة، وقد تبوّأ هذا الاتجاه منزلة الصدارة في الدرس اللغوي العالمي «حتى قيل: إنّ أيةَ نظرية لغوية لا يمكن أن تتجاهل نظرية تشومسكي، بل وإنّ مكانةَ أيِّ نظريّةٍ وإنجازها في حقل الدراسات اللغوية يتحدّد بمدى صلتها بنظرية تشومسكي قُربًا وبُعدًا أو نقدًا وتعديلًا» (ليونز 1997/1985، 7)، وقد بلغت وجوه التشابه بين هذه النظرية والنظرية النحوية العربية حدًّا جعل بعض الباحثين يناقش إمكانية اطلاع تشومسكي على النحو العربيّ وتأثره به (عبد اللطيف، 1990، 9–12)

وسواءٌ أكانت المبادئ التي أرستها مدرسة النحو التوليديّ قائمةً على تبنّي مفهومات النحو العربي وإحيائها، أم كانت من بنات أفكار مؤسّسها، فإن الثابت أنها تبدأ من حيث انتهى النحويّون المتقدمون منذ ما يزيد على ألف عام، وما تزال تستنبط قواعد تعدُّ من المسلَّمات عند المشتغلين بالنحو العربي، وأنّ ثمة مفهوماتٍ علميةً دقيقة حول طبيعة اللغة عرفها النحاة العرب ولم يتهدّ إليها اللغويون المحدثون إلا في مراحل متأخرة من تطوّر هذه المدرسة.

ولعلّ من أهم المبادئ التي جاء بها تشومسكي، وعُدَّت ثورة في حقل الدراسات اللسانية أن على اللغوي أن يجاوز وصف الظاهرة اللغوية إلى تعليلها وتفسيرها واستكشاف النظام اللغوي الكامن وراءها، وتلمُّس الآلية أو البرمجة التي يصدر عنها العقل البشري في إنتاج اللغة، عبر اعتماد مفاهيم من نحو البنية العميقة (أي: بنية الجمل كما هي في أصلها)، والبنية السطحية (أي: المنطوقة)، وما يستوجبه الانتقال من الأولى إلى الثانية من قواعد التحويل نحو الحذف والزيادة والتقديم والتأخير.... و ممّا انتهى إليه تشومسكي عبر تطوير نظريته بعد ذلك حول اللغة وقواعدها الكلامُ على نظرية العمل، وصلتها بالحالة الإعرابية (بول ، 2002/ 2009، 200–201)، وكان ممّا أشار إليه أيضًا أنّ من الأسماء ما يعمل عمل الأفعال (تشومسكي ، 1986/ 1993، 351).

والمطّلع على النحو العربي يألف هذه التصوّرات جميعها، لذلك كثرت المؤلَّفات التي تتحدث عن جذور الفكر التوليدي التحويلي في النحو العربي، وتتلمّس وجوه التشابه والاختلاف بين المدرستين، وصارت مفاهيمُ من نحو: التقدير والتأويل والعامل والقياس والأصل والفرع والتعليل دلائل على علميّة النحو العربي ومزيّة له، بعد أن ظلّت زمنًا طويلًا مرمى لسهام الناقدين، ومظنّة لاتهام النحويّين بتسليط قواعد المنطق على اللغة.

ولعلّ ما يُلمس من تطوّر النحو العربي وسبقه يكون مانعًا لبعض دعاة الحداثة من الحُكمَ على قيمة تراثنا اللغوي من خلال اتفاق معاييره مع المعايير السائدة في الدراسات اللغوية حول العالم أو اختلافه عنها، وأن يحتكم في ذلك إلى مدى كفايته في أداء الغاية التي وُضع من أجلها ابتداءً، وهي استنباط أصول وقواعد دقيقة واضحة تتيح للمتكلّم ـ وإن فسدَت سليقتُه اللغويّة ـ إذا احتذاها أن ينطق بالعربية وأن يفهمها (أعني العربية التي نصطلح اليوم على تسميتها بالفصحى). ونجاح النحويين في بلوغ هذا الهدف يتمثل في قدرتنا اليوم ـ مع فساد سلائقنا اللغوية وشيوع العامّيات المختلفة، وغَلَبتها على لغتنا اليومية ـ على الحفاظ على حدٍّ أدنى من الوحدة اللغوية تظهر في استطاعتنا التخاطب بالفصحى على امتداد رقعة جغرافية واسعة، وقراءة تراثنا وفهمه. ولهذه الوحدة أهميّتها البالغة وضرورتها التي لا يرقى إليها شكّ، لأسباب معلومة تتصل بالهُويّة العربية بما تشتمل عليه من تراث ديني وحضاري كانت ـ ومازالت ـ الفصحى هي لغته.

يبقى أن نشير إلى أنّ اللغة العربية نفسها، بسعتها وحيويتها وثرائها، هي من أهم العوامل التي أتاحت تطور العلوم المرتبطة بها، وفي رأسها النحو، إذ إنّ «ما تيسَّرَ للتوليديّة متفرِّقًا في لغاتٍ مختلفةٍ قد اجتمع للنحويّ العربيّ في اللّغة الوحيدة التي اتّخذها موضوعًا له وهي العربيّة» (بوزيان،1994، 250)

ج ـ الاتجاه الثالث في تجديد النحو العربي يمثّله دعاةُ التيسير: والتيسير ، كما يرونه، لا يكون بإعادة النظر في جوهر النحو وأصوله، إذ ما زالت البراهين تتظاهر على أن النظرية النحوية العربية معدودة في بدائع الفكر الإنساني، لكن مكمن التجديد والتيسير يكمن في ضرورة التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالنحو العلمي منهج في دراسة اللغة نهض به العلماء، ومع أنّه نشأ في الأصل لغايات تعليمية، تهدف إلى وضع قواعد تعصم الألسنة من اللحن، وتتيح لها انتحاء سمت كلام العرب الفصحاء، لم يقتصر على هذا الجانب، بل وسّع النحويون العرب الدرس اللغويّ إلى أن وصلوا به إلى أقصى ما ترمي إليه الدراسات العلمية الحديثة في اللغة، من كشف حقائقها، وأصولها الجامعة، وكُلّياتها، ودقائقها، وعرضوا في أثناء ذلك أصولَ احتجاجهم من سماع وقياس وتعليل، وخلافَهم في بعض المسائل الجزئية، هذا إلى جانب ما وقع في النحو، في عصوره المتأخرة، من تأثيرات المنطق ولا سيّما في بابي الحدود والتوسُّع في القياس والتعليل، والنحو الاحتمالي والنماذج اللغوية المرتبطة به.

وهذا الجانب العلمي لا غنىً عنه للمختصّين الذين يُناط بهم أمرُ حفظ العربية، وتعليمِها، والتأليفِ فيها، والنظرِ في أساليبها المستحدثة، وضرورات تعريب العلوم والمصطلحات، وغير ذلك من

القضايا اللغوية التي ينبغي أن تستند إلى معرفة أصول العربية، لكنه لا يفيد المتعلّمين في شيء، بل إنه قد يكون مظنّة للعُسر والتعقيد.

أما الجانب التعليمي فغايته عرض القواعد التي جرّدها العلماء بأوضح الصور وأبسطها، خالصةً ممّا لا يفيد المتكلّم في ميدان الحياة والثقافة، وفي صحة القراءة والكتابة، مع تبويبٍ حسنٍ لمسائله الأساسية يُفصل فيه بين القضايا الصوتية، والإفرادية، والتركيبة، والتمثيل لذلك كله بنماذج تتدرج من الحديث الفصيح إلى القديم المتناسب مع مستوى المتعلم، على أن تُستخدم في ذلك لغة سهلة ميسّرة، ويستعان بأحدث ما يوصي به خبراء التربية وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي.

وجذور الفصل بين الجانبين ممتدّة في تراثنا النحوي، فقد ألّف كثير من العلماء، إلى جانب مطوّلاتهم، مختصرات جعلوها للمبتدئ، وقصروها على القواعد الأساسية، من هذه المختصرات: الموجز في النحو لابن السرّاج، والإيضاح لأبي علي الفارسي، واللمع لتلميذه ابن جني، والجمل للزجاجي، والإعراب عن قواعد الإعراب لابن هشام....

أمّا العصر الحديث فالمصنّفات التي سلكت فيه مسلك العناية بالنحو التعليمي كثيرة، ومن علماء بلاد الشام المبرّزين في هذا الاتجاه الأستاذ سعيد الأفغاني، والأستاذ عاصم البيطار، والدكتور محمد خير الحلواني، والشيخ مصطفى الغلاييني.

2_ أثر محاولات تجديد النحو في تعليم العربية:

يشير واقع العربية اليوم، ومشكلات الطلبة في تعلّم قواعدها، ومعاناة الأساتذة في تعليمها؛ إلى أن محاولات تجديد النحو المبنيّ على الفصحى كانت جميعها يسيرة النفع في تحقيق الغاية التي رمت إليها، بل الغاية التي وضع من أجلها النحو أصلًا، أعني إتقان العربية نطقًا وقراءة وتأليفًا.

وإنه لممّا يروع المدرّس أن يضع بين يدي طلبته نصًا عربيًّا ميسّرًا تامّ الضبط ثم يستمع إلى واحدهم وهو يتعثّر في قراءته تعثُّرَ من يقرأ لغة غريبة عنه.

وقد يُبدي لنا ظاهرُ الحال أنّ رؤية دعاة العامية هي التي سادت، فأبناؤنا يأنسون إليها، ويهابون التعبير بالفصحى، ويصعب على المختصين منهم فهمُ الكتب الميسّرة في النحو بَلْهَ مطوّلاته.

لكنّ التسليم بهذا الواقع يعني التفريط بأول الأركان التي تقوم عليها هوية الأمة العربية، فإنك لو بحثت عن تعريف (الأمّة) في كتب الاجتماع لوجدت أوّل مقوّماتها: أن يتحدّث أبناؤها لغة واحدة يُنسبون إليها، وتُنسَب إليهم.

وما جلُّ تلك الجهود لتجديد النحو أو تيسيره إلا محاولةٌ جادة حثيثة من علماء العربية على مرّ العصور للحفاظ عليها، بيد أن هؤلاء العلماء ما زالوا يكرّرون أن النحو نفسه ليس إلا وسيلة واحدة من وسائل معرفة العربية وإتقانها، ولعلّه ليس الوسيلة الأهم التي يُتَوصَّل بها إلى هذه الغاية.

أمّا الوسائل التي يُعَوَّل عليها في ذلك، والتي أجمعت على أهميتها مقترحات الباحثين وتوصياتهم في كثير من المؤتمرات واللقاءات العلمية (مثلًا توصيات الباحثين في: ندوة النحو والصرف التي انعقدت في جامعة دمشق، 1994، تحت رعاية المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، والمؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية بدمشق المنعقد 2002، تحت عنوان: تيسير تعليم النحو)، فلعلّ أظهرها:

أـ ضرورة بناء الفطرة اللغوية:

الفطرة أو السليقة (أو الكفاية اللغوية بمصطلح الدراسات الحديثة): هي معرفة المتكلّم الضمنيّة بقواعد لغته إفراداً وتركيبًا، التي يصدر عنها، على نحو غير واعٍ، في إنتاج اللغة وفهمها (زكريا، 1986، 32)

وقد أطلق علماؤنا القدامى على المتكلّم الذي يتمتّع بهذه الفطرة اسم العربي الفصيح، وهو مصطلح مقابلٌ لمصطلحٍ مستحدث هو (المتكلم الأصيل)، وأهمّ سمة في هذا المتكلم أنه ينطق اللغة سليمةً وإن لم تكن لديه دراية بقواعدها.

وتؤكد دراسات علم النفس التطوّري وعلم الأعصاب أن اكتساب الإنسان هذه الفطرة مشروط بتعرُّضه للغة في مرحلة مبكرة من عمره يُطلق عليها اسم (المرحلة الحرجة أو الحساسة في اكتساب اللغة)، تبدأ في الشهور الأولى من حياته وتستمر إلى ما يقرب من مرحلة البلوغ، واللغة المكتسبة في هذه المرحلة العمرية يُطلَق عليها اسم: (اللغة الأمّ)، وهي اللغة التي سيكون قادراً على التحدث بها بطلاقة، دونما حاجة إلى تعلُّم قواعدها. ومع أنه سيظل قادرًا على اكتساب لغات أخرى بعد تلك المرحلة ، لكن تلك اللغات لن تتمكّن في وجدانه تمكّن لغته الأصلية ولن تكون بمنزلتها. هذه الحقيقة العلمية التي تستمد أدلتها من دراسات استكشافية متطورة للدماغ البشري (اكتساب اللغة ar.wikipedia.org) أدركها عامّة العرب القدماء بالتجربة، فعُرِف عنهم أنهم كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لاكتساب الفصاحة.

والمشكلة التي تواجهنا في هذا الإطار واضحة الأبعاد، إذ لا يخفى أن أبناءنا لا يتعرضون في طفولتهم للعربية الفصيحة، وينشئون بحيث تصبح العامية هي لغتهم الأم، وعلى أهمّية الدعوات التي تنادي باعتماد الفصحى لغة للتخاطب في حضرة الطفل، تبدو قابليتها للتحقُّق في إطار الأسرة غير

واقعية، إذ يبعد أن يلتزم بها إلا القليل من النخب المثقفة، في حين أن المطلوب هو بناء فطرة لغوية فصيحة تعمّ المجتمعات العربية.

لذلك فإن عبء بناء الفطرة اللغوية يقع على عاتق المؤسسات التعليمية بدءاً من رياض الأطفال وانتهاء بالمرحلة الابتدائية على وجه خاص، والنهوض بهذا العبء يستوجب أمرين:

الأول: الحرص على إعداد كادر تربوي ذي ملكات لغوية سليمة، يتولّى تعليم الموادّ على اختلافها باللغة الفصيحة، وأن تقتصر لغة التخاطب في هذه المرحلة عليها، ومن أول متطلبات إعداد هذا الكادر أن تلقَى أقسامُ اللغة العربية، وكذا الأقسامُ ذات الاختصاصات التعليمية، العنايةَ اللازمة، ليتأتّى لها تخريج مدرّسين على قدر مقبول من الكفاية اللغوية، قادرين على تلقين الأجيال عربية سليمة، أمّا أن تكون هذه الأقسام مأوى للطلبة الذين قصّر بهم تحصيلهم في المرحلة الثانوية عن دخول أيّ تخصُّص آخر، فاتجهوا إلى دراسة العربية مضطرين دون رغبة أو شغف، ودون أن تكون لديهم أسس صالحة لأن يبنى عليها تعليم عال في هذا المجال فإنه يُدخلنا في دائرة المعلّم الضعيف الذي يخرّج طالبًا أضعف منه، قال الدكتور مصطفى جطل في بيان هذا الواقع: «وهنا سنُصاب بالنسبة إلى التعليم بما يُسمَّى الدَّور، إذ إنّ الذين يدرسون الاختصاصات التعليمية هم الذين لم يُقبلوا في الاختصاصات غير التعليمية في الجامعة، أو هم ممّن لم يُقبلوا في الجامعات، ويتخرّجون بقوة الدفع والاستمرار، فيعلّمون ما لم يتعلّموا، ويدرّسون ما لم يتقنوا» (جطل،2002)، وللخروج من هذه الدائرة لا بدّ من أن يكون دخول هذه الكليّات مشروطًا باجتياز الطالب اختبارًا معياريًّا في اللغة العربيّة، ينتخب مِن بين المتقدّمين مَن لديه القاعدة الصالحة، وهو أمرٌ لم يزل ينادي به كثير من القائمين على تعليم العربية، ولا يُعرَف لِمَ بلغ من هوانها في عيون بعض أبنائها حدًّا يجعلهم يشترطون مثل هذا الاختبار لدخول أقسام اللغات الأجنبية، ويستكثرون على العربية مثل هذه العناية.

الثاني: أن تتبنى المؤسسات التعليمية للغة منهجًا عماده العناية بتوجيه الطفل إلى قراءة النصوص العربية الفصيحة واستظهار بعضها، وفق خطة متدرّجة، يتخيّر وفقها مختصون من ذوي الخبرة النصوص المناسبة لكل مرحلة عمرية، مع تشجيع الطالب على محاكاة أساليبها في استعماله الخاص، فلا يصلُ إلى نهاية مرحلة الاكتساب اللغوي إلا وقد صارت لديه ذخيرة لغوية راسخة.

ويستطيع الطفل أن يكتسب في هذه المرحلة العربية الفصيحة عبر هذا التعرُّض المحدود لها في المدرسة بحيث تصبح لغته الأمّ إلى جانب العامية التي يتعرّض لها خارج المدرسة، والالتزام

الصارم بهذا التوجّه هو السبيل الوحيد لتقليص العاميّات في المجتمعات العربية، وإحلال الفصحى محلّها شيئًا فشيئًا.

ويمكن القول إن هذه الطريقة كفيلة بتيسير تعليم النحو في المراحل اللاحقة، لأن القواعد التي سيتعلّمها هي انعكاسٌ للنظام اللغوي الفصيح الذي اكتسبه على نحوٍ غيرِ واعٍ كما أسلفنا، ولعلّ أكثر ما يجعل النحو عسيرًا عند الطلاب هو أن قواعده، إلا أقلّها، لا تطابق قواعد اللغة التي نشأوا عليها منذ نعومة أظفارهم، في حين يلمس الأساتذة أن الطلبة الذين تيسَّر لهم خلال نشأتهم تحصيل ذخيرة لغوية مقبولة لا يصعب عليهم تلقي علوم العربية على اختلافها، ومن بينها النحو، والتميّز فيها.

ب ـ قَصْرُ تعليم النحو في المراحل الدراسية الأولى على أساسياته:

بقدر ما ينبغي تركيز الجهود في مراحل الدراسة الأولى على بناء الفطرة اللغوية يجدر الاكتفاء من النحو بما هو مرشدٌ إلى صحة الأداء اللغوي، وقد نبّه ابن خلدون (ت 808هـ) في مقدمته على ذلك، فعقد فصلًا: «في أنّ ملَكَة هذا اللسان غيرُ صناعة العربية، ومستغنيةٌ عنها في التعليم» (ابن خلدون، 2005، 316/5)

والسبب الذي يدعو إلى ذلك أنّ القدرة الفائقة التي يتمتّع بها الدماغ في هذه المرحلة العمرية على اكتساب اللغة، لا تقابلها قدرة مماثلة في فهم قوانين النظام اللغوي، لذلك فإن شأن النحو في التعليم ينبغي أن يكون شأنَ الفيزياء مثلًا، فمن المتفق عليه أنه لا يُطلب من الطفل معرفة قوانينها ، ويُكتفى بلفت انتباهه إلى ظواهرها عبر التجربة، كأن يُقال له إن الخشب يطفو والحديد يغرق، لأنّك لو ذهبت تشرح له قوانين الكثافة والكتلة الحجمية التي تؤدّي إلى هذه الظاهرة لأرهقته من أمره عسرا، ولما أدرك من ذلك سوى أن الفيزياء علم غامض، يستعصي على الأفهام، والنحو مثل الفيزياء، علمٌ ذو قوانين دقيقة تفسّر ظاهرة على قدر كبير من التعقيد هي ظاهرة اللغة، وتعلّلها، بما لا يمكن للعقل اليافع الإحاطة به.

ولا يكاد ذكر هذه التوصية يغيب عن مقترحات الخبراء الباحثين في مشكلات تعليم النحو، ويذكّر بعضهم بقول عالمنا العربيّ الجاحظ (ت 255هـ) ناصحًا المعلمين في رياضة الصبيان: «أما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤدّيه 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 له عمّا هو أولى به، ومذهلٌ عمّا هو أردّ عليه منه، من رواية المَثَل، والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع».(الجاحظ، 1991، 38/3، وانظر: جطل، 2002، وفاخوري، 2002)

ولعلّه ممّا يدعو إلى التأمُّل والاعتبار أنّ قدرة الطالب على تقبُّل النحو العلمي في مرحلة النضوج الفكري تزدادُ كلّما كانت القواعد التي تعرّف عليها في مراحل نشأته الأولى ميسّرة ذات طابع تطبيقي لا تعليليّ، شرط أن تكون الذخيرة اللغوية التي حصّلها في مرحلة الاكتساب وافية.

وقد استوقفني ما انتقد به بعض الباحثين من ذوي الاختصاص إعرابًا لُقِّنه عندما كان طالبًا، وشهد الأجيال اللاحقة تُلقَّنه، هو إعراب كلمة: (معلّمي) من قولنا: (قال معلّمي)، إذ يقال: فاعل مرفوعٌ بالضمة المقدرة على ما قبل ياء المتكلّم، منع من ظهورها اشتغال المحلّ بالحركة المناسبة للياء، والياء ضمير متصل في محل جر، مضاف إليه.

إذ ذكر أنه: «كلام لا طائل تحته، أقلّ ما يقال فيه إنه يثير في النفوس الإشفاق على جيل جديد...» (المالح، 2002)

وكلام هذا الباحث تدليلٌ على مألات تجاهل التوصية الفائتة، لأن الكلام الذي وصفه بأنه لا طائل تحته، يثير الإشفاق في النفوس؛ هو كلام علميّ ينطوي على مسائل لغوية عديدة تناولها النحاة وفق رؤية تحليلية قلّ أن يوجد لها نظير في نحو اللغات الأخرى، أولها: بيان المعنى الوظيفي للكلمة في التركيب، فهي فاعل أُسند الفعل إليه، وثانيها: أن علامة الفاعلية في العربية الرفع، وثالثها: أن حركة الرفع هي الضمة، والرابع: أن علّة صوتية مبنيّة على قانون الجهد الأقلّ منعت من ظهور حركة الإعراب، والخامس: أن من الأسماء في العربية ما يكون مبنيًّا فلا تظهر عليه علامة الإعراب، ومنها الضمائر، والسادس: أنّ الدور الوظيفيّ للياء هو الإضافة.

مثلُ هذا التحليل لا يوصف بأنه لا طائل تحته، فما زالت التوليدية في عصرنا هذا تخطو خطواتها الأولى في التماس مثله، لكنّ الذي لا طائل تحته والذي يدعو إلى الإشفاق حقًّا أن يُلقّن مثل هذا الكلام لأبنائنا في المدارس، مع عمق ما ينطوي عليه من مفهومات علمية يستوجب إدراكها قدرًا من النضوج الفكري على ما سلف، ومصطلحات يعجز الطفل عن ربطها بدلالتها، فيستظهر الإعراب مرغمًا، ويحرّف فيه ويبدّل، ويختلط بعضه عنده ببعض، حتى يتمكّن من نفسه ذلك الانطباع بأن النحو صعب، وأن الإعراب ضرب من الرجم بالغيب.

والأمر الذي يؤسَف له أنّ بعض معلّمي المرحلة الابتدائية يستمرّون في تجاهل أمثال هذه التوصيات، ويعدُّونها دعوة للتقصير في تعليم العربية، ويُلزمون الطلاب بأمثال هذه الأعاريب بحسن نيّة، ظنًّا منهم بأن ذلك حريٌّ بتمكين العربية، ونقول لهم: إن الحريّ بتمكين العربية أن يرعوا سلامة لغتهم التي يخاطبون بها الطلاب، وأن يشجعوهم على اكتسابها عبر استظهار نصوصها، وقراءتها،

ومحاكاتها، وهذا يعود بنا إلى ضرورة بناء الفطرة اللغوية من جهة، وضرورةِ التزام الجانب التعليمي من النحو دون العلمي في مرحلة ما قبل الاختصاص.

خلاصة البحث ونتائجه:

- شغل موضوع تجديد النحو حيّزًا واسعًا من اهتمام المحدثين وأبحاثهم، حتى إن أطروحات الباحثين في هذا المجال صارت هي نفسها مجالًا للدرس والتحليل والنقد.
- كان باعث جُلِّ الذين ألّفوا في تجديد النحو دعاوى صعوبته وتعقيده، وشكاوى متعلِّميه.
- سلك دُعاة التجديد مناحيَ مختلفة، يدخل بعضها في باب الهدم، وهي تلك التي تتقنّع بمسمّى التجديد والحداثة، وغايتها اطّراح الفصحى، وبناء أنحاء جديدة تقعّد للعاميات، وأمثال هذه الدعوات لا يُلتفت إليها، إذ ما من أمّة تقبل بإحلال الفوضى اللغوية محلّ لغتها القومية التي تمثّل عماد هويتها.
- اتجهت بعض دعوات التجديد إلى ضرورةِ إعادة النظر في أصول النحو العربي، ومناهجِ النحويّين وآرائهم في مسائل لغوية مختلفة، وجلّ هذه الدعوات مبنيٌّ على آراء ابن مضاء، وعلى معطيات المنهج الوصفي الذي ساد الدرس اللغوي الغربي في تلك الحقبة، ولم يكن لهذه الدعوات كبيرُ أثر، لأنها لم تتمكن من بناء نظرية لغوية محكَمةٌ في وصف العربية واستقصاء قواعدها.
- النظرية النحوية العربية نظرية علمية دقيقة، تجاوز الأهداف التعليمية والقواعد الوصفية إلى تفسير النظام اللغوي، وتعليل ظواهره، وآليّاته، وهو نظامٌ على قدر كبير من التعقيد والتشابك، ولها السبق والريادة في كشف كثير من غوامض هذا النظام، إذ إنها اعتمدت مفهومات لم يتهدّ إليها الدرس اللغوي إلا في العصور الحديثة، مع ظهور مدرسة النحو التوليدي التحويلي التي تلتقي في كثير من مبادئها مع ما أقرّه النحاة العرب منذ قرون.
- انتهى كثير من الباحثين إلى أن النحو العربي لا يحتاج إلى تجديد أصوله ومبادئه، لكنّ ما تمسّ الحاجة إليه هو فصل جانبه العلمي عن جانبه التعليمي، فالجانب العلمي المتمثل في النظرية النحوية وما تشتمل عليه من نظر في العوامل والأصول والفروع، والتأويلات والتقديرات، وخلاف النحويّين في المسائل، وحججهم وأقيستهم وشواهدهم، ونحو ذلك ممّا لا يفيد في الأداء اللغوي ينبغي أن يقتصر البحث فيه على المختصين، أما غيرهم ممن يسعون لتعلُّم العربية لأغراض سلامة اللغة فيقدم لهم نحوٌ ميسَّر خِلوٌ ممّا سلف، تعرض فيه القاعدة بأوضح صورة، وبأقرب شاهد، ويظهر أثر هذا الاتجاه في الكتب التعليمية التي تعتمدها المدارس والجامعات في أقسام غير المختصين.

- السبيل إلى إتقان العربية الفصيحة هو اكتساب الفطرة أو الكفاية اللغوية في سنّ مبكرة عبر السماع والاستظهار والمحاكاة والتخاطب ، والصعوبات التي يلاقيها أبناؤنا في هذا المجال تعود إلى عدم تعرُّضهم للغة الفصيحة في السن الحرجة لاكتساب اللغة (التي قرّر العلماء أنها تمتدّ منذ السنة الأولى من عمر الطفل إلى ما يقرب من البلوغ)، وهي ثغرة فرضها شيوع العاميات في المجتمعات العربية، ويقع على عاتق المؤسسات التعليمية تداركها، والعناية ببناء هذه الفطرة هو السبيل الأول لتيسير النحو، لأن السبب الرئيس فيما يلقاه الطلبة من صعوبته هو انعدام ألفتهم ومعرفتهم باللغة التي يصفها هذا النحو.

المراجع:

1. أنيس، إبراهيم . (د.ت). في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2.
2. الباسري، علي مزهر. (2003). الفكر النحوي عند العرب: أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات.
3. بلعجين، سفيان. (2018). الدعوة إلى تيسير النحو العربي: البواعث والمنطلقات، مجلة حوليات التراث، العدد 2018/18.
4. بول، جيفري (2009/2002). النظرية النحوية، ترجمة: محمد جواد باقر، المنظمة العربية للترجمة.
5. تشومسكي، نعوم. (1986/1993). المعرفة اللغوية ، ترجمة: محمد فتيح، دار الفكر العربي.
6. الجاحظ، عمرو بن عثمان. (1991). رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت.
7. جطل، مصطفى. (2002). النحو بين التعليم والعلم، المؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية بدمشق.
8. حسان، تمام. (د.ت). اللغة العربية: معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب.
9. ابن خلدون، عبد الرحمن. (2005). مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد السلام الشدادي، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء.
10. زكريا، ميشال. (1986). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت.
11. الرضي، محمد بن الحسن. (1996). شرح الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.
12. السامرائي، إبراهيم. (1995). النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت.
13. ضيف، شوقي. (1990). تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة.
14. عبد الله، إبراهيم. (2021). تيسير النحو بين التأصيل والتطبيق، دار سعد الدين، دمشق.
15. عرفة، محمد أحمد. (1937). النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، المكتبة الأزهرية.
16. غصن، مارون. (1925). حياة اللغات وموتها، مارون غصن، المطبعة الكاثوليكية، بيروت
17. فاخوري، محمود. (2002). تعليم النحو العربي بين التيسير والتجديد، المؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية بدمشق.

18. الفاسي الفهري، عبد القادر. (1985)، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب.

19. فريحة، أنيس. (1955). نحو عربية ميسّرة، دار الثقافة، بيروت.

20. ليونز، جون (1985/1997). نظرية تشومسكي اللغوية ، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

21. المالح، ياسر. (2002)، عرض لتجربة تيسير تعليم النحو ـ أطفال العرب في المهاجر أنموذجًا، المؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية بدمشق.

22. مصطفى، إبراهيم. (1937). إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.

23. ندوة النحو والصرف .(1994). المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم، دمشق.

24. أبو الهيجاء، ياسين. (2008). مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب الحديث، الأردن.

25. ابن يعيش، يعيش بن علي. (2013). شرح المفصل ، تحقيق: إبراهيم عبد الله، دار سعد الدين، دمشق.