

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

كلية الآداب والحضارة الإسلامية

قسم اللغة العربية



تيسير تعليم النحو العربي في نصوص ابن رشد في ضوء تعليمية اللغات

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة العربية

تخصص: اللغة العربية

إشراف:

أ.د يحيى بن يحيى

إعداد الطالبة:

فاطمة رزاق

لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة الأصلية	الرتبة	الاسم واللقب
مشرفا ومقررا	جامعة غرداية	أستاذ التعليم العالي	أ.د يحيى بن يحيى
رئيسا	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	أستاذ التعليم العالي	أ.د عبد الله بوخلخال
عضوا	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	أستاذ التعليم العالي	أ.د ذهبية بورويس
عضوا	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ التعليم العالي	أ.د عبد المجيد عيساني
عضوا	جامعة عباس لغرور خنشلة	أستاذ التعليم العالي	أ.د صالح خديش

(السنة الجامعية: 1437-1438 / 2016-2017)

جامعة الأميرة
الاسلامية
مركز
الدراسات
الاسلامية
والعلوم
الاسلامية

شكر وتقدير

أما الشكر فله رب العالمين الذي أخرجنا من العدم، وأفاض علينا وافر النعم، ما توقفت نعمه رغم قلة شكرنا، وما حجت أفضاله على قلة برنا، بل هو المنعم على كل حال، والمتفضل في المبدأ والمآل،

فالحمد لله رب العالمين.

وأما التقدير والعرفان فلاستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور يحيى بن يحيى الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة وأفادني بتوجيهاته القيمة فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أشكر القائمين على جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، هذا الصرح العلمي العظيم على ما يبذلون لخدمة طلبة العلم.

وأشكر كل من أعانني برأي أو تقديم مرجع أو غير ذلك.

مني إلى كل هؤلاء كل الشكر والتقدير.

مقدمة

جامعة الأمير
عبد القادر للعلوم الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العرش العظيم والصلاة والسلام على سيد الخلق وصاحب الخلق العظيم سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

وبعد:

إن علوم العربية عامة والنحو بصفة خاصة نشأت نتيجة لشعور الغياري من هذه الأمة بالخطر الذي داهم لغة القرآن الكريم، وهذا الشعور هو الذي دفعهم إلى التفكير الجاد في إيجاد طريقة تحفظ لهم لغة دينهم الذي استماتوا في الدفاع عنه ونشره في بلاد نائية ودانية، فكان علم النحو نتاج تقدم المجتمع وتطور العقلية العربية، غير أن هذا النحو كان ولا يزال في نظر البعض عسيرا غير يسير، ولا يخلو من تعقيد، فلا يزال مثيرا للشكوى عند المعلمين والمتعلمين على السواء، إذ صار مشكلة من مشكلات التعليم في العالم العربي، مما أدى إلى ظهور محاولات تدعو إلى تيسير تعليم النحو العربي وتطوير طرائقه ومناهجه.

فقد ظهرت في العصر الحديث بحوث ودراسات ومشاريع كثيرة في مجال تيسير النحو العربي، وأغلب تلك المشاريع التيسيرية اتخذت كتاب الرد على النحاة المرجعية الفكرية لها معتبرة آراء ابن مضاء في إلغاء العلل والعوامل وغيرها بمثابة المنقذ من تعقيدات النحو، فكانت كثير من المحاولات النظرية والتطبيقية التي أبجزها الباحثون سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي لحل معضلة تدريس القواعد النحوية، إلا أن تلك المحاولات لم يكتب لها النجاح إذ كانت قاصرة عن إيجاد الحلول الناجعة، وذلك لأنها أرجعت مسألة تعقد القواعد إلى المادة النحوية في حد ذاتها ولم تشر إلى الطريقة، فهؤلاء الباحثون عاجلوا مسألة تيسير النحو معالجة نحوية محضة ولم يعالجوها معالجة تعليمية بالاستعانة بالمعطيات المكتشفة في حقل تعليمية اللغات، إذ لم يفرقوا بين النحو العلمي النظري الذي يتسم بالعمق والتجريد وبين النحو التعليمي الوظيفي الذي يتسم بالتبسيط والممارسة العملية.

وأما هذه الدراسة فإنها محاولة للوقوف على تجربة أخرى في مجال تيسير تعليم النحو العربي، لا تقل أهمية عن تجربة ابن مضاء التي لاقت شهرة لا نظير لها، وبنيت عليها أغلب محاولات التيسير في العصر الحديث، هذه التجربة الرائدة هي محاولة فيلسوف قرطبة أبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد، مجسدة في كتابه "الضروري في صناعة النحو"، والذي سعى من خلاله إلى جعل النحو العربي أسهل تعليماً وأشد تحصيلاً، وهو طرح لم ينل حظه من الدراسة والبحث، ولم يستثمر بعد -فيما نحسب - على الصعيد العلمي والبحثي في إيجاد حلول لإشكالية تعليم النحو، كما هي محاولة أيضاً لبيان مدى التوافق بين نظرة ابن رشد ونظريات تعليمية اللغات في مجال تعليم نحو اللغات عامة والعربية منها بخاصة.

كما ترجع أهمية الدراسة - وهو ما دفعني إلى البحث فيها - إلى محاولة التعرف على جهود النحاة عموماً في مجال تيسير تعليم النحو العربي، إذ سعوا سعياً حثيثاً لتحقيق ذلك، بدءاً بالمنظومات والمختصرات والشروح ومروراً بالرد على النحاة لابن مضاء وانتهاء بالضروري في صناعة النحو لابن رشد، وإلى محاولة الكشف عن مقارنة ابن رشد خصوصاً في تيسير تعليم النحو العربي، والملامح العامة لهذا المنهج التيسيري، وكذا الموازنة بين مقارنتي كل من ابن مضاء وابن رشد في تيسير تعليم النحو، فهما ينتميان -بالنظر إلى كتابيهما على الأقل- إلى بعدين مختلفين في المشروع الثقافي الموحد، بعد يرتبط بظاهرة ابن حزم في مستوى العقيدة والشريعة، وإليه ينتمي ابن مضاء، وبعد يرتبط بفكر أرسطو في مستوى المنطق والعلوم العقلية وإلى هذا البعد ينتمي ابن رشد، وأخيراً محاولة التعرف على الأسس النظرية والتطبيقية لتعليم قواعد النحو العربي وتيسيره في ضوء النظريات الحديثة لتعليمية اللغات، والكشف عن التوافق بين ما أقره ابن رشد قديماً وما تقره النظريات التربوية الحديثة في مجال تعليم النحو العربي وتيسير تحصيله.

ولقد قام بعض الباحثين بدراسات ترمي إلى تقويم محاولات التيسير التي تعددت في القرن الماضي، ومنها الدراسة التي قدمها الدكتور محمد صاري بعنوان "محاولات تيسير النحو قديماً وحديثاً: دراسة

تقومية في ضوء علم تدريس اللغات" حاول فيها تتبع مسار حركة تيسير النحو قديما وحديثا وتقويمها، وتبيين مواضع القصور فيها، معتمدا على معطيات علم تدريس اللغات، كما أَلَّف الدكتور شوقي المعري كتابا بعنوان "قراءات معاصرة في تيسير النحو العربي"، وهذا الكتاب ليس القصد منه الوقوف عند محاولات الآخرين التي درست وقدمت بل هو قراءات لنماذج من الأبحاث التي كثر فيها الخلاف النحوي وكثرت القواعد النحوية، ومما نُجده كذلك المقال الذي قدمه رشيد بلحبيب في هذا الموضوع بعنوان "الإعراب ومشاريع تجديد النحو العربي"، تناول فيه بالنقد والتحليل محاولات التجديد على مستوى الإعراب، أما عن الدراسات التي تناولت التيسير عند ابن رشد خاصة فنذكر مقالين للأستاذ محمد عابد الجابري، أولهما بعنوان "ابن رشد وإعادة بناء النحو العربي"، وهو عبارة عن تلخيص لما ورد في كتاب ابن رشد "الضروري في صناعة النحو"، وثانيهما بعنوان "التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد" قارن فيه بين مشروعيهما بإيجاز.

وكانت هذه الدراسات نقدية حيناً وتاريخية في أحيان كثيرة لمشاريع تيسير النحو العربي قديما وحديثا.

وبناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة تطرح إشكالية تقوم على جملة من التساؤلات العلمية

هي:

- السؤال عن الحلول الناجعة لمعالجة إشكالية تعليم النحو العربي مادة وطريقة في ضوء النظريات المتجددة في مجال تعليمية اللغات.

- السؤال عن الاعتبارات النظرية والتطبيقية التي شكلت في مجموعها مشروع ابن رشد لتيسير النحو العربي ليكون أسهل تعليماً للناشئة وبالتالي حل أزمة النحو في المجال التعليمي.

- السؤال عن إمكانية الاستفادة من هذه النظرية لحل أزمة تعليم النحو العربي وتعلّمه.

- السؤال عن أوجه التشابه والاختلاف بين مذهبي كل من ابن رشد وابن مضاء لتيسير تعليم النحو

العربي.

- السؤال عن مدى التوافق بين ما أقره ابن رشد قديماً من رؤى في مقارنته لتيسير النحو وبين ما توصل إليه الباحثون حديثاً من نظريات رائدة في مجال تعليمية اللغات عموماً وتعليمية القواعد على الخصوص.

ومن أجل الإجابة عن هذه التساؤلات رأيت أن أعتمد على: المنهج الوصفي والمنهج التاريخي وكذا المنهج المقارن، لأن طبيعة الموضوع تقتضي ذلك، فقد اعتمدت الوصف عند محاولة التعرف على أسس المقاربة الرشدية لتيسير تعليم النحو العربي، وعند الحديث عن تعليمية اللغات وأسسها النظرية وإجراءاتها العملية، معتمدة في ذلك كله على أداة التحليل.

وأما المنهج التاريخي فقد حاولت من خلاله أولاً التعرف على ابن رشد وعصره الذي عاش فيه، وثانياً تتبع إرهابات التأليف النحوي التعليمي في التراث اللغوي العربي.

وأما المنهج المقارن فقد حاولت من خلاله المقارنة بين مذهبي كل من ابن رشد وابن مضاء في تيسير النحو العربي وثانياً المقارنة بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

ولقد اقتضى البحث - والحال هذه- بناء خطة، حاولت من خلالها بلورة عناصر الإشكالية في قسمين قبلهما مقدمة ومدخل وبعدهما خاتمة وفهارس فنية.

أفردت المدخل للحديث عن المفهوم الإجرائي للتيسير ثم عن محاولات تيسير تعليم النحو العربي قديماً وحديثاً.

أما القسم النظري التأسيسي فقد اشتمل على فصلين، تناولت في الفصل الأول الحديث عن تعليمية اللغات من حيث الأسس النظرية والإجراءات العملية، وفي الفصل الثاني تناولت التعريف بأبي الوليد بن رشد وكتابه "الضروري في صناعة النحو"، وأما القسم التأصيلي التطبيقي فقد اشتمل على فصلين أيضاً، تناولت في الفصل الأول تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات، وذلك من حيث بيان مفهوم النحو التعليمي والفرق بينه وبين النحو العلمي ومنهج تيسير النحو التعليمي في ضوء التعليمية،

وتناولت في الفصل الثاني تيسير تعليم النحو العربي في نظر ابن رشد، وذلك من حيث بيان مدى مساهمة النحاة القدامى في التأليف النحوي التعليمي، وبيان منهج ابن رشد في تيسير النحو التعليمي، والمقارنة بين منهج ابن رشد ومنهج ابن مضاء القرطبي في تيسير تعليم النحو العربي.

وكانت الخاتمة متضمنة استنتاجات البحث.

وأما المصادر والمراجع التي رجعت إليها في إنجاز هذا البحث فهي كثيرة ومتنوعة تبعاً لتنوع وسعة الموضوع، أولها كتب أبي الوليد بن رشد: "الضروري في صناعة النحو"، "تلخيص كتاب أرسطوطاليس في العبارة"، "المقولات"، "الضروري في السياسة"، "رسائل ابن رشد الفلسفية"، كما أفادت كثيراً من كتب النحاة المتقدمين وأهمها: "الكتاب" لسيبويه و"الأصول" لابن السراج و"الخصائص" لابن جني، و"الرد على النحاة" لابن مضاء القرطبي، وأفادت أيضاً من كتب أبي نصر الفارابي: "إحصاء العلوم" و"الألفاظ المستعملة في المنطق" وذلك لفهم معاني المصطلحات المنطقية الواردة في كتاب "الضروري في صناعة النحو".

وأما المصنفات الحديثة فهي شتى نكتفي بذكر أهمها ككتاب "ابن رشد والرشدية" لأرنست رينان، و"ابن رشد: سيرة وفكر" لمحمد عابد الجابري، وقد أفادتني في التعرف على فكر ابن رشد عامة، و"علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبده الراجحي و"اللسانيات التطبيقية" لشارل بوتون، و"أسس تعلم اللغة وتعليمها" لدوجلاس براون و"أصول تدريس اللغة العربية" لعلي جواد طاهر، و"تعليم النحو العربي" لعلي أبي المكارم، و"تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة" لظبية سعيد السليطي، وقد أفادتني في التعرف على أسس تعليمية اللغات عموماً، وإجراءاتها العملية في مجال تيسير تعليم اللغة العربية وتعليم النحو العربي بصفة خاصة.

وأما المقالات التي أفادتني في هذه الدراسة فهي كثيرة نذكر منها: " الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة" ليحي بعبطيش، و " تيسير النحو ترف أم ضرورة؟" لمحمد صاري، ومقالات محمود أحمد السيد: " ابن رشد والضروري في صناعة النحو" و " المنهج المدرسي للغة العربية".

أما الصعوبات التي اعترضت دراستي لهذا الموضوع فأبرزها قلة بل ندرة الدراسات التي تناولت ابن رشد باعتباره لغويا من خلال كتابه الوحيد في العربية " الضروري في صناعة النحو"، فجاءت الدراسات التي تناولته قد ركزت على مشروعه الفكري وإسهاماته في مجالي الفلسفة والمنطق، ومرد ذلك - فيما أحسب- إلى كون الرجل فيلسوفا أكثر منه لغويا ونحويا، ومن الصعوبات أيضا غموض لغة ابن رشد ومصطلحاته حيث اصطبغت بالصبغة الفلسفية والمنطقية.

وقد تسلحت بالصبر والأناة والالتزام لبناء هذه الدراسة، مقتدية بقول الشاعر:

لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى فما انقادت الآمال إلا لصابر

وفي ختام هذه المقدمة آمل أن أكون قد وفقت في دراسة هذا الموضوع، والإمام بأغلب جزئياته، والفضل في ذلك إنما يرجع إلى الله تعالى أولا ثم إلى توجيهات وإرشادات الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور يحي بن يحي، التي كانت سببا في تذليل الكثير من صعوبات هذا البحث، فلا يسعني إلا أن أتقدم إليه بخالص شكري وتقديري.

والله جل شأنه أسأل أن يوفقني إلى الصواب، فإن أخطأت فحسبي أنني حاولت جهدي، كما أسأله أن يلهمني الرشد ويجنبني الزلل، ويجعل جميع أعمالي خالصة لوجهه الكريم.

غرداية في: 11 مارس 2016

الطالبة: فاطمة رزاق

البريد الإلكتروني: faridfat47@gmail.com

جامعة الأميرة
عبد القادر للعالم الإسلامي

مدخل

محاولات تيسير تعليم النحو العربي قديما وحديثا

المفهوم الإجرائي للتيسير

تيسير تعليم النحو العربي قديما

تيسير تعليم النحو العربي حديثا

مدخل: محاولات تيسير تعليم النحو العربي قديما وحديثا

إنّ المتتبع لتاريخ تعليم النحو العربي منذ القديم وإلى العصر الحديث يلاحظ وجود محاولات لتيسيره، إذ يتذمر كثير من المتعلمين من درس النحو، ويشكون من صعوبة تحصيله. وفي الحقيقة فإنّ هذا الأمر لا يقتصر على المتعلمين فحسب بل يتعدى إلى المعلمين أيضا، ويرجعون ذلك إلى غموض مصطلحاته وكثرتها وتعقد مسأله وكثرة تأويلاته وتقديراته وعدم تطويره وتبسيطه، ومن هنا كثرت في العصر الحديث الدعوات التي تنادي بتيسير النحو وتسهيله، ورافق ذلك تعدد المصطلحات التي ارتبطت بسبل تبسيطه وتجديده، وهي: الإحياء والإصلاح والتبسيط والتجديد والتيسير، وإن كانت تتفق كلها في هدف واحد هو تيسير النحو العربي، من هنا كان واجبا الوقوف على تحديد دقيق للمصطلح الذي يجسّد الغاية من كل هذه المحاولات، فما المقصود بالتيسير؟

1/ المفهوم الإجرائي لتيسير النحو:

لقد تعرض الباحثون إلى بيان مفهوم "تيسير النحو"، واختلفوا في ذلك باختلاف اتجاهاتهم ومرجعياتهم، وقبل أن نعرض هذا الاختلاف لابد أولا من ذكر معنى التيسير في اللغة والاصطلاح، فالتيسير مصدر الفعل (يسر)، ويسره: سهّله، وتيسر واستيسر: تسهّل¹، أما في الاصطلاح فإنّ تيسير النحو يعني من وجهة نظر التربية الحديثة عرض المادة النحوية بأسلوب سهل ميسر²، وأما عن اختلاف الباحثين في مفهومه، فإنّ منهم من يراه الالتزام بطرائق التدريس التربوي وتنسيق أبواب النحو تنسيقا

¹ - ينظر: مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص 499، فصل الباء

² - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد4، 1974/1973، ص 22

جديداً¹، وبعضهم يراه معالجة منهج النحو معالجة حديثة بحيث يعتمد مناهج البحث اللغوي الوصفية والمقارنة والتاريخية، وبعضهم يراه تغييراً في الأحكام والقواعد بحيث تحصل السهولة المطلوبة إذ إنّ غاية التيسير التسهيل والقضاء على كل صعوبة وعسر في تعلّم النحو، وبعضهم يراه اختيار الأسهل من آراء القدامى، وبعضهم يراه مقصوداً على تجريد النحو من النظر العقلي كالفلسفة والمنطق ونظرية العامل وغير ذلك، إذ يراه تقريب النحو لمستويات الطلبة وتخليصه مما شابه من عسر في الفهم وصعوبة في التعليم، لهذا فإن التيسير يجب أن يبنى على العرض الجديد لموضوعات النحو بإصلاح شامل لمنظومة الدرس النحوي وموضوعاته²، فكان كل باحث يقدم وجهة نظره آملاً في حلّ إشكالية تيسير تعليم النحو.

إذاً فقد اختلف المراد بتيسير النحو في الدراسات الحديثة باختلاف مناهج الدارسين وتفكيرهم، فمن الدارسين من ينظر إلى التيسير من منظور تربوي فيتناول هذه المسألة في ضوء أصول التدريس وطرائقه الحديثة والأساليب التربوية والنفسية في عرض المادة، ومنهم من ينظر إلى التيسير في ضوء مناهج علم اللغة الحديث، وهؤلاء يتعرضون للمادة النحوية نفسها لا لطريقة عرضها³، وقد تناول يحيى بعيطيش مصطلح التيسير مبيناً أنه وباعتباره مقابلاً للتبسيط دار عند العلماء حول بعدين: بعد تبسيط مفاهيم النحو ومصطلحاته أو اختزال بعض أبوابه وحذف الكثير، وبعد إصلاح طرائق تعليمه باعتماد طرائق إجرائية⁴.

وفي الحقيقة فإن تيسير النحو لا يعني حذف بعض أبوابه أو ضم بعضها إلى بعض بطريقة

¹ - ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 2013، ص5

² - ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص

15-14

³ - ينظر: عبدالله بن حمد بن عبدالله الحسين، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي (دراسة و تقويم)،

رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية، (1431هـ / 1432هـ)، ص 17

⁴ - ينظر: يحيى بعيطيش، النحو العربي بين التعسير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو،

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 115

عشوائية ودون منهج متكامل تعالج به المسائل النحوية باعتبارها كلا غير قابل للتجزئة، فما فعله بعض دعاة التيسير كما يرى كمال بشر ضرب من " التزقيع " أو " الترميم " لا يجمل إلا الوجه السطحي مؤقتا، ثم لا يلبث أن يمحي بعوامل التعرية ومرور الزمن ويبقى البناء (المعيب) (في نظرهم) بحاله منتظرا العود إلى إصلاحه أو تزيينه مرة ومرات وهكذا دون معالجة أساس هذا البناء وهندسته، وينبغي أن يعلم هؤلاء المصلحون (وغيرهم) أن هناك فرقا بين القواعد والتعديد، فالقواعد جزء لا يتجزأ من نسيج اللغة، وهو الجزء الضابط لخواصها والمرشد إلى كفيات توظيفها، والقواعد بهذا المفهوم " لا تيسر ولا تسهل " بالحذف أو الإهمال أو الاستغناء عن بعض جوانبها، وكذلك التيسير بضم باب إلى آخر أو دمج قاعدة في قاعدة أخرى ليس تيسيرا مقبولا لأنه يصيب تكامل البناء في الصميم، ويفسد هندسته، إنما التيسير العلمي الدقيق يكون في نظرنا بتيسير التعديد أي باتباع منهج جديد من شأنه أن يتخلص من الصعوبات أو الاضطرابات التي جلبتها عوامل خارجية ليست من صلب اللغة¹، فالمعنى الحقيقي لتيسير النحو إذن إنما هو بالمعرفة الواعية لمناهج تدريسه والإعداد الجيد لمدرّسه، فينبغي لمن أراد التيسير أن يفهم معناه أولا ويدرك المنهج الصحيح لتحقيقه، حيث يرى أحمد عبد الستار الجوارى: « أن التيسير عند الكثرة الغالبة ممن يعنون بأمر اللغة ويتصدون للبحث فيها يعني التسهيل والاختصار وتذليل الصعب من مباحث النحو وتمهيد الوعر من مسالكه، وهذا في الحق جزء من التيسير وجانب من جوانبه، وقد اتجهت إلى هذا الجانب جهود غير قليلة فعملت في منهج الدراسة النحوية حذفاً وتبديلاً وتحويراً، تريد من وراء ذلك كله أن تسهل على الدارسين وتأخذ بأيديهم في سلوك سبيل النحو قدر المستطاع، وأحسب أن هذا لا يكفي لتحقيق الغاية وبلوغ الهدف المقصود، وإنما ينبغي أن يقترن بتلك الجهود جهود أخرى تتجه إلى إعداد الذين يقومون على تدريسه وتعليمه إعدادا يشتمل على فقه ومعرفة واعية

¹ - ينظر : كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط

بالنحو وسائر علوم العربية»¹، فالمنهج الصحيح لعملية التيسير كما ترى ظبية السليطي ينبغي أن يعتمد على أسس تتمثل في²:

- الاهتمام بإعداد المعلم الذي يقوم بعملية التدريس أكاديمياً وتربوياً.
- ابتكار أساليب حديثة ووسائل تعليمية معينة في ذلك.
- تهيئة المناخ التعليمي المناسب لعملية التعلم.
- إجراء دراسات ميدانية مرتبطة بالواقع الذي يحياه التلاميذ.

إنّ النحو كأى علم من العلوم النظرية له صعوباته وتعقيداته، ولا يمكن أن تكون تلك الصعوبة ذريعة لمهاجمته أو الدعوة إلى هجره، فالرياضيات مثلاً كما يقول ممدوح محمد خسارة: «ليست سهلة ولا الفيزياء ولا غيرهما، فهل صعوبة الرياضيات مثلاً - مدعاة لمهاجمتها- و قد قدمت للبشرية ما قدمت؟ وهل صعوبة الفيزياء مدعاة لهجرها وقد أنعمت على البشرية بما لا يحصى من المنافع؟ ولكن إذا كان التربويون يعنون بطرائق تدريس العلوم البحتة وتيسير تعليمها بدلاً من مهاجمتها، فإن العناية بطرائق تعليم النحو وتقريب مآخذه هو بالأحرى، إن العلم - أى علم - ليس قابلاً للتسهيل أو التيسير، وإنما طريقة تقديمه للمتلقى هي القابلة للتطوير والتيسير»³، فما نشكو منه ليس صعوبة النحو العربي، بل هو تعقيد التأليف فيه وتعقيد تعليمه على يد بعض المؤلفين والمعلمين، ممن نسوا أن النحو علم آلي أي أنه وسيلة لا غاية، ومن ثم لا يتعلم الطالب منه إلا ما هو ضروري في الاستعمال والتواصل.

¹ - أحمد عبدالستار الجوارى، نحو التيسير، مطبعة الجمع العلمي العراقي، بغداد، العراق، ط2، 1984، ص 15

² - ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002، ص 52

³ - ممدوح محمد خسارة، مبادئ عامة في تيسير النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية دمشق، سوريا، (27-31 أكتوبر 2002)، ص 66

فالتيسير يعني في مفهومه الإجرائي تكييف الموضوعات النحوية مع ما تقتضيه النظريات التربوية الحديثة ويكون ذلك كما يقول محمد صاري: « عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته، هذا المفهوم الإجرائي الذي نتبناه، وقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة المصلحين والمجددين إلى هذا المفهوم منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريباً، كما دعت الدارسين إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو، النحو العلمي (النظري)، والنحو التعليمي (التربوي) »¹، فجهود دعاة التيسير ينبغي أن تنصب على النحو التعليمي الذي يمثل المستوى الوظيفي الضروري لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، فيختار موضوعاته مما يقدمه النحو العلمي مع تكييفها وفقاً لأهداف العملية التعليمية وظروفها، فالنحو التعليمي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد اختصار للنحو العلمي.

إن التيسير غير المعتمد على منهج صحيح وليس له غاية واضحة إنما هو جهد ضائع ومحاولة فاشلة، وإلى هذا يشير العقاد بقوله: « فلا مشاحة في التيسير، و لا يعذر قادر على التيسير يتركه لغير ضرورة، لتجسيم الصعب العسير وهو مكتوف اليدين، لكن التيسير في هذه المطالب الواسعة لن يتيسر على غير قاعدة، و إنما هو جهد ضائع أو طريقة مضلة لا تعرف لها حدود ولا تتضح لها غاية إذ أخطأ الوجهة من فاتحة الطريق »²، فالنحو نظام متكامل وأي حذف غير مدروس لباب من أبوابه أو جزء من أجزائه بدافع التيسير إنما هو تشويه للنحو، وسيؤدي دون ريب إلى إفساده عوض إصلاحه، وإن أزمة النحو التي تشكلت في المجال التربوي التعليمي لا تكمن في النحو ذاته من حيث هو علم، وإنما في تجاهل المناهج المدرسية للطرق التربوية الحديثة في الاختيار والتخطيط والعرض والترسيخ وإهمال التدريبات

¹ - محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد 3، العدد 2، يوليو / سبتمبر 2001، ص 163

² - عباس محمود العقاد، أشنت مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، د ت ط، ص 51

اللغوية في تعليم العربية، واتخاذ النحو والصرف في جانبهما النظري المحض وسيلة مجردة من كل تطبيق لإكساب المتعلمين الملكة اللغوية وإعطاء هذا الجانب من القواعد النظرية الحظ الأوفر.

2/ تيسير تعليم النحو العربي قديما:

تشير الآثار التي وصلت إلينا إلى غلبة الطابع التعليمي على النحو العربي سواء في نشأته أو في طريقة وضع مؤلفاته، « فيغلب على التراث الذي وصل أن يكون على هيئة حوار بين متكلم وسماع أو سؤال بين طالب وعالم أو بين عالمين معا مما يطلق عليه المناظرات النحوية أو بين خليفة أو أمير وأحد العلماء، ومن هنا فإن كثيرا من تراثنا وصل على هيئة مجالس وأمالي¹، ومن دلائل تعليمية النحو أيضا حرص العلماء على السماع من العرب أو عمّن روى عنهم من العلماء، فالصعوبات التي وسمت علم النحو لم تغب عن إدراك القدامى أنفسهم، فقد استجابوا تلقائيا لدعوة التيسير على مرّ القرون، على المستويين النظري والتطبيقي، فكانوا يؤلفون المؤلفات الضخمة للمتخصصين ويؤلفون للناشئة متونا ومختصرات مهذبة، فقد ألّف خلف الأحمر مقدمة في النحو، وتطالعنا في كتب التراجم والفهارس عناوين كثيرة تدل على أنّ القداماء كانوا يدركون بعض مصادر الصعوبة في تعلّم النحو وأنّ تيسير النحو للناشئة أمر لا مناص منه، ولذلك بادروا بالتأليف النحوي المختصر، والذي يظهر من عناوين تلك المؤلفات رغبة مؤلفيها في التيسير والإيضاح والإرشاد كما يطغى عليها الجانب التعليمي.

ومن ثم أدرك النحاة القدامى صعوبة النحو العربي وتعقيد مسأله، وتلك مشكلة لا تتعلق بالبحث النحوي وضوابطه بل تتعلق بكيفية إيصال ما يتوصلون إليه من قواعد نحوية إلى تلاميذهم وهكذا وجد النحاة في أواخر القرن الثاني الهجري أنفسهم كما يقول علي أبو المكارم : « إزاء نوعين

¹ - وضحة عبدالكريم جمعة الميعان، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1،

متميزين من المشكلات يمثلان مستويين مختلفين من التناول لقضايا النحو وموضوعاته، أولهما يتصل بطبيعة البحث النحوي وما تتضمن من أسس نظرية وأصول كلية وما ينبني عليها من آراء جزئية وأحكام تفصيلية، والثاني يرتبط بأساليب تعليم ما توصل إليه البحث النحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدارسين بغية المساعدة في فهمها ثم معاشتها والتمرس بها، ففقهها والتمكن منها حتى يمكن بعد ذلك لمن يريد ممن يصل إلى هذا المستوى من التحصيل أن ينتقل إلى مرحلة البحث فيها والتمحيص لها¹، وقد حاول النحاة حلّ هذا الإشكال على صعيد التأليف النحوي، فكانت تأليفهم بحسب مستويات المتعلمين، فالمؤلفات النحوية التي كتبت للمستوى المبتدئ تختلف في منهجها وموضوعاتها عن المؤلفات النحوية التي كتبت للمستوى المتوسط أو المتقدم، « فقد كانت موضوعات المؤلفات النحوية للمبتدئين محصورة - أو تكاد - في مجال "وضع المختصرات" النحوية، تلك التي يحرص المؤلف فيها على أن يقدم صورة شاملة لكافة القواعد النحوية، هادفا منها إلى تقديم استعراض موجز لما استقر في النحو من تحديد أنواع الكلمة وأنماط الجملة وعناصرها وعلاقاتها وحالاتها، مستغنيا في ذلك أحيانا بالتمثيل لما يعرض له بنماذج لغوية ماثلة - غالبا- لما يسمع الطالب في حياته التعليمية متحرّيا الابتعاد عن التقسيم الدقيق، مستغنيا عن التفصيل المسرف، مبتعدا عن الخلاف، منصرفا عن الشواهد، متجنبنا التعليل، مهملا التأويل، أما المؤلفات النحوية لغير المبتدئين فقد كانت مختلفة موضوعا ومادة ومنهجها²، إذ كانت تعرض للقواعد عرضا أكثر تفصيلا مع الإشارة إلى الآراء وأسانيدها، والاستدلال بالشواهد وتوجيهها.

كما اتخذ التيسير أشكالا أخرى تمثلت في شرح المؤلفات النحوية ذلك أن هذه المؤلفات كتبت بلغة جافة يصعب فهمها أو الوقوف على مقاصدها بسهولة ويسر، إذ اتسمت بالصعوبة والتعقيد

¹ - علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص 29

² - المرجع نفسه، ص 47

والتعليل والتأويل، فقد اعتمد نحويو الأندلس أسلوب شرح الكتب النحوية من أجل تبسيط النحو وتسهيله، إذ كان يغلب عليهم الجانب التعليمي « فهم ما ألفوا شيئاً أو شرحوا شيئاً من كتب النحو إلا وكان التسهيل والتيسير السمة الغالبة على مؤلفاتهم مع اختلاف بسيط في لغة تلك الشروح التي كانوا يتسابقون لجعلوها لغة سهلة بسيطة خالية من التعقيد، ذلك الاختلاف في اللغة ما هو إلا نتيجة للفئة المستهدفة من الطلاب [...] ومع ذلك فكانت لغة تلك الشروح سهلة واضحة بعيدة عن التعقيد أو الفلسفة النحوية التي عقدت النحو»¹.

وفي القرن السادس الهجري استعان النحاة بوسيلة أخرى لتسهيل النحو وتيسير تعليمه وهي نظم الموضوعات النحوية إذ « اكتشف الشنتمري أنّ من الممكن توظيف "نظم" الشعر وإيقاعاته في صياغة منظومات نحوية تسهم في تيسير حفظ القواعد النحوية وسرعة استيعابها، مستخدماً في ذلك مقدرته الموسيقية وتمكّنه من الأوزان الخليلية، وهكذا ارتاد الطريق نحو "لغة" جديدة لتعليم النحو، كان لها آثار بعيدة المدى فيه»² مما أسهم في إحداث تغيير كمي وكيفي في تعليم النحو العربي.

فقد كانت ألفية ابن مالك من أشهر المنظومات النحوية التي اتبعتها العلماء من أجل تعليم النحو العربي وتسهيله وتذليل صعوباته « لذلك فقد كانت هذه الألفية وغيرها من الشعر التعليمي تهدف بالدرجة الأولى إلى التيسير على المتعلمين إلى جانب اتجاهه التجديدي في الوسائل التعليمية»³، وغاية ابن مالك من نظم ألفيته هي التسهيل والتخفيف على المتعلمين، « لذلك فقد اجتهد أن يتجنب في ألفيته كل ما من شأنه أن يعكر صفو هذه الألفية، وأعني بذلك الحشو والشرح الزائدين عن الحد، لذلك فقد جاءت الألفية خالية من الحشو الذي لا طائل من تحته ولا فائدة مرجوة منه، وكذلك جاءت هذه الألفية

¹ - فادي صقر أحمد عصيد، جهود نحاة الأندلس في تيسير النحو العربي، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية،

نابلس، فلسطين، 2006، ص 109

² - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 50

³ - عبد الرحمن ممدوح، المنظومة النحوية (دراسة تحليلية)، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص 7

عارضة لأصول النحو العربي بشكل مختصر خال من تفصيل الأمثلة والشواهد الواردة فيها»¹، فقد كانت رغبة النحويين في تيسير النحو لمتعلميه هي السبب الرئيس في وضع المنظومات النحوية، إذ «رأوا أن النظم التعليمي هو أسهل الطرق وأقصرها لتيسير النحو وتسهيله»².

وقد اتبع نحويو الأندلس أسلوباً آخر من أجل تيسير النحو العربي، وتبسيط قواعده للمتعلمين، تمثل في ثورة عنيفة شنتها بعض علماء الأندلس الذين كان هدفهم التسهيل والتيسير على الدارسين، وذلك برفض العلل النحوية لأنها - بحسب رأيهم - هي السبب الأساس في تعقيد النحو وجعله صعباً، «لذلك رأوا ضرورة التخلص من هذا السبب حتى يعود النحو إلى هدفه الذي وجد من أجله وهو فهم القرآن الكريم وحفظه وفهم حياة الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرته، فثار علماء النحو ضد هذا السبب، وأعلنوا عليه حرباً شعواء اختلفت حدتها من عالم لآخر، فأبو حيان ثار بطريقة أقل عنفاً من ابن مضاء القرطبي الذي ثار ثورة عظيمة لتحطيم كل قيود النحو وأغلاله المتمثلة في العلل النحوية الثواني منها والثالث ونظرية العامل و غيرها»³.

إن تصور النحاة القدامى لموضوع التيسير يختلف عن تصور المحدثين، فالتبسيط في نظرهم قائم على الانتقاء من جملة النحو العلمي، وتجنب الإطالة والتعمق في ذكر القواعد والاستعانة على توضيحها بالأمثلة والتقليل من الشواهد والوقوف عند حدود العلة الأولى وتجنب الشاذ والنادر، والتمييز بين المستويات التعليمية، أضف إلى ذلك أنهم كانوا على وعي بضرورة وجود مستوى من المؤلفات النحوية المختصرة والميسرة إلى جانب مطولاتهم وموضوعاتهم العلمية وهو ما توحى به عشرات العناوين من متونهم ومختصراتهم، فبعضهم يسمي الواضح وبعضها الوجيز، وبعضها الآخر يعرف بالمقدمة أو المدخل.

¹ - عبد الرحمن ممدوح، مرجع سابق، ص 8

² - عبد القادر رحيم الهيتي، خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع الهجري، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط2، 1993، ص 201

³ - عبد الرحمن ممدوح، مرجع سابق، ص 11

فكتاب "الواضح في العربية" لأبي بكر الزبيدي مثلاً امتاز بطريقة سهلة في تبسيط القواعد النحوية أشبه ما تكون إلى الكتب المدرسية في العصر الحديث، والتي تهدف إلى تسهيل وتبسيط قواعد النحو، حيث يعدّ هذا الكتاب « من أفضل الكتب التي ألفت لأغراض تعليمية، وذلك لأن صاحبه قد وضعه بعد أن عمل مؤدباً لوليّ عهد الأندلس هشام المؤيد، وقد اختار ابن حزم كتاب الواضح في العربية لكي يفي بحاجة المتعلم أو بعبارة أخرى لكي يصبح كتاباً مدرسياً، فقيمة الكتاب تكمن في هذا المنهج العلمي الذي يتبناه الزبيدي في معالجة قضايا النحو لغايات تعليمية من أجل تيسيره وتسهيل قواعده وجعلها سائغة أمام المتعلم»¹.

كما يعد كتاب "التوطئة" من أشهر المتون النحوية المختصرة، فقد ألفه أبو علي الشلوبين لخدمة النحو العربي وتسهيله على الطلاب والمريدين، وهذا الكتاب هو شرح للمقدمة الجزولية لأبي موسى الجزولي، وهو يتسم بالإيجاز لبقية الشروح، وقد أوضح الشلوبين في مقدمة كتابه هدفه من هذا الكتاب وهو التسهيل والتيسير.

إن كلام الشلوبين يوحي لنا بشكل واضح الهدف الذي من أجله وضع الكتاب وهو التسهيل والتيسير من أجل الحفظ وفهم قواعد النحو وإحكامه على أصوله التي وضع عليها حين وضع، وهو في كتابه هذا حاول ألا يشق على الدارس بالإطالة فضعف شرحه².

كما أن كتاب "التسهيل" لابن مالك - كما هو واضح من عنوانه - جاء لتسهيل النحو في أسلوب الطرح وكيفية معالجة القضايا النحوية وتقديمها للقارئ واضحة، بعيدة عن التعقيد، إذ « يعد كتاب التسهيل من أشهر كتب النحو في تاريخ النحو العربي، ومرّد ذلك ما اشتمل عليه من علم شامل لموضوعات النحو، وبما أراده المؤلف منه، تسهيلاً لمادة النحو، وبخاصة أن المؤلف قد اطلع على كتب

¹ - فادي صقر أحمد عصيد، مرجع سابق، ص 40

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 48

النحو السابقة مثل الكتاب والإيضاح والمفصل ووجد فيها صعوبة في العرض لمادة النحو وتقديمها، لذا وجد أنه لا بد من وضع كتاب في النحو تتغير فيه النظرة إلى النحو وإمكانية تدريسه وبخاصة أن ابن مالك مال إلى التدريس، فالمعروف عن كتاب التسهيل - حسب رأي ابن خلدون- أنه من الكتب النحوية المختصرة التي استوعبت جميع ما نقل¹.

لقد كان النحويون القدامى يسعون لتقريب النحو من المتعلمين بتخليصه مما فيه من تعقيد وغموض، ولذلك كانوا يختارون من الكتب النحوية المفصلة ما يناسب المستويات التعليمية، ويتجنبون التعمق والتطويل مع الاستعانة بالشواهد البسيطة لتوضيح القواعد بالنسبة للمبتدئين، « وعلى الرغم مما تميزت به بعض المختصرات النحوية من أسس تعليمية مفيدة في عصرها كاختيار الموضوعات والتدرج في ترتيبها وتنسيقها وعرضها وتحليلها، غير أنه يمكن أن تؤخذ عليها طائفة من النقائص نذكر منها:

- اعتماد الدراسة على حفظ المتون والمختصرات.
- اهتمامها بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي حيث يبدو النحو منها نحو مفردات لا نحو تراكيب وأساليب.
- العناية بالتحليل الإعرابي دون التعرض للمعنى.
- إنها مختصرات صغيرة الحجم، كثيفة المادة، بعضها مختصر، مفرط في الاختصار يمكن أن يعتبر ضمن الألباز كألفية ابن مالك وبعضها لم يكن منظماً بشكل يصلح مباشرة للتدريس، وبخاصة عند النحاة المتأخرين، ولذا فإن المادة التعليمية الموجودة في بعض المختصرات هي مفيدة ومجدية.
- غير أنها - في نظرنا- بحاجة إلى إعادة ترتيب وفق ما تقتضيه المناهج التربوية واللسانية الحديثة².

¹ - فادي صقر أحمد عصيد، مرجع سابق، ص 69

² - بلقاسم دفة، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة، الأثر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة

قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر، العدد 5، مارس 2006، ص 65 - 66

لقد عانى الكثيرون صعوبة النحو، لذلك كان لابد من التيسير والتقريب لأذهان المتعلمين، وقد

اتخذ هذا التيسير عدة أشكال وصور أهمها:

- تخليص النحو مما أفحمه بعض العلماء عليه مما ليس فيه، حتى بدا هذا العلم غريبا على أصحابه الحقيقيين من عرب البوادي، فقد روي أنّ أعرابيا وقف على مجلس الأخصف فسمع كلام أهله في النحو وما يدخلونه معه فحار وعجب وأطرق ووسوس فقال الأخصف: ما تسمع يا أبا العرب؟ فقال: أراكم تتكلمون بكلامنا بما ليس من كلامنا.

- تنظيم الأبواب النحوية وترتيبها، فقد كانت تعاني بعض مصادر النحو ومصنفاته من الاضطراب في تنالي الأبواب وفي توزيع جزئيات الباب الواحد فضلا عن الغموض في العناوين مع غياب الدقة في المصطلحات وصعوبة الاهتداء إلى مسائل النحو وعدم التطابق بين العنوان وما تحته، ويمثل كتاب سيبويه خير نموذج لهذه الأحكام، مع أنه يمثل أكمل وأنضج محاولة في التأليف النحوي قديما وحديثا.

- الاختصار والإيجاز غير المخل لأن معظم كتب النحو كانت تعاني من الطول المفرط الناشيء عن التكرار والاستطراد والحشو ومعالجة المسائل الأجنبية التي لا صلة لها بالنحو، فضلا عن الشغف بالمناقشات والجدل والإغراق في تتبع العلل والإكثار من التقسيمات والتفريعات¹.

فهذا الخلاف في القواعد النحوية، والتفرق في الآراء كان أظهر العيوب في النحو، وأكبر العقبات في تحصيله والوصول فيه إلى ضوابط محدودة يسهل استخدامها والاستعانة بها في الخطاب الشفوي والمكتوب.

¹ - ينظر: عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، ط1، 1985، ص 27

3/ تيسير تعليم النحو العربي حديثاً:

في العصر الحديث تعالت أصوات المنادين بتحديد النحو وتيسيره، حيث رأى هؤلاء أن في النحو سلبيات لا بد من تداركها، ومن تلك السلبيات أن علم النحو خرج عن وظيفته التي كان ينبغي أن يقوم بها، وربما كان أحد العوامل التي ساهمت في الدعوة إلى تيسير النحو هو تلك البعثات العربية إلى أوروبا، ويمكننا أن نلمس بوضوح ما نجم عن تلك البعثات من نقل الآراء الغربية وتطبيقها على النحو العربي بهدف تجديده وتيسيره في قول الدكتور عبده الراجحي: « حين انتقل المنهج الوصفي إلى الدرس العربي بعد اتصال أساتذتنا وباحثينا به في الغرب بدأت هذه الانتقادات التي أخذها الوصفيون على النحو التقليدي الأوربي تظهر في معظم المؤلفات الحديثة التي تعرض للنحو العربي »¹، ولما كان من أبرز مظاهر المنهج الوصفي رفض التعليل والتأويل، فقد وجد كثير من الداعين إلى التيسير بغيتهم في آراء ابن مضاء إذ وجدوه يدعو إلى إلغاء العلل الثواني والثالث وإلغاء نظرية العامل وما يترتب عليها من تأويل وتقدير وإلغاء القياس وإلغاء التمارين غير العملية فاتخذوا آراءه لهم مذهباً، فقد كانت ثورة ابن مضاء على النحو والنحاة من الأسباب الرئيسة للتيسير في العصر الحديث، فقد تأثر بدعوته أصحاب التيسير تأثراً كبيراً.

ومن أبرز محاولات التيسير في العصر الحديث:

- محاولة رفاع الطهطاوي في كتابه " التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية "، وهو « من أوائل الكتب في التأليف النحوي الحديث، كما أنه يمثل في مجال تبسيط كتب النحو قفزة واسعة إلى الأمام إذا قيس بما كان متداولاً في ذلك الوقت من كتب هذا الفن، بل إنه ليتفوق على العديد من الكتب التي ألفت في موضوعه بعده بعشرات السنين على الرغم من أنه التزم بمنهج النحو التقليدي دون

¹ - عبده الراجحي، النحو العربي والدرس اللغوي الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1979، ص 48

أدنى تغيير استجابة لروح العصر التي لم تكن تسمح بشيء من التغيير أو التجديد، لقد انحصر جهد رفاة التجديدي في دائرة التناول والعرض لا يتعداه إلى المادة أو المضمون»¹.

- محاولة الشيخ أحمد المرصفي في كتابه (تقريب فن العربية لأبناء المدارس الابتدائية).
- محاولة عبدالله فكري في كتابه "الفصول الفكرية للمكاتب المصرية"، وهذه المحاولة رغم أنها تلت محاولتي رفاة والمرصفي السابقين، جاءت أدنى منهما بكثير من حيث التجديد والتهيئة².
- محاولة مجموعة من مفتشي اللغة العربية ومعلميها (حفني ناصف ومحمد دياب ومصطفى طوموم ومحمد صالح) في كتاب "الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية"، والكتاب مكوّن من ثلاثة أجزاء صغيرة على شكل سلسلة، ويضم كل جزء منها القواعد الأساسية للنحو مركّزة وبأسلوب سهل مع اختيار الأمثلة قريبة تناسب المبتدئين³.
- محاولة علي الجارم ومصطفى أمين في سلسلة "النحو الواضح"، وقد ساهمت «مساهمة فعّالة في تيسير طريق النحو وتقريبه إلى الدارسين وبعث الحياة فيه من جديد، وهذا هو سر بقائها - حتى الآن - محتفظة بمكانتها وشهرتها لدى الهيئات التعليمية، ومازالت طبعاتها تتوالى رغم ظهور المئات من كتب تعليم النحو، لكن - على الرغم من هذا كله - لم يمَسَّ "النحو الواضح" مادة النحو بأدنى تغيير أو تعديل، فهو لا يختلف بهذا الخصوص عن المحاولات التي سبقته مثل "الدروس النحوية"»⁴.

¹ - عبد الوارث مبروك سعيد، مرجع سابق، ص 60

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 62

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 69

⁴ - المرجع نفسه، ص 73

- محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو"، وقد صرّح بمهدفه منه فقال: « أطمح أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة تقرّهم من العربية وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها»¹.
- محاولة أحمد عبدالستار الجواري، إذ انتقد في كتابه " نحو التيسير " النحاة لتركيزهم على الإعراب لأن ذلك جعلهم يغفلون مهمة النحو الأساسية وهي تأليف الكلام وترتيبه وتركيبه وأساليبه المختلفة، كما يرى أن العامل خلق في النحو أبوابا لا فائدة منها وأن الأولى عدم القول به.
- محاولة عبدالرحمن أيوب في كتابه " دراسات نقدية في النحو العربي"، وقد ذهب مؤلفه إلى أنّ التفكير اللغوي في العصر الحديث يتسم بموضوعية البحث لاتباعه إلى وصف الظواهر اللغوية دون فلسفتها، وبناء على ذلك انتقد في كتابه هذا كثيرا من المسائل النحوية.
- محاولة شوقي ضيف، له في تيسير النحو وتجديده اجتهادات كثيرة أشهرها ما جاء في مقدمة تحقيقه لكتاب " الرد على النحاة" لابن مضاء، حيث أيّد فيها رأي ابن مضاء فيما ذهب إليه من إلغاء نظرية العامل والتأويل في الصيغ والعبارات والعلل الثواني والثالث والقياس ومسائل التمرين، ومن أهم مؤلفاته في تيسير النحو كتاب "تجديد النحو".
- محاولة تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها"، إذ حاول التجديد في النحو واعتمد في محاولته على الاستغناء عن نظرية العامل، والفكرة الأساسية في كتابه هي إحلال ما أسماه ب (تظافر القرائن) محل نظرية العامل، وقد علّل ذلك بأنّ المعنى لا يدرك بالعلامة الإعرابية وحدها بل بتظافر جملة من القرائن، فتمام حسان « كان مواصلة لمدرسة التيسير وتثبيتا لغاياتها أكثر مما كان قطعا معها وانتسابا للسانيات عند نقد التراث النحوي وإن كان استعماله للسانيات في صياغة هذه الأهداف أو صياغة بعض مآخذ الميسرين يوهم بخلاف ذلك، يدلّ على ذلك أنه تبنى في قراءته

¹ - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1992، ص أ

للتراث الدواعي الاجتماعية والحضارية التي حركت أصحاب التيسير وارتضى الأهداف التي نشدوها واعتمد الفرضيات التي عابوا بها النحو القديم، ولما كان تعليم العربية لأهميته في مشروع النهضة الداعي الاجتماعي الرئيسي في إعادة النظر في التراث عند إبراهيم مصطفى وأصحابه كانت قضايا تدريس العربية وشكوى الناس من نحوها الهاجس الدافع إلى تأليف " مناهج البحث في اللغة " و"اللغة بين المعيارية والوصفية" و"اللغة العربية معناها ومبناها"¹، وصار لذلك هدفه تيسير النحو العربي وتحليله مما عقده وشعب قضاياها.

- محاولة عبد العليم إبراهيم في كتاب " النحو الوظيفي "، و« عنوان الكتاب ترجمة لمصطلح شاع في الدراسات اللغوية الحديثة في الغرب خاصة في مجال تعليم اللغات، وأعني به مصطلح (functionnal grammar)، ويعني به صاحب الكتاب مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة »².

ولقد قسم عبد الوارث مبروك سعيد هذه المحاولات - من وجهة نظر منهجية - إلى ثلاثة أطوار³:
الأول: المحاولات الجزئية التي لم تتسع نظرتها لتشمل النحو ككل، بدأت محاولات هذا الطور مع بداية القرن الحالي كردّ فعل لما أثير حول العربية من حيث صعوبة قواعدها ووقوف هذه القواعد عقبة في طريق الراغبين في تعلم العربية سواء جاء حديث الصعوبة ذلك من جانب بعض الأجانب ومن شايعهم من بعض المصريين ممن كانت تفوح من مواقفهم وكتاباتهم بشأن العربية روائح التعصب عليها والعمل ضدها أو من جانب الغيورين على العربية من أبنائها الذين تبنا صعوبة النحو وعقمه بالصورة التي كان

¹ - عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي، دار محمد علي الحامي، صفاقس، تونس، ط1، 1998، ص 42

² - عبد الوارث مبروك سعيد، مرجع سابق، ص 76

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 88-173

عليها في القرن الماضي من أمثال علي المبارك ورفاعة الطهطاوي وعبدالله فكري ومحمد عبده، وأبرز محاولات هذا الطور محاولة كل من جرجس الخوري المقدسي وقاسم أمين وسلامة موسى.

إن أخطر ما في هذه المحاولات الثلاث هو الدعوة إلى إلغاء الإعراب بصرف النظر عن حقيقة الدافع الذي يقف وراء هذه الدعوة، إن في إلغاء الإعراب مجاوزة لحدود الإصلاح الذي يعني التقويم والبناء -ولو عن طريق التغيير والتعديل في منهج النحو و قواعده - ولا يمكن أن يعني إطلاقاً هدم اللغة عن طريق القضاء على بعض نظمها الأساسية، زد على هذا أن تلك الدعوة لا تستند إلى أيّ أساس علمي لغوي وإنما تستند إلى فرض لم يقيم دليل بعد على صحته وهو أنّ قواعد الإعراب هي أكبر مصدر للصعوبة في النحو وأنّ إصلاح تلك القواعد أو تيسيرها أمر بعيد الاحتمال فلا مفرّ من إلغاء ظاهرة الإعراب ذاتها إذا أردنا تحقيق التيسير والإصلاح المنشود.

وفي عام 1938 نشر الأستاذ حسن الشريف في مجلة الهلال بحثاً تحت عنوان " تبسيط قواعد اللغة العربية" كانت محاولة أكثر جدية من تلك التي سبقت، ومع وضوح الجدّية في هذه المحاولة فإنّ صاحبها يؤمن بنفس الفكرة الخاطئة التي رأيناها عند أصحاب المحاولات السابقة، وهي أنّ من حق الباحث الذي يريد إصلاح قواعد اللغة العربية أن يلغي أو يبسر من أبوابها ما يراه مصدراً للصعوبة حتى ولو كانت تلك الأبواب تمثل عناصر جوهرية في نظام اللغة، وفي حذفها أو تغييرها هدم لشيء من مقومات تلك اللغة، إنّ مثل هذا الأسلوب في الإصلاح مرفوض لغوياً ولا اعتبارات أخرى لها وزنها لأنه ينتهي لا إلى اصلاح قواعد العربية كما هو الهدف وإنما إلى تحويل هذه اللغة إلى شيء آخر مختلف تنكره النصوص اللغوية التي استقينها منها تلك القواعد.

الثاني: المحاولات الشاملة ذات الطابع المحافظ، تميّزت بصفة التكامل والشمول عن المحاولات الجزئية السابقة، كل محاولة منها استهدفت النحو ككل -على الأقل من حيث الخطة النظرية - وإن تفاوتت المساحة التي غطتها كل محاولة على المستوى التطبيقي، وتتميز محاولات هذا الطور بسمتين

واضحتين يبرزان اعتبارهما ضرباً متميزاً عما سبقتهما من محاولات جزئية وعمّا لحقتهما من محاولات تجديدية هما:

1/ ارتكازها لطبيعة البحث الأكاديمي على أساس نظري ووجهة نظر محدّدة إلى حدّ ما، وفي هذا الإطار تأتي وتتكوّن خطة الإصلاح وما تضمنه من مقترحات، ولا عجب فأصحاب تلك المحاولات من أساتذة الجامعات والمشتغلين بالدرس الأكاديمي، وهم جميعاً من المتخصصين أو المهتمين بالدرس اللغوي، وهذه السمة هي موطن التمييز بين محاولات هذا الطور والمحاولات الجزئية السابقة.

2/ غلبة طابع المحافظة عليها، وأعني بذلك أن تلك المحاولات قامت على أساس قبول النحو التقليدي في جملة ثم أجزت فيه بخفة أو بقوة يد التعديل والتبديل لتحقيق ما ترمي إليه من إصلاح وتيسير، باقية مع ذلك حدود الإطار العام للنحو، ولعل ذلك راجع إلى أنّ تلك المحاولات لم ترتكز ارتكازاً مباشراً على نظرات ومنهج الدرس اللغوي الحديث، وهذه السمة هي التي تفرق بين هذا الطور والطور التالي له.

ومن محاولات هذا الطور كتاب إحياء النحو لإبراهيم مصطفى، وهو أول كتاب ظهر في العالم العربي في العصر الحديث لنقد نظريات النحو التقليدية، وقد حمل الكتاب دعاوى عريضة حول إصلاح النحو وتيسيره، كما غالى في نقد النحاة وتخطئتهم، محاولة وزارة المعارف في عام 1938 إذ شكلت وزارة المعارف لجنة للنظر في " تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة "، وتقديم تقرير بما تتوصل إليه في هذا المجال، وقد أكدت اللجنة على ضرورة تخليص النحو مما يعسره على المعلمين والمتعلمين، وأهم ما يعسر النحو في نظر اللجنة ثلاثة أشياء: فلسفة حملت القداماء على أن يفترضوا ويعملوا مسرفين، وإسراف في القواعد والمصطلحات ثم إمعان في التعمق العلمي، باعد بين النحو والأدب، النحو المنهجي، النحو الجديد ليعقوب عبد النبي، هذا النحو : أمين الخولي، إعادة تنظيم أبواب النحو لشوقي ضيف في مقدمة تحقيق كتاب " الردّ على النحاة" لابن مضاء القرطبي، "النحو الجديد" لعبد المتعال الصعيدي، "النحو المعقول" لمحمد كامل حسين، وإذا نظرنا إلى المحاولات الثمانية في هذا الطور الثاني لوجدناها جميعاً رغم

الفروق الواضحة والواسعة أحيانا تتميز بالدوران في فلك الموروث، وتضع مشاكل هذا النحو وصعوباته في المقام الأول من اعتبارها، ومن ثم تجعل هدفها الرئيسي هو تقديم المقترحات التي تراها كفيلة بتذليل الصعوبات في كل موضع، لم يكن إذن من أهدافها الرئيسية تناول النحو على أساس منهج لغوي محدد غير منبعث من فكرة الصعوبات النحوية وإن وجد شيء من هذا المنهج في محاولة " النحو الجديد" ليعقوب عبدالنبي.

الثالث: المحاولات الشاملة ذات الطابع التجديدي، وهي تتميز باعتمادها المباشر على نظريات ومناهج علم اللغة الحديث، ويتناول النحو من وجهة نظر علمية موضوعية ذات طابع وصفي، حقيقة قد يكون الباعث على ظهور هذه المحاولات هو الإحساس بما في النحو التقليدي من صعوبات، وبأنه يقصر عن تمثيل ووصف نظم اللغة العربية وصفا دقيقا، ولكن غايتها لم تكن أبدا التركيز على علاج الصعوبات كما هي الحال في المحاولات السابقة.

وميدان الدرس اللغوي الحديث بنظرياته ومناهجه جديد على بيئة الدرس اللغوي في مصر والشرق العربي بعامة، فهي لم تعرفه إلا منذ أقل من ربع قرن تقريبا على يد جماعة من الرواد الذين تلقوا مناهجه في أوروبا، في مقدمتهم الأساتذة: إبراهيم أنيس، تمام حسان، عبدالرحمن أيوب، محمود السعران، كمال بشر وغيرهم.

أما في المجال التطبيقي لتلك المناهج والنظريات، وهو المجال الذي تنتمي إليه محاولات إصلاح النحو العربي فهي أشد تأخرا ولا تزال في بداية الطريق، وكل ما تم من ذلك في هذا المجال الأخير لا يعد محاولات تجريبية، وربما كانت محاولة تمام حسان "اللغة العربية معناها ومبناها" ومحاولة ولسن بشاي "النحو العربي في ضوء الأبحاث اللغوية الحديثة" أحدث ما تم في هذا الميدان.

لقد سبق ظهور هاتين المحاولتين عدد كبير من الدراسات والجهود سواء في صورة مؤلفات أو مترجمات عنيت بعرض أسس المنهج اللغوي الحديث في درس اللغة أو بتطبيقه على بعض جوانب العربية لكن لم

يحدث من قبل أن يتصدى أحد لتناول نظم اللغة العربية ككل كما فعلت المحاولة الأولى أو النحو كموضوع متكامل كما فعلت المحاولة الثانية، ولازلنا في حاجة شديدة إلى الكثير من الدراسات الأصيلة والجهود المخلصة لتدعيم موقف الدراسات اللغوية الحديثة وبخاصة في مجال تطبيقها على اللغة العربية.

وإذا أردنا تقييم هذه المحاولات فإننا نلاحظ وجود فرق بين محاولات الطور الأول ومحاولات الطور الثاني في درجة الشمول والإحاطة، كما أن هناك فرق بين محاولات هذين الطورين ومحاولات الطور الثالث في الأسس النظرية وطريقة التفكير و البحث.

إلا أن هذه المحاولات جميعها كان مآلها الفشل، إذ سوى دعاة التيسير هؤلاء بين مقتضيات البحث اللغوي وبين مقتضيات التدريس، فلم يفرقوا بين المجال النظري والمجال التطبيقي، مما سبب خلطاً بين وصف العربية أي النحو العلمي وتدريسها أي النحو التعليمي، فقد مزجوا بين تيسير النحو وإعادة النظر في منهجه مع ما يستتبعه ذلك من خلط بين مقتضيات صناعة التدريس ومقتضيات البحث النظري، «ولما كانت السهولة والبساطة من لوازم عملية التدريس وأوليات صناعة التعليم خاصة في المراحل الأولى من التعليم تحولت هذه الخاصة مقياساً يعتمد لتقييم التراث النحوي، وسيصبح كل سؤال لا يفيد مباشرة في تعليم العربية ترفاً لا فائدة منه ويضحي التعمق عيباً مضرًا ينبغي تجنبه، ولذلك عدّ اختلاف الآراء نقيصة من نقائص التراث النحوي، فالتبسيط الذي تقتضيه عملية التدريس في الدرجات الأولى من التعليم يقتضي الاختيار لوجهة ما من بين وجهات نظر مختلفة مراعاة لمستوى المتعلمين المبتدئين تبعاً لمبدأ التدرج الذي تتطلبه كل عملية تعليم ولكن الاختلاف والجدل بين فرضيات متباينة لتفسير ظاهرة ما هو من مقتضيات كل بحث أساسي في اللغة كما هو الشأن في كل ميدان من ميادين المعرفة»¹، فقد تبين لنا فشل كثير من محاولات التيسير لأن أصحابها انطلقوا في قراءاتهم النقدية للتراث من منطلقات

¹ - عز الدين مجدوب، مرجع سابق، ص 16

قاصرة تشير إلى غياب تصور واضح للعلم وما تقتضيه التطبيقات التربوية من مبادئ أساسية في صناعة التعليم، إذ تحولت خاصية الوضوح والبساطة والسهولة إلى مقاييس يعتمد عليها في تقييم التراث النحوي، وأصبح في نظر بعضهم كل أصل من أصول النحو أو مسألة من مسائله أو باب من أبوابه لا يفيد مباشرة في التعليم ترفا لا فائدة منه.

ومما أدى إلى فشل تلك المحاولات أيضا هو تلك التصورات القاصرة عن فكرة التيسير، ما أدى إلى اقتراح بدائل مشوهة أو خاطئة أو ناقصة، والذي أوقع هؤلاء في مثل هذه الأخطاء هو :

-اعتمادهم على المختصرات النحوية المتأخرة عند حديثهم عن ضوابط المنهج وقواعد التوجيه في النظرية النحوية العربية القديمة الشيء الذي أدى بهم إلى تشويه كثير من المفاهيم الأصيلة وتحريفها تحريفا واضحا.

-عدم الاستفادة من نتائج البحوث التي أجريت في مجال اللسانيات وعلوم تدريس اللغات حيث لا يظهر في أعمال هؤلاء أدنى أثر لتلك الاختصاصات الحيوية الحديثة مما جعلهم يحصرن مجال دراستهم في الجانب النحوي المحض، ويرجعون مسألة التعقيد فيه إلى المادة النحوية ذاتها ولم يشيروا إلى الطريقة إلا عرضا، علما أنّ جوهر المشكلة هو الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين.

القسم الأساسي النظري

الفصل الأول: تعليمية اللغات: الأسس النظرية

والإجراءات العملية

الفصل الثاني: التعريف بأبي الوليد بن رشد وكتابه

"الضروري في صناعة النحو"

الفصل الأول

تعليمية اللغات: الأسس النظرية والإجراءات العملية

المبحث الأول: الأسس النظرية

المبحث الثاني: الإجراءات العملية

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية

القسم التأسيسي النظري:

قبل الحديث عن المعطيات التربوية لتعليمية اللغات حديثا، وآراء أبي الوليد بن رشد قديما في مجال تيسير تعليم النحو العربي لا بد بداية من التعريف بتعليمية اللغات وذلك بعرض أسسها النظرية، وكذا التعريف بابن رشد وكتابه "الضروري في صناعة النحو"، والذي تضمن رؤيته لتيسير تعليم قواعد اللغة العربية.

الفصل الأول: تعليمية اللغات : الأسس النظرية والإجراءات العملية

تعتبر تعليمية اللغات حقلا هاما من حقول اللسانيات التطبيقية، يهتم بمجموع العملية التعليمية إذ يصمم ويضع المقررات والطرائق التي تساعد على تعلم اللغة سواء كانت لغة أولى أم لغة ثانية، مستفيدا من نظريات التعلم المختلفة باختلاف المرجعية الفكرية والفلسفية التي تنتمي إليها، كما أن تعليمية اللغات باعتبارها ذات توجه عملي - إذ تسعى إلى حل مشكلة تعليم اللغة - تقتضي في إجراءاتها العملية أسسا بيداغوجية، وهي في علاقة تبعية مع اللسانيات النظرية، ومن ثم فإن تعليمية اللغة العربية عموما والنحو العربي خاصة في العصر الحديث تستثمر مفاهيم النظريات اللسانية في تطبيقاتها التعليمية، وذلك للارتقاء باللغة العربية وطرق تعليمها لتساير التطور الذي تشهده طرائق ومناهج تعليم اللغات الأجنبية.

المبحث الأول: الأسس النظرية

- النشأة والمفهوم:

شهد الدرس اللغوي في القرن العشرين تغيرا جوهريا، ففي بداياته ظهر (علم اللغة) باعتباره منهجا جديدا يدرس اللغة على أساس علمي، إذ نجح في استثمار مناهج العلوم التجريبية في دراسة الظواهر اللغوية، ويبدو أن البداية العلمية الصحيحة لعلم اللغة قد مكنته من التطور الطبيعي في فترة

زمنية قصيرة نسبياً، فثبتت أركان " النظرية " وتنوعت طرائق الوصف اللغوي ونظرياته بتنوع المدارس والاتجاهات، وبتطور علم اللغة فتحت آفاق جديدة للبحث لم تكن معروفة قبل ذلك « وكان من نتائجه أن ارتاد العلماء مجالات في النشاط اللغوي الانساني كانت مجهولة أو كالمجهولة، علوم لغوية فرعية كثيرة منها علم اللغة التطبيقي (Applied Linguistics) «¹.

إنّ " علم اللغة التطبيقي " لم يظهر باعتباره علماً مستقلاً إلا في فترة زمنية متأخرة نوعاً ما، وهذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها كما هو الشأن في علم اللغة النظري، وإنما هو يسعى إلى أهداف عملية نفعية، أي أنه يستغل العلوم اللغوية في حلّ مشكلات عملية ذات صلة باللغة، ومن ثم تعددت فروع ومجالات هذا العلم من مثل : تعليم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية، الترجمة، صناعة المعاجم، علاج أمراض الكلام، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، علم اللغة الحاسوبي، علم اللغة التقابلي.

والحقيقة أن بعض الباحثين في مجال علوم اللغة يستخدمون هذا المصطلح في الإشارة إلى الجانب التعليمي فقط، ومنهم الدكتور عبده الراجحي الذي يرى أن مجالا واحدا يكاد يغلب على علم اللغة التطبيقي رغم كثرة مجالاته، ذلك المجال هو " تعليم اللغة " سواء باعتبارها لغة أولى أو لغة أجنبية إذ يقول: « ومع ذلك فإن علم اللغة التطبيقي يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، ومن ثم فإنه ميدان " علمي " " تعليمي " في آن واحد «²، كما يرى أن « معظم بحوث علم اللغة التطبيقي تتجه إلى تعليم اللغة الأجنبية، وقد دعا ذلك بعض الباحثين إلى اقتراح مصطلح آخر حتى يكون مقصوراً على تعليم اللغة الأجنبية، وذلك كصنيع ولكنز (Wilkins) أو اقتراح ماكاي (Makey) تسميته " علم تعليم اللغة " أو دعوة سبولسكي (Spolsky) تسميته علم اللغة التعليمي

¹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص14

² - المرجع نفسه، ص 18

(Educational linguistics)، وقد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر هو تعليم اللغة وبحث التعليم، ومع كل هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من هذه المصطلحات البديلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة وهو " علم اللغة التطبيقي " ¹.

إن تعليمية اللغات تنتمي إلى اللسانيات التطبيقية باعتبار هذه الأخيرة حقلاً تنتهي إليه كل الاختصاصات التي تستمد من اللسانيات العامة أسسها النظرية، هذا ومن دون التغاضي عن حقيقة تبادل التأثير والتأثر بين هذه وتعليمية اللغات.

وعموما يعد حقل تعليم اللغات الآن فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية بل هو من أهم فروعها، فتعليمية اللغات إذن هي العلم الذي يهتم بالطرائق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة مما توصلت إليه اللسانيات من نتائج على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، فهي تضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية مثل: النطق والقراءة والاستماع والكتابة، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية مثل النظرية السلوكية أو التحويلية التوليدية أو غيرها من النظريات اللغوية، كما يقوم بوضع "المقرر التعليمي" وتصميمه، من حيث اختيار المادة اللغوية من المفردات والتراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم²، فهذا العلم يصمم ويضع المقررات والطرائق التي تساعد على تعلم اللغة واستخدامها باعتبارها وسيلة اتصال، فهو يهتم بمجموع العملية التعليمية.

ويجمع معظم الباحثين على أن تعليمية اللغات في مجمل تعريفاتها « علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد

¹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 16

² - ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2000،

والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم»¹.

أما من حيث ظهور مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي فيعود إلى ماكاي، يتساءل أحد الدارسين قائلا: «لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (la didactique des langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية (linguistique appliquée)، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي يستحقها»²، حيث اقترح هؤلاء الباحثون مصطلح تعليمية اللغات بدلا من مصطلح اللسانيات التطبيقية، وهو مصطلح أكثر دقة في الدلالة على مجال تعليم اللغة سواء اللغة الأولى أو اللغات الأجنبية، فمصطلح (تعليمية) مصوغ في التركيب الإضافي (تعليمية اللغات) وضع استجابة لما فسحته اللغة العربية في العصر الحديث من استخدام للمصدر الصناعي بزيادة ياء النسبة المشددة على المصدر العادي مع إردافها بقاء للدلالة على الصفة التي يدل عليها هذا اللفظ، كل ذلك تعبيرا عن التحولات التي اقتضاها تطور الحياة الإنسانية على الأصعدة العلمية والمعرفية والتقنية بوجوهها المتنوعة على غرار الواقعية والمثالية والعلمانية والمنهجية وغيرها، فيستعمل مصطلح (تعليمية اللغات)، ونجد آخرين يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات)، وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة)، وثمة من يفرد مستعملا (تعليميات) أو (تعليمية) بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات، وهناك من يستعمل مركبا نعتيا (اللسانيات التعليمية)، ومبررهم هو أنه لما كانت اللسانيات هي المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأقرب إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفتياته وطرائقه أضحي من المناسب أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية،

¹ - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، دط، 2000، ص 03

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،

ط2، 2009، ص 130

فتحصل هذا المصطلح المركب تركيبيا نعتيا إذ قيّد بنعت (تعليمية)، وينسب أول استعمال لمصطلح اللسانيات التعليمية إلى اللساني النيوزيلاندي سبولسكي (Spolsky) إذ تمكن من تحديد مكانة خاصة لهذا العلم وبلورة مفهومه وطبيعته ونطاقه وموضوعاته، كما حرص على تأكيد انتماء اللسانيات التعليمية إلى اللسانيات التطبيقية، وعلى عدّها فرعا من فروعها المختصة بدراسة العلاقة بين اللسانيات النظرية ومجال تعليم اللغات خاصة، داعيا إلى ضرورة الاستفادة من كل العلوم التي تسلط الضوء على هذه العلاقة كاللسانيات النفسية واللسانيات العصبية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات الانثربولوجية، ومن مزايا المصطلح تبادل الاستفادة إذ تتم إفادة اللسانيات بفعل رجعي حيث تمثل اللسانيات التعليمية حقلا خصبا للأعمال والأبحاث الميدانية التي تثبت ما تأتي به اللسانيات النظرية، فالقضية لا تتعلق بتعليم اللغات فحسب، إنما الأمر يتعدى إلى إحداث جسور بين اللسانيات التعليمية ونظريات التعلم عبر قانون التأثير والتأثير.

وإن تعليمية اللغات تأخذ أفكارها وأساليبها ونظرياتها من كل ما يخدم مجال التدريس، وخاصة ما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات، « كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعا أو شيئا آخر إلى أن تشمل حتى بعض القضايا التي تتعلق ببيداغوجيا الترجمة وتعليميتها، وذلك لكون عصبها هو اللغات وما يسهل العبور من لغة إلى أخرى، فالمشترك بينهما هو ما تستنير به الترجمة من الدراسات التقابلية التي تجري على مختلف اللغات، وما تقبل عليه اللسانيات التعليمية من التأمل في المتسامحات الكائنة بين اللغة الأم واللغات الأجنبية وفي متجاوزاتها»¹.

أما الروافد التي تمد اللسانيات التطبيقية في حقل تعليم اللغات « فإنه حين توجد " مشكلة " فإن "الحل" لا يلتبس من مصدر واحد، و" تعليم اللغة" مشكلة يحاول "علم اللغة التطبيقي" أن يبحث لها عن " حلّ " من أجل ذلك قلنا إنه علم يمثل جسرا يربط بين عدد من العلوم أو هو "النقطة

¹ - يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر (2007-2008)، ص 18

" التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الانسان، وهذه مسألة مهمة جدا في مبدأ "التطبيق" على وجه العموم»¹، فعلم اللغة التطبيقي جسر يربط بين هذه العلوم الانسانية، إذ هو يستمد منها مادته لحل مشكلة تعليم اللغات، وهذه العلوم هي : علم اللغة وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم التربية.

علم اللغة : ومنه يستمد الباحث في تعليمية اللغات حقائق حول اللغة الانسانية عموما في إطار النظريات والاتجاهات المختلفة، « فهو المصدر الذي يستطيع أن يمدّه بهذه الحقائق العلمية، على الأقل من النواحي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ناهيك عن علاقة اللغة باللهجة وأثر ذلك في تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الوطنية الفصحى وغير ذلك من الحقائق العلمية حول اللغة، وانطلاقا من هذه الحقائق العلمية حول اللغة، وفي إطار نظرية لغوية معينة، يبدأ علم اللغة التطبيقي في وضع الأساليب والإجراءات التي يستطيع بها أن يحول، هذه الحقائق العلمية المجردة إلى استراتيجية تتمثل في " مقرر تعليمي" من حيث المعلم وإعداده والهدف من هذا المقرر، واختيار المادة اللغوية وطرق تدريسها والاستعانة بمعامل اللغات وغير ذلك من الطرق والأساليب التي يختص بها علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة»²، ولذلك فإنّ « التعليمية بعامة وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين»³.

علم اللغة النفسي: وهو يقدم درسا للسلوك اللغوي للفرد كما يتمثل في الاكتساب والأداء.

¹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 23

² - حلمي خليل، مرجع سابق، ص 75

³ - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 130

علم اللغة الاجتماعي: وهو يدرس السلوك اللغوي عند الجماعة.

علم التربية: يقدم الاجراءات التعليمية وطرائق تعليم اللغة وفق النظريات البيداغوجية الحديثة.

فعلم اللغة التطبيقي في حقل تعليمية اللغات ينتقي من هذه العلوم ما يحتاجه منها، وما يراه مناسباً ويكيفه وفقاً لطبيعة تعليم اللغة، «وليس معنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي يستند إلى هذه العلوم الأربعة فحسب، بل إنه يتوجه إلى أي مصدر يسهم في حل "مشكلة" تعليم اللغة، ومن ثم يتصف هذا العلم بالمرونة وبالقدرة على التطور والتغير بما يعين على تحسين سبل الحل»¹، وهذا العلم لا يكفي بهذه المصادر الأربعة بل يستعين بأي مصدر يمكن أن يساعد في حل مشكلة تعليم اللغة، وبذلك «تصبح التعليمية، بناء على هذا التصور، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة، وتخصصات متنوعة، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، وذلك لأن تعليمية اللغات لا تحم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي، وهذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الايجابية والحلول الناجعة»².

- مجالات تعليمية اللغات وقضاياها:

لكل علم مجالات تحدد طبيعة هذا العلم، وقد توسع موضوع تعليمية اللغات إذ شمل «مواداً علمية وتطبيقات تعليمية، بعضها مرتبط باللسانيات باعتبارها تدرس اللغة وتصنفها، وأخرى لها صلة بكيفية تعليم اللغة والتحكم فيها، كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها وكذلك تعنى بمستوى تعلم وتعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون حينما يخضعون لبرامج تعليمية، ثم إن مجالها واسع جداً، إذ تستفيد مثلاً من الدراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلمين،

¹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 35

² - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 139

ومما يراعى في وضع البرامج التعليمية أن تستمد مادتها من الدراسات النظرية التي هي بدورها خلاصة تنقيب في طبيعة اللغة وكيفية عملها»¹.

وتعليمية اللغات « تستمد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كل ما يساعد في فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعا»²، وذلك « لا ينفي معرفة عامة بخصائص موضوع هذا العلم، وأن هذا التنوع والكم المعرفي الهائل والتداخل المستمر في موضوع اللسانيات التعليمية أدى إلى عدم تحديد موضوعات معينة يدرسها هذا المجال، وعدم تنامي موضوعه، حيث يقول أندرية مارتيني أحد المنظرين العارفين بطبيعة الصعوبات التي تحول دون تحديد أي علم تحديدا دقيقا وعدم الإمام بطبيعة موضوعه وتمييزه تميزا جامعا ومانعا، والحال أن الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم وبطرائق تعليم اللغات قد طالها التنوع إلى درجة صار يحق لنا التساؤل عما يتيح إمكانية جمعها تحت تسمية واحدة»³، ومن خلال ذلك نجد أن مجال تعليمية اللغات واسع، ومجالات هذا العلم تتقاطع مع غيرها من الفروع، وهذا يجعلنا إلى أنها تشمل مواد علمية وتطبيقات تعليمية، كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها، وتعنى بمستوى تعلم وتعليم اللغات بالنسبة للمتعلمين الذين يخضعون لبرامج تعليمية.

إن توسع موضوع تعليمية اللغات ووقوعها في مفترق طرق بين علوم متنوعة يصعب تحديد موضوعاتها بدقة، ولكن ذلك لا ينفي معرفة عامة بخصائص هذا العلم، وإنما هذا التنوع والكم المعرفي الهائل والتداخل المستمر في تعليمية اللغات هو بالضرورة أدى إلى القول بموضوعات معينة يدرسها هذا

¹ - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 18

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³ - شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، سوريا، دط،

المجال، ويمكن حصر مجال تعليمية اللغات كما ذكرها سبولسكي في أربعة مجالات، وهي كالآتي:¹

- بيداغوجيا اللغة الأولى أو الثانية.
- تدريس القراءة، التهجئة، الكتابة، الاستماع.
- تدريس التحدث.
- تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية.

إن تعليمية اللغات تندرج تحتها عدة قضايا في مجال التعليم، وهي كالآتي:

1- تعليم اللسان الأم : فقد عرض شارل بوتون في كتابه اللسانيات التطبيقية أهم الإشكالات التي تواجه تعليم اللسان الأم في المدارس وتحديدًا في فرنسا ومن أهمها أننا من منطلق التقاليد نجد تعايش مستويين للسان وغالبا ما يصعب مدّ الجسور بينهما : لساني أدبي مكتوب أو محكي ظل عصيًا على من لم يمروا عبر القالب الكلاسيكي، ولسان آخر شعبي مكتوب أيضا، ولكن واقعه العميق ظل بشكل طبيعي في مستوى الخطاب المحكي، وإن انقطاع اللسان الأدبي عن جذوره الشعبية يحكم على مستخدمه بالألا يكون سوى لسان ميّت ومحافظ، يرفض أي جديد كما يرفض أية إمكانية للتجديد تقوم على أساس شعبي.²

ويعبر شارل بوتون عن الأزمة بقوله: « لقد بدا الوضع الذي فرغنا من عرضه في المدرسة عبر طلاق ازدادت حدته بين لسان التلميذ من ناحية ولسان المعلم والكتب التعليمية من ناحية أخرى أو بالأحرى بين نمطين من الخطاب : خطاب الواقع اليومي وخطاب الحياة وخطاب أدبي خيالي منته بائد، ولقد كان الطفل خاضعا دون وعي منه إلى تعليم مدونة كلامية سائدة في المدرسة ثم ينساها مجرد خروجه منها».³

¹ - Spolsky,B,2003:Educational linguistics. In W.J. Frawly (ed) International Encyclopedia of linguistics (vol.1pp. 503) Oxford: Oxford University press

² - ينظر : شارل بوتون، مرجع سابق، ص 82- 83

³ - المرجع نفسه، ص 83

ونجد أن السبب الرئيس لهذه الأزمة هو غياب التأهيل الجيد للمعلمين والمربين، وكذلك المسؤولين عن وضع معايير المناهج التعليمية، وقلة الاهتمام بالبحث اللساني المتعلق بتعليمية اللغات.

ومن أمثلة الكتب التبسيطية في تعليم لسان الأم والتي مكنت من الانتقال من حيز النظرية إلى حيز التطبيق، أشار إليها شارل بوتون وهما كتابان متكاملان : كتاب غينوفرييه وبيتار وكتاب فابر وبايلون.

ولا يمكن إنكار مساهمة التفكير اللساني الموجه « إلى حل القضايا التربوية المطروحة على المعلمين على صعيد تطور اللسان، في إظهار أن الطفل كان يشكو من تحول لساني عميق بسبب اكتشافه للقراءة والكتابة وهو اكتشاف غير اقترابه من اللسان، ولأن اللسان باعتباره أداة اتصال مباشرة ومناسبة قد أصبح أداة علم ومعرفة وتفسير لواقع تم اكتشافه سابقا بشكل تجريبي»¹.

2- اكتساب اللغة الثانية : وقد اهتم تشومسكي بالجانب المتعلق باكتساب اللغة على أساس أنه إشكال مهم، وانتقد ما ذهب إليه السلوكيون القائلون بأن الاكتساب لا يتم إلا عن طريق الاستماع والمحاكاة

والتكرار والتعزيز، فما ذهبوا إليه خطأ لسبيين² :

- لو كان صحيحا لتطلب اكتساب اللغة وقتا طويلا، على حين نجد أن الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدى ثلاث أو أربع سنوات الأولى من عمره في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدا.

- الواقع يدحض هذه الفرضية، فما أن يبلغ الطفل الخامسة من عمره وربما قبل ذلك أو أكثر حتى نجده قادرا على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة.

¹ - شارل بوتون ، مرجع سابق، ص 89

² - ينظر : علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا : نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 37

ويعد موضوع اكتساب اللغة الثانية من أكثر موضوعات اللغة إثارة لاهتمامات علماء النفس اللغوي، حيث دار حوار واسع حول الطرق التي يكتسب فيها الأطفال المفردات والتراكيب اللغوية منذ السنوات الأولى من أعمارهم، ويبدأ الأطفال بتعلم كلماتهم الأولى منذ السنة الأولى، ثم يتعلمون بعدها الجمل والتراكيب اللغوية بشكل مقبول مع عمر أربع أو خمس سنوات من العمر، ويمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وتعتبر القدرة على اكتساب اللغة وتعلمها من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه .

ويرى ميرفي ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة :

الأولى : هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

الثانية : هي استخدام هذه اللغة.

ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق.

ويعترف التحريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزي والغوريلا شيئاً قريبا من اللغة الانسانية أن تلك الحيوانات التي دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسبها الأطفال.

إن وضوح الفرق بين الانسان والحيوان في القدرة الفطرية على استخدام اللغة - أي في استعداد الطفل البشري - لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية وفهم مضامينها وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها، يثير عددا من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في الكائن البشري.

وعلى أية حال فإكتساب اللغة لدى الطفل يبدأ بالأصوات ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح

كلمات لها معنى ثم تتركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى¹.

والمقصود هنا " تعلم لغة ثانية" مكتسبة غير اللسان الأم، ويسمي شارل بوتون هذا النوع باللسان الأجنبي أو اكتساب اللسان الثاني، وقد عقد فصلا في كتابه أسماء (اكتساب اللسان الأجنبي في سياق المدرسة)، ويعرض في كتابه الاتجاهات حول تعليم اللسان الثاني وهي :

- التجريبيون الذين يعتقدون أن المهارة تكتسب بالمران، كما يعتقدون بعدم وجود أهمية علمية لقضايا النحو النظرية، فهم يعلمون اللسان عن طريق الحوار، وتشكل ممارستهم ما نسميه الآن بالمحادثة خلال الدرس الخاص.

- يتجه المنظرون السائرون على منوال (بالزغراف)² إلى تقليص الألسن العامة في قواعد دقيقة جدا، كتلك المتكونة عن نحو اللسانين اللاتيني واليوناني، وتعليم اللسان الأجنبي - بالنسبة لهم - هو تقريبا دراسة نحو هذا اللسان المعروف وفقا لأطر النحو اللاتيني وتبعاً لمقولاته الدقيقة، وغالبا ما كانت كتبهم ثلاثية اللسان: اللغة الأم المستخدمة كنقطة انطلاق، واللاتينية المتوسطة كتعبير مرجعي، واللسان الأجنبي المراد تعليمه أي : لغة أم، لاتينية، لسان أجنبي³.

وينبغي التنبيه على أن يكون تعلم اللسان الثاني بنفس الطريقة التي تعلم اللسان الأم، أي أن اكتساب اللغة في الحالتين متشابه.

إن مثل هذه المشكلات في تعليم اللسان الأم واجهت الكثير من الأمم، وتعليمية اللغات تقدم حولا مرضية لتجاوز تلك المشكلات ومن ذلك ما ذكره شارل بوتون بشأن اللغة الفرنسية، وكيفية تجاوز المشكلات الكثيرة التي اعترضت تعليمها وانتشارها.

¹ - ينظر : يوسف جمعة، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، 1990، ص 85-87

² - بالزغراف هو أحد معلمي الألسن الذي كتب في القرن السادس عشر أول كتاب في النحو الفرنسي

³ - ينظر : شارل بوتون، مرجع سابق، ص 98

وما تجدر الإشارة إليه حقا هو تكثيف الباحثين - على اختلاف توجهاتهم العلمية واللسانية- جهودهم من أجل تطوير وترقية الأداءات الإجرائية في مجال تعليم اللغة، وهذا يدل على تطور الوعي بأهمية البحث في مجال تعليمية اللغات، ومن ثم فقد أصبح لهذا العلم مبادئ أساسية ينطلق منها وتتمثل فيما يلي¹ :

المبدأ الأول: يتمثل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكد علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان (دونيس جيران)، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنه هو الطاعي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وما يجب ذكره هنا هو أن الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية تركز أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة.

المبدأ الثاني: يتمثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لا بد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 131- 133

المبدأ الثالث : يتمثل هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام حيث إن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكد جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية، الذين يقررون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم – المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا، فإن حاسي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام، ومن ثمة يظهر بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.

المبدأ الرابع: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

- العلاقة بين تعليمية اللغات ونظريات التعلم:

بدأ في القرن العشرين ظهور نظريات التعلم ومعرفة آليات التعلم وشروطه المتوخاة من أجل الوصول إلى نظريات يستفيد منها المعلم والمتعلم، وقبل الشروع في الحديث عن هذه النظريات ينبغي التمييز بين التعليم والتعلم فنقول : إن التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن الحي، «فهو تغيير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك

جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان»¹، أما التعليم فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم سيكولوجيا التعلّم بالإضافة إلى علوم أخرى لتحقيق أهداف تربوية معينة، وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية والتعلم هو ناتج هذه العملية².

ويتبين من تعريف التعلّم والتعليم أنّ التعلم يشكل الأساس النظري للممارسات التعليمية التي يمارسها المتعلمون في المواقف الصفية وفي التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، « لذلك نجد أن علماء النفس التربوي يركزون على هذا المجال ويستندون على أسس نظرية انتهى فيها البحث المخبري والتجريبي والصفوي ووصل إلى نتائج تطبيقية يفيد منها التربويون وعلماء النفس التربوي ويمارسها المعلمون في المواقف الصفية المختلفة»³.

ويمكن معرفة النظريات التي تطرقت إلى صوغ نظريات تعليمية للاستفادة منها في مجال التعلم، وهي:

1- النظرية السلوكية:

ظهرت المدرسة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون، «وتعتبر النظرية السلوكية هي وليدة المدرسة السلوكية، وتنفرد هذه المدرسة بنظرية تنكر من خلالها وجود قدرات واستعدادات فطرية، وتنفي وجود غرائز موروثية وذكاء موروثا، فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد بالممارسة والتدريب في أثناء نموه وفي حياته كلها»⁴، فهي تنكر أن يكون السلوك اللغوي فطريا وموروثا، حيث « ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم على آلية المثير

¹ - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 45

² - ينظر : مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2003، ص 31

³ - وليد العياصرة، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2011، ص

⁴ - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 75

والاستجابة كما هو شائع ومألوف عند السلوكيين أمثال واطسون وسكينر وبلومفيلد¹، فاللغة في

نظرهم هي استجابة لمثير ما، وأهم مرتكزات نظرية التعلّم السلوكية ما يأتي²:

- 1- التركيز على مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس.
- 2- الاعتماد على الاختبار والملاحظة وعلى القياس التجريبي لمراقبة ذلك السلوك.
- 3- عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.
- 4- التعلم بالتقليد (المحاكاة).

ومن هنا فإن اللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي « استجابات يصدرها المتكلم رداً على مثيرات ما يكتفيها حافز البيئة، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعينة المباشرة، وفي هذا الشأن قدّم سكينر وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية اكتساب اللغة عند الطفل، فهو يرى :

- أن اللغة الانسانية مهارة كغيرها من المهارات الأخرى ينمو وجودها عند الطفل عن طريق المحاولة والخطأ.

- هذه المهارة (اللغة) ترتقي عن طريق المكافأة (التعزيز).
- تنعدم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيز.
- المكافأة المصاحبة للمهارة اللغوية هي واحدة من احتمالات عديدة مثل التأييد الاجتماعي أو تقبل الملفوظات التي يستخدمها الوالدان أو الآخرون الذين يلازمونه في حياته اليومية³.

وتغير السلوك اللغوي هو نتيجة استجابة لمثير خارجي، والتعلّم في ضوء النظرية السلوكية « هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد⁴، وكانت دراسة هذه النظرية تقوم على تطبيق مبادئ النظرية على

1 - أحمد حساني، مرجع سابق، 90

2 - ينظر : يوسف مقران، مرجع سابق، ص 76

3 - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 91

4 - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها

المشكلات في الواقع، ولذلك نجد التوجهات في تسمية هذه النظرية بالنظرية الإجرائية السلوكية أو الإجرائية فقط.

ومبادئها تتمثل فيما يلي¹:

- 1- التعلّم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.
- 2- التعلّم مرتبط بالنتائج.
- 3- التعلّم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- 4- التعلّم يبني بدعم وتعزيز الأدوات القريبة من السلوك.
- 5- التعلّم المقترن بالعقاب هو تعلّم سلبي.

وفي الحقيقة لم نلمح عند السلوكيين أي نظرية خاصة بتعليم اللغة، بل ما لديهم على حد قول الدكتور علي آيت أوشان: « لا يتعدى بضع تطبيقات للنظريات في ميدان تعليم اللغة كما في الميادين الأخرى، وقد وجدت اللسانيات نفسها قد حصلت على مجال لتطبيق أدواتها الإجرائية وتمحيص مدى مصداقية فرضياتها وهو مجال البيداغوجيا - فن تدريس اللغات -²».

2- النظرية الإشرافية :

من الواضح أن النظرية الإشرافية هي توجه مشتق من السلوكية وليس منشقا عنها، فهو بمثابة توسع في الأفكار، وهنا نجد أن سكينر واضح في وضع منهجه في نظريته عن التعلّم، فصحيح أن تجاربه أجريت على الحيوانات، لكن نظرياته كان لها تأثير على فهم التعلّم البشري، وخير دليل كتابه "تكنولوجيا التعليم"، وقد وصف دوجلاس بروان هذا الكتاب بأنه كلاسيكي في حقل التعليم المبرمج، وأنه « وفقا لنموذج سكينر سوف يعتقد كل شخص أنّ أيّ موضوع يمكن أن يعلّم بطريقة ناجحة

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 91

² - علي آيت أوشان، مرجع سابق، ص 34

ومؤثرة إذا وضع له برنامج دقيق من التعزيز خطوة خطوة، ولقد كان للتعليم المبرمج تأثيره في تعليم اللغات الأجنبية رغم أن اللغة سلوك معقد يتخلل في أعماق المجالات المعرفية والوجدانية للإنسان، فلا يوجد إلا حيز للتعلم المبرمج في اللغات»¹.

3- النظرية الجشطولية (التعلم بالاستبصار) :

يعتبر الألماني ماكس فريتمر هو مؤسس النظرية الجشطولية وانضم إليه كورت كوفكا والألماني فولفجانج كوهلر، هؤلاء العلماء المؤسسون جعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة على استبعاد بعض هذه الاستجابات، وتثبيت ما بقي وأعلنت مبدأها الرئيس الذي استقرت عليه والمتمثل في ضرورة إعادة الاعتبار لأسبعية الكلّ على الأجزاء التي يتشكل منها.

إن نظرة المدرسة الجشطولية للتعلم تختلف عن نظرة السلوكية « فالمنظرون للنظرية الجشطولية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وفي هذا الصدد يرى كوفكا أنه في المقام الأول يعني أن لا شيء جديد يمكن أن يتعلم، كل ما في الأمر هو العمل منها، ولكن ليس لهذا السلوك أي غرض واضح أو اتجاه بيّن، وعلى الحيوان أن يحاول عبثاً، إذ ليس له أدنى فكرة عن السبب الذي من أجله يتحول سلوكه، إنها الحيوانات تتعلم بطريقة عمياء»².

وهكذا دون ذكر كافة انتقادات الجشطوليين للسلوكيين، فالتعلم حسب وجهة نظرهم يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم « فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح، فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منظم تنظيمياً كافياً، وأن البيئة والمجتمع هما اللذان يضمنان لهذا السلوك التنظيم المتوخى، وأن كل تعلم تحليلي يبني أساساً على الإدراك بالإضافة لإمكانية

¹ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص 87

² - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 85

التكيف مع المواقف التعليمية الجديدة، الشيء الذي يسهل بقاءه في الذاكرة لزمان طويل، والشعور كما يرى العلماء لا ينفصل عن الواقع مهما ذهب عن الذات»¹.

ويمكن تلخيص قوانين نظرية الجشطالت أو التعلم بالاستبصار في الآتي²:

- قانون التنظيم : إدراك الأشياء بعد تنظيمها وترتيبها على شكل قوائم أو أشكال.
- مبدأ الشكل والأرضية : يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء المركز للانتباه والأرضية وهو الشكل المنتشر في البيئة.
- قانون التشابه : وهي العناصر المتجمعة ويحدث تفاعل فيما بينها.
- قانون التقارب : العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعا لتموضعها في المكان.
- قانون الانغلاق : يسعى المتعلم إلى غلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.

- مبدأ التشارك في الاتجاه : تميل إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار.

- مبدأ البساطة : يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية للنظام الإدراكي الانساني.
- الذاكرة ونظرية الأثر : ترى نظرية الجشطالت أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل. لقد استطاعت النظرية الجشطالتية أن تضغط على المحك الرئيس للتعلم ألا وهو : الإدراك بالدرجة الأولى والتكيف مع طرق التعليم التي تعزز الذاكرة، لتبقى المعلومات فيها وتستطيع بلورة التفاعل معها بمهارة وأداء صحيح، إن « التعلم بالاستبصار هو استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل

¹ - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 85

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 86

والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية، ولا يتحقق ذلك إلا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كلاً، والسعي من أجل تحديد العلاقات التي تكون بنيته وضبطها ضبطاً دقيقاً¹، ويكون ذلك أيضاً بأن يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين المثير والاستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحكمة في موقف ما، وفهمها فهماً جيداً.

4- النظرية المعرفية:

تسمى أيضاً نظرية بياجى، نسبة إلى رائدها عالم النفس السويسري (جان بياجى) الذي اشتهر بأعماله حول نمو الذكاء لدى الطفل، أسس مدرسة علمية في مجال دراسة تطور الطفل العقلي، وقد أمكن الاستفادة من نظريته على نطاق واسع في تربية الأطفال، كما كان لآرائه أثر كبير في إعداد مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية تعتمد على الرسم البياني والأشياء المحسوسة².

وتهتم النظرية المعرفية بأمرين أساسيين هما :

1- طريقة الأداء : وهي تنقسم إلى وظيفتين :

أ- التنظيم : العملية التي يقوم بها الفرد بتنظيم المعلومات التي تصل إليه.

ب- التبني : تبني تلك المعلومات بعد أن يكون قد أخضعها لعمليات التجانس بحيث تكون

متماشية مع المعلومات التي سبق له اكتسابها وتخزينها في هيكله المعرفي.

إنّ النظرية المعرفية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى من جوانب عديدة، فبياجى يرى مثلاً أنه يتم اكتساب العادات وتعلمها عن طريق المنبع الخارجي المؤثر في الإدراك، ولما كان الفرد وليد بيئته وجزءاً منه أضحت دراسته لا يمكن أن تتم معزولة عن محيطه ككل مركب، كما يعجز المرء عن القيام بها دون الأخذ بعين الاعتبار العلاقات الرابطة بينها، لهذا كان البعض يطلق في العربية على هذه النظرية البنائية

¹ - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 64

² - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 86

تسمية (البنوية) (Structuralisme) التي لا ينكر فضلها على آراء بياجي بل قيل إنه بنوي بمفهوم (Structuraliste) كما له كتاب في هذا الشأن¹.

فالتعلم حسب بياجي عملية إبداع لبنى معرفية جديدة، وكل بنية تنمو انطلاقاً من بنية سابقة بطريقة جدلية، والمعرفة مرتبطة دوماً بالفعل والممارسة، فالفعل يؤدي إلى التعلم وهو أداة الكشف والبناء، والوسيلة للتغيير والتصحيح، واعتبر بياجي أن ما يتعلمه الأطفال عن اللغة هو ما يعرفونه عن العالم، ويجري التركيز في الطريقة التعليمية المستوحاة من هذه النظرية على المفاهيم، وربط المادة المتعلمة بالقاعدة المعرفية لدى الطفل، وترفض هذه النظرية الرأي القائل بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة، كما يرى بياجي أن اكتساب اللغة ليس عملية إشرافية بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست دائماً قائمة على التقليد².

5- النظرية اللغوية:

تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي تشومسكي، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية، كما هي مألوفة عند الفيلسوف ديكرت، تعول النظرية العقلية في مجال اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله يتميز بها من الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تم تغييبها في النظرية السلوكية.

ترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهياً لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر، ثم إن هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين، فهي

¹ - وهو كتاب "البنوية" الذي ترجمه كل من عارف منيمنة وبشير أوبري

² - ينظر: أحمد حساني، مرجع سابق، ص 96

تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعهها، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغة الام، هذه الكيفية هي التي تسمح للطفل بالتلفظ ببني تركيبية لم يسمعهها من قبل. يمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي¹ :

- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية ضمن السلوك.
- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- اللغة الانسانية، في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه، فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.
- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الابداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعهها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.
- إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه انتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيدا.
- نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنها دائرة مغلقة، ولذلك لا يمكن أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة.

6- نظرية التعلم المباشر :

تميز نظريات التعلم عادة بين نوعين من المعرفة: المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، وكثيرا ما تتطلب المعرفة الاجرائية اكتسابا مسبقا لمعرفة تقريرية، ويرى الدكتور جابر عبد الحميد أن التعليم المباشر هو نموذج يتمركز حول المعلم ويحمله مسؤولية الخلل، وله خمس خطوات: التهيؤ، عرض البيان، الممارسة

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 95

الموجهة، التغذية الراجعة والممارسة الممتدة الموسعة¹.

وعلى الرغم من أن المعلمين ذوي الخبرة يتعلمون تعديل تعليمهم المباشر وتطويره ليلئم المواقف المختلفة إلا أن هناك مراحل في معظم دروس التعليم المباشر، حيث يبدأ المعلم بتقديم أساس عقلائي ومبررات للدرس الذي سوف يقوم بشرحه ويهيء التلاميذ له ويجعلهم مستعدين للتعلم، ويتبع مرحلة الإعداد هذه إثارة دافعية عرض المادة التعليمية وينتهي الدرس بإتاحة الفرص للتلميذ لممارسة ويطبق ما قدم له في الدرس وللمعلم ليقدم تغذية راجعة تتفاعل مع ما قدم من قبل التلاميذ، وخلال مرحلة الممارسة والتغذية الراجعة ينبغي على المعلمين أن يحاولوا دائما توفير الفرص للتلاميذ لنقل معرفتهم أو مهاراتهم التي درست لهم إلى مواقف الحياة الحقيقية وهذا ما دعت إليه الدراسات الحديثة في مجال النحو التعليمي. ويبين الدكتور جابر عبد الحميد أن أبرز البحوث التي أجريت على شرح المدرسين أبرزت عددا من الملامح التي تزيد من فاعليته، ويتم تفسير جميع هذه الملامح تفسيراً تاماً فيما يأتي²:

- 1- الوضوح : وهو أهم ملامح للشرح حيث لا بد أن يكون واضحاً وعند المستوى المناسب الذي يفهمه التلاميذ.
- 2- البنية : وهي أن يكون الشرح منظماً بعناية بحيث يتم تقسيم الأفكار الأساسية والمفاهيم إلى أجزاء ذات معنى ثم ترتب هذه ترتيباً متتابعاً ومنطقياً ومتربطاً، ومعنى ذلك أن هذه الأفكار المجزأة والمرتبطة يجب أن تكون مرتبة ترتيباً متسلسلاً.
- 3- الطول : ينبغي أن تكون العروض قصيرة، وألا تستغرق عادة أكثر من عشر دقائق في المدارس الابتدائية أو عشرين دقيقة في المدارس الثانوية، وسيجد التلاميذ صعوبة في

¹ - ينظر : جابر عبد الحميد، استراتيجية التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1999، ص

² - ينظر : يوسف مفران، مرجع سابق، ص91

الاستمرار في الانتباه لفترات أطول ما لم يتخلل العرض أسئلة وأنشطة أخرى، وهذا ما دعت إليه الدراسات بجعل الدروس بسيطة ولا سيما النحوية.

4- الحفاظ على الانتباه : ينبغي أن يتضمن الإلقاء والتوصيل تباينا في التأكيد، ونعمة في الصوت وطبقته، وأن يتوافر التقاء عين المدرس بعيون التلاميذ وأن يوزع على الصف كله، وأن تنقل لغة الجسم إلى التلاميذ الحماس والاهتمام.

5- اللغة : أن يتجنب المدرس استخدام لغة معقدة أو مصطلحات غريبة وغير مفهومة، وأن يشرح أي مصطلح أو لفظ يحتاج التلاميذ معرفته، وأن يتجنب ذكر مصطلحات يصعب فهمها من قبل التلاميذ.

6- استخدام الأمثلة : أن يستخدم المدرس في شرحه أمثلة يستقيها على وجه الخصوص من الحياة اليومية أو تلك التي ترتبط على نحو مباشر بخبرة التلاميذ واهتماماتهم.

7- مراجعة الفهم : إن المدرس ينظر إلى وجوه التلاميذ باحثا عن إشارات تدل على حيرتهم، ويستخدم أسئلة ليتأكد من فهم النقطة التي عرضها قبل أن ينتقل إلى ما يليها، ويتيح للتلاميذ الفرصة ليسألوا عما غمض عليهم.

خلاصة ذلك هي أنه يمكن تحديد الدافع لخلق الفاعلية الحقيقية لصحة تلقي الطالب للدرس والتفوق، في تمكن المعلم من مادته وذكائه الاجتماعي والعاطفي الذي يتسم بالمعرفة النفسية.

7- نظرية التعلم التعاوني:

بدأ ألبورت وواتسون وشو وميد في وضع نظرية التعلم التعاوني بعد أن وجدوا أن العمل الجماعي أكثر فعالية وكفاءة من حيث الكمية والجودة والإنتاجية بصفة عامة مقارنة مع العمل الفردي¹،

¹ - Adrian, F.(2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in groups*. London :Farmer Press

أي أن الأشخاص الذين يتعاونون ويعملون بشكل متعاون هم أكثر نجاحاً في تحقيق الأهداف من الذين يسعون بشكل مستقل.

وقد ساهم ديفيد وروجر جونسون بفاعلية في نظرية التعلم التعاوني، وفي عام 1975 اعتبروا أن التعلم التعاوني يدعم التشابه المتبادل والتواصل الأفضل والقبول والدعم إضافة إلى إظهار زيادة تنوع استراتيجيات التفكير بين أفراد المجموعة¹، و« تنص هذه النظرية على أن يعمل المعلمون والتلاميذ جميعاً كعناصر فعالة ومتفاعلة ومنظمة وليست كالدمى يسلط عليها المعلم خيوطا يحركها من بعيد ولا نفوساً منفصلة فقط يمارس عليها المعلم جميع قواه الرامية إلى إثارة إعجاب تلك النفوس البريئة وانبهارها²، يفهم من هذا أنه لا يقبل في هذه النظرية أسلوب المعلم التقليدي الذي يقوم على مبدأ التلقين حيث يكون المعلم في حلقة الدرس مجرد موجه ومشارك بل ينبغي أن ينصهر في الحلقة المدرسية، ويكون عضواً من ضمن أعضاء هذه الحلقة المكونة من المعلم والمتعلمين.

سمات دروس التعلم التعاوني³:

- يعمل التلاميذ متعاونين في فرق لإتقان المواد الدراسية.
- تتكون الفرق من متفوقين في التحصيل ومتوسطين ومنخفضين.
- وكلما كان ذلك ممكناً تضم الفرق خليطاً من التلاميذ المختلفين في العرق والثقافة والجنس.
- توجه أنظمة المكافأة نحو الجماعة أكثر من توجيهها نحو الفرد.

¹ - Johnson, D. Johnson, R. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall

² - يوسف مقران، مرجع سابق، ص 91

³ - ينظر : المرجع نفسه، الصفحة نفسها

وبعد هذا العرض الموجز لنظريات التعلم يمكن القول إن التّعلم عند الانسان قد يحدث بكل الطرائق، فقد يتعلم الانسان بالمحاولة والخطأ، كما أنه قد يتعلم أيضا بالاستبصار والكشف عن العلاقات، كما أنه يمكن له أن يتعلم عن طريق التفكير وإدراك مواقف الخبرة ومبادئها.

والملاحظ أن كل هذه النظريات تهدف إلى التفسير الحقيقي الذي يفسر عملية التعلم عند الانسان، وبما أن التعلم مرتبط بتعليم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغة المكتسبة، فمن الطبيعي أن يكون لهذه النظريات التأثير في هذا التفسير الذي كانت تبحث عنه.

إن هذه النظريات رغم اختلافها باختلاف المرجعية الفكرية والفلسفية التي تؤطرها، يمكن لها أن تكون أرضية لإمكانية وجود نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل.

ولقد بيّن الدكتور يوسف مقران العلاقة بين نظريات التّعلم وتعليمية اللغات على النحو الآتي¹:

1- تتحلّى العلاقة على مستوى أعمال ثورندايك عالم النفس الأمريكي وهو المعروف بوضعه تصورات منظمة لاختبارات الذكاء والكفاءات الذهنية، واشتهر أيضا ببلورته لنظرية الارتباط المنصبة على التعليم بواسطة المحاولة والخطأ، والتي طبقها من أجل تطوير تقنيات خاصة بالتعليم وتحسين طرق استعمال قاعة القسم المدرسية وتنظيمها وتكييفها وتجهيزها لمتطلبات التعليم، بيد أنه ندد بالاعتقاد السائد القائل إن تعليم مادتي اللغة والرياضيات في الأقسام المدرسية في مراحلها المبكرة هو الوحيد الظهير الذي يكفل التكوين المتين ويضمن الاستمرار في التحصيل.

2- نجد أفكار سكينر وأطروحاته قد أحدثت تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة، فسكينر يعتبر مثلا أن الطفل في علم التربية بنظرياته الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب فحسب، مع غياب كل أشكال الدعم والتحفيز الإيجابيين، فقد فسّر سكينر ظاهرة

¹ - ينظر : يوسف مقران، مرجع سابق، ص 77- 85

التعلم بما فيها السلوك اللغوي الذي وضحه من خلال كتابه (السلوك اللفظي) بكيفية اكتساب الطفل اللغة الأم، إذ يحدث أصواتا عشوائية يطلق عليها اسم المناغاة تصدر عنه دون تنبيه معين أو مثير يستدعيها، ويقدم الأبوان عادة التعزيز على شكل ابتسامة موجهة للطفل أو مداعبته أو احتضانه، كما يقومان بتقليد الأصوات التي ينطقها أحيانا، وهذا التصرف مظهر من مظاهر التعزيز أيضا يشجعه على المضي في إصدار الأصوات التي هي المواد الأولية التي تتشكل منها اللغة، وهكذا وبالتدرج تزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قريبا من أصوات الراشدين كلما استطاع الحصول على ما يرغب فيه من طعام وغيره، ولم تقتصر مبادئ النظرية الإجرائية على تفسير عملية اكتساب اللغة الأم من قبل الطفل بل انتقلت إلى طرائق تعليم اللغة، إذ اعتبرت هذه الأخيرة شكلا من أشكال السلوك اللفظي يتم عن طريق سلاسل من الاستجابات التي يتدرب المتعلم عليها فترسخ وتصبح عادة.

3- ساهمت نظرية التعلم في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة دول، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين حيث تتحكم بييداغوجيا الجشطتلت، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والعناية أكثر بالبنية الداخلية لموضوع التعلم.

4- لقد استفادت تعليمية اللغات عموما من النظرية الجشطلتنية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم موضوع شامل ثم جزء وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء دون الإخلال بالبنية الداخلية وفي نفس الوقت بتحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة.

5- ومن هذه النظريات نظرية التعلّم المباشر الذي يعتمد فيها على المعلم بالدرجة الأولى، والتي تقابلها نظرية التعلم التعاوني حيث ينصهر دور المعلم، ويكون جزءا من العملية التعليمية، وتعليمية اللغات توجه المعلمين في تطبيق هذه النظريات التي لها دور كبير في تطوير التعليم، ومن خلال الاطلاع على مضمون خطوات نظرية التعلم المباشر يمكن الوصول إلى محك

العلاقة في بيداغوجيا اللغة الأولى وهي مجال من مجالات تعليمية اللغات، وبما أن مجال تعليم كيفية استعمال اللغة لأغراض تواصلية يعد من مجالات التعليمية يتقرر على هذا الأساس أن خطوات نظرية التعلم التعاوني يعد من أهم مجالات تعليمية اللغات.

- العلاقة بين تعليمية اللغات وعلم اللسانيات:

إن اللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، أما تعليمية اللغات فهي علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغة سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية، وقد «أضحى المجال التطبيقي للسانيات صورة واقعية للبحث العلمي نفسه، إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تركيبة منهجية للنتائج الحاصلة، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانية، ويمكن لهذا المبرر أن يكون كافيا لوجود العلاقة المنهجية والبيداغوجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات»¹، ويعود الفضل في وجود هذه العلاقة العلمية والمنهجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات إلى بعض الباحثين اللسانيين الذين لم يألوا جهدا في وضع أرضية صلبة لذلك، وهذه العلاقة بين العلمين وثيقة، وهي تتجلى خاصة في استثمار المناهج اللسانية والمعطيات النظرية في حل المشكلات العملية المتعلقة بتعليم لغة ما، فالعلاقة بينهما تشبه العلاقة بين الطبيب وعالم البيولوجيا مثلا، ذلك أن «لكل العلوم تطبيقات معينة على صعيد الممارسة التقنية فالرياضيات والفيزياء، شأنهما شأن الكيمياء، قد وجدتا تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الإنسان العامل (homo faber) خلال عمله في المادة انطلاقا من قوانين عامة، هي ثمار تجربة وتفكير الإنسان العاقل (homo sapiens)، فالمهندس الذي ينشيء جسرا إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات، كما أن الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستنجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم

¹ - أحمد حساني، مرجع سابق، 139

البيولوجيا وعالم الكيمياء»¹، وقد أبرز شارل بوتون جملة من الدراسات التي كان لها فضل السبق عند اسهامها في تحديد الكيفيات التي يجري بها تطبيق النظريات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات، وذلك رغم كل ما اكتنفها من صعوبات ترجع في الأساس إلى عدم وضوح الرؤية عند المعلمين وكافة البيداغوجيين فيما يخص سبل تطبيق النظريات اللسانية في هذا المجال، وكذلك رغم التفات هؤلاء - الذي جاء متأخرا- نحو اللسانيات وحرصهم على التزود من منبعها بما يساعدهم في عملهم التعليمي والتربوي استدارا لما فاتهم وعملا بتوجيهات مثل تلك الدراسات التي أشار بوتون إلى أهميتها وأشد برادتها.

فالسانيات التطبيقية عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة في علاقة تبعية مع اللسانيات النظرية، فهي تمثل المورد الذي يستقي منه الباحث في مجال التعليمية الحلول لمشكلة تعليم اللغة، كما أن تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لحلها يرفد الأسس المعرفية للسانيات النظرية ويجددها، فهما متلازمان، إذ يعتمد المعلم في بناء مناهجه وطرائقه على معرفة القوانين العامة التي أثبتتها اللسانيات النظرية، كما أن اللساني يحد في مجال تعليمية اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، فلا بد من مدّ جسور بين تعليمية اللغات واللسانيات النظرية عبر قانون التأثير والتأثير، وهذه العلاقة بين العلمين لها شرعية الوجود، وهي « مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه، وقد وجدنا تشومسكي نفسه - الذي كان يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات - يتخلى بيسر عن هذا الرأي ويستدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي والتعليمي ويوافقه في ذلك أيضا بول روبرت الذي طبق مبادئ النظرية اللسانية التوليدية والتحويلية من أجل ترقية طرائق تعليم اللغة الانجليزية في الجامعة الأمريكية»².

¹ - شارل بوتون، مرجع سابق، ص 7

² - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 137

ومن هنا فإن تعليمية اللغات يجب أن تستند على الرصيد المعرفي للفكر اللساني، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي أو الدلالي، و « انطلاقاً من هذا التوجه يمكن لنا القول إن منهجية البحث العلمي في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الانسانية تقتضي بالضرورة الالزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم»¹، فقد استفادت تعليمية اللغات استفادة كبيرة من الاتجاه البنوي ومن الاتجاه التوليدي حيث تأثر المنشغلون بتعليم اللغات بالنظريات اللسانية واقتنعوا بأهميتها في ميدان اختصاصهم، وهكذا أدى التأثير المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات، وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية، فقد تأثرت تعليمية اللغات باللسانيات النظرية واستمدت منها مناهجها ومبادئها الأساسية، فهناك اهتمام ملحوظ لدى الباحثين في مجال تعليمية اللغات « بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات وإجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات، ولذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الاستفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة، فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة تركز أساساً على المعطيات العلمية للبحث اللساني، فأدى هذا الاهتمام المشترك إلى ظهور اختصاصات مشتركة أيضاً في فترة لاحقة»².

¹ - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 2

² - المرجع نفسه، ص 138

والواقع أن الملاحظة الموضوعية السريعة كفيلا بإبراز ما بين اللسانيات النظرية وتعليمية اللغات من حدود اتصال وانفصال، فالعلاقة بينهما تتأرجح بين التعاضد حيناً والتوتر حيناً آخر «أما التعاضد فيتمثل من جهة في الاستفادة من الأسس اللسانية التي ساهمت أكثر من غيرها في تحديد منهج علمي لتعليم اللغات، يبعده عن الارتجال والانطباعية في اختيار المواد التعليمية، ويتمثل من جهة أخرى في الاستفادة اللسانية من أبحاث تعليم اللغات مثل أن تستجلي الاكتساب اللغوي وخصوصياته من تحليل الأخطاء»¹، حيث يتجلى التأثير البارز للسانيات على تعليمية اللغات في اعتماد الأسس العلمية في اختيار المحتوى وتحليل الأخطاء، أما التوتر في العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغات فينتج «مما يفرزه إسقاط منهج تنظيري على حقل مثل تعليم اللغات من إشكاليات سواء في إعداد المواد التعليمية أو في وضع منهج في التأليف، أو تصنيف المواد المدروسة»²، حيث أن اعتماد المعطيات اللغوية النظرية على المستوى العملي في حقل تعليمية اللغات من حيث إعداد وتصنيف المواد التعليمية أو في وضع مناهج التأليف قد يخلق إشكالات عديدة.

ولكن يمكن القول إن إسهامات اللسانيات في مجال تعليمية اللغات أكثر من الإشكاليات التي تطرحها، فللسانيات إسهامات متعددة في هذا المجال، وهي تتمثل فيما يلي:³

الإسهام الأول : تمثل في إحصاء مكونات اللغة لغرض تعليمي، وذلك بضبط قوائم لغوية، وضبط تواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها أو مفرداتها أو تراكيبها. وتم اعتماد هذه القوائم اللغوية في صياغة مادة تعليمية حسب منهج علمي دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات والتراكيب، وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسية قائماً على الاجتهاد والتخمين.

¹ - رضا الطيب الكشوش، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، السعودية، دط، 1436هـ، ص 297

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³ - ينظر : المرجع نفسه، ص 297-300

الإسهام الثاني : تمثل في تبني مبدأ الاستبدال الذي انتهجه اللسانيون الوصفيون في تحديد المونيمات والفونيمات، والملاحظ أن هذا المنهج في تحليل اللغة بعيد ظاهريا كل البعد عن تعليم اللغات، فهو لم يهدف أساسا إلى وضع منهج لساني لتعليم اللغات، لكن المهتمين بتعليم اللغات قاسوا اللساني على متعلم اللغة، فكلاهما يكتشف لغة مجهولة، ويسعى إلى إدراك نظامها لفهمها و استيعابها، ونتيجة لهذا القياس تبنى تعليم اللغات الأسس البنوية في تحليل اللغة، وطوّعها لخدمة أغراضه التعليمية، واعتمدها في صوغ التدريبات البنوية والصوتية، فقد صاغ على ضوء التقطيع الأول الذي اقترحه مارتيني التدريبات البنوية التي تنطلق من تركيب يدرّس في الحوار، وتستبدل بعض عباراته في كل مرة مع الحفاظ على التركيب نفسه، ويكتسب المتعلم تركيبا معينا من ناحية، ويغني رصيده اللغوي من ناحية أخرى، ويكتشف لفاظم اللغة في حقل دلالي معين، مثله في ذلك مثل اللساني الذي يستنبط المونيمات ويكتشف العلاقات التي تربط بينها، ويتعرف متعلم اللغة على العلاقات المقالية للفاظم مثل المطابقة بين الفعل والفاعل، وكذلك المطابقة بين الصفة والموصوف.

الإسهام الثالث : تمثل في ظهور التحليل التقابلي الذي أكسب تعليم اللغات مبدأ التدرج في إعداد المواد التعليمية، فقد ظل هاجس اللسانيين التطبيقيين والمختصين في تعليم اللغات زمن المرحلة البنوية متجها إلى وضع ضوابط لسانية يحدد بمقتضاها سلم أولويات لموضوعات البرامج الدراسية ولعرض الفونيمات والتراكيب، ومكنت نتائج التحليل التقابلي من تصور منهج للتدرج اعتمادا على التماثل والتغاير، فقد تم التركيز في التأليف والتدريس على ظواهر التغاير الصوتية والتركيبية والدلالية بين اللغتين الأم والهدف، فقد استفادت تعليمية اللغات من منهج تحليل الأخطاء، إذ يمكن التعرف من خلاله على الأخطاء الفعلية التي يرتكبها متعلم اللغة، ومدى تكرارها، والعوامل التي تحدثها، وقد ساهمت هذه النتائج فعلا في بناء المقررات التعليمية.

ورغم إسهامات اللسانيات النظرية في تطوير مناهج تعليمية اللغات فإن العلاقات بينهما لم تحقق الهدف العلمي والبيداغوجي المرجو منها، والدليل على ذلك « هو العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة، فمنذ زمن ليس بالقليل ما فتيء أستاذ اللغة يبعد من اهتماماته الأبحاث اللسانية معتبرا مادته فنا وليس بعلم وما ينبغي لها، وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي»¹، فغياب الوعي العلمي والبيداغوجي لدى معلمي اللغة هو الذي أدى إلى عدم تحقق المتوخى من العلاقة بين العلمين.

إن تعليمية اللغات إذن أضحت مرتكزا معرفيا يعتمد عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل تعليمية الدرس اللغوي، وتقاطعها منهجيا وعلميا مع اللسانيات التطبيقية من جهة واللسانيات النظرية من جهة ثانية جعلها تكتسب الطابع العلمي والبيداغوجي المميز، مما أدى إلى ترقية طرائق تعليم اللغات سواء أكان ذلك يتعلق باللغة الأم أم باللغات الأجنبية.

المبحث الثاني : الإجراءات العملية

إن تعليمية اللغات باعتبارها ذات توجه عملي إذ تسعى إلى حل مشكلة تعليم اللغة تقتضي في إجراءاتها العملية أسس بيداغوجية تتعلق بمعرفة بنية النظام اللغوي المراد تعليمه قبل كل شيء ثم باستثمار المنهج العلمي في اختيار المادة اللغوية وتنظيمها وتوظيف الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية لعرض تلك المادة في قاعة الدرس، مع مراعاة الجانب التقويمي وذلك بالتمارين والتدريبات المناسبة، وتتضح هذه العوامل البيداغوجية فيما يأتي :

- **الإجراء اللساني:** إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له بوضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه،

¹ - أحمد حساني، مرجع سابق، ص 134

وستفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعلّمها¹، فاستيعاب معلّم اللغة للنظريات اللسانية الحديثة ضروري، إذ يمكنه من فهم النظام اللغوي وإدراك ظواهره بشكل أفضل.

- الإجراءات التربوية:

1/اختيار المادة اللغوية:

في تعليم اللغات ليس معنى تدريس اللغة هو تدريس النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، ويجب أن تراعى في (تعليم اللغات) تلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية، ومستوى المتعلم (العقلي واللغوي) واهتماماته والوقت المخصص للمادة²، فالعوامل التي تؤثر في اختيار محتوى المقرر التعليمي تتمثل خاصة في الأهداف ومستوى المقرر، والوقت المحدد له، وهي عوامل خارجية، وهناك عوامل خاصة بالمتعلم كالعمر والاستعداد لتعلم اللغة ودافعية التعلم وعوامل أخرى.

فالمحتوى « هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظم على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية، ويعد المحتوى من أهم عناصر المنهج، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليمية له التي يسعى المنهج إلى تحقيقها³، فهو يمثل موضوعات التعلم وما يندرج ضمنها من مفاهيم ومبادئ، وما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنميها.

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 142

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 143

³ - سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان،

الأردن، ط1، 2005، ص 61

ولهذا فإن دور المعلم يتمثل في الوعي بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، والسعي من أجل تحديدها تحديدا علميا دقيقا، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات المتعلم في مرحلة زمنية من عمره والمفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج الدراسي، كما أن دور المعلم واللساني معا، يظهر في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في البرنامج الدراسي، فالمربي في إمكانه تحديد احتياجات المتعلمين الفعلي من البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة من مراحل نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي¹، وبعمله هذا يعين اللساني على ضبط المحتوى اللغوي الذي يحتاجه المتعلمون فعلا.

ولذلك يجب ألا يكون اختيار المحتوى التعليمي عشوائيا أو خاضعا للصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه عدة مجالات، ومن معايير اختيار المحتوى :

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف.
 - أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه.
 - أن يراعي ميول المتعلم وحاجاته وقدراته.
 - أن يكون المحتوى نظريا وتطبيقيا " أي الاستمرار والتتابع والتكامل".
 - أن يكون المحتوى معاصرا وينمي روح استشراف المستقبل.
 - أن تعرض الموضوعات وفقا لقدرات المتعلمين واستعداداتهم، ومدى تقبلهم².
- كما أن هناك معايير أخرى يستند إليها في الاختيار كالشروع والتوزيع وقابلية التعلم والتعليم وغيرها.

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 144

² - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 66 - 67

واختيار المحتوى المراد تعليمه يتم خاصة على مستوى المعجم وعلى مستوى النحو، فاختيار الكلمات والبنى النحوية في محتوى المقرر مسألة حتمية، إذ إن اللغة تشتمل على عدد هائل من الكلمات، كما أن النحو ينبغي ألا يعلم كله، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشبوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية... وهكذا، ولا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية كتلك التي رأيناها في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي¹.

وحتى يكون الاختيار على المستويين نافعا في التعليم يجب أن يستند إلى معايير موضوعية تتمثل في:

- 1- الشبوع : وهو أهم معيار في اختيار الكلمات، إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة، وقد حرت دراسات الشبوع - في الأغلب- على مستوى الكلمات²، يقصد ماكاي وهاليداي بالشمولية (الشبوع) كثرة استعمالات لفظ أو عبارة معينة دون عبارة أخرى³.

لقد عرفت اللغات المتقدمة جهودا متتابة في إجراء دراسات الشبوع على الكلمات مما أثمر ما يعرف بقوائم الكلمات، والتي كانت أساسا ضروريا لاختيار كلمات المحتوى، كما أن تطور تقنيات الحاسوب ساهم في تجدد الاهتمام بالقوائم اللغوية، وذلك لأنه يساعد على ضبط شبوع المفردات وتواتر التراكيب وتصنيفها⁴، إذ اقترح كذلك استخدام شبوع الورد في تطوير المقررات القواعدية، ولكن لم يتحقق إلا تقدم بسيط في هذا المجال لبعض الوقت بسبب صعوبة تحديد الوحدات القواعدية المناسبة حتى يتم

¹ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 74 - 75

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 72

³ - ينظر : رضا الطيب الكشو، مرجع سابق، ص 83

⁴ - ينظر : المرجع نفسه، ص 88

عدها، وصعوبة تشفير التراكيب القواعدية لأغراض التحليل، ولقد مكنت الحاسبات الآلية مؤخرًا من دراسة توزيع التراكيب في اللغة الحقيقية¹.

إذن فلا بد من اعتماد معيار الشيوخ في اختيار المحتوى وإلا فإن المتعلم يستنفذ جهده في تعلم مفردات وتراكيب وبني نحوية كثيرة لا يستعملها إلا نادرا.

لكن قد لا يكفي الاعتماد على الشيوخ والتواتر في اختيار المواد التعليمية، لأن بعض العبارات تكون صعبة النطق رغم شيوعها، ولعله يكون من المفيد لتعليم اللغات أن تتبنى مبادئ الانتشار والإتاحة وسهولة التعليم والتعلم، إضافة إلى تبني تواتر المفردات وشيوخ التراكيب في اختيار المادة التعليمية².

2- التوزيع : وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوخ، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال³، وتطلق هذه التسمية خاصة على المفردات ذات الاستعمالات العامة مقابل الكلمات التي تستعمل استعمالا محدودا شأن المصطلحات العلمية⁴.

3- قابلية الاستدعاء : هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك أن تستدعيها حين يخطر على بالك موضوع ما، أو تذكر أمامك مسألة ما⁵. يشار بهذه الكلمة إلى كثرة ورود الكلمة في موقف أو موضوع معين قد يحتاج إليه الدارس،

¹ - ينظر : جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة : ناصر عبد الله، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة

الملك سعود، السعودية، دط، دت ط، ص 18

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 17

³ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 72

⁴ - ينظر : رضا الطيب الكشو، مرجع سابق، ص 83

⁵ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 73

واستعمال هذه المفردات محدود ومرتببط بمواقف معينة، لهذا فهي لا تظهر في قوائم المفردات اللغوية، وهي ما يسميها قوقنايم بالمفردات الكامنة¹.

4- المعيار النفسي والتعليمي : لا تصلح معايير الشيوخ وحدها في اختيار الكلمات، بل لابد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية مثل قابلية الكلمة للتعلم (learnability) بألا يصعب على المتعلم أن يتعلمها وقابليتها للتعليم (teachability) بألا يصعب على المعلم تعليمها في يسر، أي سهولة التعلم أو التعليم، ويرجع ذلك في الأغلب بجانب المعايير السابقة إلى طول الكلمة أو قصرها أو اطرادها أو شذوذها²، ويذكر ماكاي خمسة معايير لقياس سهولة التعليم أو التعلم هي الشبه والوضوح والقصر وسهولة النطق والاطراد وعبء التعلم³.

ولكن في الوقت الذي توصل فيه الباحثون في مجال اختيار المفردات إلى قوائم الكلمات من خلال أساليب تطبيقية تعتمد على مبدأ الشيوخ فقط، تطورت المقررات القواعدية تطورت بشكل عام « من خلال مبادئ مختلفة لا تعتمد على شيوخ ورود العناصر القواعدية في النصوص ولكن على معايير حدسية من اليسر والقابلية للتعلم، فقد كان الهدف تطوير قائمة بالتراكيب متدرجة في تصاعد منطقي مما يوفر مقدمة تدرجية سهلة لقواعد الإنجليزية⁴، ولهذا فقد تم اقتراح المبادئ التالية، لتشكيل أساسا لتطوير المقررات القواعدية :

1- اليسر والمركزية (simplicity and centrality): يوصي هذا المبدأ باختيار التراكيب

¹ - ينظر : رضا الطيب الكشو، مرجع سابق، ص 83 - 84

² - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 73

³ - ينظر: رضا الطيب الكشو، مرجع سابق، ص 85

⁴ - جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 17

اليسيرة والمركزية نسبة إلى البناء الأساسي للغة بدلا من التراكيب المعقدة والثانوية¹.

2- الصعوبة الداخلية (intrinsic difficulty) ويقرر هذا المبدأ أن التراكيب اليسيرة

ينبغي أن تدرس قبل التراكيب المعقدة، وهو أشهر المعايير المستخدمة في تحليل تتابع العناصر القواعدية في المقرر².

3- الحاجة الاتصالية (communicative need) هناك حاجة لبعض التراكيب في وقت

مبكر، ولا يمكن تأجيلها رغم صعوبتها مثل الماضي البسيط في الإنجليزية، حيث إنه من الصعوبة تفادي الإشارة إلى الأحداث الماضية لفترة طويلة في دورة لغوية³.

2/الترج في تعليم المادة اللغوية :

يعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لا بد

من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار مع مراعاة العناصر الأساسية الآتية:

1- السهولة : التدرج من السهل إلى أقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم، إذ

يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر.

2- الانتقال من العام إلى الخاص : تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، وتعمل على تطبيقه في

أية عملية تسعى إلى اكتساب المتعلم مهارة لغوية معينة، ولهذا يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، تدرس الألفاظ التي لها علاقة

¹ - ينظر : جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 17

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 20

³ - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

3- تواتر المفردات : مما لاشك فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القاعدة المعجمية في اللغة وتختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية، ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة ما¹.

وبعد اختيار محتوى المقرر فإن الأمر يقتضي اجراءات علمية أخرى تمكن من نفع الروح في هذا المحتوى كي يكون مقروا صالحا للتعليم وذلك بتنظيمه، ويجب أن يراعى في ذلك ما يأتي²:

- 1- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- 2- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- 3- الانتقال من البسيط إلى المركب.
- 4- الانتقال من السهل إلى الصعب.
- 5- الانتقال من الماضي إلى الحاضر.
- 6- الانتقال من الجزء إلى الكل.

وعملية التنظيم « تعني في المقام الأول مصطلح (التدرج) (gradation) فلا مناص من وضع مفردات المقرر بحيث تنتقل فيها من درجة إلى درجة، والذي لا شك فيه أن تعليم اللغة من أكثر المواد

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 145

² - ينظر : سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 66 - 67

التعليمية (تتابعا)¹ ، وتنظيم المادة اللغوية المختارة بطريقة متتابعة (أي التدرج) ذو أثر في التعليم، «ويعني التدرج وضع عناصر التدريس في مجموعات وجعلها متتابعة في المقرر، فالمقرر القواعدي يحدد كلا من مجموعة التراكيب القواعدية التي سوف تدرس والترتيب الذي ينبغي أن تدرس فيه»² ، فالمادة النحوية يجب أن تكون متدرجة، إذ من الضروري أن يبدأ بالأساسيات وتترك الثانويات والتفاصيل إلى مرحلة تالية، ويفسر بالمر وهو أحد الرواد في اختيار المفردات والقواعد مبدأ التدرج بأنه قد نجد في غالبية اللغات قوانين أساسية معينة في القواعد والنحو والتي يعتمد عليها بناء اللغة ككل، فإذا كانت دورتنا تشمل الدراسة الواعية لآليات لغة معينة، إذن ووفقا لمبدأ التدرج ينبغي أن نتعلم أولا هذه الأساسيات ونترك التفاصيل إلى مرحلة لاحقة³.

1- التدرج الطولي (linear gradation) : وهذا هو النمط الذي كان سائدا في تعليم

اللغة في معظم بلاد العالم إلى عهد قريب، ومنهجه ينهض على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يقدمها تقديما مفصلا، لا يترك منها جزئية إلا أتى عليها، والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها⁴.

وفي التدرج الطولي يتم تقديم العناصر مرة واحدة، وتتم ممارستها قبل الانتقال إلى العناصر التي تليها⁵.

2- التدرج الدوري (cyclic gradation) : وهو على نقيض التدرج الطولي، إذ ينهض

على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقر أن اللغة (نظام من الأنظمة) أو هي (شبكة) من العلاقات، وأنت لا تستطيع أن تعرف شيئا ما من اللغة إلا بعد أن تعرف

1 - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 77

2 - جاك ريتشاردز، مرجع سابق، ص 16

3 - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

4 - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 77

5 - ينظر : شارل بوتون، مرجع سابق، ص 21

العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإن المفردة هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملا، وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان ثم ثالث، وهكذا، وبذلك يألف المتعلم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية¹، فلا يتم تقديم العناصر المفردة ومناقشتها بشكل كامل كما في التدرج الطولي الصارم، ولكن يتم تقديم الأوجه الأساسية للعنصر الذي نحن بصدده في البداية، ثم يتم ورود هذه العناصر بشكل متكرر في الدورة، وفي كل مرة يتم تقديم أوجه جديدة مرتبطة ومندمجة مع ما تم تعلمه من قبل².

3- التدرج النحوي (grammatical gradation): وقد كان هذا النمط أساسا لمعظم

المقررات إلى عهد قريب إذ إن الاعتقاد كان سائدا بأن إتقان (قواعد) اللغة هو العنصر الجوهرى في إتقان اللغة، وعلى ذلك كانت المقررات تنظم مدرجة على أساس الفصائل الصرفية والنحوية، حتى إن وحدات المقرر تسمى في الأغلب بفصيحة نحوية معينة، فوحدة عن اسم الفاعل، وثانية عن المفعول المطلق، ورابعة عن التعجب.... وهكذا³.

4- التدرج الموقفى (situational gradation): وقد انتشر هذا النمط بعد أن ظهرت

عيوب التدرج النحوي، فالفصائل ليست أساس التدرج هنا، وإنما (المواقف)، وهو مصطلح يعنى البيئة الطبيعية التي يجري فيها الاستعمال اللغوي⁴.

5- التدرج الوظيفي (functional gradation): يجعل هذا النمط الوقائع الاتصالية

أساس التدرج في المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي

¹ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 78

² - ينظر : شارل بوتون، مرجع سابق، ص 21

³ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 79

⁴ - ينظر : المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية، وهذا النمط لا بد أن يبنى على التدرج الدوري، حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرر، بسيطة أول الأمر ثم تتوسط، وتتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف، وبقضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في تلافيف الوظائف اللغوية، فساعد ذلك على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع¹.

ولكل نمط إيجابيات وسلبيات، والأفضل إيجاد نوع من التكامل بين الأنماط النحوية والموقفية والوظيفية، ويبدو أن الاتجاه العام نحو جعل التدرج النحوي أغلب في المراحل الأولى من تعليم اللغة، ثم التدرج في استعمال التدرج الوظيفي إلى أن يكون مسيطرا في المراحل المتقدمة².

3/ عرض المادة اللغوية :

إن لعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية، ومعلم اللغة مؤهل بحكم تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لا بد من معرفة الوسيلة الناجعة والعناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة، ولذلك يجب التركيز أساسا على الخبرة أو المهارة اللغوية المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة، ومن ثمة فإن منهجية عرض المادة التعليمية حتى تكون ناجعة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية :

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.

¹ - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 80

² - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات¹.

4/التمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في عملية تعليم اللغات مقوما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاء لغويا يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعليم اللغات².

فالتمرين اللغوي يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، إذ أن التمرين يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلغوية للسان ما، « ومثل القواعد النحوية دون تطبيق كمثل محاضرات يلقيها متخصص على ناشئين يتعلمون السباحة، يلقيها عليهم، وهو واقف معهم على رمال الشاطئ، فقد يلم هؤلاء الناشئون إلماما نظريا بمهارات السباحة وحركاتها، ولكنهم لن يعرفوا السباحة حقا إلا إذا ألقى بهم في التيار، وأحرزوا النجاح مرة، وتعرضوا للإخفاق أخرى، حتى يتسنى لأجسامهم - بطول الممارسة - أن تشق الماء وتنساب بين أمواجه »³.

¹ - ينظر: أحمد حساني، مرجع سابق، ص 146 - 147

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 147

³ - عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، دت ط، ص ط

5/ الوسائل التعليمية :

هي كل أداة يستخدمها أستاذ اللغة لتحسين عملية التعلم وترقية عملية التعليم، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية والعادات الكلامية المختلفة، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوع هذه الوسائل التعليمية وتطورها في نفس الوقت، وتعين الوسائل التعليمية على دعم الإدراك لدى المتعلمين، وتعين المعلم على تحقيق الأغراض التعليمية البيداغوجية الداعية لها¹.

6/ الأسس التعليمية والبيداغوجية لطرائق التوضيح:

التوضيح في العملية التعليمية يعني كل فعل أو حدث تعليمي مصاحب لتقديم المادة اللغوية وشرحها لتذليل الصعوبات وتسهيل قدرة الإدراك والاستيعاب لدى المتعلم، حتى يكتسب المهارات اللغوية المختلفة بعد تمثّلها، وللطرائق التوضيحية في ضوء البيداغوجية التطبيقية شروط منها : الإعداد والتحضير، إنجاز التوضيح، عملية العرض، الزمن، الكتابة².

7/ التقويم :

يعتبر التقويم مرحلة هامة من مراحل الدرس اللغوي بالخصوص، وهو إجراء يقوم به أستاذ اللغة بعد تقديم كل محتوى في مرحلة من مراحل الدرس لمعرفة مدى نجاح تعليمه، ومدى استيعاب المتعلمين لدرسه، ومدى نجاعة الطريقة والعملية البيداغوجية ككل، وهو إجراء ضروري في العملية التعليمية الحديثة³.

8/ الطرائق التعليمية:

¹ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 151 - 152

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 153

³ - ينظر : أحمد حساني، مرجع سابق، ص 155

الطريقة هي مجموعة من المراحل والخطوات التي تركز على مجموعة من المبادئ المستخلصة من فرضيات لسانية ونفسية وبيداغوجية تقود إلى هدف أو أهداف محددة، فقد عرف حقل تعليمية اللغات عدة طرائق منها :

- 1- طريقة النحو والترجمة: هي طريقة قديمة، لا يعرف لها تاريخ محدد، تنتمي إلى الطرائق التقليدية، تميزت باعتمادها على النصوص المكتوبة (النصوص الأدبية الرفيعة) لاستخراج القواعد، وبتلقين قواعد اللغة النحوية والصرفية التي تحفظ وتستظهر في الامتحانات، كما تتميز بكثرة الشروحات النظرية، هذا إذا كانت اللغة أصلية (لغة المنشأ) أما مع اللغة الأجنبية فإن وسيلتها المفضلة هي الترجمة، ومن مبادئها:
 - الاعتماد على الصيغ الصرفية والنحوية، والمبالغة في تدريس القواعد.
 - التركيز في التقدم على الحفظ وتصحيح الأخطاء.
 - استغلال الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم.
 - إهمال الاستعمال الشفهي للغة.
 - عدم مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

- 2- الطريقة المباشرة : تأسست كرد فعل ضد الطريقة القديمة (طريقة النحو والترجمة) أسسها العالمان بيرليتز الألماني (BERLITZ) وكوين الفرنسي (COWIN)، وترى هذه الطريقة أن التعلم السليم للغة لا يكون إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف، وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة، ومن مبادئها أنها لا تلجأ إلى الترجمة إطلاقاً إذا كان الأمر يتعلق بلغة أجنبية، ولا إلى أي مستوى لغوي آخر إذا كان الأمر يتعلق بلغة المنشأ (اللغة الأم)، فمثلاً أثناء تعليم اللغة الفصحى يمنع منعاً باتاً استعمال اللغة العامية أو أية لغة أخرى،

ولتلافي هذه العملية كانت الطريقة تعتمد على الوسائل التوضيحية كالرسوم والصور والوسائل البصرية لتحقيق الفهم وشرح الكلمات وتفسير العبارات.

3- الطريقة السمعية النطقية : ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، تلبية لحاجات الفيالق العسكرية التي كانت ترسل إلى دول أوروبا وآسيا، تأسست لتنظيم وتقديم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين بغرض تكوينهم لغويا محكما وسريعا على استعمال اللغات الأجنبية، اعتمادا على السمع والنطق، ولهذا سميت بالطريقة السمعية النطقية، وعرفت انتشارا واسعا بعد الحرب العالمية الثانية، استمدت أصولها النفسية من السلوكية وأصولها اللغوية من البنيوية، وتجمع هذه الطريقة بين الاستماع إلى اللغة والاستجابة الشفهية مستعملة العنصر البصري المرئي مثل الصورة والرسم، ومن مبادئها :

- اعتبار اللغة كلاما منطوقا، فاللغة أولا وقبل كل شيء هي التكلم والتعود على النطق السليم بخصائصها الصوتية.
- السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة.
- أخذ اللغة من المتن اللغوي، أي من استعمالات أصحابها، فاللغة هي ما يتكلم به الناطق الأصلي، وعليه صمم محتوى البرامج اللغوية انطلاقا من مدونة لغوية مرجعها كلام الناطقين الأصليين الحي، تستنبط منها التدريبات المختلفة عوض تلقين الضوابط أو القواعد النحوية الجاهزة.
- اعتبار اللغة مجموعة عادات سلوكية وثقافية واجتماعية، فاللغة هي عبارة عن عادات لغوية يكتسبها الفرد عن طريق التعود والممارسة والتمرين المستمر، ولذلك ركزت الطريقة على التمارين البنيوية وفقا لمقولات النظرية السلوكية.

- التركيز على اللغة ذاتها دون الاهتمام بالمعلومات حولها.

4- الطريقة البنيوية الكلية والسمعية البصرية: نشأت هذه الطريقة في إنجلترا في منتصف

الخمسينات، ثم تطورت بظهور البحوث التطبيقية المتعددة، تعتمد أساسا على الفرضية
السيكولسانية، القائلة بأن الانسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية،
كذلك الطفل يتلفظ منذ نشأته الأولى مقاطع لغوية ويقلدها، ولا يقلد الفونيمات أو
الأجزاء الصوتية الأحادية، وبذلك دجت هذه الطريقة الصورة والصوت والحركة في الموقف
التعليمي للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية بشكل تصاعدي منسجم، وبطريقة كلية
متضافرة إدراكا وصوتيا ومعجميا وصرفيا ونحويا على اعتبار أن النسق كل لا يتجزأ.
ويتكون منهاج هذه الطريقة مثلا من أسطرة حوارية مسجلة مصحوبة بعدد من الصور الشفافة
التوضيحية في تسلسل تصاعدي ينطلق من مواقف حية للحياة العادية وتنتهي بالاستثمار أو التدريبات،
ولهذه الطريقة مبادئ أساسية منها :

- إعطاء أهمية لمهارة التعبير الشفوي.
- الاعتماد على المواقف الكلامية الحقة (المواقف التي تلبى حاجيات المتعلم مباشرة) بغرض تكوين
مهارات لغوية.
- الاهتمام بالقيم الخلافية التي يؤديها النبر والتنغيم والإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها.
- الاهتمام بالنصوص الحوارية.
- تنويع التدريبات اعتمادا على التمارين البنيوية بإدخال بعض المفاهيم النظرية النحوية التوليدية
كمفهوم الإبداعية ومفهوم الإنتاجية ومفهوم التحويلات.

5- الطريقة الوظيفية : ظهرت الطريقة الوظيفية في الثمانينات من القرن الماضي متأثرة بأبحاث

إثنولسانية (ethno-linguistique)، سوسiolسانية وتداولية (pragmatique)،

ويكمن القاسم المشترك بين هذه الحقول المعرفية في العناية بالمظهرين الوظيفي والتفاعلي

للغة، واعتبارها فعلا تواصليا لا يمكن إدراكه إلا كسلوك إنساني شامل داخل وضعيات

تفاعلية وضمن مقامات تبليغية لأن معرفة لغة يعني استعمالها والتفاعل بها مع الناطقين بها
بتبادل المعلومات معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم، و إقناعهم والاقتناع بوجهات نظرهم، ويتم
كل ذلك عن طريق أفعال لغوية مختلفة، كالوعد والوعيد والإثبات والإنكار والأمر والنهي
والتساؤل والتعجب واتباع استراتيجيات كلامية...

فالطرائق التعليمية هي منتوج تراكم نظريات تربوية ونفسية واجتماعية ولغوية بصفة عامة، ويمكن
أن يستفيد منها المعلمون في تعليمية اللغة العربية.

المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية

تعد اللغة من أبرز سمات المجتمع الإنساني، إذ ما من حضارة عرفت البشرية إلا وصاحبته نخبضة
لغوية، فهي « صفة من صفات هذا الإنسان ووسيلة قوية من وسائله في الاتصال واختزان الخبرات
ونقل هذا المخزون إلى الأجيال وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد إلى حلقات جديدة
ومراحل جديدة¹، ومن ثم فقد احتلت اللغة العربية مكانة مرموقة في مسيرة الحضارة البشرية، وهي
الآن من بين اللغات العالمية في الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة، فهي رمز الهوية وذاكرة الأمة
ومخزونها الثقافي، فضلاً عن أنها لغة القرآن الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي
الكريم بلسان عربي مبين آية لنبوته، وتأييدا لدعوته، ودستورا لأمتة، ولذلك فإن « أهمية اللغة العربية تبرز
من تميزها بتاريخها العريق وصلتها الوثيقة بكتاب الله، وعليه أصبحت إحدى الوسائل المهمة في تحقيق
وظائف المدرسة المتعددة، وفي هذا الميدان فهي من وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته، ويعتمد
عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة،
ولذا يهدف تعليم العربية إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة

¹ - علي جواد طاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 11

والكتابة والتعبير»¹.

كما أن للغة العربية وظائف كثيرة من أهمها²:

- إنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا، بمعنى آخر إن تفكيرنا حديث عربي صامت، وحديثنا تفكير عربي صامت.
- إنها تحمل مبادئ الإسلام السليمة بحكم أنها لغة القرآن الكريم .
- إنها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية، فهي تحمل إلى المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوالب رصينة محكمة، فالعلاقة وثيقة جدا بين العربية والعقيدة الإسلامية.
- إنها مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي توثق شخصية الأمة، وتؤكد هويتها، وتشكل أداة للاتصال بين أبناء هذه الأمة.
- إن العربية لا تدرس ولا تُعلم لذاتها، لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر المواد الأخرى .
- إنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي، ويشهد على ذلك ما وصلنا من تراث وحضارة وثقافة، وما سيصل إلى الأجيال التي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره.
- لذلك فإن تعليم اللغة العربية يتسم بأهمية كبرى بالنظر إلى تلك الوظائف المنوطة بهذه اللغة، ومن ثم فإنه من الواجب الاعتماد على الأسس العلمية والطرق التربوية الحديثة في تعليمها، وكذلك ضرورة الاستفادة من معطيات النظريات اللغوية الحديثة في هذا المجال، وذلك بمراعاة الجوانب الآتية³:

¹ - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 60

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 61

³ - ينظر : مازن المبارك، التحديد في قواعد العربية ومناهجها، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سوريا، المجلد 84،

الجزء 1، 2009، ص53

- النظر إلى مقررات اللغة العربية نظرة كلية تقوم على أنها علوم متكاملة يساعد بعضها بعضا ويتمه، وأن لها، إضافة إلى الهدف الخاص لكل منها، هدفاً مشتركاً تسعى إلى تحقيقه وهو إتقان اللغة فهما إذا قرأ الطالب أو سمع، وإفهاما إذا تحدث أو كتب، ويكون درس النصوص معيارا يكشف مدى ما بلغناه من تحقيق هذا الهدف العام، لأنه يظهر ما أتقنه الطالب من اللغة قراءة وفهما وشرحا وتدوقاً.
- وضع مناهج اللغة العربية بحيث يكون كل منها مناسباً لمرحلة من المراحل، وجعلها على ثلاثة أقسام: المنهج الأول لمرحلة التعليم الأساسي، والثاني للثانوي والثالث للجامعي، وهي كلها غير المناهج الخاصة بالدارسين والمختصين في الجامعات .
- يراعى في هذه المناهج التفريق بين ما نطلبه ثقافة لغوية عامة لكل مثقف أيا كان اختصاصه، وما نطلبه من الدارس المتخصص باللغة العربية وآدابها.
- كما أن المتتبع لمسار تعليمية اللغة العربية في العصر الحديث يلاحظ تأثرها بالنظريات اللسانية الغربية كالبنوية والوظيفية والتحويلية التوليدية، إذ استثمرت المفاهيم اللسانية لهذه النظريات في تطبيقاتها التعليمية، بناء على ذلك يمكن أيضاً اعتماد نظرية أثبتت ريادة في مجال البيداغوجيا وتعليمية اللغات وهي النظرية الخليلية الحديثة، إذ تتجلى عبقريتها في الربط بين المفاهيم اللسانية الحديثة من جهة والتراث اللغوي الأصيل من جهة ثانية مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص اللسان العربي.
- وتنسب النظرية الخليلية إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، هذا العلم الفدّ السابق زمانه، الذي بقي مغموراً، فلم يهتم معاصروه بنظريته جيداً، فجاء الباحث عبد الرحمن الحاج صالح يبرز هذه العبقرية في نظرية لغوية تحليلية، توفق بين القديم والحديث، وذلك بترميم النظرية العربية القديمة لتستجيب مع آخر ما توصلت إليه الدراسات الحديثة بظهور اللسانيات والإعلام الآلي، إذ عكس فكر الخليل الرياضي في تأسيس النحو العربي على معطيات رياضية لا تحتمل الخطأ، فهي ذات منطلق لغوي صارم، ولما جاء البحث اللساني الحديث أثبت صحة هذه النظرية من حيث المنطق اللغوي للغة العربية، وقد حثّها الحاج

صالح باسم : المدرسة الخليلية الحديثة¹، ويمكن أن نلخص العون الذي يمكن أن تقدمه الديدأكتيكا الخليلية الحديثة لتعليم اللغة العربية في مجالين أساسيين هما² :

1- مجال إعداد مناهج اللغة العربية : أولى صاحب النظرية الخليلية الحديثة عناية كبيرة بتعليم اللغة العربية وإعداد مناهجها وفق أسس علمية بيداغوجية حديثة، تجمع بين الأصول اللسانية والتربوية والنفسية، من هذه الأسس:

- أولوية المنطوق على المكتوب : وهو مبدأ أساسي أقرته الدراسات اللغوية العلمية قديما وحديثا، ويعني بمصطلح النظرية اللغوية الحديثة أن المنطوق في اللغة العربية أو أية لغة هو الأصل وأن المكتوب أو التحرير فرع عليه، ومن شأن مراعاة هذا المبدأ واحترامه أن يعيد للغة العربية حيويتها وتماسها مع الحياة الطبيعية يجعلها لغة صالحة للتعبير عن جميع أحوال الخطاب الطبيعي، ويخلصها من اللغة المصنوعة أو المكتوبة التي حصرتها في اللغة الأدبية المحضة

- تحقيق الوظيفة الأساسية للغة العربية : وهو مبدأ وظيفي تقوم به أية لغة حية، مفاده في النظرية الخليلية الحديثة أن اللغة العربية كغيرها من اللغات الطبيعية وجدت أصلا كلغة بشرية صالحة كأداة تبليغ واتصال بين الناطقين بها بالدرجة الأولى، الأمر الذي يحتم على المتخصصين في وضع المناهج التعليمية ربطها بمدونة لغوية تستجيب لهذا المبدأ، بحيث تستمد موضوعات هذه المدونة (نصوص القراءة أو المطالعة، موضوعات التعبير الشفوي والكتابي، نصوص القواعد النحوية والبلاغية...) من الحياة المعاصرة التي يعيشها المتعلمون، أي أن تكون مستمدة من بيئتهم الثقافية بالمعنى الشامل مكانا وزمانا، بحيث يتحقق التكيف معها والتفاعل بها، وهذا خلافا للمناهج التقليدية التي تركز

¹ - ينظر: صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر، دط، 2009، ص 39

² - ينظر : يحي بعبطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 25 مارس 2010، ص 87-90

على الوظيفة الجمالية التي تستمد مدونتها من نصوص أدبية رفيعة (نصوص شعرية بالدرجة الأولى)، أي أن « المناهج يجب أن تقوم على أساس الحياة، وأن تنقى من المتحجرات، ومما كان يدرس لضرورة استدعتها ظروف خاصة، وتهذب مما ثبت أنه خارج عن الواقع والحاجة، وتشذب مما يضيق به التلميذ - وهو على حق - لأنه لا يحس به نفسا ولا نبضا»¹.

- مراعاة الاستعمال الطبيعي للغة : من المبادئ المهمة التي انفردت بها النظرية الخليلية الحديثة، وتنم عن أصالتها وحديثها في تجديد اللغة العربية على أسس تراثية أصيلة، ولهذا المبدأ صلة وثيقة بالمبدأ الأول، مفاده أن المتخصصين في وضع مناهج اللغة العربية يجب أن يراعوا مستويين لغويين تعايشا جنبا إلى جنب زمن الفصاحة اللغوية القديمة وحفظا للغة العربية حيويتها وعفويتها ومرورتها وتماسها مع الحياة الطبيعية² :

أ- مستوى الاستعمال أو التعبير الإجمالي للغة : وهو المستوى التعبيري التحبيري الذي تظهر فيه عناية مستعمل اللغة بتحقيق أداء لغوي معين، حيث تظهر فيه عناية المتكلم الشديدة باختيار ألفاظ وتراكيب وبرنامج نطقي مناسب، يحرص فيه على إظهار الحركات الإعرابية، ومد الصوت ومراعاة الوقف والوصل المناسب، ويرتبط هذا المستوى بمواقف وسياقات معينة، يربطها القدماء بمواقف الحرمة كخطبة الخطيب وخطاب المذيع على أمواج الإذاعة أو شاشة التلفزة ومحاضرات الأساتذة، حيث يكون لهذه المواقف حرمتها التي يجب مراعاتها، ولا يفرط فيها أو يتساهل معها.

ب- مستوى الاستعمال أو التعبير الاسترسالي : ويقصد به الاستعمال أو التعبير العفوي الذي يجري خارج سياقات ومقامات الحرمة والإجلال، كالأحاديث التي تجري بين الأقارب

¹ - علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 15

² - ينظر : يحي بعبطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مرجع سابق، ص 88-89

كالأبناء والأصدقاء والمعارف وغيرهم، حيث تعتبر هذه المواقف مواقف أنس، تسقط فيها الكلفة بين المتخاطبين، وبالتالي تتميز هذه المواقف بكثرة الاحتزال والتخفف، إن في تأدية البرنامج النطقي كاختلاس الحركات والتخفف من الإعراب أو الاقتصاد في التعبير، كالحذف والإضمار أو كثرة التكرار.

- تحقيق مبدأ الشمولية : يقوم هذا المبدأ على أساس علمي مفاده أن مناهج اللغة العربية يجب أن تستند على وصف علمي شامل لوضع اللغة العربية الراهن وكيفية استعمالها في الشارع والنوادي الثقافية وفي المؤسسات التعليمية المختلفة (في مراحل التعليم المختلفة) والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وفي وسائل الاعلام المنطوقة والمرئية والمكتوبة، ومن شأن هذا الوصف الشامل أن يجعل اللغة العربية هي الأداة المثلى لتحليل الواقع من جهة، وأنها الأداة الأساسية للتبليغ من جهة أخرى، بحيث تدخل اللغة العربية كل المجالات الحيوية، وتصبح لغة البيت والشارع والمدرسة والحقل والمؤسسة الاقتصادية والسياسية ولغة المخبر والعلوم والفنون .

- مراعاة الجانب النفعي في تعليم اللغة العربية : ويتعلق هذا المبدأ بمراعاة الجانب الوظيفي أو النفعي البراغماتي، إن في إعداد مناهج اللغة العربية أو تعليمها، بحيث لا يقدم كل شيء للمتعلم أو يدرّس له كل شاردة أو واردة في اللغة العربية، أي أن كل ما وجد في اللغة ليس صالحاً للتعليم، وأن كلما زاد علم المتعلم باللغة وأوضاعها يفيد المتعلم فكرة خاطئة يكذبها الواقع، فقد ثبت أن المتكلم العادي للغة لا يستعمل في مخاطباته اليومية العادية إلا عدداً محدوداً من المفردات لا يتجاوز (2500) كلمة، كما أن تراكيبه الأساسية محدودة، وبالتالي فإن الإكثار أو المبالغة في شحن ذاكرة متعلم اللغة العربية بالمفردات والتراكيب غير الوظيفية ينافي ما يتطلبه الخطاب الطبيعي إنتاجاً وفهماً، وبناءً على ذلك فإن مناهج اللغة العربية يجب أن تبنى على التحريات الميدانية التي تستجيب لما يتطلبه الخطاب الطبيعي الذي يحتاجه المتعلم الحقيقي في فترة معينة من الدراسة، أو ما أصبح معروفاً

بالاحتياجات اللغوية (Les besoins langagier) أو الرصيد اللغوي الوظيفي، أي القدر المشترك من اللغة الذي يكثر دورانه على السنة الناشئة في فترة دراسية معينة، بحيث يكون مناسباً لسنّهم ومستواهم العقلي واحتياجاتهم من الألفاظ والعبارات والتراكيب، ولا يزيد على ذلك فيصير عندهم حشواً يضر أكثر مما ينفع¹.

2- مجال تعليمية النحو العربي : حيث اهتم صاحب النظرية الخليلية الحديثة بضبط الكفاية العلمية لهذه النظرية أو جهازها الضابط لوصف وتفسير النسق النحوي للغة العربية، ارتقى بها إلى مرتبة الأنحاء الجديدة التي لها سمعة علمية في الوطن العربي، غير أن هذه الكفاية العلمية لا تشفع لها نقل تلك المفاهيم أو بعضها كما هي إلى مجال تعليمية النحو العربي دون نقل ديداكتيكي، يتم فيه تحول تلك المفاهيم العلمية إلى مهارات أو كفايات تعليمية.

فلقد وضع الحاج صالح جملة من المقاييس اللسانية والتربوية لتعليم أمثل للغة العربية، إذ بيّن على المستوى اللساني الفرق بين ملكة اللسان وصناعة اللسان وصناعة الملكة اللسانية، وبيّن أيضاً أنواع المعلومات اللغوية وطرق تبليغها كما دعا إلى مراعاة التقابل الوظيفي وتسلسل العمليات التعليمية، أما على المستوى التربوي فاعتبر أن اللغة مجموعة من المهارات ودعا إلى التدرج في تعليم المادة اللغوية وكذا الانطلاق من واقع الاستعمال والتداول الحقيقي للغة.

- المقاييس اللسانية:

- ملكة اللسان وصناعة اللسان وصناعة الملكة اللسانية:

¹ - ينظر : يحي بعبطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مرجع سابق، ص 87-90

يرى الخليليون أن الملكة¹ في اللسان إنما هي شيء متقرر فيه بالقوة أي بالجبلة والخلقة الأولى، فهي من قبيل الأفعال المحكمة التي تثبت وترسخ في سلوك المتكلم بالمران والمراس والتدريب المتواصل، ولا سبيل إلى إحكامها من طريق غير هذا القائم على التدريب والمران²، فالسلوك اللغوي إنما هو في جوهره هذا النشاط من التكرار أو التردد المستمر لما يسمعه الطفل أو المتعلم من الأصوات اللغوية من حوله، وهو نشاط عفوي بالنسبة للطفل الصغير، ومقصود وموجه بالنسبة للمتعلم في الأقسام والفصول الدراسية، يقول الأستاذ الحاج صالح: «كل إنسان مفطور على تلك الجبلة، وهي القدرة على اكتساب وضع ما من بين الأوضاع التبليغية [...] فمعرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها هي معرفة عملية غير نظرية»³.

وزاد التوليديون وخاصة تشومسكي أن هذه الملكة أو (Innate) التي هي الأصل في إحكام الطفل للسان أمه، يقوم على ضبطها والتحكم فيها جهاز عصبي قائم برأسه لأداء هذه الوظيفة الهامة يعرف بجهاز الاكتساب اللغوي (LAD)⁴، وقد أيد الخليليون هذا الطرح فيما تسمح به المعطيات

¹ - يطلق عليها في اللسانيات مصطلح (Inné/Innate)، وهي الطبيعة أو الخلقة الأولى (in one's nature) المعجم الإنجليزي الرسمي (Oxford:614)، وهي قدرة موجودة منذ الولادة (Larousse:812)، أعاد التوليديون إحياء هذا المفهوم الهام ودافعوا عنه واحتجوا به على السلوكيين الذين حصروا النشاط الخلاق والمبدع الذي يقوم به الإنسان في الأفعال الآلية وحدها، أما مصطلح الملكة فهو مفهوم أصيل عرفه العلماء العرب، وعبروا عنه بصورة دقيقة كقول ابن خلدون: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشيء عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان" المقدمة، 753/1

² - الأفعال المحكمة يقصد بهذا المصطلح السلوك اللاشعوري الذي يكون كالعادة عند صاحبه لا يتأمل ولا يتفكر فيه، وأهمية التدريب والتكرار في هذا السلوك أنه ينشأ عنه ما يسميه علماء النفس (رد الفعل الدوري) وهذا بدوره ينشأ عنه ما يعرف بالتصحيح الارتجاعي (Feed-back)، وهذا الأخير هو أساس الاعتياد والأفعال المحكمة.

³ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2007، ص 176

⁴ - جهاز الاكتساب اللغوي يعرف اختصاراً بـ (LAD) وتفصيله (Linguistics Acquisition Device)، وهو جهاز عضوي ذو تركيبية عصبية يمد الإنسان بافتراضات عن اللغة ثم يختار الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويعدل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار.

المستمدة من تجارب علماء اللسانيات العصبية وخبراء أمراض الكلام، وقد أكدت هذه الأبحاث على وجود مناطق في الدماغ يمكن اعتبارها مسؤولة بشكل من الأشكال عن النشاط اللغوي وخاصة آلية النطق والتلفظ، وهناك اتجاه قوي لدى المختصين خاصة في السنوات الأخيرة إلى اعتبار المنطقة الجبهية اليسرى (منطقة بروكا) هي المنظم المباشر لعملية النطق والتلفظ، أما الجهة اليمنى (منطقة فريكه) فهي المنظم للقدرة اللغوية من حيث التفكير والفهم¹.

أما صناعة اللسان فهي البحث العلمي في القوانين التي ينتظم وينبني عليها، وهي نوع من العلم النظري بأنماطه ومثله وضروبه، وكان بعض العلماء العرب يسمونها صناعة النحو أو صناعة العربية، فالمعلومات الراجعة إلى هذه الصناعة هي معلومات صورية قوامها التجريد الذهني، وعلى ذلك تكون زائدة بالإضافة إلى الملكة اللسانية التي تدرسها وتبحث في مجاريها وقوانينها، وقد فهم العلماء العرب هذا الفرق وعبروا عنه بدقة حيث يقول ابن خلدون: «إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية (أي علم اللسان العربي) 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 (صناعة العربية) نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا [...] فإن العلم بقوانين الإعراب [...] إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»²، هذا الكلام القيم الذي أصبح من مسلمات علم صناعة تعليم اللغات (تعليمية اللغات) وأصبحنا نتعامل معه كديهيية في ميدان التربية والتعليم فضلا

¹ - منطقة بروكا (Broka's Area) نسبة إلى الطبيب الجراح الفرنسي (بيار باول بروكا) حيث يعتقد اختصاصيو الدماغ والأعصاب أن هذه المنطقة (الجبهة الصدغية اليسرى من الدماغ) هي المسؤولة عن تنظيم عمليات النطق بشكل خاص، وأن منطقة فريكه (Vernike's Area) نسبة إلى عالم الأعصاب الألماني (كارل فريكه) أي المنطقة (الجبهة الصدغية اليمنى) هي المسؤولة عن القدرة اللغوية بشكل عام وليس عن النطق، لأن المريض إذا أصيب في هذه الجهة يصاب بخلل في القدرة الشفوية وفي إيجاد الكلمات وفهمها، ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية، ص 20-21

² - ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد السلام الشدادتي، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ج1، ص 261

عن اللسانيات كان غريبا بل ومرفوضا تماما في زمانه وحتى زمان جدّ قريب منا، وكان المربون لا يرون للقواعد النحوية (الراجعة الى الصناعة) بديلا في تعليم اللغة .

ولابد أن ابن خلدون قد استلهم هذه الأفكار من أقطاب المدرسة الخليلية القديمة وخاصة ابن جني الذي حرّر التمييز الصحيح بين المعرفة اللغوية الحاصلة بالقوة (بالملكة والسجية) والمعرفة اللغوية الحاصلة بالصنعة، وهي شغل النحاة واللغويين ومحل بحثهم ونظرهم، وقد عبّر ابن جني عن ذلك قائلا: « إنما مكنت القول في هذا الموضوع ليقوى في نفسك قوة حسّ هؤلاء القوم (الأعراب)، وأنهم قد يلاحظون بالمنة والطباع ما لا نلاحظه نحن (النحاة) عن طول المباحثة والسماع»¹، فالملكة اللغوية يكتسبها المتعلم بالسماع والممارسة لا بقوانين النحو، «وقد كان الناس قديما يتحدثون اللغة سليقة وكان الأبناء يسمعون اللغة سليمة [...] وما دامت اللغة تكتسب بالسليقة والممارسة فلا بد اليوم من العودة إلى سليقة النص القرآني والنص الأدبي الرفيع؛ يكثر المتعلّم من مطالعته وحفظه لتصبح لديه سليقة يقلّد بها اللغة التي سمعها وحفظه»²، فيترسخ في ذهنه أمودج رفيع من الصياغة اللغوية، يقتفيه في كلامه .

أما صناعة الملكة اللسانية فهو العلم الذي يبحث في استثمار المعلومات اللغوية الحاصلة من صناعة اللسان واستقراء قوانينه وأنحائه في بناء برامج ومناهج علمية هدفها البلوغ بالمتعلم إلى التمكن من ملكة اللسان دون تكليفه مشقة حفظ قوانين النحو ما دامت هذه القوانين ليست من الملكة في جوهرها، بل هي شيء زائد عنها، وما هي إلا صورة أو شكل أو بنية لسانية يستغني المتعلم عنها، فاللغة لا تعلّم بمحاضرات ودروس نظرية، وليس لدينا اليوم سليقة يحاكيها المتعلّم، فلا بد من غرس السليقة عن طريق لغة سليمة يحتزنها المتعلّم ويولّد لغته على سميتها، إننا كثيرا ما نصوغ لغتنا على نحو ما اختزنناه في ذاكرتنا

¹ - أبو الفتح بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، دط، دت ط، ج3، ص 276

² - مازن المبارك، مرجع سابق، ص 51

وفي لاشعورنا، من نصوص اللغة التي حفظناها وقامت في نفوسنا مقام السليقة التي افتقدنا سماعها¹.

إن علم صناعة تعليم اللغات (Didactique Linguistique) هو علم متعدد التخصصات،

وكل اقتراحاته تقوم - في الحد الأدنى - على نظريات مستمدة من مجالين رئيسيين² وهما :

اللسانيات العامة واللسانيات التربوية، بما في ذلك نظريات علم النفس وعلم الاجتماع التربويين،

ونظريات علم الادارة والتخطيط أو ما يسمى بالسياسة اللغوية .

وهذا يعني أن هذا العلم الذي يبحث في أنجع وأفيد الطرق الموصلة إلى تعلم اللغة (سواء اللغة الأم أو

اللغة الثانية) يهتم بكل جديد ومفيد من المشاريع والنظريات التي تتوصل إليها كل الميادين العلمية التي

تشارك في تناول ظاهرة التعلم أو أحد مكوناتها الجزئية مهما كان ميدان تخصصها .

وقد كان هذا العلم منذ نشأته (بعد الحرب العالمية الثانية)³ يعوّل على نتائج البحوث والدراسات

اللسانية بشكل كبير، ومازال هذا الأساس معمولاً به حتى يومنا هذا إلا أنه صار يهتم - خاصة في

السنوات الأخيرة - بنتائج البحوث المتعددة التخصصات ونتائج التخصصات الجديدة أو الرديفة

والمساعدة.

- المعلومات اللغوية وطرق تبليغها:

لقد أشرنا في النقطة السابقة إلى وجود مستويين أو نوعين من المعلومات اللغوية، النوع الأول هو

المعلومات الراجعة إلى الملكة اللسانية وهي تأخذ شكل المثل والآليات الإجرائية التي لا يحصلها المتعلم

إلا بالمران والتدريب المنظم والمكثف، ومجموع هذه العمليات هو ما يسميه المختصون بقوانين الترسخ

العلمي ومقاييسه، أما النوع الثاني فهو المعلومات الراجعة إلى الدراسة والبحث النظري في بنية اللسان

¹ - ينظر: مازن المبارك، مرجع سابق، ص 52

² - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،
دط، 2012، ج1، ص 191

³ - ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 8-9

ومجاريه، ويتشكل منها مجموعة القوانين والنسب التي تمثل مقاييس هذا اللسان ما بين أصول وفروع وأنواع العلاقات التي تحكمها، مع تعليل الاطراد فيها والشذوذ عنها، وتأخذ هذه العمليات الاختبارية العقلية صورة القانون المحرر (القاعدة النحوية) .

والذي يهتم المدرس والمربي هو المعلومات الأولى، لكنه غير مستغن أبدا عن المعلومات الثانية، لأن ضبط المادة اللغوية وتنظيمها وتخطيطها في برنامج تعليمي لا يمكن إلا بمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصر المادة اللغوية الإفرادية والتركيبية، والمقاييس التي تحكم اندراج بعضها تحت بعض، وتلك التي تبين الأصول وكيفية تفريع الفروع وغير ذلك، فمثل هذه المعلومات الهامة يحتاجها مصمم البرنامج أو المنهاج بل لا يستغني عنها البتة، إلا أن المتعلم لا يحتاج إلى معرفتها - خاصة في مرحلة اكتساب الملكة الأساسية¹ - لأن البرنامج إذا ما أعد بشكل جيد سيكون خير عوض عنها، لأنه سيمكنه من اكتساب الملكة بطريقة آلية وتلقائية .

أما بالنسبة لمقاييس الترسيخ العلمي فنوضحها باختصار كما يلي :

الهدف الرئيس المعقود على عملية الترسيخ إنما هو إحداث الربط القوي بين ما تسمعه الأذن من الأصوات وما تبصره العين من الأحوال ومن ثم ما يدركه العقل من الروابط والعلاقات .

ولقد لاحظ خبراء التربية أن التكامل والتعاون بين الحواس، وخاصة السمع والبصر من شأنه أن يساعد العقل كثيرا على بلوغ مرحلة الإدراك أي أن يوجد معنى وعلاقة مقبولة بين الصوت والصورة، وهذه العلاقة هي التي ترسخ في جملته العصبية ويبنى عليها كثيرا من الإدراكات الأخرى .

وحتى تتم عملية الترسيخ بصورة أقرب ما تكون إلى العفوية والتلقائية بالنسبة للمتعلم فقد اقترح الخبراء مجموعة من المقاييس المساعدة لعل أهمها هما المقياسان الآتيان:

المقياس الأول :

¹ - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 176-177

تحصيل المراقبة الذاتية الآلية¹، وذلك بتعويد المتعلم على ما يوصل عمله التعبيري بما تدركه الأذن في مستوى الأداء للأصوات والمباني .

المقياس الثاني :

تقسيم الصعوبة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالانطلاق الدائم من الأصول وترسيخها ثم إجراء التقابل الوظيفي بينها وبين الفروع التي يمكن أن تتفرع عليها إما بالزيادة أو بالحذف أو بالتقدير . ويعول في الدرس أو في الوحدة التعليمية على الأبواب المطردة اطرادا تاما، وتتجنب الأبواب التي يكثر فيها الشذوذ، من أجل تفادي الكبت العكسي الذي يحدث بسبب اعتراض المكتسبات الجديدة للمكتسبات القديمة.

- مراعاة التقابل الوظيفي وتسلسل العمليات التعليمية:

المقصود بالتقابل الوظيفي هو الاستفادة من الارتباط الذهني والعملية الذي يوجد بالفعل بين مجموعة من الأبواب النحوية في الكلام المستعمل، وهذا من شأنه أن يثبت كل تلك الأبواب مجتمعة مع إدراك العلاقة التي تربطها²، فعلى سبيل المثال يمكن ترسخ صيغتي الاستفهام والنفي بربطهما بصيغة الإثبات، وبهذا ينشأ في ذهن المتعلم هذا التقابل الوظيفي (الاستعمالي) بين هذه الصيغ الثلاثة .

أما تسلسل العملية التعليمية فيعني أن المادة اللغوية المكتسبة تزداد باستمرار كلما تقدمت الدروس والوحدات التعليمية، ومن أجل إحداث الترابط الكلي (بين كل وحدات البرنامج) ينبغي مراعاة ترابط الأبواب النحوية من درس إلى آخر، ومراعاة ترابط المادة اللغوية في داخل الدرس الواحد، وأصل الأصول

¹ - نظرية المراقبة : مفادها أن المتعلم يطور نظامين مستقلين لاستقبال المعلومات (كالأسطوانة يمكن استبدالها واستحضارها حسب الحاجة) النظام الأول هو النظام المكتسب ويكون غير واع في الأغلب، أما النظام الثاني فهو النظام الحاصل بالتعليم والتكوين المنهجي، وهذا الذي تظهر فيه المراقبة أكثر حيث إن المتعلم يراقب باستمرار كل ما يصدره وما ينتجه من معلومات وخبرات، ينظر: ديفيد ولكنز، اللغات الثانية، كيف نتعلمها ونعلمها، ص 17-18

² - ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 227-228

في هذا الأمر أن لا ينتقل من اكتساب إلى اكتساب جديد حتى يتم ترسيخ الاكتساب الأول ومراجعته بشكل كافٍ، حيث « إن مدرس اللغة العربية يستطيع أن يطبق كثيرا مما درسه من الطرائق الخاصة، ويستطيع أن يسلك في هذه الطرائق بحسب مقتضى الحال، فيدرس المطالعة والتعبير والقواعد والنصوص والأدب والتقد على الخطوط العامة التي زودها خلال دراسته مراعيًا العنصر العملي، ملاحظًا الوحدة بينها، غير ناس مادة لدى تدريس المادة الأخرى، وغير موضح بالقواعد النحوية لدى الإنشاء ولا بالإملاء والخط لدى القواعد»¹.

- المقاييس التربوية:

- اللغة مجموعة من المهارات:

يؤكد التربويون على أن اللغة هي في الحقيقة مجموعة من المهارات، وقد لاحظ بعضهم أن هذه المهارات مستقلة في ذاتها عن بعضها بدليل أن المتعلم يتفاوت إتقانه لكل منها تفاوتًا واضحًا، وأصل هذه المهارات يمكن رده إلى أربعة أصناف هي بالفعل دعائم النشاط اللغوي وركائزه، تقول الباحثة ربيكا أكسفورد: «تعلم لغة جديدة يتطلب إتقان مهارات بدرجات وترتيبات متباينة، وهي: الاستماع (Listning) والقراءة (Reading) والتكلم (Speaking) والكتابة (Writing)»².

يفضل بعض الخبراء أن ينسب هذه المهارات إلى الحاسة المسؤولة عنها فيقولون: الأذن واللسان والعين واليد، وهذا صحيح بوجه عام لكنه يفتقر إلى الدقة، لأن هناك ترابطًا قويًا بين الاكتساب الحاصل بين العين والأذن، والحاصل بين اللسان واليد، ولذلك يميل المختصون إلى الربط المباشر أثناء العملية التعليمية بين الأنشطة التي تجمع على الترتيب بين الاستماع والقراءة معا ثم المحادثة والكتابة معا، فذلك من وجهة

¹ - علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 110

² - ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 1،

1996، ص 17

نظرهم وبناء على التجارب الميدانية سيكون أفيد، وهذا هو المقياس العام الذي بنيت عليه المنهجية المشهورة في تعليم اللغات المعروفة بالطريقة السمعية البصرية¹، فإتقان المتعلم لهذه المهارات اللغوية الأربعة يجسّد الوظيفة الأساسية للغة وهي الاتصال، ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة، ومن ثم « إن تعليم اللغة العربية بحسب هذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم ينتج المنهج والمعلم معا إلى تحقيق هذه الغايات الأربع، وبحسب هذا التقسيم لوظائف اللغة العربية فإن التركيز يكون على أساس الفهم والتعبير، وإن الفهم هو حصيلة الاستماع والقراءة، وبهذا المعنى فالفهم مهارة لغوية مهمة، بمعنى إنها الغاية الأساسية من مهارتي الاستماع والقراءة »².

- الانطلاق من واقع الاستعمال والتداول الحقيقي للغة:

ليس من المناسب تربويا بناء برنامج تعليمي على مجموعة من الشواهد والنصوص المنتقاة بناء على ذوق المرابي والمدرس، وتكون مع ذلك مملوكة ومرفوضة لدى المتعلم بحيث لا يكاد يفهمها أو يستسيغها، فإذا فرضت عليه فرضا من طريق الحفظ الغيبي فإنه قد يستظهرها كاملة غير منقوصة أثناء الاختبار، لكنه لا يستعملها حقا في أدائه الحياتي الفعلي، أو يستعملها على حالها فيكون حينئذ واقعا في حرج التكلف والتصنع، لأن الشواهد التي يقيس عليها بعيدة كل البعد عن واقع اللغة المستعمل، « فما كان حيا من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يقر ويدرس لأن التلميذ يشعر بالحاجة إليه والمتعة مثل إحساسه بأي ثمر يانع لذيد، وما لم يكن كذلك يطرح وينبذ لأن التلميذ يضيق به ويخاف منه مثل

¹ - تعرف بالمنهجية البنوية الشاملة السمعية البصرية (Structuro-globale audio – visuelle) أشرف على وضعها العالمان : (كوبيرنا وريفانك)، وتتم باختيار المادة اللغوية وتوزيعها بكيفية متدرجة في الدروس، وقد اعتمد في اختيار المفردات على التحريات الميدانية والمدونات اللغوية الرسمية .

² - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 62

إحساسه بأي شيء ميت يرهبه مرة ويريه تفاهة الاهتمام به مرة أخرى»¹.

فالأساس هنا أن لا يفرض المبرمج التعليمي أي نص أو حوار إلا وهو مطمئن بدليل المشاهدة والتجري الميداني الكافي أن هذا الذي يقترحه يستعمله المتكلمون بهذه اللغة في مخاطباتهم اليومية العادية، أو في الميدان الخاص من الاستعمالات الحياتية الوظيفية، وبذلك يكون قد عصم البرنامج المقترح من عيوب التكلّف والتصنع التي يعلمها، ويكون في الوقت نفسه قد أغرى المتعلم وحفزه على الاستمرار والمداومة على التعلم، يقول الأستاذ الحاج صالح: «ينبغي أن تراعى في تدريس العربية الأساليب التي تتصف بالخفة والابتدال أي الكثيرة الاستعمال [...] مع ثبوتها عن العرب، وهي أوصاف اللغة التي تستعمل في التخاطب العادي، أما أن يستعمل الأسلوب الترتيلي في مقام الأونس فهذا الذي يزعج الناس»².

- التدرج وتقسيم الصعوبات إلى أقصى قدر ممكن:

هذا أصل آخر من الأصول التربوية التي لا غنى لأي برنامج تعليمي عنه، وهو التدرج في التعليم قليلا، أو مبدأ تقسيم الصعوبات.

فقد لاحظ التربويون أنّ هناك تعارضا بين حجم المادة اللغوية وإمكانات المتعلم الإدراكية وطاقاته الاستيعابية، وهذا يعني أنه من المستحيل عرض البرنامج التعليمي على المتعلم دفعة واحدة أو على دفعات غزيرة المحتوى كثيفة المادة، لأنه بالإضافة إلى عدم استيعابه لمعظمها سيصاب بشلل إدراكي خطير، وهو ما يصطلح عليه النفسانيون بالعِي، وهذا العِي قد يلازم المتعلم ويجبطه ويصل به إلى مستوى خطير من النفور عن التعلّم وعدم القدرة على متابعة مراحل ومستوياته المتقدمة .

¹ - علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 13

² - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ج1، ص 203، بحث بعنوان : علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ألقى في ندوة حول قضايا تعليم العربية، نظمتها : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) في الجزائر سنة 1990 .

فالمشكل هنا ليس في المادة اللغوية ولا في اللغة من حيث هي كذلك، بل المشكل في عدم مراعاة مصمّم البرنامج التعليمي لهذه الحقيقة النفسانية والتربوية وهي أنّ المتعلم حسب مستواه التعليمي وفئته الاجتماعية والعمرية عنده حدّ أو قسط معين من المادة اللغوية الإفرادية والتكبيبة لا يستطيع أن يتعلم أكثر منه في الحصة الواحدة أو في البرنامج المتسلسل على فترة زمنية محددة¹، وعليه ينبغي أن يتم تصميم البرنامج وتوزيع المادة فيه على الدروس والوحدات التعليمية بأخذ الحد الأدنى أو الأوسط من الطاقة الاستيعابية للمتعلّم وليس الحد الأقصى، وذلك تفادياً لحصول العيِّ والإرهاق والملل الذي أشرنا إليه وإلى خطره قبل قليل.

وفي الأخير يمكن القول إن تعليمية اللغات تعدّ فرعاً هاماً من فروع اللسانيات التطبيقية، وهي مجال واسع، يجد اللساني الباحث فيه ميداناً عملياً لاختبار نظريات التعلم، وتتجلى العلاقة بين تعليمية اللغات ونظريات التعلم في أعمال ثورندايك وأفكار سكينر وغيرهما، فنجدها ساهمت في تطوير السياسات التعليمية والتربوية في عدة بلدان، ومن المؤكّد أنه لا يمكن انكار تلك الجهود المقدمة في هذا المجال، كما أن ذلك يستدعي من المتخصصين في اللغة العربية دراسة هذه النظريات وتطويعها بشكل جاد ومتفحص لأساليب التعليم، كما أنه من الضروري إدخال المقاربات الوظيفية في تعليم اللغة العربية، لأن هذه الأخيرة لا تساعد على إتقان اللغة العربية فحسب، بل تعيد للعربية حيويتها وديناميتها بنقلها من نصوص كتابية إلى لغة حية متفاعلة مع الحياة الاجتماعية.

¹ - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مرجع سابق، ص 239

الفصل الثاني

التعريف بأبي الوليد بن رشد وكتابه "الضروري"

في صناعة النحو"

المبحث الأول: التعريف بأبي الوليد بن رشد

المبحث الثاني: التعريف بكتاب "الضروري في صناعة

النحو"

الفصل الثاني: التعريف بابن رشد وكتابه الضروري في صناعة النحو

كان أبو الوليد بن رشد علما بارزا من أعلام زمانه، إذ كان عالما موسوعيا، ألم من كل علم بطرف، فقد كان فقيها حافظا وقاضيا عادلا، وطبيبا بارعا، وفلكيا باحثا، وفيلسوبا مبدعا، ومترجما وشارحا لفلسفة أرسطو، مما جعله وجيها عند حكام عصره، فلم ينشأ في الأندلس مثله كمالاته وعلمه وفضله.

إلا أن ابن رشد بقي مظلوما ليس بسبب ندرة التعريف به ممن ذكروه أو درسوه أو اهتموا به، بل لأن "التاريخ" نفسه ظلّمه في بعض كتبه التي ظلت مفقودة، ذلك أن فيلسوف قرطبة لم يكن مجرد مؤلف ينشر المعرفة بفهم ثاقب، وبروح نقدية واتجاه عقلائي أصيل فحسب، بل كان في كل ما كتب ينزع نحو التغيير والإصلاح والتجديد، كان صاحب مشروع، أعلن عنه هو نفسه في غير ما مناسبة.

المبحث الأول: التعريف بأبي الوليد بن رشد

- عصره:

1- سياسيا :

خضعت الأندلس لسلطان الدولة الموحدية في مراكش، «وظلت قبضة الموحدين مغلغلة ما يقرب من قرن على تلك الأجزاء من شبه الجزيرة التي كانت لا تزال تتبع العالم الإسلامي»¹، وقد كانت الأندلس في عهد الموحدين تتمتع بمستوى كبير من القوة السياسية والعسكرية وغيرها، إذ ارتكزت الدولة الموحدية في سياستها وأصول حكمها على الإسلام، ومنه انبثقت تنظيمات الدولة وسياساتها الإدارية

¹ - ج. س. كولان، الأندلس، ترجمة: لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط1، 1980، ص 136

وغيرها، فقد أكد الخلفاء والولاة على ضرورة التمسك بشريعة الإسلام والحرص على تطبيق أحكامه، فهذه المعاني الإسلامية وغيرها هي التي كانت تقوم عليها التوجيهات وبها تساس الأمور، فظهرت نتائج هذا النهج والالتزام بهذا الشرع في نواحي الحياة المتعددة سواء في ميدان الجهاد أو في النواحي المدنية الأخرى.

2- اجتماعيا :

بانضواء الأندلس تحت لواء الحكم الموحد القائم على الدين، «سادت حياة الجهاد والخشونة على البلاد في البداية، وكرّس خلفاء الموحدين جهودهم في إشاعة الأمن والاستقرار في ولاياتهم»¹، ثم اهتم الموحدون بعد ذلك بتنظيم أحوال الأندلس في مختلف النواحي، حيث كتب الخليفة إلى الأندلس يأمر المسؤولين فيها بالعناية بالبلاد، والاهتمام بأمور الرعية وأن تكون الأحكام جارية على سنن العدل، وحث على العمل على إفاضة العدل وبسط الأمن وإقامة أمر الله تعالى على وجهه المتعين وسننه الواضح²، وبذلك ازدهرت الحياة الاجتماعية في هذا العهد في كافة جوانبها حيث «ازدهرت الزراعة والصناعة والتجارة في نفس الوقت في جميع أنحاء المملكة وغمرت الشعب موجة من الرخاء، وهو من العناصر المشجعة للتقدم العقلي بين الشعوب»³.

فقد اعتنى خلفاء الموحدين بالمشروعات الصحية والعلمية والاجتماعية، إذ أبدعوا في إنشاء الأبراج والقصور والحدائق وكذا الشوارع والقناطر والفنادق وأحواض الماء والآبار والمدارس والمعاهد، فقد «توفرت

¹ - خليل إبراهيم السامرائي وعبدالواحد ذنون طه وناطق صالح مطلوب، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2000، ص 434

² - ينظر : عبد الرحمن علي الحجي، التاريخ الأندلسي من الفتح الأندلسي حتى سقوط غرناطة، دار القلم، بيروت، دمشق، ط2، 1981، ص 460

³ - يوسف أشباخ، تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، ترجمة : محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1996، ج1، ص 252

في الجانب العمراني الإنشاءات الحربية بجانب بعض الإنشاءات المدنية، وأنجزت الكثير من المشاريع العامة، كما أسست بعض القصور الخاصة [...] وأنشأ الخليفة أبو يعقوب يوسف بعض المشروعات في اشبيلية منها بناء القنطرة على نهر الوادي الكبير، كما عمل على تحصين هذه المدينة وتحميلها وإقامة المنشآت الفخمة وتهيئة المياه الجارية وتوفيرها لسقاية الناس، ثم أقام جامع اشبيلية الأعظم ومئذنته الكبيرة»¹.

3- ثقافيا:

نمت الحركة العلمية وازدهرت في العهد الموحد حيث رعاها الخلفاء الموحدون إذ كانوا على مستوى عال من العلم والمعرفة في ميادين شتى لذا فقد «سارت الحركة العلمية بالأندلس في النمو والإنتاج في كل ميدان، وظهر الإنتاج الكثير، ولدينا ثبوت كبير من أهل المعرفة بفروعها، والمؤلفات كثيرة والعناية بالمكتبات الخاصة والعامة مألوفة، ترجم عدد من هذا الإنتاج الرفيع إلى اللاتينية»²، ومن فروع المعرفة التي ازدهرت علوم القرآن الكريم والحديث الشريف والفلسفة وعلوم المنطق والتاريخ والطب والجغرافيا وعلم النبات وفنون اللغة والأدب، والحقيقة أنّ «شيوع العلم والمعرفة وتوفر الإنتاج فيها أمر طبيعي في أي مجتمع مسلم، كان هذا الإنتاج للحوّ الذي يهيئه مثل هذا المجتمع بطبيعته، تم هذا كله رغم الأحداث والمواجهات بين الأندلس وإسبانيا النصرانية، الأمر الذي يستفرغ الكثير من الجهد ويهزم الجوهري الذي يلزمه العلم وتوافر الناس عليه وإنتاجهم فيه»³، فقد كانت المعاهد المغربية في مراكش وفاس وتونس، والمعاهد الأندلسية في اشبيلية وقرطبة وغرناطة وبلنسية ومرسية يومئذ مجمع العلوم والمعارف التي كانت ذائعة في ذلك العصر⁴، كما كانت قرطبة مثالا عاصمة من عواصم الثقافة، ولا

¹ - عبدالرحمن علي الحجوي، مرجع سابق، ص 500

² - المرجع نفسه، ص 501

³ - المرجع نفسه، ص 507

⁴ - ينظر: يوسف أشباح، مرجع سابق، ج 2، ص 255

عجب في أن تكون كذلك إذ شجع الخلفاء الموحدون العلماء والفلاسفة، فابن رشد نشأ في ظل دولة الموحدين، وتلقى التشجيع من أحد خلفائها على الاشتغال بشرح أرسطو وتفسير موضوعات الفلسفة على العموم¹، هذا خلافا للمرابطين الذين «كان منهجهم في شؤون الثقافة منهج البداوة في استنكار كل ما يحسبونه من البدع، ومنه علم الكلام وبحوث الفقهاء في الحكمة الدينية، ولهذا أحرقوا كتب الغزالي وهي من أفضل ما كتبه المتكلمون»².

- حياته:

هو محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد الشهير بالحفيد³، ويكنى أبو الوليد، ولد في مدينة قرطبة عام 520هـ الموافق لـ 1126م في بيت علم وفقه وجاه، فجدده كان قاضيا بالأندلس كلها وأبوه تولى هو أيضا القضاء وشارك في أهم علوم العصر كعلم التفسير والحديث والفقه، أما وفاته فقد كانت يوم الخميس التاسع من صفر سنة 595هـ بمراكش بعد المحنة التي امتحن بها وبعد أن عفا عنه المنصور الموحيدي⁴، ودفن - رحمه الله - بمراكش بالمقبرة الواقعة خارج السور قرب باب تاغزوت، وبعد ثلاثة أشهر حمل إلى قرطبة حيث دفن في روضة أسلافه بمقبرة ابن عباس⁵، ويذكر ابن عربي الفيلسوف الصوفي أنه شهد مأتمه بمراكش، وشهد فيما بعد حمل جثمانه إلى قرطبة⁶، وموته انطفأت آخر شعلة للفلسفة العربية الإبداعية التي أضاءت الفكر العربي الإسلامي خلال قرون عديدة، ويقال أنه لم يعيش

¹ - ينظر: عباس محمود العقاد، ابن رشد، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، د ت ط، ص 7

² - المرجع نفسه، ص 13

³ - ينظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: عامر النجار، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1996، ج3، ص 123

⁴ - ينظر: ابن الأبار، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر، بيروت، لبنان، د ط، 1995، ج2، ص 74

⁵ - ينظر: أرنست رينان، ابن رشد والرشدية، ترجمة: عادل زعيتر، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر، د ط، 1957، ص 444

⁶ - ينظر: المرجع نفسه، ص 45

بعد عفو المنصور عنه إلا سنة واحدة¹، « وكان ابن رشد على جانب عظيم من التواضع والخلق الرفيع، حمدت سيرته في القضاء بإشبيلية وقرطبة، وكان وجهها مبعّجاً عند الأمراء الموحدين، ولكنه لم يستغل هذه الوجاهة في منافع الشخصية، ولم يسخرها لجمع مال ولا ترفيع حال كما قيل، وإنما وجهها لنفع أهل قرطبة بل ومنافع أهل الأندلس عامة»²، ولا عجب من أن تنسب هذه الأخلاق الرفيعة لابن رشد، فالرجل ينسب إلى أسرة قرطبية جلييلة تكررت في أفرادها النباهة في الفقه والقضاء، غير أن ابن رشد لم يعيش على مجد أسرته وآبائه بل كوّن لنفسه مجداً خاصاً قربه من الأمراء الموحدين وبوآه منصب قاضي القضاة³.

- علمه وآثاره:

لم يكن ابن رشد لامعاً في الفلسفة فحسب، وإنما كان إماماً في علوم عصره ومثقفاً ثقافة موسوعية، يقول عنه ابن فرحون: « وكانت الدراية أغلب عليه من الرواية، ودرس الفقه والأصول وعلم الكلام، ولم ينشأ بالأندلس مثله كمالاً وعلماً وفضلاً [...] وعني بالعلم من صغره إلى كبره حتى حكي أنه لم يدع النظر ولا القراءة مد عقل إلا ليلة وفاة أبيه وليلة بنائه على أهله، وأنه سوّد - فيما صنّف وقيد وألّف وهذّب واختصر - نحواً من عشرة آلاف ورقة، ومال إلى علوم الأوائل، وكانت له فيها الإمامة دون أهل عصره، وكان يفرغ إلى فتياه في الطب كما يفرغ إلى فتياه في الفقه، مع الحظ الوافر من الإعراب والآداب والحكمة»⁴.

¹ - ينظر: ابن مخلوف، شجرة النور الزكية، تحقيق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج2، ص 147

² - ابن الأبار، مصدر سابق، ج2، ص74

³ - ينظر: حمادي لعبيدي، ابن رشد الحفيد (حياته، علمه، فقهه)، الدار العربية للكتاب، تونس، دط، 1984، ص 19

⁴ - ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق: محمد الأحمدي عبد النور، دار التراث، القاهرة، مصر، دط، ج2، ص258

ويذكر ابن الأَبَّار أنه كان يحفظ شعر أبي تمام وشعر المتنبي ويكثر من التمثيل بهما في مجالسه، ويورد ما يتمثل به أحسن إيراد¹، كما كان واسع المعرفة في الفقه والطب والفلك والفلسفة والرياضيات، وقد تحدث الفيلسوف الفرنسي أرنست رينان في إعجاب شديد بعبقريته ابن رشد وبراعته في الفلسفة فقال : « ومما كان يقع أحيانا أن يرتقي بحماسة العلمية وكلفه بالفلسفة إلى نبرة خلقية بليغة، ويسود الإسهاب شروحه، ولكن بلا جفاف، وتتجلى شخصيته فيما يعرف أن يسوقه إلى المواضيع المهمة من استطرادات وتأملات² ».

ولقد ذاع صيت ابن رشد عند الغربيين لكونه شارحا لأرسطو، وبعبقريته الفذة وجهوده العظيمة التي لا تعرف الكلل استطاع أن ينقل إلى الإنسانية روائع الفلسفة اليونانية، تلك العبقريّة الفريدة التي ضمنت له مكانا ساميا في دولة الموحدين، حيث يذكر بعض ممن ترجموا لابن رشد أن أبا بكر بن طفيل هو الذي قدمه إلى الأمير الموحد أبي يعقوب يوسف بن عبد المؤمن بن علي، فقد كان هذا الأمير شغوفًا بالتعرف على العلماء والفلاسفة ومجالستهم، يقول ابن رشد فيما يرويّه عبد الواحد المراكشي : « لما دخلت علي أمير المؤمنين أبي يعقوب وجدته هو وأبو بكر بن طفيل ليس معهما غيرهما، فأخذ أبو بكر يثني عليّ، ويذكر بيتي وسلفي، ويضم بفضلته إلى ذلك أشياء لا يبلغها قدرتي، فكان أول ما فاتحني به أمير المؤمنين أن قال لي : ما رأيهم (يعني الفلاسفة) في السماء ؟ أقديمة هي أم حادثة ؟ فأدركني الحياء والخوف، فالتفت إلى ابن طفيل وجعل يتكلم عن المسألة التي سألتني عنها، ويذكر ما قاله أرسطو طاليس وأفلاطون وجميع الفلاسفة، ويورد مع ذلك احتجاج أهل الإسلام عليهم، فرأيت منه غزارة حفظ لم أظنها في أحد من المشتغلين بهذا الشأن، المتفرغين له، ولم يزل يياسطني حتى تكلمت فعرف ما عندي

¹ - ينظر : ابن الأَبَّار، مصدر سابق، ج2، ص 74

² - أرنست رينان، مرجع سابق، ص 69

من ذلك، فلما انصرفت أمر لي بمال وخلعة سنينة ومركب»¹.

وتمتع ابن رشد بعد ذلك بأعظم مكانة لدى هذا الأمير الموحد، فقد ولاه قضاء اشبيلية سنة 568هـ²، حيث لبث ابن رشد قاضياً على اشبيلية سنتين ثم عاد إلى قرطبة إذ أراد التفرغ لشرح كتب أرسطو، ذلك أن الأمير أبا يعقوب كانت بنفسه رغبة شديدة في الظفر بمن يشرح له أرسطو شرحاً وافياً واضحاً، فالتمس ذلك من ابن رشد بواسطة ابن طفيل، يقول ابن رشد فيما نقل عنه: «استدعاني أبو بكر بن طفيل يوماً فقال لي: سمعت أمير المؤمنين يتشكى من غلق عبارة أرسطو طاليس وعبارة المترجمين عنه، ويذكر غموض أغراضه، ويقول: لو وقع لهذه الكتب من يلخصها ويقرب أغراضها بعد أن يفهمها فهما جيّداً لقرب مأخذها إلى الناس»³، وقد التمس ابن طفيل من ابن رشد أن يقوم بهذه المهمة لما يعلم من كفاءته وقدرته على الاضطلاع بها، ويستمر ابن رشد في رواية ما دار بينه وبين ابن طفيل من حديث بهذا الشأن فيذكر أن ابن طفيل توجه إليه ملحاً أن يتم للأمير رغبته قائلاً له: «فإن كان فيك فضل قوة لذلك فافعل وإني لأرجو أن تبر به لما أعلمه من جودة ذهنك وصفاء قريحتك وقوة نزوعك إلى الصناعة»⁴، وبهذا يعلّل ابن رشد اشتغاله بأرسطو وشروحه وتلاخيصه فيقول: «..فكان هذا الذي حملني على تلخيص ما لخصته من كتب الحكيم أرسطو طاليس»⁵.

1- شيوخه وتلاميذه:

أغلب كتب التراجم التي عنيت بذكر شيوخه اهتمت على وجه الخصوص بذكر أسماء الشيوخ الذين أخذ عنهم والذين ساهموا في تكوينه، ولم يثبت أنه زار المشرق ولا إفريقية وإنما اكتفى بتحصيل العلم من

¹ - عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، تحقيق: صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص179

² - ينظر: أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط8، 2004، ص287

³ - عبد الواحد المراكشي، مصدر سابق، ص179

⁴ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

⁵ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

شيوخه في الأندلس، ولم يثبت له من الشيوخ خارج دولة المرابطين والموحدين في حياته إلا الإمام أبا عبد الله المازري (530هـ / 1141م) الذي راسله وأجازه، ولعل نظرة سريعة إلى من أخذ عنهم من شيوخ تبين ذلك التنوع العلمي فيما حصله من معارف مختلفة، ومن شيوخه نذكر:

والده أبا القاسم أحمد، الذي استظهر عليه الموطأ حفظاً.

أبا بكر سليمان بن سمحون الأنصاري (503هـ/1107-1108م)، درس عليه النحو، وقد كان في وقته مرجعاً في العربية والآداب، إذ خلف شيخه في النحو ابن الطراوة، الذي تميز بأرائه النحوية الجريئة التي بثها في تلاميذه، وبثها ابن سمحون بدوره في تلاميذه، ومنهم ابن رشد وابن مضاء زميل ابن رشد في الدراسة، وفي خدمة الموحدين.

أبا القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال (578هـ/1183م)، درس عليه الفلسفة.

أبا جعفر بن هارون الترجالي من أعيان اشبيلية، تميز في العلوم الفلسفية فلازمه ابن رشد وأخذ عنه كثيراً من العلوم الحكيمة والطب أيضاً.

أبا مروان عبد الملك بن محمد البلنسي الذي يعرف بابن جريول، أخذ عنه الطب.

وقد عاصر ابن رشد الفيلسوف ابن طفيل (أبو بكر بن عبد الملك) (580هـ/1185م) صاحب كتاب "حي بن يقظان"، وهو الذي مهّد لابن رشد الطريق للاشتغال بالفلسفة إذ قدمه إلى الأمير أبي يعقوب يوسف قبل توليه الخلافة وكلفه بشرح كتب أرسطو.

وكثيراً ما أشار ابن رشد في مؤلفاته إلى الفيلسوف ابن باجة (أبو بكر محمد يحيى المعروف بابن الصائغ) (1138م)، وكانت صلته به صلة إعجاب وتقدير لمصنفاته الفلسفية.

كما كان بينه وبين الطبيب ابن زهر (أبو مروان عبد الملك بن أبي العلاء) (1162م) روابط مودة، ولما ألف ابن رشد كتابه "الكليات في الطب" قصد ابن زهر أن يؤلف كتاباً في الأمور الجزئية لتكون جملة كتابيهما ككتاب كامل في صناعة الطب.

وكان ابن رشد أيضا معاصرا للشيخ الأكبر صاحب وحدة الوجود المتصوف محي الدين بن عربي (560هـ/1240م).

وتبقى صلته بابن طفيل أبلغ وأبعد أثرا في توجهه الفلسفي الحق، وبفضله حددت الفلسفة في بلاد الأندلس.

أما تلاميذه فقد كان لابن رشد طلبة أخذوا عنه علوم الحكمة وتابعوه في ترحاله وتجوّاله بين قرطبة واشبيلية ومراكش، ولكن المصادر التي بين أيدينا لا تذكر الشيء الكثير، ولعل النكبة التي أصابته وهو في عقده الأخير كانت عاملا من العوامل في انصراف أصحاب التراجم عن ذكرهم وتعدادهم زيادة على ذلك الغموض الذي يكتنف العلاقة بين فلسفة ابن رشد وهموم عصره الفكرية والسياسية الملحّة، وخاصة ذلك الجهل الذي يكاد يكون مطبقا بأشهر تلاميذ ابن رشد أبي طملوس (560هـ-620هـ/1228م) صاحب كتاب "المدخل لصناعة المنطق" وهو ثاني شخصية بعد أمية بن أبي الصلت (460هـ-529هـ) يعرف عنها اقتصرها على الاشتغال بالمنطق الأرسطي دون فلسفته الميتافيزيقية والعلم الإلهي، وتعد المقدمة الطويلة التي أوردها ابن طملوس في كتابه الوحيد "المدخل لصناعة المنطق" وثيقة فريدة للتعرف على الحالة الفكرية في عهد ابن رشد مع الموقف العام من الاشتغال بالفلسفة والمنطق، ويجب أن نشير أيضا إلى أن ابن طملوس قد برز كخليفة لأستاذه في البلاط الموحد بعد أن أعيد لابن رشد اعتباره لدى الخليفة، ومن تلاميذه أيضا :

أبو عبد الله محمد بن سمحون الندرومي، ولد بقرطبة ونشأ بها، ثم انتقل إلى اشبيلية والتحق بأستاذه وأخذ عنه صناعة الطب.

أبو جعفر أحمد بن سابق من أهل قرطبة، كان من جملة المشتغلين بصناعة الطب.

القاضي أبو القاسم محمد بن أحمد بن عيسى بن إدريس التجيبي من أهل مرسية، لازمه بقرطبة واستقضاه في ربوعها وفي جهات أخرى من الأندلس، صرف عن القضاء عند نكبة ابن رشد، ثم عفي عنه وأعيد للقضاء من جديد.

أبو محمد عبد الله بن سليمان بن حوط الله.

أبو بكر محمد بن محمد بن جمهور الأسدي المرسي.

القاضي أبو الربيع سليمان بن موسى بن سالم الكلاعي المعروف بابن سالم الأندلسي، تولى القضاء في اشبيلية، وله عدة تصانيف في الحديث والسيرة، والكلاعي هذا شيخ ابن الأبار (محمد بن عبد الله القضاعي البلسي) صاحب مؤلفي "التكملة لكتاب الصلة" و"الحلة السيرة" وله "معجم في أصحاب القاضي الإمام ابن علي الصدي".

أبو القاسم محمد بن أحمد الأوسي القرطبي المكنى بابن الطيلسان، خرج من قرطبة عام 636هـ حين انتصر عليها العدو وتوجه إلى مالقة فتولى إمامتها وخطبة قصبتها. ولكل هؤلاء علوم وأسرار وأصحاب أخذوا عنهم¹.

2- آثاره :

ألف ابن رشد عددا كبيرا من المصنفات في الفلسفة والطب والفقہ وعلم الكلام، وفي اللغة أيضا، فقد «ترك ابن رشد الفيلسوف تأليف كثيرة قدر بعضهم أوراقها فبلغت نحو من عشرة آلاف ورقة، وعدّها آخرون واحدا واحدا، فسردوا منها ما ينيف على مئة عنوان، وحكى ابن عربي الذي كان في مدينة مراكش حين توفي بها ابن رشد وشاهد نقل رفاته منها إلى قرطبة أنه لما جعل التابوت الذي فيه جسده

¹ - ينظر : عبد الرحمن التليبي، ابن رشد الفيلسوف العالم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، دط،

على الدابة في جانب جعلت تأليفه في الجانب الآخر فكانت تعادله ¹، فقد غطى التراث الرشدي مجالات معرفية متعددة تشمل المنطق والجدل والخطابة وأصول الفقه واللغة وغيرها.

وقد كان ابن رشد يعمل في كل ما كتب لتحقيق هدف استراتيجي واحد هو إعادة بناء الفكر والثقافة في عصره، وذلك بإعادة تأصيل الأصول في كل مجال من مجالات الثقافة العربية الإسلامية: في العقيدة، والشريعة، والفلسفة، والطب، والعلم، والسياسة، واللغة.

في الفلسفة : لقد أعلن فيلسوف قرطبة بكل صراحة في أول كتاب له في الفلسفة أن هدفه هو استخلاص الآراء العلمية التي يقتضيها مذهب أرسطو وحذف الأقاويل الجدلية منها، مبينا أنه إنما اعتمد مؤلفات أرسطو دون غيرها من مؤلفات فلاسفة اليونان لكونها " أشدها إقناعا وأثبتها حجة "، وهكذا جاءت شروحه على أرسطو ثرية تتجاوز مجرد الشرح إلى آراء وأفكار اجتهادية لم يقل بها أرسطو، حجته في ذلك أن مذهب أرسطو يقتضي تلك الأفكار رغم عدم تصريحه بها.

ومن هنا يمكن أن يقال عنه إنه لم يكن مجرد شارح لـ " المعلم الأول " أرسطو بل كان مكملًا له، فابن رشد « قد استحق بجدارة لقب " الشارح الأكبر " لفلسفة أرسطو لأنه قد اكتملت على يده هذه الشروح وبلغت دقتها وغايتها في العصر الوسيط» ²، ومن مؤلفاته في هذا المجال نذكر :

- شروح مؤلفات أرسطو: وضع ابن رشد لمؤلفات أرسطو ثلاثة أنواع من الشروح، يختلف أحدها عن الآخر في السعة، فوضع شروحا مطولة لكتاب "التحليلات الثانية" (كتاب البرهان)، ولكتب "السماع الطبيعي" و" السماع والعالم" و" النفس" و" ما وراء الطبيعة"، ووضع شروحا متوسطة لهذه الكتب، وأضاف إليها شروحا لـ "الأرغانون" (المنطق)، وشروحا لكتاب

¹ - محمد بن شريفة، حول كتاب "الضروري في النحو" لابن رشد الفيلسوف، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 92، 2000، ص 27

² - عبد الرحمن التليلي، مرجع سابق، ص 22

" الكون والفساد " و" الآثار العلوية " و" الأخلاق"، وشرح كذلك الكتب الأخيرة التسعة من

" الحيوان"¹.

- كتب أصيلة وضعها بنفسه :

كتاب " تهافت التهافت"، وقد ألفه ردا على " تهافت الفلاسفة " لأبي حامد الغزالي.

كتاب " جوهر الأجرام السماوية ".

رسالتان في " اتصال العقل المفارق بالإنسان".

شرح رسالة ابن باجة في "اتصال العقل بالإنسان".

مسائل في مختلف أقسام المنطق.

القياس الشرطي.

كتاب المسائل البرهانية.

خلاصة المنطق : وفي قائمة الكتب والأسكوريال تحت عنوان "كتاب الضروري في المنطق".

مقدمة في الفلسفة.

جوامع سياسة أفلاطون.

مقالة في التعريف بجهة نظر أبي نصر في صناعة المنطق وبجهة نظر أرسطو فيها.

شروح كثيرة على الفارابي في مسائل المنطق لأرسطو.

مقالة في الرد على ابن سينا في تقسيمه الموجودات.

شرح الإلهيات الأوسط.

مقالة في الوجود السرمدى والوجود الزمانى.

¹ - ينظر : أنخل جانثالث بالنتيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة : حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،

مصر، دط، 1955، ص 356

مسألة في الزمان.

مسائل في الحكمة.

مقالة في العقل والمعقول.

شرح مقالة الاسكندر الأفروديسي في العقل¹.

في علم الكلام: حيث أكد بعبارات صريحة أن هدفه من التأليف فيه وخصوصا في كتبه الثلاثة هو

تصحيح عقائد الشريعة مما داخلها من التغيير، وهذه الكتب هي:

كتاب فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال.

كتاب الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة وتعريف ما وقع فيها بحسب التأويل من الشبه المزيغة

والبدع المضلة².

تهافت التهافت.

في الفقه : حيث وجه نقدا قويا لفقهاء عصره الذين قال عنهم إنهم طائفة تشبه العوام من جهة،

والمجتهدين من جهة، فينبغي أن ننظر في أي الصنفين أولى أن نلحقهم؟، كما أنه قرر تصحيح الوضع

بفتح باب الاجتهاد وبيان أسباب الخلاف بين أئمة الفقه، كما عرض الفقه الاسلامي عرضا نقديا يقوم

على مقارنة المذاهب الفقهية الأربعة وبيان وجوه الاختلاف بينها ودواعيه وترجيح ما اعتبره أقرب إلى

مقاصد الشرع، فبدأ التنظير الرشدي لأصول الفقه واضحا، حيث استند على مبادئ الثورة الفكرية

الموحدية، وذلك بالرجوع إلى القرآن، والسنة أقوالا وأفعالا، معتمدا على العقل للفصل بين المسائل

الفقهية التي وقع فيها الخلاف³، ومن أهم ما ألف في هذا المجال :

¹ - ينظر : أرنست رينان، مرجع سابق، ص 80-86

² - ينظر : أنخل جنثال بالثيا، مرجع سابق، ص 357

³ - ينظر : عبد الرحمن التليلي، مرجع سابق، ص 47

الضروري في أصول الفقه، مختصر المستصفي في الأصول للغزالي.

بداية المجتهد ونهاية المقتصد.

النسبة إلى الخطأ في المتن.

رسالة في الضحايا.

رسالة في الخراج¹.

في الفلك : حيث رافقه منذ بداية مسيرته العلمية مشروع علمي عظيم، هو مشروع إصلاح علم الفلك، الذي كان يعتمد في عصره اعتمادا كليا على بطليموس ونظامه الكوني، وكان الذي حرك هذه الرغبة في نفسه هو أن نظريات بطليموس لم تكن على وفاق مع ما تقرره العلوم الطبيعية الأخرى، إذ أن العلم في نظر ابن رشد واحد، لأن الحقيقة واحدة، فإذا عارضت العلوم بعضها البعض ضاعت الحقيقة، ومن أهم ما ألف ابن رشد في هذا المجال :

كتاب مختصر المجسطي.

مقالة في حركة الجرم السماوي.

كلام على رؤية الجرم الثابت بأدوار.

في الطب : حيث كان هدفه الأساسي بناء الطب على العلم، والعلم الطبيعي خاصة، لتكون الممارسة الطبية في الجزئيات منتظمة تحت " كليات " علمية وليس على مجرد التخمين والتقليد والتجارب العفوية التي كان يعتمدها المؤلفون في الأمراض والأدوية، ويحصرن اهتمامهم في الجزئيات، ويغفلون الأسس والقواعد والكليات، والنتيجة أن أطباء عصره صاروا أبعد خلق الله عن صناعة الطب، ومن أهم ما ألف في هذا المجال :

الكليات في الطب.

¹ - ينظر : أرنست رينان، مرجع سابق، ص 88

شرح أرجوزة ابن سينا في الطب.

مقالة في الترياق.

تلخيص كتاب الحميات لجالينوس.

تلخيص كتاب القوى الطبيعية لجالينوس.

تلخيص كتاب العلل والأعراض لجالينوس.

في اللغة:

كتاب الضروري في النحو، وقد ذكره ابن الأبار، وذكر في قائمة الأسكوريال .

كلام على الكلمة و الاسم المشتق¹، وهذا الكتاب في المنطق وكان يعتقد أنه مقالة في النحو².

المبحث الثاني: التعريف بكتاب الضروري في صناعة النحو

- منهج كتاب " الضروري في صناعة النحو ":

لقد صنف محمد عابد الجابري مؤلفات ابن رشد إلى مجموعات خمس حسب الحقول المعرفية

التي تتحرك فيها وهي :

- مؤلفات في الحقل الديني.

- مؤلفات في الفلسفة وعلومها.

- مؤلفات في الطب والعلوم.

- مؤلفات في العلم المدني (الأخلاق والسياسة).

- مؤلفات تعليمية.

¹ - ينظر : أرنست رينان، مرجع سابق، ص 89-91

² - ينظر : محمد عابد الجابري، ابن رشد: سيرة وفكر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1998،

أما مؤلفاته التعليمية فتتميز بأنها أشبه ما تكون بالكتب المدرسية المخصصة للتعليم، فهي ملخصات، وبتعبيره هو " مختصرات "، وقد استعمل ابن رشد في عنوان هذه الكتب عبارة " الضروري في...." مما يدل على أنه كان يعي تماماً طبيعتها التعليمية¹، وليس غريباً على ابن رشد هذا التوجه التعليمي، فقد استدعاه عبد المؤمن مؤسس الدولة الموحدية سنة 548هـ إلى مراكش ليستعين به في وضع مناهج التعليم وترتيب المدارس التي أنشأها².

ومن يتتبع عناوين مؤلفات ابن رشد يجد أنه وسم أربعة منها بعنوان خاص هو " الضروري في...."،

وهذه المؤلفات هي : الضروري في أصول الفقه، الضروري في السياسة، الضروري في المنطق، الضروري في النحو، وهذه التصانيف الأربعة من كتب ابن رشد هي من صنف المختصرات، « وتتميز بكونه يعرض فيها ما يعتبره الضروري في الموضوع الذي يتناوله، مستقياً مادته من مراجع عامة مثل كتب النحو، أو من كتاب بعينه يختصره ولا يتقيد فيه بطريقة في العرض معينة كما يفعل في الجوامع والتلاخيص، ولا يخلو هذا الصنف من مناقشات وآراء اجتهادية³، كما أن « كلمة الضروري التي تبدأ بها معناها القدر الذي لا بد منه وتشتد حاجة المتعلم إليه⁴ ».

فابن رشد يورد « لفظ " الضروري " كوصف لما سيشتمل عليه من أقاويل علمية مثل ما ورد في مقدمة كتابه "الضروري في المنطق " حيث نقرأ قوله :« الغرض من هذا القول تجريد الأقاويل الضرورية من صناعة المنطق ويقصد المقدار من هذه الصناعة الذي هو الضروري في تعلم الصنائع التي كملت على نحو ما هو عليه في زماننا أكثر الصنائع كصناعة الطب وغيرها »، والشيء نفسه نجد في كتابه

¹ - ينظر: محمد عابد الجابري، ابن رشد : سيرة وفكر، مرجع سابق، ص 76

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 41

³ - المرجع نفسه، ص 75

⁴ - المرجع نفسه، ص 28

"الضروري في أصول الفقه" المعروف أيضا بـ "مختصر المستصفي" في أصول الفقه للغزالي، الذي يقول في مقدمته أنه سيثبت فيه « جملة كافية بحسب الأمر الضروري في هذه الصناعة ونتحرى في ذلك أوجز القول وأحصره»¹.

وابن رشد يتمتع بحس تربوي انعكس على فكره وقلمه، ذلك « هو الجانب البيداغوجي في تكوين فكر فيلسوفنا، لقد انعكس ذلك النظام التعليمي، وهذا المناخ الفكري في فكره بصورة مباشرة سواء على صعيد ممارسة التأليف والتدريس، أو على صعيد الرأي المعبر عنه كوجهة نظر بيداغوجية»².

أما كتاب الضروري في صناعة النحو فقد ذكره صاحب "الذيل والتكملة" وأشار إليه ابن الأبار أيضا³، وليس ثمة شك في تأليف ابن رشد في النحو هذا المختصر، فقد شهد له أصحاب التراجم بأنه كان ذا حظ وافر من علوم اللسان العربي، فلا غرابة إذن أن يؤلف في النحو، حيث استغرب البعض قيام فيلسوف بتأليف كتاب في النحو قياسا على حال أهل الفلسفة والعلوم في زمننا هذا، ومن هنا تشكك بعض هؤلاء في أمر الكتاب خوفا من أن يكون قد خلط بينه وبين الضروري في المنطق، ومن المعروف لدى الدارسين أن أهل العلم في عهود الازدهار الإسلامي كانوا معروفين بمشاركتهم الواسعة في مختلف العلوم، ومن هؤلاء ابن رشد الفيلسوف، فقد كان إماما في العلوم الأصلية والدخيلة⁴.

فقد نصت المصادر على أن ابن رشد درس علم النحو على أستاذ هذا العلم بقرطبة في وقته، وهو أبو بكر بن سليمان بن سمحون الأنصاري القرطبي، وقد كان في وقته مرجعا في العربية والآداب، وهو الذي

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في السياسة (مختصر كتاب السياسة لأفلاطون)، ترجمه عن العبرية : أحمد شحلان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص 30

² - محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 35

³ - ينظر : ابن الأبار، مصدر سابق، ج2، ص 74

⁴ - ينظر : محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 29

خلف شيخه النحوي الكبير ابن الطراوة، وكان يعرف بتلميذ ابن الطراوة، والذي كان يعرف بأرائه النحوية الجريئة¹.

ويذكر محقق كتاب الضروري بأنه لم يجد « في كتب التراجم ذكرا لكتابه هذا إلا في كتب ثلاثة، إذ غالب من يترجم لابن رشد يذكره بمؤلفاته الفلسفية والطبية لا غير [...] وأقدم هذه الكتب كتاب ابن الأبار "التكملة لكتاب الصلة" الذي يذكر «كتابه في العربية الذي وسمه بالضروري» ثم يضرب المترجمون صفحا عن هذا الكتاب ولا يعرف سبب لذلك، أيكون رفضا للكتاب أم لاختفائه وعدم وقوعهم عليه، ثم أجدهم يتجاهلون ذكر عنوانه بعد ذلك، ولا يشير أحد منهم إليه تصريحاً اللهم إلا ما ذكره الذهبي والصفدي من أن لابن رشد كتاباً أو مؤلفاً في العربية ثم لا يحدد أيّ منهما في أيّ مجال من مجالات العربية كان الكتاب، ثم يذكره ابن عبد الملك باسم "الضروري في النحو"، وكذلك في برنامج الفقيه القاضي الإمام الأوحى أبي الوليد ابن رشد رضي الله عنه²، ولقد ذكرته الفهارس القديمة والحديثة لمؤلفات ابن رشد، فذكره برنامج ابن رشد الموجود في مكتبة الأسكوريال بإسبانيا باسم الضروري في النحو، ويعد أوفى وأكمل الفهارس القديمة لمؤلفات ابن رشد، وذكرته القائمة التي ذيل بها ابن عبد الملك المراكشي ترجمته لابن رشد في كتابه الذيل والتكملة، ولعلها تأتي في الدرجة الثانية من الأهمية بعد البرنامج بنفس الاسم الضروري في النحو، كما أشار إليه كتاب التكملة لكتاب الصلة لابن الأبار، أما الذهبي في كتابه تاريخ الإسلام فلم يذكر له اسم وقال: « كتابه في العربية » وصاحب الديباج قال: « وكتابه في العربية الذي وسمه بالضروري»، ولعله ينقل من كتاب التكملة لكتاب الصلة، أما الفهارس الحديثة فأقدمها على الإطلاق كتاب أرنست رينان " ابن رشد والرشدية"، وقال: له كتاب الضروري في النحو، أما جمال الدين العلوي في كتابه المتن الرشدية، فأشار إلى أن اسمه الضروري في النحو، وقال: «

¹ - ينظر: محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 29-30

² - منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 21-22

ونحن لا نعلم شيئاً عن هذا الكتاب، ونخشى أن يكون هناك خلط بينه وبين الضروري في المنطق، وعلى كل حال فإنه من النصوص المفقودة في أصلها العربي، أما الجابري في كتابه " ابن رشد سيرة وفكر " فذكر أن اسمه الضروري في النحو وقال : ولم يعثر لحد الآن على أية مخطوطة منه - حسب علمنا- وليس ثمة ما يدعو إلى الشك في تأليف ابن رشد في النحو هذا المختصر، فلا غرابة إذن أن يؤلف في النحو، بل لا يستبعد أن يكون من أول ما ألف، وأخيراً ذكره محمد ابراهيم البنا صاحب تحقيق كتاب نتائج الفكر في النحو لأبي القاسم عبد الرحمن السهيلي (ت581هـ) فقال: « فإن أبا الوليد بن رشد قد شغله أمر النحو والنحاة وما رآه من استغراقهم في مسأله وبحوثه، وصرّهم الجهود إلى درسه، حتى صار لكل شيخ مذهب ينافح عنه، وقد رأينا له كتابا يدعى الضروري في النحو وهو عنوان دال على مضمونه، ولعله دعا فيه إلى القصد والاعتدال، صنيع ابن حزم الذي عرفناه في عهد الطوائف»¹.

وقد ألف ابن رشد كتابيه "الضروري في صناعة النحو" و"الكليات في الطب" في زمن متقارب، و«الأمر الذي جعلنا نحمن أن كتابته لهذا المختصر لا تبتعد كثيراً عن تاريخ كتابته لكتابه الكليات في الطب، الذي يحتمل أن يكون ألفه سنة 557هـ/1162م فدياجة الكتابين متطابقة، وهي البحث عن الضروري من المعرفة في العلمين، أضف إلى ذلك وجود عنوان لكتاب الضروري في النحو، وضعه ابن رشد في خاتمة الكتاب مطابق لعنوان كتاب الكليات في الطب، وهو قوله: « تم الكتاب المسمى الضروري في كليات صناعة النحو بحمد الله»، وذلك لأن كتاب الضروري في النحو كتاب في كليات وقوانين النحو، وليس كتاباً في جزئياته، فلعل ابن رشد ألف الكتابين في فترة واحدة، همهما اختصار الضروري من العلمين بطريقة صناعية تراعي المهم على الأهم وتثبت القوانين والكليات المجردة وتحذف

¹ - ينظر : سيدي ولد مناه، اكتشاف مخطوط مفقود لابن رشد : الضروري في النحو، مجلة فكر ونقد، الدار البيضاء، المغرب، العدد 29، مايو 2000، ص 3

ولقد وجدت مخطوطة الكتاب - وهي نسخة وحيدة- في مكتبة خاصة توجد في موريتانيا، وقد صورت لمعهد المخطوطات في القاهرة ومركز جمعة الماجد في دبي، وتوجد المخطوطة ضمن مجموع يشتمل على : بغية المرتبط وغنية الملتقط وألفية ابن معطي².

ولاشك في أن الضروري في صناعة النحو لابن رشد ذو قيمة كبيرة سواء من حيث طريقتة ومنهجه أو من حيث كونه حلقة - كانت مفقودة- من أعمال ابن رشد التي تمثل مشروعاً متكاملًا، ومما يدل على قيمة هذا الكتاب رجوع أبي حيان الغرناطي إليه ونقله عنه في كتاب التذييل والتكميل شرح التسهيل³.

فالثقافة الموسوعية لابن رشد قد ساعدته على وضع الضروري في صناعة النحو، إذ إنه ركز على مفاتيح علم النحو والأمور الأساسية فيه في منأى عن الشذوذات والاستثناءات والمباحكات والتأويلات، فجاء كتابه إسهاماً فعالاً في صرح القواعد النحوية⁴، فكان عنوان الكتاب منسجماً مع عناوين آخر، تحيرها ابن رشد وهي : الضروري في المنطق والضروري في السياسة والضروري في الفقه، وهي سلسلة توخى من تأليفها الوقوف على الأساسيات في هذه الميادين⁵، وقد كان ابن رشد مجتهداً في كتابه هذا من حيث المادة أو المنهج، إذ « إن عمل ابن رشد في هذا الكتاب - هو كأعماله الأخرى في العلوم الأصيلة - يجمع بين الاختصار والاختراع وإحكام التلخيص وإتقان التقسيم من مثل الذي

¹ - سيدي ولد مناه، مرجع سابق، ص 7

² - ينظر : محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 34

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 29

⁴ - محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء 3، ص 640

⁵ - ينظر : المرجع نفسه، ص 630

نجده في كتابه: الضروري في الأصول وبداية المجتهد»¹.

وابن رشد لم يكن بعيدا عن المجال التربوي التعليمي في عصره، فقد « جاء إلى مراكش بدعوة من خليفة الموحدين عبد المؤمن بن علي للمساعدة على إقامة مؤسسات تعليمية »²، فكان كتابه "الضروري في صناعة النحو" بذلك مجسدا لرؤاه التربوية من أجل تحسين أساليب تعليم اللغة عامة وعلم النحو بصفة خاصة، ولهذا يندرج هذا الكتاب ضمن ما يعرف بالمؤلفات التعليمية «وهي الكتب التي تعرض للمادة النحوية، سواء أكان المقصود من التأليف مبتدئا أم متوسطا أم متخصصا»³، فلا يقصد بالطابع التعليمي كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين، وإنما يراد به ما صنف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات، وما صنف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء أكانت هذه المصنفات مختصرة للمبتدئين، أم كانت مفصلة للشادين أم مطولة للمتخصصين، فالغرض منها مختصرة أو مطولة تعليم النحو، و إن اختلفت المستويات التعليمية⁴، و يمتاز هذا النمط من المؤلفات بخصائص تتمثل فيما يلي⁵:

- الاكتفاء بالقاعدة مجملة دون تفصيل.
- عدم العناية بالشواهد.
- البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية.
- العدول عن التعريفات الذهنية.
- عدم الإسراف في التقسيمات و التعليقات.

¹ - محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 40

² - محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 621

³ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 95

⁴ - ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، دط، دت ط،

ص 15

⁵ - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 213

فقد ألف ابن رشد كتابه لتعليم النحو العربي للمبتدئين، «وإن كان يصلح كذلك لغيرهم، وهو الذي حدا به إلى اختصار مادته، والابتعاد عن الخلافات المذهبية، أو الآراء المتشعبة، بل كان تركيزه على تقديم القوانين الكلية»¹، إذ قال في آخره: «فهذه القوانين هي بالجملة حاصرة لجميع الألفاظ المعربة، والوقوف عليها أولا من أنفع الأشياء لمن أراد أن يستوفي أجزاء هذه الصناعة، أو المستعمل منها في الأكثر، وخاصة الولدان، فإنهم يؤخذون بحفظ هذه القوانين أولا، ثم إذا صاروا إلى الفهم أخذوا بفهم أسباب هذه القوانين، ووجهة انقسام الكلام إليها وانحصاره فيها، ثم بتفصيل ما في قانون قانون منها، حتى يستوفوا معرفة جميع الجزئيات المنحصرة في هذه القوانين، فتتم له الصناعة بسهولة وتحصيل تام في زمان يسير»²، ومعلوم أن المصنفات النحوية الموجهة لمستوى "المبتدئين" تتميز في مناهجها وموضوعاتها عن تلك التي كتبت للمتوسطين والمتقدمين «فقد كانت موضوعات المؤلفات النحوية للمبتدئين محصورة - أو تكاد- في مجال "وضع المختصرات" النحوية، تلك التي يحرص المؤلف فيها على أن يقدم صورة شاملة لكافة القواعد النحوية، هادفا منها إلى تقديم استعراض موجز لما استقر في النحو من تحديد أنواع الكلمة وأنماط الجملة وعناصرها وعلاقاتها وحالاتها، مستعينا في ذلك أحيانا بالتمثيل لما يعرض له بنماذج لغوية مماثلة - غالبا- لما يسمع الطالب في حياته التعليمية، متحريرا الابتعاد عن التقسيم الدقيق، مستغنيا عن التفصيل المسرف، مبتعدا عن الخلاف، منصرفا عن الشواهد، متجنباً التعليل، مهملًا التأويل»³.

فكتاب الضروري في صناعة النحو يندرج في إطار النحو التعليمي، الذي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، حيث يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية

¹ - منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 93

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، تحقيق: منصور علي عبد السميع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2008، ص 137

³ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 47

لهذه النظرية - النظرية النحوية - أو تلك ليتخذ منها أصولا يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية¹، ويسمى أيضا النحو الوظيفي²، وهنا يحدث التداخل بين النحو التعليمي والنحو الوظيفي، ومن الضروري خضوع النحو التعليمي والنحو العلمي لتوجيه وظيفي يراعي حاجات المتعلم، ويعرض له بأساليب مشوقة تدفعه لمتابعتها، « ومن المسلم به أن القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة محكمة، وليس فيها تشابك يربك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا تثقل الذهن ولا ترهق الحافظة، ولعل مما يزيدنا يسرا أن فيها رياضة ذهنية، وفيها - كذلك - إثارة للملاحظة، وإيقاظ للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط »³.

ولقد استفتح ابن رشد كتابه بذكر أمور جرت عادة العلماء أن يبدأوا بها عرض كل علم يراد تعلمه وفق الطريقة العلمية الصحيحة، وهي التي يسميها فلاسفة اليونان الرؤوس الثمانية « فإن الاستفتاح بها نافع في التعلم، وهي أن يخبر أولا ما غرض هذه الصناعة، وثانيا ما منفعتها وثالثا ما أقسامها ورابعا النحو المستعمل في تعليمها والطرق المسلوكة في إثبات ما وضع فيها أعني أنحاء الدلائل المستعملة فيها، فإن لكل صناعة ترتيبا يخصصها في تعلمها وأجزاء من الدلائل خاصة بتلك الصناعة، وخامسا مرتبتها من العلوم في التعلم، وسادسا نسبتها من سائر العلوم، أعني في أي جنس من أجناس العلوم تعد، وسابعا ما يدل عليه اسمها، وثامنا معرفة من وضعها »⁴، وإلى فائدتها بالنسبة للمتعلمين يشير الفارابي أيضا بقوله: «وبعد هذا ينبغي أن نعدد الأمور التي ينبغي أن يعرفها المتعلم في افتتاح كل كتاب، وتلك فليس يعسر عليك معرفتها من تعديد المفسرين الحدث لها، وهي غرض الكتاب ومنفعته

¹ - ينظر: يحيى بعبطيش، النحو العربي بين التعسير والتيسير، مرجع سابق، ص 120

² - ينظر: إبراهيم عبد العليم، مرجع سابق، ص هـ

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص و

⁴ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 3

وقسمته ونسبته ومرتبته وعنوانه واسم واضعه ونحو التعليم التي استعمل فيه، ويعني بالعرض الأمور التي قصد تعريفها في الكتاب، ومنفعته هي منفعة ما عرف من الكتاب في شيء آخر خارج عن ذلك الكتاب، ويعني بقسمته عدد أجزاء الكتاب مقالات كانت أو فصولا أو غير ذلك مما يليق أن يؤخذ ألقابا لأجزاء الكتاب من فنون أو أبواب أو ما أشبه ذلك وتعريف ما في كل جزء منه، ونسبة الكتاب يعني بها تعريف الكتاب من أي صناعة هو، والمرتبة يعني بها مرتبة الكتاب من تلك الصناعة أي مرتبة هي، هل هو جزء أول في تلك الصناعة أو أوسط أو أخير أو في مرتبة منها أخرى، وعنوانه هو معنى اسم الكتاب، وأما اسم واضع الكتاب فمعناه بيّن، فأما نحو التعليم فقد بينا نحن معناه آنفا، وكل واحد من هذه متى عرف كان له غناء في تعليم ما في الكتاب، ومعرفة غنائها فليس تعدمها في تفاسير الحدث، فإن عناية أكثرهم مصروفة إلى التكثر بأمثال هذه الأشياء، ونحن فقد خيلنا أمثال هذه الأشياء لهم، وأرسطاطاليس والقدماء من شيعته يستعملون من هذه الأشياء في افتتاح كل كتاب مقدار الحاجة، وربما لم يستعملوا منها شيئا أصلا، وفي أكثر الكتب فلا يكاد أرسطاطاليس يخلّ بمعظم ما يحتاج إليه من هذه، وذلك هو الغرض والمنفعة، وكثيرا ما يذكر النسبة والمرتبة، وربما ذكر معها نحو التعليم الذي يستعمله في الكتاب¹، ويذكرها صاحب أبجد العلوم بأنها²:

أحدها: الغرض من تدوين العلم أو تحصيله، أي الفائدة المترتبة عليه لئلا يكون تحصيله عبثا في نظره.

وثانيها: المنفعة، وهي ما يتشوقه الكل طبعا وهي الفائدة المعتدة بها ليتحمل المشقة في تحصيله ولا يعرض له فتور في طلبه فيكون عبثا عرفا.

وثالثها: السمة، وهي عنوان الكتاب ليكون عند الناظر إجمال ما يفصله الغرض.

¹ - أبو نصر الفارابي، الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، دت ط، ص 94-95

² - ينظر: صديق بن حسن القنوجي، أبجد العلوم: الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تحقيق: عبد الجبار زكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، د ط، 1978، ج1، ص 85-87

ورابعها: المؤلف، وهو مصنف الكتاب ليركن قلب المتعلم إليه في قبول كلامه والاعتماد عليه لاختلاف ذلك باختلاف المصنفين.

وخامسها : أنه من أي علم هو، أي من اليقينيّات أو الظنيّات، من النظريات أو العمليات، من الشرعيّات أو غيرها، ليطلب المتعلم ما تليق به المسائل المطلوبة.

وسادسها : أنه أية مرتبة هو، أي بيان مرتبته فيما بين العلوم.

وسابعها : القسمة، وهي بيان أجزاء العلم وأبوابه ليطلب المتعلم في كل باب منها ما يتعلق به ولا يضيع وقته في تحصيل مطالب لا تتعلق به.

وثامنها : الأنحاء التعليميّة، وهي أنحاء مستحسنة في طرق التعليم.

فابن رشد في تصوره لعلم النحو ومنهج تعليمه كان موسوعياً إذ « يطرح ابن رشد منهجه في كتابه الضروري من خلال فهمه الموسوعي، ومن تصوره لترباط العلوم والفنون وتداخلها، أو ما يوجد بينها من علائق وصلات تربط بعضها بعضاً، بداية من فهمه لما يجمعها معاً أو يفرق فيما بين أنواعها، فهي عنده على صنفين :

- علوم مقصودة لأنفسها

- علوم ممهدة في تعلم العلوم المقصودة

ثم يضع علم النحو في الصنف الثاني مع تلك العلوم الممهدة التي تتعلم قبل سائر العلوم، فالنحو ليس مقصوداً لذاته بل هو وسيلة لفهم الكلام وفهم العلوم وعمل الخطب والأشعار.

ففهم كتاب الله تعالى وسنة رسوله الكريم لإقامة الشريعة وفهم سائر العلوم من أجل حركة الحياة العامة

ثم الارتقاء إلى الفصاحة والبلاغة - وهي للخاصة - بعمل الخطب والأشعار¹، فعلم النحو ليس غاية

لذاته بل هو وسيلة لغيره، لأن « العلوم إما آلية أو غير آلية، لأنها إما أن لا تكون في نفسها آلة

¹ - منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 33

لتحصيل شيء آخر بل كانت مقصودة بذواتها، أو تكون آلة له غير مقصودة في أنفسها، الثانية تسمى آية، والأولى تسمى غير آية»¹، ولكل من الصنفين غايته فـ « غاية العلوم الآلية أي العلة الغائية لها حصول غيرها، وذلك لأنها متعلقة بكيفية عمل ومبينة لها، فالمقصود منها حصول العمل سواء كان ذلك العمل مقصودا بالذات أو مقصودا لأمر آخر يكون هو غاية أخيرة لتلك العلوم، وغاية العلوم الغير الآلية حصولها أنفسها، وذلك لأنها في حد أنفسها مقصودة بذواتها، وإن أمكن أن يترتب عليها منافع أخرى»².

أما علم النحو فهو من قبيل « العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما، فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام، ولا يفرع المسائل، لأن ذلك يخرج بها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير، فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا، مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها»³.

ولقد بيّن الفارابي (ت337هـ) أن علم اللسان عند كل أمة ينقسم إلى سبعة أجزاء عظمى : علم الألفاظ المفردة وعلم الألفاظ المركبة وقوانين الألفاظ عندما تكون مفردة وقوانين الألفاظ عندما تتركب وقوانين تصحيح الكتابة وقوانين تصحيح القراءة وقوانين تصحيح الأشعار⁴.

فوضع ابن رشد النحو العربي ضمن الأقسام الأربعة الأولى، أما الثلاثة الباقية التي أشار إليها الفارابي وهي "علم قوانين تصحيح الكتابة، وقوانين تصحيح القراءة، وقوانين تصحيح الأشعار" فليست من الضروري في صناعة النحو بل هي من الكمالي.

وهكذا نجد ابن رشد قد حصر قضايا النحو للمتعلم في أربع قضايا وهي:

¹ - صديق بن حسن القنوجي، مصدر سابق، ج1، ص 55

² - المصدر نفسه، ج1، ص 56

³ - ابن خلدون، مصدر سابق، ج3، ص 218

⁴ - أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، قدم له وشرحه : علي بوملحم، دار ومكتبة الهلال، ط1، 1996، ص 19

- 1- أشكال الألفاظ المفردة وأنواعها كـ معرفة المفرد والمثنى والجمع والمذكر والمؤنث والتصغير والنسبة.
- 2- أشكال الألفاظ المركبة : ويعرض لأشكال تركيب الألفاظ كتركيب القول الخبري، وسائر الأقوال المركبة، وما يلحقها من تقديم وتأخير، وذكر وحذف وزيادة ونقصان...
3- أشكال الألفاظ الزائدة على أشكال بنيتها، وهي عنده ثلاثة أقسام :
- معرفة شكل أطرافها الأولى كهمزتي الوصل والقطع والألف واللام.
- معرفة شكل أطرافها الأخيرة، ويدخل فيه علم الإعراب والبناء والتقاء الساكنين والوقف.
- معرفة شكل أوساطها إن كان لها شكل، ولم يضرب لذلك مثالا، وهو كالتصغير والنسبة وغيرهما.
- 4- معرفة قوانين الكلام المركب من هذه الألفاظ.

فابن رشد ينطلق « من نوعي النحو إلى تقديم الأساس الأولي لترتيب كتابه المبني على منهج محدد، فالترتيب الصناعي يقتضي أن يبدأ أولاً بالألفاظ المفردة ثم بالمركبة ثانياً ثم اللواحق ثالثاً ، هذا الترتيب الصناعي الذي يطلق عليه أحياناً أخرى (الترتيب المستعمل) نجده عند بعض النحاة بشكل من الأشكال، وإن قدموا بين أجزائه وأخروا، وهو ما عابه ابن رشد عليهم إذ قدموا الألفاظ المركبة، ولم يقدموا من الألفاظ المفردة إلا ما يخدم قصدهم من معرفة الإعراب»¹.

ونجد ذلك عند ابن عصفور (ت669هـ) في كتابيه "الممتع في التصريف" و"المقرب في النحو"، أما الكتاب الأول فيشير ابن عصفور فيه إلى علة تأخير الألفاظ المفردة وتقديم الكلام على الألفاظ المركبة بقوله: «وقد كان ينبغي أن يقدم علم التصريف على غيره من علوم العربية، إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب، ومعرفة الشيء في نفسه قبل أن يتركب ينبغي أن تكون مقدمة

¹ - منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 34-35

على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب، إلا أنه أحر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له حتى لا يصل إليه الطالب إلا وهو قد تدرب وارتاض القياس»¹.

وكذلك نجد في كتابه الثاني "المقرب" متابعا للنحويين، جاريا على سننهم، متعللا بالحجة السابقة من غموض ودقة، فكان ما تقدم من ذكر الأحكام التركيبية توطئة لفهمها، فهو على قناعته بضرورة تقديم الحديث عن الألفاظ المفردة، يتابع النحاة فيما ذهبوا إليه من ترتيب كتبهم، إلا أننا نجد من نحاة الأندلس من خالف عادة النحاة في ترتيب كتابه متابعا لابن رشد في نظامه وترتيبه، كأبي حيان الأندلسي (745هـ)، إذ يقول في مقدمة كتابه "ارتشاف الضرب": «وحصرته في جملتين: الأولى: في أحكام الكلم قبل التركيب، الثانية في أحكامها حال التركيب»².

وقد اعتمد ذلك عمليا في كتابه، فبدأ بذكر أحكام الكلم قبل تركيبها، وإذا ما كانت العلاقة بين الألفاظ المفردة والألفاظ المركبة علاقة ترابط مرتب، فالأولى تسلم إلى الثانية والثانية مبنية على الأولى، فإن صناعة النحو التي تجمع بينهما تنقسم عند ابن رشد إلى³:

- 1- أشكال الألفاظ التي منها ابتنت: ويتناول فيها الألفاظ المفردة، كعرفة المثنى والجمع والمذكر والمؤنث والتصغير والنسبة.
- 2- أشكال الألفاظ المركبة: يعرض لأشكال تركيب الألفاظ، كتركيب القول الخبري وسائر الأقاويل المركبة، وما يلحقها من تقديم وتأخير وذكر وحذف وزيادة ونقصان.
- 3- أشكال الألفاظ الزائدة على أشكال بنيتها: وهي عنده على ثلاثة أقسام:

¹ - ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ج1، ص 31

² - أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ج1، ص 4

³ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 4

- معرفة شكل أطرافها الأول كألف الوصل والقطع والألف واللام.
 - معرفة شكل أطرافها الأخيرة ويدخل فيه علم الإعراب والبناء والتقاء الساكنين والوقف.
 - معرفة شكل أوساطها إن كان لها شكل (كالتصغير والنسبة).
- إلا أن ما يلاحظ هو أن ابن رشد بعد أن عرض تصوره لأقسام الصناعة الثلاثة لم يأخذ بها في تنظيم كتابه أو تقسيمه القسمة العملية التطبيقية، « فلم يجعلها محل تنفيذ وتطبيق، ربما لم يجدها محكمة، أو أنها ليست من الدقة بحيث تشمل كل أجزاء علم النحو ومفرداته ليجعلها الإطار الذي يخرج من خلاله تصوره العام، أو ينفذ منهجه في صورة متكاملة دقيقة »¹.
- كما يؤخذ على ابن رشد أنه فصل بين أشكال الألفاظ المفردة التي منها ابتنت، وبين أشكال الألفاظ الزائدة على أشكال بنيتها وفرّق بينهما على حين تستدعي القسمة المنطقية أن تكون الثانية (أشكال الألفاظ الزائدة مندرجة تحت الأولى، فهي جزء منها وليست قسيمة لها)².
- والواضح أن ابن رشد أدرك ذلك التداخل في قسمته الثلاثية السابقة فأعاد النظر فيها وفي قسمة الكتاب وترتيبه، فجعله في جزأين :
- الأول : في الألفاظ المفردة، ويعرض فيه لشكل التشبية والجمع والتذكير والتأنيث، وشكل الإخبار عن المتكلم والحاضر والغائب.
- والثاني : في الإعراب والمعربات، ويذكر فيه أشكال المركبات وموادها، ويرى أنه قبل البدء في هذين الجزأين لابد من التقديم لهما، وبذلك يصبح الكتاب على ثلاثة أجزاء، ولاستيفاء النظر الصناعي أو القسمة الصناعية يضيف جزءا رابعا هو ما يفني من معرفة أشكال الألفاظ المفردة ومن معرفة أشكال أطراف الكلم التي لا تسمى إعرابا.

¹ - منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 35-37

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 39

وبذلك يضع التصور الأخير للإطار الذي سيكون عليه الكتاب، ويتمثل في:

- الجزء الأول : في المقدمات
 - الجزء الثاني : في الألفاظ المفردة (ويطلق عليه الأشكال الثلاثية)
 - الجزء الثالث : في الإعراب وقوانينه.
 - الجزء الرابع : فيما يفني من معرفة أشكال الألفاظ المفردة ومن معرفة أشكال أطراف الكلم التي لا تسمى إعراباً¹.
- فابن رشد هو ذلك الفيلسوف الذي يختبر مقدماته تأصيلاً لها وتأسيساً عليها بروح المعلم الذي لا يبني يذكر بتلك المقدمات مضيفاً إليها، محاولاً تيسيرها بقسمة يسيرة، فالنحو عنده نحوان : نحو الألفاظ ونحو المعاني، وهما متداخلان، هذا التداخل ينتج عنه : ألفاظ مفردة وألفاظ مركبة، والعلاقة بينهما كذلك تمازج وتداخل، تسلم أولاهما إلى الأخرى.
- والألفاظ المفردة في أجناسها الأول - وهي الاسم والفعل والحرف - يعرض لها من الزيادة والتغيير، وغيره من الوجوه الثلاثية - التكلم والخطاب والغيبة - ما يجعلها صوراً أخرى بما يطرأ عليها من تثنية وجمع، وتذكير وتأنيث وغيرها.
- وكذلك الأمر بالنسبة للألفاظ المركبة في أجناسها الأول وما يعرض لها من قسمة، وتفصيلات يقدمها ابن رشد للمتعلم المبتدئ ليكون ملماً بها، عارفاً لأجناسها وأشكالها، فإذا ما أصبح ممسكاً بزمامها، متمكناً منها استطاع أن ينتقل إلى معرفة الإعراب الداخل عليها من خلال معرفته لأمرين هما:

1- قوانين في تركيب القول

2- قوانين في الإعراب².

¹ - ينظر : منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 40-41

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 41

- محتوى كتاب " الضروري في صناعة النحو ":

أما مضمون كتاب " الضروري في صناعة النحو " فهو ذو طابع تعليمي تقرييري، لبعده مقررات النحو الدراسية في عصر المؤلف عن الأمور الصناعية، واختلافهم حول الموضوعات النحوية، لهذا كله وضع ابن رشد هذا المختصر، كتذكرة لرؤوس المسائل الأساسية في علم النحو، ينتفع المنتهي باستحضارها، والمبتديء باستظهارها وحفظها.

فقد بدأ ابن رشد بما سماه الألفاظ المفردة، وخصص لهذا الجزء الأول من الكتاب، أما الجزء الثاني فجعله للنظر في الإعراب والمعربات، وذكر فيه أشكال المركبات، وقد قسم الجزء الأول إلى أبواب : الباب الأول : في تعريف الألفاظ المفردة بحدودها وخواصها، والباب الثاني في معرفة أنواعها الضرورية في هذه الصناعة، وفي هذا الباب فصول في أقسام الأسماء وأنواعها وأقسام الأفعال، والباب الثالث في الضمائر، والباب الرابع في أسماء الإشارة والباب الخامس في الأسماء الموصولة، أما الجزء الثاني فقد خصص للقول في الإعراب، وفي هذا الجزء اجتهادات متعددة لابن رشد.

وأعاد ابن رشد النظر في قسمة كتابه وترتيبه فجعله في جزأين:

الأول في الألفاظ المفردة، ويعرض فيه لشكل التثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، وشكل الإخبار عن المتكلم والحاضر والغائب.

والثاني في الإعراب والمعربات.

ورأى أنه قبل البدء في هذين الجزأين لابد من التقديم لهما، وبذلك أصبح الكتاب على ثلاثة أجزاء، ثم أضاف جزءا رابعا هو ما يفي من معرفة أشكال الألفاظ المفردة، ومن معرفة أشكال أطراف الكلام التي لا تسمى إعرابا، وبذلك يصبح التصور الأخير للإطار الذي يكون عليه كتاب "الضروري في صناعة النحو" متمثلا في :

الجزء الأول : في المقدمات

الجزء الثاني: في الألفاظ المفردة

الجزء الثالث : في الإعراب وقوانينه

الجزء الرابع : فيما يفي من معرفة أشكال الألفاظ المفردة، ومن معرفة أشكال أطراف الكلام التي لا تسمى إعرابا.

أما الجزء الأول وهو في المقدمات فقد جعله في قسمين : أولهما في معرفة أجناس الألفاظ الأولى

المفردة التي منها يتألف الكلام، والثاني في معرفة الكلام المركب من هذه المفردات وأجناسها الأولى.

وفي معرفة أجناس الألفاظ الأولى المفردة يذكر تعريف الألفاظ المفردة من حيث هي الاسم والفعل

والحرف، ويعرّف كلا منها، ثم يذكر أنواع الألفاظ من حيث هي أسماء (اسم شخص، صفة، مصدر)

وضمائر وإشارة وموصول وفعل وحروف، والفعل يقسم إلى ماض وحاضر ومستقبل.

وإذا كان الباب الأول من القسم الأول يشمل الألفاظ الأولى التي منها يتألف جميع الكلام المركب

متمثلة في الاسم والفعل والحرف، فإن الباب الثاني يشتمل على خمسة فصول :

الأول : في أنواع الأسماء (اسم علم، اسم جنس، صفة، مصدر، مشتق، اسم ذات، نكرة، معرفة...).

الثاني : في أنواع المضمرة (مستتر، منفصل، متصل، ضمائر الرفع، ضمائر النصب، ضمائر الجر...).

الثالث : في أنواع المبهم (أسماء الإشارة وما تلحقها).

الرابع : في الأسماء الموصولة المذكرة والمؤنثة، وفي حال التثنية والجمع.

الخامس : في أنواع الفعل (الماضي والحاضر والمستقبل).

وبالنظر إلى الاعتبارات التي تقدمت اختار ابن رشد أن يرتب مسائل النحو العربي في كتابه وفق تصوره

الخاص، إذ يقول: « وأما الترتيب الذي سلكناه نحن في هذا الكتاب، فإننا رأينا أن نقدم أولا من أمر

الألفاظ المفردة ما الاهتمام بمعرفته مساو للاهتمام بمعرفة الاعراب، بل لعله أكثر وهي كالأمر الضرورية

في كل مخاطبة، وهو مشترك في جميع الألسنة، وهذا هو شكل الاثنين أو شكل الثنية وشكل الجمع وشكل المذكر وشكل المؤنث وشكل الإخبار على أنواع الضمائر الثلاثة، وهو شكل إخبار المتكلم عن نفسه وشكل الإخبار عن الحاضر وشكل الإخبار عن الغائب¹، أما الجزء الثاني فقد جعله في الإعراب والمعربات، وفيه يذكر أشكال المركبات وموادها لأنها مواد الإعراب، « وهي أقرب أجزاء هذه الصناعة إذ كانت ضرورية في التخاطب، ولذلك كانت مشتركة في جميع الألسنة »².

ويبرّر ابن رشد تقديم هذه الموضوعات التي جعلها مسائل الجزء الأول والثاني بكونها عبارة عن اللواحق العامة للألفاظ المفردة في كل لسان وعند كل أمة، وهكذا فأشكال الثنية والجمع، وأشكال التأنيث والتذكير، وأشكال إخبار المتكلم عن نفسه وعن الحاضر وعن الغائب، وأشكال المركبات وموادها، هي التي تشكل موضوع النحو في كل لسان ولدى كل أمة، وهي موضوع الجزء الأول والثاني من الكتاب.

ولما كانت هذه الأشكال الأربعة الخاصة بالألفاظ المفردة والمركبة يحتاج النظر فيها إلى ما يجري بالنسبة لها مجرى المقدمات، فقد وجب البدء بهذه المقدمات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه لما كانت هناك أشكال أخرى في الألفاظ المفردة وفي أطراف المركبة لا تسمى إعراباً، فقد وجب إدراجها في جزء خاص، ومن هنا انقسم الكتاب إلى أربعة أجزاء : الجزء الأول في المقدمات، الجزء الثاني في أشكال الألفاظ المفردة، الجزء الثالث في أشكال المركبات وموادها (الإعراب والمعربات)، أما الجزء الرابع فموضوعه الأشكال التي لا تسمى إعراباً (سواء كانت للألفاظ أو لأطراف المركبات).

وأما الجزء الثاني من الكتاب فيخصصه أبو الوليد للكلام عن الألفاظ المركبة من الثلاثة، الاسم والفعل والحرف، فيعرف القول وأنواعه، ويقسمه إلى قول تام كاف بنفسه، وهو الذي يسميه النحاة

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 9

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

كلاماً، وإلى قول غير تام بمنزلة الاسم المفرد، ويسميه تركيب تقييد، والجمل التامة عنده نوعان: منها ما تركيبه تركيب يحتمل الصدق والكذب، تسمى جملة خبرية، ومنها ما تركيبه تركيب لا يتصف بالصدق ولا بالكذب، وهو كالنداء وطلب الترك. أما الجمل الكلامية، فمنها جمل أول وجمل ثوان، والجمل الأول هي التي لا تحتوي إلا على قول واحد من الأقاويل التامة الأول، والجمل الثواني هي التي تحتوي على قولين تامين، والجمل المركبة منها جمل بسيطة وجمل مركبة، فالبسيطة هي التي لا يوجد فيها إلا نوع الأول المفيد، مثل الخبر والأمر والنهي فقط، أما المركبة فهي التي يوجد فيها إلا نوع التركيب المفيد بذاته الذي نسميه تركيب تقييد، وهو الذي يوجد فيه جميع أنواع الإعراب من رفع ونصب وحذف.

أما مواد القول فهي عنده ألفاظ مفردة أو جمل تامة، وأن الأسماء في الألفاظ المفردة إما أن تكون فيها الأشكال، أو لا توجد فيها الأشكال، وأن الأسماء التي فيها الأشكال إما أن تدخلها كل الأشكال مثل الأسماء الصحيحة والمنصرفة، أو لا يدخلها إلا نوع واحد أو نوعان كالأسماء المنقوصة والممنوعة من الصرف، وأن الأسماء التي لا توجد فيها الأشكال هي الأسماء المقصورة والمبنية وهي لا تفهم إلا بقرائن الأحوال.

أما الجمل التامة وما اتصل بها فهي الكلام الخبري والأمر والنهي والنداء والاستفهام، وهي صنفان: الأول الجمل الخبرية التي تحتمل الصدق والكذب، والثاني الجمل الإنشائية التي لا تحتمل الصدق ولا الكذب.

والجمل الخبرية تأتي على أشكال ثلاثة :

- مبتدأ وخبر
- فعل وفاعل
- فعل ونائب فاعل

ويطلق عليها الجمل البسيطة، وتتضمن علاقة إسناد واحدة بين المسند والمسند إليه، وهي بذلك تمثل الجملة النواة أو الجملة الأساسية، والجملة البسيطة تقيد بالحروف والأفعال، وتقيد بمقيدات لفظية ومقيدات معنوية.

والجمل الخبرية عنده هي جمل أول وهي التي تحتوي على قول واحد تام، وجمل ثوان وهي مركبة من الأول وتحتوي على قولين تامين. والجمل البسيطة تشتمل على تركيب إخبار فقط مثل المبتدأ والخبر: زيد قائم والفعل والفاعل مثل قام زيد، والفعل ونائب الفاعل مثل ضرب زيد، كما تشتمل الجمل البسيطة على الأمر فقط أو النهي فقط.

وتقيد الجمل البسيطة " المبتدأ والخبر" بالحروف: إن وأخواتها، ما النافية، لا النافية، وبالأفعال (كان وأخواتها، ظن وأخواتها) وبالأسماء حيث تكون التقييدات معنوية ولفظية، وتكون التقييدات المعنوية اسما محضا بالصفة مثل زيد العاقل، وبالإضافة كتقيد الشيء بغيره : غلام زيد، أو الجنس بنوعه : هذه عشرون درهما، والنوع بمادته : هذا خاتم حديدا، كما تكون التقييدات المعنوية اسما غير محض كالمشتقات، ويعمل المشتق عمل الاسم فيخفض مثل : هذا ضارب زيد، كما يعمل عمل الفعل فينصب مثل : هذا ضارب زيدا، أو يرفع مثل : هذا قائم أبوه.

أما التقييدات اللفظية فتكون إما تخصيص عموم كالاستثناء والاستيفاء كبديل بعض من كل وبديل الاشتمال، وإما تعميم ما يحتمل الخصوص كالأسماء المؤكدة للجموع مثل : شاهدت القوم كلهم أجمعين، وإما لتحقيق المعنى نفسه مثل : رأيت أخاك نفسه وعينه، وإما إرداف اسم باسم على طريق البيان كأن يكون واقعا موقع الصفة وليس بصفة كعطف البيان أو باسم لا يقع موقع الصفة كبديل المطابق مثل : مررت بزید أخيك.

وإذا انتقلنا إلى تقييدات الجمل البسيطة الفعلية فيحددها بظرف الزمان كأن يقول: خرج زيد يوم الجمعة، وبظرف المكان مثل : قام زيد أمامك، وبجرف جر كقمت في الأمام، وبالمصدر : خرجت خروجا، وعلة

الفعل الغائية : خرج زيد طلبا للمعروف، وقد يقيد باللام مثل : خرج زيد لطلب المعروف، وتقييد
الفاعل بالصفة ويقصد الحال مثل : جاء زيد راكبا، والمفعول به (مفعول واحد ومفعولين وثلاثة
مفاعيل) والتمييز المنقول : تصيب زيد عرقا.

أما تقييد الجملة البسيطة بالأفعال فقد أشار إلى ظن وأحواتها : ظننت زيدا قائما وحسبت الجو باردا،
وكان وأحواتها وكاد وأحواتها، ونعم وبئس وحبذا : نعم الرجل زيد، وبئس الخلق الكذب وحبذا الصبر.

وبعد فراغه من الأخبار المقيدة بالأفعال ينتقل إلى الأخبار المقيدة بالحروف وهي: إن وأحواتها، ما
الحجازية، لا النافية للجنس، ويذكر قوانينها، ثم يضيف إليها " ما التعجبية " .

وإذا كان ابن رشد جعل الجمل على قسمين : الأول والثواني، وأن الأول هي الجمل الخبرية البسيطة،
والثواني هي التي تتركب من قولين تامين فإن الجمل الثواني عنده هي :

- إحدى الجملتين تلزم الثانية جوابا لها كالشرط وجوابه والقسم وجوابه ولو ولولا ولوما.

- إحدى الجملتين تقع موقع الاسم المقيد من الجملة الأولى البسيطة كجملة المفعول وجملة الحال
وجملة الصفة.

- ارتباط جملتين بحرف عطف كأن يصرح بالجملتين معا إذا اختلفت الأخبار كما في قولنا : قام
زيد وجاء عمرو أو بحذف أحد الخبرين من الجملة المعطوفة كقولنا قام زيد وعمرو.

ويضيف إلى الأنواع الثلاثة السابقة جنسا رابعا، وهو المركب من جملتين من جنسين مختلفين مثل الأمر
وجوابه، والنهي وجوابه، والاستفهام وجوابه.

وثمة جزء في الكتاب خصص للأفعال من جهة إعرابها وبنائها، ومن جهة علامات إعرابها في رفعها
ونصبها وجرمها، ثم ذكر قوانين نصب المضارع وقوانين جزمه في الجمل الخبرية والجمل الشرطية وفي

جواب الطلب والأقويل الأمرية والنهيية.

وابن رشد في كتابه عن النحو لا يهتم إلا بالإعراب، لأنه في رأيه رأس هذا العلم وغايته، كما لا يهتم في الإعراب إلا بإعراب الجمل، أما إعراب الألفاظ فهو من باب المقدمات لعلم النحو، وليس أمراً داخلاً في جوهره، والسبب في ذلك أن النظر الصناعي أدى بالنحاة أن يقدموا بين أيديهم النظر في الألفاظ المفردة التي هي مقدمات للإعراب قبل أن ينظروا في المركب الذي يدخل فيه الإعراب، يقول ابن رشد: «أما الترتيب الذي سلكناه في هذا الكتاب، فإننا رأينا أن نقدم أولاً من أمر الألفاظ المفردة ما الاهتمام بمعرفته مساو للاهتمام بمعرفة الإعراب بل لعله أكثر، وهي الأمور الضرورية في كل مخاطبة، ومشاركة لجميع الألسنة، وهذا هو شكل التثنية وشكل الجمع وشكل المذكر والمؤنث وشكل الأخبار عن أنواع الضمائر الثلاثة، وهو شكل إخبار المتكلم عن نفسه وشكل الإخبار عن الحاضر وشكل الإخبار عن الغائب»¹، فأبو الوليد يلخص النحو في الأشكال الأربعة التي رأيناها، وهي الأشكال الموجودة في جميع اللغات والألسنة، لأنه يبحث في النحو عما هو مشترك وعام بين البشر ولس عن ما هو خاص بالعرب، ولذلك كانت هذه الأشكال هي جوهر النحو وفائدته لأنها الأشكال المسؤولة عن الإعراب في جميع اللغات، أما ما عداها من علم النحو، فهو فضل غير ضروري لعدم تعلق الإعراب به، ولذلك كان الإعراب يتعلق بعلم الأطراف الأخيرة من الألفاظ، وهي الأطراف الزائدة في بنية اللفظ.

لذلك يقول ابن رشد يجب أن يقسم الكتاب إلى أربعة أقسام: المقدمات والأشكال الثلاثية والإعراب وما بقي من معرفة أشكال الألفاظ المفردة ومن معرفة أشكال العلم التي لا تسمى إعراباً، فالنظر في مقدمات علم النحو يقتصر على قسمين: الأول معرفة أجناس الألفاظ الأولى المفردة التي يتلف الكلام منها والثاني معرفة الكلام المركب من هذه المفردات وأجناسها الأولى، وفي هذا القسم بابان:

الباب الأول: في تعريف الألفاظ المفردة بمحدودها وخواصها، والثاني معرفة أنواعها الضرورية في هذه الصناعة، ويبدوها ابن رشد بالكلام عن الألفاظ المفردة وهي ثلاثة: الاسم والفعل والحرف.

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 9

وأبو الوليد يدرس هذه الألفاظ الثلاثة من جهة خاصيتها المعنوية واللفظية، فخاصية الاسم المعنوية أن يكون خبراً أو مخربراً عنه، واللفظية أن يدخل عليه التنوين والألف واللام التي للتعريف، والفعل خاصيته المعنوية أن يكون خبراً لا مخربراً عنه، واللفظية أن لا يلحقه تنوين ولا تعريف ولا خفض ولا نصب ولا رفع بالمعنى الذي يلحق الأسماء، لأنه لا يكون مبتدأ ولا يكون فاعلاً ولا مفعولاً ولا مشبهاً لهما.

ومفهوم الاسم يتعدد بتعدد دلالاته، وقسمة الأسماء النافعة في الإعراب هي معرفة أن الأسماء منها، أسماء ظاهرة ومضمرة وموصولة، والأسماء المظهرة هي الأسماء الأولى الحقيقية التي ينطبق عليها حد الاسم المتقدم، أما الأسماء الباقية فإنما أسماها النحاة أسماء لأنها تحل محل الأسماء، وهي أشد مطابقة لحد الحرف منها لحد الاسم، ولذلك كان القدماء يعدونها من الحروف، لأن طبيعتها متوسطة بين الطبيعتين، والأسماء الأولى تنقسم إلى قسمين: اسم يدل على شخص مشار إليه قائم بنفسه مثل زيد أو عمرو أو صفة موجودة في الشخص مثل البياض أو السواد المشار إليه في زيد أو عمرو، والثاني ما كان من الأسماء يدل على معنى موجود في كثير مثل قولنا إنسان وحيوان وبياض وسواد، وهي قسمة يماثل فيها صاحبنا بين قسمة الألفاظ في النحو وقسمتها في المنطق، فالقسم الأول يطابقه في المنطق الجوهر والعرض والثاني يقابله النوع والجنس، أما القسمة الثانية للأسماء فهي أن الأسماء منها أسماء صفات وأحوال إضافية ومنها أسماء أفعال أو مصادر الأفعال، ويأتي فيها ابن رشد برأي النحاة الكوفيين والبصريين في أصل المصدر والفعل، ويميل لترجيح رأي البصريين في أن الفعل أصل للمصدر¹، أما أسماء المعرفة والنكرة فيحاول أن يبحث لها عن أساس منطقي، فأسماء المعرفة هي الأسماء العرفية، ومعرفتها ضرورية لهذه الصناعة لأنها توضع لتعرف بالشيء المعين المحدد سواء كان أسماء أشخاص أو أسماء أجناس أو أنواع، وذلك بدخول اللام عليها لتدل على الاسم بطريق العرف والاستعمال، أما أسماء النكرة فهي عكس المعرفة لأنها تدل على شيء غير معين إما شخص أو جنس أو نوع، فهي وإن كانت مركبة من دلالة مساوية لدلالة

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 16

الاسم فهي جنس، وإن كانت مركبة من صفات زائدة على الاسم الذي له اسم فتسمى نوعاً¹، ويختتم ابن رشد كلامه عن الأسماء بالكلام عن الأسماء المضمرة والمبهمة والموصولة.

أما الفعل فهو ثلاثة أنواع : الماضي والحاضر والمستقبل، فالماضي ليس في أوله تاء ولا ياء ولا ألف ولا نون، وهي الحروف التي تعرف بحروف الزوائد، وهو فعل غير معرب مبني على الفتح، أما فعل المستقبل فأوله أحد الحروف الأربعة، والحاضر والمستقبل في لسان العرب لهما شكل واحد، فإن أرادوا تخليصه للاستقبال أدخلوا عليه السين أو سوف، وإن أرادوه للحاضر قالوا يفعل الآن، وابن رشد يرى أن الحاضر هو فصل بين الماضي والمستقبل لأنه لا يوجد حاضر إلا بالوضع، فمفهوم الزمن الطبيعي أنه ينقسم، والآن ليس بزمان لأنه غير منقسم، الأمر الذي جعل النحاة يعتقدون أن الحاضر زمان، هو اعتقادهم أن الحاضر زمان يحيط به زمانان، زمان مستقبل وزمان ماضٍ، قريبان من الحاضر، فلذلك سموا الحاضر باسم زمان، لتنزله في الحس منزلة الآن في العقل، « وليس للزمان الحاضر صيغة خاصة في لسان العرب، وإنما الصيغة التي توجد له في كلام العرب مشتركة بين الحاضر والمستقبل، مثل قولنا : يصحّ ويمشي، ولذلك قال نحويهم (أي نحاة العرب) إنهم إذا أرادوا أن يخلصوها للاستقبال أدخلوا عليها السين أو سوف، فقالوا : سيصح، أو سيمشي »²، أما فعل الأمر فيأتي ابن رشد فيه برأي شاذ غير مشهور، وذلك عندما يقول إن فعل الأمر ليس بالفعل مطلقاً لأنه استدعاء فعل، فهو ليس فعلاً إلا مجازاً، وإن كان النحويون اعتبروه فعلاً مستقبلاً مبنيًا على السكون لما اشتقوا لفظه من لفظ الفعل³، أما أنواع الحروف فيلحق الكلام عنها بالكلام عن الإعراب لأنه لا يوجد حرف إلا وهو عامل.

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 17

² - ينظر : أبو الوليد ابن رشد، تلخيص كتاب أرسطوطاليس في العبارة، تحقيق : محمد سليم سالم، مطبعة دار الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1978، ص 33

³ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 25

لقد وضع ابن رشد تحديداً دقيقاً لبناء الجملة العربية لم يسبق إليه، إذ يعرض الألفاظ المفردة ثم الألفاظ المركبة، وهي التي يطلق عليها النحاة القول، هذا القول يتركب على صورتين¹:

الأولى : قول تام كاف بنفسه، وهو المفيد ويسميه النحاة كلاماً.

الثانية : قول غير تام، وهو بمنزلة الاسم المفرد، وهو المسمى تركيب تقييد، ويقع جزءاً من قول تام، أو من تمام قول تام.

والجمل التامة عند ابن رشد صنفان²:

الأولى : الجمل الخبرية، وهي التي تحمل الصدق والكذب.

الثانية : جمل إنشائية، وهي التي لا تحمل الصدق ولا الكذب.

وهو في تقسيمه للجملة متأثر بمنطق أرسطو، ودليل ذلك قوله في كتاب تلخيص العبارة لأرسطو طاليس: « والقول منه تام وغير تام، والتام منه الجازم، وغير الجازم ومنه الأمر والنهي »³.

كما قسم الجمل الخبرية على أشكال ثلاثة⁴:

- مبتدأ وخبر.

- فعل وفاعل.

- فعل ونائب فاعل.

ويمكن أن يطلق عليها " الجمل البسيطة " التي تمثل أقل ما تعتقد به الجملة ويكتمل معناها، وتتضمن علاقة إسناد واحدة، بين المسند والمسند إليه، وهي بذلك تمثل الجملة النواة أو الجملة الأساسية، وابن رشد ينطلق من هذه الجملة البسيطة، ليبين كيفية اتساع الجملة، وهو ما يعبر عنه بتقييد الجملة، ويكون

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 26

² - ينظر: المصدر نفسه، ص 27

³ - أبو الوليد بن رشد، تلخيص كتاب أرسطو طاليس في العبارة، مصدر سابق، ص 42

⁴ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 61

التقييد بالحروف وبالأفعال، كما تتقيد الجملة بمقيدات لفظية ومقيدات معنوية.

أولاً/ تقييد الجملة البسيطة بالأفعال :

1-ظن وأخواتها :

تقيد الجملة النواة المكونة من مبتدأ وخبر بالفعل الناسخ ظن أو إحدى أخواتها، مثل ظننت زيدا قائماً، وحسبت عمرا شاخصاً، فهذا التقييد لا يعد خالصاً دقيقاً من جهة تبويبه وقسمته عند ابن رشد، فرغم أنه جعلها في إطار تقييد الجملة البسيطة بالفعل، ينظر إليها باعتبارها تقييد جملة بجملة¹. وهي عنده موزعة بين صورتين :

الأولى : تقييد الجملة البسيطة بالفعل (ظن).

الثانية : تقييد الجملة البسيطة بجملة أخرى.

فابن رشد يرى بأنها في حقيقتها تقييد جملة بجملة، ويمكن تفسير ذلك من خلال فهم التركيب على مستويين :

الأول: مستوى السطح، الذي ينظر إلى أن الفعل (ظننت) في صورته الشكلية بحاجة إلى فاعل، وهما معا يمثلان جملة تقييد بالجملة الأصل (المكونة من مبتدأ وخبر).

الثاني: مستوى العمق (الأصل)، الذي ينظر إلى أن الجملة الأصل - كمفعولي ظن - المكونة من مبتدأ وخبر في حقيقتها وما بينهما علاقة إسناد، هي أقوى - من جهة المعنى - من علاقة التقييد².

2-كان وأخواتها : يبدو أن الأمر متقارب إلى حد كبير في (كان وأخواتها) و (ظن وأخواتها) إذ يتفقان في :

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 62

² - ينظر : منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 52

- إن الإسناد الأصلي يقع بين معمولي (ظن)، كما يقع بين معمولي (كان)، إذ أصلهما المبتدأ والخبر.

- إنه إذا حذفت هذه الأفعال (ظن) أو (كان) ظل ما بعدها كلاما تاما.

إلا أن العلاقة بين كان ومعموليه ليست علاقة إسناد، إذ الكلام قبل دخولها يعطي معنى تاما¹.
ونخلص مما سبق إلى عدة أمور :

- إن تركيب الإخبار المنسوخ بكان أو إحدى أخواتها تركيب بسيط، و(كان) ماهي إلا رابط يربط الخبر بالمبتدأ.

- إن (كان) هنا تخلو من فاعل، وحين تحتاج ظن إلى فاعل، فتصبح مع فاعلها في حكم الجملة، أو تأخذ شكل الجملة.

- إن (كان) تفيد معنى الزمن فقط، أما (ظن) وأخواتها فإنها بالإضافة إلى الزمن تفيد معنى الشك أو اليقين أو الرجحان في الخبر (أي المفعول الثاني)².

3-أفعال المقاربة والرجاء والشروع:

لقد أثار ابن رشد بعض الأمور فيما يتعلق بأفعال المقاربة، وهي تتمثل فيما يلي:

- إن ابن رشد عندما ذكر ما تقيد به الجملة الخبرية البسيطة من أفعال، ذكر أنها تقيد ب(كان

وأخواتها) و(ظن وأخواتها)³، ثم عندما شرع في قوانين الإعراب أضاف إليها قوانين كاد

وأخواتها، ونعم وبئس وحيدا⁴، فهي على ذلك جملة بسيطة مقيدة بالفعل (كاد).

- إنه جعلها داخلية في قوانين الألفاظ المركبة من تركيب إخبار وتركيب تقييد¹.

¹ - ينظر : منصور علي عبد السمیع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 53

² - ينظر : المرجع نفسه، ص 54

³ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 62

⁴ - ينظر : المصدر نفسه، ص 74 - 77

- إنها تدخل أيضا في قوانين الألفاظ المركبة من جزأين اثنين، وهو ما يجعل تركيبا واحدا يعالج من

منظورين مختلفين، فابن رشد يجعل الجملة في :

عسى زيد أن يحج.

كاد زيد يدخل المدينة

جملة أصل - من مبتدأ وخبر - مركبة تركيب إخبار، قيدت بالفعل الناقص (عسى أو كاد)، فهي على

ذلك تتكون من : تركيب إخبار وتركيب تقييد.

أو أن تكون من الأقاويل الخبرية المركبة من جزأين اثنين بمعنى (قرب دخول زيد المدينة) في الجملة

الثانية².

4- نعم وبئس وحبذا :

لقد توقف ابن رشد عند أسلوب المدح والذم وقفة متأنية تؤكد حسه اللغوي الدقيق وفهمه لتراكيب

العربية، فينظر إليها باعتبارين³ :

الأول : أنها مركبة من جزئين اثنين.

الثانية : أنها مركبة تركيب إخبار وتركيب تقييد، وهو الأولى عنده.

فالجملة الخبرية المقيدة بـ (نعم) أو (بئس) مثل : نعم الرجل زيد، وبئس الرجل عمرو، إما أن تكون

جملة خبرية بسيطة مقيدة بالفعل (نعم أو بئس) « إذ من الأصوب أن يعتقد فيه أنه مركب من النوعين

من التركيب، أعني أن يكون (نعم الرجل) تركيب تقييد، والجملة تركيب إخبار»⁴، أو مركبة من تركيبين

خبريين.

¹ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 77

² - ينظر : منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 55

³ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 77

⁴ - ينظر : المصدر نفسه، ص 67

فهو ينظر إلى البنية العميقة للتركيب، فتكون (نعم الرجل) فعلا وفاعلا، و (زيد) خبر لمبتدأ محذوف، ففيه جملتان :

الأولى : نعم الرجل : جملة فعلية.

الثانية : زيد : جملة اسمية، المبتدأ فيها محذوف تقديره (هو) .

ولا يختلف الأمر كثيرا مع (حبذا) في مثل : حبذا زيد.

فالإعراب الذي قدمه ابن رشد يوجه المعنى والتركيب إلى تلك البنى السطحية أو العميقة، فيتضح منها بناء التركيب على أنحاء مختلفة.

فهو إن جعل (زيد) مبتدأ، و(حبذا) خبره، فهو تركيب إخبار مقيد بالفعل (حبذا)، وإن جعل (زيد) خبرا لمبتدأ محذوف و(حبذا) فعلا وفاعلا، فهو يتكون من تركيبين : تركيب فعلي (حبذا)، و تركيب اسمي (زيد) المبتدأ فيه محذوف.

ولا يبقى - عند ابن رشد- من هذا الأسلوب سوى أن يأتي الاسم نكرة منصوبة، مثل : نعم رجلا زيد، وهي عنده داخلة في الكلام المجموع من تركيبين : خبري وتقييدي فقط¹.

بعد فراغه من الأخبار المقيدة بالأفعال ينتقل إلى الأخبار المقيدة بالحروف وهي :
إنَّ وأخواتها.

ما الحجازية.

لا النافية للجنس.

ويذكر قوانينها²، ويضيف إليها ما التعجبية³.

¹ - ينظر : منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 57 - 58

² - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 78-81

³ - ينظر : المصدر نفسه، ص 81

والذي يعيننا هنا أن ابن رشد يسلك التعجب في الجملة الخبرية البسيطة المقيدة بحرف، ويؤكد ذلك بقوله : « وما هاهنا حرف منصوب يدل على التعجب، كما جعل النداء للإسماع، وحرف الندبة للتفجع »¹، وهو ما يخالف ما ذهب إليه النحاة، كما أن قوله إن (ما) منصوبة لا يمكن الأخذ به، إذ الحرفية فيها تتعارض مع كونها منصوبة.

ثانيا/ تقييد الجمل الخبرية بالأسماء :

وهي عند ابن رشد على ضربين :

1- تقييدات معنوية: وهي على ثلاثة أجناس :

- يذكر في الأول تقييد الاسم الخالص باسم آخر.

- يذكر في الثاني تقييد الأفعال بالأسماء.

- يذكر قيود الأسماء - التي تعمل عمل الفعل - بالأسماء.

أما الجنس الأول فإنه يقيد بالصفة وبالإضافة، والجنس الثاني (أي تقييد الأفعال - الواقعة في الجمل الخبرية - بالأسماء) يقيد الفعل (لازما أو متعديا) بمعان لازمة له وهي : ظرف الزمان وظرف المكان والمفعول المطلق والمفعول من أجله والحال، فإن كان الفعل متعديا فإنه يقيد بالمفعول، سواء كان مفعولا واحدا أو اثنين أو ثلاثة، كما يقيد الفعل كذلك بالفاعل - إذا كان مقيدا بما هو من سببه أو ما هو متصل به - ثم غير الفاعل بفاعل آخر هو من سببه، وهو التمييز المنقول عن الفاعل مثل قولك (طاب زيد نفسا) و (تصبب عرقا)².

وقد تقييد الأفعال بأسماء مسبوقه بالحرف، فإن كان حرف جر كان الاسم مجرورا، وإن كان الحرف واو

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 81

² - ينظر : المصدر نفسه، ص 63-64

المعية فإن القيد يكون منصوباً¹.

أما الجنس الثالث : تقييد الأسماء- التي تعمل عمل الفعل والاسم- بالأسماء، ويقصد بالأسماء التي تعمل عمل الأفعال وعمل الأسماء صيغ المبالغة واسم الفاعل والمصدر -إذا كان بمعنى أن يفعل - نحو: (أعجبي ضرب زيد عمرا)، والصفة المشبهة، ولعملها المزدوج فإنها تقيد بقيود الأسماء فتخفض وتقيد بقيود الأفعال فت نصب وقد ترفع².

2- تقييدات اللفظية :

تقيد الجملة الخبرية البسيطة بمقيدات لفظية لإبانة اللفظ، وهي البدل والتوكيد والاستثناء³.

وبذلك يفرغ من بيان الجملة الخبرية ومقيداتها وقوانينها، ليبدأ في الجمل الثواني التي تتركب من جملتين من الجمل الأول.

ثالثا / الجمل الثواني :

أشرنا سابقا إلى أن ابن رشد جعل الأقاويل على قسمين : الأول والثواني، والأول هي الجمل الخبرية البسيطة، والثواني هي التي تتركب من قولين تامين، وهي تتركب على أنحاء أربعة هي⁴ :

- إحدى الجملتين تلزم الثانية جوابا لها، مثل : الشرط وجوابه والقسم وجوابه ولو ولولا ولما.
- إحدى الجملتين تقع موقع الاسم المقيد من الجملة الأولى البسيطة مثل : جملة المفعول وجملة الحال وجملة الصفة.
- إحدى الجملتين مرتبطة بالأخرى بحرف عطف.
- المركب من جملتين من جنسين مختلفين مثل : الأمر وجوابه والنهي وجوابه والاستفهام وجوابه.

¹ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 87

² - ينظر: المصدر نفسه ، ص 92-93

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص 65

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص 101

ومن الملاحظ أن ابن رشد لم يمثل للنوعية الثانية من الجمل الثواني، إنما يذكرها دون مثال واحد، يقول :
«والنحو الثاني : أن تقع جملة موقع الاسم المقيد من الجملة الأولى البسيطة، أعني أن تكون جملة تقع
موقع المفعول أو الحال أو موقع الصفة، أو غير ذلك من أنواع الأسماء التي هي قيود أو تقييد جملة باسم
تلزمه ثانية»¹.

أما ما ساقه ابن رشد في جملة الخبر الذي مثل له بقوله: (زيد أبوه منطلق) فإننا لا نجد قبل جملة الخبر
(أبوه منطلق) إلا اسما لا يشكل جملة تامة كما كان الأمر مع جملة الحال وجملة الصفة.

فهو بذلك يجعل لجملة الخبر خصوصية تتميز بها عن جملة الحال وجملة الصفة، يوضح ذلك قوله:
«واعلم أن هذه الجمل الأول المركبة نحوين من التركيب، أعني تركيب الإخبار وتركيب التقييد، وقد يتجاوز
العرب فيها فتصرف شكلها إلى شكل الكلام الخبري على عاداتها في الاستعارة، وهذا النقل هو الاسم
الذي من تمام الخبر، أعني تنقله من تركيب التقييد إلى تركيب الخبر، فتستفتح الكلام به، وتجعل باقي
الكلام كله خبرا عنه [...] وأشهر ما يدخل في هذا الجنس من الكلام، الكلام الذي تقول النحاة فيه
أنه مركب من أكثر من مبتدأ واحد وخبر واحد، مثل قولهم: زيد أبوه منطلق، أن هذا القول كله مركب
من تركيبين خبريين [...] وهو قولهم: أبو زيد منطلق»².

وهو بذلك يرى أن التركيب (زيد أبوه منطلق) أصله (أبو زيد منطلق)، وعليه فهذه الجملة الأصل فيها
مكونة من : تركيب تقييد وتركيب إخبار.

فالمبتدأ في هذا التركيب قيّد - تقييدا إضافيا- بالمضاف إليه، فأرادت العرب نقله من تركيب التقييد إلى
تركيب الإخبار، لتجعل الكلام كله خبرا وكذلك الأمر إذا كان الخبر جملة فعلية³.

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 101

² - المصدر نفسه، ص 66

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص 71

ونخلص من ذلك إلى أن جملة الخبر مع المبتدأ تتكون من تركيبين خبريين على حين تتركب جملة الحال أو جملة الصفة مع جملتها الأم من تركيبين مختلفين : تركيب إخبار وتركيب تقييد.

رابعاً/ الجملة المركبة من جنسين مختلفين:

لقد اضطرب ابن رشد في تنظيم مادة كتابه في القسم الأخير منه، وتوزعت، وتباعد ما بينها، وأدخل فيها ما ليس منها، وقد جاءت على النحو التالي في ترتيب الكتاب:

- إعراب الجمل الأمرية والنهيية.

- النداء.

- الاستفهام.

- القول في إعراب الأفعال.

1/ إعراب الجمل الأمرية والنهيية :

هي من أجناس الكلام عنده، وتركيبها تركيب خاص له استقلالية، فلا هي تركيب تقييد، ولا تركيب إخبار¹، والأفعال فيها تقييد بجميع الأسماء التي تقييد بها الفعل الواقع في الكلام الخبري من المفعولات وسائر المنصوبات والمجرورات المذكورة قبلاً.

2/ النداء :

يعرفه ابن رشد في قوله: « وهو من الكلام التام المركب تركيب نداء وتركيب تقييد، والمنادى يقيد بالصفة والمعطوف وبالبدل وبالتأكيد »²، وقد جعله في أربعة فصول :

الأول : بيّن فيه ضروب الاسم المنادى وأحكامه.

الثاني : وصف المنادى - بكل ضروبه - وقوانينه.

¹ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 105

² - المصدر نفسه، ص 106

الثالث : العطف على الاسم المنادى وقوانينه.

الرابع : قوانين البدل من الاسم المنادى.

وهو لا يدخل - على تلك الصورة- مع الأسلوب السابق في إطار واحد، إذ أن جمل الأمر والنهي من جنس يختلف عن جملة النداء غير أن ما يجمعها هو كونها أنها ليست تراكيب إخبار.

3/ الاستفهام :

يعرض ابن رشد للاسم الواقع في الاستفهام، ويبين أنه يقيد بالقيود المعنوية واللفظية التي يقيد بها الاسم في تركيب الإخبار، وكذلك الفعل الذي يقع جزءا من الاستفهام يقيد بكل ما يقيد به الفعل الواقع في الخبر.

فهذه القيود إما أن تكون أولا، وإما أن تكون ثوان، وهي ما تكون قيودا للقيود الأول، ويركز ابن رشد على الاستفهام بعد الإخبار، والاستفهام بـ (من) عن النكرات، ويذكر كذلك أدوات الاستفهام، وأن الاستفهام لا يعمل فيه ما قبله، فإن كان بعده فعل عمل فيه¹.

إلا أن ابن رشد لم يعرض للاستفهام وجوابه الذي يتركب من قولين مختلفي الجنس إلا في إعراب الأفعال، فيذكر عرضا متى ينصب الجواب ومتى يجزم².

كما يعرض في هذا الباب الحكاية لاستيفاء ما يعرض للكلام التام من أشكال لم يستطع إدراجها ضمن تصوره العام، فجعلها كالمتممات لأشكال الكلام التام³.

ولقد قام ابن رشد بشرح عام يخص الأسماء، ملخصا ما جاء من أحكام عامة، فالرفوع - عنده- هو ما يعرى أن يكون مضافا إليه، وهو إما أن يكون حديثا أو محدثا عنه، أو كان تابعا في إعرابه لهذين،

¹ - ينظر : أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 117 - 120

² - ينظر : المصدر نفسه، ص 133 - 137

³ - ينظر : المصدر نفسه، ص 121 - 122

والاسم المنصوب هو ما كان في المعنى مضافا، وتعرب من شكل الإضافة دون معناها، والاسم المنخفض هو كل اسم مضاف في المعنى والشكل¹.

وبعد أن انتهى من الأسماء وأحكامها، انتقل إلى الحديث عن الأفعال وإعرابها.

4/إعراب الأفعال: نلاحظ أن ابن رشد لم يصف شيئا على ما قاله النحاة في إعراب الأفعال، إذ عرض ابن رشد للأفعال من جهة إعرابها وبنائها، ومن جهة علامات إعرابها في رفعها ونصبها وجرها، ثم ذكر قوانين نصب الفعل المضارع، وقوانين جزمه في الجمل الخبرية، والجمل الشرطية، وفي جواب الطلب والأقوال الأمرية والنهيية، فيستوفي ما ذكره قبلا من قيود الأفعال.

- ملامح تأثير المنطق الأرسطي في كتاب "الضروري في صناعة النحو":

تبدو ملامح تأثير ابن رشد بمنطق أرسطو جلية في ثنايا الكتاب، و هذا التأثير طبيعي فهو شارح تراث أرسطو، وقد بدا هذا التأثير على مستوى المصطلحات وعلى مستوى الحدود والتعريفات كذلك.

1/على مستوى المصطلحات:

من المصطلحات التي استعملها التصرف، الاسم المستقيم، الاسم المائل، الأقاويل المركبة والكلام المركب والألفاظ المركبة، كما استعمل مصطلح (ما) المولدة وهي التي يعرفها النحاة بالزائدة، ويذكر مصطلح الجمل الجزئية عند حديثه عن صلة الموصول، واستعمل أيضا مصطلح الأحوال الإضافية والوجوه الثلاثية، وستتعرف على ما يقصده منها فيما يأتي :

التصرف: استخدم النحاة مصطلح (التصرف) في وجوه عدة، متباعدة أحيانا، فنجد سيبويه يستخدم مصطلح التصرف على صورتين² :

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 117-120

² - ينظر: سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988، ج1، ص 220، 226، 242، 250، 322

الأولى : تعبر عن التغيرات الإعرابية التي تطرأ على الكلمة.

الثانية : تعبر عن التغيرات الحاصلة في بنية الكلمة.

وظل الأمر على صورته تلك مستخدما بين النحاة من بعد سيبويه زمانا، ثم يتوسع في الاصطلاح، فتزداد المصطلحات المأخوذة من المصطلح الأصل، مع تغاير في الدلالة والمفهوم.

فابن رشد يجعل الاسم الذي لا يدخله إلا نوع واحد أو نوعان من الإعراب متصرفا، أما الاسم المبني فهو غير متصرف¹.

ولقد علّق محقق الكتاب منصور علي عبد السميع بقوله : « هذا الاصطلاح - في حقيقته محير في جانب كبير منه - لم أجد في النحاة من ذكره من قبل، أو أشار إليه، كيف يكون الاسم المتصرف هو ما لا يدخله إلا نوع واحد أو نوعان من الإعراب »²، وأغلب الظن أنه يقصد بالاسم المتصرف الاسم المعرب الذي يدخله النصب والخفض والرفع أيضا، وبالاسم غير المتصرف الاسم المبني، فهو يذكر ذلك في كتاب تلخيص العبارة إذ يقول : « والاسم أيضا إذا نصب أو خُفض، أو غيّر تغييرا آخر مما أشبه ذلك، لم يقل فيه أنه اسم بإطلاق، بل اسم مصرّف، فتكون الأسماء منها أيضا مصرفة، ومنها غير مصرفة، والحدّ الذي حدّ به الاسم يشملها جميعا »³.

الاسم المستقيم : لم يرد هذا المصطلح في كتب النحويين، وإنما ورد في كتب المناطقة في القرن الرابع من الهجرة، فنجده عند الفارابي في كتاب " العبارة"⁴، وهو من كتب أرسطوطاليس المنطقية التي نقلت إلى العربية، وقد قام ابن رشد بتلخيص كتاب " العبارة".

ومصطلح " الاسم المستقيم " يتجلى في عبارة ابن رشد وهي قوله : « إنا نجد الأسماء من حيث هي جزء

¹ - ينظر : منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو : مقدمة التحقيق، ص 73

² - ينظر : المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³ - أبو الوليد بن رشد، تلخيص كتاب أرسطوطاليس في العبارة، مصدر سابق، ص 24

⁴ - ينظر: منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 73

كلام مفيد صنفين: صنف هو متعدد من أن يكون مضاف إليه، وهو في الألفاظ نظير الأشياء الموجودة بذاتها، وسواء كان مفرداً أو مضافاً إلى اسم آخر موصوفاً بوصف هو هو، وهذا هو الصنف الأول من الأسماء في كل لغة، وقوم يسمونه الاسم المستقيم¹.

ويتميز الاسم المستقيم عنده بعدة أشياء :

- إنه من كلام مفيد، أي لا يستغنى عنه.
- إنه نظير الأشياء الموجودة بذاتها.
- إنه يكون مفرداً أو مضافاً، موصوفاً بوصف هو هو.
- إنه يكون مضافاً لا مضافاً إليه.

إذاً فهو : المبتدأ والخبر والفاعل والتابع لواحد مما سبق (صفة، توكيد، بدل، معطوف).

الاسم المائل: ويستخدمه ابن رشد مقابلاً للاسم المستقيم، وهو على نوعين²:

أحدهما: من تمام القول المفيد.

ثانيهما: من تمام الاسم، وهو الذي يخص المضاف إليه.

فالذي هو من تمام الاسم يجر إذا أرادوا الإضافة فقط، ويقصد بالإضافة المنسوب على الإطلاق بأيّ

نسبة، فهو الجرور بحرف الجر أو غيره، أما الاسم الذي هو من تمام القول المفيد، فهو المركب من إضافة

ومعنى زائد على الإضافة، فإذا ما أرادوا المعنى الزائد على الإضافة الذي هو من تمام الخبر نصبوه وعزّي

من شكل الإضافة³، فالاسم المائل - عند ابن رشد - هو المنصوب والجرور من الأسماء.

الأقويل المركبة: إن هذا المصطلح عند ابن رشد مساو لمصطلح القول عند النحاة⁴، ولقد عبر عنه

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 54

² - ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص 54، 55، 124

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص 26

بالفاظ مختلفة، فهو مرة "الأقاويل المركبة"، وأخرى هو "الكلام المركب"، وثالثة هو "الألفاظ المركبة"، التي يجعلها على قسمين:

- قول تام غير كاف بنفسه أي مفيد، وهو الذي تسميه النحاة كلاما.

- قول غير تام بمنزلة الاسم المفرد.

ويرجح - هنا- الأخذ بمصطلح "الأقاويل المركبة"، وذلك لقربها من استخدام النحاة في مصطلحهم "القول"، ولأن مصطلح "الكلام المركب" سينصرف إلى التام المفيد، أما "الألفاظ المركبة" فربما انصرف إلى صورة اللفظ في ذهن المتلقي المبتدئ، ولا مشاحة في الاصطلاح ولا مغتة من استخدام مصطلح بعينه مادام منصوفا عليه من أول البحث إلى آخره.

ما المولدة: عندما عرض ابن رشد لأنواع "ما" ذكر "ما" وهي التي يعرفها النحاة بالزائدة إذ يقول: «فأما ما فإن لها مواضع سبعة [...] أن تكون نفيًا، شرطًا، وتكون مولدة»¹ وإن لم يضرب لها مثالًا توضيحيًا.

الجمل الجزئية: يذكر ابن رشد الجمل الجزئية عند حديثه عن صلة الموصول، ولا يتضح من كلامه المقصود بالجمل الجزئية، أيقصد بها جملة الصلة إذا كانت جملة اسمية؟ أم شبه جملة (جار ومجرور أو ظرف)، وإن كان واضحًا أنها لا تكون الجملة الفعلية الواقعة صلة للموصول.²

الأحوال الإضافية: يذكر ابن رشد هذا المصطلح عند ذكره لأقسام الأسماء، فهي تنقسم - مما تنقسم إليه- على أسماء صفات وأحوال إضافية، ويجعلها على نحو مخالف لمفهوم الإضافة عند النحاة، فيرى أنها: «ما كان فيه معنى مضافًا مثل: مالك ومملوك وابن وأخ...»³، ويوضح هذا المفهوم في كتاب

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 51

² - ينظر: منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 80

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 15

المقولات بقوله: « ومن خواص المضافين أن كل واحد منهما يرجع على صاحبه في النسبة بالتكافؤ، مثال ذلك العبد وهو عبد للمولى، والمولى مولى للعبد، وهي أسماء تدل على معنى يقتضي وجود طرف آخر، فمملوك يقتضي مالكا، وابن يقتضي أبا، وأخ يقتضي أبا آخر وهكذا»¹، وهذا المفهوم أكبر من مفهوم الإضافة عند النحاة، وهو ما يسمى تركيب تقييد، ولا يتوقف عند هذا الحد بل يجعل كل اسم خفض بحرف الجر أو غيره، ويكون من تمام الاسم والفعل هو المقصود بمعنى الإضافة².

الوجوه الثلاثية: في حديثه عن الضمائر، يذكر أنها « تدل بشكلها وبنيتها على الوجوه الثلاثية »³، وهذه الوجوه هي بعينها أشكال الإخبار التي يوضحها :

- الوجه الأول: إخبار المتكلم عن نفسه، وهو الذي منه القول.
 - الوجه الثاني: الإخبار عن الحاضر (المخاطب)، وهو الذي إليه القول.
 - الوجه الثالث: الإخبار عن الغائب، وهو الذي فيه القول.
- ويذكر هذه الوجوه في حديثه عن الأفعال، ويرى أن الزوائد التي تلحق الأفعال المستقبلية (حروف أنيت) هي علامة الوجوه الثلاثة⁴.

2/ على مستوى الحدود والتعريفات:

- **التعريف بالحد والرسم :** حيث نخرج منهج المناطقة في اعتماد التعريف بالماهية والخواص وكذا التعريف بالقسمة في تعريفه لأقسام الكلمة وغيرها، وكذلك في تقسيماته، وفيما يأتي نموذج من تعريفه لكل من الاسم والفعل والحرف بذكر خواصها.
- أ- الاسم: إن تعريف ابن رشد للاسم تميز من عدة وجوه:

¹ - أبو الوليد بن رشد، المقولات، تحقيق: جيران جهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص 38

² - ينظر: منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 80

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 43

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص 38

- إنه لم يخالف النحاة كثيرا في تعريفه للاسم، إنما تابعهم في تعريفهم الذي استقر عندهم، محتجا بجره على عادتهم لكون ذلك غير ضار في هذه الصناعة¹.

- إنه فصل بين تعريف الاسم بالحد، وخاصته اللفظية والمعنوية، على طريقة المناطقة، ويشترط فيه جامعا مانعا.

- إنه ذكر في تعريفه بالحد المعنى الوظيفي للاسم، وهو الدلالة على المسمى المجرد عن الزمان ثم بعد انتهائه من تحديد الفعل والحرف عاد لتعريف الاسم بالرسم بذكر خواصه اللفظية وهي تمثل خصائص الاسم الشكلية، وهي علاماته، وهي أقرب إلى توصيف الاسم لغويا، أما الخواص المعنوية فإنها تمثل المعنى الوظيفي.

ب- الفعل : يعتمد ابن رشد في تعريفه للفعل على ما اعتمد عليه في تعريفه للاسم من حد، وذكر للخواص اللفظية والمعنوية، إلا أنه يختلف عنه في عدة أمور تؤخذ عليه منها:

- إنه جعل خواصه اللفظية علامات عدمية، يعتمد عليها من الناحية الشكلية في التفريق بين الأفعال والأسماء.

- هذه العلامات عدمية تصدق كذلك على الحروف، فإنها لا يلحقها التنوين ولا التعريف ولا الحذف، فإن فرقت هذه العلامات بين الأسماء والأفعال فإنها لا تفرق بين الأفعال والحروف.

- قوله إن الفعل لا يلحقه رفع بالمعنى الذي يلحق الأسماء قول مبهم بحاجة إلى بيان وتفسير، وإن قال : « لأنه لا يكون مبتدأ ولا فاعلا ولا مفعولا ولا مشبها بها »².

ج- الحرف :

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 12

² - المصدر نفسه، ص 13

أما الحرف عند النسب التي ابن رشد « فإنه لفظ يدل على تكون بين الأسماء أنفسها، وبين الأسماء والأفعال، ولذلك قيل في حده: إنه لفظ يدل على معنى في غيره »¹، ويلاحظ في تعريف الحرف :

- إنه اعتمد على المعنى الوظيفي دون خصائصه الشكلية مخالفاً صنيعه في تعريف كل من الاسم والفعل.

- إدراكه أن الحرف يقوم بوظيفة الربط بين الأسماء، وبين الأسماء و الأفعال، ويشارك في هذه الوظيفة بعض الأسماء كالضمائر وغيرها، جعله يضيف إلى الحد ما يخرج هذه منه.

- **التعريف بالقسمة:** استعمل ابن رشد نوعاً آخر من التعريف وهو التعريف بالقسمة، وقد لقي هذا النوع من التعريف رواجاً عند العرب، إذ يرى الفارابي أنه ينفذ في سهولة الفهم²، وهذا نموذج للتعريف بالقسمة :

قسمة الفعل: قسم ابن رشد الفعل إلى نوعين، مخالفاً النحاة في قسمة الأفعال من جهة الزمان إلى أنواع ثلاثة : ماضٍ ومضارع وأمر، أما هو فقد حصر الأفعال في الماضي والمستقبل³.

أ- الماضي :

عرّف الماضي بأنه: « الذي ليس أوله تاء ولا ياء ولا ألف ولا نون [...] وهو غير معرب، مبني على الفتح »⁴.

ب- المستقبل :

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 12

² - ينظر: منصور علي عبد السميع، الضروري في صناعة النحو: مقدمة التحقيق، ص 88

³ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 37

⁴ - المصدر نفسه، ص 23

وهو عنده « الذي في أوله أحد تلك الحروف الأربعة [...] وشكل المستقبل والحاضر واحد في لسان العرب، فإذا أرادوا تخليصه للمستقبل أدخلوا عليه السين وسوف... »¹.

ولم يذكر ابن رشد الفعل المضارع - الدال على الحاضر - في قسمته هذه إلا عرضاً مع المستقبل، إذ هما واحد في لسان العرب، كما أخرج فعل الأمر من قسمته للفعل، يقول: « وأما الأمر والنهي فإن النحويين يقولون فيه : إنه فعل مستقبل [...] وليس هو في الحقيقة فعلاً، لأن الأمر إنما هو استدعاء فعل [...] واستدعاء فعل ليس هو فعلاً إلا مجازاً »²، ولقد أخرج كثير من اللغويين المحدثين فعل الأمر من قسمة الأفعال لتجرده من الزمان عندهم³.

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 24

² - المصدر نفسه، ص 25

³ - ينظر: إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1980، ص 21

وفي الأخير فإن أهم ما يمكن استنتاجه من دراستنا في هذا الفصل يتمثل فيما يأتي:

1- إن أبا الوليد بن رشد كان عالما موسوعيا، شغل العالمين العربي والغربي بعلمه الفذ وفكره التجديدي.

2- ألف أبو الوليد بن رشد في العربية كتابه الوحيد "الضروري في صناعة النحو" الذي جسّد فيه رؤيته التجديدية في مجال اللغة عامة، وفي مجال النحو بصفة خاصة.

3- إن كتاب "الضروري في صناعة النحو" كتاب تعليمي موجه للمتعلم المبتدي، وذلك لما تميز به من خصائص أهّلته لذلك.

وبعد هذا العرض السريع للمرتكزات النظرية للدراسة، أعني التعريف بتعليمية اللغات والتعريف بابن رشد والتي ستستند عليها الدراسة التطبيقية فيما بعد، ينبغي أن نشير إلى أنه رغم كثرة المحاولات لتيسير تعليم النحو العربي قديما فإن محاولة ابن رشد تعد تجربة رائدة فعلا لتوافقها مع أهم ما تنادي إليه النظريات التعليمية الحديثة، وهذا ما سنتعرف عليه في القسم التأصيلي التطبيقي.

القسم التأصيلي النظيقي

الفصل الأول: تيسير تعليم النحو العربي في ضوء

تعليمية اللغات

الفصل الثاني: تيسير تعليم النحو العربي في نظر

ابن رشد

الفصل الأول

تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات

المبحث الأول: النحو التعليمي: مفهومه والفرق بينه

وبين النحو العلمي

المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي في ضوء تعليمية

اللغات

القسم التأصيلي التطبيقي:

بعد النظر في تعليمية اللغات وأسسها النظرية، وفي فكر ابن رشد وتوجهه التعليمي من خلال حياته وكتابه "الضروري في صناعة النحو"، سنعرض في هذا القسم الإجراءات العملية التي قام بها ابن رشد قديماً، ويقوم بها الباحثون في تعليمية اللغات حديثاً، في مجال تيسير تعليم اللغة العربية عامة وتيسير تعليم النحو العربي بصفة خاصة.

الفصل الأول: تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات

حاول النحاة في العصر الحديث تيسير النحو العربي، ولتحقيق ذلك قاموا بجهود كبيرة على المستويين الفردي والجماعي، لكن محاولاتهم باءت بالفشل، إذ انطلقوا من منطلقات قاصرة تنم عن غياب تصور واضح للعلم وما تقتضيه التطبيقات التربوية من مبادئ أساسية في عملية التعليم حيث اقترحوا بدائل مشوهة أو ناقصة، وذلك راجع إلى عدم الاستفادة من نتائج البحوث التي أجريت في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، حيث أرجعوا مسألة التعقيد في النحو إلى المادة النحوية ذاتها ولم يسيروا إلى الطريقة التي يعرض بها على المتعلمين، وكل ذلك يرجع إلى أن طرائق تعليم اللغة العربية غير مواكبة للتطور الذي يشهده تعليم اللغات الأخرى.

المبحث الأول: النحو التعليمي: مفهومه والفرق بينه وبين النحو العلمي

- مفهوم النحو التعليمي وعلاقته بتعليمية اللغات:

قبل الحديث عن مفهوم النحو التعليمي يتوجب معرفة نشأة النحو، فعندما نتحدث عن البصرة فنحن نتحدث عن النحو العربي منذ نشأته وحتى عصرنا الحاضر، فمن المعروف أن النحو نشأ بصريا وتطور بصريا وذلك لا شك فيه، فالبصرة هي التي سبقت إلى وضع النحو منذ القرن الأول

للهجرة، فهي التي عرفت في تاريخ النحو بأنها المدرسة التي وضعت أصول القياس في النحو¹.

أما عن السبب الذي دفع العرب إلى وضع علم النحو فيجمع الدارسون على أن النحو العربي وضع لحفظ القرآن الكريم من اللحن، وأن علي بن أبي طالب كرم الله وجهه أمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النحو لحفظ السليقة العربية، قائلاً له بعد أن عرض عليه بعض القواعد " انح هذا النحو".
ويعد وضع النحو في تاريخ اللغة عريقاً، غير أنه لم يكتسب السمات العامة المميزة للغة التي ينتمي إليها في العادة إلا بعد مرور حقب طويلة من التطور، تبلورت فيها قواعده العامة، فقد كانت قواعد النحو العربي تطبق بالسليقة إلى أن قضت الحاجة بعد الفتح إلى وضع أصولها وتدوينها وذلك منذ أواسط القرن الأول الهجري².

كما أن علم النحو قد تطور في المئة سنة الأولى من وضعه بل إنه قفز قفزة كبيرة بين مختصر أبي الأسود وكتاب سيبويه، إذ شهد النصف الأخير من القرن الثاني للهجرة توسعاً في الدراسات النحوية، وتناول التوسع الظواهر النحوية وتعليلها، ويبدو لمتتبع التأليف النحوية إبان نشأة علم النحو أن هذه النشأة لم تسر سيراً مطرداً وإنما تم ذلك في مرحلتين: أولاهما على يد عيسى بن عمر، والأخرى على يد سيبويه، ومن هنا يمكن تعريف النحو، فهو يعني في اللغة: القصد³، وأما في الاصطلاح فقد عرفه ابن جني بقوله هو: « انتحاء سميت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية 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 نحواً، كقولك قصدت قصداً، ثم خصص به انتحاء هذا القبيل من العلم⁴ ».

¹ - ينظر: عبده الراجحي، دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1975، ص 9-10

² - ينظر: فؤاد ترزي، في أصول اللغة والنحو، دار الكتب، بيروت، لبنان، دط، دت ط، ص 95

³ - ينظر: الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مصدر سابق، ص 1337، فصل النون

⁴ - ينظر: أبو الفتح بن جني، الخصائص، مصدر سابق، ج 1، ص 34

وعرفه ابن عصفور (669هـ) بأنه: «علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها»¹.

أما الشريف الجرجاني (816هـ) فيعرفه بأنه: «علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده»².

وأما من المحدثين فنجد أحمد المتوكل يوضح مفهوم النحو قائلاً بأن مصطلح (النحو) لا ينطبق على مفهوم واحد بل على عدة مفاهيم أهمها أربعة:

أولاً/ النحو في مقابل اللسانيات: إذ دأب المشتغلون بتاريخ الدرس اللغوي على التمييز بين المرحلة القديمة مرحلة الدراسات النحوية، والمرحلة الحديثة مرحلة اللسانيات، إذ كان الاتفاق حاصلًا على التمييز بين هاتين المرحلتين الكبيرتين.

ثانياً/ النحو باعتباره فرعاً من فروع الدرس اللغوي: إذ يطلق مصطلح النحو كذلك على فرع من فروع الدرس اللغوي قديمه وحديثه يختص بالتركيب أو الصرف أو يشملهما معاً.

ثالثاً/ النحو النموذج، أي باعتباره نموذجاً صورية للواقع اللغوي: إذ إنَّ أحدث استعمالات مصطلح النحو وأكثرها انتشاراً الآن في الأدبيات اللسانية إطلاقه على الجهاز الواصف نفسه، وقد يتوسع في ذلك فيطلق هذا المصطلح باعتباره اسماً علماً على نظرية لسانية بعينها، ومن أمثلة هذا التوسع " النحو التوليدي"³ و"النحو المعجمي الوظيفي" و" النحو الوظيفي".

¹ - ابن عصفور الإشبيلي، المقرب في النحو، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص 67

² - الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط، دت ط، ص

³ - " النحو التوليدي التحويلي" هذا النحو قام بوضعه رائد اللسانيات الحديثة نعوم تشومسكي، وهو يقوم على أساس

رابعاً/ النحو بالمعنى الواسع أي النظرية¹.

وفي أواخر القرن العشرين ظهرت اللسانيات الحديثة عند العرب، حيث استمدوا مبادئها ومناهجها من النظريات اللسانية الغربية، وكان لهذا الأمر أثر بالغ على دعوات تيسير النحو، وتجلي ذلك خصوصاً في التأثير بتعليمية اللغات، إذ تم تجاوز مرحلة النزاع على نظرية العامل إلى مرحلة الاستفادة الفعلية من النظريات اللسانية الحديثة وظهور مؤشرات لنشأة نحو عربي جديد يوافق متطلبات العصر، ويتماشى مع المعطيات التربوية والتعليمية الجديدة، تمثل ذلك في النحو التعليمي.

ولقد عرّف النحو التعليمي بأنه نحو يوضع أساساً لتلبية حاجات المتعلمين، ومساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة، إذ يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب ونظرية نفسية في التعلم وأوصاف لسانية للغة المستهدفة ولتعليمها، فهو يعتمد على نظرية لسانية وهي نظرية الاكتساب التي قدمها تشومسكي وهي أن الطفل يولد ولديه القدرة على اكتساب اللغة، كما أنه يعتمد على نظرية نفسية وهي تتفاوت من حيث علاقته بعلم النفس وخاصة في نظريات التعلم المقدمة في هذا المجال، كما يعتمد على أوصاف لسانية " للغة المستهدفة " ولتعليمها في جميع مراحل التعلم.

فالنحو التعليمي إذن «هو نحو مهاري، مهمته الأولى بيداغوجية، تنحصر في توظيف أو استثمار بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية من هذه النظرية أو تلك، مثل استثمار بعض مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة لتتخذ أصولاً ومبادئ منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية من أجل تحقيق أهداف وكفاءات أو مهارات لغوية،

التوليد الرياضي حيث يصاغ على هيئة صيغ رياضية يمكن من خلالها توليد عدد كبير من الجمل والتراكيب، ومن المعروف أن النحو التوليدي يفترض ثنائية البنية بما يعني أنه هناك بنية عميقة تشمل العناصر الكامنة للمقولة اللغوية التي تتحول إلى بنية سطحية منطوقة.

¹ - ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب

تغطي احتياجات فئات من المتعلمين في سنة دراسية ما أو مرحلة تعليمية معينة»¹.

كما أن النحو التعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير، ذلك أن « تعليم النحو لا يكون عن طريق التلخيص الكمي لقضايا البحث النحوي، تلخيص يتمثل في (إيجاز) ما فيه من بحوث و (تهذيب) ما يتضمنه من قضايا ومسائل، وإنما هو مستوى معرفي مختلف»².

وبذلك يمكننا القول إن محاولات تيسير تعليم النحو المتعددة اتسمت بالعشوائية ولذلك فشلت في مسعاها، إذ ظنت واهمة أن التيسير يتحقق من خلال تغيير الموضوعات بالحذف أو إعادة التوبيخ أو تغيير المقررات، أو تغيير عدد الساعات، وجلي أن هذه جميعاً أدوات قاصرة عن بلوغ الغاية وتحقيق الأهداف، فالتسهيل أو التيسير ليس اختصاراً للمعلومات ولا حذفاً للشروح، ولكنه عرض وتحليل جديد لموضوعات النحو، يمكن بواسطة تحويل المادة اللغوية التي تتضمنها مختصرات النحو إلى مادة لغوية تفيد المتعلم في حياته العملية³، ذلك أن النحو التعليمي يمثل مستوى معرفياً مختلفاً، يقوم على أساس الانتخاب، ويتسم بالاطراد، ف « تيسير تعليم النحو يتطلب أولاً وجود (نحو تعليمي) مبني على أساس انتخابي وصفي، متسم بالاطراد النظري والالتزام التطبيقي في البناء اللغوي»⁴.

¹ - يحيى يعيطيش، النحو العربي بين التعسير والتيسير، مرجع سابق، ص 91

² - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 22

³ - ينظر: بلقاسم دفة، مرجع سابق، ص 66

⁴ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 26

وهذا ما ذهب إليه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح إذ رأى أن تيسير النحو هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته¹، فالتيسير ينحصر في كيفية تعليم النحو لا في النحو نفسه، ويتمثل في تيسير العملية التعليمية وذلك بعرض قواعد النحو العربي بكيفية يسهل على المتعلم أن يستوعبها فهما وتطبيقا، أو تخليص النحو مما علق به من شوائب في تاريخه الطويل، إنَّ العلم - أي علم - ليس قابلاً للتسهيل أو التيسير، وإنما طريقة تقديمه للمتلقى هي القابلة للتطوير والتيسير².

فقد ركز عبد الرحمن الحاج صالح في نظريته على ضرورة اكتساب المتعلم للكفاية النحوية أو أساسيات النحو، وهي أبرز أسس النحو التعليمي، فالمتعلم ليس بحاجة إلى معارف مفصلة وضاوية حول القواعد النحوية أو الصيغ الصرفية، ولا إلى فلسفتها، فهذه أمور تهم المتخصصين لا المتعلمين فضلا عن المبتدئين، وضررها في هذا السياق أكثر من نفعها، وإنما هو بحاجة ماسة إلى الأساسيات النحوية، إن على المستوى الإفرادي أو التركيبي، يتخذها كأصول يفرِّع عنها بالمران والتدريب المنهجي ما يقوم لسانه وقلمه من الخطأ، فهي أمور « تتصل بعلمية النحو، ولا يسوغ أن تحشى بما كتب النحو التعليمي لما فيها من كدّ للفكر وخروج بالدرس إلى غير غايته »³.

فالنحو التعليمي هو الذي يزود المتعلم بما هو ضروري لا بما هو كمالي أو على حد عبارة الجاحظ - الذي كان واعيا جدا بما تعنيه عملية تعليم النحو من حيث المنهج والهدف، فهو يدعو إلى

¹ - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص 22 -

23

² - ينظر: ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص 66

³ - سليمان بن علي، تجديد النحو العربي بين العلمية والتعليمية، مجلة الآداب واللغات، جامعة الأغواط، العدد 3،

ديسمبر 2004م، ص 164

الاكتفاء بالضروري من النحو- إذ يقول: «وأما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبيّ المبتديء) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به»¹، وواضح أن هذا القول ناتج عن وعي كامل بالوظيفة الأساسية لتعليم القواعد النحوية، فما المردود اللغوي من أن نعلم طالب النحو " أن الضمير أنا (له خمس لغات هي: (أنا أن، آن، أن، أنه) "؟²

إذن فالنحو التعليمي «هو النحو العملي الذي تشتد حاجة المتكلم إليه، إن هذا النحو أساسا هو ما ينبغي الاهتمام به والتركيز عليه وهو ما يمكن تسميته بالنحو الوظيفي بناء على أن المتكلم يوظفه في كلامه وفي مختلف خطاباته واتصالاته بالآخرين [...] فالنحو المقصود إذن هو الذي يدرس القواعد الوظيفية التي تعالج الكلام العربي في جانبه الاستعمالي الواقعي، وهي القواعد الأساسية التي تؤدي بالدارس إلى اكتساب المهارة اللغوية حتى يصبح اللسان ملكة وذلك باعتماد الممارسات التطبيقية»³.

فالنحو هو من العلوم غير المقصودة لذاتها أو هو من العلوم الآلية كما ذهب إلى ذلك ابن خلدون وهو ما ذهب إليه بعض رجال التربية في العصر الحديث إذ رأوا «أن قواعد اللغة بالنسبة للتلاميذ تشكل وسيلة لا غاية، فلا تقتصر لذاتها بل هي وسيلة إلى صحة التعبير ولذا ينبغي أن يقتصر في دراسة النحو على ما يحتاجون إليه من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم»⁴.

ولقد ناقش ميشال صوان (Swan) في الدراسة التي قدمها بعنوان "وضع معايير قواعد النحو التعليمي" الخصائص التي تميز النحو التعليمي عن أنواع القواعد النحوية الأخرى، وعرف مصطلح

¹ - أبو عثمان الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق: علي أبو ملح، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، دط، 2002م، ج2، ص 205

² - ينظر: ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص 67

³ - عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 274

⁴ - راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر

والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2007 م، ص 103

"القواعد التعليمية" بأنها القواعد التي تم وضعها لمساعدة الراغبين في تعلم لغة أجنبية على فهم الجوانب الخاصة للغات التي يدرسونها (سواء أكانت هذه القواعد موجهة مباشرة للطلاب أم للمعلمين ومواد الكتاب الذين من المتوقع أن ينقلوا هذه القواعد للمتعلمين بشكل أو بآخر)، كما أشار إلى أنه يتم جمع هذه القواعد "كقواعد لغوية تعليمية" ويمكن تطبيق هذا المصطلح باعتدال حتى يتم جمع القواعد الموضوعية من أجل الطلاب الذين يتعلمون كيفية تكوين لغتهم.

والقواعد الستة التي افترضها على سبيل الجدول تكون مفيدة للمتعلمين وجيدة، ويعتقد أن الفرد

باستطاعته تحديد ستة معايير لقواعد النحو التعليمي وهي:

- 1- صحيحة
- 2- محددة
- 3- واضحة
- 4- بسيطة
- 5- البخل المفاهيمي
- 6- مألوفة¹

أما الدراسة التي قدمها دافيد نيوي بعنوان "النحو التعليمي"، فقد عرّف فيها النحو التعليمي بأنه أسلوب تنشئة نحوية للمتعلمين، حيث ينقسم إلى قسمين منفصلين لكنهما مترابطان من الناحية النظرية: أولهما: النماذج الوصفية لقواعد اللغة والتي يمكن إدراجها ضمن قواعد النحو المرجعية التربوية والمواد التعليمية وصياغتها بطرق تجعل من السهل على المتعلم فهم ما يتم شرحه له.

ثانيهما: نظريات اكتساب اللغة الثانية والتي ستوفر الأساس لمنهجية الفصول الدراسية.

¹ - Swan , M.(1994) :Design Criteria for pedagogic Grammar Rules. In: Bygate M.,Tonkyn,A. & Williams,E. (eds.)«»Gammar and the language teacher" Longman: 45-55

كما بيّن المجالين النظريين الذين شكلا النحو التعليمي - الوصف والمنهجية - حيث كان هذا الأخير هو المحور الرئيسي للاهتمام، والذي كان في فترات متكررة من تاريخ تعليم اللغة وقد تمثل أساس الخلاف في:

- أهداف تدريس قواعد اللغة (معرفة القواعد اللغوية أو استخدام القواعد اللغوية، التلاعب بالجمل أو الاسهاب).
 - تصنيف القواعد اللغوية (شكلا ومعنى واستخداما) إلى وحدات تشكل أهداف المنهج أو التدريس.
 - المدى الذي ينبغي التعامل به مع القواعد اللغوية بشكل منفصل عن الجوانب الأخرى للغة.
 - استخدام القواعد، خاصة مدى التركيز المعرفي على القواعد النحوية مما يساعد على فهمها.
 - أنواع التمارين وأنشطة القواعد اللغوية التي من شأنها أن تؤدي إلى الإتقان¹.
- كما أكد الباحثون في تعليمية اللغات على أن قواعد النحو التعليمي يجب أن تصاغ بصورة تكون فيها:
- واقعية (غير مجردة): يجب أن تصاغ الأمثلة في الدروس النحوية من الواقع اللغوي، ويجب استثمارها في الواقع، ولا تعتمد للحفظ، ويجري تطبيق القاعدة في الواقع اللغوي، ولكن في الوقت ذاته لا بد أن تكون معززة لقيمة محددة عند الطلاب، فمثلا نجد أن الأمثلة النحوية المستمدة القرآن الكريم والحديث الشريف من الطبيعي أن تلامس الواقع من خلال تقديم الوعظ والنصح والإرشاد.
 - بسيطة: يجب أن تكون القاعدة التعليمية بحسب رأي صوان مبسطة، فهناك حتما بعض المفاضلة مع الحقيقة أو الوضوح، والتبسيط يمكن أن يسهم في الوضوح، كما استخدمه كمصطلح يتعلق في المقام الأول بجميع الطرق الخاصة بالشرح، والتبسيط في طريقة البناء، على سبيل المثال عن طريق الحدّ من عدد الفئات أو التقسيمات الفرعية أو من خلال ترك التفاصيل غير الجوهرية، وأحد

¹ - Newby, David. (2000): *Pedagogical grammar. Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge.*

الأشياء التي تميز القواعد التعليمية في نظر صوان عن القواعد الوصفية (العلمية) هي التبسيط، وتعتبر القواعد الواضحة والبسيطة ذات قيمة من الناحية النفسية لأنها تجعل الطلاب يشعرون بأنهم يمكنهم الفهم والسيطرة على أدوات المعارف المعقدة جدا التي يواجهونها.

- واضحة: في مجال الدروس النحوية يتوجب الابتعاد عن صياغة أسئلة معقدة، بل يمكن استخدام أسئلة سهلة التطبيق، حتى لا يحصل تداخل في القواعد النحوية، وقد يميل المعلمون كما يرى ميشال صوان إلى أن يكونوا جيدين في جعل الأمور واضحة حيث أن تدريبهم المهني وخبرتهم جعلتهم مهرة في تقديم المعلومات بطريقة منظمة وذلك باستخدام أمثلة بناءة والتركيز على ما هو أهم والقضاء على الغموض.

وتتم كتابة قواعد النحو التعليمية الحديثة في أغلب الأحيان من قبل خبراء في مجال التدريس حيث يوضحون الأشياء بشكل جيد مما يسهل العثور على القواعد الواضحة غير الصحيحة أكثر من العثور على القواعد الصحيحة غير الواضحة، وغالبا ما تكون القواعد غير واضحة بسبب استخدام مصطلحات غير مرضية، وهذا قد يخفي حقيقة أن الكاتب نفسه لا يفهم النقطة التي يتحدث عنها، مستخدما عبارات غامضة مثل التوكيد والوضوح والاعتقاد والضمير والحالة، والطريقة أو النمط الذي يمكنه إعطاء إيهام بالتفسير دون توصيل المعنى بدقة.

ومن المهم عند صياغة الشروح التعليمية أن يسأل الفرد نفسه عما إذا كان هذا المعلم يفهم المراد بالضبط من المصطلح الذي يستخدمه، وعلى افتراض أنه يفهم، هل يبدو على فرد حاضر أنه يفهم الأشياء كما يفهمها المعلم باعتبارها شيئا واحدا؟

- تراكمية: تبنى المهارات في الدروس النحوية على أساس مهارات مكتسبة، ويمكن تكرار القواعد حتى ترسخ القاعدة عند الطالب، وزيادة التطبيقات النحوية يعزز فهم القاعدة.

- مألوفة: تصاغ المعلومات في الدروس النحوية بطريقة مألوفة تسهل على الطالب عملية الفهم، حتى لا يشعر الطالب بالملل، والشعور بالعلاقة بين القاعدة النحوية واللغة المستعملة، يفهم من هذا أن الكلمات المتوافرة في الأمثلة النحوية ينبغي أن تكون كلمات مستعملة غير غريبة على الطالب، حتى لا يكون أمام أمرين محيرين، فيصبح في حيرة، وهي أيتوصل إلى معنى الكلمة الغريبة أم يفهم القاعدة النحوية المطلوبة؟

- غير تقنية: أو بمعنى آخر غير رمزية أو حسابية، أي لا يمكن صياغة القواعد النحوية صياغة رياضية أو رمزية في الدرس اللغوي، ولا يمكن اعتماد التعقيد في صياغة القاعدة النحوية، وقد عبر عنها بمصطلح البخل المفاهيمي (conceptual parsimony)، ولتفسير هذا يجب الاستفادة من الإطار المفاهيمي للمتعلم، فنجد أن مبادئ البساطة والوضوح لا يكونان كافيين، فأحدهما يمكن أن يقلل بشكل كبير من تعقيد التفسير واستخدام المصطلحات شديدة الدقة وأن تظل محتفظة بشيء من الصعوبة على غير المتخصص، عندما يتم توصيل معلومات جديدة فغالبا ما يكون هناك فجوة بين الكاتب والمتحدث والقارئ والمستمع.

إلا أن ما تجب الإشارة إليه أخيرا أن هناك اتجاه ناجح يسير فيه النحو التعليمي باعتدال وتأن وتوازن لتحقيق التيسير والتسهيل، إذ يتجلى نحوًا وظيفيًا، يركّز جهوده غالبًا على ما هو جوهري وحيوي وعملي، ويتعد - ما أمكنه ذلك - عن الشاذ والنادر والمهمل، ويتخفف من بعض التفاصيل التي لا تهم إلا المختص، وهو « يستفيد من دراسات علمي النفس والتربية في تأليف الكتب المدرسية وإخراجها، ومن توصيات مجامع اللغة العربية والندوات والمؤتمرات التي عقدت أو تعقد بين حين وآخر، ولا يقطع ذلك النحو المعتدل الصلة بالتراث النحوي التعليمي، ويبقى في الوقت نفسه مراعيًا للتطور وفق شرائط ومناهج تعدها وزارات التربية يلتزم بها مؤلفو تلك الكتب، وتركّز على الضروري من المباحث النحوية

وأساليب التعبير المختلفة، وتستغني عما لا يحتاج إليه الطلاب من تفصيلات وجزئيات»¹، وهذا المستوى من النحو، الذي يجمع بين التراث، وما تنص عليه النظريات التربوية الحديثة هو الأنسب في تعليم النحو للمبتدئين، إذ يركز على ما يحتاجه المتعلمون فحسب.

- النحو التعليمي والنحو العلمي:

لكي يتضح مفهوم التيسير أكثر لابد من التفريق بين النحو التعليمي (grammaire pédagogique) والنحو العلمي (grammaire scientifique)، فكل منهما يعد علماً مستقلاً بذاته، وذلك أمر طبيعي، فكل علم له جانبان، جانب علمي نظري يكشف الحقائق، ويبحث في كنهها وتفسيرها، وما يتعلق بها من نظريات ورؤى، وجانب تعليمي تطبيقي يتمثل في إيصال وتدریس هذه المعارف والحقائق التي توصل إليها العلماء للمتعلمين، إذ «يقوم بالجانب العلمي علماء يبحثون فيه وفق منهج يناسب ذلك العلم، وقد يختلف العلماء في تناول موضوع العلم باختلاف منطلقاتهم ومناهجهم ورؤاهم، ولكنهم يتفقون في أنهم يدرسون هذا العلم لذاته، يريدون أن يصلوا بدراستهم إلى أقصى ما يستطيعون من كشف حقائق هذا العلم، وميزاته، وقضاياه ومشكلاته، ودقائق أموره، أما الجانب التعليمي، فهو يتناول تدريس هذه الحقائق التي توصل إليها العلماء لطالبي المعرفة وشدة الحقيقة العلمية، هذا الجانب لا يتعمق في موضوع العلم ولا حقائقه؛ لأن كشف هذه الأمور موكول إلى الجانب الأول، وغايته اكتشاف أفضل الطرق، وأجمع السبل التي توصل هذه المعلومات إلى التلامذة والطلاب كلٌّ بحسب مستواه ليستفيدوا منه، ويتنفعوا به في مجال من مجالات الحياة»².

ولقد ميز القدماء بين النحو التعليمي والنحو العلمي، إذ أنشأوا للأول مختصراته وللثاني

¹ - محمد فاخوري، تعليم النحو العربي بين التجديد والتيسير، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27-31 أكتوبر 2002)، ص 169

² - مصطفى جطل، النحو بين التعليم والعلم، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27-31 أكتوبر 2002)، ص 222

مطلوباته وشروحه، فكان النحوي يؤلف الكتاب الموجز المختصر يريد به تعليم الناشئة قواعد تحفظ لهم لسانهم من اللحن، وقلمهم من الخطأ والزلل، وبدأ التأليف في هذا الميدان مبكراً، أما النحو العلمي فما أكثر مطلوباته وشروحه وكتبه، ابتداءً من كتاب سيبويه وشروحه، وانتهاءً بشرح المختصرات، وفي هذه المطولات كان النحوي يظهر قضايا هذا العلم مستقصياً وشارحاً ومعللاً، ولا ينسى فيها القياس والعلل والخلافات¹، إن النحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشُد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرداً، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، فهو يتمثل في البحث النحوي الذي يرصد كافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها، مع ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير، مستعينا ببعض الأدوات المستعملة في بعض فروع المعرفة الأخرى كالإحصاء الرياضي وعلم اللغة التاريخي وعلم اللغة المقارن²، أما النحو التعليمي فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، ولهذا فإن أمره مختلف، إذ إن مهمته تحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها، ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات³، فالنحو العلمي هو نحو نظري يتسم بالتجريد والعمق، يدرس لذاته دون غاية عملية، فهو نحو موجه للمتخصصين بخلاف النحو التعليمي الذي يطمح إلى تحقيق غاية عملية وهي تعليم القواعد النحوية للطلبة الناشئين، تلك القواعد التي يجب أن تتسم بالوظيفية، »

¹ - ينظر: مصطفى حطل، مرجع سابق، ص 224 - 225

² - ينظر: علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 21

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 22

فالنحو التقليدي (التخصصي) هو القائم على التجريدات والزيادات والتأويلات والتعليقات، ولذلك فإنه يناسب الطلاب في المراحل التعليمية المتقدمة مثل (الكليات والمعاهد المتخصصة)، أما النحو الوظيفي القائم على الاستعمال اللغوي فإنه يناسب الطلاب في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) على أن يراعى في توزيع أبوابه مستويات التلاميذ ومراعاة الترتيب المنطقي للنحو، وتمثل عملية التدريس في الاقتصار على القواعد الأساسية العملية التي تتداولها الألسن وهجر الغريب واللغات المنقرضة والآراء النحوية المندثرة والبعد عن الأمور الفلسفية في النحو»¹.

والنحو التعليمي (التربوي) يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، وعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير، وهذا النحو مرادف لما يسمى بالنحو الوظيفي، والذي يقصد به « مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة، أما النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة، التي حفلت بها الكتب الواسعة»²، وهذه القواعد النحوية الوظيفية تتسم باليسر والخلو من التعقيدات والتفريعات التي ترهق ذهن المتعلم، فمن المسلم به أن القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة محكمة، وليس فيها تشابك يربك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا تثقل الذهن، ولا ترهق الحافظة، ولعل مما يزيدا يسرا أن فيها رياضة ذهنية، وفيها - كذلك - إثارة للملاحظة، وإيقاظ للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط³، وهنا يحدث التداخل بين النحو التعليمي والنحو الوظيفي، ومن الضروري خضوع النحو التعليمي والنحو العلمي لتوجيه وظيفي يراعي حاجات المتعلم،

¹ - سليمان بن علي، مرجع سابق، ص 122

² - عبد العليم ابراهيم، مرجع سابق، ص هـ - و

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص و

ويعرض له بأساليب مشوقة تدفعه لمتابعته، غير أن الواقع بخلاف ذلك فأصبح النحو الوظيفي عند بعضهم نحو علميا، نحو ما فعله أحمد المتوكل، فقد درس العربية بتطبيق النحو الوظيفي في نظامها التركيبي¹، فتعليم النحو له إطار محدد لما يعرض له من قواعد نحوية تتسم بالاطراد والشيوع دون تجاوز ذلك إلى التعليل والتأويل، ومن غير تعرض للوجوه المحتملة منها.

ولقد فرّق دوجلاس براون بين ما نسميه بالنحو التعليمي وما نسميه النحو العلمي، فالنحو التعليمي وصف نحوي للغة، وضع لهدف خاص وهو المساعدة في تعليم هذه اللغة، والنحو العلمي لم يوضع كي يكون نحو تعليميا قط، وخير نموذج للنحو التعليمي كتاب روبرت كرون " بنية اللغة الانجليزية "، ومعظم كتب تدريس اللغة والنحو التي تستخدم في دروس تعليم اللغات الأجنبية هي كتب تدرج ضمن النحو التعليمي، أما النحو العلمي الذي يسمى أحيانا " النحو التحليلي " فهو يحاول أن يفسر بنية اللغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدرج أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح²، ولذلك « لا بد من التمييز بين القواعد العلمية وبين القواعد التربوية، وذلك لأن القواعد التربوية تقوم على اختيار مادة تعليمية من ضمن القواعد العلمية، ولا ترتبط مباشرة بالمسلمات الألسنية، والقواعد العلمية تقوم على الأساليب الألسنية العلمية في البحث وتعتمد التجريد في الصياغة وتتبنى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية³ ».

ولقد كان التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي من أهم الأسس الديداكتيكية التي دعا إليها الدكتور الحاج صالح لتعليمية النحو العربي، إذ كثيرا ما أكد صاحب النظرية الخليلية الحديثة هذا

¹ - ينظر: أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 1988، ص 7

² - دوجلاس براون، مرجع سابق، ص 181-182

³ - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص 21

المبدأ، وملخصها أن النحو العلمي كنحو الخليل وسيبويه الذي يدعو إليه شيء، والنحو التعليمي شيء آخر، فالأول نظرية علمية، مهمتها الأولى وصف وتفسير النسق العام للغة العربية من خلال جهاز مصطلحي مفاهيمي، يضبط الأحكام والمبادئ العامة والقوانين التي تخضع لها خصائص اللغة العربية، أما النحو التعليمي فهو نحو مهاري، مهمته الأولى بيداغوجية، تنحصر في توظيف أو استثمار بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية من هذه النظرية أو تلك، مثل استثمار بعض مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة لتتخذ أصولاً ومبادئاً لمنهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، من أجل تحقيق أهداف وكفاءات أو مهارات لغوية، تغطي احتياجات فئات معينة من المتعلمين في سنة دراسية ما أو مرحلة تعليمية معينة¹.

فالدكتور عبد الرحمن الحاج صالح يرى أن النحو العلمي لا يدرس مباشرة لكن يمكن أن يعتمد على مصنفاة في بناء أسس النحو التعليمي إذ يقول: « وعلى هذا فالكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناول فيها علماءنا القدامى العربية بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثم لا يمكن استعمالها في تدريس العربية مباشرة لان محتواها علم نظري، إلا أن هذا العلم لا بد منه من جهة أخرى، إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللغة كمرجع للوضع اللغوي العربي²، فالقواعد العلمية تقود عملية وضع القواعد التربوية وتساعد في حل مسائلها وتوجه إعداد المادة التعليمية ومراحل تعليمها المتدرجة³.

إن النحو التعليمي لكي يؤدي غايته، لا بد من التمييز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة، ولا بد من أن يهدف إلى تعليم كيفية استعمال اللغة، وغني عن الذكر أن استعمال اللغة

¹ - ينظر: يحيى بعيطيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مرجع سابق، ص 91

² - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ج 1، ص 182

³ - ينظر: ميشال زكريا، مرجع سابق، ص 21

يقوم على القواعد المكتسبة، لذا يهدف النحو التعليمي إلى تطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مدّه بتجربة لغوية موجهة من خلال الممارسة العملية.

والحقيقة إن التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي يمكن أن يزيل الكثير من عوائق الدرس النحوي، فييسر ما يراه البعض صعباً، إذ ما يقدم في البحث العلمي قد لا يكون كذلك في تقديمه للمتعلمين، وما يكون يسيراً في البحث العلمي قد لا يكون كذلك تعليمياً، « ولعل الخلط بين هذين المستويين هو الذي أدى إلى نشوء خلافات عميقة بين الباحثين من دارسين ومدرسين، فنظر بعضهم إلى قضايا اللغة نظرة علمية بحتة بحيث يطالب بتطبيق كل ما يتيح البحث العلمي من مسائل خاض فيها القدماء والمحدثون دون تغييب لأي جزئية من الجزئيات، بينما يرى آخرون مراعاة قيمة المسائل المطروحة في الاستعمال المعاصر ومدى أهميتها للناشئة ومسائرتها للأسس التعليمية التي تتوخى عدم تشويش ذهنية الطالب بكثرة المآخذ وتشعباتها أو نشر معلومات دونما منهج يحكمها لبلوغ الغاية من التدريس»¹.

ولما كان أحد الأهداف الأساسية التي دفعت علماء اللغة العربية القدماء للبحث في اللغة ونظامها وقوانينها هو الهدف التعليمي، ولا سيما تعليم اللغة العربية للأعاجم الذين أصبحوا من رعايا الخلافة الإسلامية، لما كان الأمر كذلك اختلط الجانبان العلمي والتعليمي، ولقد أدى الخلط بين هذين الجانبين إلى ازدياد صعوبات تعليم النحو، لعل أهمها امتداد كثير من مشكلات البحث النحوي إلى مجال تعليم النحو، ومشكلات البحث النحوي عديدة ومتشعبة، منها ما يتصل بالظواهر اللغوية وتصنيفها، ومنها ما يتعلق بالقواعد النحوية وضوابطها، ومنها ما يرتبط بالأصول النظرية ومقوماتها².

¹ - سليمان بن علي، مرجع سابق، ص 159

² - ينظر: علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 113

كما أدى عدم التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي إلى آثار سلبية على المستوى التعليمي، إذ يعوق التعليم ولا يفيد البحث شيئاً، ومن تلك الآثار¹:

- 1- التشويش على الأهداف المرجوة من العملية التعليمية واضطراب مقاييسها الوظيفية.
 - 2- اضمحلال مستوى البحث النحوي بتوجيهه ضمناً إلى غير من يجب أن يتوجه إليهم من الباحثين والمتخصصين.
 - 3- غياب الوعي بالمقومات الأساسية لدى العناصر المخططة أو المنفذة للعملية التعليمي.
- ولقد حُصّ الدكتور صالح بلعيد الفروق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، إذ رأى أن الجانب العلمي يقوم على ركائز يتفق عليها الجميع، وهي ثابتة، وأما الجانب التعليمي فهو ذاتي وخاص ومتغير، يتناول تدريس الحقائق ولا يحتاج إلى كبير التعمق وغايته اكتشاف أفضل الطرق وأنجع السبل الموصلة للمعلومة، وقد قارن بين هذين المستويين من النحو، مبيناً خصائص كل منهما²:

¹ - ينظر: علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 22

² - ينظر: صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 232

النحو العلمي	النحو التعليمي
نظري وظيفته العلم والإحاطة	تطبيقي وظيفته الممارسة
النحو العلمي تطبيق لكل القواعد	النحو التعليمي تطبيق لبعض القواعد
النحو العلمي علم الخاصة	النحو التعليمي علم العامة
غايته تحصيل الصناعة	غايته تحصيل الملكة
كتبه علمية عامة مثل: - الكامل للمبرد. - قطر الندى وبل الصدى	كتبه تعليمية خاصة مثل: - المقتضب للمبرد. - شرح قطر الندى.
كتبه من الأصول والمطوّلات	كتبه من المختصرات والشروح
النحو العلمي لا يبسر	النحو التعليمي يدرّج فيه حسب المراحل التعليمية
كتبه مرجعية تاريخية	كتبه منهجية موافقة لأنماط العصر
علله ثواني وثالث تعليمية	علله أولى تعليمية
النحو العلمي تاريخي	النحو التعليمي معاصر

ولقد قدم بيلد (Peled) نماذج من كتب بعض النحاة العرب - والتي تمثل في نظره النحو العلمي - من ذلك القواعد المتعلقة بالمبتدأ ، وذلك على النحو الآتي¹ :

يقدم ابن السراج المبتدأ قائلاً: « المبتدأ ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف، وكان القصد فيه أن يجعله أولاً لثاني مبتدأ به دون الفعل يكون ثانيه خبره، ولا يستغني واحد منهما عن صاحبه، وهما مرفوعان أبداً، فالمبتدأ رفع بالابتداء، والخبر رفع بهما، نحو قولك: الله ربنا، ومحمد نبينا.

والمبتدأ لا يكون كلاماً تاماً إلا بخبره وهو معرض لما يعمل في الأسماء نحو: كان وأخواتها، وما أشبه ذلك من العوامل، تقول عمرو أخونا، وإنّ زيدا أخونا، وسنذكر العوامل التي تدخل على المبتدأ وخبره فتغيره عما كان عليه في موضعها إن شاء الله.

والمبتدأ يبتدأ فيه بالاسم المحذّث عنه قبل الحديث، وكذلك حكم كل مخبر، والفرق بينه وبين الفاعل أن الفاعل مبتدأ بالحديث قبله، ألا ترى أنك إذا قلت: زيد منطلق، فإنما بدأت بـ " زيد" وهو الذي حدّثت عنه بالانطلاق والحديث عنه بعده، وإذا قلت: ينطلق زيد، فقد بدأ بالحديث وهو انطلاقه ثم ذكرت زيدا المحذّث عنه بالانطلاق بعد أن ذكرت الحديث، فالفاعل مضارع للمبتدأ من أجل أنهما جميعاً محدث عنهما وإنهما جملتان² .

ويقدم ابن الأنباري المبتدأ قائلاً: « إن قال قائل ما المبتدأ؟ قيل كل اسم عزّيته من العوامل اللفظية لفظاً وتقديراً³ .

¹-Peled, Yishai. (2010): *Sibawayhi's Kitab and the Teaching of Arabic Grammar*. (2010). JSAI, 37

² - أبو بكر بن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط4، 1999، ج1، ص 58

³ - أبو البركات بن الأنباري، أسرار العربية، تحقيق: محمد بمجت البيطار، دار الرقي، دمشق، سوريا، دط، 1957، ص 66

ويقدم ابن جني المبتدأ قائلاً: « اعلم أن المبتدأ كل اسم ابتدأته، وعرّيته من العوامل اللفظية، وعرضته لها وجعلته أولاً لثان يكون الثاني خبراً عن الأول، ومسنداً إليه، وهو مرفوع بالابتداء تقول: زيد قائم ومحمد منطلق، فزيد ومحمد مرفوعان بالابتداء، وما بعدهما خبر عنهما »¹.

ويخلص بيلد بعد المقارنة إلى أن هذه الكتب النحوية الثلاثة وغيرها مثلها لا يمكن عدّها كتباً تعليمية بالمعنى الدقيق، ولا يمكن أن تفيد متعلم العربية المفتقد لكثير من المفاهيم الواردة فيها. وفي هذا الصدد نعرض نموذجين لكيفية صياغة قواعد النحو التعليمي، الأول يستند إلى التحليل إلى المكونات المباشرة من جهة، ويستفيد مما ورد في كتاب سيبويه من أوصاف نحوية، أما النموذج الثاني فيستند إلى النحو المعجمي الوظيفي من جهة ويعيد صياغتها بما يتلاءم وشروط النحو التعليمي. النموذج الأول:

بيّن بيلد إمكان الاستفادة من كتاب سيبويه الذي يمثل النحو العلمي في صياغة نحو تعليمي ملائم لمتعلمي اللغة العربية، وينطلق بيلد من ملاحظة أوينز (Owens) التي يشير فيها إلى أن النحويين العرب كانوا يدركون مفهوم المركب الاسمي مستدلاً على ذلك بتحليل سيبويه² لجملة: (هذا الرجل منطلق)، حيث قال: (الرجل) صفة لـ (هذا)، وهما بمنزلة اسم واحد كأنك قلت: (هذا منطلق)، فكل من اسم الإشارة (هذا) والاسم (الرجل) " هما بمنزلة اسم واحد " أي يشكّلان معاً " مركباً اسماً " بتعبيرنا اليوم.

وبناء على ذلك قدم (بيلد) تحليلاً للجملة العربية قائماً على مفهوم المركب الذي يتكون من رأس وفضلة، مبيناً جدواه في تعليم اللغة العربية، ومن الأمثلة التي قدمها في هذا الصدد: (خالد قائد بطل لا

¹ - أبو الفتح بن جني، اللمع في العربية، تحقيق: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، دط، 1988، ص

² - ينظر: سيبويه، مصدر سابق، ج1، ص 21

يهاب الأعداء)، فهذه جملة اسمية تتكون من مبتدأ هو (خالد)، وخبر هو (قائد بطل لا يهاب الأعداء) باعتباره مركبا واحدا، الاسم (قائد) رأس المركب الوصفي (قائد بطل)، و(لا يهاب الأعداء) جملة صفة لما قبلها، ومن الناحية الدلالية يحمل المركب (قائد بطل لا يهاب الأعداء) المعلومات الجديدة عن (خالد)، في حين تقدم الكتب النحوية القديمة والحديثة معا المعلومات الآتية عن هذه الجملة:

خالد: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

قائد: خبر أول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

بطل: خبر ثان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

لا يهاب الأعداء: جملة فعلية في محل رفع خبر ثالث.

ويستمر (بيلد) في دعم رؤيته للنحو التعليمي بتحليل أمثلة أخرى مظهرا مدى انسجام التحليل وبساطته وملاءمته للمتعلمين رغم اختلاف بنيات الجمل التي تم تحليلها:

المدينة شوارعها نظيفة.

الطفل في المنزل.

أخوك حسن وجهه.

إنَّ الله على كل شيء قدير.

من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها.

واستخلص أن هذه الطريقة في تقديم المعلومات النحوية عن الجملة العربية وظواهرها تتسم بالوضوح والانسجام والبساطة خلافا للمعلومات المعقدة التي تقدمها كتب النحو العربي.

النموذج الثاني:

يقدم شولز (chulz) مثالا عن كيفية الانتقال من نحو علمي كالنحو المعجمي الوظيفي إلى نحو

تعليمي يستثمر أوصاف النحو العلمي¹:

ترصد ظاهرة الإضافة في اللغة العربية في نموذج النحو الوظيفي المعجمي بالقواعد الآتية:

- يتألف المركب الإضافي من اسم (س) ومركب اسمي (م س).
- يتلقى الاسم (س) الحالة الإعرابية الرفع بموجب كونه رأسا للمركب كله، ويتلقى التعريف من المركب الاسمي الموالي.

- يتلقى المركب الاسمي (م س) التعريف بموجب أداة التعريف (ال).

- ويتلقى الحالة الإعرابية الجر من رأس المركب الإضافي الاسم (س)

وطبعا فإن هذا الوصف لا يتناسب مع ضوابط النحو التعليمي لإخلاله بالشروط السابقة الذكر، لذلك

تتم صياغة وصف مناسب للغرض التعليمي وذلك بتمثيل هذا الوصف النظري لقواعد الإضافة في صورة

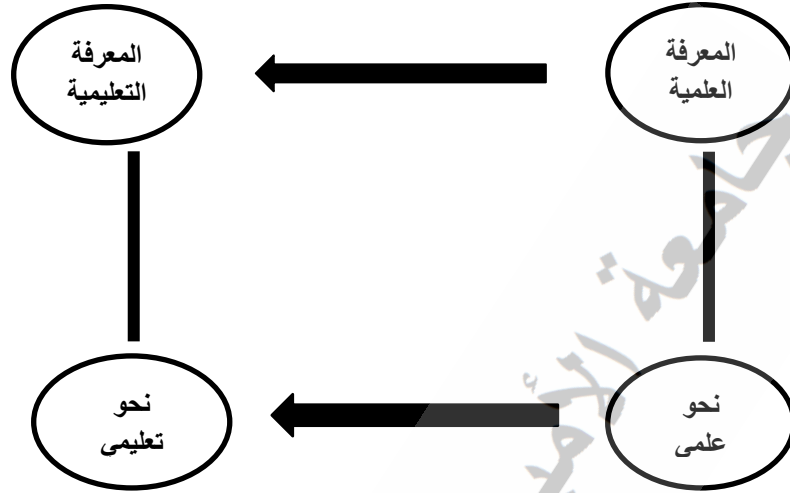
عملية عن طريق المشجرات، وبذلك نتمكن من تحويل المعارف العلمية النظرية إلى معارف تعليمية قابلة

للفهم والاستيعاب، ولذلك ظهر مصطلح التعليمية (Didactique) في اللسانيات كتخصص جديد

يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من المعرفة العلمية إلى المعرفة التعليمية، أي من نحو علمي إلى نحو

تعليمي، ويمكن تمثيل ذلك في المخطط الآتي:

¹ - Schulz, Eckehard. (2000): *Standard Arabic: An Elementary – Intermediate Course*. Cambridge: University Press.

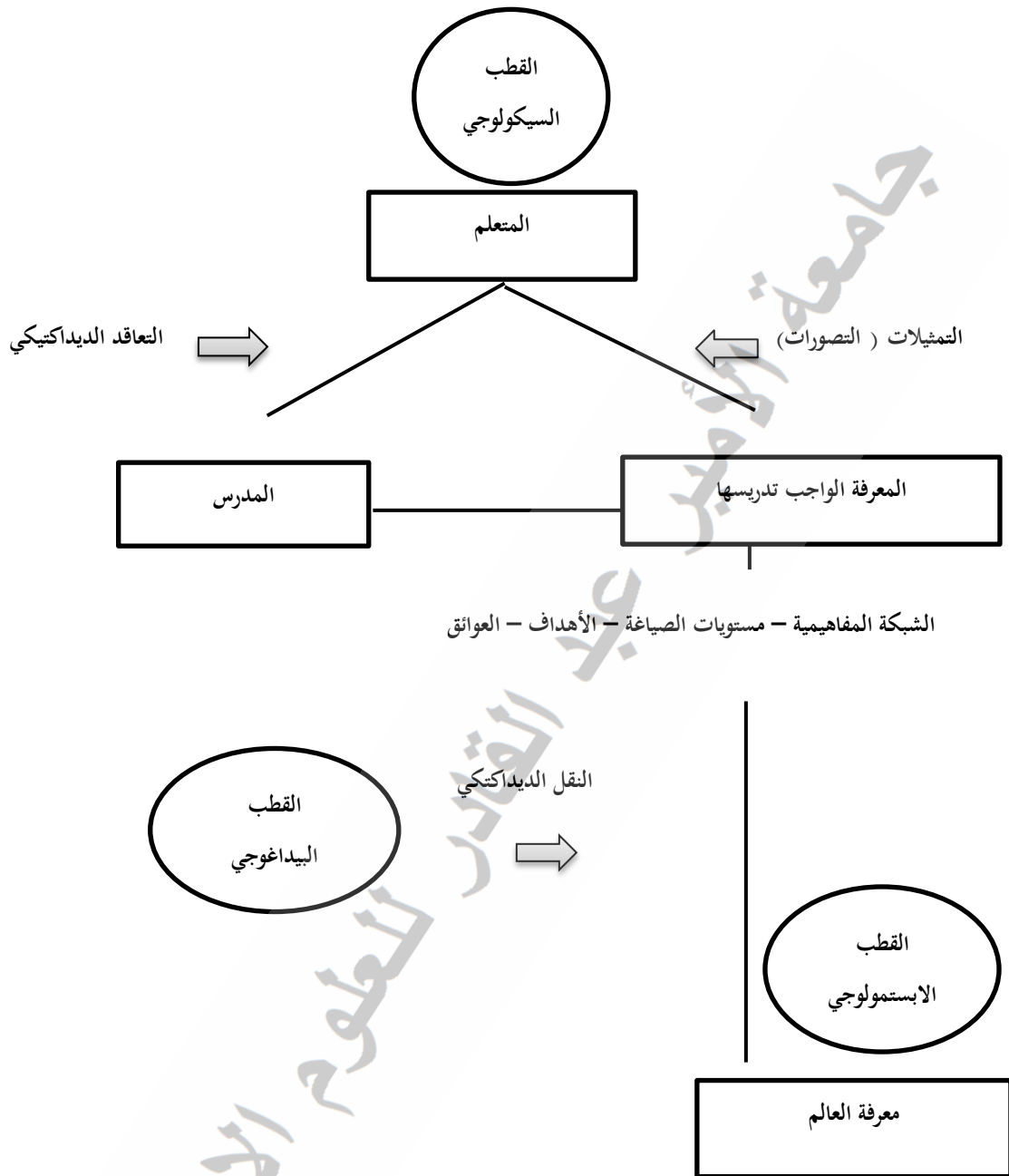


ولقد بيّن الدكتور علي آيت أوشان أن انتقال المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي يحدث فيها تغييرات عديدة، ويشير أستولفي (Astolfi) إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعاً للتدريس يحدث تحولاً كبيراً في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد ابستمولوجيا مدرسية يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية، إلا أن هذه التغييرات التي تلحق المعرفة حين نريد تدريسها ينبغي اشتقاقها عبر النقل الديداكتيكي، ويرى دوفلاي (Develey) أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداد له لوضعية تعليمية: منطق المحتويات ومنطق التلاميذ ومنطقه البيداغوجي الخاص¹.

وفيما يلي تقديم المخطط الذي يقترحه دوفلاي، ويسعى من خلاله إلى تحديد موضوع المفاهيم الديداكتيكية بما في ذلك النقل الديداكتيكي²:

¹ - ينظر: علي آيت أوشان، مرجع سابق، ص 119

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 120



المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي في ضوء تعليمية اللغات

- أركان تعليمية النحو:

يمثل النحو موضوعا هاما في تعليم اللغات عامة، وهو أكثر الموضوعات تعقيدا، ولذلك نجد من يدعو إلى التقليل من أهمية تدريسه، وعلى الرغم من العناية التي يلقاها النحو إلا أن التقارير العلمية والبحوث التي أُنجزت في هذا الشأن تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها¹، ومما لاشك فيه أن خلق أزمة النحو في المجال التعليمي يعود إلى أسباب أهمها²:

- ضعف فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف المتوخاة من تدريسها، مما أدى إلى سوء تدريس مادة النحو من قبل المعلمين والمربين، فنجد الكثير منهم يقوم بتعليمه بعيدا عن الهدف المقصود.

- عدم وجود مادة نحوية تعليمية مناسبة، يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء النظريات اللسانية والتربوية والنفسية، ومنها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمونها.

- عقم طرائق التدريس المتبعة، وسوء إعداد معلمي اللغة العربية، مقارنة بما يجري عند الغربيين في تدريس اللغات.

- المادة النحوية المدرّسة في حد ذاتها فيها نوع من التحليل الفلسفي، بوجود عدد من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز فيها المعلمون فضلا عن المتعلمين.

¹ - ينظر: محمد صاري، مرجع سابق، ص 147

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 147 - 148

ولقد بيّن بيس وبوركي (Besse H, Porquier R) الصلة التي تربط الأنحاء بتعليم اللغات

الطبيعية وتعلمها، وصاغها الدكتور زكريا أرسلان على النحو التالي¹:

- هل يساعد تعليم مضمون نحوي ما على استيعاب قواعد اللغة ؟
- هل تكون قواعد اللغة مساعدا أو طريقا مختصرا لمعرفة كيفية استعمال لغة ما استعمالا مناسباً عند التواصل بها ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب، فما هي طبيعة النحو الذي ينبغي تعليمه في المدارس والجامعات ؟

- ما هي أفضل المناهج لتعليم النحو ؟

ومن الواضح أن أهمية تعليم النحو تتمثل في تحقيق هدفين اثنين:

أولاً: يتمحور حول مهارات المتعلم المعبرة شفهيًا وكتابياً.

ثانياً: يركز على نوعية المعرفة التي يجب أن يعلمها عن النظام الذاتي للغة.

فهذه المعرفة من شأنها أن تزيد من مهارته في استعمال اللغة ، واعتباراً لهذه الأهمية عدّ النحو المدخل الطبيعي لتعليم اللغات وتعلمها في الأنحاء التقليدية والمعاصرة على السواء.

وبهذا يتبين لنا أن النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يقدم في تعليم اللغة هو النحو التعليمي لا النحو العلمي، وبناء على هذا يمكن أن نوضح منزلة النحو في تعليم اللغة في عدة نقاط هي:

- إننا إذا قدمنا في تعليم اللغة النحو العلمي النظري، فهذا يعد عيباً وخطأً في المنهج والتخطيط لا عيباً وخطأً في النحو نفسه، وبذلك يكون النحو العربي بريئاً من التهمة الموجهة إليه في تهميشه.
- إن تعليم النحو لا يعني بالضرورة إتقان اللغة والتمكن من استخدامها صحيحاً ما لم يصحبه تمرن وسماع مستمران، وذلك لأن النحو يكسب الإلمام بقواعد اللغة، والمعرفة بقوانينها وبقربها، واللغة

¹ - ينظر: زكريا أرسلان، القاعدة النحوية وتعليم العربية: نحو مقارنة تفاعلية، بحث قَدّم في المؤتمر الدولي الثالث

"اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية " ، جامعة قطر، 5 ماي 2014، ص 50-51

ملكة تكتسب بالممارسة والمحاكاة المستمرة والتدريب، يقول ابن خلدون: « والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً¹، ومثال ذلك أن « اكتساب سليقة الشطرنج - إن صح هذا التعبير - لا يكون باستظهار القواعد وإنما يكون بالمشاركة في اللعب²، وكذلك من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها ويعرف كل ما فيها، ولكنه لا يستطيع القيادة لأنه لم يتدرب على ذلك ولم يمارسه³، فالمعرفة العملية أهم من المعرفة النظرية.

- النحو وسيلة وليس غاية⁴، ودوره محصور في تقريب تعليم اللغة وتنظيم اكتساب السليقة بمعرفة قواعده، وإرشاد المتعلم لطرق سلامة العبارة والإعانة على الفهم السليم، وهو بهذا المفهوم جزء من تعليم اللغة الذي هو مشروع كبير أو عملية كبرى لها عناصر عديدة ينبغي أن تتم بصورة متآزرة منظمة، ولم يصبح هذا التعليم مجرد آراء واجتهادات وإنما هو الآن علم له أصوله وضوابطه ومنهجه، ونجد ذلك في علم اللغة التطبيقي الذي يعد تعليم اللغة أهم مباحثه، وهو يدلنا على أن هذا الأمر ليس بيهين، بل إنه يحتاج إلى ثقافة متنوعة وإلمام بعلم اللغة بفروعه المختلفة النظرية والنفسية والاجتماعية وعلم التربية⁵.

¹ - ابن خلدون، مصدر سابق، ج3، ص 261

² - تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، د ط، 1985، ص 86

³ - ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف، اللغة وبناء الشعر، دار الغريب، القاهرة، مصر، دط، 1994، ص 280

⁴ - ينظر: محمد عطية الإبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 1948، ص 81

⁵ - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 33

ومعنى هذا أن سبب تردي حالة تعليم العربية عندنا ليس هو النحو بل هو غياب الرؤية المتكاملة لعملية تعليمها وعدم تنفيذها إن وجدت، ولقد زادت أهمية النحو التعليمي بعد أن أكدت الأبحاث أهمية النحو في تعلم اللغات، وبعد أن تراجعت الحركة الداعية إلى التقليل من أهمية تدريسه، إذ لم يعد السؤال منصبا على مدى أهمية تدريس النحو في تعليم اللغات، بل أصبح السؤال منصبا على أي نمط من النحو يجب تدريسه، وعلى أي الطرق أنجع لتدريسه.

إن النحو التعليمي يزود التلميذ بما هو ضروري لتلبية حاجاته اللغوية، وليس ولا بد من التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي وذلك بتطبيق ما يسمى بـ (ديداكتيك النحو)، وهو يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية، أي من نحو علمي إلى نحو تعليمي.

فتعليمية اللغات تميز بين مستويين من النحو: النحو كعلم والنحو كتعليم، ويتفق جميع الباحثين في مجال تعليمية النحو أن يكون النحو التعليمي هو النمط المعتمد في التعليم، إذ يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، من خلال منهجية تعليمية منظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها الباحثون في علم النفس والتربية وتعليمية اللغات، فهو يستفيد من النظريات التربوية المعاصرة، ومن التراث النحوي التعليمي الأصيل في بناء مقرراته ومناهجه لتيسير تعليم النحو العربي، وذلك من خلال تطوير العملية التعليمية بتحسين أداء أركانها المتمثلة في: المتعلم و المعلم والأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والتقويم والطريقة.

- المتعلم:

وهو المحور الأساسي في العملية التعليمية، إذ « يعد تحليل احتياجات المتعلمين - في التعليمية الحديثة - خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها، فتحديد محتوى التدريس تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية، فتدريس النحو، بل اللغة بشكل عام إلى س وع (زيد

وعمرو) يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو (س) ومن هو (ع)، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟¹، إذن فلا بد من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهن المتعلم أولاً، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها، ولذلك ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستخدم القاعدة، وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها، ويبدل جهده في تعلمها، ويحس بقيمتها في حياته وتعبيره، كما ينبغي استغلال الدافعية لدى المتعلم، ولاشك أن هذه الدافعية تساعد على تعلم القواعد وتفهمها، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات، فالأخطاء التي يكثر شيوعها وتكرارها في كتاباتهم وقراءتهم يمكن أن تكون محورا لدراسة النحو²، ولذلك فالأمر الهام الذي ينبغي أن تركز عليه العملية التعليمية هو الانتقال من التعليم إلى التعلم، وجعل المتعلم قادرا على اكتساب المعارف بنفسه، وذلك من خلال «تزويد المتعلم بالمهارات التي تساعد على أن يفكر ويبحث وينقب عن المعلومات، ويعمل على توظيفها، لا أن تقدم إليه دون أن يكسب ذهنه في البحث عنها، وتزويده بمهارات التعلم الذاتي التي تساعد على مواصلة التعلم مدى الحياة»³.

وبناء على هذا، فإن تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديداً أولياً لمركز الاهتمام ومحور العملية التعليمية ألا وهو المتعلم، والخطاظة الآتية توضح ذلك⁴:

¹ - محمد صاري، مرجع سابق، ص 172

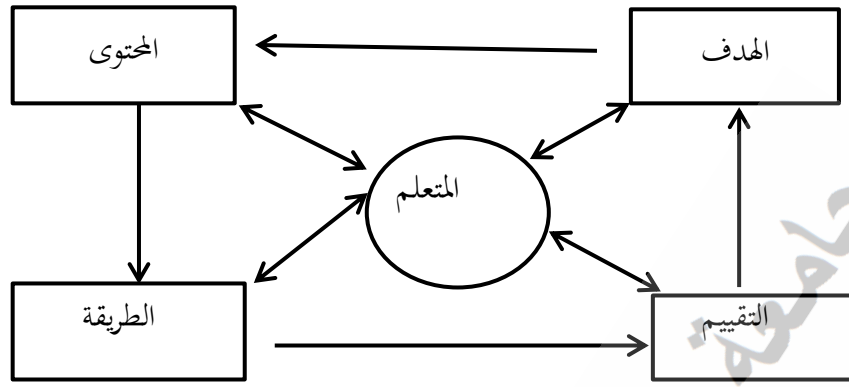
² - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 63

³ - محمود أحمد السيد، المدرس إعدادا وتأهيلا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سوريا، المجلد 83، الجزء 4،

2008، ص 771

⁴ - ينظر: محمد صاري، مرجع سابق، ص 173، نقلا عن محمد صاري، التمارين اللغوية (دراسة تحليلية نقدية)،

رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، 1991، ص 21



- المعلم:

لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير، حتى يشعر التلميذ أن هذه هي اللغة، فلا يكفي أن يقوم المدرس بذلك، بل يجب أن يعود التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة، كما لابد أن يستثير دوافع التلاميذ وحاجاتهم للقواعد النحوية، بأن يعايشهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة، فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات انتهر المعلم هذه الفرصة، وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية، وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة¹، فمعلم اللغة يجب أن يكون مستوعبا لمادته، عارفا باللغة العربية نفسها، عالما بطرائق تدريسها، وبذلك يتمكن من أن تكون له طرائق ناجحة خاصة في التدريس، ولن يتحقق هذا إلا بالإعداد الجيد للذين يقومون على تعليم اللغة العربية «إعدادا يشتمل على فقه ومعرفة واعية بالنحو وبسائر علوم العربية، حتى لا يبقى النحو مادة غريبة على الأفكار لا تسيغها ولا تهضمها ولا تنتفع بها»²، ولذلك فإن المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب وهذا عمل صعب جدا يقتضي شخصية خاصة تجمع إلى غزارة المادة وهضمها وطرائق تقديمها المرانة واللباقة³.

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 63

² - ينظر: أحمد عبد الستار الجوارى، مرجع سابق، ص 15

³ - ينظر: علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 66

فالمدرّس يعد قطب الرّحى في العملية التربوية، وإليه يرجع الفضل في نجاحها غالباً، أو يرجع إليه السبب في إخفاقها في الأعم الأغلب، إذ مهما تكن المناهج مبنية على أسس علمية فإنها لا تحقق أغراضها إلا إذا كان يقوم بتطبيقها مدرس كفاء، إن إعداد المدرس وتأهيله يستلزمان¹ :

- تمكنا من المادة .
- تمكنا من مهارات التواصل باللغتين العربية والأجنبية.
- تمكنا من استثارة الدافعية لدى طلابه .
- تكاملاً معرفياً في تكوينه .
- تمثلاً للمنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل.
- مرونة في اختيار الطرائق والأساليب في ضوء الأحواء والمستويات.
- ربطاً للمعارف النظرية بالعملية.
- تركيزاً على الجوانب التطبيقية.
- تركيزاً على كيفية التعلم وتعليم الطالب كيف يتعلم.
- تركيزاً على التعلم التعاوني وفريق العمل في إنجاز المشروعات.
- استعمالاً لأساليب التشجيع والتعزيز في التعامل مع الطلبة.
- قدرة على استعمال تقنيات التعليم الإلكترونية والمعلومات والاتصال، وتوظيفها لمصلحة العملية التعليمية التعليمية " الحاسوب، الأنترنت، مخابر العلوم المتطورة... إلخ".
- قدرة على فهم نفسية طلابه وتعرف حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المدرس إعداداً وتأهيلاً، مرجع سابق، ص 774 - 775

- امتلاكاً لمهارات التعلم الذاتي، الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وإذا كان أرقى أنواع التعلم أن يتعلم الطالب كيف يتعلم بإرشاده إلى أساليب التعلم الذاتي فإن أرقى أنواع التنمية المهنية للمدرس أن يتعلم كيف ينمي نفسه ويطور أداءه وكيف يحل مشكلاته المهنية .
 - قدرة على استعمال أساليب تقويم متنوعة ومتعددة تقيس المهارات العقلية العليا لدى الدارسين .
 - قدرة على توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية التعلمية انطلاقاً من الأسئلة الخمسة :
- لماذا؟ ماذا؟ لمن؟ كيف؟ ما الأثر؟

- استئناسا بتجارب الأمم الأخرى في عمليتي الإعداد والتأهيل من جهة والتدريب من جهة أخرى. ذلك أنّ الأسس التي يفترض أن تقوم عليها المناهج ينبغي أن تصدر عن فهم كاملٍ لحقيقة مفادها أنّ المنهج لا يعني مجموعة من الأصول العامة أو القواعد الكلية فحسب، إنما هو موقف فكري واضح المعالم تجاه عناصر العملية التعليمية التربوية والعلاقات بينها، والمعلم والمتعلم من أهم عناصر هذه العملية ؛ لذا علينا أن نسعى إلى إرساء منهج متكامل للنحو، يضم المعلم الذي هو المرسل، والمتعلم الذي هو المتلقي، وتتوخى الحكمة في تقسيم المادة المدروسة بين هذين الطرفين بأن يكون المعلم أداة حسنة لشرح ما غمض من المادة العلمية وموثلاً رجباً يأوي إليه الطالب ليجد إجابة عن أسئلته وتوضيح ما انغلق منها.

- الأهداف:

إن النحو وسيلة لا غاية يقصد إليها، هو وسيلة لتقويم اللسان لينطق بما يوافق كلام العرب، وإكساب المتعلم المهارة اللغوية المتينة التي تعينه على فهم الكلام وتدوقه ونقده، ولهذا يرى الباحثون المعاصرون أن تعليم النحو ينطوي على الأمور التالية¹:

¹ - ينظر: إبراهيم محمد عبد الله، مشكلات تعليم النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002)، ص 305

- يأخذ بيد الطالب لتلافي الأخطاء النحوية التي تذهب بجمال الأسلوب، ويساعده على إنشاء كلام فصيح بأسلوب قويم.

- يحفز الطالب على التفكير السريع والوقوف على الفروق الدقيقة في التركيب اللغوي.

- يمكن الطالب من نقد العبارة اللغوية وبيان مظاهر الركاقة ومواطن الجمال والروعة فيها.

- يكسب الطالب الدقة في الملاحظة والموازنة وتحري الحكم الصحيح الدقيق، وينمي عنده الذوق

الأدبي؛ لأن الإعراب عملية تحليل للألفاظ والأساليب، وتميز صحيحها من سقيمها.

- يورث الطالب عادات لغوية صحيحة بعيدة عن التأثر بلغة العوام..

ويمكن تبيان هذه الأهداف مفصلة على النحو التالي¹:

- إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة .

- تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة

بكل سهولة ويسر وتلقائية إن بطريق المحادثة أو الكتابة .

- تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه، وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية

صحيحة نطقاً وكتابة وبالسرعة المناسبة .

- تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتدقيقها وإدراك بعض مواقع الجمال

فيها وتحليلها ونقدها.

- غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس الناشئة بحيث يغدو الكتاب الصديق الصدوق للمتعلم.

- إكساب الناشئ القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

- إكساب الناشئ مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سوريا، المجلد 84، الجزء

- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي، وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي .
- تمكين الناشئة من امتلاك أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاء ونحوا ودلالة وصولاً إلى الفهم الصحيح، والقدرة على التعبير السليم وظيفياً وإبداعياً.
- تعزيز الميول والأهداف الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولاً إلى الإبداع والابتكار.
- تنمية القدرة على التفكير العلمي والبحث والتحليل والنقد والحوار من خلال اللغة.

- المحتوى:

- تؤكد تعليمية اللغات على أن الانتقاء الموضوعي لمحتوى المقرر يضمن الارتقاء بتعليم تلك المادة، لأن الاختيار العلمي خطوة مهمة لا بد منها، ومن المعايير التي لا بد أن تتوفر في المحتوى¹:
- الربط الوثيق بينه وبين الأهداف المرسومة.
- الموضوعية في إيراد المعارف والمعلومات.
- العلمية في تنمية أساليب التفكير العلمي .
- التنظيم والمنهجية والمنطقية وبيان مستوى السهولة والصعوبة في العرض، وتناسب أسلوب عرض المحتوى والمرحلة العمرية .
- الشمولية شكلاً ومضموناً، وأسلوباً ومحتوى، وخلو الأسلوب من التعقيد، واتسامه بالسهولة والرشاقة.
- مواكبة روح العصر وآخر المستجدات العلمية والتكنولوجية.
- ملاءمته للوقت المخصص في الخطة.
- التوازن بين حجم المادة المقررة في الحصص الدراسية وعددها في الخطة الدراسية.

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 320- 321

- الوضوح والدقة في استعمال المصطلحات.

- الجمع بين الأصالة والمعاصرة.

- الوظيفية في اختيار المحتوى، ومن معايير الوظيفية :

أ- اختيار الأنشطة اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها

ترتيباً تنازلياً في ضوء الشيوع والتواتر في الاستعمال الواقعي، بحثاً عن مواقف التعبير الوظيفية

في الحياة، فما استعمل بكثرة عدّ وظيفياً، وما قلّ استعماله لا يعتبر وظيفياً . وتختار أكثر

البنى اللغوية شيوعاً وتواتراً في اللغة المنطوق بها، والبحث عن النحو الوظيفي فيها .

ب- الانتقال من الانعزال المعرفي إلى التداخل المعرفي، والتكامل بين مجالات المعرفة المختلفة على

النحو المستعمل في واقع الحياة .

ت- الجمع بين النظري والعلمي وربط المادة التعليمية بمجالات الطبيعة وتاريخ التطور العلمي .

فما يلاحظ هو أن تعليم القواعد النحوية لا يقوم على أسس علمية في اختيار المحتوى،

وذلك أحد أسباب أزمة النحو في المجال التعليم، فهو يقوم على عينة عشوائية من قواعدها تؤدي إلى

معرفة تقريبية منقوصة مختلف على كثير من عناصرها، إذ نسوي في تعليم النحو، بين قاعدة قد لا تعرض

في الاستعمال مرة في الكتاب الكامل، وقاعدة ذات دوران في كل صفحة بل في كل سطر، إننا على

مستوى النحو، بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف ظواهر في مادة اللغة حسب الاستعمال، وينفي

العلل والتأويلات والخلافات، ثم يقتصر من تلك القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من

القواعد المشتركة بين النحويين على تلك القواعد التي كتب لها دوران في الاستعمال كبير، وحياة في

الاستعمال متصل، وبذلك نجد أن (النحو) قد اختزل إلى العشر، وسيجد كل من يقرأ هذا (النحو) أنه

يقراً شيئاً له انعكاس وظيفي قريب، فيما يقرأ، وفيما يسمع، وفيما يحتاج إلى أن يعبر به¹، إذ لا بد من تيسير المادة النحوية في العصر الحديث، فالتفريعات الكثيرة لا داعي لها والآراء المتباينة بتعليقاتها والأصول المضطربة بعباراتها المتعددة، كل أولئك وغيره مما يمكن تداركه بالإصلاح وملاحقته بالتسديد واستصفاؤه بما يعود على اللغة بالسعة والتيسير المفيد والتركيز المأمون².

فتدريس النحو في زمان يتلقى فيه الناشئة والمتعلمون العربية تعليماً وصناعة لا طبعاً واكتساباً ينبغي أن لا يكون كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية تكتسب بالدرية والمران، لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر المهم، وإنما المهم هو مراعاتها واستعمالها³، بناء على هذا الكلام، فإن التعليمية تميز بين طريقتين:

- القواعد الصريحة المباشرة: وتتضمن عرضاً مباشراً للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.
- القواعد الضمنية: التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين، وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلية، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل، والخطاطة توضح ذلك⁴:

¹ - ينظر: نهاد الموسى، نحو وظيفي (مثل من باب الاستثناء)، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27-31 أكتوبر 2002)، ص 204

² - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 227

³ - ينظر: محمد صاري، مرجع سابق، ص 174

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص 175، نقلاً عن نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 242-243

الوظيفة	مئات اللغويين	المتقدمة
القوانين	عند اللغويين	المتقدمة

نحو صريح (قواعد نحوية)



نحو ضمني (وظائف لغوية)



لقد ميز المختصون في التعليمية في النحو التعليمي (التربوي) بين نحوين: نحو ضمني (Grammaire Implicite) غير مباشر، ونحو صريح (Grammaire Explicite) مباشر، فالأول نحو طبيعي سليقي، يتم تعلمه بطريقة عفوية أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة (نصوص القراءة والمحاضرة...) دون الخوض في شرح المصطلحات النحوية مع إمكانية الإشارة إليها من حين لآخر، إذ له علاقة وطيدة بمفهوم الملكة أو السليقة اللغوية بوصفها جملة من الاستجابات اللغوية الصحيحة التي يضمها متكلم لغة ما بطريقة عفوية من الوسط اللغوي الذي يعيش فيه، بحيث يصدر بعفوية وتلقائية التراكيب اللغوية المناسبة الموافقة للمقام أو الموقف التبليغي المناسب، أما النحو الصريح فهو النحو الذي يتم تعلمه من خلال منهاج نحوي تحدد فيه الموضوعات النحوية والصرفية، لتقدم ضمن سلسلة من الدروس النظرية التطبيقية، تشرح فيها المصطلحات النحوية بطريقة مباشرة، مدعمة بتعريفات إجرائية على طريقة سيويه الذي يميل إلى الوصف والتمثيل وتعزيز المفاهيم النحوية واللغوية بنماذج حية لا تغرق في التعريفات النظرية المجردة، ثم ترسخ بتدريبات وتمارين مختلفة، وقد أثبتت التجارب نجاعة وفعالية القواعد الضمنية، فضلا عن أن الاقتصاد في الوقت والجهد يقتضي تقديم النحو الضمني على النحو

الصريح خصوصا في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، الأمر الذي جعل بعض الدول المتقدمة لا تدرس النحو الصريح إلا في المراحل المتقدمة من التعليم الثانوي والجامعي¹، كما أن المختصين في التعليمية يرون « أن منهج تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة يرتبط فيها النحو بالتصوُّص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي، ومن غير المعقول أن تدرس اللغة في مراحلها الأولى - وهي مهارات وعناصر متكاملة- في صورة مواد دراسية مجزأة ومنفصلة، تضطر المعلم إلى فتح نافذة جديدة أو ملف جديد للنحو»².

- الوسائل التعليمية:

لقد أدى التقدم العلمي والتقني في العصر الحديث إلى تطور مجالات استخدام وسائل تعليمية يجب استغلالها خير استغلال، كالصوت والصورة والحاسوب، والمختبرات اللغوية وشبكات الانترنت ووسائل اتصالاتها المحدثه، والبرامج التعليمية التي تستغل الوسائل الفنية لتدخل المعرفة والمعلومة والنحو إلى فكر المتعلم من غير أن يشعر بأن ما يتعلمه عبء، فمن مسلّمات العمل التربوي أن المبادئ والنظريات والقوانين، والمعلومات النظرية صعبة عموما على الحفظ والتتمثل إن لم ترافقها المعينات البصرية التي تساعد على ترسيخها وتثبيتها في الذهن، فالوسيلة التعليمية أصبحت مكونا هاما من مكونات الدرس الناجح، ولاسيما إن كان يقوم على أنشطة عقلية مجردة مثل أنشطة درس النحو، وقد طُوِّر إنتاج الوسائل التعليمية كثيرا في أيامنا، ولا سيما بعد أن انتشرت صناعة الحاسوب التربوي، لذلك لا بد من تكثيف استخدام الوسائل التعليمية من أجل تيسير تعليم النحو واستيعابه³.

¹ - ينظر: يحيى بعبيش، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مرجع سابق، ص 91 - 92

² - محمد صاري، مرجع سابق، ص 176

³ - ينظر: سهام عمار، نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي، مداخلة قدمت في مؤتمر

تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002)، ص 97

وتبدو أهمية الوسائل التعليمية في المجال التعليمي التعليمي على أنها وسائل للوصول إلى الغايات والأهداف التربوية والتعليمية، لا غايات مقصودة بذاتها، وهي لا تسد مكان المعلم أبداً، ولكنها تساعده في أداء مهماته التعليمية ومواقفه الميدانية، بشرط أن يحسن المعلم اختيارها وإعدادها واستخدامها أيضاً، وتبدو أهميتها في المجال التعليمي والتعليمي لكونها¹:

- تعمل على إقبال المتعلمين على التعلم باستثارة اهتمامهم، وتزويدهم بخبرات متنوعة تعمل على إثرائها .
- تطوير العملية التعليمية باعتمادها الوضوح والحيوية، وارتباطها بالمواقف التعليمية الميدانية.
- تقرب تفكير المتعلمين من العالم المحسوس على أساس قريب من الواقع.
- تدفع المتعلمين إلى الانتباه لبيئتهم وتفاعلهم معها، بإثارة اهتمامهم وشعورهم بالنشاط العلمي.
- تدرب المتعلمين وتعودهم على دقة الملاحظة والإحساس العلمي الهادف.
- تكسب المتعلمين الخبرة الواقعية، وقوة شخصية تدفعهم إلى اعتماد النشاط الذاتي وتكوين سلوكهم اليومي.
- تساعد المتعلمين على تنمية مواقفهم الإيجابية نحو الأفضل.
- تساعد المتعلمين على الاهتمام بالمادة الدراسية والمشاركة الإيجابية بأنشطتها.
- تساعد المتعلمين على اكتساب ثروة لغوية ترتبط بملاحظاتهم وتجاربهم ومشاهداتهم العملية الحياتية.
- تساعد في تسلسل أفكار المتعلمين وترابطها اعتماداً على التغذية الراجعة.

¹ - ينظر: رضوان الدبسي، دور وسائل التقنية وآثارها في تعليم اللغة العربية (من عوامل تيسير تعليم النحو حديثاً)، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002)، 117

- تعمل على تنمية قدرات المتعلمين على التقويم والنقد الفاعل البناء وعلى المقارنة والتحليل والاستنتاج.

- تساعد المعلم على التمكن من مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين وتقويم أدائهم الفوري.

- التقويم (التطبيق):

إن التربية الحديثة تتميز بتطبيق ما تعلم من أمور نظرية، بل إننا لا تكاد تعلم من النظريات إلا ما يمكن تطبيقه، فلا فائدة من شحن ذهن الطلبة بأشياء لا يحتاجون إليها ولا يدركون مداها كما كانت تفعل التربية القديمة في الترويض العقلي، إننا لا نرهق الطلبة بما لا ينفعهما وما لا يفهمونه، وتوضح أولى أمثلة هذا في درس النحو¹، ف« لا نعلم - ويجب ألا نعلم - في النحو إلا ما يحتاج إليه الطلبة لدى التطبيق، وإننا لا ندرس هذا الذي ندرسه لذاته، ولا يمكن أن نتركه من غير تطبيق يرسخه في نفس الطالب ويعوده على استعماله في الوقت المناسب، بل إننا نبعد هذا التطبيق عن الافتعال فنسعى جهدنا إلى أن نضع الطلبة في وضع طبيعي يتطلب منهم استعمال ما درسوا، إننا نرعى الجانب العملي من النحو»²، ولهذا نجد أن تعليمية اللغات تقترح حالياً على المشتغلين بتدريس اللغة عامة، والنحو خاصة التمارين البنوية، وهي تقنية جديدة نشأت في ظل مدرستين: مدرسة لسانية وصفية (البنوية)، وأخرى سلوكية نفسية كرد فعل على إفراط المعلمين والمربين في الشروح النحوية النظرية عند تعليمهم للغة³.

فالتدريبات التي توضع في كل درس تهدف إلى مساعدة المتعلم على التمكن من القاعدة، تركز في غالبيتها على أنشطة التعرف النحوي (حدّد، بيّن، ضع خطأً تحت، أعرب،... إلخ)، ولا تعنى إلا قليلاً بأنشطة المحاكاة والإنتاج اللغويين، التي تدعو المتعلم إلى محاكاة الأمثلة والنماذج المعطاة، وإلى إنتاج أمثلة

¹ - ينظر: علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 97

² - المرجع نفسه، ص 97 - 98

³ - ينظر: محمد صاري، مرجع سابق، ص 176

وغمادج تشكل فرصة للإبداع اللغوي، ومن هنا كانت ضرورة العناية بمهذين النوعين من الأنشطة¹، وذلك لأجل تمكين المتعلم من تدريب ذهنه على الإنتاج اللغوي.

وليس التطبيق من لوازم النحو وحده، وإنما هو من لوازم المواد اللغوية الأخرى كلها: المطالعة، التعبير، النصوص...، وإنه الفرصة الثمينة التي تبين للطلبة وحدة اللغة العربية وتكامل أجزائها، وتدلهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة إلى اللغة²، والتطبيق على نوعين: شفوي وكتابي، والتطبيق الشفوي يسبق التطبيق الكتابي ويمهد له.

وعلى المعلم أن يراعي الأمور الآتية عند تدريب تلاميذه على التطبيق الشفوي والتحريري³:

- 1- أن تكون أمثلة التطبيقات نصوصا أدبية وآيات قرآنية، وفقرات من مواضيع ذات صلة بالحياة والمجتمع، وألا تكون أمثلة وجملا حافة تنفر التلاميذ من القواعد.
- 2- الابتعاد عن الألغاز ومسائل الإعراب التقديرية والمحلية التي تحتمل آراء مختلفة.
- 3- الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشواذ.
- 4- أن تناقش أمثلة التطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التطبيق الشفوي أم الكتابي.
- 5- يبدأ بالتطبيقات الكتابية السهلة ثم يكون التدرج نحو الأصعب فالأصعب، مع تمرين التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم شيئا فشيئا.
- 6- تحل التطبيقات والتدريبات في الصف.

¹ - ينظر: سهام عمار، مرجع سابق، ص 97

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 99

³ - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 230 - 231

7- يستغل المدرس فروع اللغة الأخرى كالنصوص والقراءة وغيرها للتطبيق على القواعد، على

ألا يطغى على تلك الفروع ويأخذ من وقتها الكثير.

- طرائق التعليم:

إن طريقة التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس، و«نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج وضعف المتعلم وصعوبة الكتاب المدرسي، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم فإن هذا التفاوت من حيث الطريقة يكون أبعد أثرا»¹.

فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة، ولقد كانت الطرائق القديمة تقضي معظم وقت الفصل في الاستماع إلى الدرس أو العمل في أوراق منفصلة، وكانت كلها مهام قلمية، أما الطرائق الحديثة فإنها تعتمد على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلم بتوجيه وإرشاد من المعلم، لأن التعلم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصل إليه التلميذ بنفسه ولقد تعددت طرائق التدريس وتنوعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم من حيث تفاعله وإيجابيته في العملية التعليمية²، ولقد وضع المربون أسسا معينة لنجاح طريقة التدريس، ومن هذه الأسس³:

1- استناد الطريقة إلى علم النفس لدراسة الميول ومراحل النمو والقابليات وطرائق التفكير.

¹ - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 88

² - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 64

³ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 89

- 2- استناد الطريقة إلى طرائق التعلم وقوانينه مثل التعلم بالعمل، والتعلم بالملاحظة والمشاهدة والتبصير، وكذلك بالتجربة والخطأ، والتعلم بالخبرة والتجربة، والاستعداد والتمرين، والتأثير والاستعمال.
- 3- مراعاة صحة الطالب العقلية والبدنية مثل عدم التخويف، وتنمية الانضباط الذاتي، وإيجاد رغبة في العمل بالتعاون.
- 4- مراعاة الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها في التعلم.
- 5- مراعاة طبيعة مادة الدرس وطبيعة الموضوعات الدراسية.
- 6- استخدام وسائل الإيضاح.
- 7- القدرة على التكيف (المرونة).
- 8- شخصية المدرس وإبداعه وابتكاره، فشخصية المدرس تتجلى في طريقته وفي أعماله الأخرى.

ويتداول المشتغلون بالعربية مقولات شتى في تعليم النحو وتيسيره، بين أخذ بالطريقة الاستقرائية، وداعٍ إلى تعليم القواعد من خلال النصوص، وذهب إلى أن طريقة (وعليه قس) تمثل تدريبا يقدر في حدس المتعلم، ويسعفه على استدخال نظام العربية على مثال البرنامج الذي يتشكل في العقل الإنساني في حال اكتساب اللغة اكتساباً¹، وهذه الطرائق تتمثل في الآتي:

1- الطريقة الإلقائية أو التقليدية:

تقوم على جهد المعلم فقط، وهذه الطريقة قديمة في الواقع، وفيها يلقي المعلم الدرس إلقاءً يعتمد فيه على نفسه، دون اهتمام بالمتعلم، بمعنى أن النشاط فيها قاصر على المعلم وحده، وما على المتعلم إلا الإنصات الكامل والالتزام بما يقال له، ويعاب على هذه الطريقة إنها لا تتخذ التلميذ محورا

¹ - ينظر: نهاد الموسى، مرجع سابق، ص 197

للعلمية التعليمية، ولا تهتم بتنمية وعيه وإدراكه، ومعنى آخر ينعدم فيها التفاعل بين المرسل والمستقبل (المتلقي)¹.

وترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبقتها العرب والمسلمون أيام النهضة العلمية (في الدولة الأموية والعباسية وما بعدها)، ويقصد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، وتصلح هذه الطريقة في التدريس للكبار الراشدين أو الطلاب ذوي الأعداد الكبيرة، كما في الكليات، وهي أسهل استراتيجية للتدريس في وصفها، وتحديدها ما دام أن دور المحاضر هو نقل المعلومات، وهذه هي أبرز مميزات، ومن أبرز عيوبها ما يلي:

- أن دور المتلقي سلبي.
- يصعب اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها مثل احترام آراء الآخرين، وتحمل المسؤولية والمشاركة النشطة والإصغاء².
- 2- الطريقة القياسية (الاستدلالية):

تقوم على جهد المعلم فقط ، وتمثل في طرح القاعدة ثم الأمثلة التطبيقية، أي أنها تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولاً ثم تعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء، وإذا ما فهم التلاميذ الكل أي القاعدة، بدأوا بفهم النماذج والشواهد والأمثلة والتفصيلات التابعة³.

¹ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 91- 92

² - ينظر: ظبية سعيد السليطي ، مرجع سابق، ص 65- 66

³ - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 228

أي أنها تبدأ بعرض القاعدة على السبورة، ثم يؤتى بالأمثلة التي تؤيد القاعدة وتوضحها، وتعتمد هذه الطريقة على حفظ المصطلحات النحوية من قبل المتعلم، وترديدها فقط، وأول الكتب التي تم تأليفها بهذه الطريقة هو كتاب " ألفية ابن مالك".

وهذه الطريقة تستند إلى منطق أرسطو لأنها تبدأ بطرح القضايا والنظريات والمبادئ والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثم تعود إلى حيث بدأت بالأفكار العامة والقواعد والنظريات، فهي تبدأ بالكل العام ثم تنطلق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكلي العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء¹.

وتعد هذه الطريقة من أقدم الطرق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي، أو جزئيات داخلية تحت هذا الكلي، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم.

إن الطريقة القياسية تتطلب عمليات عقلية معقدة لأنها تبدأ بالجرد، أي بذكر القاعدة كاملة، وفي هذا مخالفة لسير النمو اللغوي لدى المتعلمين، ومخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها، فالمعلم بعد كتابة القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم، وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية والمفاهيم المشخصة، وفي الواقع إن الجزئيات أقرب إلى مدارك المتعلمين من الكليات، وإن الكليات التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدارك المتعلمين من التي هي كثيرة الشمول².

وكانت هذه الطريقة سائدة في مطلع القرن الماضي، وقد ألقت الكتب النحوية التعليمية وفق هذه الطريقة ككتاب (قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية) لحفني ناصف وآخرين وكتاب (النحو

¹ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 91-92

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 182

الوائي) لعباس حسن، ويرى أنصار هذه الطريقة أنها سهلة، وسريعة في الأداء، وتؤدي إلى استقامة لسان المتعلم، أما معارضوها فيرون أن مفاجأة المتعلم بالقاعدة قد تكون سببا في الصعوبة ومن ثم الصعوبة في التطبيق، وأنها لا تراعي المبدأ التربوي في الانتقال من السهل إلى الصعب، وأنها تضعف في المتعلم القدرة على الاستنتاج والابتكار، لاعتمادها على التلقين في حفظ القواعد واستظهارها.

وتمتاز الطريقة القياسية بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا، وأنها تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات، وإن سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنها تصلح بعد ذلك للتدريس في المرحلة الثانوية¹، وعلى الرغم مما توفره هذه الطريقة من مزايا وإيجابيات، إذ توفر الوقت في التدريس وتريح المعلم من النقاش لأنه عمله قائم على الإلقاء فحسب، فإنها لا تخلو من بعض المآخذ والسلبيات، « فهي بتركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة قد لا تضمن فهم القاعدة، ومن ثم فهي قد لا تساعد على أعمال عقل المتعلم، وأنها تؤكد المحاكاة والتقليد فلا تشجع على الابتكار والأداء، وأنها تؤدي إلى الرهبة من القاعدة فتؤكد صعوبتها في صورتها العامة الكلية، وأنها تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، وأنها تزعزع الحقائق في العقل، فتكون القواعد عرضة للنسيان السريع، وأن الأمثلة التي تصاغ على وفق القواعد المعروضة قد تكون مبتذلة جافة»².

كما أن هذه الطريقة تبدأ من الصعب إلى السهل، ولذا فهي تقتل روح الابتكار والتفكير عند التلميذ،

¹ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 182

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها

كما أن عدم استعمال أسلوب النقاش يقتل الحماس ويسبب الملل للتلاميذ¹، كما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تبقي المتعلم سلبيا متلقيا لا يشارك في العملية التعليمية التعلمية، إلا في مرحلة متأخرة حين يطلب إليه المعلم المشاركة في حل التدريبات أي في مرحلة التطبيق.

وبسبب هذه السلبيات عدل عن الطريقة القياسية إلى الطريقة الاستقرائية التي وضع أسسها هربارت، وذلك لعدم جدواها عمليا، حيث إنها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح عند التلميذ، ولذلك ظهرت بعدها طريقة أخرى هي الطريقة الاستقرائية².

2- الطريقة الاستقرائية (الاستنتاجية):

وتسمى الهربارتية أيضا، وذلك نسبة إلى المفكر الألماني يوحنا فريدريك هاربارت، وهي تقوم على جهد المعلم ونشاط المتعلم، وتتمثل في طرح الأمثلة ثم استنباط القاعدة منها، أي أنها تقوم على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل، والاستقراء أسلوب يشجع التفكير، إذ يبدأ بفحص الجزئيات، أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها بقاعدة عامة مستنبطة منها بعد نقاش، وقد نقدها بعضهم بالقول: إنها بطيئة في التعليم، وقالوا أيضا إنها على الرغم من ذلك تخلق رجالا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم، كما أنها تعلمهم الصبر والأناة في تفكيرهم.

فهذه الطريقة تقوم على النمط العقلي وترتب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، حيث تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها، وأساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية، وهذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض أو يرتبط بعضها ببعض الآخر، وهذه الأفكار تتفاعل مع

¹ - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 229

² - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 66

بعضها البعض فنتج أفكارا جديدة، وهكذا وضع هاربارت الخطوات المنطقية الخمس، وهي (المقدمة والعرض والربط والاستنباط والتطبيق)¹، إذ يقوم المدرس بتدوين الأمثلة على السبورة ثم شرحها بمشاركة التلاميذ ومن ثم استنباط القاعدة وتدوينها على السبورة، فهي تسير في خطوات خمس وهي المقدمة أو التمهيد والعرض والربط والموازنة والاستنتاج والتطبيق، ومن أهم الكتب النحوية التي تبنت هذه الطريقة وأشهرها هو كتاب " النحو الواضح " لعلي الجارم ومصطفى أمين.

إن الطريقة الاستقرائية تهدف إلى أن يكتشف الطلاب المعلومات والحقائق بأنفسهم، ويتطلب ذلك من المعلم أن يجمع كثيرا من الأمثلة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته بغية استنباط القاعدة العامة، وهكذا فإنها هذه الطريقة «تمتاز بمزايا كثيرة فهي تثير لدى الطلبة قوة التفكير وتأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة، وهي طريقة جادة في التربية، إذ يصبح التطبيق عليها سهلا، وهي تتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، فهي إذن طريقة طبيعية لأنها تخرج القواعد بالأساليب، يزداد على ذلك أنها تحرك الدوافع النفسية للمتعلم فينتبه ويفكر ويعمل، وأنها تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول»².

كما تحقق هذه الطريقة كثيرا من الممارسات التربوية منها³:

- إيجابية التلميذ واستثارة دوافعه نحو التعليم، إذ إن استثارة دوافع التلميذ تؤدي إلى سرعة الاستجابة والفهم والتعلم.
- تحقق كثيرا من التفاعل بين المدرس والتلميذ، يؤدي ذلك إلى إشاعة روح البهجة والسرور داخل الفصل الدراسي.

¹ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 91- 92

² - المرجع نفسه، ص 189

³ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 67

- تعمل على حفظ تفكير الطلاب، وتوصل إلى الحكم العام تدريجياً، وذلك يجعل المعنى واضحاً جلياً، فيصير التطبيق عليه سهلاً.

- تتخذ الأساليب والتراكيب أسساً لفهم القواعد، ويعدها البعض الطريقة الطبيعية للغة، لأنها تخرج القواعد بالأساليب.

ولهذا يرى بعض الباحثين أن هذه الطريقة تنسجم مع ما تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة التي تذهب إلى ضرورة التدرج في تقديم المادة التعليمية، إذ «أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريباً عن الدرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنه في الفهم، وهي - بهذا - أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائماً بالبداية بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم، والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي، أما الاستنتاجية فهي تبدأ بالمجرد، وهذا يثقل على ذهن الطلبة ويبعد عن مداركهم»¹.

4- الطريقة المعدلة:

تقوم على جهد المعلم ونشاط المتعلم معاً، وهي الطريقة الاستقرائية السابقة لكنها لا تقوم على الأمثلة التي قد تأتي غير مترابطة الفكرة، بل تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميز، أو بوضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلم بالأمثلة المميزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة².

وطريقة النصوص الأدبية " المعدلة " متأثرة في منهجها بالطريقة الاستقرائية، وقد ظهرت هذه الطريقة في نهاية الأربعينيات في كتاب (تيسير النحو) لعبد العزيز القوصي وآخرين، وقد اعتمد الكتاب على القصة المتسلسلة الأجزاء واهتموا في كل جزء منها بإبراز نصوص لغوية تصلح مقدمة لقاعدة معينة،

¹ - علي جواد طاهر، مرجع سابق، ص 59

² - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 229

فإذا ما ثبتت القاعدة أخذ عليها بعض التدريبات، والأساس العلمي والتربوي فيها أن القواعد النحوية ظواهر لغوية، وأن المنهج الطبيعي لدراستها إنما يكون في ظل اللغة، ولذلك فإنها تعتمد على الإتيان بنص بدلا من الأمثلة، ثم تسير خطوات الدرس بالطريقة الاستقرائية¹، فالأكثر فائدة للتلميذ أن يقوم المعلم بتدريس النحو من خلال النصوص الأدبية القصيرة غير المتكلفة، لأن مزج النحو بالتعبير أي من خلال النصوص الأدبية يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليب اللغة في أذهان التلاميذ وبالتالي ترسيخ القواعد النحوية، وهذه الطريقة توسع دائرة معارف التلاميذ وتدرجهم على الاستنباط والدراسة والبحث، وهذا الأسلوب هو الأسلوب الذي آل إليه التعليم الحديث.

ومعارضو هذه الطريقة يعتبرونها مضيعة للوقت من حيث تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، ومكان ذلك دروس القراءة ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها، كما أن القطع الأدبية فيها من الطول ما يفقد من غايتها وأهميتها، ولتلافي عيوب الطرائق السابقة في تدريس النحو ظهرت فكرة مدخل التكامل في العلوم².

5- طريقة النشاط:

تقوم على نشاط المتعلم، أي استغلال نشاط التلاميذ الذين يكلفون بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها، ومن ثم يقوم المعلم بدراستها معهم، أي أنها تقوم على جهد التلاميذ معا وتنظيم المعلم لها حتى يتم استخراج القاعدة.

وقد ظهرت نتيجة للصيحة التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام والتركيز على نشاط المتعلم وفعاليته وإيجابيته، وفيها يتم التعلم بسرعة فائقة وبشغف أعظم مما لو ظل التعلم قائما على طرق فنية في أصول التدريس خالية من الفاعلية، وهي تعتمد على نشاط التلاميذ وفعاليتهم، وفيها يقوم المعلم

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 68

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 69

بتكليف تلاميذه بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس من القرآن الكريم والأبيات الشعرية ومن موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم، ثم يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس، واستنباط القاعدة، إلا أن معلم اللغة العربية قد لا يستطيع تنفيذ طريقة النشاط بفاعلية، وذلك بسبب ضيق الوقت وقلة الحصص، ويستطيع أن يتلافى هذا العيب بأن يكتفي بوجود الدرس في الكتاب المدرسي، ويطلب إلى التلاميذ إعداده في المنزل¹.

6- طريقة حل المشكلات:

تقوم على نشاط المتعلم، وتقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص، حيث يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحو ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف استخلاص المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة²، أي أن هذه الطريقة تمر بالخطوات التالية³:

- مرحلة الملاحظة واستقراء الجزئيات أي دراسة وملاحظة النصوص المتوفرة.
 - مرحلة الموازنة وإدراك الصفات المشتركة والمتخالفة من الشواهد والأمثلة التي درسوها.
 - مرحلة الاستنباط أي استخراج القاعدة.
 - مرحلة التعميم والتطبيق أي الإتيان بأمثلة وشواهد جديدة غير تلك التي استنبطوا القواعد منها.
- تعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة، وتصلح لتدريس كثير من المواد الدراسية، ويطلق عليها " الطريقة العلمية للوصول إلى النتائج"، وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم، وذلك بمتابعة المعلم

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 71

² - ينظر: سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مرجع سابق، ص 229

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 230

لأعمال التلميذ اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، فيقوم المدرس (مثلاً) بملاحظة كتابات التلميذ من خلال موضوعات التعبير، فيجمع الأخطاء اللغوية، ثم يناقش التلاميذ في نوع الأخطاء، وأسباب الوقوع فيها، وبهذا يتبين للمعلم جهل التلاميذ بالقاعدة النحوية في الموضوعات التي سبق دراستها، أو عدم المعرفة بالقاعدة موضوع الدرس، فيقع التلميذ في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه، وهنا يتدخل المدرس لمساعدة التلاميذ وذلك بتوضيح القاعدة النحوية¹، ولذلك فإن نجاح هذه الطريقة يعتمد على:

- مدى فاعلية التلاميذ من جهة.

- مدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء، وكيفية معالجة هذه الأخطاء.

ويتمثل دور المدرس في تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكل مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة إليها.

7- طريقة الاكتشاف:

تعد طريقة الاكتشاف من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلّم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة، «ومما يميز التعلّم الذاتي عن أشكال التعلّم الأخرى وجود الدافع أو الحافز، وإعطاء المثيرات وقيام المتعلم بالاستجابة والنشاط واطلاعه فوراً على نتيجة عمله، أما المبادئ التي يستند إليها التعلّم الذاتي فتتمثل في مبدأ استثارة النضوج، وإغرائه ومبدأ الدافعية ومبدأ الاستجابات المنشأة ومبدأ الفروق الفردية»².

ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونر، ويغلب استخدام هذه الطريقة عندما يتعلق موضوع

الدرس بقضية أو مشكلة ما، وأساس هذه الطريقة أن التلميذ في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق، ويحتفظ

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 72

² - رضوان الدبسي، مرجع سابق، ص 120

بها لمدة طويلة، وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة.

وفي هذه الطريقة يوجه التلميذ من قبل المدرس لكي يكتشف المبدأ أو القاعدة (اكتشاف موجه) أو يكتشف بنفسه (اكتشاف غير موجه)، وفي هذه الطريقة يكون المتعلم نشطا وإيجابيا لأنه محور العملية التعليمية، والمدرس يتمثل دوره في التوجيه والإرشاد¹.

8- الطريقة الاستجوابية:

ويقصد بها الطريقة التي تعتمد على سؤال الطلاب وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الذي يأخذونه في واجبات منزلية، وهذه الطريقة لا تحتاج إلى علم غزير أو اطلاع واسع أو جهد أو بحث من قبل المدرس، وهي كذلك تفيد المدرس الذي يجيد توجيه الأسئلة، كما أنها طريقة سريعة، تساعد المدرس في إكمال المنهج، وهي تصلح للموضوعات النحوية التي تقتصر على العدّ، والتي ليست في حاجة إلى التفصيل والإفاضة في الشرح مثل حروف الجر، إن وأخواتها².

9- الطريقة الاقتضائية:

يرجع سبب تسميتها إلى أن القواعد النحوية تدرس وقت اقتضائها - أي عرضها أثناء دروس القواعد أو النصوص أو الأدب- تدرسا بخطوات عملية دون أن تخصص حصص لذلك، وبعضهم يرى أنها الطريقة المناسبة لتدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية لأن التلميذ يدرك المعاني المجردة والكلية للأشياء، ولذلك إذا ما واجه الخطأ في القراءة أو الكتابة يستطيع تمييز نوعه وسببه والرجوع إلى القاعدة، ويمكن اتباع هذه الطريقة في حال المراجعات النحوية لموضوعات تمت دراستها، وهذه الطريقة متبعة في الكليات والمعاهد أكثر من المدارس الثانوية والابتدائية³.

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 69

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 70

³ - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

وبعد عرض طرائق تدريس القواعد النحوية وجدنا أن لكل طريقة تدريس مزاياها وعيوبها، فلا توجد طريقة أفضل من طريقة، فالمدرس الناجح يستطيع اختيار الطريقة المناسبة في الموقف المناسب.

- منهج تيسير تعليم النحو العربي:

نعرض جملة من الإجراءات الضرورية للارتقاء بواقع تعليم النحو، ومساعدة المتعلمين - على اختلاف مستوياتهم - على اكتساب مهاراته بيسر وسهولة:

1- التمييز في النحو بين نوعين: علمي أو وصفي، يخصص أنماط الجمل النحوية في لغة ما

ويعطيها وصفاً وتفسيراً، وتربوي أو تعليمي، يركز على ما يحتاجه المتعلم، ويختار المادة من

مجموع ما يقدمه النحو العلمي، ويعدّها طبقاً لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية،

وهو يقوم على أسس نفسية ولغوية وتربوية، لا تجعله مجرد تلخيص للنحو العلمي، ثم تبني

النحو التعليمي منهجاً للتدريس؛ لأنه يقتصر في متنه على القواعد الضرورية التي يحتاجها

المتعلمون في حياتهم العملية أو المهنية¹.

2- إنّ تحديد هذه القواعد الضرورية من النحو التعليمي لن يكون قائماً على الحدس

والتخمين، بل ينبغي أن يستند إلى دراسات علمية تستهدف :

- تحليل عينات تتعلق بنصوص مكتوبة أو شفوية من ميادين الحياة المختلفة، لتحديد أكثر القواعد

النحوية تواتراً فيها .

- تحليل عينات من تعبير المتعلمين الشفوي والكتابي، تغطي مجالات التعبير التي سيواجهها الطلاب

في حياتهم العملية أو في دراستهم العالية، وتحديد الأخطاء الأكثر انتشاراً فيها².

3- ما يتعلق بالمنهج: ينبغي مراعاة ما يلي:

¹ - ينظر: سهام عمار، مرجع سابق، ص 99

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 100

- عدم الاعتماد على مصدر واحد في بناء المناهج، إذ إن الاعتماد على المادة النحوية نفسها دون أن نأخذ المتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته، ودون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه المتعلم بالحسبان، يعد عملاً مبتوراً، ومن هنا كان بناء المناهج الحديثة يجري بتحديد أساسيات المادة النحوية تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدةً للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في سد حاجاته الشخصية والاجتماعية، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها¹، فإعداد المنهج المدرسي ينطلق من الفلسفة التربوية والاجتماعية، ومن الأهداف العامة للتربية، ومن ثم اشتقاق أهداف المناهج منها في كل مرحلة من مراحل التعليم، لتوضع في ضوءها الخطة والمادة والمفردات والمحتويات التفصيلية والأنشطة المرافقة لهذه المحتويات، وتبيان طرائق التدريس والتقنيات وأساليب تنفيذها، ليحيى أخيراً التقويم لهذا المنهج.

- تبني النظرة الحديثة إلى المنهج على أنه نظام، وهو عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه، وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يجيا فيه باتجاهاته وتحدياته، وفي عملية بناء المنهج المدرسي لا بدّ من النظر إلى هذه المكونات كلها في إطار علاقاتها المتشابكة، ويجري بناء المنهج المدرسي في ضوء النظرة الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد أساسيات المادة تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدةً للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته، وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، من مواضع تيسير تعليم النحو وحلول مقترحة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا،

المجلد 80، الجزء 4، 2005، ص 747

من أجلها، وفي ضوء هذا التوجه لا بد من التكامل بين أسس بناء المنهج مادة ومتعلما ومجتمعاً، والربط الوثيق بين المنهج وحاجات التنمية، ودمج هذه الحاجات دمجاً عضوياً بالمنهج أهدافاً ومحتوى وطرائق وتقيماً... إلخ.

- تحقيق مبدأ وحدة اللغة في المنهج، ونسخ ما كان سائداً من قبل من حيث النظر إلى اللغة على أنها فروع، إذ إن النظرة الحديثة تركز على أن اللغة وحدة متكاملة، وأن الانفصال في تعليمها لا يخدم ممارسة اللغة في مواقف الحياة، وأن فروع اللغة ما هي إلا أجزاء لكل، وليست غايات في حد ذاتها، وإنما هي وسائل لتحقيق وظيفة التواصل اللغوية¹، وانطلاقاً من هذا المبدأ (وحدة اللغة) في عملية التعليم والتعلم، يستحسن اعتماد الدراسة الأفقية، والانتهاء من الدراسة العمودية، فاللغة العربية في فروعها كافة، الأدب والقواعد والبلاغة، وحدة مترابطة متكاملة، بحاجة إلى منهج مركب يجمع بين هذه الفروع، بحيث يتم التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني، وربط التعلم بأهداف محددة، ومهما تعددت طرائق التدريس الحديثة، فإنها لا تؤدي غايتها إذا لم تبلغ إثارة تفكير المتعلم، وتنمية قدراته، وهذا الأمر بحاجة ضرورية إلى مبادرة شخصية، وتربية ذاتية، تهدف إلى تكوين الشخصية المبدعة المتكاملة القدرات والمهارات، ولتطبيق منهج (اللغة وحدة متكاملة)، بمعنى عدم الفصل بين فروعها، يستلزم تدريسها من خلال النصوص الأدبية المقررة لمادة الأدب، شريطة ألا يشتمل كتاب الأدب على مسائل اللغة كافة، المحددة لكل مرحلة، وإنما يتم إثبات هذه المسائل وتطبيقاتها في كتاب آخر يكون متمماً لكتاب الأدب. إن ربط فروع اللغة بالنص أمر طبيعي؛ لأنّ في الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها، وتدرك أحكامها في حالاتها المتنوعة².

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 316

² - ينظر: رفيق عطوي، مرجع سابق، ص 259 - 260

- جعل المنهج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية.
- اختيار مفردات المقرر النحوي على أساس علمي سليم، وعدم الاعتماد على الآراء الفردية والانطباعات الذاتية في درس المشكلات ومعالجتها، دون التعويل على البحث العلمي والملاحظة الموضوعية، إنَّ منهاج اللُّغة العربية بما فيه من قراءة ونصوص ونحو وتعبير ينبغي أن يكون متكاملًا يخدم بعضه بعضاً، إذ يمكن أن يكون درس القراءة أو التعبير ميدانا خصبا لتثبيت القاعدة النحوية وتدريب المتعلم على الإعراب وتذوق المعنى وفهمه.
- التركيز على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالاً في المحادثة والكتابة، واستقبالا في الاستماع والقراءة، لأن ذلك يؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة لدى المتعلم في استعمالها، واكتساب هذه المهارات يحتاج إلى المران والممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، فالنحو بمفهومه الشامل يشكل صلب الكفاءة اللغوية في المنظور الشومسكي، إن هذا المفهوم الشامل باعتباره نظاما مركبا: صوتيا صرفيا نحويا دلاليا يمثل روح اللغة، وإتقان هذا النظام ينبغي أن يشكل الهدف الأول لتعليم اللغة، والكفاءة مفهوم افتراضي يجسده واقعا على صعيد الاستخدام اللغوي مفهوم الأداء، والأداء في عرف الباحثين في تعليمية اللغات يكون على أربعة أشكال رئيسة تسمى اصطلاحاً مهارات، وينبغي على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميق وتطوير وإتقان كفاءة لغوية تجسدها أربع مهارات رئيسة هي: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة، ولكن المتأمل في هذه المهارات يتوصل إلى أن بإمكاننا أن نشكل منها، عبر عملية توليف رياضي، وضمن شروط تعليمية محددة، عددا من المهارات المركبة أو المتقاطعة التي يشكل إتقانها هدفا داعما ومكماً لإتقان المهارات الرئيسية، وإتقان المهارات الرئيسية والمركبة معا يشكل في النتيجة إتقاناً واقعياً للكفاءة اللغوية، وهكذا لم يعد السعي إلى حفظ القواعد النحوية واستظهارها الهدف الأمثل لدراسة النحو، إنَّ الهدف الأكثر جدوى هو التركيز على استيعابها وتمثلها بهدف التمكن من استخدام اللغة عبر

المهارات المختلفة التي أشرنا إليها، بأقل قدر من الأخطاء، ولن يحصل ذلك إلا بتركيز أنشطة التعليم والتعلم على مهارات الإنتاج والتعرف، رئيسة ومركبة على السواء¹.

- التركيز في وضع المناهج على ألا تكون الموضوعات المتكاملة من علمين مختلفين متباعدة أو موزعة على سنوات مختلفة، وذلك يعني أن نضع ما يتصل من موضوعات النحو بموضوعات علم المعاني في البلاغة في سنة واحدة، فالمعارف في النحو ترافقها في السنة نفسها دراسة دواعي التعريف والتنكير من علم المعاني، ومواضع ذكر المبتدأ والخبر وحذفهما أو تقديمهما وتأخيرهما ترافقها دواعي الذكر والحذف ودواعي التقديم والتأخير، حرصاً على وحدة الموضوعات التي فرقتها المناهج وأساليب التعليم حتى تمزقت في عقول الطلبة ولم يقيم في عقولهم أنها مادة واحدة، وأن لها جميعاً هدفاً واحداً.

- التخفيف من مناهج النحو في المستويات الأولى، وذلك بـ:

1- حذف كل ما لا يفيد في صحة النطق من موضوعات النحو وعدم تتبع الجزئيات والدقائق النحوية والإعرابية، ولناخذ بمذهب الجاحظ الذي أوصى بالألا نشغل قلب الصبي إلا بما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن.

2- أن نتوخى في اختيار الأمثلة أن يكون بينها الكثير مما يعبر عن حياتنا اليومية لإزالة الجفاء بين المتعلم وقواعد لغته، وليقوم في نفسه بأن ما يدرسه أمر متصل بحياته وسلوكه اليومي، وأنه في حاجة إليه للتعبير عن حاجاته الحياتية اليومية بتعليم بعض الموضوعات على أنها أساليب، تقدم للمتعلمين نماذج منها ليحفظوها وقيسوا عليها متجنبين إعرابها وتعليقاتها، كأساليب التعجب (ما أفعل وأفعل به) وتوابع النداء من استغاثة وندبة... وهي أساليب

¹ - ينظر: سهام عمار، مرجع سابق، ص 92-93

قليلة في عددها، على حين أن تحليلها وإعرابها يفوق المستوى العقلي للطلاب في تلك المرحلة.

- اختيار المحتوى الوظيفي الذي يؤدي وظيفة للمتعلم في تفاعله مع مجتمعه، فيؤدي حاجاته وينفذ متطلباته، ويشبع ميوله ورغباته واهتماماته من خلال استعماله لهذه اللغة الوظيفية، ولن يكون ذلك إلا بتجاوز التشعبات والتفريعات وحالات الشذوذ القاعدي وتعقيد المصطلحات ونصوص القواعد النحوية، وهي مشكلات تصيب علم النحو من داخله وتؤثر في صميمه، فمن حق المتعلم أن يجد بين يديه قواعد نحوية كلية بعيدة عن التفريعات والتأويلات وتشعب الآراء النحوية والافتراضات التي ولدها النحويون، ليكتسب علماً مفيداً ومهارات نافعة تؤهله لتسيير العربية على لسانه صحيحة نقية، والاكتفاء بما هو مطرد من القاعدة النحوية، والتركيز على الموضوعات النحوية الوظيفية التي تخدم المتعلم في حياته، وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ قراءة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويستمتع فيفهم ويتحدث على وجه صحيح، أي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى منهج النحو الوظيفي، ونعني بذلك أن نتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة أو التي يستخدمها¹، وبالنظر إلى كثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تدريس النحو نجد أنها تدعو إلى الوظيفية في استخدام القواعد النحوية، وضرورة ربطها بالممارسة²، ومن الموضوعات النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة وتواترت عالية في الاستخدام: الإفراد والتثنية والجمع، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الضمائر، الفعل والفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، كسر همزة إن وفتحها، المفعول

¹ - ينظر: ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص 62

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 64

به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، الحال، التمييز، العدد، المضاف إليه، المجرور بالحرف، حذف نون المثني وجمع المذكر السالم عند الإضافة، حذف ياء المنقوص، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير الجازمة، أسلوب النفي، أسلوب الاختصاص، أسلوب النداء، أسلوب التعجب، المجرد والمزيد، المصدر المؤول، الأسماء الخمسة، التوابع، الممنوع من الصرف، والاقتصار في الموضوعات النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة واستبعاد ما لا يستعمل، على أن يترك للمتخصصين فيما بعد¹، ومن المعايير الأخرى التي ينبغي أن تراعى حين بناء المناهج²:

- إتاحة الفرصة لاختيار الطرائق المناسبة بما يتناسب وطبيعة المادة ومستويات الطلاب والبيئة الصفية .
- المساعدة على تعرف أفضل تقنيات التعليم التي تقرب المفاهيم إلى الأذهان .
- اشتمال المحتوى على الأنشطة التي لا بد أن تمارس في داخل الصف أو في خارجه.
- توضيح الأسئلة والتدريبات التي تساعد على تنمية التفكير النقدي والإبداعي .
- اختيار النصوص من الحاضر والماضي على نحو يحقق التوازن، على أن تكون النصوص المتخيرة من الماضي تلقي أضواء على الحاضر تحقيقاً لاستمرار الخبرة، وانطلاقاً من أن النمو عملية مستمرة.
- طرائق التدريس تعد عنصراً هاماً من عناصر المنهج، وهي عملية تخطيط ودراسة وإشراف وإدارة، لكل من الأهداف التعليمية التعلمية والأنشطة المنهجية واللامنهجية، والأدوات والوسائل التعليمية والمصادر المرجعية والأدوات المتنوعة بحيث يكون دور المعلم فيها دور المخطط والمصمم والمشرف والمدير والمقوم، ويكون دور الطالب فيها دور المشارك والمساهم والمتفاعل مع كل نشاط من

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، من مواضع تيسير تعليم النحو، مرجع سابق، ص 751

² - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 322

أنشطتها، وكل موقف من مواقفها، وإذا كانت طرائق التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف المراد تحقيقها فإنها ترتبط عضوياً في الوقت نفسه بسائر مكونات المنهج، ومن المعايير التي تعتمد في اختيار الطريقة¹:

- 1- المرونة في اختيار طرائق التدريس في ضوء مستوى المتعلمين، إذ إن المعلم هو الذي يستعمل الطريقة ويتحكم فيها، وهو الذي يصنعها، وما من معلم تتحكم فيه طريقة معينة يلتزمها في دروسه كافة إلا كان مآله إلى الإخفاق.
- 2-التنوع في الطرائق في ضوء الأهداف المراد قياسها، والتنوع في الأنشطة والوسائل التعليمية.
- 3-البعد عن التعميم في أفضلية الطرائق ما لم تكن مبنية على تجارب علمية منضبطة.
- 4- اعتماد أسلوب الانتقالية، بحيث يركز على الإيجابيات في الطرائق ويتجنب السلبيات، إذ من المعروف أن ثمة ثلاث طرائق في تعليم القواعد النحوية وهي: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة المعدلة، ولكل من هذه الطرائق أنصار وخصوم، أنصار ينسبون إليها كثيراً من المزايا، وخصوم يوجهون إليها سهام النقد، والمعيار الذي توصي به التربية المعاصرة هو أسلوب الانتقائية بحيث تؤخذ الإيجابيات من هذه الطرائق وتتلافى السلبيات.
- 5- استشارة الدافعية وشد الانتباه .
- 6- مراعاة الفروق الفردية .
- 7-الربط بين النظري والعملي .
- 8- المشاركة الإيجابية الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، وألا يكون العبء ملقى على كاهل المعلم، وطريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي تحقق هذه المشاركة الإيجابية.

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 323- 324

- إتاحة الفرصة للممارسة والمران والتدريب والمواقف التطبيقية ، فالذي زاد من صعوبة تعلم النحو تركيز المعلمين على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي «فهم قد لا يجدون متسعاً من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري، ومن هنا يجب أن لا نشغل الطلبة في المسائل النحوية إلا بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير لمنحهم الفرصة للقدرة الأدبية، وفي ضوء الغاية الأساسية من درس النحو يجب أن يعاد النظر في المناهج المدرسية فتصنف أبوابها، ويبقى منها ما له فائدة عملية وظيفية في الحياة اللغوية للمتعلم»¹.

- توفير التغذية الراجعة، ارتقاء بالأداء وتلافياً للخطأ.

- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر، وضرورة سيورة مبادئ التعلم

الذاتي في مختلف مناحي المنهج لأن التعلم الذاتي ضرورة في عصر يتسم بالانفجار المعرفي والثقافي.

- إكساب المتعلم القدرة على التفكير بأنواعه المختلفة: التفكير الابتكاري، التفكير المفهومي، التفكير

النقدي، التفكير الخلافي، التفكير العلمي، التفكير الاستشراقي، التفكير المبادر، التفكير المحدد، التفكير

الجمعي، التفكير التنفيذي، التفكير البدائي، التفكير الحدسي، التفكير التواصلي، التفكير الشمولي.

- الانتقال في تعليم اللغة وتعلمها من استعمال التراكيب إلى بيان وظيفة الكلمة في التركيب، إذ إن

الأطفال يتكلمون اللغة ويستعملون التراكيب والبنى اللغوية من غير أن يدركوا وظيفة الكلمة في الجملة،

فإذا ما دربوا على أن يتكلموا أكثر ما يمكن أن يتكلموا، وأن ينطلقوا في الكلام على سجيتهم

وعفويتهم، يجري الانتقال بعدها إلى تبيان المصطلحات النحوية ووظائف الكلمات في الجمل والتراكيب

مع النمو الفكري للناشئة.

¹ - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 188

- الاستخدام المكثف للوسائل التعليمية، والتقنيات المساعدة على توضيح المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان، ومن هذه الوسائل: المجسمات والصور المتحركة واللوحات المصورة، والرسوم والأشكال والكتب الإضافية المكتملة للكتب المقررة، المصادر والمراجع ودوائر المعارف، المجلات والصحف، المواد المبرجة، برامج الإذاعة، برامج التلفزة، التسجيلات الصوتية، الشرائح والشفافيات، الأفلام الثابتة والرسوم المتحركة، والمختبرات اللغوية، وكذا الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من الطاقات الهائلة والخلاقة التي يمتلكها ويتيحها الحاسوب التربوي.

- التبصير والتهيئة الذهنية لإدراك أهمية تقانة المعلومات في المنهج المدرسي من حيث الانتقال من التلقين إلى منظومة التعليم المتكاملة، ومن تحصيل المعرفة إلى توظيفها، ومن الجمود إلى المرونة .

- انتهاج استراتيجية التربية في العمق أو التربية الإبداعية انسجاماً مع العصر واستجابة لمتطلباته في الكشف عن المواهب وتنميتها¹.

- الإبقاء على المصطلحات النحوية القديمة، فما من لغة في العالم إلا لها قواعدها ومصطلحاتها، وإنَّ كل تيسير لتعليم النحو لابد أن يأخذ بالحسبان الإبقاء على استخدام المصطلحات مادامت موحّدة وموحّدة في المناهج التربوية على نطاق الساحة العربية في منأى عن الاجتهادات التي تؤدي إلى الاضطراب وعدم الاتفاق حوله².

- التدرج في عملية اكتساب المهارات النحوية، فيركّز في الطور الأول من مرحلة التعليم الأساسي على استخدام القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية (أي النحو الضمني) كالتمرين على التطابق في استعمال كل من اسم الإشارة والاسم الموصول والضمير وحالات الأفراد والتنشئة والجمع وفي التذكير والتأنيث، والتدريب على إسناد الفعل إلى الضمائر، والتدريب على مواقف الاستفهام... إلخ،

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مرجع سابق، ص 322-326

² - ينظر: محمود أحمد السيد، من مواضع تيسير تعليم النحو، مرجع سابق، ص 749

ومع النمو الفكري للناشئة في مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية تقدم المصطلحات النحوية والتطبيق عليها (النحو الصريح).

- الإكثار من حفظ النصوص في المراحل الأولى شعرية كانت أو نثرية، حتى تكونَ هذه النصوص رصيذا لغويا للمتعلمين في المرحلة التالية، وعلى قدر حفظ النصوص يستقيم اللسان ويؤثر في صحة القلم بعد ذلك في التعبيرات الكتابية وفي ممارسة الأنشطة اللغوية، على أن تضبطَ الكتب كافة في المراحل الأولى بالشكل، وأن يضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التالية.

- التركيز في التدريبات التي تشتمل عليها الكتب على مكامن الخطأ في أساليب المتعلمين، وخاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم الفصيحة من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل المثني والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة والتركيز على الاسم الصريح إفرادا وتثنية وجمعا وفي حالات الرفع والنصب والجر، وذلك في المباحث التي تشتمل على الاسم الصريح مثل الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، المعطوف، الأسماء الخمسة... إلخ¹.

- تبني المنهج الحلزوني (تناول الموضوعات في المراحل العليا بالتوسع التدريجي المدروس الذي يتطلبه النمو العقلي وتراكم المعارف وحاجات المرحلة التعليمية) لدى وضع مفردات المقرر النحوي².

- التركيز في الجانب العملي أو التطبيقي من المنهج على أنشطة الإنتاج اللغوي، التي يفترض أن تقدم في إطار المدخل التواصلية لتعليم اللغات، الذي يعنى باستخدام القواعد النحوية من خلال مواقف يقتضيها التواصل الواقعي المثمر في الحياة العملية.

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، من مواضع تيسير تعليم النحو، مرجع سابق، ص 750 - 752

² - ينظر: سهام عمار، مرجع سابق، ص 100

- الربط لدى وضع مقرر النحو بين حاجات المتعلمين النحوية، وأهداف التعليم في المرحلة التي وضع لها، ومحتوى المقرر ذاته¹.

- إعادة النظر في أساليب التقويم، وتوجيه عناية المقومين إلى التركيز على تقويم الأنشطة العقلية العليا والإنتاج اللغوي، إلى جانب تقويم الأنشطة الدنيا والتعرف اللغوي، وهذا كله ينبغي أن يتم في إطار استخدام الاختبارات الموضوعية والمقننة، وإجراء الدراسات العلمية بخصوص جدوى أساليب التقويم الحالية وفعاليتها، وتحديد نواحي ضعفها وقصورها.

- تطوير استخدام الفصحى (في شكلها المعاصر دون شك) أداة تعبير وتفكير داخل قاعات الدرس، وفي مواقف الاتصال الرسمي على الأقل.

- ضبط الكتب الدراسية في المرحلة الأولى بالشكل ما أمكن، ولاسيما كتب اللغة العربية، ليعتاد الطلبة القراءة الصحيحة .

- تخصيص ساعتين أسبوعياً لدرس نسميه مقرر " اللغة العربية"، وهو درس جامع لكل علوم اللغة العربية يتدرب الطلاب فيه على كل ما اكتسبوه من قراءة ونحو وصرف وبلاغة وإملاء وأساليب تعبير من خلال نصوص مختارة.

- تأهيل تربيوي جيد للمعلم، وتدريب مستمر يزوده بالجديد والفعال في مجال المناهج وطرائق التدريس والتقويم.

- أخذ الجانب النفسي (أي السمات الجمالية المحببة إلى النفس) في منهج التدريس في النحو بعين الاعتبار، فالإنسان مفتور على حب الجمال، وكلما كان الإطار الذي يقدم فيه النحو أقرب إلى الجمال، كان النحو محبباً أكثر، والجمال فيه العناصر الثابتة المرتبطة بالفطرة، والعناصر المتغيرة المرتبطة بالزمن، ولا بد من مراعاة الجانبين، ولقد كان الأقدمون على غاية من الاهتمام بالإطار الجمالي في تقديم

¹ - ينظر: سهام عمار، مرجع سابق، ص 100-101

النحو خاصة للمبتدئ، لذا اهتموا بالجانب الجمالي في العرض وفق ما يتناسب مع عصرهم، وهذه مسألة تربوية هامة تدعو المربين إلى الاهتمام بالجانب الظاهري من العرض بما لا يقل عن الاهتمام بالمحتوى العقلي والعلمي¹.

- التدرج في تعليم المفاهيم النحوية، فمن الضروري الاعتماد على التدرج في تناول المسائل العلمية لأن ذلك من سنن الحياة، كما أنه مراعاة لطاقة المتعلم وقوة استيعابه، فالأفراد يتفاوتون في ذلك، « وهكذا يكون ابن خلدون قد راعى المتعلم وظروفه ومقدرته، مستبقا النظرية التربوية الحديثة التي أحدثت انقلابا بالتربية كما أحدثت نظرية كوبرنيكس انقلابا في علم الفلك، والمتلخصة بجعل المعلم والبرامج يدوران في فلك المتعلم وليس العكس كما كان سائدا»²، فالتدرج إنما هو أسلوب تربوي حديث يراعي قوة عقل المتعلم واستعداده، ومن ثم البدء بما هو الأسهل أو ما هو الإجمالي أو المسائل العامة في الفن.

إن ابن خلدون وضع منهجية تعليمية وتربوية، وجد فيها صوابا في تعليم العلوم ونقلها، موضحا طرق الإفادة منها، ومن المبادئ التي يراها ضرورة التدرج والتكرار التصاعدي بما يناسب المتعلم والموضوع معا، إذ يشير على المعلم أن يتدرج مع المتعلم بتلقيه مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب، دون أن يدخل معه في التفصيل باديء ذي بدء، مراعي قدرته وقابليته على فهم ما يلقي عليه، «حيث يلقي على المتعلم أصول الباب الذي يرغب في تعليمه إياه، ثم يقرب له في شرحها بصورة مجملة بعيدة عن التفصيلات والشروحات العميقة، وهذه المرحلة عنده أساسية ومهمة لأن الهدف منها هو تحصيل الملكة اللغوية»³، وبعد ذلك، وفي مرحلة ثانية، يكون الدخول مناسبا في بعض التفاصيل

¹ - ينظر: محمد علي آذر شب، الأسس النفسية لتعليم النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر تيسير تعليم النحو، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002)، ص 179 - 181

² - عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص 78

³ - عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 304

لدراسة جزئيات الموضوع الأكثر ارتباطا به، «فهي مرحلة الارتقاء بالمتعلم درجة على ما كان عليه، يضيف له المدرس ما يحتاج إليه من المعلومات ويستوفي له الشرح والبيان ذاكرا للمتعلم بعض وجوه الخلاف بين مسألة وأخرى على سبيل التوضيح»¹، ثم تأتي المرحلة الثالثة حيث يتعد المعلم عن العموميات ويخرج عن الإجمال ولا يترك عويصا ولا مغلقا إلا وضحه وفتح مقفله، «فهي مرحلة التخصص حينها يؤكد ابن خلدون على عدم إغفال أي عويص من المسائل ولا تعقيد من القضايا التي ينبغي طرحها ولا يكون ذلك إلا بالتطرق لمختلف الآراء والتوجهات والنظريات المذكورة في أي علم من العلوم»².

وهكذا يكون التدرج بالعلم مع المتعلم متعلقا بالطالب واستعداداته من جهة، وبالموضوع ومتطلباته من جهة أخرى وفي آن واحد، فالطالب له مقدرات واستعدادات معينة، على المعلم أن يعيها ويحسن التعامل معها، كما أن للموضوع أو للفن جزئيات واختلافات، على المعلم أن يراعيها أيضا، ويتدرج في عرضها وتقديمها للمتعلم على النحو الذي يناسب الطالب والموضوع معا، لأنه أدرك (أن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة)³.

فابن خلدون كان سابقا لعصره بتحديدته لقضايا تتماشى والنظريات النفسية والتربوية الحديثة فيما يتعلق بالتعلم، فهو يحدد ثلاث مراحل كخطوة أساسية في تعليم أي فن أو علم من العلوم، ولكل مرحلة من المراحل الثلاث هدف محدد لا ينبغي تجاوزه، وبذلك يكون التعليم مقيدا في نظره.

وفي الأخير يمكن القول إن تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات يتطلب أولا التمييز بين النحو التعليمي والنحو العلمي، فكل منهما يعد علما مستقلا بذاته، وذلك أمر طبيعي،

¹ - عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 305

² - المرجع نفسه، ص 306

³ - ينظر: عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص 80

وبهذا يتبين لنا أن النحو الحقيقي الذي ينبغي أن يقدم في تعليم اللغة هو النحو التعليمي لا النحو العلمي، وإنّ تحديد هذه القواعد الضرورية من النحو التعليمي لن يكون قائما على الحدس والتخمين، بل ينبغي أن يستند إلى دراسات علمية، ويتطلب ثانيا القيام بإجراءات ضرورية للارتقاء بواقع تعليم النحو، ومساعدة المتعلمين - على اختلاف مستوياتهم - على اكتساب مهاراته بيسر وسهولة، وذلك ببناء المناهج على أسس علمية موضوعية، يأخذ بعين الاعتبار إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة، واستقبالا في الاستماع والقراءة، واكتساب هذه المهارات يحتاج إلى الممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، فالنحو بمفهومه الشامل يشكل صلب الكفاءة اللغوية في المنظور الشومسكي، ويعتمد الوظيفية في اختيار المحتوى، والذي يؤدي وظيفة للمتعلم في تفاعله مع مجتمعه، ولن يكون ذلك إلا بتجاوز التشعبات والتفريعات، كما يركز على إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر، فالتعلم الذاتي ضرورة في عصر يتسم بالانفجار المعرفي.

الفصل الثاني

تيسير تعليم النحو العربي في نظر ابن رشد

المبحث الأول: التأليف التعليمي في التراث النحوي

المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي في نظر ابن رشد

المبحث الثالث: تيسير تعليم النحو العربي بين ابن رشد

وابن مضاء

الفصل الثاني: تيسير تعليم النحو العربي في نظر ابن رشد

لأبي الوليد بن رشد في تاريخ الفكر الإنساني عامة والفكر العربي الإسلامي خاصة مكانة ما كانت لغيره من المفكرين، وهذا حكم في حق فيلسوف قرطبة اتفقت بشأنه أكثر الأقوال اختلافاً وأشد الآراء تضارباً، ففكره الخلاق يمثل ثورة تجديدية في الثقافة العربية في كافة مجالاتها.

غير أنه لما أثبت مسألة تيسير النحو العربي في العصر الحديث، حظي معاصره ابن مضاء القرطبي باهتمام خاص، فنشر كتابه " الردّ على النحاة"، وانقسم الباحثون إلى مؤيدين لابن مضاء، وإلى متحفظين أو رافضين، كل ذلك والناس يجهلون كتاب ابن رشد في النحو، لأنه كان في حكم المفقود، واليوم وقد اكتشف هذا الكتاب ونشر يجد قارئه نفسه إزاء مذهب آخر، مذهب لا يقول بحذف هذا الجزء أو ذلك، ولا بالاستغناء عن هذه النظرية أو تلك، بل يطرح بعمق مسألة بنية النحو العربي ذاتها، ويرى أن السبب فيما في النحو من صعوبات إنما يرجع إلى طريقة التأليف فيه ومنهج تعليمه.

المبحث الأول: التأليف التعليمي في التراث النحوي

نشأ النحو العربي لغرض تعليمي في المقام الأول، فمن دخل الإسلام جديداً من غير العرب لزمه تعلم العربية وقوانينها، ف « النحو وجد في مرحلته الأولى لهدف تعليمي، حيث كان أداة لاستقامة اللسان عربياً كان أم أعجمياً، وقد تظهر هذه النزعة التعليمية في تعريف ابن جني، إذ هو « انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بما وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها »¹،² فالنحو العربي إنما وضع لتعليم الأعاجم المسلمين اللغة العربية، تقويماً لألسنتهم وصوناً لها من اللحن، ثم توسع النحويون في هذا العلم وأثروه باستقراءهم اللغة في منابعها

¹ - أبو الفتح بن جني، الخصائص، مصدر سابق، ج1، ص 34

² - بلقاسم دفة، مرجع سابق، ص 68

الأصيلة وبإعمال الفكر فيما جمعه منها، مستخلصين من كل ذلك نظرات نحوية وآراء اجتهادية حوتها مصنفاتهم، وبذلك أرسوا دعائم اللغة وقواعدها، وتعمقوا في البحث النحوي، غير أن هؤلاء النحويين لم ينسوا أن الهدف الرئيس من وضع هذا العلم وهو صون الألسنة من الوقوع في اللحن عن طريق تعليم القواعد النحوية، فجعلوا لتعليم ما توصلوا إليه من خلال البحث النحوي من قواعد حذا وافرًا في مؤلفاتهم، وذلك حتى يتمكنوا من تعريف تلاميذهم بما توصلوا إليه من قواعد، إذ « النحو منهج تعليمي في أكثره، فهو يرتبط بحاجات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية، بل إنه يحاول تفسير الحقائق النحوية في ضوء خلفية المتعلم على سبيل التقريب والتيسير »¹، ولهذا نجد البعض يرى أن تصنيف كتب النحو إلى كتاب تعليمي وآخر غير تعليمي لا أساس له فضلًا عن عدم دقته، فالمؤلفات النحوية على اختلافها إنما وضعت لتعليم النحو «يستوي في ذلك ما طال منها وما قصر، ويلتقي في هذه الغاية ما عني منها بأدق ما فيه من قضايا وما اقتصر منها على ذكر الضروري الذي يوشك أن يكون بديهيًا منه، فلقد تختلف المصنفات في (كم) المادة العلمية، أو في (منهج) تحليل هذه المادة، أو في (الشكل) الذي تقدمها فيه، ولكنها في النهاية تتفق في أنها - على اختلافها - قد صنفت بغية (تعليم) النحو للدارسين على تعدد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم »²، فكل ما يعرض للقاعدة النحوية فهو كتاب تعليمي، وإن اختلف المستوى التعليمي.

ورغم الغاية التعليمية التي رمى النحويون الأوائل إلى تحقيقها من خلال تأليفهم النحوية الجامعة فإنهم لم يكن لهم منهج للتمييز بين ما هو ضروري للمتعلم يتصل بالنحو التعليمي، وما هو غير ضروري يتصل بالنحو العلمي « لذلك جاءت مؤلفاتهم جامعة، الهدف منها التأسيس لعلم النحو والحديث عن قضاياها الشائعة منها والشاذة، البسيطة والمعقدة، العملية وغير العملية [...] وهكذا،

¹ - عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 353

² - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 128

لذلك اتسمت مؤلفاتهم بتلك الشمولية حاوية زادا معرفيا كبيرا، يحتوي على قواعد النحو والعلل والإعراب والخلافات والردود على المعارضين، وغير ذلك مما أدرج في أبواب النحو وما أكثره»¹، فقد وجد النحاة أنفسهم أمام نوعين مختلفين من المشكلات، أولهما يتعلق بطبيعة البحث النحوي النظري، وما يتضمنه من أصول كلية وما يبنى عليها من أحكام جزئية، وهو ما يعرف بالنحو العلمي، وثانيهما يتصل بطرق وأساليب تعليم ما توصل إليه البحث النحوي من نتائج ونظريات لمستويات مختلفة من المتعلمين، وهو ما يعرف بالنحو التعليمي، والهدف من ذلك هو المساعدة في فهم قواعد النحو ثم استعمالها ثم التمكن منها إلى أن يصل المتعلم إلى مستوى أعلى وهو مستوى البحث النحوي النظري المتعمق، إذ أدرك النحاة أن هنالك فرقا واضحا بين منهج يهدف إلى دراسة دقائق النحو وتفصيلاته بتعمق وبين منهج يهدف إلى تيسير تعليم أساسيات النحو « ونحن نلمس هذا الفرق واضحا بين منهج كتاب "اللمع" لابن جني، حيث يتقيد بعرض الأبواب والقضايا النحوية الظاهرة والمعروفة، وبين "الخصائص" للمؤلف ذاته، حيث تبرز في ثناياه آراؤه الخاصة ونتائج دراساته المبدعة، وما يقوده إليه الاجتهاد»².

لقد كان تعليم النحو وما يزال مشكلة من مشكلات العربية، وللتأكد من ذلك يكفي الاطلاع على قائمة النحاة الذين أسهموا في مجال التأليف للنحو التعليمي، وعلى أعمالهم التي قصدوا منها أن تفي بحاجة المتعلمين إلى مؤلف تعليمي قادر على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية، يستفيد منها المتعلم، لنعرف حجم هذه المشكلة من ناحية، وجذورها التاريخية من ناحية أخرى، فنجد أن أولى محاولات التأليف في النحو التعليمي قام بها النحاة الذين مارسوا التعليم فعلا « إذ تحت إلحاح الحاجة

¹ - عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 61

² - عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986، ص 71

العملية التي أوقفتم عليها العملية التعليمية أدركوا ضرورة وجود مستوى من المؤلفات النحوية المختصرة من ناحية، والميسرة من ناحية أخرى، حتى يتمكنوا من تقديم قواعد اللغة لتلاميذهم دون عناء أو إرهاق، وهكذا خلت مؤلفاتهم - فيما ترويه الأخبار والآثار - من الإسراف في التفصيل والتقسيم، والولع بالاحتجاج والاستشهاد والتعليل، ولم تعد هذه المؤلفات بمثابة "بحوث" يتقدم فيها أصحابها بتوجيهاتهم الخاصة للظواهر موضوع الدراسة، مستندة إلى أدلتهم عليها، بل كانت - فيما يريد أصحابها - أعمالاً تعليمية تقدم ما يوشك أن يكون قد استقر الاعتداد به من أفكار واتجاهات¹، كما نلاحظ إسهام كافة المدارس النحوية وتضافر جهودها في التأليف في النحو التعليمي، إذ «سارت المحاولات التعليمية في هذه "المدارس" و"التجمعات" جنباً إلى جنب مع البحوث العلمية الدقيقة، وفي الوقت الذي كانت الآراء والاتجاهات الخاصة في قضايا البحث النحوي ومشكلاته تستفز مخالفين لمناقشتها والرد عليها كانت الأعمال التعليمية - غالباً - لا تجد معارضة حقيقية لها، إن لم تلق ترحيباً عملياً بها»².

ويشير الدكتور محمد إبراهيم عبادة إلى أن «التصنيف النحوي لدى العرب اتسم منذ البداية

بطابعين:

أولهما: طابع تعليمي غرضه الأساسي أن يعرض مسائل النحو على المبتدئين والمتعلمين لكي يطبقوها في نطقهم إن تكلموا، وفي كتابتهم إن كتبوا خطبة أو رسالة.

ثانيهما: طابع نظري مجرد تظهر من خلاله فلسفة النحو ومناظرات النحاة، وضع للمتخصصين في علوم الشريعة واللغة وغير ذلك»³.

¹ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 44

² - المرجع نفسه، ص 45

³ - محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 10

ولهذا فقد أُلّف النحاة نوعين من المؤلفات، تعرف الأولى بمؤلفات النحو العلمي، ويقصد بها الكتب الأمهات التي أُلّفها القدامى - متقدمين كانوا أو متأخرين - وجمعوا فيها كل شاردة ونادرة في النحو العربي فضلا عن المعلوم منه، تلك المصنفات الكبرى هي منابع الأساسية التي يعود إليها النحاة اليوم يستقون منها مادتهم النحوية ويستشهدون بها في وضع القواعد المطلوبة في مختلف الموضوعات، وتعرف الثانية بمؤلفات النحو التعليمي، ويقصد بها تلك الكتب المختصرة قياسا على النوع الأول، والتي أراد منها مؤلفوها أن تكون في أيدي المتعلمين، يستعينون بها على تقويم ألسنتهم، ويعودون إليها وقت الحاجة، وهي التي اختصرت فيها قواعد النحو بأسلوب واضح وبعبارات دقيقة، معتمدة في ذلك أمثلة سهلة، يقربون بها المعاني إلى التلميذ دون عناء، ولاشك أن هذا النوع الأخير من التأليف هو شيء من التيسير والإصلاح، لأن الهدف منه هو تقريب النحو إلى الناشئة والمبتدئين¹، فقد تميز القرن الرابع الهجري بظهور هذه المصنفات التعليمية في النحو، «كما تميز بظهور المصنفات العلمية فيه، إذ واكب المنهج التعليمي في تيسير النحو وتسهيل تعليمه المنهج العلمي الذي يغوص في دقائق المعرفة بحثا وتحليلا، وربما لا نعدو الحقيقة إذا قلنا: إن هذه المصنفات التعليمية، قد أرسدت دعائم النحو التعليمي وقواعده الأساسية»².

إن مؤلفات النحو التعليمي قد أُلّفها أصحابها لغرض التعليم «وهي غالبا تبدأ بذكر القاعدة النحوية وتكتفي بقدر محدود من التفصيلات وبقدر جدّ محدود من الشواهد ولا تتعرض لذكر الخلافات أو قد تستغني بذكر القليل منها، الأمر الذي يؤكد بأن مؤلفيها إنما يهدفون من تأليفها بصورة مباشرة إلى تعليم تلاميذهم مادة النحو العربي»³، ولهذا يجب أن تكون تلك المؤلفات ذات خصائص تعليمية محددة، ومن

¹ - ينظر: عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 79

² - عبد الكريم خليفة، مرجع سابق، ص 71

³ - سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 97

هذه الخصائص¹:

- 1- العدول عن التعريفات الذهنية.
- 2- عدم الاسراف في التقسيمات والتعليقات.
- 3- الاكتفاء بالقاعدة مجملة دون تفصيل.
- 4- البعد ما أمكن عن المسائل الخلافية.
- 5- عدم العناية بالشواهد.
- 6- الاكتفاء من المذاهب المختلفة أسرها للطالب

فالتأليف التعليمية ينبغي أن تحتفي بأساسيات النحو وأكثرها إفادة في التواصل والاستعمال اللغوي، وتبتعد عن عرض المسائل الخلافية وذكر الآراء الخاصة، وعن كل ما يتعلق بالنظر العقلي والجدل الفلسفي لأن «هدفها المباشر يتمثل في تقديم موجز واضح ودقيق لأساسيات النحو وقواعده العامة، ولقد يصحح عرض هذه الأساسيات والقواعد شيء من الإشارة إلى ما فيها من خلاف أو ما للمؤلف إزاءها من رأي، بيد أن تلك الإشارة تظل محصورة في إطار محدود لا تفصيل فيه للآراء ولا احتجاج معه عليها»²، إذ غاية التأليف النحوي للمبتدئين خصوصاً تتمثل في فهم المتعلم للظواهر المدروسة والتي يجب أن تتسم بالشيوع والاطراد «ومن ثم لا ينبغي أن تتوقف هذه المؤلفات عند الأساليب التي تعوق استيعاب الظواهر المدروسة أو تحول دون التمرس بقواعدها، كتقرير بعض الظواهر النادرة أو الشاذة أو الأخذ ببعض أساليب التأويل أو اللجوء إلى محاولة التعليل، أو الالتفات إلى ذكر الأصول، إذ إن في كل صورة من هذه الصور نوعاً من إفساد العملية التعليمية بالتشويش على الظاهرة اللغوية»³، فالخوض في

¹ - ينظر: سعود بن غازي أبو تاكي، مرجع سابق، ص 93

² - المرجع نفسه، ص 129

³ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 121

التفصيلات والجزئيات والمبالغة في عرض الشواهد والاحتفاء بالشوارد يعقد المادة النحوية و يعسر تعليمها وخاصة إذا كانت موجهة للمتعلمين المبتدئين، ومن ثم « نجد بعض النحويين لا يعرض للتفصيلات وكأنه يكتفي بالأسس العامة مراعاة لمستوى الدارسين»¹، ولهذا نجد ابن رشد - كما سيأتي الحديث عن ذلك مفصلاً لاحقاً - يعرض في كتابه أساسيات النحو، أو كما أسماها بالكليات، لأن الكتاب موجه للمتعلم المبتدئ، فهو يعي جيداً طبيعة العملية التعليمية وأسسها وما ينبغي أن تكون عليه.

وحتى تتميز التأليف التعليمية باليسر وعدم التعقيد يجب أن تتبع منهجاً يقوم على الشرح والتوضيح، كي تناسب المتعلمين وخاصة المبتدئين منهم، وخصائص هذا المنهج التعليمي « نلاحظها في المؤلفات التعليمية في هذه الأيام، فهم يكثر من الشرح اللغوي للكلمات وتفسير النصوص، كما يكثر فيها الاستطراد لرعاية ظروف الطلاب الذين يطلبون العلم، كما يفترض أن تكثر فيها الأمثلة والشواهد، نلاحظ هذا في كثير من التراث المعاصر والقديم على حد سواء، كما تهتم الكتب التعليمية بذكر التعريفات لتوضيح القواعد وتقسيم المسائل لحصر المادة المشروحة»²، فالشرح اللغوي والاستطراد وإكثار الأمثلة التوضيحية وذكر التعريفات الموضحة للقواعد وتقسيم المسائل، كل ذلك يسهل على الدارس استيعاب وفهم ما يتعلمه من مادة لغوية ونحوية.

إن المؤلفات التعليمية في التراث النحوي متعددة المستويات، ويعود ذلك إلى تعدد متطلبات العملية التعليمية، فيمكن التمييز فيها بين مستويات ثلاثة: مستوى يتسم عرض القاعدة النحوية فيه بأقل قدر ممكن من التقسيمات والتفصيلات، والتجرد الذي يوشك أن يكون كاملاً من الآراء والخلافات، والبعد الذي يكاد يكون تاماً عن الاحتجاج وما يتطلبه من ذكر الشواهد والتعليقات، وذلك مستوى المتعلمين المبتدئين الذين لا علم لهم بالنحو ولا معرفة لديهم بقضاياها، ومستوى آخر

¹ - محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 86

² - وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 167

يصحب القاعدة النحوية فيه قدر من التقسيم والتفصيل، وإشارة إلى بعض الآراء وأهم أسانيدها، وشيء من الحجاج للتدليل عليها والتعليل لها وذلك مستوى المتقدمين الذين عرفوا موضوعه ومادته ووقفوا على مسأله وقضاياها، ولكن لم يخطوا بعد بالجوانب المشكلة فيه والاحتمالات الواردة لها، ومستوى ثالث يتوسط المستويين السابقين إذ يتجرد حيناً من التفصيلات ويميل حيناً إلى ذكرها، ويلتزم حيناً بالبعد عن الخلافات، ويحتوي أحياناً عليها، وينصرف حيناً عن ذكر الشواهد ويتحرى حيناً عرضها¹، لهذا ينبغي أن ينسجم المحتوى مع المستوى في المؤلفات التعليمية « فلا بد أن يتفاوت محتوى المصنفات ليساير المحتوى المستوى التعليمي وصولاً إلى تحقيق الهدف، وعلى الدارس أن يختار من بين المصنفات ما يلائم هدفه ويسد خلله²، فكان هناك انسجام بين المستوى والمحتوى، إذ تفاوتت محتويات المصنفات التعليمية لتلائم المستوى الذي أعدت له في المسائل والأبواب، فيحذف من الأبواب ما لا يحتاج إليه المستوى المصنف له، وتدرج المسائل والأبواب التي لا بد أن يلم بها المتعلم، كما تفاوتت في الشواهد والأمثلة كما وكيفا، وتفاوتت أيضاً في ذكر التعريفات والمصطلحات والتقسيمات³.

ولقد اختلفت المؤلفات التعليمية في منهجها وموضوعاتها بحسب المستوى الذي كتبت له، ونعني بذلك أن المؤلفات النحوية التي كتبت للمستوى المبتدئ تختلف في مناهجها وموضوعاتها عن تلك التي كتبت للمستوى المتوسط والمتقدم « فقد كانت موضوعات المؤلفات النحوية للمبتدئين محصورة - أو تكاد- في مجال " وضع المختصرات" النحوية، تلك التي يحرص المؤلف فيها على أن يقدم صورة شاملة لكافة القواعد النحوية، هادفاً منها إلى تقديم استعراض موجز لما استقر في النحو [...] مستعينا في ذلك أحياناً بالتمثيل لما يعرض له بنماذج لغوية مماثلة - غالباً- لما يسمع الطالب في حياته التعليمية،

¹ - ينظر: علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 46

² - محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 84

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 242

متحريرا الابتعاد عن التقسيم الدقيق، مستغنيا عن التفصيل المسرف، مبتعدا عن الخلاف، منصرفا عن الشواهد، متجنبنا التعليل، مهملا التأويل¹، أما المؤلفات النحوية لغير المبتدئين فقد كانت مختلفة موضوعا ومادة ومنهجيا، فقد ضمت - إلى جوار أسلوب وضع المصنفات التي تعرض للقواعد عرضا أكثر تفصيلا وتشعيبا مع الإشارة التي تقصر أو تطول إلى الآراء وأسانيدها، والوقوف المتأني أو العجول أمام الشواهد وأساليب الاحتجاج بها وتوجيهها- وسائل أخرى أهمها: شرح المختصرات واختصار المطولات وكتابة رسائل في بعض الموضوعات وكذا نماذج تدريجية لتنمية القدرة الذهنية للمتعلمين، وهي كلها تهدف إلى تقديم النحو لغير المبتدئين.

إذا فقد تعددت مناهج الكتب التعليمية، واتبع كل مؤلف نحوي منهاجا خاصا في عرض مادته النحوية، ويمكن حصر طرق عرض النحاة لمادتهم النحوية في النقاط التالية²:

- 1- أسلوب الأسئلة والإجابة عليها: وهذا أسلوب يلائم إلى حد بعيد المراحل التعليمية الأولى، وقد اتبع هذا الأسلوب أكثر من نحوي، فالزجاج في كتابه "الإبانة والتفهيم" ذكر ثمانين سؤالاً، وكانت الإجابة على هذه الأسئلة هي كل ما في كتابه من مادة علمية.
- 2- الترتيب المعجمي للمادة العلمية: وقد اتبع بعض العلماء هذه الطريقة في عرض مادتهم العلمية، سواء كان ذلك على مدار الكتاب كله، أم في باب نحوي فقط، ومن النحاة الذين اتبعوا هذه الطريقة ابن ولاد في كتابه "المقصود والممدود"، ففي باب "الباء" مثلا ذكر فيه ما يمد ويقصر باختلاف المعنى، وما يمد ويقصر ومعناه واحد، والمقصود من هذا الباب، المقصور الزائد على الثلاثة، المضموم أوله، المضموم من هذا الباب، الممدود والمضموم أوله، وهكذا في كل باب من أبواب المعجم، فالسهولة وتيسير المادة العلمية هما

¹ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 43

² - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 217 - 224

الداعيان إلى هذا النوع من التأليف خصوصا ما يتعلق بالمواد الصرفية التي تحتاج إلى ترتيب معين يسهل على الطالب الوصول إلى ما يريده.

3- طريقة العرض: ويتمثل ذلك في:

- التصرف في النصوص المنقولة: حيث أن طبيعة أي تأليف علمي تفرض على المؤلف نقل آراء بعض العلماء، فإن هذا المؤلف يجد صعوبة في نقل هذه الآراء بنصها دون التصرف فيها، بشرح أو باختصار، أو بتمثيل خاصة إذا كان مؤلفه موجها للمتعلمين.
- الاختصار في الأحكام: فليس من المعقول أن يدرس المتعلم كل أبواب النحو، كما أنه ليس من المعقول أن يعرف كل ما يتعلق بالمسائل التي تقال له، بل تظل هناك بعض الأحكام النحوية لا يعرفها إلا المتخصصون.
- الشواهد والأمثلة: فطريقة عرض الشواهد النحوية في الكتب التعليمية تتمثل في أنها لا تعنى كثيرا بالخلاف حول قائل البيت، بل إنها لا تهتم بنسبة البيت حتى وإن كان قائله معروفا. ويمكن أن نصنف المؤلفات التعليمية في التراث النحوي باعتبار موضوعها إلى مجموعات، كل منها يمثل نمطا خاصا، إلا أنها تشترك في الهدف وهو تعليم النحو العربي، إذ « سار هذا اللون التعليمي في ثلاثة شعاب، الأول: وجهت العناية فيه إلى عرض مسائل النحو والصرف في أبواب أو فصول، والثاني: وجهت العناية فيه إلى تناول الفصائل النحوية والصرفية، والكشف عن الانحرافات التي ظهرت في السنة وأقلام الخاصة والعامية، والثالث: وجهت العناية فيه إلى المجال التطبيقي حيث تطبق الأحكام النحوية على نصوص كاملة من القرآن والشعر»¹، وتتمثل هذه المجموعات فيما يأتي²:

¹ - محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 241

² - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 214 - 216

- 1- المجموعة الأولى: الكتب التي عرضت للأبواب النحوية والصرفية واللغوية المعتادة، ويمثل هذه المجموعة كتاب تلقين المتعلم لابن قتيبة (ت276هـ).
- 2- المجموعة الثانية: الكتب التي تخصصت في الفصائل النحوية أو الصرفية، وهي الكتب التي حاول مصنفوها تجميع كل ما يتعلق بباب واحد كالمقصور والممدود أو المذكر والمؤنث، أو بحرف واحد كاللامات أو الألفات، وتخصيص الكتاب لهذا النوع فقط، ويمثل هذه المجموعة كتابا المذكر والمؤنث للفراء والمقصور والممدود له أيضا.
- 3- المجموعة الثالثة: كتب مقاومة اللحن وتقويم اللسان، فقد لاحظ بعض النحاة تفشي اللحن على ألسنة الناس، فحاولوا وضع كتب لضبط اللسان، وهذه الكتب وثيقة الصلة ببنية الكلمة، ويمثل هذه المجموعة كتاب الفصيح لأبي العباس ثعلب.
- 4- المجموعة الرابعة: كتب النحو التعليمي التطبيقي، وهي الكتب التي اهتمت بتطبيق القاعدة النحوية على النصوص اللغوية بمستوياتها المختلفة (قرآن كريم، حديث شريف، شعر...) كتب معاني القرآن وكتب المجالس والأماي.
- والملاحظ على هذه الكتب تنوع موضوعاتها، وهذا التنوع ذو فائدة لا يمكن إنكارها في تعليم النحو، فالمتعلم ينتقل من مستوى يتم له استيعاب كل قواعد النحو، فهو يبدأ بقراءة الأبواب النحوية، إلا أنه يجد بعض الأبواب تحتاج إلى أحكام خاصة، وهذه الأحكام يصعب عليه تتبعها في كل باب، فيقرأ هذه الأحكام في مؤلف مستقل، بعد ذلك ينتقل إلى معالجة ما يطرأ على لسانه من ألفاظ غير فصيحة وبعد أن يتم له تقويم لسانه يعود إلى المؤلفات التي تعالج أبواب النحو المعتادة ولكن بصفة تطبيقية هذه المرة، ولكن ليس معنى هذا أن كل مجموعة لا تهتم بموضوعات المجموعة الأخرى بل قد يحتوي الكتاب الواحد على كل الموضوعات (عرض للأبواب النحوية، ذكر لحروف المعاني، مادة تطبيقية على بعض النصوص).

كما يلاحظ أنّ هذه المؤلفات متنوعة اللغات، فلقد كانت لغة التأليف حتى منتصف القرن السادس الهجري تقريبا محصورة في النثر، وذلك لأن النثر هو القادر على التعبير عن القواعد العلمية، وكانت اللغة النثرية في هذه المؤلفات تتميز بالوضوح والدقة والمباشرة وغيرها مما تتميز به لغة العلم، ثم اهتدى علماء العربية إلى أسلوب تعليمي فريد أو لغة جديدة لتعليم النحو تمثلت في النظم، فظهرت المنظومات النحوية أو الألفيات كألفية ابن معطي وألفية ابن مالك وغيرها، « وليس من شك في أن المنظومة النحوية عمل تربوي بكل المقاييس لأنها هدفت إلى توصيل النحو العربي بقواعده وشواهده وأمثله إلى الدارسين بأيسر سبيل محب إلى نفسه وهو أسلوب الشعر، وإن كلف ذلك الناظم عناء شديدا وتطلب منه دراية واسعة بعلوم العربية»¹، فالمنظومة النحوية شكل من أشكال تيسير تعليم النحو التي مرّ بها منذ بدء التأليف فيه إذ لبت الحاجة العملية لكثير من الدارسين، كما أن الاهتمام بالنحو المنظوم لم يقتصر على نظم القواعد، بل تجاوز ذلك إلى مختلف أنماط التأليف، كشرح المنظومات والتعليق عليها، وإعرابها، ومعارضتها، وشرح شواهد شروحيها، إلى غير ذلك.

والحقيقة فإن الناظر لكتب النحاة الأوائل يستطيع أن يجزم بأن مؤلفاتهم احتوت على المستويين معا، المستوى العلمي النظري، والمستوى التعليمي العملي، ولنأخذ المصدر الأول في النحو العربي ألا وهو كتاب سيبويه، فقد سلك في عرض مادته النحوية في الكتاب مسلكين اثنين:

الأول: المسلك التعليمي العملي، حيث قام سيبويه في كتابه بعرض الوجوه الصحيحة في النحو العربي كما سمعها من أهل اللغة الفصحاء، توجيهها للقارئ كي ينحو نحوهم في أساليب البيان والتعبير.

الثاني: المسلك العلمي النظري، إذ قام سيبويه في كتابه بالكشف عن أساليب العرب الفصحاء وأقيسة النحاة، من أجل وضع قواعد نحوية ثابتة يسترشد بها الدارسون في شتى العلوم الإسلامية.

¹ - ممدوح عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 284

فترى أنّ سيبويه يفرق بين ما هو ضروري في صناعة النحو للمبتدئ، وبين ما يفهمه العالم، فقد عني بالجانبيين التعليمي العملي والعلمي النظري في كتابه، أما ما يتعلق باحتواء الكتاب على الجانب التعليمي فنجد فيه الكثير من سمات النحو التعليمي التي اعتمدها سيبويه للتيسير والتسهيل على المتعلمين المبتدئين في النحو نذكر منها¹:

- كثرة إيراد المعلومة على هيئة سؤال وتوجيه خطاب، فهو يقول مثلاً: « وإنما ضارعت - أي الأفعال - أسماء الفاعلين أنك تقول: إنّ عبد الله ليفعل فيوافق قولك: لفاعل، حتى كأنك قلت: إن زيدا لفاعل... وتقول: سيفعل »²، ويقول في موضع آخر: « وإنما ذكرت لك ثمانية مجار، لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل [...] وبين ما يبني عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل »³، فمنهجه قائم على الحديث بين متكلم وسماع يشرح له الوظيفة النحوية للكلمة وموقعها، وهذه سمة من سمات المنهج التعليمي.

- يشيع في كتابه التقسيم للمسائل وإعراب بعض الكلمات وتحديد الأبواب، واللجوء إلى التفريعات للتمييز بين القضايا النحوية، فهو يقول مثلاً عن الفعل المتعدي إلى مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، (هذا باب الفاعل) الذي يتعداه فعله إلى مفعولين، فإن شئت اقتصرت على المفعول الأول، وإن شئت تعدى إلى الثاني كما تعدى إلى الأول، وذلك قولك: أعطى عبد الله زيدا درهماً، وكسوت بشراً الثياب الجياد، ويستدرك بإخراج المتعدي إلى المفعول الثاني بحذف حرف الجر فيقول: ومن ذلك: اخترت الرجال عبد الله، وإنما فصل هذا أنها أفعال توصل بحروف الإضافة فتقول: اخترت فلاناً من الرجال، وسميته بفلان، فلما حذفوا حرف الجر عمل الفعل⁴.

¹ - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 168 - 170

² - سيبويه، مصدر سابق، ج 1، ص 14

³ - المصدر نفسه، ج 1، ص 13

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ج 1، ص 37

ويقول عن الفعل المتعدي إلى مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر: (هذا باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين) وليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر، وذلك قولك: حسب عبد الله زيدا بكراً¹، وإذا كان الباب النحوي يضم (أنواعاً) متعددة، أفعالاً وأدوات فإنه كان يهتم بذكرها ويمثل لها. - وفي مجمل الكلام نجد أنّ سيبويه قد صاغ أسلوبه بطريقة تربوية تخدم المعلم والمتعلم معا من خلال العلاقة التي تربطهما، فنجد عبارة "واعلم أنّ" كأنه أراد أن يثبت للقارئ ما يود توصيله بأن كتابه هو المعلم والقارئ الطالب الذي سيفيد مما قدمه له معلمه.

هذه النماذج وغيرها جعلت الكثير من الدارسين يذهبون إلى أن الكتاب تعليمي قصد به صاحبه إلى غاية محددة وهي تعليم النحو العربي وتقريبه للدارسين، ومن هنا وصف كثير من العلماء " الكتاب " بهذه الصفة، بل غالى بعضهم فقال إنه أفضل كتاب تعليمي في العربية².

وهناك كتب أخرى في النحو تضمنت شيئاً من النحو التعليمي إذ قامت بإعادة صياغة أسلوب العرض، أو تقديم أمثلة توضيحية، أو شرح بعض ما يصعب فهمه حتى تبين للقارئ أنها تعليمية في المقام الأول، ومنها كتاب " الأصول في النحو " لابن السراج (216هـ)، فقد صرح بذلك في مقدمة كتابه إذ قال: « ولما كنت لم أعمل هذا الكتاب للعالم دون المتعلم احتجت إلى أن أذكر ما يقرب على المتعلم³، وإذا تصفحنا هذا الكتاب لمنا هذا الضرب من النحو: « ومما يقرب على المتعلم أن يقال⁴، « ورتبت أنواعه وصنوفه على مراتبها بأخصر ما أمكن من القول وأبينه ليسبق إلى القلوب فهمه، ويسهل على متعلميه حفظه⁵، « وذكرنا في كل باب من المسائل مقداراً كافياً فيه درية للمتعلم ودرس

¹ - ينظر: سيبويه، مصدر سابق، ج1، ص 39

² - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 169- 173

³ - أبو بكر بن السراج، مصدر سابق، ج1، ص 37

⁴ - المصدر نفسه، ج1، ص 38

⁵ - المصدر نفسه، ج1، ص 56

للعالم¹، ومن سمات التأليف التعليمي في كتاب "الأصول"²:

- التمثيل لكل قاعدة نحوية، وهي من لوازم التأليف التعليمي، والمعروف أن التمثيل نوع من التقريب للمادة النحوية، كما أنه تدريب على استخدام هذه القاعدة.
- التسامح في المصطلحات: فلم يتقيد بمصطلحات البصريين رغم كونه منهم، وهذا التسامح في المصطلحات يعد سمة من سمات النحو التعليمي، فالمعلم في سبيل تقريب المادة العلمية قد يخالف مدرسته ويأخذ بمصطلح مدرسة أخرى، أو يذكر المصطلحين جنباً إلى جنب نوعاً من التقريب، وتوضيح المادة العلمية.
- التصرف في النصوص: إذا كان التأليف النحوي يقتضي النقل من كتب السابقين والأمانة العلمية تقتضي الدقة في المنقول من كتب السابقين فإن المؤلف يتغاضى أحياناً عن هذه الدقة فيتصرف في نصوص السابقين، بالاختصار، أو ذكر المعنى وذلك بغية تسهيل وتقريب هذه النصوص على المتعلمين.
- ما يتصل بالإعراب التفصيلي: وهذا الإعراب قد يكون للشواهد التي يذكرها ابن السراج، وقد يكون للأمثلة التوضيحية، وهذا الإعراب التفصيلي يعد سمة من سمات التأليف التعليمي.
- المسائل الخلافية: وهي جزء مهم في التأليف النحوي، ولذلك يضع المؤلف في علم النحو في اعتباره المقصود من هذا التأليف، فهو يذكر بعض المسائل ويعرض عن أخرى، والمسائل التي يذكرها يحاول بسط حجج كل فريق إذا كان المخاطب متخصصاً في النحو، ويعرض عن ذكر تلك الحجج إذا كان المخاطب غير متخصص، وابن السراج ملأ كتابه بمسائل الخلاف المتنوعة إلا أنه لم يهتم - إلا في القليل منها - بذكر دليل كل فريق، وهو بهذا يدرج كتابه ضمن مؤلفات النحو التعليمي التي

¹ - أبو بكر بن السراج، مصدر سابق، ج1، ص 328

² - ينظر: وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 238 - 249

تهتم بالمبتدئين والمتوسطين دون المتخصصين.

وخلاصة القول إنّ الأصول لابن السراج «كتاب تعليمي ظهرت فيه خصائص النحو التعليمي واضحة مثل تصريح ابن السراج نفسه بأن الكتاب تعليمي، وتمثيله لكل قاعدة نحوية، وتصرفه في نصوص سيبويه والمبرد بالاختصار....»¹.

كما نلاحظ بعض سمات النحو التعليمي في كتب القدماء المختصرة منذ القرن الثاني للهجرة، مثل: "الموجز في النحو" لابن السراج (316 هـ) و"الجمل في النحو" للزجاجي (340 هـ) وكتاب "اللمع في علم العربية" لابن جني (392 هـ)، "مختصر في النحو" لكثير من المؤلفين، المدخل في النحو "لأبي العباس المبرّد (285 هـ)، "جامع النحو الصغير" لابن قتيبة الدينوري (276 هـ)، "الكافية" و"الشافية" لابن الحاجب (646 هـ)، "الفحاحة في النحو" لأبي جعفر النحاس (338 هـ)، المنمّق في النحو" لابن ولّاد (298 هـ)، "الواضح في النحو" لأبي بكر الزبيدي (379 هـ) و"المقدمة الأجرومية" لابن آجروم الصنهاجي (723 هـ)².

وأخيرا فإنّ في كل ما ذكرناه ما يؤكد حقيقة وجود النحو التعليمي في مصنفات القدماء، وهي سمات واضحة للتيسير تكشف عن نوازع مبكرة عند النحاة الأوائل للفصل في الدرس النحوي بين ما هو غير ضروري للمتعلم المبتدئ وبين ما هو ضروري في صناعة النحو.

¹ - وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 257

² - ينظر: علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 31-43، حيث يذكر المؤلف المصنفات النحوية التي تتسم بالطابع التعليمي المختصر من القرن 2 هـ إلى القرن 9 هـ

المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي في نظر ابن رشد

- دواعي تيسير تعليم النحو:

ألف ابن رشد كتابه لما رأى في علم النحو من صعوبة وتعقيد أدت إلى عسر تحصيله وتعلّمه، ذلك التعقيد كان - في رأيه - بسبب طرائق النحاة في تعليمهم النحو ومناهجهم في تأليفهم، ومن مظاهر تعقيد علم النحو:

1/ مبالغة النحاة: فقد رأى ابن رشد أن النحاة بالغوا - خاصة المتأخرين منهم - في مؤلفاتهم إذ أدخلوا فيها من التعليقات والتفريعات والجدل مما لا يحتمله علم النحو، يقول: « وصار النحاة يتكلفون من إعطاء أسباب الكليات التي يضعونها في هذه الصناعة فوق ما تحتمله الصناعة»¹.

2/ تقصير النحاة: فالنحاة في نظره قصّروا في اتباع منهج دقيق يقوم على بيان حصر لأنواع الإعراب، وبيان الجمل التي تختص بكل نوع، وأسباب ذلك، فحادوا عن تمثل منهج شامل يخلص بهم إلى تقديم النحو على الوجه الصحيح، ويؤكد ذلك بقوله: « ولم يسلكوا أيضا في حصر قوانين الإعراب والمعربات طريقا من الطرق الصناعية، ولا سيما قداماؤهم، وإنما المتأخرون فقد تجدهم سلكوا في ذلك بعض السلوك»²، وهذا هو الوجه الأول من وجوه تقصيرهم في عدم اتباعهم المنهج الدقيق، أما الوجه الثاني فيتمثل في عدم بيان الحكمة في اختصاص نوع ما بحكم كأن يختص الاسم المستقيم بالرفع واكتفاءؤهم ببيان النوع وحكمه دون تفصيل إذ يقول: « وهذه الحكمة هي التي رام النحاة الوقوف عليها، فلم يوضحوها كل الإيضاح»³، وأما الوجه الثالث في قسمتهم غير الحاضرة التي أفسدت عليهم المنهج فهو أن النحويين « لم يستعملوا في إحصاء أنواع الإعراب القسمة الصحيحة التي لا يعرض فيها تداخل، وكل

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 4

² - المصدر نفسه، ص 8

³ - المصدر نفسه، ص 56

صناعة لم تستعمل فيها بعد القسمة الحاصرة الغير متداخلة فهي صناعة ناقصة¹.

فابن رشد يرى أن تقصيرهم هذا كان السبب في تصنيفه كتابا يقوم على المنهج الدقيق والقسمة الحاصرة التي لا تداخل فيها إذ يقول: « وهذا هو السبب الذي دعانا إلى وضع شيء في هذه الصناعة، وإلا فما كنا نضعه، لأن الصناعة الموجودة عند نحوي العرب في زماننا هذا قد استوفت جميع أجزاء هذه الصناعة لكن لا على المجرى الصناعي². »

3/ مخالفة الأصول المنهجية: حيث أشار إليها ابن رشد دون تفصيل إذ يقول: « وقد يستعمل أهل هذه الصناعة القياس فيما جهل سماعه، إنهم يقيسون المجهول على المعلوم وهو ضعيف، وربما أفرطوا حتى يردون السماع بالقياس³. »

4/ عدم دقة النحاة في تنظيم المادة العلمية: فقد نظر في كتب النحاة في زمانه فوجد أنها بين أمرين: إما أن تفرق بين المسائل التي يجب أن تجمع في إطار واحد، وإما أن تجمع بين متفرقات الروابط بينها ضعيفة، إذ يقول: « وأما علم التركيب فإنهم جعلوا الكلام فيه مع الكلام في المعربات ولم يجعلوه على حدة⁴، فقد اتهم النحويين بأنهم خلطوا إذ جمعوا بين أمرين ينبغي الفصل بينهما، هما: علم التركيب و المعربات، وقد أكد ابن رشد ذلك في مواضع كثيرة من كتابه، إذ يقول: « وذلك أنهم لم يلخصوا أصناف الإعراب بحسب أصناف الكلام المركب، ولا دلوا على المعنى المقتضي الإعراب في صنف صنف من أصناف الإعراب والمعربات⁵، والأمثل عنده في ترتيب المادة « أن تحصر أولا أنواع القول الخبري ثم تحصر أنواع الإعراب الواقعة فيه بحسب أصناف العوامل الداخلة عليه، وكذلك يفعل في سائر أنواع

1 - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 59

2 - المصدر نفسه، ص 59

3 - المصدر نفسه، ص 7

4 - المصدر نفسه، ص 8

5 - المصدر نفسه، ص 59

5/ صعوبة المأخذ: حيث أدرك ابن رشد صعوبة مصنفات النحويين وغموض البعض منها أو أن كثيرا منها لا تصلح إلا لمن أتقن العلم، ولا تصلح للمتعلم المبتديء الذي أثقلوا كاهله بما « يتكلفون في ذلك من الألفات التي يسمونها إعرابا»² و« يأخذون الولدان بحفظها»³، وهي في نظره عسرة المأخذ فيها من التشغيب والتفتيق للقوانين الكثيرة مما يصعب على الناشئة استحضارها، وقد أشار ابن خلدون إلى ذلك أيضا في قوله: « وهذا كما فعله المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق، لا بل وأصول الفقه، لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلا واستدلالا، وأكثروا من التفاريع والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيرها مقصودة بذاتها»⁴، فكان من الواجب عنده أن يأتي بمصنف يخلص فيه النحو مما فيه من تطويل وتفريع وصعوبة، فما « بقي من أجزاء هذه الصناعة مما لم نذكره لا ذكرا كليا ولا ذكرا جزئيا، فإنه ليس فيه كثير زيادة ترتيب وجودة تعليم على ما في كتب القوم إلا يسيرا»⁵.

فابن خلدون يرى أن اختصار العلوم في منظومات موجزة ومضغوطة من شأنه أن يعسر مسلكها إذ يقول: « ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأبحاث في العلوم، يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، فصار بذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الحفظ، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعل ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربية، والخونجي في المنطق، وأمثالهم، وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 8

² - المصدر نفسه، ص 138

³ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

⁴ - ابن خلدون، مصدر سابق، ج3، ص 219

⁵ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 138

بالتحصيل»¹، ويتابع قائلا: « ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم لتزاحم المعاني عليها و استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات نجد لها لذلك صعوبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت، ثم بعد ذلك كله، فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة»²، فقد قصد هؤلاء النحاة تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبهم صعبا بقطعهم عن تحصيل ملكة اللغة.

هذا التقصير من قبل النحاة وتلك الصعوبة في مصنفاتهم هي التي حدثت به إلى وضع كتاب ييسر به النحو العربي حتى يكون أسهل تعليما وأشد تحصيلًا للمعاني.

- أسس المقاربة الرشدية لتيسير تعليم النحو العربي:

أراد ابن رشد صياغة مسائل النحو كما هي كاملة ومنتبهة في كتب النحاة صياغة منهجية ترتفع به إلى مستوى العلم، والعلم كما نعلم يعتمد القسمة الصحيحة غير المتداخلة، كما يصوغ مسأله صياغة كلية تجمع شتات الجزئيات في قوانين عامة، ذلك هو شأن جميع مجموعات المعارف التي تستحق أن تسمى علما بما في ذلك " علم النحو " « كما هو في جميع الألسنة »³.

والحقيقة أن منهج ابن رشد يعد منهاجا تربويا في تقديم المعرفة واكتساب الضروري من أي علم، إذ يتعلم المبتدئ الكليات من العلم، فإذا تقدم في التعليم أخذ بالتفاصيل والجزئيات⁴، يقول أحد الباحثين في وصف منهج ابن رشد في حصر المسائل النحوية في قوانين كلية: « ابن رشد قصد بتأليف كتابه إلى إعادة تقعيد النحو أو إلى ما يعرف في وقتنا بتيسير النحو، وذلك بجمع كلياته وقوانينه مع

¹ - ابن خلدون، مصدر سابق، ج 3، ص 211

² - المصدر نفسه، ج 3، ص 212

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 7

⁴ - ينظر: محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 630

التدريج في تلقينها للمتعلمين ولاسيما صغارهم»¹، لهذا يمكن اعتبار كتاب الضروري في صناعة النحو لابن رشد يقع في إطار النحو التعليمي الوظيفي إذ أنه يركز على الكليات أو الأساسيات التي ينبغي للمتعلم أن يتزود بها حتى يقرأ ويتحدث ويكتب ويستمع فيتمثل ويفهم ما يستمع إليه فهما صحيحا ويعبر شفاهيا وكتابيا بأسلوب خال من الأخطاء²، إذ يتجلى نحوا وظيفيا، يركّز جهوده غالبا على ما هو جوهري وحيوي وعملي، ويتعد - ما أمكنه ذلك - عن الشاذ والنادر والمهمل، ويتخفف من بعض التفاصيل التي لا تهم المتعلم المبتدئ، فالنحو الوظيفي إذاً هو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان والقلم من الخطأ في النطق وفي الكتابة، وهذه القواعد النحوية الوظيفية تتسم باليسر والخلو من التعقيدات والتفريعات التي ترهق ذهن المتعلم، ومن المسلم به أن القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة محكمة، وليس فيها تعقيد يربك المتعلم، وهي قواعد لا ترهق الذهن، وما يزيدا يسرا أن فيها رياضة ذهنية، وفيها - كذلك - إثارة للملاحظة، وإيقاظ للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط، كل ذلك من أجل تحقيق التيسير المنشود.

ونحن نلمس خصائص النحو التعليمي في كتاب الضروري باعتباره مشروعاً تعليمياً موجهاً للمستوى المبتدئ، جسّد مقارنة أبي الوليد لتيسير تعليم النحو العربي، و تتمثل أسس هذه المقارنة فيما يلي:

1/ صياغة مسائل النحو في صورة قوانين كلية (الكليات)

يقصد ابن رشد « بالكليات والقوانين أقاويل عامة يعرف بها جزئيات كثيرة »³، فالنحو ذاته هو عبارة عن علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية، والكليات النحوية هي الأحكام التي يسري

¹ - محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 39

² - محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 630

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 4

مفعولها في الباب النحوي كله، « فمن طرائق تحليل قواعد النحو العربي وقوانينه فرز هذه القواعد في مجموعتين: الأولى: مجموعة القواعد الكلية أو الكليات النحوية، والثانية: مجموعة القواعد الفرعية التفصيلية التي تخرج في شيء ما من صفاتها عن القاعدة الكلية ثم تعود إليها بضرب من ضروب التفسير»¹، ولهذا يرى ابن رشد أن الصناعة (أي العلم) « هي التي تحيط بأمر كلية يصل بها الانسان إلى الغرض المطلوب بتلك الصناعة، ومعرفة تلك الكليات تكون أتم إذا عرفت بأسبابها»²، فالصياغة العلمية لأشكال الألفاظ المفردة والمركبة تقتضي جمع هذه الأشكال في معنى كلي (قانون) مع إعطاء سبب ذلك المعنى الكلي، و«القانون أمر كلي منطبق على جميع جزئياته التي يتعرف أحكامها منه كقول النحاة: الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمضاف إليه مجرور، والقاعدة هي قضية كلية منطبقة على جميع جزئياتها»³، فالقانون مرادف للقاعدة التي عرفت « بأنها أمر كلي منطبق على جميع جزئياته عند تعرّف أحكامها منه»⁴، أي قضية كلية مشتملة بالقوة على جميع جزئياتها، والكلي « عند المنطقيين يطلق بالاشترار على معان، الأول الكلي الحقيقي وهو المفهوم الذي لا يمنع نفس تصوره من وقوع شركة كثيرين فيه، ويقابله الجزئي الحقيقي تقابل العدم والملكة، وهو المفهوم الذي يمنع نفس تصوره من وقوع شركة كثيرين فيه»⁵.

فهدف صياغة القوانين الجامعة في صناعة ما هو تسهيل تعلمها كما يقول الفارابي: « والقوانين في كل صناعة أقاويل كلية أي جامعة ينحصر في كل واحد منها أشياء كثيرة مما تشتمل عليه تلك

¹ - حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي (الاستقراء، التحليل، التفسير)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 147

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص3

³ - الشريف الجرجاني، مصدر سابق، ص 143

⁴ - محمد بن علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 1295

⁵ - المصدر نفسه، ص 1376

الصناعة حتى يأتي على جميع الأشياء التي هي موضوعة للصناعة أو على أكثرها، وتكون معدة إما ليحاط بها ما هو من تلك الصناعة لئلا يدخل فيها ما ليس منها، أو يشدّ منها ما هو منها، وإما ليتمنح بها ما لا يؤمن أن يكون قد غلط فيها غلط، وإما ليسهل بها تعلم ما تحتوي عليه الصناعة وحفظها»¹، وهذا هو السبب الذي دعا ابن رشد إلى تصنيف كتابه إذ يقول: « ونحن نريد أن يكون إحصاؤنا لذلك أولاً بأقويل كلية أعني في غاية ما يمكننا من العلوم لكي يمكن لمن أراد أن يصير بعد ذلك إلى تفصيل كل كلي من تلك الكليات إلى أنواعها الأخيرة وخواصها اللازمة [...] أعني أن يبدأ أولاً بتعلم الكليات المحيطة بالمطلوبات في تلك الصناعة إما بأقويل كثيرة أو ضرورية ثم يصير بعد ذلك من أحب الاستقصاء إلى تفصيل تلك الكليات إلى أنواعها الأخيرة واستثناء ما يجب استثناءه من الأمور النادرة إن كان ذلك موجوداً فيها، أعني في تلك القوانين الكلية»²، فيرى ابن رشد أنه يجب أن يبدأ أولاً بتعلم الكليات « وإنما كان الابتداء بهذه الأقويل نافعاً في الصنائع، لأن ترتيب التعلّم يقتضي أن تصير من الأعراف إلى الأخصى، والكليات أعراف عندنا وأسهل من الجزئيات، ولذلك إذا وجدنا في أمرنا قولاً كلياً حاضراً فرحنا به ولم نعرج على الجزئيات، وأيضاً فإن الكليات نافعة للمتذكر ونافعة للمبتدئ بالنظر في الصناعة لأنه يسهل بذلك عليه علمها، فإن اقتصر عليها كفته، ولذلك كان الأفضل في تعليم الولدان أن يلقي إليهم أولاً الأقويل الكلية، ويؤخذوا بحفظها، فإذا شدوا وأرادوا الكمال في الصناعة أخذوا بتفصيلها وليس يصلح هذا بالولدان في تعلم الصناعات فقط بل وفي كل ما يرام أن ينشؤوا عليه من الفضائل الجمالية»³، وقد كرر ابن رشد هذا الرأي التربوي في موضع آخر إذ يقول: « فهذه القوانين هي بالجملة حاصرة لجميع الألفاظ المعربة، والوقوف عليها أولاً من أنفع الأشياء لمن أراد أن يستوفي

¹ - أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، مصدر سابق، ص 17

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 59

³ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

أجزاء هذه الصناعة، أو المستعمل منها في الأكثر، وخاصة الولدان فإنهم يأخذون بحفظ هذه القوانين أولاً، ثم إذا صاروا إلى الفهم أخذوا بهم أسباب هذه القوانين، ووجهة انقسام الكلام إليها وانحصاره فيها، ثم بتفصيل ما في قانون قانون منها، حتى يستوفوا معرفة جميع الجزئيات المنحصرة في هذه القوانين، فتم له الصناعة بسهولة وتحصيل تام في زمان يسير، وإن اقتصر عليها ذوقهم وارتياض في ميزها في كلام العرب كفى كثيراً من تشغيب وتفتق للقوانين التي رام النحاة أن يحصروا من قبلها هذا الجزء من هذه الصناعة، وبخاصة إذا اعتبر ما يتكلفون في ذلك من الألفات التي يسمونها إعراباً، ويأخذون الولدان بحفظها¹، ففهم هذه الكليات يعد مرحلة أولى في تعلم النحو، تخص المتعلم المبتدئ، فإذا شداً أمكنه التعمق في الجزئيات، « ومن وقف على هذه القوانين، وفهم انحصار الكلام فيها، وكان من أهل صناعة النحو، أمكنه أن يأتي بتفاصيلها من كتب النحاة، وأن يحصر فيها ما افترق في كتبهم²، فإن الترتيب الصناعي أي المنهج العلمي يقتضي أن يبدأ أولاً بتعلم الكليات الضرورية المحيطة بالمطلوب في تلك الصناعة، ثم إلى من أراد الاستقصاء إلى تفصيل تلك الكليات إلى أنواعها الأخيرة، واستثناء ما يجب استثناءه من الأمور النادرة كان ذلك موجوداً في تلك القوانين الكلية لأن ترتيب التعليم يقتضي أن يصير الإعراب من الظاهر إلى ما ليس ظاهراً، والكليات أبين وأوضح وأسهل من الجزئيات في التعلم وذلك حتى يتمكن من ربح الوقت من جهة والمتعلم من جهة أخرى إذ المنهج العلمي يعتمد على القوانين في دراسة جميع الظواهر ومنها اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية، فابن رشد يرى إمكانية صياغة قواعد النحو في قوانين كلية، ولكن يجب الاقتصار فيه على ما تحمله هذه الصناعة، وبالتالي "التوسط في ذلك"، وهذا راجع إلى أن كليات هذا العلم كليات استقرائية، والاستقراء ناقص بطبيعته وبالتالي لا بد من

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 137

² - المصدر نفسه، ص 138

استثناءات يجب التنبيه إليها¹، وذلك رأي ابن خلدون أيضا إذ اعتبر التدرج من الأصول إلى الفروع أو من الكليات إلى الجزئيات في تعلم العلوم المختلفة بحسب مستوى المتعلم أمرا ذا أهمية إذ قال: « اعلم أن تلقين المتعلمين للعلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولا مسائل في 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 حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها قريبة وضعيفة، وغايتها أنها هيئات لفهم الفن وتحصيل مسأله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا أوضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، هذا هو وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات»²، فقد حلل ابن خلدون أسباب قصور العلم وعدم تملك ملكته فوجدها تتمثل في كثرة الاختلافات والتركيز على المسائل الفرعية « وبهذا توجب على المعلمين أن يختاروا لطلابهم ما يفي بالغرض ويحقق الهدف، ويكون ذلك بأن يقتصر المعلمون للمتعلمين على المسائل الأساسية فقط دون الدخول في الشروحات المتنافرة والمتفارقة»³.

إن الثقافة الموسوعية لابن رشد قد ساعدته على وضع الضروري في صناعة النحو، إذ إنه ركز على مفاتيح علم النحو والأمور الأساسية فيه بمنأى عن الشذوذات والاستثناءات والمباحكات

¹ - محمد عابد الجابري، التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مجلة فكر ونقد، الدر البيضاء، المغرب، العدد 50/49، مايو/يونيو 2002، ص 8

² - ابن خلدون، مصدر سابق، ج 3، ص 213

³ - عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص 76 - 77

والتأويلات، فجاء كتابه إسهاما فعالا في صرح القواعد النحوية¹، لأن غاية التأليف النحوي للمبتدئين تتمثل في إيقاف الدارس على الظواهر موضوع الدراسة وإحاطته بقواعدها، والظواهر موضوع الدراسة هي التي تتسم بالشيوع والاطراد، الأمر الذي يسمح للمبتدئ أن يستعملها في ضبط الجملة العربية قراءة وكتابة، ومن ثم لا ينبغي أن تتوقف هذه المؤلفات عند الأساليب التي تعوق استيعاب الظواهر المدروسة أو تحول دون التمرس بقواعدها، كتقرير بعض الظواهر النادرة أو الشاذة، أو الأخذ ببعض أساليب التأويل أو اللجوء إلى محاولة التعليل أو الالتفات إلى ذكر الأصول، إذ إنّ في كل صورة من هذه الصور نوعا من إفساد العملية التعليمية بالتشويش على الظاهرة اللغوية، فلمح الظواهر الشاذة عبء لا سبيل للمبتدئ بتحملة، فضلا عن أنه قد يسلمه إلى نوع من الإحساس بمرونة الظواهر، ومن ثم انفلاتها من الضوابط، الأمر الذي قد يسوغ له مخالفة ما يطرد بتأثير الخلط بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف²، وتجدر الإشارة إلى أن ملامح هذا المنهج الرشدي في التركيز على أساسيات علم النحو قد بدت أيضا عند بعض النحاة المتقدمين ممن قصدوا إلى تبسيط النحو العربي « من أمثال خلف بن حيان الأحمر البصري في كتابه (مقدمة في النحو) وأبي جعفر النحاس النحوي في كتابه (التفاحة في النحو) »³.

والحقيقة أن تصنيف القواعد إلى كليات أصول خاصة بالمبتدئين وجزئيات فروع خاصة بمن هم أعلى مستوى منهم من المتخصصين هو « مسلك علمي حميد، ومنهج تعليمي سديد، اعتدى عليه بعض النحاة عندما سوا بين الكليات والجزئيات وأوقعوا الطلبة في حيرة من النحو وأمره »⁴، وقد طبق ابن رشد هذا الرأي وقام بحصر المسائل النحوية في قوانين كلية، ثم افتخر بما صنعه في ضبط كليات

¹ - ينظر: محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 640

² - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 121

³ - محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 640

⁴ - حسن خميس الملخ، مرجع سابق، ص 148

الإعراب وانتقد منهج النحاة إذ قال: « ومن وقف على ما كتبناه في ذلك وكان من أهل الإنصاف ظهر له أن المسلك الذي سلكناه في تفهيم هذا الجزء وحصر معانيه هو أدخل في الأمر الصناعي »¹.

وقد صنف ابن رشد هذه القوانين الكلية إلى صنفين: قوانين تتعلق بإعراب القول وقوانين تتعلق بتركيب القول، فقال: « وهذه القوانين هي جنسان: قوانين في الإعراب، وقوانين في تركيب القول »²، وقوانين تركيب القول على صنفين: قوانين في شكل القول وقوانين في مواده، « وأما القوانين التركيبية فإنها تنحصر في الأكثر في قسمين: في معرفة شكل القول، وفي معرفة الألفاظ التي يتركب منها القول، كالحال في سائر الموجودات المركبة، فإن الصحة والفساد فيها يدخل من الوجهين جميعاً، مثال ذلك أن البيت إنما تلحقه الجودة والرداءة من قبل هذين الجنسيتين، أعني من قبل شكله أو من قبل الأشياء التي تركب منها، وكذلك الحال في القول »³.

أما قوانين إعراب القول فنذكر منها قوانين الصفة وقوانين البدل:

- قوانين الصفة: فيها ثلاثة قوانين:

أحدهما: أن الاسم المفرد إذا نعته، جاز الرفع والنصب، تقول: يا زيد العاقل و العاقل.

والثاني: أن كل اسم مضاف فإنّ نعته منصوب مثله، نحو قولك: يا غلام محمد العاقل، بالنصب إن جعلته نعته للغلام، أو بالخفض إن جعلته نعته لمحمد.

الثالث: إذا وصفت اسماً علماً بـابن مضاف إلى علم نحو: يا زيد بن عمرو وابن عمرو، وتحذف التنوين في هذه الصفة خاصة كما تفعل في المضاف⁴.

- قوانين البدل: فيه قانونان:

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 75

² - المصدر نفسه، ص 60

³ - المصدر نفسه، ص 72

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص 114

أحدهما: أنك إن أبدلت اسما مفردا من اسم مفرد، كان لك فيه ثلاث لغات:

أحدها: يا زيد زيد، بالضم في كليهما.

والثانية: يا زيد زيد، بالرفع في الثاني والتنوين.

والثالثة: يا زيد زيدا، تنصب الثاني وتنونه.

والمنون في هذا الباب يسمونه النحاة عطف بيان، وإذا أرادوا الاسم المضاف كرروا الاسم، مثال ذلك

أنهم إذا أرادوا أن يقولوا: يا تيم عدي، ويؤكدوا، وقالوا:

يا تيم تيم عدي لا أبا لكم لا يلقينكم في سوءة عمر

وجاز فيه الوجهان: الرفع والنصب.

الثاني: كل اسم مفرد مبدل من اسم مضاف فإنه يجوز فيه الرفع والنصب نحو: يا أخانا زيد، وزيدا.

فهذه جملة قوانين الإعراب الواقع في هذا الجنس من الكلام المركب تركيب نداء وتركيب تقييد¹.

وأما قوانين تركيب القول التي ذكرها، وتخص القول المركب من المبتدأ والخبر، وتتعلق بشكل

القول ومواده فتتمثل في قوله: « أما شكل القول الذي الابتداء والخبر فأن يكون المبتدأ مقدا والخبر

مؤخرا، وقد يجوز تقديم الخبر نحو قولك: في الدار زيد، وقائم عمرو، وقد يأتون بالمبتدأ ويجذفون الخبر

إذا كان في الكلام دليل عليه، وقد يفعلون عكس هذا، وقوله تعالى: « فصبر جميل » يتأول على

الوجهين جميعا، فمن قال الخبر منه هو المحذوف، قال تأويله: فصبر جميل أسأل، ومن قال المبتدأ هو

المحذوف، قال تأويله: فحسبنا صبر جميل، وربما أتت مواضع لا يصرحون فيها بالخبر نحو قولهم: لولا زيد

لأكرمته، لأن تأويله: لولا زيد موجود لأكرمته، ومن هذا الباب قولهم: لا إله إلا الله، تأويله عندهم:

لا إله موجود إلا الله، وقد قلنا في الشكل الذي يلقى في هذا الباب من أكثر من تركيب واحد: تركيب

إخبار وأن أصله أن يكون مركبا من تركيبين: تركيب إخبار وتركيب تقييد، وأما مواد هذا القول فإن

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 116

الألفاظ التي تقع مبتدأة هي جميع أصناف الأسماء التي تقدم ذكرها، أعني الأسماء المطلقة والمضمرة المرفوعة المنفصلة والموصولات والمبهمات، وقد تكون قولاً مركباً تركيب تقييد، والموصولات داخلية في هذا الجنس، وأما مواد الخبر فقد تكون قولاً إما مركباً تركيب خبر أو تركيب تقييد، وقد تكون لفظاً مفيداً¹. وهذه جملة قوانين الإعراب الضرورية لمن رام تعلم صناعة النحو، صاغها ابن رشد في كتابه:

1- قوانين الكلام الخبري المطلق:

- القول الخبري البسيط: فيه قانون واحد.

- القول الخبري المركب: فيه قانونان.

2- قوانين الجمل البسيطة (الأول):

- قوانين الكلام الخبري المقيد بالأفعال: فيه خمسة قوانين.

- قوانين الكلام الخبري المقيد بالحروف: وفيه أربعة قوانين.

- قوانين الكلام الخبري المقيد بالأسماء: وهي تقييدات معنوية وتقييدات لفظية، أما التقييدات المعنوية فتتنقسم إلى ثلاثة أجناس:

- الجنس الأول: قيود الأسماء التي هي ألقاب: وفيه أربعة قوانين.

- الجنس الثاني: الأسماء التي تقييد بها الأفعال الواقعة في الكلام الخبري: فيه ثلاثة قوانين.

- الجنس الثالث: الأسماء التي تعمل عمل الفعل وعمل الاسم (أي الخفض والنصب): وهي خمسة (صيغة المبالغة، اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر، الصفة المشبهة).

اسم الفاعل: فيه قانون واحد

المصدر: فيه قانون واحد.

الصفة المشبهة باسم الفاعل: فيها قانون واحد

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 73

ويلاحظ أنه لم يذكر قوانين صيغة المبالغة واسم المفعول.

وأما التقييدات اللفظية فتنقسم إلى أربعة أجناس:

- الجنس الأول: إرداف اسم باسم أبين منه، ويشمل البدل المطابق وعطف البيان.
 - الجنس الثاني: تخصيص لفظ عام يشبه الجنس باسم أخص منه، ويشمل بدل البعض وبدل الاشتمال والاستثناء.
 - الجنس الثالث: تعميم ما يحتمل الخصوص، ويتمثل في توكيد المجموع.
 - الجنس الرابع: تحقيق المعنى نفسه، ويتمثل في التوكيد بالعين أو بالنفس.
- وفي البدل قانون واحد، وفي التوكيد قانون واحد أيضا، أما الاستثناء ففيه سبعة قوانين.

3- قوانين الجمل المركبة (الثواني): وهي التي تتركب من جملتين من الجمل الأول، وهي تتركب على ثلاثة أنحاء.

- تكون إحدى الجملتين جوابا للثانية، وتمثل في الشرط والقسم.
- تقع إحدى الجملتين موقع الاسم المركب تركيب تقييد من الجملة البسيطة (الجملة الواقعة مفعولا به أو حالا...).
- ترتبط إحدى الجملتين بالثانية بحرف من حروف العطف: وفي هذا النوع قوانين تتعدد بتعدد حروف العطف، وهي أربعة قوانين.

4- قوانين الأمر والنهي: هما من أجناس الكلام التام، يقيد الفعل فيهما بجميع الأسماء التي يقيد بها الفعل في الكلام الخبري، ومن ثم فإن فيهما جميع قوانين الأقاويل الخبرية.

5- قوانين النداء: وهذا النوع من الكلام التام يقيد بالتوابع (وصفا وعظفا وبدلا وتوكيدا).

- الاسم المنادى: وفيه سبعة قوانين.
 - الصفة: وفيها ثلاثة قوانين.
 - العطف: وفيه قانونان.
 - البدل: وفيه قانونان أيضا.
 - ولم يذكر قوانين التوكيد.
 - 6- قوانين الاستفهام: وهذا النوع من الكلام التام يقيد بمقييدات أول ومقييدات ثوان، وفيه قانون واحد.
 - 7- قوانين إعراب الأفعال:
 - الأفعال المرفوعة: وفيها قانون واحد
 - الأفعال المنصوبة: وفيها قوانين بحسب عدد الحروف الناصبة، وهي ثمانية قوانين.
 - الأفعال المجزومة: والجزم يكون في:
 - الأقاويل الخبرية: وفيه قانون واحد.
 - الأقاويل الشرطية: وفيه قانون واحد أيضا.
 - الأقاويل الأمرية والنهيية: وفيه قانونان.
 - الأقاويل التي تؤلف من جنسين من أجناس الأقاويل المختلفة: وفيه قانون واحد.
- والذي يمكن تسجيله من قراءة كتاب الضروري في صناعة النحو لابن رشد هو أن هذا الكتاب يحمل مفهوما جديدا لعلم النحو، مخالفا لما تواضع الناس عليه عن هذا العلم، وأبرز سمات هذا المفهوم الجديد لعلم النحو عند ابن رشد هو محاولته الجمع بينه وبين دساتيره العامة، وحذف جزئياته ووقائعه اللامتناهية، من أجل الإمساك بأصول النحو ومقدماته المقررة الثابتة.

2/ اعتماد الترتيب الصناعي (المنهج العلمي)

حيث يتجلى الجانب البيداغوجي في تكوين فكر ابن رشد، إذ انعكس ذلك النظام التعليمي وهذا المناخ الفكري في فكره بصورة مباشرة سواء على صعيد ممارسة التأليف والتدريس، أو على صعيد الرأي المعبر عنه كوجهة نظر بيداغوجية، والمتابع لنصوص ابن رشد من هذه الجهة لابد أن يلاحظ أنه يلح باستمرار على ضرورة اتباع "الترتيب" في دراسة العلوم والفلسفة، من ذلك قوله في كتاب "جوامع السماع الطبيعي" (كتاب الطبيعة لأرسطو) وهو من أوائل كتبه الفلسفية: «وبين أن الناظر في هذا الكتاب ينبغي أن يتقدم فينظر في صناعة المنطق إما في كتاب أبي نصر (الفارابي) وإما أقل ذلك في المختصر الصغير الذي لنا»، ومن ذلك أيضا تعليقه على الترتيب الذي اتبعه أرسطو في عرض أقسام العلم الطبيعي، الذي بدأ بالبحث في المبادئ الأولى لجميع ما قوامه بالطبيعة لينتقل إلى (اللواحق العامة) للموجودات الطبيعية كالزمان والمكان، يعلق ابن رشد على ذلك قائلا: «فأما ترتيب التعليم المستعمل فيه، فلما كنا إنما نبتديء من الأمور التي عندنا أعرف سواء كانت هي المعروفة عند الطبيعة أو لم تكن، وكانت المبادئ العامة أعرف عندنا في الطلب، وأمکن أن يوقف عليها بسهولة من جهة العموم اللاحقة لها وإنما كان العام أبداً عندنا وأعرف من الخاص»¹، فابن رشد يرى أن ينطلق الترتيب الصناعي العلمي في علم النحو من تقسيم الألفاظ إلى بسيط ومركب - وهي قسمة حاصرة غير متداخلة - بدل تقسيمها إلى فعل واسم وحرف، هذه القسمة وإن كانت حاصرة بدورها فإنها متداخلة، فقد انتقد ابن رشد كتاب سيبويه إذ أخضع أهم مرتكزاته إلى التحليل، وبين أن علة قواعد سيبويه تقوم على التمييز في كلام العرب بين الاسم والفعل والحرف، هذا التبويب الجائر بحسب ابن رشد هو الذي أنتج تداخلاً وخلطاً بين الموضوعات والمستويات، فالكلام عن الاسم يستلزم في مرحلة ما الكلام عن الفعل مثلما يحصل أحيانا عند دراسة الفاعل والمفعول نظراً إلى أن كليهما أسماء في الأصل، هذا النوع من التداخل بين الموضوعات والمستويات في كتب النحو العربي، هو الثغرة الفادحة التي أراد ابن رشد

¹ - ينظر: محمد عابد الجابري، ابن رشد: سيرة وفكر، مرجع سابق، ص 35

تصويبها في كتابه، فلقد كان لفيلسوف قرطبة شرف المحاولة في القرن الرابع الهجري بوضع علم النحو والصرف تحت مبضع الجراحة الفلسفية وكشف التشوهات التي أحدثتها قواعد سيبويه حسب رأيه.

ومن هنا يكون الترتيب العلمي هو دراسة الألفاظ المفردة أولاً ثم الانتقال بعد ذلك إلى الألفاظ المركبة (أو الجمل باصطلاح النحاة)، وباعتماد هذه القسمة ينقسم " علم اللسان عند كل أمة " إلى سبعة أجزاء عظمى هي: الأول والثاني هما علم اللغة والأدب (المعجم والنصوص)، والأجزاء الخامس والسادس والسابع موضوعها قوانين الكتابة (الإملاء) وقوانين القراءة (الحروف والحركات والتنقيط) وقوانين تصحيح الأشعار (العروض)، يبقى إذن الجزء الثالث والرابع وهما (علم قوانين الألفاظ المفردة) و(علم قوانين الألفاظ عندما تتركب) أي الصرف والنحو.

- أما علم قوانين الألفاظ عندما تكون مفردة (الصرف) فيدرس تلك الألفاظ من ناحية الكم والكيف، أما من ناحية الكم فتشمل المجرد والمزيد، الأوزان الصرفية، الجامد والمشتق والمصدر، صيغ الأمر والنهي، أصناف الزيادة (التضعيف...)، وأما من ناحية الكيف فتتضمن الصحيح والمعتل عند التذكير والتأنيث والتثنية والجمع، وأيضا أقسام الفعل (الماضي والمضارع والأمر) والوجوه أي تصريف الفعل مع المتكلم والمخاطب والغائب، والقلب والإبدال.

- وأما علم قوانين الألفاظ عندما تتركب (النحو) فيدرس قوانين الأطراف وأحوال التركيب، أما علم قوانين الأطراف فيعطي قوانين أطراف الأسماء والأفعال عندما تتركب، سواء كان ذلك في أوائلها مثل أل التعريف للأسماء، أو في أواخرها مثل علامات الاعراب في الأفعال والتنوين في الأسماء، فيدرس المنون وغير المنون من الأسماء، والمعرب من الأفعال، كما يدرس كيفية بناء الحروف، وأما علم قوانين أحوال التركيب نفسه فيبين كيفية تركيب الألفاظ وترتيبها (الجملة المفيدة، البسيطة والمركبة...).

فعلم النحو يعرف في أبجد العلوم بأنه « علم باحث عن أحوال المركبات الموضوعية وضعا نوعيا لنوع نوع من المعاني التركيبية النسبية من حيث دلالتها عليها، وغرضه تحصيل ملكة يقتدر بها على إيراد تركيب

وضع وضعاً نوعياً لما أراده المتكلم من المعاني وعلى فهم معنى أي مركب كان بحسب الوضع المذكور»¹.

هنا لا بد من الإشارة إلى أن ابن رشد يطبق الترتيب نفسه الذي ذكره أبو نصر الفارابي في كتابه "إحصاء العلوم" بوصفه الطريقة العلمية أو "الترتيب المنطقي" الخاص بعلم اللسان، وأهم عناصر هذا الترتيب تتضح من خلال تمييز الفارابي في علم اللسان بين علم اللغة الذي غرضه "حفظ الألفاظ الدالة عند كل أمة ما وعلم ما يدل عليه شيء شيء منها" وبين علم النحو والصرف وهو "علم قوانين تلك الألفاظ" ثم يصنف "الألفاظ الدالة في لسان كل أمة" إلى قسمين «مفرد ومركّب، فالمفرد كالبياض والسواد والانسان والحيوان، والمركب كقولنا الانسان حيوان وعمرو أبيض»²، ذلك هو الترتيب الصناعي (العلمي) لموضوعات الصرف والنحو كما يجري العمل به في جميع اللغات، وقد تبني ابن رشد بصورة عامة الهيكل العام لهذا النموذج الذي عرضه الفارابي، ولكن هذا لا يعني أنه اكتفى بما ذكره أبي نصر من عناصر هذا النموذج بل أضاف إليها أخرى، وقدّم وأخر وعدّل مما يدل دلالة قاطعة على أنه لم يستنسخ النموذج الذي عرضه الفارابي، كما أنّ عبارة «كما هو مشترك في جميع الألسنة» تتكرر بصورة توحى بأنه كان على بينة من نحو لغة أو لغات أخرى.

فابن رشد بحكم نشأته في الأندلس واحتكاكه مع اللغة اللاتينية التي تنظمها قواعد نحو "برهانية" مختلفة عن العربية يرى أنّ بنية النحو العربي القائمة على سلسلة معقدة من الصعوبات التي يمكن تفكيكها وتبسيطها دون حذف أو إلغاء، مبنية على نظريات مخالفة لما أسماه "النظرية الصناعية" أي النظرية العلمية التي تقوم على الفرضية والبرهان كما هو شأن كل لغات العالم الحية، ولهذا لا بد من ترتيب مسائل النحو على الجرى الصناعي انطلاقاً من الفكرة الفلسفية المنطقية القائلة "البسيط من كل شيء قبل المركب"، وبالتالي فـ «الترتيب الصناعي يقتضي أن يبدأ أولاً بالألفاظ المفردة ثم بالمركبة ثانياً

¹ - صديق بن حسن القنوجي، مصدر سابق، ج2، ص 559

² - أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، مصدر سابق، ص 18

ثم باللواحق ثالثاً»¹.

ويحدد ابن رشد الغاية من النحو بأنها ليست دراسة الألفاظ المفردة والمركبة كألفاظ، بل دراسة أشكال هذه الألفاظ عند النطق بها، ويقصد " الأشكال التي في بنيتها"، و" الأشكال الزائدة على بنيتها"، سواء منها المتبدلة بحسب تبدل المعاني، وغير المتبدلة²، ومعنى " الأشكال" هنا هي ما يعبر عنه حديثاً بـ " الظواهر النحوية" والمقصود:

1- الصيغ التي تكون عليها الألفاظ المفردة عندما تضاف إليها أشياء ليست من بنيتها الأصلية، سواء كان ذلك في أواخرها كالإعراب والبناء والتقاء الساكنين والوقف والتنثية والجمع والتذكير والتأنيث والنسبة والتصريف أو كان في أوائلها مثل (ال) التعريف وهمزة الوصل والقطع أو في أواسطها كالتصغير... إلخ

2- الصيغ التي تكون عليها الألفاظ المركبة (الجمل) مثل ما يلحقها من التقديم والتأخير (التقديم الخبر على المبتدأ) والزيادة والحذف³.

ومن هنا كان النحو - كما يقول- نحوان: نحو الألفاظ ونحو المعاني، أما نحو الألفاظ فموضوعه معرفة أشكال الألفاظ المفردة مثل التصغير والنسبة وغير ذلك، وأما نحو المعاني فموضوعه الأقاويل المركبة⁴.

3/الشواهد والأمثلة التوضيحية

يعرّف الشاهد النحوي بأنه دليل نصي من القرآن الكريم أو كلام العرب المحتج به شعراً ونثراً، يمتحن صواب التقنين النحوي، ويستدل به على اطراد القوانين النحوية ويحتكم إليه في مسائل الخلاف

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 7

² - ينظر: المصدر نفسه، ص 3

³ - ينظر: محمد عابد الجابري، التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مرجع سابق، ص 8-9

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص 11

النحوي¹، فالشواهد إنما يؤتى بها لإثبات صحة القاعدة التي استنبطها النحاة القدامى بعد استقراء كلام العرب، ويكثر الإتيان بالشواهد عند اختلاف النحويين في إجازة تركيب أو رفضه، فيحتاج المميز أن يأتي بالنص الذي يشهد له بصحة دعواه، كما يكثر الإتيان بالشواهد أيضا لبيان ما شذ عن القاعدة المستنبطة.

وكتاب الضروري لابن رشد يجمع بين دفتيه عددا من الشواهد النحوية إلا أنها قليلة، فمنها الشواهد القرآنية (خمسة وعشرين شاهدا) و الشواهد الشعرية (ستة عشر شاهدا) والنثرية (خمسة شواهد)، فمن الشواهد التي جيء بها في إطار الخلاف بين المذاهب النحوية تظهر في قوله : « يقولون - أي الكوفيون- ما رأيت من شهرين، والبصريون يابون ذلك، والكوفيون يحتجون بقول الشاعر:

لمن الديار بقنة الحجر أقوين من حجج ومن دهر»²

ومن الشواهد التي جيء بها لبيان ما شذ عن القاعدة تتجلى في قوله: « وأما إذا تأخر الفعل - عن الاسم المؤنث غير الحقيقي- فلا يجوز حذف التاء إلا شاذا وأنشدوا: ولا أرض أبقل إبقالها »³.

أما التمثيل فقد عني به ابن رشد كثيرا - وهو من لوازم التأليف التعليمي - إذ تكثر الأمثلة التوضيحية في كتابه، فقد حرص في أحيان كثيرة على أن يذكر أمثلة تشمل المفرد والمثنى والمفرد والجمع، كما في نحو قوله: « والمنصوب المنفصل، أما للمتكلم المفرد ف " إياي"، وللجماعة " إيانا"، وليس فيه تأنيث ولا تنثية، وأما للحاضر المفرد ف " إياك" مفتوحة الكاف للمذكر، و " إياك" مكسورة للمؤنث، و " إياكما" للثنتين يستوي فيه المذكر والمؤنث، و " إياكم" و " إياكمو" لجماعة المذكر، و " إياكن" لجماعة المؤنث، و " إياه" للغائب المذكر المفرد، و " إياه" للمؤنث، و " إياهما" للثنتين المذكرين والمؤنثين، و " إياهن" لجماعة

¹ - ينظر: سهى فتحي نعجة، المثال النحوي المصنوع: فلسفته النحوية وأبعاده التربوية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، العدد 36، 2008، ص 334

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 90

³ - المصدر نفسه، ص 37

المؤنث»¹، وفي قوله: « وأما الضمير المتصل المنصوب، أما المتكلم فياء في آخر نحو ضربني وللجماعة ضربنا، وليس فيه تثنية ولا تأنيث، وأما للحاضر المذكر فكاف مفتوحة في آخر الفعل نحو ضربك وشتمك، وللمؤنث مكسورة نحو ضربك وشتمك، وللاثنين ضربكما وشتمكما، ولا تأنيث فيه، وجماعة المذكر ضربكم وضربكمو، وجماعة النساء ضربكن، وأما للغائب المذكر ففي آخره هاء نحو ضربه، وللمؤنث ضربها، وللاثنين ضربهما، وليس فيه تأنيث، وجماعة المذكر ضربهم وضربهمو، وجماعة المؤنث ضربهن »²، فالمثال النحوي إذن هو ما يؤتى به دليلا على انطباق القاعدة النحوية على التركيب المستعمل، كما أنه تركيب مصنوع يضعه النحاة تطبيقا لقاعدة نحوية ومثالا عليها، وعلى ذلك فإن المثال النحوي هو ما يؤتى به لإيضاح القاعدة النحوية وإيصالها إلى ذهن المتعلم، والمثال النحوي مصنوع ليس مرتبطا بزمان ولا مكان، « فهو تمثيل مفتعل تطبيقا لقاعدة نحوية ما، غير خاضع لجمعية زمانية أو مكانية، فقد تحتضنه عصور الاحتجاج أو يتجاوزها إن دالا أو مدلولا»³، وهذه الأمثلة مصنوعة لتعبر عن الشكل اللغوي الذي يصور متطلبات القاعدة النحوية، حيث أن تنوع الأمثلة وكثرتها يتيح فرصة للمتعلم لتذوق التركيب ويساعد على تكوين الحس اللغوي السليم، « ولما كان استثناس العقول القاصرة بالأمثلة أكثر لكون الجزئي أول المدركات شاع في مخاطبات المتعلمين التعريف به»⁴، كما أن المثال النحوي بوابة عبور إلى القاعدة النحوية، « ذلك أن تعليم النحو للمبتدئين مرتبط بالضرورة بنصوص لغوية تحمل الظواهر المراد استخلاص قواعدها وتصوير خصائصها، إذ المبتدئ لا يستطيع أن يلمس الظواهر مجردة من نصوصها، ولا أن يستوعب القواعد بعيدا عن نماذجها، فالنص بالنسبة له وسيلة لا

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 44

² - المصدر نفسه، ص 46

³ - سهى فتحي نعجة، مرجع سابق، ص 334

⁴ - الشريف الجرجاني، مصدر سابق، ص 482

غنى عنها للإدراك والفهم والاستيعاب جميعاً»¹، لأن علم النحو من أحوج العلوم العقلية إلى التمثيل عليها، فمنطلقاته الرياضية أو الفلسفية أو الفقهية عvisة غالباً على الناشئة، ويضحى التمثيل عليها خطوة أولى مهمة في تقريبه إلى الأذهان، وبلوغه حدّ الأفهام²، وهذا ما جعل بعض المختصرات النحوية المصنفة للمبتدئين تحتفي بإيراد الأمثلة لتوضيح القواعد النحوية، إذ إن « بعض النحويين اعتمد على الأمثلة التي يصوغها مما يسهل على المتعلمين فهمه ومحاكاته، كأبي جعفر النحاس في التفاحة والزمخشري في الأنموذج، فليس في كتابيها شاهد من القرآن ولا من الشعر، وكالزبيدي في كتابه " الواضح في علم العربية"، إذ لم يستشهد من القرآن الكريم بشيء ولا من الشعر إلا بيتين»³، وابن خلدون يعيب الكتب النحوية التي تخلو من الشواهد والأمثلة إذ يعتبرها وكأنها قوانين عقلية لا تحقق الغاية وهي ترسيخ الملكة اللغوية، وهو يشيد بكتب النحو التي تتضمن الشواهد من القرآن الكريم والشعر العربي وكلام العرب لأن هذه الشواهد تعين الدارسين على تكوين ملكة اللسان العربي بقوله عن سيبويه فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، وعاب ابن خلدون من يعكف على كتب المتأخرين العارية عن الشواهد من كلام العرب وأشعارهم لأنهم يحسون أنهم قد حصلوا على رتبة في اللسان العربي وهم أبعد الناس عنه، كما نعى على النحويين من أهل المغرب وإفريقية لعدولهم عن البحث في الشواهد والتراكيب العربية، وبذلك أصبحت كتبهم كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن تحقيق غايتها⁴، فتمام حسان يرى ضرورة إيراد الشواهد والأمثلة على القواعد حتى تبينها وتوضحها إذ يقول: «وما دامت القاعدة نتيجة من نتائج الاستقراء، فمن الضروري إيراد بعض الشواهد والأمثلة التي جرى عليها الاستقراء،

¹ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 120

² - ينظر: سهى فتحي نعجة، مرجع سابق، ص 336

³ - محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 93

⁴ - ينظر: ابن خلدون، مصدر سابق، ج 1، ص 495

لتكون سنداً للقواعد وإيضاحاً لها، ويحسن أن تكون هذه الشواهد والأمثلة كثيرة إلى حدّ ما¹، فالمثال النحوي له وظائف عدة في تعليم اللغة عموماً والنحو خصوصاً إذ « يفتح العالم المغلق من الكلام، فهو يعد بمثابة المفسّر والشارح والكاشف لكلام صاحبه، يؤتى به عند تعذر الفهم أحياناً أو عند التطبيق أو التأكيد على صحة القول»²، وأهم وظائفه أنه ييسر تحصيل القواعد النحوية، فالاحتفاء بالمثال النحوي المصنوع في الدرس النحوي الحديث إنما منهج يتوسل لتيسير النحو العربي وتقريبه من المتعلمين.

4/المسائل الخلافية

قلما نجد مؤلفاً نحويّاً يخلو من هذه المسائل، فالنحوي دائماً يضع في الحسبان الفئة التي يوجه إليها كتابه «فهو يذكر بعض المسائل، ويعرض عن أخرى، والمسائل التي يذكرها يحاول بسط حجج كل فريق إذا كان المخاطب متخصصاً في النحو، ويعرض عن تلك الحجج إذا كان المخاطب غير متخصص»³، ونلاحظ أن كتاب الضروري في صناعة النحو يكاد يخلو من أصداء الخلافات بين النحويين، فليست المسائل الخلافية التي ذكرها ابن رشد سوى جزء محدود من المسائل الخلافية في النحو، وهذا أمر طبيعي لأنه يصنف كتاباً تعليمياً موجهاً للمتعلمين المبتدئين، وليس مؤلفاً في الخلاف النحوي موجهاً للعلماء المتخصصين، خلافاً لكثير من مصنّفات النحويين التي تحتفي بذكر المسائل الخلافية وأطراف الخلاف وحجج كل طرف «الأمر الذي كان ينبغي أن يحد في دائرة البحث النحوي، دون أن يتجاوز إلى مستوى التعليم النحوي، ولكن مصنّفات هذا النحو شاءت أن تغرق الطالب منذ البداية في هذا الخلاف، ومثله كثير، الأمر الذي يمثل صعوبة إضافية للدارسين»⁴، إذ إن خلاف النحاة قد امتد

1 - تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2001، ص 159

2 - محمد ناجي حسين دراغمة، الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة وشواهدهم في عصور الاحتجاج، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 2012، ص 19

3 - وضحة عبد الكريم جمعة الميعان، مرجع سابق، ص 249

4 - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 118

في أحيان كثيرة من مجال البحث النحوي إلى رحاب النحو التعليمي، حيث كان كثير من النحاة الذين يحرصون على تعليم الطلاب يخلطون بين ما يقال في البحث وما يقرر في التعليم¹، ومنهج ابن رشد في ذكر المسائل الخلافية يتمثل في عدم الاكتفاء بالإشارة إلى وجود اختلاف في الآراء بين النحويين في مسألة ما بل يحدد أطرافه ولكن دون أن يعرض لأدلة كل طرف، وقد ذكر في كتابه سبع مسائل خلافية تتمثل فيما يلي:

- 1- « وهذه الأسماء هي التي تسميها النحاة بالمصادر، ويقولون إنها اسم للفعل، والفعل مشتق منها عند نحاة البصرة، والكوفيون يرون عكس هذا، ولكل واحد منهما حجة، والأظهر قول البصريين^{2,3} ».
- 2- « فأما شكل هذا الفعل بجماعة النساء فأن تدخل بين النون الدالة على التأنيث وبين النون الثقيلة ألفا تقول: يا نساء لا تضربننا عمرا، ولا تدخل الخفيفة عند البصريين لا في التثنية ولا في جماعة النساء، وتدخل عند الكوفيين^{4,5} ».
- 3- « و " إيا " إنما يستعمل أبدا مضافا إلى مضمرة، وقد استعملت مضافة إلى مظهر، قالوا: "إياه وإيا الشواب"، وهذا مذهب الخليل و سيبويه، فأما أبو الحسن الأخفش فكان يرى أنها وما أضيفت إليه بمنزلة اسم واحد^{6,7} ».
- 4- « وأما منذ ومذ فقد يخفض بهما ويرفع، والبصريون يقولون: إنها إذا وقعت موقع حرف جر

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص 113

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 16

³ - ينظر: أبو البركات ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 192

⁴ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 41

⁵ - ينظر: أبو البركات ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، مصدر سابق، ص 522

⁶ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 45

⁷ - ينظر: أبو البركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، مصدر سابق، ص 555

خفضت، وإذا وقعت موقع اسم مبتدأ رفعت، ويقولون: إن الغالب على منذ أن تقع حرفاً، وعلى مذ أن تقع اسماً، ويقولون: إنها إذا وقعت اسماً فالكلام مركب من جملتين خبريتين كأن قائلاً قال: ما رأيت زيدا، فيقول له القائل: من أي وقت لم تره؟ فيقول: منذ يومان، كأنه قال: زمان ذلك يومان، أو أول ذلك ابتداء يومين، والكوفيون يقولون: إن منذ تخفض في ما مضى، وما أنت فيه من الزمان، وأما مذ فترفع ما مضى، وتخفض ما أنت فيه، يقولون: إنها ترفع ما مضى بفعل مقدر كأنه قال: ما رأيت مذ مرّ يومان¹، وهذا اللفظان في الزمان نظير (من) في المسافة، ويميزون وقوع (من) موقعها، أعني في الزمان، يقولون: ما رأيت من شهرين، والبصريون يابون ذلك²، والكوفيون يحتجون بقول الشاعر:

لمن الديار بقنة الحجر أقوين من حجج ومن دهر»³.

5- « والبصريون يرون أنها (يقصد ربّ) حرف مقدّم ولا يميزون: ربّ رجل أفضل منك،

والكسائي يميزه، ويحكى عن العرب: ربّ رجل ظريف»⁴.

6- « فإن أدخلت الألف واللام على الضارب، لم يكن إلاّ النصب عند البصريين لأنه لا

يضاف إلى ما فيه الألف واللام عندهم إلاّ أن يدخل الألف واللام في المضاف إليه فيجوز

الخفض، نحو: الضارب الرجل تشبيهاً بالحسن الوجه، وأجاز الفراء هذا الضارب رجل، كما

أجاز الحسن وجه، ولا يجوز عند البصريين»⁶.

1 - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 326

2 - ينظر: أبو البركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، مصدر سابق، ص 315

3 - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 90

4 - المصدر نفسه، ص 91

5 - ينظر: أبو البركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، مصدر سابق، ص 319

6 - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 93

7 - ينظر: سيبويه، مصدر سابق، ج 1، ص 201

7- « ومن هذا الباب: كلمته فاه إلى في أي: جاعلا فاه إلى في على مذهب من يقدر هذا

التقدير، وهم الكوفيون، وأما على مذهب البصريين فلا يدخل في هذا الباب، لأنه عندهم

واقع موقع المصدر»^{1, 2}.

5/ التأويل والتوجيه النحوي

اعتمد ابن رشد التأويل في عدد من المسائل النحوية كما وجه الإعراب في عدد منها، وكان هدفه توضيح بعض الألفاظ المفردة والمركبة للمتعلم، غير أنه يمكن القول إنّ « الاعتماد على التأويل - فضلا عما يمثله من خطأ في تحليل الظواهر - قد يغري المبتدئ بتعود التجاوز في التعامل مع اللغة وعدم الالتزام بضوابطها تحت إلهام الرغبة الساذجة في تجاوز ما هو معروف والركون إلى التعليل فضلا عن خطر اتصافه بالذاتية لاضطراره إلى البحث فيما وراء الظواهر دون ضوابط موضوعية، فإنه قد يدعو المتعلم إلى الاعتماد على العقل في مواجهة نصوص اللغة وظواهرها، الأمر الذي قد ينتهي به إلى إهمالها بدعوى منطقتها³، ومن ثم يؤدي إلى إفساد العملية التعليمية بالتشويش على الظاهرة اللغوية، ومن أمثلة تأويلاته التي تضمنها كتاب الضروري :

- « وهذا النوع من المبتدأ والخبر الذي يلي (لولا) هو مما حذف فيه الخبر، وتقدير الكلام

عندهم: لولا زيد موجود لأكرمك أو لولا وجود زيد لأكرمك»⁴.

- « مثل قولك: قام زيد وعمرو، لأن التقدير هو: قام زيد وقام عمرو »⁵.

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 107- 108

² - ينظر: سيبويه، مصدر سابق، ج1، ص 391

³ - علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص 122

⁴ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 101

⁵ - المصدر نفسه، ص 103

- « وشكل هذا مثل شكل قولهم: لعمرو مال، لأنهم في مثل هذا نقول تركيب التقييد، وهو قولك: مال عمرو إلى الخبر، فقالوا: لعمرو مال، وتقديره: حضر لعمرو مال ¹ .
- « فقد تكون خافضة نحو قولك: على كم جذع بيتك؟ قال النحاة فيه: تقديره على كم من جذع ² .
- « وكذلك إن كانت الجملة من ابتداء وخبر فيها فعل مقدر نحو: زيد في الدار قائماً لأن التقدير: زيد استقر في الدار قائماً ³ .
- « وقد تدخل عليه ولا تؤثر شيئاً فتقول: كان زيد منطلق، والنحاة يقولون: اسمها مضمرة فيها، وأن التقدير أي: كان الخبر والحديث زيد منطلق، وهو الذي يسميه النحاة ضمير الأمر والشأن ⁴ .
- « وقوله تعالى « فصبر جميل » يتأول على الوجهين جميعاً، فمن قال الخبر منه هو المحذوف، قال تأويله: فصبر جميل أسأل، ومن قال المبتدأ هو المحذوف، قال تأويله: فحسبنا صبر جميل ⁵ .
- « من هذا الباب قولهم: لا إله إلا الله، تأويله عندهم: لا إله موجود إلا الله ⁶ .
- « وهو الذي يسميه النحاة التمييز المنقول مثل قولك: تفقأ زيد شحماً وتصبب عمرو عرقاً، وذلك لأن الكلام الأصلي في هذا هو أن تقول: تصبب عرق زيد، وتسند الفعل إلى العرق، فإذا أسند إلى زيد الذي هو سبب العرق احتاجوا إلى تمييز ⁷ .

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 87

² - المصدر نفسه، ص 119

³ - المصدر نفسه، ص 85

⁴ - المصدر نفسه، ص 74

⁵ - المصدر نفسه، ص 73

⁶ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

⁷ - المصدر نفسه، ص 64

- « وهذا كله إنما يفعلونه طلبا للاستفادة وإخراج الكلام عن شكله الأول، لأن الذي يعرض في الشكل مثل ما يعرض في الأسماء، أعني أنه كما ينزل اسم الشيء باسم مستعار كذلك شكل القول الحقيقي بشكل آخر طلبا للأهم، وذلك أن الكلام الحقيقي في مثل هذا هو أن تقول: أعجبني حسن الجارية وأكلت ثلث الرغيف»¹.
- «وأشهر ما يدخل في هذا الجنس من الكلام الكلام الذي تقول النحاة فيه إنه مركب من أكثر من مبتدأ واحد وخبر واحد، مثل قولهم زيد أبوه منطلق، وإن هذا القول كله مركب من تركيبين خبريين وأصله [...] والتركيبين المختلفين وهو قولهم: أبو زيد منطلق»².
- ومن نماذج التوجيه النحوي:

- « أنه إن كان باقي الجملة من فعل وفاعل و مفعول، ووجدت في الفعل ضميرا يعود على الذي ابتدأت به فإنه يجوز في الاسم الذي ابتدأت به الرفع وهو الأجود، ويجوز فيه النصب نحو قولك: زيد ضربه عمرو»³.
- « كل اسم أخبر عنه بحبّ موصولا بذا نحو قولك: حبذا زيد فهو مرفوع، ولا يقع هذا الاسم أبدا في كلامهم إلا مؤخرا عن حبذا، وللنحاة في رفعه ثلاثة مذاهب: أحدها أنه مبتدأ، والثاني أنه خبر والثالث أنه فاعل يرتفع بحبذا»⁴.
- « فإن كررت حرف لا فقلت: لا رجل في الدار ولا امرأة كان لك أن ترفع الاسمين جميعا وتنوئها، ويجوز أن تنصب الأول وترفع الثاني أو تنصبهما جميعا، والنصب على وجهين: إما أن تنوّن الثاني

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 65

² - المصدر نفسه، ص 66

³ - المصدر نفسه، ص 71

⁴ - المصدر نفسه، ص 76

أو لا تتون، ويجوز أن ينصب الأول ويرفع الثاني، وكذلك إذا وصفت الاسم المنكور جاز لك فيه

الثلاثة الأوجه، نحو قولك: لا رجل عاقل في الدار، ولا عاقلاً، ولا عاقل¹.

- « إذا تكررت النعوت جاز الإتيان وجاز قطع بعضها من بعض إما بالرفع على تقدير الابتداء

والخبر، وإما بالنصب على إضمار أعني نحو قولك: مررت بإخوتك العقلاء الكرام الباذلين للمال

والباذلون².

- « كل اسم نوع وقع خبراً في الجملة الخبرية فنخصص بمادته أعني بمحلله فإنه يجوز فيه النصب على

التشبيه بالتمييز الواقع في جنس الكمية والخفض على الإضافة، والإتيان على النعت [...] تقول:

هذا خاتم حديداً على التمييز وحديدٍ على الإضافة، وحديدٌ على الصفة، لأنه احتمال الثلاثة

معان³.

- « وإذا تردد الظرف بين هذين المعنيين جاز النصب والرفع نحو قوله تعالى « هذا يومٌ ينفع

الصادقين صدقهم » قريء برفع (يوم) ونصبه⁴.

- « وقد يجيء منه - يقصد القسم - شيء يجوز فيه النصب والرفع نحو قولك: عهد الله وأمانة

الله، النصب على إضمار فعل كأنه قال: ألزم نفسي أمانة الله، والرفع على حذف خبر المبتدأ

كأنه قال: عهد الله لازم لي⁵.

1 - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 80

2 - المصدر نفسه، ص 84

3 - المصدر نفسه، ص 85

4 - المصدر نفسه، ص 86

5 - المصدر نفسه، ص 89

- « كأن قائلًا قال: ما رأيت زيدا، فيقول له القائل: من أيّ وقت لم تره؟ فيقول منذ يومان، كأنه قال: زمان ذلك يومان، أو أول ذلك ابتداء يومين [...] والكوفيون يقولون أنها ترفع ما مضى بفعل مقدر كأنه قال: ما رأيته مذ مرّ يومان »¹.

- « فإن استثنيت بيّلا أن يكون جاز الرفع والنصب تقول جاء القوم إلا أن يكون زيدا وزيدًا، والرفع أجود »².

- « وقد نجد الاستفهام يؤثر في إعراب الجواب، نحو قولهم: ماذا صنعت؟ فيجوز أن تقول: خيرًا، وخيرًا، الرفع على تقدير: الذي صنعت خيرًا، والنصب على تقدير: صنعت خيرًا »³.

6/ التعريفات والحدود

عرّف ابن رشد الحدّ بأنه « قول يعرف ماهية الشيء بالأمر الذاتية التي بها قوامه »⁴، وهذا التعريف لا يختلف عن تعريفه عند النحويين إذ عرّفه الزجاجي بقوله: « هو الدال على حقيقة الشيء »⁵، وعرّفه العكبري بأنه « الكاشف عن حقيقة الشيء »⁶، فالجامع بين هذه التعريفات هو كون الحد يبين حقيقة الشيء وماهيته، أما التعريف « عند المنطقيين والمتكلمين فهو الطريق الموصل إلى المطلوب التصوري، ويسمى معرفًا بكسر الراء المشددة، وقولا شارحا أيضا، ويسمى حدا أيضا عند الأصوليين

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 90

² - المصدر نفسه، ص 100

³ - المصدر نفسه، ص 118

⁴ - أبو الوليد بن رشد، رسائل ابن رشد الفلسفية، تحقيق: رفيق العجم، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص 66

⁵ - أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979، ص 46

⁶ - أبو البقاء العكبري، مسائل خلافة في النحو، تحقيق: عبد الفتاح سليم، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط3، 2007، ص 49

وأهل العربية»¹، فالتعريفات عبارة عن كليات مستنبطة من كلام العرب، وهي تتضمن أحكاماً جزئية، فالحدود « كالقواعد لأنها تتضمن قواعد كلية، وكل ما وجد فيه قيود التعريف كان داخلاً في المعرف، فهي حكم كلي ينطبق على جميع أفرادها، لتعرف أحكامها من هذه القواعد، فالحدود النحوية تمثل أصل أو قاعدة استنبطت من كلام العرب، وكل ما وجد من كلام العرب يشابه هذه القاعدة يأخذ حكمها وينطبق عليه»، وقد اشتغل النحويون بوضع الحدود النحوية لهدف تعليمي يتمثل في إرادتهم تبسيط وتسهيل النحو على المتعلم « ليتمكن من تعلم القواعد النحوية وتيسير حفظها و استذكارها واستيعابها، فوجود حدود تتميز بالاختصار والاقتصار على الأسس العامة للنحو كان معينا على حفظ أصول النحو وقواعده، وتقريب الحقائق إلى أذهان المتعلمين في مراحلهم المختلفة ليسهل عليهم حفظها»، فصياغة المفاهيم النحوية في صورة حدود وتعريفات تمثل ركنا أساسيا من أركان المنهج التعليمي، فالأمور التي تستعمل في التعليم كثيرة « منها استعمال الألفاظ الدالة على الشيء وحد الشيء وأجزاء حده وجزئياته وكميات ورسوم الشيء وخواصه وأعراضه وشبيه الشيء ومقابله والقسمة والمثال والاستقراء والقياس، وهذه كلها ماعدا القياس فتنفع في تسهيل الفهم والتصور»².

ولقد اعتمد ابن رشد في مقارنته أنواعا من التعريف، وذلك لتسهيل تعليم القواعد الكلية للنحو العربي ومما يلاحظ أنه يستخدم المقاييس المنطقية في بعض الحدود النحوية، إذ اعتمد التعريف بالحد على منهج المناطقة، وذلك بذكر الجنس والفصل لأنه أدل على جوهر المحدود، ويشترط فيه أن يكون جامعاً مانعاً « وهو التعريف الذي يتم بذكر صفة جوهرية للشيء المعرف تميزه بشكل قاطع عن غيره من

¹ - الشريف الجرجاني، مصدر سابق، ص 482

² - أبو نصر الفارابي، الألفاظ المستعملة في المنطق، مصدر سابق، ص 87

الأشياء»¹، ويرى القنوجي أن التعريف بالحد هو من الأنحاء المستحسنة في التعليم ، أي إيراد حد الشيء، وهو ما يدل على الشيء دلالة مفصلة بما به قوامه، بخلاف الرسم فإنه يدل عليه دلالة مجملة². فقد عرّف ابن رشد كلا من الاسم والفعل بالحد، إذ عرّف الاسم بأنه « لفظ يدل على معنى غير مقترن بزمان محصل»³، وهذا التحديد صحيح من جهة المنطق فقد « حدوده حدا خارجا عن أوضاع النحو، فقالوا: الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقرون بزمان، وليس هذا من ألفاظ النحويين ولا أوضاعهم، وإنما هو من كلام المنطقيين، وإن كان قد تعلق به جماعة من النحويين، وهو صحيح على أوضاع المنطقيين ومذهبهم لأن غرضهم غير غرضنا ومغزاهم غير مغزانا، وهو عندنا على أوضاع النحو غير صحيح»⁴، وعرّف الفعل بأنه « لفظ يدل على معنى مقترن بزمان محصل»⁵. كما اعتمد التعريف بالرسم على منهج الرواقيين، وذلك بذكر الجنس والخاصة، « وهو التعريف الذي يتم بذكر خاصة من خواص الشيء المعرف تميزه عن بقية الأشياء الأخرى، ولكنه لا يوضح طبيعة هذا الشيء أو خواصه الذاتية»⁶، فقد عرّف الاسم بذكر خواصه المعنوية واللفظية « فخاصته المعنوية أن يكون خبرا ومخبرا عنه، واللفظية أن يدخل عليه التنوين والألف واللام التي للتعريف»⁷، وعرّف الفعل بذكر خواصه المعنوية واللفظية أيضا « فخاصته المعنوية أن يكون خبرا لا مخبرا عنه، واللفظية ألا يلحقه تنوين ولا تعريف ولا خفض ولا نصب ولا رفع بالمعنى الذي يلحق الأسماء لأنه لا يكون مبتدأ ولا فاعلا

¹ - جنان التميمي، الحدود النحوية في التراث (كتاب التعريفات للجرجاني أنموذجا)، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1429هـ، ص 25

² - ينظر: صديق بن حسن القنوجي، مصدر سابق، ص 89

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 11

⁴ - أبو القاسم الزجاجي، مصدر سابق، ص 48

⁵ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 12

⁶ - المصدر نفسه، ص 26

⁷ - المصدر نفسه، ص 13

ولا مفعولا ولا مشبها بها، وإنما يدخله الإعراب لمعان آخر»¹.

والتعريف بالخاصية اعتمده النحاة المتأخرون كثيرا في مصنفاتهم لمناسبتة الموقف التعليمي، إذ « شاع عند النحويين ولا سيما المتأخرين جمع أكبر عدد ممكن من الخواص في تعريف المصطلح، لمناسبة التعريف بالخواص للأغراض التعليمية كبيت ابن مالك في تعريف الاسم:

بالجرّ والتنوين والتدا وأل ومسند للاسم تمييز حصل»².

ويلاحظ أن ابن رشد قد جمع بين المنهجين محاولة لتجنب أي قصور أو نقص قد يكون في كل منهما على حدة.

كما اعتمد ابن رشد نوعا آخر من التعريف وهو التعريف بالقسمة، والتقسيم من المناهج المستحسنة والنافعة في التعليم، والمقصود به « التكثير من فوق إلى أسفل، أي من أعم إلى ما هو أخص كتقسيم الجنس إلى الأنواع والنوع إلى الأصناف والصفة إلى الأشخاص»³، ويرى الفارابي أنه ينفع في سهولة الحفظ والفهم، إذ « ينتفع به في تسهيل الحفظ، فإن القسمة توقع الشيء تحت العدد، فيسهل حفظ الأشياء ذوات العدد، وأيضا فإن القسمة تضع المتقابلات بعضها بجذاء بعض، فيسهل لذلك فهم كل واحد من المتقابلات وحفظه»⁴، كما أن هذا النوع من التعريف يفيد في إيضاح التصورات التي تتصف بالعموم، فتجزئتها إلى أقسام يزيل الغبار عنها ويوضحها في ذهن السامع عموما والمتعلم بصفة خاصة، «وأما النحو الذي بطريق القسمة وإنما يستعمل متى عسر تحيل الشيء بسبب أمر عم ذلك الشيء وغيره، فسبق إلى الذهن فهم الشيء العام له وغيره، فظن لذلك الشيء أن الشيء المقصود هو المشارك له في ذلك الأمر العام، فتستعمل عند ذلك طريق القسمة، فيقسم ذلك الأمر العام بأشياء

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 13

² - حسن خميس الملخ، مرجع سابق، ص 145

³ - ينظر: صديق بن حسن القنوجي، مصدر سابق، ج 1، ص 87

⁴ - أبو نصر الفارابي، الألفاظ المستعملة في المنطق، مصدر سابق، ص 93

يخص كل واحد من تلك الفصول واحدا من التي اشتركت في العموم، فيتخلص عند ذلك في فهم السامع الشيء المقصود، وقد يدخل في نحو القسمة تعديد المعاني التي يدل عليها اسم واحد»¹، ويرى تمام حسان أن التقسيم يمثل مرحلة وسطى في دراسة اللغة، يسبقها الاستقراء ويليهما التقعيد « إن الاستقراء والتقعيد طريقتان من طرق الوصف في دراسة اللغة، يتوسط بينهما عمل ثالث هو التقسيم، ثم تسمية كل قسم من الأقسام الناتجة»².

وعملية التقسيم لها أهميتها في الدرس النحوي بصفة خاصة إذ أن تصنيف الصيغ الصرفية والمفاهيم النحوية يقوم عليها، فهي « لا تقل أهمية وخطرا عن عملية الملاحظة، وهي كما ذكرنا تقوم على إيجاد أوجه الاتفاق والاختلاف بين المفردات، فما توافق منها ائتلف وما تناكر منها اختلف، وإنما تكون أوجه الاتفاق بين ما ائتلف منها متعددة الجوانب كالشركة في الشكل أو في الوظيفة أو فيهما معا»³.

وأمثلة التعريف بالقسمة كثيرة مبثوثة في ثنايا كتاب ابن رشد، يستخدمها في تحديد الأنواع وما يندرج تحتها، منها قسمته للأسماء، فهي مظهرة ومضمرة ومبهمه وموصولة⁴، والمظهرة تنقسم قسمين: اسم يدل على شخص أو صفة موجودة في هذا الشخص، ويظل يعرض لقسمة الاسم من تعريف وتكثير، وأول ومشتقة من الأول، وكذلك في تقسيمه للضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وقسمته للفعل والأقاويل المركبة، ومن أمثلة التعريف بالقسمة التي اعتمدها ابن رشد في كتابه:
قسّم الضمائر - وهي قسم من أقسام الاسم - إلى ضمائر تخلف الاسم المرفوع وضمائر تخلف المنصوب وضمائر تخلف المخفوض.

¹ - أبو نصر الفارابي، الألفاظ المستعملة في المنطق، مصدر سابق، ص 92

² - تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، مرجع سابق، ص 149

³ - المرجع نفسه، ص 154

⁴ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 14

- ضمائر المرفوع: فإنها توجد متصلة ومنفصلة، فالمنفصلة المرفوعة هي للمتكلم عن نفسه نحو: أنا ونحن، وهو وهي للغائب، وأنت وأنتم للحاضر (المخاطب)، والمتصلة نحو قلت، قمت.

- ضمائر النصب: يوجد فيه المتصل والمنفصل، فالمنفصل هو: إياي وإياك وإياه، وهذا لا يستعمل إلا مضافا إلى اسم مضمَر.

- ضمائر الخفض: ليس يوجد إلا متصلا نحو: مررت به وبهم، والضمير المضاف نحو غلامي وهوأي.

ويلاحظ أنه قسّم كل قسم من هذه الأقسام ماعدا الثالث منها إلى قسمين (متصل ومنفصل)، حيث قسّم الكلام إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف، وقسّم الفعل إلى ثلاثة أقسام: ماض وحاضر ومستقبل، مخالفا النحاة الذين قسموه إلى ماض ومضارع وأمر، كما قسّم الأسماء المظهرة عدة تقسيمات باعتبارات مختلفة، فهي :

1- تنقسم إلى قسمين:

- اسم يدل على شخص مشار إليه قائم بنفسه مثل زيد أو عمرو.

- صفة موجودة في هذا الشخص مثل البياض والسواد.

2- تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

- أسماء صفات: تدل على معنى موجود في الشخص القائم بذاته، فإن كان فيه حلقة سمي صفة مثل القبح والحسن.

- ما كان فيه معنى مضافا مثل مالك ومملوك وابن وأخ.

- إن كان شيئا صادرا عنه سمي فعلا مثل القيام والضرب (المصادر).

3- تنقسم إلى قسمين:

- الأسماء الأول: هي أسماء الصفات والأفعال مجردة من الموصوفات ومن الفاعلين والمفعولين مثل: بياض، ضرب، شتم.

- الأسماء المشتقة من الأول: هي الأسماء الدالة على هذه المعاني من حيث هي موجودة في محلها مثل قولنا: ضارب ومضروب وأبيض وأسود.

4- تنقسم إلى قسمين:

- معرفة: ما وضع وتعرف به شيء معين محدود مثل أسماء الأشخاص وأسماء الأجناس والأنواع.

- نكرة: ما دلّ على شيء غير معين إما شخص وإما نوع أو جنس.

كما قسّم الجمل الكلامية إلى قسمين:

- جمل أول: وهي التي لا تحتوي إلا على قول واحد من الأقاويل التامة.

- جمل ثوان: وهي التي تحتوي (تتركب) قولين تامين.

ثم قسّم القسم الأول من الجمل (الجمل الأول) إلى قسمين:

- جمل بسيطة: وهي التي لا يوجد فيها إلا النوع الأول المفيد مثل الخبر فقط أو الأمر والنهي فقط.

- جمل مركبة: وهي التي لا يوجد فيها إلا نوعان من التركيب المفيد بذاته.

7/ الربط بين علم النحو وعلم المنطق

وهو ما يمثل بعدا آخر في المقاربة الرشدية لإعادة كتابة النحو العربي وبالتالي تسهيله على الناشئة، ألا وهو ربط العلم العربي " النحو"، بالعلم اليوناني " المنطق"، وهو ربط جرت محاولات في الماضي له، لكنه سيكون هذه المرة أكثر وضوحا وتميزا، فمن خلال الانتقادات الحادة التي يوجهها أبو الوليد للرافضين لمحاولة الربط بين العلمين، نكتشف أهمية المحاولة عنده، فعلم النحو في تعريف صاحب الضروري هو من «أجناس العلوم التي تراد لغيرها لا لنفسها، وذلك لأن العلوم صنفان: علوم مقصودة لنفسها، وعلوم ممهدة للإنسان في تعلم العلوم المقصودة في نفسها، وهذه (يعني النحو) إما أن تسد

منه الألفاظ التي ينطق بها، وإما أن تسدد منه المعاني التي ينظر فيها (المنطق)، حتى لا يعرض له في الجنس غلط، أعني في الألفاظ والمعاني، وهذه الصناعة هي مسددة للذهن في الألفاظ أولاً، وفي المعاني ثانياً¹.

إن ابن رشد يجعل علم النحو بحكم الآلة، التي تعصم النطق عن الخطأ في الألفاظ، كما هو الحال في علم المنطق، الذي هو آلة تعصم الذهن عن الخطأ في الفكر، ولذلك يقول بتمائل وظيفة العلمين عندما يلمح إلى المنطق بقوله: « وهاهنا صناعة أخرى مسددة للذهن في المعاني أولاً وفي الألفاظ ثانياً²، فمنزلة النحو كمنزلة المنطق، علمان مسددان، إلا أن الأول يسدد اللسان والثاني يسدد العقل والفكر، حتى لا يقع غلط فيهما، وإن كان ابن رشد يرى في النحو مرتبة تسبق المنطق في التعلم.

كما يلاحظ على ابن رشد خوفه من عين " الرقيب " التقليدية لعلماء عصره، الحريصين على نقاء العلم العربي، من أية محاولة لمزجه أو خلطه بعلم آخر، خاصة المنطق، لذلك نجد ابن رشد في بعض المواضع، لا يفصح عن مشروعه، بل يتستر عليه في أحيان كثيرة، من ذلك عدم نسبه بعض الألفاظ المنطقية لأصحابها، ليقول عنها تسمى " عند البعض بكذا"، وهي عند قوم "كذا"، إلى غير ذلك، مما يجعلنا نتصور صعوبة وعوائق المحاولة الرشدية لكتابة النحو في عصره، إلا أنها محاولة جادة مع ذلك لتقريب علم النحو من علم المنطق، تضاف للمحاولات السابقة التي قام بها أبو بشر مئى وأبو نصر الفارابي وغيرهما في التقريب بين العلمين.

وابن رشد لا يفتأ ينبه بخطورة وجساسة محاولته، وأنها ستلقى المعارضة والرفض من قبل المتعصبين لعلم النحو العربي، الراضين لدجه بالعلم اليوناني، والمتمسكين بالتقليد النحوي يقول: « لكن ربما عابه قوم، لمفارقة المعتاد، وأنكروه لما في طبيعة الأقاويل المشهورة من الاستعباد، وربما قالوا خلط صناعة المنطق

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 5

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

بصناعة النحو، وهذا كله جهل بالطريق الصناعي»¹، وفي موضع آخر يقول: «ولعل جاهلا في غاية الجهل يقول إنك خرجت في هذا الكتاب عن طريق النحاة، وخلطت هذا العلم بعلم ليس منه، فإن القائل بهذا القول إما أن يكون حمله الجهل وإفراط الحسد على أن لم يفهم أن كل صناعة تروم أن تعرف الأشياء التي فيها بآتم ما يمكن أن تعرفها، أو لم يقع له التصديق بما قلناه من أنه إنما يعرف الإعراب من عرف أصناف الكلام المعرب، أعني المفيد وغير المفيد، أو يكون ممن لا يقدر أن ينتقل عما نشأ عليه من التقليد، وكان المشهور عنده مغلبا على المعقول، وهذه هي رتبة العوام، فيلحق هذا العلم بجنسه، ولا يتعرض لإدخال نفسه في الخواص، فإن عزله منهم واجب، وإلحاقه بصنفه هو القول فيه، والله يوفق كل صنف لما جعل في طباعه أن يناله من العلم والعمل»²، فابن رشد في هذه النصوص، يخاطب أصحاب التقليد النحوي بالأندلس، الذين اشتهر تعصبهم للمدرسة النحوية العراقية، في بغداد والكوفة والبصرة، الأمر الذي جعل الخروج على التقليد، ينظر إليه في أغلب الأحيان، بعين الريبة والازدراء وعدم الاكتراث.

المبحث الثالث: تيسير تعليم النحو العربي بين ابن رشد وابن مضاء

- الغاية والمنهج:

تميز الدرس النحوي في الأندلس في القرنين الخامس والسادس الهجريين باجتهادات نحوية أعطته خصوصية، فقد تجاوز علم النحو في ذلك العصر الجانب التطبيقي وانساق مع تأملات واجتهادات نظرية تجاوزت ما هو ضروري في علم عرّف بأنه " انتحاء سمت كلام العرب"، فقد تأثر الدرس النحوي بمناقشات المتكلمين والأصوليين فمال إلى التنظير والتأصيل والتفريع، فاختلط فيه الجانب العملي بالجانب النظري، وغدت " فلسفة النحو" جزءا من النحو، وهكذا تركّز النقاش النظري على

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 138

² - المصدر نفسه، ص 30

القياس والتعليل ونظرية العامل، وهي أقرب إلى (فلسفة النحو) منها إلى (علم النحو)، الأمر الذي دفع ببعض رجالات الفكر في الأندلس كابن رشد وابن مضاء القرطبي إلى الدعوة إلى إعادة صياغة النحو العربي وتخليصه مما شابه من فلسفة نظرية وجدل كلامي لا طائل من ورائه، إذ الهدف من تعلم النحو هو تقويم الألسنة، وتمكين المتعلمين من الأداء اللغوي الصحيح.

ولقد عاش كل من ابن رشد وابن مضاء متعاصرين، إذ « ولد ابن مضاء قبل ابن رشد بأربع سنوات فقط وتوفي قبله بثلاث لا غير، وقد عملا معا منذ شباهما في بلاط الموحديين خصوصاً مع يوسف بن عبد المؤمن وابنه يعقوب المنصور، وقد توليا في عهدهما منصب القضاء في بعض المدن ثم منصب قاضي القضاة، وأكثر من ذلك - وهذا ما يهمنى هنا أكثر - ألف كل منهما كتاباً في النحو، وقد أراد كل منهما بكتابه تبسيط النحو العربي وتيسيره، وإن كان ذلك من جهتين مختلفتين تماماً»¹، كما أنهما تتلمذا على ابن سمحون تلميذ ابن الطراوة المعروف بأرائه الجريئة في النحو ولعله تأثر بأراء شيخه « وبثها في تلاميذه، ومنهم ابن رشد وابن مضاء بلديّ ابن رشد وزميله في الدراسة ومثيله في الانخراط المبكر في خدمة الموحديين، وقد ألف كل منهما تأليفاً متميزاً في النحو، وإذا كان تأليف ابن مضاء قد نشر منذ زمن بعناية أستاذنا الدكتور شوقي ضيف ثم أعيد نشره، فإنّ أحداً لم يلتفت إلى البحث عن تأليف ابن رشد مع أنه كان متداولاً في عصره وبعد عصره، فقد تحدث عنه ابن الأبار وغيره»².

وبحكم هذه المعاصرة بين الرجلين « فليس ثمة شك إذن في معرفة ابن رشد لابن مضاء القرطبي صاحب كتاب " الرد على النحاة " الذي هو دراسة نقدية للنحو العربي غير مسبوقه، وفيه يدعو إلى إلغاء العوامل والقياس في النحو، ومع أن كتاب ابن رشد سابق زمنياً لكتاب ابن مضاء الذي يرجع تاريخ تأليفه إلى سنة 580هـ أي إلى ثلاثين سنة بعد كتاب ابن رشد، فنحن - والكلام للجابري - لا

¹ - محمد عابد الجابري، التحديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مرجع سابق، ص 4

² - محمد بن شريفة، مرجع سابق، ص 29-30

نستبعد أن يكون فيلسوف قرطبة قد اتجه هذا الاتجاه، ومعلوم أن انتقاد ابن رشد للقياس في مجال علم الكلام كما في مجال الفقه، وإبطال ابن مضاء للقياس في النحو يعبر عن اتجاه واحد في التفكير يرجع إلى ابن تومرت وابن حزم¹.

فابن رشد وابن مضاء يمثلان جناحين مختلفين من أجنحة التجديد في مجال الفكر في عهد الموحدين، فهما « ينتميان على صعيد كتابيهما على الأقل إلى بعدين مختلفين في المشروع الموحدى: بعد يرتبط بظاهرة ابن حزم على مستوى العقيدة والشريعة، وإلى هذا البعد ينتمي ابن مضاء، وبعد يرتبط بفكر أرسطو على مستوى المنطق والعلوم العقلية، وإلى هذا ينتمي ابن رشد كما هو معروف، وهو يرتبط بأرسطو في كتابه "الضروري في النحو" ليس على صعيد ما يسمى بـ "تأثير المنطق الأرسطي في النحو العربي" بل على صعيد منهج التأليف العلمي²، وبسبب اختلاف المرجعية الفكرية التي ينتمي إليها كل من ابن رشد وابن مضاء فقد اختلفا في المنهج والرؤية، وإن اشتركا في الهدف، فكل من الكتابين « كتاب ابن مضاء وكتاب ابن رشد تجمع بينهما الغاية وهي تيسير النحو العربي، ولكن تفرق بينهما الطريقة والمرجعية: ابن مضاء يتحرك داخل بنية النحو العربي كما كانت منذ سيبويه "مع إسقاط كل ما لا يفيد نطقاً"، الشيء الذي يربطه بظاهرة ابن حزم، أما ابن رشد فيريد أن يعيد بناء النحو العربي وفق "الترتيب الذي هو مشترك لجميع الألسنة"³، فمنهج ابن رشد يقوم على إعادة بناء النحو العربي لا إلغاء أجزاء منه كما فعل ابن مضاء، ف« هدف ابن رشد إذن ليس تدارك مسألة من المسائل النحوية، فالنحو العربي في نظره كامل لا مجال فيه للزيادة، ولم يكن هدفه حذف أجزاء منه بهدف التخفيف والتيسير كما فعل ابن مضاء، كلا، إن هدفه هو إعادة صياغة مسائل النحو وأبوابه بطريقة

¹ - محمود أحمد السيد، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مرجع سابق، ص 626

² - ينظر: محمد عابد الجابري، التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مرجع سابق، ص 5

³ - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

ومحاولة ابن رشد هذه لتيسير النحو العربي هي ثاني محاولة وقعت في عهد الموحدين، أما المحاولة الأولى فهي التي قام بها ابن مضاء القرطبي، ومن الجدير بالملاحظة أنهما ألفا كتابيهما لأولي الأمر من الموحدين فإن ابن مضاء قدّم كتابه الرد على النحاة إلى الخليفة الناصر الموحّدي، وابن رشد ألف كتابه بإشارة من بعض السادة الموحدين، فقد ألف الكتابان في عصر الموحدين، وهو من أزهى العصور التي مرت على الأندلس والمغرب من حيث ازدهار الحياة العلمية والفلسفية، ويكفي دليلا على ذلك أنه أظّل ابن طفيل وابن زهر وغيرهما، وقد كانت الدولة حينئذ تعمل على إيقاظ عقل الشعب وأن يكون عقلا مستقلا، ثائرا في كل ما يعتنق من مذاهب وآراء.

ويمكن القول إن كتاب الضروري لابن رشد يمثل مشروعا غير مسبوق، وهو مشروع إعادة بناء النحو العربي بحيث يصبح كما قال: « أقرب إلى المجرى الصناعي (الطريقة العلمية) وأسهل تعليما وأشدّ تحصيلا للمعاني »²، والغالب على الظن « أن ابن رشد قد سبق ابن مضاء القرطبي (وهما متعاصران) إلى طرح هذا الموضوع، هذا فضلا عن أن كتابه يتجاوز كتاب "الرد على النحاة" لابن مضاء الذي اقتصر على الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل في النحو بينما نشر فيلسوف قرطبة صياغة جديدة تماما لبنية النحو العربي اعتمدت الترتيب المنطقي، بحيث يكون منهج التأليف في النحو العربي مساوقا للترتيب الذي هو « مشترك لجميع الألسنة » منطلقا من تقسيم الكلام إلى مفرد ومركب وليس إلى اسم وفعل وحرف كما كان عليه الحال منذ سيبويه، وذلك أن فيلسوف قرطبة كان صاحب مشروع للتغيير، مشروع يهدف إلى إعادة تأصيل الأصول في كل مجال من مجالات الثقافة العربية الإسلامية: في العقيدة والشريعة والفلسفة والطب والعلم واللغة والسياسة.

¹ - محمد عابد الجابري، التحديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مرجع سابق، ص 7

² - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 3

أما ابن مضاء القرطبي فقد ألف كتابه زمن يعقوب المنصور، الذي اشتهر بالمبالغة في الأخذ بـ "الظاهر" واعتماد الأصول وحدها، ونهى عن تقليد أحد من الأئمة القدماء بل إنه أمر بإحراق كتب المذاهب الفقهية، « وفي نفس الفترة يدعو ابن رشد إلى تيسير النحو من خلال مخطوطه (الضروري في صناعة النحو)، واستهدف من خلاله المحافظة على الكليات اللغوية التي تحفظ كلام العرب من اللحن وصيانتها عن التغيير، وأما غير الضروري فهو من باب التزيين فليس ملزما به أحد لأنه يدخل في باب العلل، ومن وراء ذلك يخالف ابن مضاء في دعوته، حيث يتغني من دعوته حفظ الكليات وإرساء منهج بنائي على منهج قديم يحتاج إلى تطوير، عكس ابن مضاء الذي أراد نقل الثورة الظاهرية من عالم الفقه إلى عالم النحو، وقصد هدم القديم لبناء الجديد»¹، فكانت ثورة ابن مضاء على النحاة انعكاس للثورة الظاهرية على الفقهاء « فعندما قام المهدي بن تومرت بدعوته الشهيرة التي انتهت إلى تأسيس دولة الموحدين في المغرب والأندلس، والتي وظف فيها جانباً من ظاهرية ابن حزم، خصوصاً منها رفض القياس في الفقه، كان من الطبيعي أن تعود هذه الدولة بعد استقرار أمرها إلى الأصول الفكرية التي قامت عليها الدعوة المؤسسة لها، وفي مقدمة ذلك الأخذ بالظاهر في العقيدة والشريعة»²، ولهذا فتأثير المذهب الظاهري كان واضحاً على ابن مضاء « فقد ثار على نحاة المشرق في فقههم ونحوهم، ودعاهم إلى منهج آخر في الفقه والنحو، ولكن ثورته على النحو كانت أعنف وأكثر وضوحاً خصوصاً إذا عرفنا أن كتاب الرد على النحاة هو الكتاب الذي وصل إلينا كاملاً بعد أن حققه ونشره المرحوم شوقي ضيف الذي يرى أن عصر "الردّ على النحاة" كان عصر الثورة على المشرق وأوضاعه في الفقه وفروعه، حيث كانت دولة الموحدين التي كان ابن مضاء قاضي قضائهما تتزعم هذه الثورة وتأمّر بحرق كتب المذاهب الأربعة،

¹ - صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 179

² - فادي صقر أحمد عصيد، مرجع سابق، ص 114

لترد فقه المشرق على المشرق، وتابع ابن مضاء ليرد به نحو المشرق على المشرق»¹.

يمكن القول إذن إن كتاب " الرد على النحاة " لابن مضاء القرطبي يندرج بكيفية عامة في نفس الخط الفكري المؤسس للمشروع الثقافي لدولة الموحدين، وأنه منحرف بصفة مباشرة في حملة يعقوب المنصور من أجل تكريس العمل بـ " الظاهر"²، ولم يكتف ابن مضاء بهذه الثورة « فقد تقدم يضع حلولاً جديدة لكثير من مشاكل النحو، وبذلك نهج السبيل لمن يريد أن يصنف كتاب النحو العربي تصنيفاً جديداً يقوم على اليسر والسهولة، وقد مثل كتاب ابن مضاء القرطبي " الرد على النحاة " ذروة العداء نحو النحاة، كما مثل حلقة من حلقات النزاع بين النحاة من جهة، والفقهاء والقراء من جهة أخرى، بمعنى أن كتاب الرد على النحاة لم يكن خالصاً لوجه تيسير النحو وتسهيله»³.

وقد أشار الشيخ محمد عبد الخالق عظيمة إلى الأثر السلبي لما ذهب إليه ابن مضاء فقال: « ونقد ابن مضاء برغم تفاهته قد كان له صدى ودويٌّ وطنين في الكتب التي جاءت بعد ذلك، فقد فتح باباً من الشر»⁴.

-الموقف من نظرية العامل:

يرى أبو الوليد بن رشد ضرورة حصر أنواع الإعراب من قبل أصناف الكلام، ويحصر في كل صنف من قبل أصناف العوامل الداخلة عليه، كأن يقسم الكلام المركب أولاً إلى مفيد وغير مفيد، ثم يذكر الإعراب في كل صنف منها على حدة وتخصر أنواعه من قبل أسبابه الخاصة به في ذلك الصنف

¹ - شوقي ضيف، الرد على النحاة لابن مضاء: مقدمة التحقيق، ص 17

² - ينظر: محمد عابد الجابري، التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مرجع سابق، ص 3

³ - ممدوح محمد خسارة، مرجع سابق، ص 65

⁴ - محمد عبد الخالق عظيمة، النحو بين التجديد والتقليد، مجلة كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود،

من الكلام، وهي التي تسمى عوامل¹، وهي الأسباب الخاصة بالإعراب عند ابن رشد إذ يقول: «فالعامل بالجملة هو المعنى واللفظ الذي أوجب الإعراب، والمعنى هو الذي دل عليه الشكل الذي هو علامة الإعراب عند السامع، وأن الإعراب إنما هو إعراب الكلام بحيث ينبغي أن نطلب معرفة أسباب الإعراب وأصناف الكلام المركب المفيد»²، «لأن الكلام في الإعراب يقتضي معرفة ما هو الإعراب والمعرب وموجبات الإعراب، وهي التي تعرف في هذه الصناعة بالعوامل»³، «ونحن نروم أن يكون لنا ذلك بهذه الصناعة، وذلك بأن يكون عندنا فيها ثلاثة علامات كلية في كلام كلام، هي الموجبة لصنف الإعراب الموجود في ذلك الكلام، فتنتطق بالشكل الخاص به، وهو الذي تسميه النحاة عوامل»⁴، وهذا الأمر يجعلنا نستبعد فكرة أن ابن رشد كان يذهب مذهب ابن مضاء القرطبي في رفضه لنظرية العامل في النحو، وأوضح مثال على ذلك جعله النحو علما أرسطيا، ينحو منحنا فلسفيا على الطريقة الأرسطوطاليسية، التي تتكون فيها الأشياء من المادة والصورة، والسبب الفاعل لهما، يقول: «فإن الجمل هي التي تنزل من أنواع الإعراب منزلة المواد، والإعراب لها بمنزلة الصورة والعوامل بمنزلة الأسباب المقتضية لوجود تلك الصور في المواد، لأنها تفهم المعنى الواقع في الجملة»⁵، ولذلك يقول ابن رشد إن معرفة أنواع الإعراب، مرتبطة بمعرفة مواده وصوره لأن كل موجود مركب «من مادة وصورة، فالمعرفة التامة به أنها تكون بمعرفة صورته ومادته والسبب الموجود لكون الصورة في المادة، فواجب على من أزمع الإعراب معرفة تامة، أن يعرفه من قبل الجمل الواقع فيها، لا من قبل الألفاظ المفردة فقط، وتعرف الجمل من

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 8

² - المصدر نفسه، ص 58

³ - المصدر نفسه، ص 53

⁴ - المصدر نفسه، ص 58

⁵ - المصدر نفسه، ص 29

جهة أشكالها ومن جهة موادها»¹.

ومعنى هذا أن ابن رشد يقول بما يسميه النحاة " نظرية العامل"، فهو لا يطالب بحذفها والاستغناء عنها كما فعل ابن مضاء، لأن غرض ابن رشد ليس مجرد تيسير النحو، بل غرضه أيضا صياغة مسأله على "المجرى الصناعي" أي على الطريقة العلمية، ومعلوم أن الطريقة العلمية من شروطها العمل بالسببية، فإذا حكمنا على الفاعل بالرفع دوما فيجب أن نبين السبب حتى نتمكن من تطبيق هذا القانون فنرفع الاسم كلما وجدناه في منزلة الفاعل أو ما يشبهه (نائب الفاعل)، « فمن الثابت أن من صفات البحث العلمي تعليل الأشياء وتفسير الظواهر بما يربط الحادث بسببه والنتائج بعلمها، وبهذا تكون نظرية العامل التي أخذت من جهد النحاة الكثير إنجازا علميا مرموقا، يوصل الأشياء بأسبابها، وقد ترتب على نظرية العامل قضايا فرعية، متعددة كان لها الأثر الواضح في بناء النظرية اللغوية»².

إذا فابن رشد يعترف بـ " العامل" ويعطيه معنى السبب، فما هذا السبب؟ هل هو (الفعل) كما يقول النحاة؟ وهل هو لفظي أم أنه معنوي؟، يعترض ابن رشد على النحاة - في شيء من السخرية- عندما يقولون مثلا إن الفعل (خرج) هو الذي (عمل) الرفع في الفاعل (زيد)، في قولنا (خرج زيد)، يعترض عليهم لا بما اعترض به ابن مضاء، الذي بنى اعتراضه على كون (الفاعل) إما أن يكون بالإرادة وإما أن يكون بالطبع، سالكا مسلك المتكلمين في هذه المسألة، مسألة الفعل والفاعل، بل إن ابن رشد يدي في هذه المسألة باعتراض منطقي مفحم، ينزع عن لفظ (الفعل) صفة التأثير في الفاعل أو المفعول... إلخ، وهكذا فإذا قلنا عن (زيد) في قولنا (ضرب زيد عمرا) إنه فاعل مرفوع، وعن (عمرا) إنه مفعول منصوب، وقلنا إن العامل في رفع الأول ونصب الثاني هو الفعل (ضرب)، فكيف يجوز أن

¹ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 29

² - حسن منديل حسن العكيلي، أثر الموروث النحوي في مقترحات محاولات التيسير النحوي المعاصر، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص 31

نقول الشيء نفسه في قولنا (لم يضرب زيد عمرا)؟ إننا ههنا ننفي وجود فعل الضرب (لم يضرب)، فكيف يجوز أن يفعل الفعل المنفي وجوده الرفع أو النصب أو غيرهما¹، فابن رشد يرى أن رفع الفاعل ونصب المفعول وأن الإعراب على العموم (رفع الفاعل والمبتدأ والخبر ونصب المفعول... إلخ) « إنما وجد في الاسم المفرد لا من جهة ما هو مفرد، لأنه ليس بمفيد كلاما، وإنما وجد له من جهة ما هو جزء من كلام² »، وإذن فمصدر الإعراب في قولنا (أكل زيد تمرا) أو (لم يأكل زيد تمرا) ليس هو لفظ (أكل) بل هو معنى في الجملة، من جنس معنى السببية في الأمور الطبيعية، ويلاحظ توظيف ابن رشد مفهوم السببية كما هو عند أرسطو، فقد حصر أرسطو الأسباب في أربعة: المادة كالخشب بالنسبة للكرسي، والصورة وهي شكل الكرسي، والفاعل هو النجار والغاية وهو الجلوس، وبالنسبة لابن رشد: اللفظ (زيد) هو المادة (السبب المادي)، والإعراب (الرفع) في قولنا (خرج زيد) هو السبب أو الشكل (السبب الصوري)، أما (الفاعل) أي السبب في رفع زيد فهو معنى آخر يستفاد من التركيب الذي عليه الجملة، مثل معنى الصانع النجار الذي ينقل الخشب إلى شكل الكرسي، يبقى (السبب الغائي) وهو قصد المتكلم، يقول: « فإن الجمل هي التي تنزل من أنواع الإعراب منزلة المواد، والإعراب لها بمنزلة الصورة، والعوامل بمنزلة الأسباب المقتضية لوجود تلك الصور في المواد لأنها تفهم المعنى الواقع في الجملة³ »، ويقول: « ولما كان كل موجود مركبا من مادة وصورة، فالمعرفة التامة به أنها تكون بمعرفة صورته ومادته والسبب الواجب لكون الصورة في المادة، فواجب على من أزمع على أن يعرف الإعراب معرفة تامة أن يعرفه من قبل الجمل الواقع فيها لا من قبل الألفاظ المفردة فقط⁴، إلا أننا ما نلبث أن نجد نحويا من أهل الحديث يتصدى لتفنيد هذا الرأي، فقد ضمن كتابه " الرد على النحاة" ثورته على

¹ - ينظر: أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 54

² - المصدر نفسه، ص 58

³ - المصدر نفسه، ص 29

⁴ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

نظرية العامل النحوي، باعتبارها من القضايا التي يجب أن يستغني النحو عنها، إذ يمثل ذلك أحد الأسس التي قامت عليها ثورة ابن مضاء بهدف تسهيل النحو العربي في نظره، فما أن يفتح القاريء كتاب "الرد على النحاة" في صفحته الأولى إلا ويجد الثورة على نظرية العامل، حيث يقول ابن مضاء: « قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك إدعائهم أن النصب والحذف والحزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبمعامل معنوي، وعبروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا (ضرب زيد عمرا) أن الرفع الذي في زيد والنصب الذي في عمرو إنما أحدثه ضرب، ألا ترى أن سيبويه - رحمه الله - قال في صدر كتابه: وإنما ذكرت ثمانية مجاز، لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدثه فيه العامل، وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه، وبين ما يبني عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه، فظاهر هذا أن العامل أحدث الإعراب، وذلك بين الفساد»¹، وهذا خطأ في نظر ابن مضاء لأن « شرط الفاعل أن يكون موجودا حينما يفعل فعله »² بينما « لا يحدث الإعراب فيما يحدث فيه إلا بعد عدم العامل، فلا ينصب (زيد) بعد (إنّ) في قولنا (إنّ زيدا) إلا بعد عدم (إنّ)»³، أي بعد أن لم تعد موجودة في الكلام، هذا إذا اعتبرنا أن العامل الذي نصب (زيدا) في العبارة المذكورة عامل لفظي (إنّ)، أما إذا قيل له إن العامل معنوي وليس لفظيا فإن ابن مضاء يجيب بأن الفاعل عند من يقولون بهذا - وهم المعتزلة خاصة- على نوعين: فاعل بالإرادة كالحیوان وفاعل بالطبع كالنار التي تحرق الخشب، أما العوامل النحوية سواء كانت ألفاظا أم معاني فهي لا تفعل لا بإرادة ولا بالطبع، أما القول بأن المقصود بفكرة العامل في النحو هو مجرد التشبيه والتقريب، وذلك أن هذه الألفاظ التي نسبوا العمل إليها إذا

¹ - ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982، ص 76

² - المصدر نفسه، ص 78

³ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

زالت زال الإعراب المنسوب إليها، وإذا وجدت وجد الإعراب، وكذلك العلل الفاعلة عند القائلين بها¹، فإن ابن مضاء لا يعترض على ذلك من حيث المبدأ، فهو يرى أنه كان من الممكن التسامح في ذلك « لو لم يسقهم جعلها عوامل إلى تغيير كلام العرب وحطّه عن رتبة البلاغة إلى هجنة العي، وادعاء النقصان فيما هو كامل، وتحريف المعاني عن المقصود بها²، ويستمر ابن مضاء في نقد نظرية العامل فيعترض على تقدير العوامل المحذوفة، وعلى تقدير متعلقات الجحور، وعلى تقدير الضمائر المستترة، وعلى تقدير الأفعال، كما يعترض على آراء النحاة في التنازع والاشتغال وفاء السببية وواو المعية، لينتقل إلى الدعوة إلى إلغاء العلل الثواني والثالث وإلغاء اختلافات النحاة، يقول: « وما يجب أن يسقط من النحو الاختلاف فيما لا يفيد نطقا كاختلافهم في علة رفع الفاعل، ونصب المفعول، وسائر ما اختلفوا فيه من العلل الثواني وغيرها، مما لا يفيد نطقا كاختلافهم في رافع المبتدأ وناصب المفعول، فنصبه بعضهم بالفعل وبعضهم بالفاعل وبعضهم بالفعل والفاعل معاً، وعلى الجملة كل اختلاف فيما لا يفيد نطقا³، فابن مضاء يرى أن هذه العوامل يجب أن نستغني عنها إن أردنا للنحو اليسر والسهولة، وعدّ تلك العوامل خطأً ويجب العودة عنها، سواء أكانت عوامل معنوية أم لفظية، لذلك يجب هدم هذه المقولة وتخليص النحو العربي منها، لأن العامل في رأيه هو المتكلم نفسه « وأما في الحقيقة ومحصل الحديث، فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره⁴ .

وفي الحقيقة وجد العامل في النحو لتيسير تعليمه لا لتعقيده إذ « إنّ الدرس النحوي لا يمكنه الاستغناء عن العامل لأنه أهم وأيسر وسيلة لتعليم النحو، ولم يكن العامل سببا لتعقيد النحو كما زعم بعضهم ولا سيما العامل اللغوي الذي عرفه النحاة الأوائل، غير المتأثر بالمنطق الذي دخل مؤخرا فأفسد

¹ - ينظر: ابن مضاء القرطبي، مصدر سابق، ص 78

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

³ - المصدر نفسه، ص 141

⁴ - المصدر نفسه، ص 77

العامل»¹، غير أنه يمكننا القول أنه « على الرغم من كثرة من تابع ابن مضاء في انتقاد هذه النظرية في الدراسات اللغوية الحديثة إلا أننا لا نجد بينها دراسة استطاعت أن تقدم بديلا لما جاء به النحاة»².

ويبدو أنّ نقد ابن مضاء للنحو والنحاة وارد من باعثن رئيسيين:

الباعث الأول: ليس موضوعيا وهو باعث التعصب ضد المشاركة، والأمثلة كثيرة في غير كتب النحو أو الرد على النحاة، وكذلك نجد عند ابن حزم محاولات التجديد ومحاولات نقد المشرق والأخذ بالمذهب الظاهري، وابن مضاء القرطبي يؤكد هذه المنافسة بين علماء المغرب وعلماء المشرق، وكانت محصلة هذه المنافسة هذه الأعمال والدراسات التي أفادت وكشفت لنا رائحة الأندلس الطيبة ونشرت نفع الطيب في غصن الأندلس الرطيب.

الباعث الثاني: نقد أسلوب النحاة في التعامل مع القواعد النحوية، ومن هذا النقد موضوع العامل³.

كما يرفض ابن رشد قياس المجهول على المعلوم، ويعتبره قياسا ضعيفا إذ يقول: « وقد يستعمل أهل هذه الصناعة القياس بما جهل سماعه، أنهم يقيسون المجهول على المعلوم، وهو ضعيف، وربما أفرطوا حتى يردون السماع»⁴، وهذا دليل على أن ابن رشد كان يذهب مذهب الراضين للقياس في علم النحو، كما ذهب إلى ذلك ابن مضاء القرطبي الذي رفض القياس في النحو أيضا كما رفض العامل من قبل، فقد غدت الحملة على العلل النحوية والقياس موضوع ابن مضاء في كتابه " الرد على النحويين"⁵، إذ يقول: « والعرب أمة حكيمة فكيف تشبه شيئا بشيء، وتحكم عليه بحكمه، وعله حكم الأصل غير موجودة في الفرع، وإذا فعل واحد من النحويين ذلك جهل، ولم يقبل قوله، فلم ينسبون إلى العرب ما

¹ - حسن منديل حسن العكيلي، مرجع سابق، ص 32

² - عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين، مرجع سابق، ص 107

³ - ينظر: صابر بكر أبو السعود، في نقد النحو العربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د ط، 1988، ص 26

⁴ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 7

⁵ - ينظر: ألبير حبيب مطلق، الحركة اللغوية في الأندلس منذ الفتح العربي حتى نهاية عصر ملوك الطوائف، رسالة

مقدمة لنيل درجة الأستاذية في الآداب، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، أيار 1965، ص 207 - 208

يجهل به بعضهم بعضاً»¹، وهذا يجعل صاحب الرد على النحاة على علاقة بقاضي قرطبة ابن رشد، وإن كنا نميل إلى القول إن الأول تأثر بالثاني، خاصة من خلال مختصره الضروري في النحو وذلك لسببين اثنين: الأول أن كتاب الرد على النحاة، كتاب كتب متأخرا على فترة كتابة الضروري في النحو، وهو في رأي محققه بعد سنة 580هـ، السبب الثاني عبارات وردت في كتاب الرد على النحاة، تشابه إلى حد ما عبارات الضروري في النحو لابن رشد، فقول ابن مضاء في بداية كتابه « قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه»² هي نفس العبارة التي افتتح بها ابن رشد من قبله كتابه، كدعوته لإحصاء قوانين الإعراب الضرورية، وحذف كل ما هو غير صناعي من علم النحو إذ قال: « الغرض في هذا القول أن نذكر من علم النحو ما هو كالضروري لمن أراد أن يتكلم على عادة العرب في كلامهم، ويتحرى في ذلك ما هو أقرب إلى الأمر الصناعي»³.

بعد كل ما قيل نلاحظ « أن محاولة ابن رشد في النحو كانت أهم من محاولة ابن مضاء التي كانت جزئية ومحدودة وسلبية أيضا، أما محاولة ابن رشد فقد قدمت بناء جديدا متكاملا وتقييدا مبتكرا شاملا، ولكنه لم يؤخذ به مع الأسف ولم يعمل به لأنه يخالف ما اعتاد عليه الناس وصعب على الانسان ما لم يعوّد»⁴، فإن محاولة ابن مضاء القرطبي قائمة على الهدم أما محاولة أبي الوليد بن رشد فقائمة على البناء.

وفي الأخير فإن أهم ما يمكن استنتاجه من دراسة هذا الفصل فيتمثل فيما يلي:

¹ - ابن مضاء القرطبي، مصدر سابق، ص 134

² - المصدر نفسه، ص 76

³ - أبو الوليد بن رشد، الضروري في صناعة النحو، مصدر سابق، ص 3

⁴ - المصدر نفسه، ص 40

1- إن علماء العربية الأوائل كانوا على وعي تام بضرورة تخصيص مؤلفات تعليمية لفئة المتعلمين المبتدئين.

2- إن تيسير تعليم النحو العربي في نظر أبي الوليد بن رشد يتمثل في وضع أسس هذه المقاربة الرشدية وهي:

- صياغة الموضوعات النحوية في قوانين كلية ضرورية تمكن المتعلم من الأداء اللغوي السليم والابتعاد عن الجزئيات غير الضرورية والتفريعات الشاذة التي تشوّش فكره وأدائه.

- اعتماد ترتيب موضوعات النحو على المجرى الصناعي الذي يقتضي الابتداء بالألفاظ المفردة ثم بالألفاظ المركبة، وذلك انطلاقاً من الفكرة الفلسفية المنطقية القائلة « البسيط من كل شيء قبل المركب ».

- الابتعاد قدر الإمكان عن الخلاف النحوي، فالكتاب يكاد يخلو من أصداء الخلافات بين النحويين وتأويلاتهم المتكلفة في كثير من الأحيان إذ عقدت تحصيل المتعلمين لهذه الصناعة.

- عدم الإتيان بالشواهد إلا قليلاً، والإكثار من الأمثلة التي تجسد القواعد النظرية وتوضحها وتقربها إلى أذهان المتعلمين.

- اعتماد التعريف بالحدود والرسوم والقسمة والتمثيل، الأمر الذي يسهل على المتعلم اكتساب المفاهيم النحوية بيسر.

- محاولة الربط بين علم النحو وعلم المنطق وذلك من خلال:

أولاً: اعتبار علم النحو من أجناس العلوم التي تراد لغيرها لا لنفسها، فهو بحكم الآلة التي تعصم اللسان عن الخطأ في الألفاظ مثلما أن علم المنطق آلة تعصم الذهن عن الخطأ في الفكر ثانياً: اعتماد المقاييس المنطقية في تعريفاته.

ثالثاً: اعتماد مصطلحات المناطقة وألفاظهم (الاسم المستقيم، الاسم المائل، الأقاويل، الكليات، الأحوال الإضافية...).

3- تختلف مقارنة ابن رشد لتيسير النحو عن مقارنة ابن مضاء، وذلك من حيث المنهج ومن حيث المرجعية وإن اشتركا في الغاية وهي تيسير تعليم النحو العربي، فمقارنة ابن رشد تقوم على إعادة بناء النحو العربي وفق الترتيب الصناعي المشترك بين جميع الألسنة، وهي ترتبط بفكر أرسطو على مستوى المنطق والعلوم العقلية، في حين تقوم مقارنة ابن مضاء على حذف كل ما لا يفيد نطقاً، وهي ترتبط بظاهرة ابن حزم على مستوى العقيدة والشريعة. يمكن القول بعد الفراغ من القسم التأصيلي التطبيقي، والحديث عن الإجراءات العملية لتيسير تعليم النحو العربي عند الباحثين في تعليمية اللغات حديثاً وعند أبي الوليد بن رشد قديماً خلصنا إلى أن المعنى بالتيسير حقيقة هو النحو التعليمي لا النحو العلمي أي كيفية تعليم النحو لا علم النحو نفسه، وتأصيل هذا الاتجاه عند ابن رشد نلمح في كتابه بعض خصائص النحو التعليمي، إذ كان يتمتع بحس تربوي تعليمي، جعله يرسي دعائم نظرية تعليمية جسّدت الغاية التي كانت تجول بفكره وهي تسهيل النحو العربي وتيسير تعليمه للمبتدئين.

تأتمن

جامعة الأمير
عبد القادر
للعلوم الإسلامية

إنّ أهم ما يمكن استنتاجه من هذه الدراسة يتمثل فيما يأتي:

- إن تعليمية اللغات تعتبر حقلا هاما من حقول اللسانيات التطبيقية، يهتم بمجموع العملية التعليمية إذ يصمم ويضع المقررات والطرائق التي تساعد على تعلم اللغة سواء كانت لغة أولى أم لغة ثانية، مستفيدا من نظريات التعلّم المختلفة باختلاف المرجعية الفكرية والفلسفية التي تنتمي إليها.
- بدأ في القرن العشرين ظهور نظريات التعلم ومعرفة آليات التعلم وشروطه المتوخاة من أجل الوصول إلى نظريات يستفيد منها المعلم والمتعلم، وهذه النظريات هي: النظرية السلوكية والنظرية الإشرافية والنظرية الجشططلية والنظرية المعرفية والنظرية اللغوية ونظرية التعلم المباشر ونظرية التعلم التعاوني، والملاحظ أنّ كل هذه النظريات، رغم اختلافها باختلاف المرجعية الفكرية والفلسفية التي تؤطرها، تهدف إلى التفسير الحقيقي لعملية التعلم عند الانسان، وبما أنّ التعلّم مرتبط بتعليم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغة الثانية، فمن الطبيعي أن يكون لهذه النظريات التأثير في هذا التفسير الذي تبحث عنه.
- إن تعليمية اللغات في علاقة تبعية مع اللسانيات النظرية، إذ تمثل هذه الأخيرة المورد الذي يستقي منه الباحث في مجال التعليمية الحلول لمشكلة تعليم اللغة، كما أن تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لحلها يرفد الأسس المعرفية للسانيات النظرية ويجدها، فهما متلازمان.
- إن تعليمية اللغات باعتبارها ذات توجه عملي - إذ تسعى إلى حل مشكلة تعليم اللغة - تقتضي في إجراءاتها العملية أسسا بيداغوجية تتعلق بمعرفة بنية النظام اللغوي المراد تعليمه قبل

كل شيء ثم باستثمار المنهج العلمي في اختيار المادة اللغوية وتنظيمها وتوظيف الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية لعرض تلك المادة في قاعة الدرس، مع مراعاة الجانب التقويمي وذلك بالتمارين والتدريبات المناسبة.

- إن المتتبع لمسار تعليمية اللغة العربية في العصر الحديث يلاحظ تأثرها بالنظريات اللسانية الغربية كالبنوية والوظيفية والتحويلية التوليدية، إذ استثمرت المفاهيم اللسانية لهذه النظريات في تطبيقاتها التعليمية، بناء على ذلك يمكن أيضا اعتماد نظرية أثبتت ريادتها في مجال البيداغوجيا وتعليمية اللغات وهي النظرية الخليلية الحديثة، إذ تتجلى عبقريتها في الربط بين المفاهيم اللسانية الحديثة من جهة والتراث اللغوي الأصيل من جهة ثانية مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص اللسان العربي.
- لم يكن أبو الوليد بن رشد فيلسوفا، ناقلا للفلسفة اليونانية وشارحا لفلسفة أرسطو - وبذلك اشتهر - فحسب، بل كان صاحب مشروع فكري نقدي، ينزع نحو التجديد والإصلاح في كل ميادين المعرفة.
- لقد ألف فيلسوف قرطبة أبو الوليد بن رشد في العربية كتابه الوحيد "الضروري في صناعة النحو"، والذي كان حلقة مفقودة في مشروع ابن رشد الفكري حتى تم اكتشافه أخيرا، وبذلك تم التعرف على ما تضمن من أفكار تجسد مقارنته لتيسير تعليم النحو العربي، وذلك بإعادة بنائه وصياغته على الطريقة الصناعية (المنهج العلمي).
- إن الفكر المبدع لأبي الوليد بن رشد يمثل ثورة تجديدية في الثقافة العربية في كافة مجالاتها ومنها اللغة العربية، إذ يجسد كتابه "الضروري في صناعة النحو" مذهباً آخر في تيسير تعليم النحو، يختلف عن غيره من المذاهب والاتجاهات، مذهب لا يقول بحذف هذا الجزء أو

ذلك، ولا بالاستغناء عن هذه النظرية أو تلك، بل يطرح بعمق مسألة بنية النحو العربي ذاتها.

- إنَّ محتوى كتاب " الضروري في صناعة النحو " ذو طابع تعليمي تقريبي، لبعده مقرررات النحو الدراسية في عصر المؤلف عن الأمور الصناعية، واختلافهم حول الموضوعات النحوية، لهذا كله وضع ابن رشد هذا المختصر، كتذكرة لرؤوس المسائل الأساسية في علم النحو، ينتفع المنتهي باستحضارها، والمبتديء باستظهارها.

- لقد ألّف ابن رشد كتابه " الضروري في صناعة النحو " لغرض تعليمي، ويظهر ذلك بوضوح من خلال كلمة (الضروري) التي يبدأ بها عنوان الكتاب، إذ توحى بالقدر الذي لا بد منه وتشتد حاجة المتعلم إليه، فابن رشد لم يكن بعيدا عن المجال التربوي التعليمي في عصره، فكان كتابه مجسّداً بذلك لرؤاه التربوية من أجل تيسير وتحسين أساليب تعليم النحو العربي.

- إن النحو التعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، فهو مستوى معرفي مختلف، وعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصب جهود التيسير.

- لا بد من التفريق بين النحو التعليمي والنحو العلمي، فالنحو التعليمي هو الذي يطمح إلى تحقيق غاية عملية وهي تعليم القواعد النحوية للطلبة الناشئين بخلاف النحو العلمي الذي هو نحو نظري يتسم بالتجريد والعمق، إذ يدرس لذاته دون غاية عملية، فهو نحو موجه للمتخصصين، وإن التفريق بينهما يمكن أن يزيل الكثير من عوائق الدرس النحوي، فييسر ما

يراه البعض صعبا، إذ ما يقدم في النحو العلمي قد لا يكون كذلك في تقديمه للمتعلمين، وما يكون يسيرا في النحو العلمي قد لا يكون كذلك تعليميا.

- يتفق جلّ الباحثين في مجال تعليمية اللغات عموما وتعليمية النحو بصفة خاصة على أن تيسير تعليم النحو العربي إنما يكون باعتماد النحو التعليمي، إذ يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، من خلال منهجية تعليمية منظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها الباحثون في علم النفس وعلوم التربية وتعليمية اللغات، فهو يستفيد من النظريات التربوية المعاصرة، ومن التراث النحوي التعليمي الأصيل في بناء مقرراته ومناهجه لتيسير تعليم النحو العربي، وذلك من خلال تطوير العملية التعليمية بتحسين أداء أركانها المتمثلة في: المتعلم والمعلم والمحتوى والأهداف والوسائل التعليمية والتقويم والطرائق.

- وجود سمات النحو التعليمي في مصنفات النحويين القدامى، وهي سمات واضحة لتيسير النحو العربي تكشف عن نوازع مبكرة عند النحاة الأوائل للفصل في الدرس النحوي بين ما هو غير ضروري للمتعلم المبتدئ، وما هو ضروري في صناعة النحو.

- لقد ألف ابن رشد كتابه لتعليم النحو العربي للمبتدئين، وهو الذي حدا به إلى اختصار مادته والتركيز على ما يحتاج إليه المتعلم، والابتعاد عن الخلافات المذهبية، أو الآراء المتشعبة، بل كان تركيزه على تقديم القوانين الكلية، لهذا يمكن اعتبار هذا الكتاب يقع في إطار النحو التعليمي (أي النحو الوظيفي)، إذ أنه يركز على الكليات أو الأساسيات التي ينبغي للمتعلم أن يتزود بها حتى يقرأ ويتحدث ويكتب ويستمع فيتمثل ويفهم ما يستمع إليه فهما صحيحا ويعبر شفاهيا وكتابيا بأسلوب خال من الأخطاء.

- تبدو خصائص النحو التعليمي واضحة عند ابن رشد من خلال كتابه، باعتباره مشروعا تعليميا موجهًا للمستوى المبتدئ، جسّد مقارنة أبي الوليد لتيسير تعليم النحو العربي، وذلك

بصياغة مسائل النحو في صورة قوانين كلية (الكليات)، فهدف صياغة القوانين الجامعة في صناعة ما هو تسهيل تعلمها كما يقول الفارابي، والحقيقة أن منهج ابن رشد يعد منهجا تربويا في تقديم المعرفة واكتساب الضروري من أي علم، إذ يتعلم المبتدئ الكليات من العلم، فإذا تقدم في التعليم أخذ بالتفاصيل والجزئيات.

- إن ابن رشد يرى أن ينطلق الترتيب الصناعي العلمي في علم النحو من تقسيم الألفاظ إلى بسيط ومركب - وهي قسمة حاصرة غير متداخلة - بدل تقسيمها إلى فعل واسم وحرف، لأن هذه القسمة وإن كانت حاصرة بدورها فإنها متداخلة، إذ انتقد ابن رشد هذا التبويب الجائر - في نظره - الذي أنتج تداخلا وخلطا بين الموضوعات، والذي أدى إلى صعوبة النحو في نظر متعلميه.

- لقد عني ابن رشد بالتمثيل كثيرا - وهو من لوازم التأليف التعليمي - إذ تكثر الأمثلة التوضيحية في كتابه، لأن المثال النحوي هو ما يؤتى به لإيضاح القاعدة النحوية وإيصالها إلى ذهن المتعلم.

- لم يعن ابن رشد كثيرا بعرض الخلافات بين النحويين في مسائل النحو، فكتابه يكاد يخلو من أصداء الخلافات النحوية، وما ذكر منها لا يمثل سوى جزءا محدودا من المسائل الخلافية في النحو، وهذا أمر طبيعي لأنه يصنف كتابا تعليميا موجها للمتعلمين المبتدئين، وليس مؤلفا في الخلاف النحوي موجها للعلماء المتخصصين.

- اعتمد ابن رشد التأويل في عدد من المسائل النحوية كما وجه الإعراب في عدد منها، وكان هدفه توضيح بعض الألفاظ المفردة والمركبة للمتعلم، لكنه لم يبالغ في التأويل والتوجيه لأن ذلك يؤدي إلى التشويش على ذهن المتعلم، وبالتالي إفساد العملية التعليمية.

- لقد اعتمد ابن رشد في مقارنته أنواعا من التعريف، وذلك لتسهيل تعليم القواعد الكلية للنحو العربي، ومما يلاحظ أنه يستخدم المقاييس المنطقية في بعض الحدود النحوية، إذ اعتمد التعريف بالحد على منهج المناطقة والتعريف بالرسم على منهج الرواقين وكذا التعريف بالقسمة، حيث تبدو ملامح تأثر ابن رشد بمنطق أرسطو جلية، وهذا التأثير طبيعي فهو شارح تراث أرسطو، وقد بدا هذا التأثير على مستوى الحدود والتعريفات، وعلى مستوى المصطلحات كذلك.

- إن كلا من ابن رشد وابن مضاء يمثلان جناحين مختلفين من أجنحة التجديد في مجال الفكر في عهد الموحدين، إذ هما يختلفان في المرجعية الفكرية، فابن مضاء يرتبط بظاهرة ابن حزم على مستوى العقيدة والشريعة، وابن رشد يرتبط بفكر أرسطو على مستوى المنطق والعلوم العقلية، وبسبب اختلاف المرجعية الفكرية التي ينتمي إليها كل منهما، فقد اختلفا في المنهج والرؤية، وإن اشتركا في الهدف، وهو تيسير النحو العربي، فابن مضاء يتحرك داخل بنية النحو العربي كما كانت منذ سيبويه "مع إسقاط كل ما لا يفيد نطقا"، الشيء الذي يربطه بظاهرة ابن حزم، أما ابن رشد فيريد أن يعيد بناء النحو العربي وفق الترتيب "الذي هو مشترك لجميع الألسنة".

فہرس المصادیر والمراجع

جامعة الأمير

عبدالقادر للعلوم الإسلامية

أولاً / القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

ثانياً/ المصادر:

- 1- ابن الأبار (محمد بن عبد الله المتوفى عام 658 هـ)، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق : عبد السلام المهراس، دار الفكر، بيروت، لبنان، د ط، 1995م.
- 2- ابن أبي أصيبعة (موفق الدين أبي العباس أحمد بن القاسم المتوفى عام 668هـ)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق : عامر النجار، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1996م.
- 3- ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرحمن بن أبي الوفاء المتوفى عام 577 هـ)، أسرار العربية، تحقيق: محمد بيجت البيطار، دار الرقي، دمشق، سوريا، دط، 1957م.
- 4- ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرحمن بن أبي الوفاء المتوفى عام 577 هـ)، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق :جودة مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2002م.
- 5- ابن جني (أبو الفتح عثمان المتوفى عام 392 هـ)، الخصائص، تحقيق : محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، دط، دت ط.
- 6- ابن جني (أبو الفتح عثمان المتوفى عام 392 هـ)، اللمع في العربية، تحقيق : سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، دط، 1988م.
- 7- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد المتوفى عام 808 هـ)، المقدمة، تحقيق : عبد السلام الشداددي، بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.

- 8- ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد المتوفى عام 595 هـ)، تلخيص كتاب
أرسطوطاليس في العبارة، تحقيق : محمد سليم سالم، مطبعة دار الكتب، القاهرة،
مصر، دط، 1978م.
- 9- ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد المتوفى عام 595 هـ)، الضروري في السياسة (مختصر كتاب السياسة لأفلاطون)، ترجمه عن العبرية : أحمد شحلان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.
- 10- ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد المتوفى عام 595 هـ)، الضروري في صناعة النحو، تحقيق: منصور علي عبد السميع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2008م.
- 11- ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد المتوفى عام 595 هـ)، المقولات، تحقيق : جبرار جهامي، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.
- 12- ابن رشد (أبو الوليد محمد بن أحمد المتوفى عام 595 هـ)، رسائل ابن رشد الفلسفية، تحقيق: رفيق العجم، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.
- 13- ابن السراج (أبو بكر محمد بن السري المتوفى عام 316 هـ)، الأصول في النحو، تحقيق : عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط4، 1999م.
- 14- ابن عصفور الإشبيلي (علي بن مؤمن المتوفى عام 669هـ)، المقرب في النحو، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.
- 15- ابن عصفور الإشبيلي (علي بن مؤمن المتوفى عام 669هـ)، الممتع في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.

- 16- ابن فرحون (إبراهيم بن علي اليعمري المتوفى عام 799هـ)، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق : محمد الأحمدى عبد النور، دار التراث، القاهرة، مصر، دط، دت ط.
- 17- ابن مخلوف (محمد بن محمد بن عمر المتوفى عام 1360 هـ)، شجرة النور الزكية، تحقيق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
- 18- ابن مضاء القرطبي (أحمد بن عبد الرحمن المتوفى عام 592 هـ)، الرد على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1982م.
- 19- أبو حيان الأندلسي (محمد بن يوسف المتوفى عام 745 هـ)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.
- 20- التهانوي (محمد بن علي المتوفى بعد عام 1158 هـ)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.
- 21- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر المتوفى عام 255هـ)، رسائل الجاحظ، تحقيق : علي أبو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان ، دط، 2002م.
- 22- الجرجاني (الشريف علي بن محمد المتوفى عام 816 هـ)، التعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، دط، دت ط.
- 23- الزجاجي (أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق المتوفى عام 337هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979م.

- 24- سيويه (عمرو بن عثمان بن قنبر المتوفى عام 180 هـ)، الكتاب، تحقيق :
عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988م.
- 25- العكبري (أبو البقاء عبد الله بن الحسين المتوفى عام 616 هـ)، مسائل خلافية
في النحو، تحقيق: عبد الفتاح سليم، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط3،
2007م.
- 26- الفارابي (أبو نصر محمد بن محمد المتوفى عام 339 هـ)، إحصاء العلوم، قدم له
وشرحه : علي بوملحم، دار ومكتبة الهلال، ط1، 1996م.
- 27- الفارابي (أبو نصر محمد بن محمد المتوفى عام 339 هـ)، الألفاظ المستعملة في
المنطق، تحقيق : محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، دت ط.
- 28- القنوجي (صديق بن حسن المتوفى عام 1307 هـ)، أبجد العلوم : الوشي المرقوم في
بيان أحوال العلوم، تحقيق: عبد الجبار زكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد
القومي، دمشق، سوريا، دط، 1978م.
- 29- المراكشي (عبد الواحد بن علي المتوفى عام 647 هـ)، المعجب في تلخيص أخبار
المغرب، تحقيق : صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1،
2006م
- ثالثا / المراجع :
- أ/ الكتب العربية :
- 30- الإبراشي (محمد عطية)، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، دار نفضة
مصر، القاهرة، مصر، ط1، 1948م.

- 31- أبو تاكي (سعود بن غازي)، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.
- 32- أبو المكارم (علي)، تعليم النحو العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.
- 33- أبو السعود (صابر بكر)، في نقد النحو العربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 1988م.
- 34- آيت أوشان (علي)، اللسانيات والبيداغوجيا : نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية "، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
- 35- بشر (كمال)، اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 1999م.
- 36- بلعيد (صالح)، مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009 م.
- 37- ترزي (فؤاد)، في أصول اللغة والنحو، دار الكتب، بيروت، لبنان، د ط، دت ط.
- 38- التليلي (عبد الرحمن)، ابن رشد الفيلسوف العالم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، د ط، 1998م.
- 39- الجابري (محمد عابد)، ابن رشد: سيرة وفكر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.
- 40- الجواري (أحمد عبد الستار)، نحو التيسير، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، العراق، ط2، 1984م.

- 41- الحاج صالح (عبد الرحمن)، بحوث ودراسات في علوم اللسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2007م.
- 42- الحاج صالح (عبد الرحمن)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دط، 2012م.
- 43- الحجي (عبد الرحمن علي)، التاريخ الأندلسي من الفتح الأندلسي حتى سقوط غرناطة، دار القلم، بيروت، دمشق، ط2، 1981م.
- 44- حسان (تمام)، مقالات في اللغة والأدب، مطبوعات جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، د ط، 1985م.
- 45- حسان (تمام)، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2001م.
- 46- حساني (أحمد)، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.
- 47- خليفة (عبد الكريم)، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن، ط1، 1986م.
- 48- خليل (حلمي)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2000م.
- 49- الدريج (محمد)، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000م.
- 50- الدليمي (طه علي حسين) وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

- 51- الراجحي (عبده)، دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،
دط، 1975م.
- 52- الراجحي (عبده)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت،
لبنان، ط2، 2004م.
- 53- الراجحي (عبده)، النحو العربي والدرس اللغوي الحديث، دار النهضة العربية،
بيروت، لبنان، دط، 1979م.
- 54- زكريا (ميشال)، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة
البيسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2،
1986م.
- 55- الزيات (أحمد حسن)، تاريخ الأدب العربي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط8،
2004م.
- 56- السامرائي (إبراهيم)، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2،
1980م.
- 57- السامرائي (خليل إبراهيم) وآخرون، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، دار الكتب
الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2000م.
- 58- الساموك (سعدون محمود) وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق
تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
- 59- سعيد (عبد الوارث مبروك)، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، ط1،
1985م.

- 60- السليطي (ظبية سعيد)، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2002 م.
- 61- سليم (مريم)، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2003 م
- 62- شمس الدين (عبد الأمير)، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.
- 63- ضيف (شوقي)، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 2013م.
- 64- طاهر (علي جواد)، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
- 65- عاشور (راتب قاسم) ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2007م.
- 66- عبادة (محمد إبراهيم)، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، دط، دت ط.
- 67- عبد الحميد (جابر)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1999م.
- 68- عبد العليم (إبراهيم)، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، دت ط.
- 69- عبد اللطيف (محمد حماسة)، اللغة وبناء الشعر، دار الغريب، القاهرة، مصر، دط، 1994م.

- 70- العقاد (عباس محمود)، ابن رشد، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، د ت ط.
- 71- العقاد (عباس محمود)، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، د ت ط.
- 72- العكيلي (حسن منديل حسن)، أثر الموروث النحوي في مقترحات محاولات التيسير النحوي المعاصر، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.
- 73- العياصرة (وليد)، التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2011م.
- 74- عيساني (عبد المجيد)، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.
- 75- الكشو (رضا الطيب)، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، السعودية، دط، 1436هـ.
- 76- لعبيدي (حمادي)، ابن رشد الحفيد (حياته، علمه، فقهه)، الدار العربية للكتاب، تونس، دط، 1984م.
- 77- المتوكل (أحمد)، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 1988م.
- 78- المتوكل (أحمد)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، دط، 2006م.
- 79- مجدوب (عز الدين)، المنوال النحوي العربي، دار محمد علي الحامي، صفاقس، تونس، ط1، 1998م.

- 80- المخزومي (مهدي)، في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.
- 81- مصطفى (إبراهيم)، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1992م.
- 82- مقران (يوسف)، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر (2007 - 2008م).
- 83- ممدوح (عبد الرحمن)، المنظومة النحوية (دراسة تحليلية)، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، دط، 2000م.
- 84- الملخ (حسن خميس)، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
- 85- الميعان (وضحة عبدالكريم جمعة)، التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط1، 2007م.
- 86- الهيتي (عبد القادر رحيم)، خصائص مذهب الأندلس النحوي خلال القرن السابع الهجري، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط2، 1993م.

ب/ الكتب المترجمة :

- 87- أشباخ (يوسف)، تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، ترجمة : محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1996م.
- 88- أكسفورد (ريكا)، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة : السيد محمد دعور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1996م.

- 89- بالنشيا (أنخل جانثالث)، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة : حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، دط، 1955م.
- 90- براون (دوجلاس)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة : عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994م.
- 91- بوتون (شارل)، اللسانيات التطبيقية، ترجمة : قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، سوريا، دط، دت ط.
- 92- ريتشاردز (جاك)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة : ناصر عبد الله، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية، دط، دت ط.
- 93- رينان (أرنست)، ابن رشد والرشدية، ترجمة: عادل زعيتر، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر، دط، 1957م.
- 94- كولان (ج. س)، الأندلس، ترجمة: لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دار الكتاب المصري، القاهرة، ط1، 1980م.

ج/ الكتب الأجنبية :

- 95- Adrian, F. (2003):Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in group. London :Farmer Press
- 96- Johnson, D. Johnson, R. (1975): Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall
- 97- Peled, Yishai. (2010): Sibawayhi's Kitab and the Teaching of Arabic Grammar. JSAI.
- 98- Schulz, Eckehard. (2000): Standard Arabic: An Elementary – Intermediate Course. Cambridge: University Press.

- 99- Spolsky, B.(2003): Educational linguistics.In W.J. Frawly (ed) International Encyclopedia of linguistic. Oxford: Oxford University press
- 100- Swan ,K.(1994) : Design Criteria for pedagogic Grammar Rules. In: Bygate M.,Tonkyn,A. & Williams,E. (eds.) "Gammar and the language teacher" Longman:
- 101- Newby , David. (2000) : Pedagogical grammar. Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London : Routledge.

رابعاً / المعاجم :

102- الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب المتوفى عام 817هـ)، القاموس المحيط،

تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 2005م.

خامساً / المجلات والدوريات:

103- بعيطيش (يحي)، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة

التواصل، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 25 مارس 2010م.

104- بعيطيش (يحي)، النحو العربي بين التفسير والتيسير، بحث منشور في كتاب

أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م.

105- بن شريفة (محمد)، حول كتاب " الضروري في النحو" لابن رشد الفيلسوف، مجلة

مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 92، 2000م.

106- بن علي (سليمان)، تجديد النحو العربي بين العلمية والتعليمية، مجلة الآداب

واللغات، جامعة الأغواط، العدد 3، ديسمبر 2004 م.

107- الجابري (محمد عابد)، التجديد في النحو بين ابن مضاء وابن رشد، مجلة فكر

ونقد الدار البيضاء، المغرب، العدد 50/49، مايو/يونيو 2002 م.

- 108- جمعة (يوسف)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، 1990م.
- 109- الحاج صالح (عبد الرحمن)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4، 1973/1974م.
- 110- دفة (بلقاسم)، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة، الأثر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 5، مارس 2006م.
- 111- السيد (محمود أحمد)، ابن رشد والضروري في صناعة النحو، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء 3، 2009م.
- 112- السيد (محمود أحمد)، المدرس إعدادا وتأهيلا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سوريا، المجلد 83، الجزء 4، 2008م.
- 113- السيد (محمود أحمد)، من مواضع تيسير تعليم النحو وحلول مقترحة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، المجلد 80، الجزء 4، 2005م.
- 114- السيد (محمود أحمد)، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، سوريا، المجلد 84، الجزء 2، 2009م.
- 115- صاري (محمد)، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد 3، العدد 2، يوليو/ سبتمبر 2001م.

116- عظيمة (محمد عبد الخالق)، النحو بين التجديد والتقليد، مجلة كلية اللغة العربية،

جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد 6، 1396هـ.

117- المبارك (مازن)، التجديد في قواعد العربية ومناهجها، مجلة مجمع اللغة العربية

بدمشق، المجلد 84، الجزء 1، 2009م.

118- نعجة (سهى فتحي)، المثال النحوي المصنوع: فلسفته النحوية وأبعاده التربوية،

مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي،

الإمارات العربية المتحدة، العدد 36، 2008 م.

119- ولد مناه (سيدي)، اكتشاف مخطوط مفقود لابن رشد : الضروري في النحو، مجلة

فكر ونقد، الدار البيضاء، المغرب، العدد 29، مايو 2000م.

سادسا/ الرسائل الجامعية :

120- التميمي (جنان)، الحدود النحوية في التراث (كتاب التعريفات للجرجاني

أتموذجا)، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1429هـ.

121- الحسين (عبد الله بن حمد بن عبد الله)، تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه

النحو الوافي، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية، 1431/1432هـ.

122- دراغمة (محمد ناجي حسين)، الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة

وشواهدهم في عصور الاحتجاج، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس،

فلسطين، 2012م.

123- عصيدة (فادي صقر أحمد)، جهود نحاة الأندلس في تيسير النحو العربي، رسالة

ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2006 م.

124- مطلق (ألبير حبيب)، الحركة اللغوية في الأندلس منذ الفتح العربي حتى نهاية عصر

ملوك الطوائف، رسالة مقدمة لنيل درجة الأستاذية في الآداب، الجامعة الأمريكية،

بيروت، لبنان، أيار 1965م.

سابعاً/الملتقيات والمؤتمرات:

125- آذر شب (محمد علي)، الأسس النفسية لتعليم النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر

"تيسير تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر

2002م).

126- أرسلان (زكريا)، القاعدة النحوية وتعليم العربية: نحو مقارنة تفاعلية، بحث قدم في

المؤتمر الدولي الثالث " اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية "، جامعة قطر، 5

ماي 2014 م.

127- جطل (مصطفى)، النحو بين التعليم والعلم، مداخلة قدمت في مؤتمر " تيسير

تعليم النحو "، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر

2002م).

128- خسارة (ممدوح محمد)، مبادئ عامة في تيسير النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر

"تيسير تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31

أكتوبر 2002م).

129- الدبسي (رضوان)، دور وسائل التقنية وآثارها في تعليم اللغة العربية (من عوامل

تيسير تعليم النحو حديثاً)، مداخلة قدمت في مؤتمر " تيسير تعليم النحو"، مجمع

اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002م).

130- فاخوري (محمد)، تعليم النحو العربي بين التجديد والتهيؤ، مداخلة قدمت في

مؤتمر "تهيؤ تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31

أكتوبر 2002م).

131- عمار (سهام)، نحو تصور عملي لتهيؤ تعليم النحو في التعليم الأساسي

والثانوي، مداخلة قدمت في مؤتمر " تهيؤ تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية،

دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر 2002م).

132- محمد عبد الله (إبراهيم)، مشكلات تعليم النحو، مداخلة قدمت في مؤتمر "تهيؤ

تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31 أكتوبر

2002م).

133- الموسى (نهاد)، نحو نحو وظيفي (مثال من باب الاستثناء)، مداخلة قدمت في

مؤتمر "تهيؤ تعليم النحو"، مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، (27- 31

أكتوبر 2002م).

ملخص :

إنّ المتتبع لتاريخ النحو العربي منذ القديم وإلى العصر الحديث يلاحظ وجود محاولات لتيسير تعليم النحو، إذ يشكو كثير من المتعلمين من صعوبة تحصيله، وذلك يرجع إلى غموض مصطلحاته وتعدد مسأله وكثرة تأويلاته.

ومن تلك المحاولات محاولة فيلسوف قرطبة أبي الوليد بن رشد، إذ ألف في العربية كتابه الوحيد "الضروري في صناعة النحو"، والذي كان حلقة مفقودة في مشروع ابن رشد الفكري حتى تم اكتشافه أخيراً، وبذلك تم التعرف على ما تضمنه من أفكار تجسد مقارنته لتيسير تعليم النحو العربي، وذلك بإعادة بنائه وصياغته على الطريقة الصناعية (المنهج العلمي)، فمثل بذلك جانباً من جوانب التجديد في مجال الفكر عموماً وفي النحو خصوصاً في عهد الموحدين، ففكره الخلاق يمثل ثورة تجديدية في الثقافة العربية في كافة مجالاتها، كما أن ثقافته الموسوعية قد ساعدته على وضع كتابه، إذ إنه ركز على مفاتيح علم النحو والأمور الأساسية فيه بعيداً عن الشذوذات والتأويلات، فجاء كتابه إسهاماً فعالاً في صرح القواعد النحوية، فهو ذو قيمة كبيرة سواء من حيث طريقتة ومنهجة أو من حيث محتواه، وابن رشد يتمتع بحس تربوي انعكس على فكره وقلمه، فهو لم يكن بعيداً عن المجال التربوي التعليمي في عصره فكان كتابه "الضروري في صناعة النحو" بذلك مجسداً لرؤاه التربوية من أجل تحسين أساليب تعليم النحو للمبتدئين بصفة خاصة، ولهذا يندرج هذا الكتاب في إطار النحو التعليمي أي النحو الوظيفي.

كما أن الباحثين في العصر الحديث حاولوا تيسير تعليم النحو العربي، ولتحقيق ذلك قاموا بجهود كبيرة على المستويين الفردي والجماعي، لكن جميع محاولاتهم باءت بالفشل، إذ انطلقوا من منطلقات قاصرة تنم عن غياب تصور واضح للعلم وما تقتضيه التطبيقات التربوية من مبادئ أساسية في عملية التعليم، كما أنهم لم يستفيدوا من نتائج البحوث التي أجريت في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية

اللغات، حيث أرجعوا مسألة التعقيد في النحو إلى المادة النحوية ذاتها ولم يشيروا إلى الطريقة التي يعرض بها على المتعلمين، وقد كان من الواجب استثمار النظريات التربوية والتعليمية الحديثة لحل مشكلة النحو في المجال التعليمي، حيث يقتضي ذلك إجراءات بيداغوجية عملية، وذلك للارتقاء باللغة العربية وطرق تعليمها لتساير التطور الذي تشهده طرائق ومناهج تعليم اللغات الأجنبية.

Abstract:

Anyone who has followed the history of Arabic grammar from ancient to modern times notes that there are attempts to facilitate teaching the grammar, as many complain of the difficulty of learners collected, and this is due to the ambiguity of its terminology are held accountable and the large number of interpretations.

One of these attempts to try philosopher of Cordoba Abu Walid ibn Rushd, Where he wrote the only book in Arabic "Addarori Fi Sinaat Annahw", which was a missing link in the project Averroes intellectual even been discovered recently, and it has been identified the contents of the ideas embodied approach to facilitate education Arabic grammar, and by re-build it and drafted the industrial way (the scientific method), Thus it represents an aspect of the renewal in the field of thought in general and as especially in the era of Mowahidine , his Creative thought represents innovative revolution in the Arab culture in all fields, and the culture encyclopedic had helped him on the development of his book, as it focused on the keys learned as basic as things away from abnormalities and interpretations, came his effective contribution in the edifice of grammatical rules, It has a great value in terms of both his method and approach, or in terms of its content , Ibn Rushd has a sense of educational reflected on his thought and his pen, he did not far from the field of education of his day, was the book "Addarori Fi Sinaat Annahw" so embodied the educational visions for improving methods of instruction as for beginners in particular, and that this book is part of the educational grammar(functional grammar).

The researchers in the modern era have tried to facilitate teaching Arabic grammar; To achieve this, they have made great efforts on the individual and collective levels, but all their attempts were unsuccessful, as set off from the premises deficient reflect the absence of a clear vision of science and the requirements of educational applications of the basic principles in the education process, they also did not benefit from the results of research conducted in the field of applied linguistics

and learning languages, which attributed the issue of complexity as to Article grammatical itself did not refer to the way in which displays them on the educated, have had to be invested educational theories of modern solve the problem as in the field education, where it requires a pedagogical process procedures, so as to promote the Arabic language and methods of education to keep pace with the development of the methods and curricula of teaching foreign languages.

Résumé:

Quiconque a suivi l'histoire de la grammaire arabe de l'Antiquité à l'époque moderne fait remarquer qu'il y a des tentatives pour faciliter l'enseignement de la grammaire, comme beaucoup se plaignent de la difficulté des apprenants recueillies, et cela est dû à l'ambiguïté de sa terminologie sont tenus responsables et grand nombre d'interprétations

L'un de ces essais pour le philosophe de Cordoue Abu Walid ibn Rushd, où il a écrit le seul livre en arabe "Addarori Fi Sinaat Annahw", qui était un chaînon manquant dans le projet Averroes intellectuelle même été découvert récemment, et il a été identifié la contenu des idées incarnées approche pour faciliter l'éducation grammaire arabe, et en re-construire et rédigé de manière industrielle (la méthode scientifique), donc il représente un aspect du renouvellement dans le domaine de la pensée en général et comme en particulier dans l'ère de Mowahidine, sa pensée créative représente révolution dans le domaine de la culture arabe dans tous les domaines, et l'encyclopédie de la culture l'avait aidé à l'élaboration de son livre, car il est concentré sur les touches appris aussi fondamental que les choses loin d'anomalies et interprétations, est venu son contribution effective dans l'édifice des règles grammaticales, il a une grande valeur en termes de sa méthode et de l'approche, ou en termes de contenu, Ibn Rushd a un sens de l'éducation réfléchi sur sa pensée et sa plume, il n'a pas loin de le domaine de l'éducation de son époque, était le livre "Addarori Fi Sinaat Annahw" donc incarne les visions éducatives pour améliorer les méthodes d'enseignement que pour les débutants en particulier, et que ce livre fait partie de la grammaire pédagogique (grammaire fonctionnelle).

Les chercheurs de l'ère moderne ont essayé de faciliter l'enseignement de la grammaire arabe; Pour ce faire, ils ont fait de grands efforts sur les niveaux individuels et collectifs, mais toutes leurs tentatives ont été infructueuses, comme compensation des locaux refléter déficient l'absence d'une vision claire de la science

et les exigences des applications éducatives des principes de base en le processus d'éducation, ils ont également ne pas bénéficier des résultats des recherches menées dans le domaine de la linguistique appliquée et la didactique des langues, qui attribuaient la question de la complexité à grammaticale l'article lui-même ; ne se réfère pas à la façon dont les affiche sur les apprenants, ont dû être investi des théories éducatives de moderne résoudre le problème dans l'éducation sur le terrain, où il nécessite une procédure de processus pédagogiques, de manière à promouvoir la langue et les méthodes d'éducation arabe pour suivre le rythme avec le développement des méthodes et des programmes de l'enseignement langues étrangères.

عبد القادر القادر للطبوع الإسلامية

فہرس الموضوعات

جامعة الأمیر عبد القادر للعلوم الإسلامية

الصفحة	الموضوعات
أ- و	مقدمة
28 - 8	مدخل: محاولات تيسير تعليم النحو العربي قديما وحديثا
155 - 29	القسم التأسيسي النظري
95 - 31	الفصل الأول: تعليمية اللغات: الأسس النظرية والإجراءات العملية
31	المبحث الأول: الأسس النظرية
31	- النشأة والمفهوم
37	- مجالات تعليمية اللغات وقضاياها
44	- العلاقة بين تعليمية اللغات ونظريات التعلم
58	- العلاقة بين تعليمية اللغات وعلم اللسانيات
63	المبحث الثاني: الإجراءات العملية
63	- الإجراء اللساني
64	- الإجراءات التربوية
79	المبحث الثالث: تعليمية اللغة العربية
85	- المقاييس اللسانية
92	- المقاييس التربوية
154 - 97	الفصل الثاني: التعريف بأبي الوليد بن رشد وكتابه "الضروري في صناعة النحو"
97	المبحث الأول: التعريف بأبي الوليد بن رشد
97	- عصره
100	- حياته

101	- علمه وآثاره
111	المبحث الثاني: التعريف بكتاب الضروري في صناعة النحو
111	- منهج كتاب "الضروري في صناعة النحو"
127	- محتوى كتاب "الضروري في صناعة النحو"
296 - 155	القسم التأصيلي التطبيقي
227 - 157	الفصل الأول: تيسير تعليم النحو العربي في ضوء تعليمية اللغات
159	المبحث الأول: النحو التعليمي : مفهومه والفرق بينه وبين النحو العلمي
159	- مفهوم النحو التعليمي وعلاقته بتعليمية اللغات
170	- النحو التعليمي والنحو العلمي
184	المبحث الثاني : تيسير النحو التعليمي في ضوء تعليمية اللغات
184	- أركان تعليمية النحو
213	- منهج تيسير تعليم النحو العربي
296 - 229	الفصل الثاني: تيسير تعليم النحو العربي في نظر ابن رشد
229	المبحث الأول: التأليف التعليمي في التراث النحوي
245	المبحث الثاني: تيسير النحو التعليمي في نظر ابن رشد
245	- دواعي التيسير في نظر ابن رشد
249	- أسس المقاربة الرشدية لتيسير تعليم النحو العربي
282	المبحث الثالث : تيسير تعليم النحو العربي بين ابن رشد وابن مضاء
282	- الغاية والمنهج
287	- الموقف من نظرية العامل

299	خاتمة
305	فهرس المصادر والمراجع
322	ملخص البحث
326	فهرس الموضوعات

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية