الفصل السابع

تدريس القواعد النحوية

- أهداف تعليم القواعد النحوية .
- ضعف التلاميذ فى استخدام القواعد النحوية وعلاجه .
- تدريس القواعد واختيار موضوعاتها .
- لماذا لا يبسط النحو على هذا النحو ؟ .
- توزيع أبواب النحو المبسطة على مراحل التعليم .

مقـــدمة

قبل أن أتحدث عن تدريس القواعد النحوية أحب أن أوضح حقيقة هامة وهى أن تدريس القواعد التى تتصل باللغة من زاوية أو من أخرى كلها تسير فى فلك واحد . وتتحى نمطا لاتختلف فى التناول . فليست قواعد النحو هى التى تختص بأسلوب الدراسة التى سنتعرض له فى هذا الفصل ولكن قواعد البلاغة مثلا وقواعد النقد الأدبى وغير هذه وتلك من القواعد إن درست تشترك مع قواعد النحو فيما سنتحدث عنه هنا ، ولا يختلف بعض عن بعض إلا كما يختلف موضوع فى النحو عن موضوع آخر .

ومع ذلك فقد آثرت أن أركز الكلام على القواعد النحوية وأترك للقارىء قياس الشبيه على الشبيه للأسباب التالية :

١ — إذا ذكر لفظ « القواعد » بدون إضافة فإنه غالباً ما ينصرف إلى القواعد النحوية ، فهى الغالبة على الأفهام عند عدم التحديد ، حتى لكأن نوعاً آخر من القواعد لا يأخذ — عند عدم التأمل والوقفة المتأنية — حقيقة تلك الصفة .

٢ — تستأثر القواعد النحوية بوقت أطول مما تستأثر به القواعد الأخرى حتى إنها تكاد تنبث فى جميع مراحل التعليم لا فرق بين متقدم ومتأخر ، بخلاف غيرها من قواعد الفروع اللغوية الأخرى فإنها تقتصر على بعض المراحل دون الأخرى حتى من وجهة نظر أولئك الذين يتشبثون بتقرير دراسة القواعد فى مراحل ما قبل الجامعة .

٣ — التركيز على دراسة القواعد النحوية وتحميل غيرها عليها فى الدراسة يعفى من التكرار الممل فى الوقت الذى يساير فيه الكلام طبيعة ما يجرى على الألسنة ويتبادر — إلى الأذهان دون صعوبة القياس وإلحاق النظير بالنظير .

أعود فأنبه القارىء إلى أن أسلوب تناول الموقف التدريسى الذى أتعرض له فى موضوع قواعد النحو فى هذا الفصل ينجر على دراسة القواعد اللغوية من أى لون من الألوان .

أهداف تعليم القواعد النحوية

بالنحو « تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ، ولولاه لجهل أصل الإفاده . . . إذ فى جهله الإخلال بالتفاهم جملة(١) » . هكذا يفهم ابن خلدون معنى النحو ، كما يذكر أيضاً أن قواعد النحو وأصوله قد وضعت عند ما « خشى أهل العلوم . . . أن تفسد تلك الملكة (النحو) رأساً . . . فينغلق القرآن والحديث على المفهوم »(٢) .

وبهذا يتبين أن النحو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولا وقواعد ، وإنما ليهدى إلى المفاهيم السليمة من العبارات ، ويعين القارىء أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات «وكما يجب أن يكون هو (أى النحو) قانون تأليف الكلام ، وبياناً لكل ما يجب أن يكون عليه الكلمة فى الجملة ، والجملة مع الجملة ، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدى معناها . . . وما كان للعرب أن يلتزموا هذه الحركات (حركات الإعراب) ويحرصوا عليها الحرص كله وهى لا تعمل فى تصوير المعنى شيئاً »(٣) . وإذاً فتعليم القواعد النحوية ينبغى أن يحقق للمتعلم هدفين :

الهدف الأول : هو فهم ما يقرؤه ويسمعه ؛ حيث بدراسة تلك القواعد والتعرف عليها تعتدل فى ذهنه المفاهيم ولا تضيع المعانى .

الهدف الثانى : هو وضع ما يكتبه أو يتحدث به فى صياغة مفهمة ؛ حيث إن مراعاة تلك القواعد النحوية وتعلمها ينبغى فى المقام الأول أن تعصم اللسان والقلم عن الخطأ فى بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارىء أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم .

ولا يعنينا حين نقرر هذين الهدفين من وراء تعلم القواعد النحوية أن رجل الشارع يفهم لغة الخطاب الدارج من غير حاجة إلى تلك القواعد ؛ لأنه يفهم فى هذه الحال لغة عامية تسير على نمط مغاير بعض المغايرة أو كلها

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون ، **مرجع سابق** ، ص ٥٤٥ .

(٢) **نفس المرجع** ، ص ٥٤٦ .

(٣) ابراهيم مصطفى ، **احياء النحو** ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ، ص ١ .

لأنماط اللغة العربية الفصحى . ولعل ما بين العامية والفصحى من صلات التشابه فى الألفاظ والأساليب هى التى قد تعين القارىء أو السامع للفصحى على فهم ما يقرؤه أو يسمعه رغم ما به من أخطاء نحوية . ومع ذلك فالكاتب أو المتحدث المخطىء فى استخدام القواعد النحوية لا شك مقصر فى تثقيف نفسه ، وقد يكون قصوره هذا مدعاة إلى غموض فكرته وفساد ما يقصد إليه ؛ فالخطأ النحوى قد يقلب معنى العبارة رأساً على عقب ويسىء إلى هدف صاحبها منها .

وانظر مثلا إلى عبارة « نصر الحق صاحبه » فقد يكون هدف قائلها أو كاتبها أن صاحب الحق قد انتصر لحقه فى وجه من يريد أن ينال منه أو يمسه ، وأحرز فى ذلك نجاحاً وهنا ينبغى أن يكون الضبط النحوى « نصر الحق صاحبه » بنصب كلمة « الحق » ورفع كلمة « صاحبه » أما إذا كان هدفه أن اتباع الحق وعدم الركون إلى الباطل ومسايرة العدالة والصراط المستقيم هو الذى نصر صاحب هذه الطريقة وأعزه وارتفع به بين الناس فاحترمه الجميع ولم يمسوا جانبه بأذى ؛ فحينئذ لا بد أن يكون ضبط الكلمات نحوياً على أساس رفع كلمة « الحق » ونصب كلمة « صاحبه » . ولا نستطيع إطلاقاً أن نفرق بين الهدفين واختلاف المعنيين إلا على هدى من الضبط النحوى .

أسس اختيار القواعد النحوية وتنظيمها

تختار القواعد التى تدرس لتلاميذ المدارس العامة عادة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم لأنفسهم لا للصغار الذين يعلمونهم ؛ فأجزاء الكلمة تدخل فى تعريفها وتصورها ، ومن ثم فالمنطق يقضى بتعليم الاسم والفعل والحرف من أجل تصور الكلمة التى ينطق بها التلميذ ، كما يقضى بتعليمها أولاً حتى تستقيم بعد ذلك دراسة الجملة وأساليبها المتعددة . وحروف النصب أو الجزم

مثلاً : يادات طارئة على الفعل المضارع ، وإذاً فليدرس الفعل أولاً حيث الأصل فيه أن يعرى عن الزيادات ، ثم بعد ذلك تدرس النواصب والجوازم ، ونحن نحاكى فى لغتنا العربية لغة العرب فى شبه الجزيرة العربية والتى تغلبت فيها لهجة قريش على سائر اللهجات ونزل بها القرآن الكريم ، وهذه اللغة تحكمها قواعد معينة سواء منها ما يمس المتداول فى الحديث اليومى وما يمس غير المتداول ، ومن هنا فالمنطق يحتم علينا أن نقرر دراسة هذه القواعد على كل من يؤهلون لتعلم اللغة العربية حفاظاً عليها وعلى القرآن الكريم .وهكذا تسير موضوعات القواعد النحوية فى تقريرها وتنظيمها وفقاً لاقتضاءات المنطق وطبائع القواعد فى حد ذاتها ، فالذى يحتاج إليه الكبير يتعلمه الصغير ، والبسيط قبل المركب والسابق قبل اللاحق دون نظر إلى واقع المتعلم وسيكلوجيته التى تثبت نتائج البحوث فيها أن للكبير احتياجات تختلف عن احتياجات الصغير وقد تناقضها ، وأن إدراك الكل أسهل على التلميذ من إدراك الجزء لأن ذلك يساير الطبيعة الإنسانية ، وقد يكون من الأوفق طبقاً لنتائج البحوث النفسية هذه أن تترك بعض القواعد ويدرس بعضها الآخر وأن نبدأ بتدريس الجملة بما تشتمل عليه من فعل وفاعل أو نائب فاعل أو مفعول أو غير ذلك . ثم نثنى بالكلمة دون تفرقة بين اسم وفعل وحرف ، ثم نثلث بتعليم معنى الاسم والفعل والحرف . ومما تؤكده الدراسات السيكلوجية أيضاً أن إشباع الحاجة إذا عرضت للتلميذ يعد أساساً متيناً من أسس الفاعلية فى مواقف التربية والتعليم ، ولكن حاجة التلميذ قد تعرض لبعض الموضوعات دون البعض الآخر ، وقد تعرض لها بغير النسق الذى وضعت به فى المنهج إذا نظم تنظيماً منطقياً ، أو فى غير الوقت المحدد لها فيه ، وحينئذ فالمنطق يقضى بإغفال حاجة التلميذ كلية أو باستمهاله مسايرة لنسق المنهج أو الوقت الذى خصصه لدراسة موضوعاته ، مع أن رعاية سيكلوجيته تقضى بعدم استمهاله والإسراع بإشباع حاجته فى تعلم الموضوع المتصل بهذه الحاجة .

ومن ناحية أخرى فإن اختيار القواعد النحوية وتنظيمها على الأساس

المنطق يغفل مشاكل التلاميذ الحيوية ووظيفية الأداء اللغوى فى حياتهم ؛لأن على التلميذ بهذا الاختيار والتنظيم أن يدرس ما لا يحتاج إليه فى حياته وتنظيم أمور معيشته فى مجتمعه .فليس يعنى تلميذ المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية فى أدائه اللغوى مثلا أن المصدر المؤول يعتبر مفرداً لا جملة وأنه يفترق عن المصدر الصريح بعدة فروق تقوم فى جملتها على التعليلات المنطقية والفلسفية ، وليس يعنيه كثيراً أيضاً أن يقول فى إعراب (يسعدنى أن تفهم عنى ما أقول) : أن وما دخلت عليه فى تأويل مصدر فاعل والتقدير يعجبنى فهمك ، بل ربما يعنيه من ذلك كله أن لفظ (أن) فى العبارة حرف نصب للفعل المضارع بعدها ، ويكفيه من حيث المعنى ما يدركه بسهولة من إسناد المعنى المفهوم من كلمـــة « يسعدنى » إلى مضمون « أن تفهم » ، وليس يعنيه كثيراً أيضاً أن يعرف شروط إعمال المصدر العديدة التى يذكرها النحاة مع أنه ينساق انسياقاً طبيعياً إلى إعماله بمافيه من معنى إيجاد الحدث ليس غير (١) ؛ إذ يقول : شربى الشاى ساخناً ، واستعمالى الدواء بعد الأكل ، وعقابى الصغير الصغير مسيئاً ، « وأنتم تبينى الحق منوطاً بالحكم » ، وهكذا يمكن أن يقال فى كثير من قواعد النحو وتفصيلاتها الفلسفية .

ولا شك أن خير التلميذ فى تعلمه لقواعد النحو يدفعنا إلى البحث فى أساليبه العادية واستخداماته اللغوية المتكررة لنتعرف بها على ماتقتضيه ضرورات هذه الأساليب وتلك الاستخدامات من حيث القواعد النحوية فنقررها ونعنى بدراستها ، ثم ننظم تدريسها له طبقاً لنتائج البحوث النفسية. وقد يكون من المفيد فى هذا الصدد إجراء البحوث العلمية المنظمة لتحديد الموضوعات النحوية التى تؤدى وظائف لغوية ضرورية فى حياة الأفراد هنا فى جمهورية مصر العربية، وكذلك تحديد شائع الأخطاء فيما يدور على ألسنة تلاميذ المراحل المختلفة من عبارات حتى يمكن أن نبنى اختيار القواعد النحوية وتقرير دراستها وتنظيم موضوعاتها فى الصف الواحد وفى الصفوف المتعاقبة وفى المراحل التعليمية المختلفة

---

(١) أكد ذلك الأستاذ ابراهيم مصطفى لطلابه بكلية دار العلوم فى محاضراته وقد كنت أحد طلابه .

على أساس من وظيفتها الحيوية وإشباع حاجات التلاميذ ورعاية سيكلوجيتهم فى تعاملهم اللغوى مع بنى جنسهم فى المجتمع الذى يعيشون فيه .

الطرق المستخدمة فى تعليم القواعد

يتبع فى تدريس القواعد عادة إحدى طريقتين :

الطريقة الأولى : هى ماتسمى بالطريقة القياسية وتقوم على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والمبينة لما تعنى .

الطريقة الثانية : هى ما تسمى بالطريقة الاستقرائية ، وتقوم على البدء بأمثلة تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة . وإما على البدء بموضوع يعد ليخدم قاعدة معينة ، ثم يقرأ ويفهم ، ثم تناقش عباراته الخادمة لقاعدة تستنبط منها .

ويجدر بى هنا أن أناقش هاتين الطريقتين وأبين صلتهما بحياة الإنسان بعامة وبمواقف التربية بخاصة .وتقتضينى هذه المناقشة أن أقف قليلا لأبين كيف يفكر الإنسان وكيف يتوصل إلى الحقائق التى يجهلها ، ويكشف عنها ليقتنعها لتستبين ؛ فإن هذا التبيان يربنا إلى حد كبير الأهمية النسبية لما نتبعه فى التربية والتعليم من قياس أو استقراء طريقاً لتوصيل الخبرات إلى الأجيال اللاحقة . ولنضع بين أيدينا المثل فهى تنير السبيل وتقطع الشكوك والاحتمالات .

شاب معتدل يريد أن يتزوج ويريد بالطبع أن يكون سعيداً فى زواجه موفقاً فى تلك الشركة التى سوف يكون عضواً فيها ، وأمامه مجتمعان يصح أن يتجه إلى أحدهما فى اختيار زوجه وهما المجتمع الريفى والمجتمع المدنى ، ليس من شك فى أنه قبل أن يقدم على الاختيار ، سوف يتتبع سلوك جملة من الفتيات فى كـلا المجتمعين وفى كل ناحية يجب أن يجرى عليها ملاحظاته . ثم على أساس هذا الاستقراء وتلك الملاحظة يستطيع أن يبنى حكمه على أى

المجتمعين بالصلاح أكثر من قسيمه ، وتبعاً لذلك يجعله محط اختياره .

رجل أجنبي يجب أن يتعرف على الشعب المصري من حيث السفور — وهو بالطبع لا يعـرف عن ذلك شيئاً ويريد أن يصل إليه بنفسه — لا شك أنه سوف يتنقل بين جملة مدنه وقراه ويلاحظ حياة المرأة في كل منها حتى يصل في النهاية إلى أن المرأة في المدن على جانب من السفور قد انتهى إلى الشوط الأخير أما في الريف فإن البعض القليل ما زال متحجباً .

في الكلام العامي شبه حوار قصير « عرفت فلان ؟ نعم عرفته . هل عاشرته ؟ لا . إذن لم تعرفه » .

هذا الحوار القصير يدلنا بوضوح على أن وصول الإنسان إلى المعارف الكلية فطرة يجب أن يبنى على أساس المقارنات الجزئية وتتبع المفردات التي لا يصح إهمالها عند الحكم النهائي العام . فلن تستطيع مطلقاً أن تحكم على شخص ما بغير معرفة له سابقة ولا بغير معاشرة فيها استقصاء لحاله من جميع نواحيه ؛ بل يجب أن تستنطق جملة تصرفاته وسلوكه بما تكنه له من ميزات تدفعه الى جانب الفضيلة أو تخفضه إلى سحيق المرذولين .

تريد أن تكتب مقالا ، بالطبع لن تستطيع أن تكتب إلا إذا ألممت بنواحي القول فيه فعرفت في أي غرض تكتب ، وما الاتجاهات التي يمكن أن تطرقها وترسم هداها في مقالك .

أمامك كتاب تريد أن تفهم شيئاً عما احتواه . لن تستطيع مطلقاً أن تهجم على الكتاب جملة تستخلص حقائقه بشكل عام ولكنك سوف تقرؤه جزءاً جزءاً وفصلا فصلا ثم تقف على الحقائق الجزئية مما قرأته وفصلته لتضم بعضها إلى بعض وتنظمها في عقد واحد تستطيع به إذا انتهيت من قراءتك أن تكون عن الكتاب رأياً قد يكون حميداً وقد يكون غير ذلك ولكنه على كل حال رأي أدنى إلى الصواب ولو من جهة نظرك أنت .

كل هذه الأمثلة تدل دلالة لاشك فيها على أن سير العقل الطبيعى فى فهم شىء إنما يعتمد على البحث الجزئى أولاً وتتبع خصائص الأفراد ثم الوصول بعد ذلك إلى النتيجة .

فقد رأينا فى تلك الأمثلة أن العقل لا يظفر إلى النهاية والمقصود وما يجب أن يفهم عن الموضوع بشكل عام. ولو قد اتجه إلى هذه الناحية يريد الاختصار مثلا لما وصل ولن يستطيع أن يصل مهما كان ذكاؤه واتساع أفقه إلا إذا كانت لديه خبرة سابقة وذلك بعينه هو طريق الاستقراء العقلى فى الوصول إلى معرفة المجهول .

غير أنى لا أريد بذلك أن أهمل ناحية أخرى لهـا أهميتها فى الحياة وقيمتها فى الحركة العقلية وأعنى بها «طريقة القياس» فلن يرتاب أحد فى قيمة القياس الكبرى فى حياتنا العملية ؛ إذ على أساسه يتخير الإنسان سلوكه ويتبع نهجاً خاصا فى أعماله ، وهو بعد ذلك وقبل ذلك يملأ حياة كل فرد سواء أكان شاعراً به أو غير شاعر ولنضرب لهذا مثلا أو أمثلة علنا نتبين من خلالها ما أقصده وأرمى إليه .

والد يريد أن يعلم ولده ؛ فهو لذلك يستعرض أبناء الناس الذين سلكوا طريق التعليم ، فيعرف عن كل نتيجة طريقه ونهاية ما وصل إليـه ، ويقارن بينهم جميعاً ، ثم يتخذ لولده سبيلا راقت نتيجة سالكه فى نظره وحسنت عاقبة مختاره فى اعتقاده .

تلميذ متحير ؛ يدعـوه صديقه ليقضى أياماً فى رحلة ممتعة فيها لا شك لذة وفيها نعيم وفيها فوق ذلك خلاص من تبعات الحياة وأوضارها . وفى نفس الوقت يدعوه الامتحان أن ينهض بأعبائه ، ويخف إلى أثقاله يحملها لتجهد عقله وجسمه لا شك فى ذلك ، غير أن هذا التلميذ قسا على شهواته وطرح لذته جانباً ليختار وعر الحياة لنفسه ، ويرضى عن صعبها يمارسه .

هذا التلميذ من غير جدال لا بد أنه رجع إلى ذاكرته وخبراته يستنطقها

– ولو أن ذلك يكون مكتوماً فى نفسه – فعرف أن زملاءه التلاميذ فريقان لم يختلفوا فى أية مرحلة من المراحل السابقة ، فريق يجره شيطانه إلى حيث لا يعرف للا ستذكار ومدارسة العلوم سبيلا ثم يسلمه إلى نهاية حتمية هى رسوبه ثم إساءته وإساءة أسرته ومعارفه . وفريق أحب الهدى على العمى فقام بواجبه نحو مدرسته وأيقظ المعارف فى ذهنه وإذا به فى نهاية الشوط يجنى خيراً ويصادف نجاحاً يسره ويسر أسرته ومعارفه جميعاً .

وبعد أن درس كل ما تقدم فى نفسه إن بالمقدمات والنتائج أو بالفطرة والسليقة اختار لنفسه قياساً مرضى النتيجة فى نظره محبب النهاية إلى نفسه ، فانضم إلى الفريق الثانى وعزف عن داعى الأول .

أستطيع أن أقول بعد هذين المثالين إننى أوضحت ولو قليلا من الإيضاح ان القياس يلازم الإنسان فى حياته ويتابعه فى كثير من سلوكه وتصرفاته.

غير أن ملاحظة هينة فيما تقدم من بيان ترينا بكل وضوح أن القياس دائماً يأتى بعد معرفة أياً كانت هذه المعرفة ، فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه إذ هو فى الواقع ليس إلا إلحاقاً للشبيه بشبيهه الذى عرف وانتهى فيه البحث ، ووضعا له تحت دائرة من الدوائر التى رسمت ورفع عنها قلم الراسم . ومن هنا كان الوالد يتعرف على النتائج المختلفة لجميع طرق التعليم قبل أن يوجه ابنه إلى ناحية منها . وكان التلميذ لا يجهل عاقبة العاملين والمهملين قبل أن يتخير لنفسه طريق العمل للامتحان ، فكل منهما قد قاس بعد علم ، وألحق ما ألحقه لا عن جهل ولا عن ضلالة .

أما الاستقراء فإن الطبيعة توحى به عند الجهل وتدفع إليه من أجل المعرفة ؛ فهو طريقة الفطرة فى الكشف عن المجهول واستبانة الغامض ؛ ولذلك رأينا الرجل الأجنبى – وقد غابت عنه طبيعة المجتمع المصرى من حيث السفور – يتبع طريقة الاستقراء ورأينا الحوار العامى يوجب على طالب المعرفة أن يستقرىء

ورأينا كذلك أن ليس أمامك إلا اتجاه طبيعى لتفهم الكتاب الذى يريد أن تفهم شيئاً عنه هو طريق البدء بمعرفة الجزئيات واستبانة الحقائق عن هذا الطريق، وما ذلك إلا الاستقراء . وهكذا فى كل مثال سبق أن ذكرته فى هذا الباب .

مما تقدم نرى أن القياس والاستقراء كليهما طريقان يعتمد عليهما العقل فى حل مشكلاته وتذليل عقباته ؛ فهو دائم الحركة يقرن الأشياء بعضها ببعض ويلحق النظير بنظيره يستنير فى ذلك بخبراته السابقة حتى يصل إلى حل يرتضيه لعقده ، وتذليل لما يلاقيه من صعاب ؛ غير أن الاستقراء هو طريقه الأول ترتيباً طبيعياً، والقياس هو طريقه الثانى ترتيباً طبيعياً كذلك كما بان لنا مما تقدم .

الاستقراء والتربية

تبين لنا مما سبق أن الاستقراء لا بد أن يكون البدء بفحص الجزئيات ، ودراسة الأمثلة والتجارب التى تسلمنا إلى أوجه التشابه والتباين ثم الوصول على ضوء هذا إلى حكم عام شامل نسميه قاعدة أو قانوناً .

ولو رجعنا إلى المدرس فى فصله لاستطعنا أن نؤكد أن من السهل كل السهل أن يطبق طريقة الاستقراء مع تلاميذه فى كل الدروس مع اختلاف فيما بينها بالطبع فى نسبة التطبيق ؛ فدرس كالقواعد مثلا يستطيع أن يستنبط منهم أن « المبتدأ مرفوع » ،وذلك بعد فحص كثير من الأمثلة التى تشتمل على مبتدأ قد ضبطه هو بالضمة مثلا وتدرج معهم فى المناقشة حتى وصل بهم إلى التعرف على تلك القاعدة وإدراكها .

وفى درس كالطبيعة كذلك يمكنه أن يستنطق التلاميذ من عند أنفسهم أن طرفى القضيب المغناطيسى أقوى مغنطسة من وسطه ؛ وذلك بأن يقرب القضيب المغناطيسى إلى برادة حديد ، من طرفه تارة ، ثم من وسطه تارة أخرى ، ليشاهدوا

بأنفسهم أن طرفى القضيب يجذبان البرادة أشد ما يكون الجذب بخلاف الوسط حيث يقل فيه ذلك ، ثم يعيد التجربة ويكررها على قضب مختلفة ؛ فيجد تلاميذه وقد اتجهوا اتجاهاً طبيعياً لا تعقيد فيه إلى القول بالقانون السابق .

وفى درس الحساب كذلك يمكنه أن يأخذ من تلاميذه « أن العدد المنتهى من جهة اليمين بصفر يقبل القسمة على العدد (٥) ، وذلك بأن يجرب أمامهم أو يجعلهم يجربون قسمة عدة أعداد مختلفة وكلها منتهية من جهة اليمين بصفر . على ذلك العدد (٥) فيشاهدوا بأنفسهم النتيجة المتقدمة ويستطيعوا استنباطها ، وهكذا.

فائدة هذه الطريقه :

تبين مما ستناه سابقاً أن الطريقة الاستقرائية فى الوصول إلى المجهول هى الطريقة الطبيعية التى تسوق إليها الطبيعة البشرية سوقاً لا عنف فيه ، ويندفع إليها التفكير اندفاعاً لا تكلف معه ؛ ولهذا نجدها عماد كل باحث وارتكاز كل مخترع وكاشف ، يبدأ بملاحظاته الجزئية وتجاربه على الأشياء ليستخلص العلاقات التى تربطها ويستبين أوجه التشابه التى تجمعها ، ثم يصل من وراء ذلك كله إلى قانون عام وحقيقة كلية تتصل بغاية من الغايات الحيوية ، ويستفيد منها العلم أيما استفادة .

وليس من شك فى أن كل ما نراه من كليات العلوم وقواعدها كقانون الأجسام الطافية ، وقانون « بويل » ، وقاعدة : الفاعل مرفوع ، والمفعول به منصوب . . . إلخ إنما هو وليد الاستقراء وبحث الجزئيات وإجراء التجارب على الطريقة التى نتكلم عنها . وما وصل علماء الذرة إلى اختراع ما اخترعوا من قنابل تملأ العالم رهبة وخوفاً ، وما يحاولون أن يصلوا إليه من استخدام الطاقة الذرية فى نفع العالم وسعادته إلا على هدى الاستقراء وتتبع الطريقة الاستقرائية ، وما وصل الباحثون إلى القمر ووطئوا تربته إلا عن هذا الطريق طريق الاستقراء .

ولما كانت هذه هى طريقة العقل الطبيعية فى استكناه الحقائق والكشف عن المجهول كان من الطبيعى كذلك أن تكون الطريقة الطبيعية فى توصيل المعلومات

إلى البادئين ليكتسبوها بنفس النمط الذى بدأ به الأولون فيكون ذلك أدعى أن تصلهم واضحة جلية لا غموض فيها ؛ بل تنطبع فى أذهانهم وتكون جزءاً من ذاتيتهم ، عسير على الأيام أن تنزعه منهم .

وكل ما يقال عيباً فى هذه الطريقة أنها متأنية بطيئة ولكنها على الرغم من ذلك تخلق من التلاميذ رجالا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهدهم ، وتعلمهم الصبر والأناة فى تفكيرهم حتى يصلوا إلى أسلم النتائج وأدق الحقائق ، كما أنها تبث فيهم روح النقد الصحيح فلا يتقبلون آراء غيرهم سائغة هينة ولكنهم يأخذونها بالحذر والحيطة ليزيفوا باطلها إن كان فيها باطل ويحمدوا حقها إن كان ثمة حق فيها . وفوق ذلك فهى فى الفصل تشغل التلاميذ كل الدرس وتكون داعية لحبهم له وشوقهم إليه . ولا غرو فالتلاميذ فيها هم كل شىء ، والمدرس مرشد لا أكبر ولا أقل ، فهم الذين يصلون إلى الحقائق بأنفسهم ، ولا يخفى ما فى ذلك من البحث والتقصى والخطأ ثم الصواب وتعديل التفكير بعد انحرافه والاهتمام بالنجاح ومسايرة التدرج من خطوة إلى التى تليها مسايرة طبيعية ، ثم الظفر بعد كل هذا بالنتيجة المرضية ؛ وكل ذلك لا شك يسلم إلى ما عددناه قبل من مزايا لتلك الطريقة .

ولئن قيل إن عيبها التؤدة فمرحباً به من عيب تكون من ورائه كل هذه الفوائد التى لا يقتصر أثرها على الدرس بل يتعداه إلى حيث الحياة العملية وما ينتظر المرء من مستقبل سعيد . على أنى أقول ويقول علماء التربية إن التسرع هنا بالاستنباط هو العيب كل العيب بل هـــو القبح الأكبر ؛ فلا ينبغى للمدرس ألبتة أن تستهويه السرعة فيبنى قاعدته على تجربة أو تجربتين ، ويأخذ قانونه من مثل أو مثلين لأن ذلك يقلل من قيمة قاعدته وقانونه بل يكاد يفقد كلا منهما معناه ؛ إذ قد أخذ من غير طريقه الصحيح — وإن وافق ميول

التلاميذ — لأن مبنى الاستقراء أن ما يصدق على عدد كثير من الجزئيات يصدق على كلها ، فأين إذن العدد الكثير ؟

ولقد أثبت الواقع أن الاكتفاء بالقليل من الأمثلة والتجارب يوقع فى الخطأ الفاحش لا فى محيط الأطفال فحسب بل فى عالم العلماء المشهورين ، أما فى المحيط الأول فالطفل قد يرى بضع وردات حمراء فيستنبط أن كل الورد أحمر ثم لا يلبث أن تظهر له بعض الورود البيضاء فيفسد استنباطه ، وأما فى المحيط الثانى محيط العلماء فقد وقع العالم الكبير «لفوازييه» فى خطأ جسيم نتيجة تسرعه فى فحص الجزئيات ، فقد أراد أن يبحث عن خواص « الأوكسيجين» فأحرق فيه بعض المواد ، وتصادف أن كانت كلها من اللافلزات فجاءت أكاسيدها حامضية فاعتقد أن كل مادة تتحد مع هذا الغاز تنتج مركباً حامضياً . وهو بالطبع خطأ أى خطأ .

ومن هنا يكون التنويع فى ضرب الأمثلة والإكثار منها مهما للمدرس كل الأهمية ليجعله أقرب إلى الحكم الصحيح وقبول العقل لنتائجه وقوانينه ؛ على أن الاقتناع بالقليل من الأمثلة والتجارب عند الاستنباط يعود التلاميذ السرعة فى إصدار الأحكام وإلقائها على عواهنها دون وقفة ناقدة تريهم فساد مقدماتهم أو صحتها ، وذلك بالطبع يعرضهم لكثير من الأخطاء الضارة والأغاليط الفاحشة فى مستقبل حياتهم .

وأعود فأقول مؤكداً : يجب على المدرس أن يكثر من الأمثلة ، وينوع فيها ، ويدقق فى فحصها ويتأنى فى استخلاص القوانين منها فيأخذ بأيدى تلاميذه ليرشدهم إلى وجوه التشابه والتباين ويعينهم على أخذ الحقائق بأنفسهم ويتقبل منهم عباراتهم ما دامت تؤدى المعنى المقصود حتى يكون لدرسه قيمة عملية فى حياة التلاميذ وتوجيههم الوجهة الصحيحة فى حاضرهم ومستقبلهم .

القيـــاس والتربيـــة

لقد بان لنا مماسبق أن القياس هو إلحاق الشبيه بشبيهه لانطوائه معه تحت قانون عام أو قاعدة كلية ، كما بان لنا بوضوح أن القياس وإن كان ذا أهمية فى الحياة العملية إلا أنه ليس الطريق الطبيعى الأول فى كشف القناع عن المجهول بل إنه دائماً يأتى طبيعياً فى المرتبة الثانية بعد أن يدرك العقل الخصائص والمميزات التى تكون لديه الحكم العام الذى ينسحب على الأفراد المتعددة ، فيحاول بعد هذا أن يلحق ما استجد أمامه من جزئيات بما انسحب عليه الحكم لاشتراكه معها فى الخصائص التى تميزها . ومن هنا كان القياس فى وضعه الصحيح بعد الاستقراء لا يسبقه بحال ؛ غير أنه يسهل على المدرس أن يستعمل القياس بادىء ذى بدء فى درسه فيبتدىء مع تلاميذه بذكر القانون يعرفهم به ، ثم يثنى بوضحه لهم بضرب الأمثال وإجراء التجارب ، ثم يقيس بعد ذلك ما لم يتضح على ما وضحه ؛ فيعرفهم مثلا أن المفعول به منصوب ، ثم يطبق ذلك على أمثلة متنوعة يضربها لهم ويقبلها منهم ، أو يعرفهم أن قطبى القضيب المغناطيسى أقـوى مغنطسة من وسطه ، ثم يجـرى أمامهم التجارب التى تثبت صحـة هذا ، وهكذا ، ومثل ذلك يستطاع فى دروس الجغرافيا والحساب والهندسة والكيمياء . . . إلخ . وهذه طريقة لا شك تريح المدرس وتساعده على قطع الشوط الكبير فى تذليل ما ألقى على عاتقه من منهج المادة ؛ وهى كذلك تريح التلاميـذ فتدع لهم الفرص الكثيرة لأن ينصرفوا عن الـدرس والمدرس ما استطاعوا إلى الانصراف سبيـلا ، وتتيح لهم من الوقت ما يستطيعون معه أن يخرجوا بتفكيرهم إلى ما وراء الفصل يضربون فى عالم الأحلام ، ويسبحون فى واد منفرد عن أودية المدرس ، وهم كذلك يخرجون من الحصة وقليل ما حصلوا من معرفة وما وعوا من جديد المعلومات . وهم لذلك وأمام شبح الامتحان المخيف ينصرفون إلى كتبهم يستظهرونها وقلما يفهمون ، ويخدعون أنفسهم بحفظ القواعد والقوانين وعقولهم خلو من مفهوم ما يحفظون أو تكاد ، كما أنهم يخرجون إلى الحياة وقد أصبحوا عالة على غيرهم ، إن فاتتهم المعونة تاهوا وضلوا ، وإن

جاءتهم الآراء من أى المصادر آمنوا وصدقوا ، لا يبدون اعتراضاً ، ولا يشترون فى نقد أو تفنيد .

والواقع الذى لا أشك فيه أن الطريقة القياسية فى التربية لها أهميتها فى موضعها ، وقيمتها حيث لا يستغنى عنها بحال ؛ فالحركة العقلية لا تتم دورتها إلا بكلتا الطريقتين على الترتيب الذى بيناه ، والكليات والقواعد العامة ليست بذات قيمة كبيرة للإنسان إن لم يعرف كيف يطبقها على أفرادها ، ويدرج تحتها ما تستطيع أن تسعه من جزئيات ، ولا يتم هذا إلا بالطريقة القياسية . فالمدرس المثالى هو الذى يعرف لكلتا الطريقتين حقها وما يليق بها من موضع ؛ فيصل أولاً إلى القاعدة العامة بالاستقراء ومشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية ببذل المجهود واستنهاض الهمم العقلية فى تلمس وجوه الكشف حتى يساعد ذلك على تثبيت القاعدة فى أذهانهم مركزة بالدليل الذى لمسوه وعاينوه وفتشوا بأنفسهم عنه ، وحتى يرتى فيهم ما أشرنا إليه قبل ذلك من فضائل وصفات قيمة ؛ حتى إذا وصل إلى النتيجة ثنى بالتطبيق ، فأكثر من القياس ليزود التلاميذ بالمادة التى يدور حولها تفكيرهم ، وليزيد من اطمئنانهم إلى ما وصلوا إليه من حكم أو قانون . وبذلك تكون معلوماتهم حية ذات فائدة ؛ إذ ما لا يمكن تطبيقه يكون عديم القيمة قليل الجدوى .

إن هذه المناقشة الطويلة تثبت بوضوح أن تدريس القواعد النحوية لا يستغنى عن كلتا الطريقتين . غاية الأمر أن البدء بموضوع أو قصة مثيرة لانتباه التلاميذ يعد مدخلا إلى دراسة القواعد بعيداً عن الجفاف فيها مخففاً لصعوبتها ، وفيه كذلك ربط لفروع اللغة العربية حيث لا بد من قراءة الموضوع أو القصة مع الفهم والمناقشة حول المعنى طبقاً لما ذكرناه فى تدريس القراءة ، وبعد ذلك ينتقل المدرس مع تلاميذه إلى عبارات الموضوع أو القصة ليستعرضوها من ناحية القاعدة النحوية التى يخدمها ، ثم يتدرجوا معاً فى المناقشة

وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها مع إضافة ما تقتضيه الضرورة من أمثلة خارجية من أجل الفهم والتثبت حتى يصلوا بلا عنف إلى القاعدة أو القانون الذى يحيط بها جميعاً . وبعد هذا كله فليس هناك غنى عن تطبيق هذا القانون على المواقف الأخرى التى لم تعرض فى أثناء الشرح ضماناً لحسن الاستخدام والانطباع عليه .

وهذا بلا شك يعفى المدرس من إلزام التلميذ بحفظ ما لا يفهم حين يبدأ بالقاعدة فيثقل عليه وينفره من القواعد ، ويخالف ما تثبته بحوث علم النفس من لزوم أسبقية الفهم فى مواقف التعليم .

ثم هو أيضاً يجذب التلميذ إلى الدرس ويشركه مع المدرس فى كل مايفعله فى الحصة ، وفى هذا ما فيه من الإيجابية المثمرة فى اكتساب المعارف والاحتفاظ بها حية قابلة للتطبيق فى الوقت المناسب .

ضعف التلاميذ فى استخدام القواعد النحوية

النحو فى اللغة العربية من أعقد المشاكل التربوية ؛ إذ هو من الموضوعات التى يشتد نفور التلاميذ منها ، ويضيقون ذرعاً بها ، ويقاسون فى سبيل تعلمها العنت من أنفسهم ومن المدرسين على السواء . ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية فى الكلام فاستبد الضعف بشأنها فى التلاميذ ولم يعودوا يحتفلون بأمرها . بل كثيراً ما كان ذلك سبباً فى كراهيتهم للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون فى ميدانها . ولعل أصل الداء يكمن فى العوامل الآتية :

١ — كثرة القواعد النحوية كثرة يضيق بها احتمال التلاميذ فى مراحل التعليم العامة ، وتشعب التفاصيل التى تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة

لا تساعد على تثبيت مفاهيمها فى الأذهان، بل على العكس قد يعمل بعضها على طرد البعض الآخر بعد تعلمه .

٢ ــ اختيار القواعد النحوية التى تدرس لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفية فى حياة التلاميذ كما وضحنا سابقاً . ويزيد هذا الأمر خطورة على اللغة وتعقيداً لدراستها وتعلمها أن التلاميذ فى المدرسة وفى البيت وفى المجتمع الكبير يتحدث بعضهم إلى بعض ويتحدثون إلى غيرهم دون استخدام القواعد النحوية ، لأنهم يتعاملون فى أحاديثهم بالعامية يقضون بها حاجاتهم ، وهى فى غنى عن تلك القواعد عند تأديتها هذه الوظيفة الحيوية .

٣ ــ عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى ، بل يقتصر فى تدريسها على تعريف التلاميذ بتيمتها الشكلية فى بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها . وقد أثبتت التجارب التى أجريت فى ميادين علم النفس والتربية أهمية إدراك التلميذ معنى ما يتعلمه فى دفعه نحو التعلم وتحبيبه فيما يتعلمه ، وفشل الشكلية وعدم رعاية المعنى فى النهوض بأهداف العملية التربوية .

٤ ــ عدم تعاون مدرسى المواد الأخرى مع مدرسى اللغة العربية فى مراعاة القواعد النحوية عند ما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها فى كتابتهم لتلاميذهم أو قراءة تلاميذهم لهم أو لزملائهم ؛ وذلك إما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعوراً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية ، وهو ما تحدثنا عن خطره فى الفصل الأول ، إن ذلك يفقد القواعد النحوية ــ باعتبارها مهارة من المهارات ــ أهم عوامل اكتسابها الجيد وهى :

أولا : التدريب المتكرر فى المواقف التدريسية المختلفة .

ثانياً : الدافع ؛ حيث يرى التلميذ إيحاء ألا حاجة به إليها .

٥ ــ مسايرة أسلوب تدريس القواعد النحوية فى كثير من الأحيان الطريقة

القياسية القائمة على الاستنباط بمعنى البدء بالقاعدة تحفظ ثم تعزز بالأمثلة والشواهد من أى سبيل ولو لم تكن مستعملة ، مع أن الواجب التربوى يقتضى قيام تدريس القواعد على كلتا الطريقتين : القياسية والاستقرائية ، مع مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم والنواحى الوظيفية فى أدائهم اللغوى كما قلنا .

علاج الضعف فى استخدام القواعد النحوية

لقد بذلت المحاولات العديدة للتخفيف من وطأة الصعوبات التى تكتنف القواعد النحوية استهدافاً لعلاج ضعف التلاميذ فيها وإغراءهم بالانتفاع بها فى القراءة والكتابة ، ولكن هذه المحاولات تركزت فى جملتها على حذف بعض الأبواب التى تغلب عليها التعليلات المنطقية والفلسفية كالإعلال والإبدال ، وتخفيف بعض الأبواب الأخرى بعدم التعرض لما لا يظهر أثره منها فى اللفظ مثلا كالإعراب التقديرى فى المفردات والجمل ، ونحو ذلك .

ومع أن هذه المحاولات لا سبيل إلى إنكار قيمتها فى التخفيف من عبء النحو عن أكتاف التلاميذ وتبسيط حقائقه ؛ إلا أن المادة الباقية ظلت على تنظيمها المنطقى حسب ما يرى الكبار ، فهى مرتبة ومتدرجة طبقاً لوجهة نظرهم فى أهميتها وصعوبتها . وكذلك لم يراع فى تعليمها الأداء الوظيفى للمتعلم . ومن ثم بقى الضعف ملازماً للتلاميذ فى استخدام القواعد النحوية فى الحديث والكتابة ، ولم يقض على النفور منها وكراهية التمسك بها .

والواقع أن الدراسات والتجارب المتقدمة فى ميادين النمو والتعلم أكدت كثيراً من الحقائق التى ينبغى مراعاتها فى أى موقف تعليمى ، بله المواقف الخاصة بالقواعد النحوية . ومن أهم هذه الحقائق ما يلى :

١ — ينبغى أن تتكافأ المادة الدراسية وألوان النشاط التربوى مع مستوى نضج المتعلم جسما وعقلاً وحصيلة خبرات .

٢ ــ فاعلية المواقف التعليمية ترجع بدرجة كبيرة إلى ارتباط غرض المتعلم واهتمامه بما يتعلمه(١) .

٣ ــ انتقال أثر التعلم إلى ميادين الاستخدام والتطبيق بعد لب العملية التربوية وهو يعتمد على عناصر عدة منها القدرة على التذكر ، والقدرة على التعميم ، واتساع أبعاده فى ميدان اكتساب الخبرات .

٤ ــ يقل أثر النسيان الضار بالعملية التعليمية بوضوح معنى ما يتعلم للمتعلم ، وبالتكرار غير الممل فى مواقف التعلم ، وبتوثيق أواصر الارتباط بين ألوان النشاط التربوى ومظاهر الحياة التى يحياها المتعلم ، وبتعلم الشىء فى ظل قانون عام ، وبحسن استخدام الوسائل التعليمية سمعية وبصرية(٢) . . .

ومن هنا فلكى نعمل على الارتفاع بمستوى القواعد النحوية علينا أن نتبع فى تقرير مناهجها ووسائل تعليميها ما يأتى :

أولا : ألا تعدو فى المرحلة الابتدائية أو غالبية صفوفها الممارسة والتدريب على النطق السليم ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النحوية دون التعرض لهذه القواعد بتعريف أو تفصيل ، وأن يكون النشاط التعليمى المتصل بها خاضعاً لميول التلاميذ وشغفهم بالحركة واللعب ، فيقدم لهم فى صورة استخدام لغوى مؤد لبعض الوظائف التى تتصل بحياتهم ونشاطهم ممـــا تتسم به هذه المرحلة من العمر . فأساليب الاستفهام والنفى واستخدام الضمائر ونحو ذلك من الأمور التى يحتاج إليها الأطفال فى تعبيراتهم اليومية وأحاديثهم عن أنفسهم وعن غيرهم ، ومن ثم تستحق التدريب بصورة بعيدة عن التجريد ، بل قد تأخذ شكل الألعاب التى يمارسونها فى أوقات فراغهم وعند ما يخلدون إلى اللهو والتسلية . فمن الألعاب التى يمارسها الأطفال مثلا تلك اللعبة الشائعة التى تسمى

---

(١) حسين قورة ، مرجع سابق ، ١١٥ ــ ١٢١ .
(٢) نفس المرجع ، ص ٤٤٢ ــ ٤٥٠ .

« عروستى » ، وهى صالحة لأن تكون أداة المدرس فى التدريب على أسلوب الاستفهام بما والهمزة وبعض أساليب الضمائر والجملة الخبرية . وتسير اللعبة على النحو التالى :

(ا) يجلس التلاميذ متقاربين فى شبه دائرة بحيث يسمع بعضهم بعضاً حين يتحدثون بصوت خافت .

(ب) يخرج من بينهم واحد منهم فيبتعد عنهم بحيث لا يسمع ما يتناجون به .

(حـ) فى أثناء ابتعاد التلميذ عنهم يتفقون فيما بينهم على شىء يمكنه أن يتعرف هو عليه بذكر أوصافه . ويلاحظون ألا يسمع حديثهم فى أثناء الاتفاق

(د) بعد انتهاء الاتفاق ينادى أحدهم أو المدرس على التلميذ المبتعد ليحضر إليهم .

(هـ) عند ما يحضر يتخير أحد الجالسين ليسأله السؤال الآتى : ما الذى اتفقتم عليه ؟ .

(و) يجيب المسئول بذكر صفة من صفات الشىء الذى اتفقوا عليه سراً ، وليكن كما يلى : هو شىء نافع .

(ز) يحاول التلميذ السائل أن يتعرف على هذا الشىء على هدى ما سمع من صفته فيقول مثلا : أهو كرسى ؟ .

(ح) فإن كان ما اتفق عليه هو الكرسى حقاً قال المسئول : نعم هو كرسى ، وحينئذ يجلس السائل فى الدائرة مكان زميله الذى أفهمه موضوع الاتفاق بإجابته .

(ط) يأخذ التلميذ الذى كان جالساً مكان السائل فيبتعد عن الدائرة وتبدأ اللعبة مرة أخرى بالاتفاق على شىء جديد .

(ى) وإن لم يهتد السائل إلى موضوع الاتفاق أجابه المسئول بقوله : لا ،

ليس بكرسى ، فينتقل إلى زميل آخر يسأله نفس السؤال السابق ، ليجيبه المسئول بذكر صفة أخرى للشىء المتفق عليه .

(ك) وهكذا حتى يهتدى السائل إلى موضوع الاتفاق فيجلس فى الدائرة مكان من أجابه الإجابة المفهمة ويأخذ الأخير دوره فى الابتعاد والسؤال . وتستمر اللعبة فترة مناسبة وكافية لتحقيق غرض التدريب.

إن التدريبات اللغوية إذا سارت هذا المسار فى بداية المراحل التعليمية فإن الأطفال يبدءون مع قواعد النحو بدايةسارة وتتكرر مواقف استخدامهم إياها استخداماً عملياً مما يعمل على إجادتهم هذه المهارة من جهة و يميل بهم من جهة أخرى إلى عدم النفور منها ، وإلى حب مدرسيها والانتفاع بالدروس النحوية فى المراحل التالية من التعليم .

ثانياً : يبدأ التعرض للقواعد النحوية فى المراحل التالية من التعليم ، ولكن فى الإطار الآتى :

١ — أن تكون موضوعاتها مما يحتاج إليه التلاميذ فعلا فى حياتهم ، ويحسون بضرورة معرفته ودراسته طبقاً لمقتضيات المواقف التى تستدعيها ضرورات الحياة ، حتى إذا تعرض لها المدرس والتلميذ استطاع الأول أن يربطها بحاجات الثانى دون تكلف ، وتمكن الثانى من استشعار قيمتها فى حياته ، فيقوى لديه الدافع إلى تعلمها ، ويهتم بسلامة استخدامها اهتمامه بالموقف الذى اقتضاها .

٢ — أن تستهدف معالجتها فى المواقف التعليمية أولاً وقبل كل شىء ناحية المعنى وارتباط الكلمات بعضها ببعض عند أدائها لمعانيها . فما الذى يضيفه التمييز أو الحال إلى جملته من توضيح ؟ وما ارتباط هذا التوضيح بحركة الآخر فيهما ؟ وما وظيفة كل من الفعل الماضى والمضارع والأمر فى الجملة التى

تتضمنه ؟ وما الذى يحدث للمعنى لو أن أحدهاحل محل الآخر ؟ وينبغى ألا يغفل المدرس توثيق الصلة بين بنية الكلمات وضبط أواخرها وبين أدائها لمعان معينة . بهذا يشعر المتعلم بأن للقواعد النحوية دوراً فى الفهم والتفهيم فيستسهل صعبها ويستعذب الجهد فى العمل على حسن استخدامها وتطبيقها . ومن هنا فإن منهج القواعد النحوية ينبغى أن يقتصر على ما يظهر أثره فى أداء المعنى ويشيع استخدامه فى قراءات التلاميذ وكتاباتهم وأحاديثهم الفصيحة فى المناسبات المختلفة .

٣ — أن يرتبط الموقف التعليمى للقواعد النحوية بموضوعات لا تخرج عباراتها وأساليبها عن تلك التى تعرض للتلميذ كثيراً ويستخدمها فى التعبير عن أفكاره . ومن هنا فإن كتب القراءة — إذا ألفت على أساس سليم — من خير ما يصلح لهذا الغرض ، كما أن القصص وألوان الأدب التى تدرس فى كل صف يمكن استخدامها مادة لشرح القواعد النحوية وتعليمها للتلاميذ هذا الصف ، وغنى عن البيان أن يكون هذا فى الحصص المخصصة للقواعد لا فى أثناء المعالجة الأدبية أو النقدية على ما وضحناه عند الكلام عن تدريس الأدب أو النقد والبلاغة .

وربما كانت الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى أثناء التعبير الكتابى أو الشفوى من أهم الفرص التى تنتهز فى الوقت المناسب لإثارة المشكلات النحوية التى تدور حولها موضوعات الدراسة فى هذا المجال .

٤ — أن يعمل المدرس على توسيع دائرة التعميم وشموله فى مواقف التدريس وعلى حسن الفهم والتوضيح للمادة الدراسية ، وذلك يقتضى استقراء التلاميذ بأنفسهم عديداً من الجزئيات التى تندرج تحته ، والتدريب المستمر على الاستخدام الصحيح فى عديد المواقف فى أثناء الدرس وبعده ، والجدية فى ملاحظة التلاميذ وحسن توجيههم وإرشادهم فى كل موقف يظهر فيه خطأ التطبيق أو انحرافه . وهنا ينبغى أن ننبه إلى خطأ يقع فيه المدرسون حين

تشويهم استجابات بعض التلاميذ النابهين فى الفصل وقت المناقشة فيسرعون إلى استخلاص النتائج والقواعد باستعراض قلة من الأمثلة والجزئيات ، ويغفلون عن أن هناك غالبية كبيرة من التلاميذ — وهم المتوسطون ذكاء والأقل من المتوسط — لا يستطيعون متابعة هذا التصرف التعليمى ، فيضلون حين يعتقد المدرسون أنهم معهم على الطريق . وفوق ذلك فهذه الطريقة لا تحقق شمول التعميم ودقته وثبوته فى ذهن التلميذ ، وهى من أجل هذا جديرة أن تطيح بالقانون المستخلص بعد فترة وجيزة فى زوايا النسيان وتعثر التطبيق .

٥ — أن تساير الاختبارات وطرق تقويم التلاميذ فى هذا المجال الاقتضاءات التدريسية السليمة بحيث تقيس مدى تحقيق الأهداف التى سبق أن ذكرناها لتعليم القواعد النحوية . ومن ثم ينبغى ألا تعنى كثيراً بالمصطلحات الفنية أو تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحة قانون أو شذوذ بعض الأمثلة عنه أو نحو ذلك مما يجعل النحو غرضاً فى حد ذاته بغض النظر عن فائدته الوظيفية فى الأسلوب وصحة المعنى .

٦ — أن تتأخر إلى المرحلة الجامعية وشعب التخصص العالى دراسة القواعد النحوية التى لا تتصل اتصالا واضحاً بالمعنى ، أو التى لا يظهر أثرها إلا فى كلام الأقدمين شعراً ونثراً ، أو الأبواب والموضوعات التى لم يسبق التعرض لها فى المراحل التعليمية السابقة للأسباب التى ذكرناها . على أن تكون الدراسة فى هذه المرحلة متعمقة مستقصية كل التفاصيل ؛ حيث المقصود هنا هو تخريج الأكفاء ومنابع المعرفة من الأشخاص الذين يعتمد عليهم فى هذا الميدان بحثاً وتدريساً .

ثالثاً : أن تستخدم الوسائل التعليمية بلا تكلف فى مواقف تعليم القواعد النحوية ، لأن حسن استخدام الوسائل التعليمية فى هذه المواقف يضفى على الدرس فاعلية وتشويقاً ويحبب المتعلمين فى استخدام القواعد. وسوف نتعرض

لهذا الموضوع بالتفصيل فى الفصل الثامن عند ما نتحدث عن الوسائل التعليمية فى تدريس اللغة العربية .

لماذا لا يبسط النحو على هذا النحو(١)

لعل من أهم الأسباب التى تدعو إلى سماجة نحو اللغة العربية وانصراف أكثر المتعلمين عنه واستثقالهم إياه ، ثم تفشى ضعف استخدامه فيهم سببين سبقت الإشارة إليهما ، ونحب أن نذكر بهما هنا مرة ثانية ليكونا عوناً لنا على على المناقشة والتحليل والنظرة الفاحصة إلى قواعد النحو ، هذان السببان هما :

١ — تشعب قواعد النحو وتعدد ضروبه وأبوابه بما ينسى آخره أوله ،

٢ — انفصال هذه القواعد النحوية عن تأدية المعانى التى يحتاج إليها الناس بعامتهم وخاصتهم ، فهى تنحو نحاية لفظية وتبنى على تعليلات فلسفية بعيدة الإدراك عن عقول التلاميذ والطلبة فى مراحل التعليم العام ، وأما حياتهم وتفكيرهم فلها مسار مختلف لا صلة له بهذه القواعد وفلسفتها ، وشأن النفس الإنسانية ألا تحفل كثيراً مما لا يحفل بها أو يثير مسلكاً من مسالك حياتها .

وسيظل النحو مقيتاً بغيضاً إلى النفوس ما بقيت فيه هذه المتاهات الملتوية وما اطمأن إلى لفظيته ومنطقه الذى هو عليه الآن ولم يتحرك ليرجع إلى أصل اقتضائه من فهم المعنى وتفسيره ، فهل يا ترى يمكن التغلب على هذين السببين والقضاء عليهما لترجع للنحو حيويته وتسهل مساربه فتجتذب الرواد وتغريهم بالارتياد ؟ .

إن هذا السؤال يجاب بالإيجاب ويتحقق الهدف الذى نقصد إليه من تيسير النحو

---

(١) اعتمدت فى المعلومات التى سقتها هنا على ما ذكره الاستاذ ابراهيم مصطفى فى كتابه احياء النحو ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ . فمن أراد الاستزادة والتفصيل وتعمق البحث فليرجع اليه .

وتقريب مفاهيمه إلى الأذهـــان إذا استطعنا أن نربط بين حركات أواخر الكلم فى الإعراب ودلالاتها على معان مختلفة باختلافها، ولفظنا لفظاً باتاً أنها آثار العوامل المذكورة أو الملحوظة فى الجمل، وليس ذلك بالعسير. فالضمة كما يذكر الأستاذ إبراهيم مصطفى فى كتابه « إحياء النحو » ، والتى هى علامة الإعراب فى الاسم — إذا تتبعناها فى جميع أبواب النحو نجدها ترتبط بمعنى من المعانى لا يتغير وهو الدلالة على أن الكلمة يتحدث عنها بغيرها من الكلمات . وإذاً فعند ما تقصد هذه الدلالة فى الكلمة تظهر الضمة عليها ، ولا تخرج الضمة عن هذا إلا فى بناء أو إتباع . وأما الكسرة فهى دليل على أن الكلمة مرتبطة بما قبلها ارتباط إضافة، وبمعنى آخر تدل الكسرة فى الكلمة على أن شيئاً ما يضاف إليها، ولا تخرج عن هذه الدلالة إلا إذا كانت « فى بناء أو فى نوع من الإتباع » ، وإذاً فمتى قصد المتحدث ربط الكلمة بما قبلها على هذه الصورة فإنه يكسر آخرها، أما الفتحة فإنها فى الكلام العربى لا تدل على شىء وإنما تستخف ويلجأ إليها عند ما لا تكون هناك دلالة يقصدها المتكلم وتقتضى الضمة أو دلالة يقصدها وتقتضى الكسرة(١).

وعلى هذا الأساس كانت الضمة فى آخر المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل ، فنحن إذا قلنا : محمد فاهم لا نقصد إلا أن نتحدث عن محمد بالفهم ، وكذلك إذا قلنا انفتح الباب أو فتح الباب فإن الباب فى كلتا العبارتين متحدث عنه بشىء ما متعلق بمعنى الفتح . ويدخل فى هذا دخولا طبيعياً اسم كان وأخواتها ، وما بعد « لا » المكررة من مثل « لا فيها غول ولا هم عنها ينزفون » ، وذلك واضح لا يحتاج إلى تفسير . وكذلك يدخل فيه الاسم المعطوف عطف نسق على المتحدث عنه إذ الاسمان حينئذ متحدث عن كل منهما فيستحقان الرفع ، فإذا قلت جاء محمد وعلى فأنت تتحدث عن كل من على ومحمد

---

(١) أثبت الاستاذ ابراهيم مصطفى في مواضع متفرقة من كتابه **احياء النحو** خفة الفتحة على السكون الذى يستخفه النحاة .

بالمجيء ، كأنك قلت جاء محمد وجاء علي فاختصرت العبارتين في جملة واحدة ، وإذا قلت ما جاء محمد بل علي فأنت تتحدث عن محمد بعدم المجيء وتتحدث عن علي بالمجيء ، وكأنك قلت ما جاء محمد وجاء علي فاختصرت العبارتين في جملة واحدة . وبهذا التفسير لا داعي لذكر باب عطف النسق في أبواب القواعد النحوية(١) . ومثل ذلك أيضاً المشغول عنه إذا أريد أن يكون موضع الحديث عنه ، فتقول هذا الرجل قابلته وأنت قاصد إلى التحدث عن الرجل بالمقابلة .

وهنا يمكن أن تثار هذه الاعتراضات :

١ — كيف تفسر نصب اسم إن وهو متحدث عنه ؟ .

٢ — أين الضمة في أي مما ذكرت إذا كان مثنى أو جمع مذكر سالماً أو اسماً من الأسماء الخمسة ؟ .

٣ — ما الرأي في المفعول الأول لظن وأخواتها حيث ينصب وأصله المبتدأ الذي هو متحدث عنه ؟ .

أما تفسير نصب اسم إن فقد ذكر الأستاذ إبراهيم مصطفى(٢) بكثير من الأدلة والشواهد ومناقشة هادئة معقولة أن النصب في هذا الموضوع خطأ وأن الحق في اسم إن وأخواتها هو الرفع تمشياً مع القاعدة الهينة السهلة ذات الصلة الوثيقة بالمعنى في الجملة وهي أن المتحدث عنه فيها يرفع بالضمة ، وخرج ما جاء منه منصوباً في كلام العرب على توهم أن الموضع موضع نصب نظراً لغلبة اتصال الضمير بالأداة في كلامهم وهو حين يتصل بها ينقلب إلى ضمير نصب إذ لا يتصل ضمير الرفع بغير الفعل . ومعنى هذا أنه عند ما نتحدث بالعربية

---

(١) سنذكر بعد ذلك كيف لا يقتضي المعطوف عطف نسق على منصوب أو مجرور افراده بباب خاص .

(٢) ابراهيم مصطفى ، **مرجع سابق** ، ص ٦٤ — ٧١ .

يحق لنا أن نرفع اسم إن وأخواتها لا لصلة بينه وبين إن أو غيرها ولكن لأنه اسم متحدث عنه . ولا داعى إذاً لأن يذكر فى قواعد النحو باب خاص بإن وأخواتها بما فيه من تفصيلات كثيرة يذكرها النحاة ، وإنما يشار إليها للدلالة على ما تحمل من معنى .

وأما الضمة فى جمع المذكر السالم وفى الأسماء الخمسة أو الستة فهى موجودة لأنك إذا قلت مثلا « فى المجلس ذو علم أو أبو جهل . . . » فلا تستطيع أن تنكر أن كلا من الذال والباء عليها ضمة ، غاية الأمر أنها ضمة مشبعة تولدت عنها الواو ، وكذلك يقال فى جمع المذكر السالم ، وإذاً فالرفع فى كل من الأسماء الخمسة أو الستة وجمع المذكر السالم يكون بالضمة ولا داعى لهذه العلامات الفرعية وتعقيد النحو بها(١) . ويبقى بعد ذلك المثنى وحده شاذاً يعرب بالعلامات الفرعية . ويكفى تسهيلا لقواعد النحو أن يقتصر وضع العلامات الفرعية على المثنى وحده .

وأما الرأى فى موضوع ظن وأخواتها فالأمر يرجع إلى المعنى أولاً وأخيراً . وقد ذكر النحاة أنك إذا قلت : ظننت الرجل قادماً من سفر مثلا فالمعمولان هنا فضلة ، ومعنى ذلك أنهما لا يدخلان فى بناء المقصود الأصلى من الجملة وإنما يتممانه ، وكأنك قصدت أن تخبر عما بنفسك من الظن فى شىء ما ، ثم أكملت ما تعلق به ظنك هذا بذكر معمولى ظن ، وهنا لا يكون الاسمان إلا منصوبين لأنهما ليسا متحدثاً عنهما فيرفعان ، وليست هناك إرادة الإضافة إليهما فيجران .

وإذا قلت الرجل قادم من سفر ظننت أو الرجل ظننت قادم من سفر على الإلغاء كما يقول النحويون فالموضع هنا للرفع لأنك تقصد من البداية إلى الإخبار عن الرجل والحديث عنه بشىء ما ثم تتبع ذلك بحكم إجمالى عن

---

(١) سنتحدث فيما بعد عن الياء والألف فى الأسماء الخمسة والياء فى جمع المذكر السالم بما يزيل اقتضاء جعلها علامات فرعية أيضا .

هذا الإخبار هو أنه ظن منك .

وإذا قلت ظننت للرجل قادم من سفر أو ما الرجل قادم من سفر على التعليق الذى يقول به النحاة فالمعنى أيضاً هو الذى يستلزم الرفع حيث إن الأداة فصلت معنى الظن عن المعمولين ، فكأنك قلت : ظننت ، ثم بدا لك أن هذا الظن فى غير محله فابتدأت الكلام يقيناً بالحديث عن الرجل ومتى تحدثت عنه رفعته .

وعلى هذا فأنت حين تتحدث بظن وأخواتها تخضع ضبطك لما فى نفسك من معنى ؛ فتارة يقتضيك النصب فتنصب وتارة أخرى يقتضيك الرفع فترفع .

هذا هو شأن الضمة فى الإعراب وهو الأصل الأول من الأصول الثلاثة التى سبق ذكرها . أما الأصل الثانى فهو أن الكسرة علامة الإضافة سواء أكانت هذه الإضافة بأداة أم بغير أداة ، يعنى أنك تضع الكسرة على الاسم إذا أردت أن تضيف إليه غيره ، فإذا قلت : « كتاب التلميذ » فأنت تقصد إضافة الكتاب للتلميذ ومن ثم تضع الكسرة على « ذال » التلميذ ، وإذا قلت سرت إلى شاطىء البحر فأنت تكسر الهمزة فى شاطىء البحر لأنك تضيف إليه السير . فالارتباط هنا بين الحركة والمعنى وليس بين اللفظ والحركة . ومن ثم فالحروف التى تضيف ينبغى أن يبحث فيها من حيث معانيها وحلول بعضها محل بعض وكثرة سريانها فى الكلام لا من حيث ارتباطها بالحركة هذا الارتباط اللفظى الذى لا حياة فيه ولا يعنى شيئاً بالنسبة للتلميذ ، والكسرة لا تخرج عن هذا الأصل إلا فى بناء أو إتباع كما سنذكر فيما بعد . ويدخل تحت هذا الأصل المعطوف عطف نسق على ما يقتضى المعنى ، مثل هذا أخو على ومحمد ، كأنك قلت هذا أخو على وأخو محمد فاكتفيت بجملة واحدة اختصاراً .

وهنا أيضاً يمكن الاعتراض بما يأتى :

١ – أين الكسرة فى الأسماء الخمسة أو الستة وفى جمع المذكر السالم وفى المثنى ؟ .

٢ – أين الكسرة فى الممنوع من الصرف ؟ .

والإجابة عن هذه الأسئلة ليست بالعسيرة فالكسرة موجودة فى الأسماء الخمسة أو الستة عند إرادة الإضافة ولكنها كسرة مشبعة تولدت عنها الياء على النحو الذى سبق أن وضحناه عند الكلام عن الضمة . وكذلك هى موجودة فى جمع المذكر السالم مع إشباعها أيضاً كما ذكرنا ، أما المثنى فهو الشاذ الوحيد الذى يجر بالياء علامة فرعية .

وأما الكسرة فلم تكن فى الممنوع من الصرف لأنه لما منع التنوين خيف اشتباهه بالمضاف إلى ياء المتكلم إذا حذفت وبقيت الكسرة دليلا عليها وذلك كثير فى لغة العرب فأهمل الإعراب بالكسرة ، وبقيت الفتحة ما كانت هذه الخشية حتى إذا أمنت رجعت الكسرة كما فى الممنوع من الصرف إذا أضيف أو دخلته أل أو نون لسبب من الأسباب . على أن من النحاة من يقول بأن فتحة الاسم الذى لا ينصرف فتحة بناء وليست حركة إعراب وهو قول وجيه يمكن الأخذ به وإخراج الممنوع من الصرف فى هذه الحال من باب الإعراب

وأما الأصل الثالث فهو أن الفتحة ليست علامة إعراب فلا تدل على شىء وإنما يقصد إليها لخفتها ويضبط بها – عند الوصل – آخر الكلمات التى لا يقتضى المعنى أن تضبط بالضمة أو الكسرة كما وضحنا سابقاً . وقد ذكر إبراهيم مصطفى من الأدلة والشواهد ما يثبت ذلك بلا شبهة(١) .

ويدخل تحت هذا الأصل : أبواب من القواعد عدة ، أولاً المفعول به ، والمفعول فيه والمفعول المطلق وهو واضح . ثانياً : معمولا ظن وأخواتها على

---

(١) ابراهيم مصطفى ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ – ١٠٠ .

النحو الذى بيناه سابقاً. ثالثاً: المفعول معه إذا قصدت المعية والمصاحبة بالواو لأنه حينئذ لا يكون متحدثاً عنه فيرفع ولا مراداً أضافة شيء إليه فيجر ، أما إذا لم تقصد المعينة فيدخل فى معنى المشاركة بالواو مع ما قبله فيكون حكمه حكم المعطوف عطف نسق، وهو إن اشترك مع سابقه فى أنه متحدث عنه رفع كما ذكرنا سابقاً ، وإن اشترك معه فى إرادة الإضافة جر كما ذكرنا أيضاً، وإلا نصب . رابعاً : المشغول عنه فى مثل علياً أكرمته إذا كان مناط حديثك عن الفاعل أما إذا قصدت الحديث عن الاسم المتقدم فإنك ترفع فتقول على أكرمته خامساً : خبر كان من حيث إن المعنى فى مثل كان الحر شديداً « الحر كان شديداً » فالحر متحدث عنه بما بعده ،وإذاً فالخبر ليس متحدثا عنه فيرفع ولا مقصودة إضافة غيره إليه فيجر . سادساً : المنادى كيا عبد الله ويا رجلا .. سابعاً : اسم لا النافية للجنس .

وفى هذا الصدد تبرز الأسئلة الآتية .

١ — كيف يكون اسم لا النافية للجنس مفتوح الآخر مع أنه متحدث عنه وكان حقه الرفع ؟ .

٢ — أين الفتحة فى الأسماء الخمسة أو الستة وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والمثنى ؟ .

أما إجابة السؤال الأول فهى أن « لا » إذا كانت نافية للجنس فإنها تفيد التمام بلا حاجة إلى الخبر ، يشهد بذلك غلبة حذف الخبر بعدها كما يذكر النحاة ودلالة الحس حين تقول لا ريب ولا ضير ولا بأس مكتفياً بذلك دون استشعار منك أن السامع يتطلب شيئاً آخر ، وتقدير الخبر بموجود أو حاصل كما يقول النحاة لا يزيد المعنى شيئاً . وإذاً فاسم لا بتمامه معها على هذه الصورة لا يكون متحدثاً عنه بشيء أو لا تحتاج أن يتحدث عنه بشيء ، ومن ناحية أخرى لا تقصد إضافة غيره إليه فاستحق أن يفتح الآخر .

وأما السؤال الثانى فالفتحة موجودة فى الأسماء الستة وهى مشبعة مولدة للألف على نحو ما بيناه سابقاً، وأما جمع المذكر السالم فأهمل فيه النظر إلى الفتحة لأنها ليست بعلامة إعراب واكتفى فيه بصورتين فقط ، وكذلك الشأن فى جمع المؤنث السالم . وخير لنا أن نقول هذا ونظل على ربط الحركات بالمعنى من أن نجعل الياء علامة على النصب مرة ثم على الجر مرة أخرى ، وكذلك الكسرة ، فنهم الأمر على المتعلم ونخلطه ، ونلتصق بالارتباط اللفظى البعيد عن حياته وما فيها من معان ، أما المثنى فهو الشاذ الوحيد كما ذكرنا . ومع ذلك فمن الممكن الاكتفاء فيه — على شذوذه — بصورتين أيضاً مسايرة لأخويه جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وبغض النظر فيه أيضاً عن الفتحة لأنها ليست علامة إعراب .

أما المنادى العلم والنكرة المقصودة فقد حرماً التنوين لإرادة التعيين ؛ حيث التنوين علامة التنكير (١) ، ومتى حرما التنوين ضم آخر كل منهما منعاً للاشتباه بالمضاف إلى ياء المتكلم لأنها تقلب فى باب النداء ألفاً تبقى وتحذف فتقول يا عبدا ويا عبد. على أن النحاة جعلوا ضمة المنادى فى هذه الحال ضمة بناء لا ضمة إعراب .

ونخلص من هذا البيان والعرض إلى تقرير الحقائق التالية .

١ — للإعراب علامتان هما الضمة والكسرة أما الفتحة فهى حركة الخفة لا حركة إعراب .

٢ — ترتبط الضمة بمعنى يقصده المتكلم هو أن يكون الاسم المضموم متحدثاً عنه . كما ترتبط الكسرة بمعنى آخر يقصده أيضاً وهو إرادة الإضافة إلى الكلمة

٣ — تحذف الأبواب الآتية من القواعد النحوية والاكتفاء فيها بباب واحد يجمعها هو باب المتحدث عنه الذى يدل عليه بالضمة ، وهذه الأبواب هى :

---

(١) وضح ذلك وأثبته ابراهيم مصطفى عند الكلام عن الصرف في كتابه **احياء النحو** ، ص ص ١٦٤ — ١٦٧ .

المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل وكان وأخواتها وإن وأخواتها وظن وأخواتها وعطف النسق ولا النافية للجنس أو الوحدة(١) والمفعول فيه(٢) والمفعول المطلق(٣) والمفعول معه(٤) والاشتغال .

٤ ــ يحذف التحدث عن العلامات الفرعية إلا فى المثنى فقط .

٥ ــ يبقى باب الإضافة ويشمل الإضافة بأداة وبغير أداة . وبمعنى آخر يدمج باب حروف الجر فى باب الإضافة على أن يفرد لحروف الإضافة هذه باب يتحدث فيه عن معانيها واستخداماتها ونيابة بعضها عن البعض . . .

٦ ــ يبقى المنادى باباً لتوضيح كيف خرج عن أصله فى اقتضاء الفتحة إلى الضمة فى العلم والنكرة المقصودة ، أو يخرج إلى باب البناء .

والذى ينبغى أن ينال من المدرس كل عنايته وحرصه هو ربطه المعنى الذى يقصده المتكلم بحركات الإعراب ، فيفهم التلاميذ أولا ويلح فى إفهامهم عن طريق الشرح واستخدام وسائل الإيضاح والتصرفات العملية منه ومنهم معنى المتحدث عنه وتحديده فى الأساليب المختلفة بمنتهى الدقة وكذلك معنى الإضافة والمضاف إليه على النمط الذى ذكرناه ، ولا يخشى الاتصال بحياتهم العادية بل عليه أن يجد السبيل إلى ذلك ليستخرج ما فيها من عبارات وأساليب يستبين فيها معنى المتحدث عنه ومعنى المضاف إليه حتى إذا اطمأن إلى نضج فهمهم واكتمال معرفتهم بمدلول هذا وذاك انتقل بهم انتقالا تعاونياً يتسم بالإيجابية منهم إلى ربط هذه المعانى التى فهموها بعلامات الإعراب التى هى الضمة للمتحدث عنه والكسرة للمضاف إليه بحرف أو بغير حرف . وحينئذ يستعرض معهم شتى الأمثلة فى « المتحدث عنه » متضمنة فاعلا ومفعولا وغير ذلك مما ذكرنا مندرجاً تحت باب « المتحدث عنه » دون أن يتعرض بالطبع إلى أن هذا فاعل

---

(١) يتعرض لها من حيث المعنى ودلالته فى باب النفى وأدواته .
(٢) يتعرض له من حيث المعنى ودلالته عند الحديث عن الزمن .
(٣) يتعرض له من حيث المعنى ودلالته عند الكلام عن التوكيد .
(٤) يتعرض له من حيث المعنى ودلالته في باب حروف العطف أو المشاركة .

وهذا مفعول ، بل يصرف همه فى التركيز على معنى « المتحدث عنه » ، وكذلك يفعل فى المضاف إليه حتى يستقر فى أذهان التلاميذ المعنى وارتباط العلامة الإعرابية بإرادته .

وعند ما تعرض فى المناقشة والشرح واستعراض الأمثلة جموع المذكر السالم والأسماء الستة فعلى المدرس أن يفهمهم بما لا يشق عليهم كيف أن الأمر فى هذه جميعاً لا يختلف إلا من حيث إشباع الحركة إما لاقتضاء صورة الجمع أو لاقتضاء صورة الكلمة حيث هى على حرف واحد أو حرفين .

وعند ما يستقر الأمر للتلاميذ على هذا النحو يسهل عليهم أن يربطوا بين الفتحة وبين ما ليس بمتحدث عنه أو مضاف إليه ، وعلى المدرس عند التعرض للأسماء الخمسة أو جمع المذكر السالم أو المؤنث السالم أن يبين لهم من غير عنت أن لا خلاف إلا من حيث إشباع الحركة اقتضاء للجمعية أو لوضع الكلمة على حرف أو حرفين أو من حيث إغفال الفتحة فى جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم لأنها غير مهمة حيث إنها ليست بحركة إعراب على ما وضحناه آنفاً .

التوابع

سبق أن أخرجنا عطف النسق من التوابع إذ ليس له إعراب خاص ، ولا يستحق أن يفرد ببابٍ كما وضحنا ذلك قبل . أما بقية التوابع فينبغى أن تخضع فى تقسيمها وحركة آخرها للمعنى . وهى إذاً نوعان .

النوع الأول : ما يكون التابع فيه مكملا للمتبوع مسهماً فى الدلالة على معناه بحيث إذا لم يذكر ظل المعنى الذى يقصده المتكلم من المتبوع ناقصاً وظلت الكلمة عاجزة عن حمل الدلالة على هذا المعنى ، وهذا النوع هو ما يطلق عليه النحاة « صفة أو نعتاً » ، تقول زارنا اليوم محمد الصديق فلا تريد الواحد

من المحمدين ولكنك تريد من سمى بمحمد وهو فى نفس الوقت صديق لك ، فالكلمتان بمجموعهما مكملتان لما فى نفسك معبرتان تعبير الكلمة الواحدة عمن تقصد .

وحكم هذا التابع الاتفاق مع متبوعه فى : الإعراب ، والتعريف ، والتنكير . والتذكير ، والتأنيث ؛ والإفراد ، والتثنية والجمع ؛ لأنه نزل منه منزلة الكلمة الواحدة فى الدلالة على المعنى .

النوع الثانى : ما كان فيه المتبوع مستقلا بمعناه ، وكان التابع مفيداً لمعنى المتبوع ، غير أن اقتران أحدهما بالآخر يزيد المعنى إيضاحاً ، ويندرج تحت هذا النوع ما عبر عنه النحويون بالتوكيد المعنوى وعطف البيان والبدل ، تقول : جاء الأصدقاء كلهم ورأيت أبا الفضل محمداً ، فإذا اقتصرت على الأول أديت المعنى أداء ما ، وإذا اقتصرت على الثانى أديته كذلك ، ولكنك إذا قرنت الاثنين وضحت هذا المعنى بالتوكيد أو بزيادة البيان .

ويدخل الخبر فى هذا النوع فى مثل محمد فاهم حيث قال سيبويه « إن الخبر إنما رفع من حيث كان من المبتدأ هو هو » فكأن كلمة « فاهم » تغنى عن محمد غناء ما ، وبالمثل إذا اقتصر على لفظ « محمد » من حيث القصد عند ذكره أن ينصب على الفاهم ، ولكن تمام المعنى وزيادة إيضاحه لا تكون إلا بذكر الاثنين واقترانهما .

وحكم هذا النوع من التوابع هو الاتفاق مع متبوعه فى الإعراب لاتفاق مدلوليهما وصحة وضع أحدهما مكان الآخر . وبدهى أن يتفقا أيضاً فى التذكير والتأنيث(١) ؛ إذ لا ينبغى أن يعنى أحدهما مذكراً والآخر مؤنثاً وهما لشىء واحد وكذلك يتفقان فى الإفراد والتثنية والجمع . ولكن لا يشترط أن يتفقا فى التعريف

---

(١) أما بنفس الصيغة أو بملحقاتها من الضمائر التى تعود الى المتبوع .

والتنكير لأنهما قد يعنيان شيئاً واحداً وأحدهما معرف والآخر منكر ، وإنما جاءت زيادة الإيضاح من الاقتران .

وقبل أن نترك باب التوابع ينبغى أن نوضح أمرين : الأمر الأول هو الخبر إذا كان ظرفاً أو جاراً أو مجروراً . والأمر الثانى ما يسميه النحاة بالنعت السببى . أما الأمر الأول فقد سبق الكلام عن شقة الثانى فى باب الإضافة حيث أوضحنا أن الاسم بعد الحرف جر هنا لأننا قصدنا أن نضيف إليه غيره . فإذا قلنا « محمد فى البيت » فإننا نقصد أن نضيف إلى البيت وجود محمد . أما الشق الأول فقد كفانا مؤنة الرد عليه نحاة الكوفة حيث قالوا : « إن الخبر إذا خالف المبتدأ ولم يكن وصفاً وإنما كان بياناً لمكانه أو زمانه لم يرفع ونصب ، كما تقول زيد أمامك .

أما النعت السببى فحقه ألا يعد نعتاً وألا يذكر فى باب التوابع لأن لفظ « طويل » فى عبارة « هذه بنت طويل شعرها » لا يمكن أن تصف من حيث المعنى كلمة « بنت » بل ينبغى أن تبتدأ به جملة مستقلة ، فيستحق حينئذ الرفع ، ولكنه وافق فى الإعراب ما قبله لا من باب التبعية ولكن من باب المجاورة حيث إنهما اتفقا فى التعريف والتنكير . وهذا المعنى هو الذى خرج عليه ابن جنى ما روى عن العرب من قولهم : هذا جحر ضب خرب ؛ حيث بين « أن أصله : هذا جحر ضب خرب جحره ، فحذفت كلمة جحره لأنها واضحة فى المعنى » .

وإذاً فباب التوابع فى النحو ينبغى أن يؤخذ بهذا المأخذ السهل المتصل بالمعنى . وبمعنى آخر ينبغى على المدرس أن يبتدىء مع التلميذ بدراسة المعنى الذى يبنى عليه تقسيم التوابع حتى يستوعبه ويستقر فى ذهنه ، ثم يبنى عليه تقسيم التوابع هذا التقسيم الثنائى الذى ذكرناه ، فيتأكد له أن التابع الذى ينزل من متبوعه منزلة الكلمة الواحدة يوافق متبوعه فى الإعراب والتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير

والإفراد والتثنية والجمع . وأن التابع الذى يفيد معنى المتبوع يوافق متبوعه فى الإعراب ، والتذكير والتأنيث ، والإفراد والتثنية والجمع .

الصرف والممنوع من الصرف

الصرف هو التنوين ومنع الصرف هو منع التنوين . وقد ذكر الأستاذ إبراهيم مصطفى فى كتابه « إحياء النحو » — مؤيداً ما يقول بكلام العرب والنحاة وغير ذلك من الأدلة والشواهد أن التنوين إنما كان فى الاسم لإرادة التنكير ودليلا عليه كما كانت « أل » فى أول الاسم علامة التعريف . وعلى هذا لم يدخل التنوين أى نوع من أنواع المعرفة ، فلم يدخل الضمير ولا اسم الإشارة ولا المضاف ولا اسم الموصول ولا غير ذلك من المعارف . أما العلم فهو وحده من أنواع المعارف الذى يدخله التنوين ، وذلك لأن العلم يحتمل معنى التنكير والتعميم إذا أريد به شخص غير معين من الأشخاص الذين اشتركوا معه فى التسمية ، ويحتمل كذلك معنى التعيين إذا أريد به شخص بعينه مسمى بهذا الاسم ، كما صرح بأكثر من هذا الإمام أبو سعيد السيرافى فى شرحه لكتاب سيبويه حيث قال « فإن أورده (أى العلم) المتكلم قاصداً إلى واحد عنده أن المخاطب يعرفه فهو معرفة وإن أورده على أنه واحد من جماعة لا يعرفه المخاطب فهو نكرة » . ويمكن القول أيضاً بأن التنوين يدخل العلم للمح أصله إذا كان منقولا عن صفة كما تدخله « أل » لهذا الغرض .

يترتب على هذا البيان تقرير قاعدة هامة تفسر لنا علة الكثير مما منع من الصرف ، ، وهى أن الأصل فى العلم ألا ينون كبقية أخواته من المعارف وإنما ينون إذا قصد تنكيره أو لمح أصله المنقول عن الصفة . وبهذا منعت من الصرف الأسماء الأعجمية إذ لم تستعمل نكرة فى العربية قبل وضعها أعلاماً حتى لا يكون أصل يلمح بدخول التنوين ، أما إذا استعملت كذلك لم تمنع صرفها كما إذا سميت بـ « استبرق » .

ومنعت من الصرف المركبات المزجيه كمعديكرب . . . حيث نقلت من لغاتها مباشرة إلى العربية أعلاماً فلم يكن لها أصل متون قبل العلمية يمكن لحمه بالتنوين .

ومنعت من الصرف الأعلام التى جاءت على وزن الفعل كيزيد لنفس السبب الذى سبق ذكـره فى المركبات المزجيـة ، حيث إن أصله وهـو الفعل محروم من التنوين .

ومنعت من الصرف أسماء الأعلام غير المنقولة كعمر وهى ما سميت بالأعلام المعدولة .

أما الأعلام المؤنثة فإنها باستعمالات العرب واستخدام القرآن لها لاتمنع من الصرف ضربة لازب ، وإنما تخضع لاحتمالى العلم ، فإن أريد بها معين منعت من الصرف وإلا صرفت .

ومنعت من الصرف كلمتا أخر وجمع لاشتمالها على معنى التعريف حيث إن الأولى جمع آخر وأفعل التفضيل لايجمع إلا إذا كان معرفاً أو مضافاً لمعرف ، فهى إذاً ملاحظ فيها هذا التعريف ، وحيث إن الثانية لا يؤكد بها إلا المعرفة ، ففيها كذلك معنى التعريف .

أما مثنى وثلاث . . . فقد قال فيها الفراء : أبيز صرفها إذا ذهبت مذهب أسماء النكرات ، فتخضع إذاً لا حتمالى العلم اللذين سبق التنويه بهما .

ومنعت من الصرف الصفات التى على وزن أفعل لأنها أكثر ما تكون فى أفعل التفضيل «وأفعل التفضيل يستعمل مصحوباً بمن أو أن يكون معرفاً ، واستصحابه بمن نوع من التعريف . . . فواضح أن « أفعل » يحرم التنوين إذا صحب « من » لأن فيه حظاً من التعريف ... أما غير أفعل التفضيل مما جاء وزنه على أفعل فإنه حمل عليه ، وربما كان أصل كل « أفعل » هو التفضيل ، ثم كثر استعماله مع نسيان الأصل وبقاء الوصف ، ودليل ذلك أنك لا تجد

فعلا يشتق منه أفعل وصفاً ثم يشتق منه أفعل التفضيل »(١) .

ومنعت صيغ منتهى الجموع من الصرف لما فيها كذلك من معنى الإحاطة والشمول ، فاستغراقك بذكر هذا الجمع كل ما اندرج تحته من آحاد لم يبق ما يفيد الشيوع ، فتضمن بهذا معنى التعريف وبعد عن معنى التنكير .

يضاف إلى ما تقدم من الممنوع من الصرف لعلة أخرى غير التعريف وهو المختوم بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة والمختوم بألف ونون زائدتين . أما ألف التأنيث المقصورة فالتنوين يقتضي حذفها وقد أتت لغرض التأنيث الذى يعنى ببيانه العرب ، ومن ثم منعت من الصرف إبقاء على ما تحرص العرب على إبرازه . ولما كانت ألف التأنيث الممدودة أصلها الألف المقصورة فزيدت عليها الهمزة ناسب أن تأخذ حكمها فى منع الصرف .

وقبل أن نختم هذه المناقشة نذكر أن الصفات المختومة بألف ونون زائدتين إنما تمنع من الصرف إذا كانت مؤنث فعلى لا فعلانة . على أن « بنى أسد قد جوزوا أن يكون لكل فعلان مؤنث على فعلانة ، فهى على هذا جائزة التنوين أيضاً ، وإنما يحذف تنوينها أحياناً وعلى قلة رعاية لزيادة الألف والنون ، ولأن التنوين نون أخرى » .

وبعد ؛ فليس أسهل على التلميذ والمدرس من تناول الممنوع من الصرف هذا التناول السهل المبسط حيث لا يكون أمامهما إلا أن يتعرفا على المواضع التى لا يصح أن يقصد فيها بالعلم إلا التعيين ، ولا يشار فيها إلى أصل منقول عن صفة فيمنع فيها الصرف وهى :

الأعلام الأعجمية كما وضحناها .

« المركبة تركيباً مزجياً .

« التى تجىء على وزن الفعل .

« غير المنقولة .

---

(١) ابراهيم مصطفى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٨ — ١٨٩ .

ثم الصفات والأسماء التى يقصد بها التعريف فتمنع من الصرف وهى :

كلمتا أخر وجمع .

الصفات التى على وزن أفعل .

صيغة منتهى الجموع .

ثم الأسماء التى ختمت بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة فتمنع من الصرف لما ذكرنا من الأسباب .

أما ما عدا ذلك من أعلام فتخضع للأصل فى العلم وهو ألا ينون إلا إذا لم يقصد تعيينه أو دخله شىء من التنكير . وما عدا ذلك من صفات فقليل أن نرى فيها منع الصرف(١) .

أما حكم إعرابه فقد سبق الكلام عنه .

والنقطة الجديرة بالتوضيح هنا هو تنبيه المدرس إلى أن يبذل الجهد و يتخذ من الطرق التدريسية ما هو كفيل بإيضاح فكرة التنوين والعلمية وعلاقة العلم ببقية المعارف ، وكيف يحتمل دونها معنى التنكير والتعريف ،حتى إذا انتقل بالتلاميذ إلى بيان المواضع التى تمنع من الصرف لوجود التعريف فيها استجابوا له وسايروه ولم يضلوا عندالممارسة والاستخدام اللغوى . على ألا نضن عليهم فى أثناء اكتساب الخبرة فى باب الممنوع من الصرف بالفرصة والوقت المناسبين للتطبيق والممارسة حتى نضمن لهم استقامة اللسان عند الاستقلال حديثاً وكتابة وقراءة .

ولا شك أن تناول الممنوع من الصرف والعلم هذا التناول يعفينا من تخطىء من ينطق الأعلام من التلاميذ بغير تنوين على إرادة التعيين فيها وهو كثير شائع بينهم .

---

(١) وبالاختصار : يمنع الاسم من الصرف اذا كان علما قصد به التعيين ولم يشر الى أصل منقول عن صفة ، او جرى مجرى العلم في التعريف ، او كان اسما مؤنثا مختوما بألف التأنيث المقصورة او الممدودة .

النفى وأدواته(١)

إن النفى فى الكلام العربى شائع متعدد الأنواع والصيغ ، وله أدوات كثيرة فتارة ينفى بالحرف كلا وتارة ينفى بالفعل كليس وتارة ينفى بالاسم كغير ونحوها . وجدير بالنفى — وهذا شأنه — أن يجمع فى باب واحد فى النحو يتحدث فيه عن خصائصه وأساليبه وأنواعه وأدواته، مستهدفين بذلك الكشف عن أسرار البيان فى اللسان العربى ومتوخين الربط بين استخدامه والحياة التى يحياها التلاميذ مما يشعرهم بالحاجة إلى معرفة كل ما يتصل به لتعتدل لهم حياتهم ويأخذوا فيها بسبيل قويمة .

ويقتضى هذا التركيز على بيان المعنى فى أساليب النفى المختلفة والمقارنة بين نفى الأدوات المتعددة ببيان ما ينفى منها الحال وما ينفى الاستقبال وما ينفى الماضى وما ينفى المفرد أو الجملة ، وما يختص الاسم وما يختص بالفعل ، وما يتكرر ومواضع تكراره وغير ذلك مما يحيط بهذا الباب ويظهر دقة العربية فى تصوير المعانى المختلفة وأدواتها .

التوكيد

وحقه كالنفى أن يفرد بباب مستقل تجمع فيه أدواته المتفرقة فى كثير من أبواب النحو ويبين ما تضيف إلى الكلام من معنى يختلف فى موضع عنه فى موضع آخر ليكون ذلك أقوى فى البعد عن اللفظية والالتصاق بسر العربية فى التعبير عن المعانى .

الزمن وأنواعه

وفيه يتعرض لأنواع الزمن وأساليب الدلالة عليه بفعل ، أو باسم ، أو بفعل وفعل ، أو بفعل واسم ، أو بحرف ، وكيف تختلف أساليب الدلالة عليه باختلاف هذا

---

(١) هذا الباب والذى يليه من أبواب تحتاج الى دراسة مفصلة بوسائلة لجان متخصصة كى تعرف تفصيلاتها وما تتضمن من مباحث ينبغى التعرض لها .

كله . وهنا تسنح الفرصة للتعرض للفعل ودلالته الزمنية والأدوات التى تدخل عليه مما يخصصه للماضى أو للاستقبال أو ما إلى ذلك مما يربط النحو بالمعنى ويبعده عن اللفظية والشكلية البغيضة إلى التلاميذ .

حروف المشاركة أو العطف

وتستأهل البحث من حيث معانيها واستخداماتها فى الأسلوب العربى لا من حيث صلتها بما تحدثه من أثر إعرابى ، وذلك حتى تكون لها حيويتها وإغراء التلاميذ بدراستها حين تتصل بحاجاتهم ومعانيهم التى تكون جزءاً من حياتهم .

الاستفهام وأدواته

وينبغى أن يذكر فى النحو ويدرس على أساس مدلولاته المختلفة وارتباط أدواته فى أدائها اللغوى بالمعانى والمفاهيم التى تعرض للمتعلم فى حياته ويحتاج إلى أن يعبر عنها تعبيراً صحيحاً . ومن ثم يستشعر الحاجة إلى دراستها وضرورتها لحياته واستخدامه اللغوى الذى لا يستغنى عنه ، فيكون ذلك دفعاً له إلى الإقبال على معرفتها ودراستها وعدم النفور من مدرسها .

* * *

وهكذا تختصر النحو أو كثير من أبوابه وتفصيلاته المعقدة التقنين والمتصلة بالاسم فى عدة مباحث قليلة مبسطة التقنين ميسورة الفهم ؛ لأنها متصلة بالحياة وما يدور فيها من معان ومفاهيم ، وهذه المباحث يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ــ الإعراب : ويتضمن ذكر علامتيه : الضمة والكسرة وارتباط الأولى بمعنى المتحدث عنه الذى يقصده المتكلم ، وارتباط الثانية بمعنى المضاف إليه الذى يقصده المتكلم . كما يشار فيه إلى أن الفتحة ليست علامة إعراب وإنما هى حركة الخفة لما ليس بمتحدث عنه ولا مضاف إليه .

٢ ــ المتحدث عنه : ويتضمن بيان معناه واستخداماته المتعددة مما يلاقى ذكر الأبواب التى سبق التنبيه إلى حذفها .

٣ ــ الإضافة : وتتضمن بيان معنى الإضافة بحرف وبغير حرف . كما تتضمن البحث فى حروف الإضافة من حيث معانيها وسعة استخدامها وحرية نيابة بعضها عن بعض . . .

٤ ــ إعراب المثنى بالعلامات الفرعية : الألف رفعاً والياء جراً ، وإغفال النصب لأنه ليس بإعراب .

٥ ــ المنادى : ويوضح فيه كيف خرج عن أصله فى اقتضاء الفتحة إلى الضمة فى العلم والنكرة المقصودة .

٦ ــ التوابع : وتقسم قسمين : الأول يكمل فيه التابع المتبوع ويوافق فى الإعراب والتعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع ، والثانى ما كان كل منهما مستقلا بالمعنى الذى هو واحد فى الاثنين ولكن الاقتران يزيد هذا المعنى إيضاحاً ، وفى هذا النوع يوافق التابع المتبوع فى الإعراب والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع .

٧ ــ الصرف والممنوع من الصرف : ويتضمن بيان معنى الصرف ، وخاصية وروده فى العربية من الدلالة على التنكير . ثم يبين معنى العلم واحتماليه من إرادة التعريف والتنكير ، وأنه بناء على هذا يجوز أن يمنع من الصرف للاحتمال الأول وأن يصرف للاحتمال الثانى . وفيه أيضاً تبين المواضع التى لا يقصد فيها بالعلم إلا التعيين ولا يشار فيها إلى أصل منقول عن صفة فيمنع من الصرف فيها . كما تبين المواضع التى يقصد فيها بالأسماء أو بالصفات التعريف أو الأسماء التى ختمت بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة فتمنع من الصرف كذلك . ويتضمن هذا الباب أخيراً حكم إعراب الممنوع من الصرف .

٨ ــ النفى وأدواته .

٩ ــ التوكيد .

١٠ ــ الزمن وأنواعه .

١١ ــ حروف المشاركة أو العطف .

وفى النهاية فهذا التبسيط فى أبواب النحو وتفصيلاتها يربطها بالمعنى ويبعدها عن الفلسفات اللفظية التى تعلق بها النحاة والتى عادت على النحو بالتعقيد والاضطراب الذى ينفر الباحث والمتعلم وهو خليق ــ حتى وإن كان به بعض القصور ــ أن يناسب التلاميذ فى مراحل التعليم العامة التى ينبغى التركيز فيها بالنسبة للقواعد على الممارسة اللغوية وارتباط القواعد النحوية بالحياة ومعانيها الدائرة فى حياة المتعلمين تشجيعاً لهم على الاتصال بدراستها وعدم استثقالها. على أنه قد يكون فى المراحل التعليمية العليا والمتخصصة مندوحة فى الخروج عن دائرة هذا التبسيط إلى التفصيل وعمق البحث والدراسة .

توزيع أبواب النحو المتقدمة على المراحل التعليمية المتدرجة

إن ما يهمنا فى المقام الأول من دراسة اللغة العربية فى مراحل التعليم العام وهى المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية هو أن تستقيم للمتعلم فيها قراءة سليمة لا أخطاء فيها من حيث المبنى أو ضبط أواخر الكلمات ، مبنياً ذلك على فهم المعانى وإدراك المقصود من المقروء ، ثم التعبير بالكتابة أو الحديث عن النفس بعبارة مفهومة المعنى خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية كذلك . وخير ما يحقق هذا هو كثرة الاستخدام الصحيح لمفردات اللغة وأساليبها ودوام جريان اللسان بها مما يحيل أمر الضبط اللغوى من حيث البنية والإعراب إلى عادة وسليقة فى نهاية الأمر ؛ لا تتوقف رعايته على توجيه الانتباه إليه توجيهاً خاصاً ولا يتطلب وقفات أكثر من تلك الوقفات اللمحية التى تتخلل النطق بالكلمات أو كتابتها . وإذاً فتبسيط النحو وإزالة الحواشى والتفصيلات المعقدة منه على الصورة التى وضحناها يوفر الوقت والفرص أمام المدرس والتلميذ

من أجل الممارسة الفعلية الدائمة لقواعد النحو فى الكلام قراءة وحديثاً وكتابة مما يحقق الغرض من دراسة النحو ووضعه اللائق به . وذلك إذا خلصت نية المدرس فى التدريس وأحسن إعـــداده له ، واستجاب التلميذ لمدرسه وأقبل على درسه ، وهـــو لا شك فاعل لأنه سوف يجد النحو شيئاً لا غنى عنه من حيث هو مرتبط بالمعنى كل الارتباط ومؤد لاحتياجاته اللغوية بلا تعقيد .

وإذا أردنا أن نقسم أبواب النحو التى ذكرناها على مراحل التعليم فينبغى أن تحظى المرحلة الابتدائية بأوفر نصيب من الاستخدام اللغوى السليم دون التعرض للقواعد ، فيدرب التلاميذ تدريباً وافياً وخاضعاً لميولهم والسمات التى يتصفون بها فى هذه المرحلة من العمر كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ؛ يدربون على :

(ا) استخدام أساليب الاستفهام .

(ب) استخدام أساليب النفى فى كل مجالاته

(حـ) استخدام أساليب التوكيد فى مواطنه العديدة .

(د) استخدامات الزمن المختلفة .

وفى نهاية المرحلة الابتدائية يتعرض المدرس معهم لباب المتحدث عنه وإعرابه طبقاً لما بيناه من قبل ، على أن يجعل المدرس كل همه إفهام التلاميذ معنى المتحدث عنه وارتباطه بحركة الإعـــراب وهى الضمة . ويعرج فى أثناء ذلك على بيان الضمة المشبعة فى الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم كما ذكرنا . ولكنه لا يتعرض لشذوذ المثنى وإعرابه بعلامات فرعية إلا إذا أثار التلاميذ الحديث عن إعرابه .

وفى المرحلة الإعدادية يتضمن منهج النحو ما يأتى :

(ا) الإعراب فى الاسم ، وعلامتاه الضمة والكسرة ، وارتباط الأولى بالمتحدث

---

(١) يمكن بسهولة توزيع هذه الابواب على سنى الدراسة الاعدادية .

عنه وارتباط الثانية بمعنى المضاف إليه . وهنا تسنح الفرصة مرة ثانية لدراسة « المتحدث عنه » بزيادة فى الإيضاح والبسط مما يعمل لا شك على عمق الفهم وتثبيت لمعنى المتحدث عنه وارتباطه بحركته الإعرابية. وينبغى هنا التعرض للمثنى لبيان أنه الشاذ الوحيد فى الإعراب بغير الضمة مقتصراً فى شذوذه على وجهين كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق .

(ب) تبيين أن الفتحة علامة الخفة وليست بإعراب فى الاسم ، مع التدريب الكافى على مواطن ظهورها العديدة وارتباطها بمعنى بُعد الموطن عن كونه متحدثاً عنه أو مضافاً إليه .

(حـ) بيان معنى الإضافة بحرف وبغير حرف على ما ذكرناه ، مع البحث فى معانى حروف الإضافة وسعة استخدامها ونيابة بعضها عن بعض . .

(د) التوابع بقسميها مع التوضيح الكافى لارتباطها بالمعنى على النمط الذى سبق ذكره .

(هـ) الصرف والممنوع من الصرف ، مع توجيه العناية كل العناية لارتباط مفهوم الصرف والمنع من الصرف بالمعنى كما وضحنا قبل ذلك .

(و) الاستخدامات الصحيحة للفعل والمبنى من الأسماء دون التعرض للقواعد.

(ز) استعمالات العدد من حيث تأنيثه والتأنيث له ، وكذلك تذكيره ومراعاة هذا التذكير .

وفى المرحلة الثانوية تكون القواعد النحوية كما يلى .

(ا) أبواب الصرف مع التبسيط وتوجيه الاهتمام إلى الممارسة والاستخدام .

(ب) البحث فى معنى الزمن مع التعرض للفعل بالتفصيل .

(حـ) البحث فى معنى النفى وأدواته مع البسط والتوضيح .

(د) البحث فى معنى حروف المشاركة أو العطف .

(هـ) البحث فى معنى الاستفهام وأدواته ودلالاته المختلفة .

(و) البحث فى معنى التوكيد بكل أضربه ومواطنه العديدة .

ولا يفوتنى فى نهاية هذا الموضوع أن أقرر الحقائق التالية .

الأولى . أن هذا القدر من القواعد النحوية لم يحط بكل شاردة وواردة فى هذه المادة ، بل هناك كثير يمكن أن يعد من قواعد النحو وقد تركته قصداً لدراسة ما بعد المرحلة الثانوية فى أقسام التخصص اللغوى حيث ينبغى الوقوف عليه هناك بتفصيلاته وتعمقاته الأكاديمية وفلسفاته التى بنى عليها إعداداً للعقلية العلمية فى هذا الميدان ، أما ماذكرته هنا فهو القدر الكافى من القواعد النحوية التى يستبين بها طريق السلامة نطقاً وكتابة وقراءة إذا قام عليها مدرس قدير متحمس لإفساح مجال الممارسة اللغوية والاستخدام النحوى السليم أمام التلاميذ ، على أن يتضامن معه فى تأدية رسالته زملاؤه من مدرسى المواد الأخرى .

الثانية . أن تبسيط القواعد النحوية بهذه الصورة لا يخلو من بعض القصور ولكنه بجملته موفر للوقت عامل على ربط النحو بالمعنى ، مما يمكن أن يجذب التلاميذ إليه . وخير لنا — ونحن فى مرحلة تعليمية لا نحتاج فيها إلى تعمق لغوى — أن نختار أيسر الأمور فى تحقيق الغرض المناسب لحياة التلميذ فى تلك المرحلة ؛ حتى إذا اختار الطالب الطريق الشاق طريق البحث والإمعان فى دروبه ومسالكه فنحن فى حل من أن نغنى منهجه الدراسى بغير السهل أو الميسر ، وذلك لا يكون إلا فى مراحل ما بعد الدراسة الثانوية .

الثالثة : أن كثيراً من الأساليب لا تجدى فيها القواعد جدوى كثرة الممارسة والاستخدام السليم . وخير للمدرس أن يرعاها فى ألسنة التلاميذ عن طريق استخدامها المتكرر صحيحاً ، وألا يتعرض لها بتقنين طيلة مدة الدراسة العامة فى المراحل التعليمية المختلفة ، وإنما يقتصر التعرض لها على التصحيح المباشر إذا أخطأ فيها التلاميذ ، وذلك حتى تعتاد الألسنة نطقها نطقاً صحيحاً وتجرى الأقلام بكتابتها صحيحة كذلك .

ومن أمثلة ذلك :

- أساليب الشرط والجزاء من حيث وقوع الفاء أو عدم وقوعها فى الجواب ، وكذلك عدم وقوع اللام فى جواب إذا ، وعدم تكرار كلما مع جملة الجواب
- عدم إلحاق علامات التثنية والجمع بالفعل عند ما يتقدم على المتحدث عنه وهو مثنى أو جمع . ويلاحظ أن هناك لغة تبيح ذلك هى لغة «يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار » .
- إلحاق علامات التأنيث بالفعل والاسم ورعاية استعمالاتها الصحيحة فى التعبير .
- اتصال ما الزائدة بغيرها من الحروف والأسماء .
- صحة تركيب الجملة فيما يختص بتقديم بعض المتعلقات على البعض الآخر ، فقد نجد فى تعبيرات التلاميذ مثل العبارات الآتية :

« قد أخذ فى سرد له القصة » ، « مع أيضاً الفارق بينهما » ،

« ولو فى مثلا الحالة العاجلة » « انتصر الرجل الذى محمد » ، إذا فعلا انتصرنا » ، « ليس يكون وظيفياً » ، « اشتراك كذلك محمد فى الموضوع » « إتاحة له الفرصة » ، « الأشياء التى نادراً الحصول عليها » ، « لم أحد منهم غائب » ، « فاو مثلا فعلنا كذا » .

كل هذه وأمثالها ينبغى أن تخضع لأساس واحد هو أساس الاستخدام السليم دون ذكر القواعـــد . وعلى المدرس أن يكون حسن التوجيه مرشداً إلى الصواب متوخياً مواطن الفاعلية فى توجيهه وإرشاده حسبما تقضى بذلك مواقفه التدريسية الخاصة .

الرابعة : أن دراسة النحو على هذا التبسيط القاعدى والبسط فى الاستخدام والممارسة ينبغى أن يوضع موضع التجريب العلمى حتى نتبين على ضوء نتائجه

ما إذا كان ذلك مؤدياً إلى تحبيب التلاميذ فى مادة النحو من جهة ، ومحققاً الهدف من تدريسها فى مراحل التعليم العام بحيث يسلم لسان التلميذ فيها نطقاً وكتابة وقراءة من جهة أخرى ، وحينئذ نستطيع القطع بأهمية تطبيقها فى مدارسنا بجمهورية مصر العربية والعدول بها عن النحو القديم وتفصيلاته القاعدية المضنية .

• • •