

# الفصل السابع

## تدريس القواعد النحوية

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

## سوال نمبر ۱

تعمیراتی عملیات میں

1. تعمیراتی عملیات میں
2. تعمیراتی عملیات میں
3. تعمیراتی عملیات میں
4. تعمیراتی عملیات میں
5. تعمیراتی عملیات میں

## مقدمة

قبل أن أتحدث عن تدريس القواعد النحوية أحب أن أوضح حقيقة هامة وهي أن تدريس القواعد التي تتصل باللغة من زاوية أو من أخرى كلها تسير في فلك واحد . وتتحى نمطا لا يختلف في تناول . فليست قواعد النحو هي التي تختص بأسلوب الدراسة التي سنتعرض له في هذا الفصل ولكن قواعد البلاغة مثلا وقواعد النقد الأدبي وغير هذه وتلك من القواعد إن درست تشترك مع قواعد النحو فيما ستحدث عنه هنا ، ولا يختلف بعض عن بعض إلا كما يختلف موضوع في النحو عن موضوع آخر . ومع ذلك فقد أثرت 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 ، فهي 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 في 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 في مراحل ما قبل الجامعة .

٣ - التركيز على دراسة القواعد النحوية وتحميل غيرها عليها في الدراسة يعنى من التكرار الممل في الوقت الذي يساير فيه الكلام طبيعة ما يجرى على الألسنة ويتبادر - إلى الأذهان دون صعوبة القياس وإلحاق النظر بالنظر .

اعود فأنبه القارىء إلى أن أسلوب تناول الموقف التدريسي الذي أتعرض له في موضوع قواعد النحو في هذا الفصل ينجر على دراسة القواعد اللغوية من أى لون من الألوان .

## أهداف تعليم القواعد النحوية

بالنحو « تبيين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ، ولولاه لجهل أصل الإقاده . . . إذ في 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) .

وهذا يتبين أن النحو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد ، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات ، ويعين القارئ 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 في الجملة ، والجملة مع الجملة ، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها . . . وما كان للعرب أن يلتزموا هذه الحركات (حركات الإعراب) ويحرصوا عليها الحرص كله وهي لا تعمل في تصوير المعنى شيئاً » (٣) . وإذا فتعلم القواعد النحوية ينبغي أن يحقق للمتعلم هدفين :

الهدف الأول : هو فهم ما يقرؤه ويسمعه ؛ حيث بدراسة تلك القواعد والتعرف عليها تعمدل في ذهنه المفاهيم ولا تضعيع المعاني .

الهدف الثاني : هو وضع ما يكتبه أو يتحدث به في صياغة مفهومة ؛ حيث إن مراعاة تلك القواعد النحوية وتعلمها ينبغي في المقام الأول أن تعصم اللسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريد أن يفهم .

ولا يعنينا حين نقرر هذين الهدفين من وراء تعلم القواعد النحوية أن رجل الشارع يفهم لغة الخطاط الدارج من غير حاجة إلى تلك القواعد ؛ لأنه يفهم في 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) إبراهيم مصطفى ، أحياء النحو ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ، ص ١ .

لأنماط اللغة العربية الفصحى . ولعل ما بين العامية والفصحى من صلوات التشابه في الألفاظ والأساليب هي التي قد تعين القارئ أو السامع للفصحى على فهم ما يترؤه أو يسمعه رغم ما به من أخطاء نحوية . ومع ذلك فالكاتب أو المتحدث المخطئ في استخدام القواعد النحوية لا شك مقصر في تثقيف نفسه ، وقد يكون قصوره هذا مدعاة إلى غموض فكرته وفساد ما يقصد إليه ؛ فالخطأ النحوي قد يقاب معنى العبارة رأساً على عقب ويسبب إلى هدف صاحبها منها .

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

### أسس اختيار القواعد النحوية وتنظيمها

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

مثلاً؛ يادات طارئة على الفعل المضارع ، وإذا فليدرس الفعل أولاً حيث الأصل فيه أن يعرى عن الزيادات ، ثم بعد ذلك تدرس النواصب والجوازم ، ونحن نحاسي في لغتنا العربية لغة العرب في شبه الجزيرة العربية والتي تغلبت فيها لهجة قریش على سائر اللهجات ونزل بها القرآن الكريم ، وهذه اللغة تحكمها قواعد معينة سواء منها ما يمس المتداول في الحديث اليومي 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 في تقريرها وتنظيمها وفقاً لاقترضاءات المنطق وطبائع القواعد في حد ذاتها ، فالإنى يحتاج إليه الكبير يتعلمه الصغير ، والبسيط قبل المركب والسابق قبل اللاحق دون نظر إلى واقع المتعلم وسيكلوجيته التي تثبت نتائج البحوث فيها أن للكبير احتياجات تختلف عن احتياجات الصغير وقد تناقشنا ، وأن إدراك الكل أسهل على التلميذ من إدراك الجزء لأن ذلك يسائر الطبيعة الإنسانية ، وقد يكون من الأوفق طبئاً 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 . وبما تؤكد الدراسات السيكلوجية أيضاً أن إشباع الحاجة إذا عرضت للتلميذ يعد أساساً متيناً من أسس الفاعلية في مواقف التربية والتعليم ، ولكن حاجة التلميذ قد تعرض لبعض الموضوعات دون البعض الآخر ، وقد تعرض لها بغير التسق الذي وضعت به في المنهج إذا نظم تنظيمًا منطقيًا ، أو في غير الوقت المحدد لها فيه ، وحينئذ فالمنطق يقضى بإغفال حاجة التلميذ كلية أو باستمهاله مسابرة لتسق المنهج أو الوقت الذي خصصه لدراسة موضوعاته ، مع أن رعاية سيكلوجيته تقضى بعلم استمهاله والإسراع بإشباع حاجته في تعلم الموضوع المتصل بهذه الحاجة .

ومن ناحية أخرى فإن اختيار القواعد النحوية وتنظيمها على الأساس

المنطقي يغفل مشاكل التلاميذ احيوية ووظيفية الأداء اللغوي في حياتهم ؛ لأن على التلميذ بهذا الاختيار والتنظيم أن يدرس ما لا يحتاج إليه في حياته وتنظيم أمور معيشته في مجتمعه . فليس يعني تلميذ المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية في أدائه اللغوي مثلا أن المصدر المؤول يعتبر مفرداً لا جملة وأنه يفرق عن المصدر الصريح بعدة فروق تقوم في جملتها على التعليلات المنطقية واللفظية ، وليس يعنيه كثيراً أيضاً أن يقول في إعراب ( يسعدني أن تفهم عنى ما أقول ) : أن وما دخلت عليه في تأويل مصدر فاعل والتقدير يعجبني فهمك ، بل ربما يعنيه من ذلك كله أن لفظ ( أن ) في العبارة حرف نصب للفعل المضارع بعدها ، ويكفيه من حيث المعنى ما يدركه بسهولة من إسناد المعنى المفهوم من كلمة « يسعدني » إلى مضمون « أن تفهم » ، وليس يعنيه كثيراً أيضاً أن يعرف شروط إعمال المصدر العديدة التي يذكرها النحاة مع أنه ينساق انسياقاً طبيعياً إلى إعماله بما فيه من معنى إيجاد الحدث ليس غير (١) ؛ إذ يقول : شربي الشاي ساخناً ، واستعمالي الدواء بعد الأكل ، وعقابي الصغير الصغير مسيئاً ، « وأتم تبيين الحق منوطاً بالحكم » ، وهكذا يمكن أن يقال في كثير من قواعد النحو وتفصيلاتها الفلسفية .

ولا شك أن خير التلميذ في تعلمه لقواعد النحو يدفعنا إلى البحث في أساليبه العادية واستخداماته اللغوية المتكررة لتتعرف بها على ما تقتضيه ضرورات هذه الأساليب وتلك الاستخدامات من حيث القواعد النحوية فنقررها ونعني بدراستها ، ثم نوظف تدريجاً لها طبقاً لنتائج البحوث النفسية . وقد يكون من المفيد في هذا الصدد إجراء البحوث العلمية المنظمة لتحديد الموضوعات النحوية التي تؤدي وظائف لغوية ضرورية في حياة الأفراد هنا في جمهورية مصر العربية ، وكذلك تحديد شائع الأخطاء فيما يدور على ألسنة تلاميذ المراحل المختلفة من عبارات حتى يمكن أن نبني اختيار القواعد النحوية وتقرير دراستها وتنظيم موضوعاتها في المصنف الواحد وفي الصفوف المتعاقبة وفي المراحل التعليمية المختلفة

(١) اكد ذلك الاستاذ ابراهيم مصطفى لطلابه بكلية دار العلوم في محاضراته وقد كتبت

على أساس من وظيفتها الحيوية وإشباع حاجات التلاميذ ورعاية سيكلوجيهم في تعاملهم اللغوي مع بنى جنسهم في المجتمع الذي يعيشون فيه .

### الطرق المستخدمة في تعليم القواعد

يتبع في تدريس القواعد عادة إحدى طريقتين .

الطريقة الأولى : هي ما تسمى بالطريقة القياسية وتقوم على البدء بمحفظ القاعدة ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والمبينة لما تعنى .

الطريقة الثانية : هي 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 بي هنا أن أناقش هاتين الطريقتين وأبين صلتهما بحياة الإنسان بعامة وبمواقف التربية بخاصة . وتقتضى هذه المناقشة أن أقف قليلاً لأبين كيف يفكر الإنسان وكيف يتوصل إلى الحقائق التي يجهلها ، ويكشف عن قناعها لتستبين ؛ فإن هذا التبيان يربنا إلى حد كبير الأهمية النسبية لما نتبعه في التربية والتعليم من قياس أو استقراء طريفاً لتوصيل الخبرات إلى الأجيال اللاحقة . ولنضع بين أيدينا المثل فهي تنير السبيل وتقطع الشكوك والاحتمالات .

شاب معتدل يريد أن يتزوج ويريد بالطبع أن يكون سعيداً في زواجه موفقاً في تلك الشركة التي سوف يكون عضواً فيها ، وأمامه مجتمعان يصح أن يتجه إلى أحدهما في اختيار زوجه وهما المجتمع الريفي والمجتمع المدني ، ليس من شك في أنه قبل أن يقدم على الاختيار ، سوف يتتبع سلوك جملة من الفتيات في كلا المجتمعين وفي كل ناحية يحب أن يجري عليها ملاحظاته . ثم على أساس هذا الاستقراء وتلك الملاحظة يستطيع أن يبنى حكمه على أي

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

رجل أجنبي يجب أن يتعرف على الشعب المعمرى من حيث السفور - وهو بالطبع لا يعرف 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 انتمى إلى الشوط الأخير أما في الريف فإن البعض القليل ما زال متحجباً .

في الكلام العامى 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 معايشة فيها استقصاء لحاله من جميع نواحيه ؛ بل يجب أن تستنطق بجملة تصرفاته وسلوكه بما تكنه له من ميزات تدفعه إلى جانب الفضيلة أو تخفضه إلى سحيق الرذولين .

تريد أن تكتب مقالا ، بالطبع لن تستطيع أن تكتب إلا إذا ألمت بنواحي القول فيه فعرفت في أى 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 وفصلاً فصلاً 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 رأى أدنى إلى الصواب ولو من جهة نظرك أنت :

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

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

غير أنى لا أريد بذلك أن أهمل ناحية أخرى لها أهميتها في الحياة وقيمتها في الحركة العقلية وأعني بها «طريقة القياس» فلن يرتاب أحد في قيمة القياس الكبرى في حياتنا العملية ؛ إذ على أساسه يتخير الإنسان سلوكه ويتبع نهجاً خاصاً في أعماله ، وهو بعد ذلك وقبل ذلك يملأ حياة كل فرد سواء أكان شاعراً به أو غير شاعر ولنصرب لهذا مثلاً أو أمثلة علنا نتيين من خلالها ما أقصده وأرى إليه .

والد يريد أن يعلم ولده ؛ فهو لذلك يستعرض أبناء الناس الذين سلكوا طريق التعاليم ، فيعرف عن كل نتيجة طريقته ونهاية ما وصل إليه ، ويقارن بينهم جميعاً ، ثم يتخذ لولده سبيلاً راقية نتيجة سالكه في نظره وحسنت عاقبة مختاره في اعتقاده .

تلميذ متحير ؛ يدعو صديقه ليقضى أباماً في رحلة ممتعة فيها لا شك لذة وفيها نعيم وفيها فوق ذلك خلاص من تبعات الحياة وأضرارها . وفي نفس الوقت يدعو الامتحان أن ينهض بأعبائه ، ويخفف إلى أثقاله يحملها لتجهد عقله وجسمه لا شك في ذلك ، غير أن هذا التلميذ قسا على شهواته وطرح لذته جانباً ليختار وعمر الحياة لنفسه ، ويرضى عن صعوبات ممارسه .

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

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

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

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

غير أن ملاحظة هيئة فيما تقدم من بيان تريننا بكل وضوح أن القياس دائماً يأتي بعد معرفة أياً كانت هذه المعرفة ، فلن تستطيع أن تبنيه على جهول بالمقياس عليه إذ هو في الواقع ليس إلا إلحاقاً للشبيه بشبيهه الذى عرف وانتهى فيه البحث ، ووضعاً 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 يجهد عاقبة العاملين والمهملين قبل أن يتخير لنفسه طريق العمل للامتحان ، فكل منهما قد قام بعد علم ، وألحق ما ألحقه لا عن جهول ولا عن ضلالة .

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

ورأينا كذلك أن ليس أمامك إلا اتجاه طبيعي لفهم 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 يقرب الأشياء بعضها ببعض وياحق النظر بنظيره يستير فى ذلك بخبراته السابقة حتى يصل إلى حل يرتضيه لعقده ، وتذليل لما يلاقه 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 يعدو 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 القواعد مثلاً يستطيع أن يستنبط منهم أن « المبتدأ مرفوع » ، وذلك بعد فحص كثير من الأمثلة التى تشمل على مبتدأ قد ضبطه هو بالضمة مثلاً وتدرج معهم فى المناقشة حتى وصل بهم إلى التعرف على تلك القاعدة وإدراكها .

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

بأنفسهم أن طرفي 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 .

وفي 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 الطريقة :

تبين مما ستناه سابقاً أن الطريقة الاستقرائية في الوصول إلى المجهول هي الطريقة الطبيعية التي تسوق إليها الطبيعة البشرية سقواً لا عنف فيه ، ويدفع إليها التفكير انديفاعاً لا تكاف معه ؛ ولهذا نجدها عماد كل باحث وارتكاز كل مخترع وكاشف ، يبدأ بملاحظاته الجزئية وتجاربه على الأشياء ليستخلص العلاقات التي تربطها ويستبين أوجه التشابه التي 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 في أن كل ما نراه من كليات العاوم وقواعدها كقانون الأجسام الطافية ، وقانون « بويل » ، وقاعدة : الفاعل مرفوع ، والمفعول به منصوب . . . إلخ إنما هو وليد الاستقراء وبحث الجزئيات وإجراء التجارب على الطريقة التي 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 في نفع العالم وسعادته إلا على هدى الاستقراء وتبع الطريقة الاستقرائية ، وما وصل الباحثون إلى القمر ووطئوا تربته إلا عن هذا الطريق طريق الاستقراء . ولما كانت هذه هي طريقة العقل الطبيعية في استكناه الحقائق والكشف عن المجهول كان من الطبيعي كذلك أن تكون الطريقة الطبيعية في توصيل المعلومات

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

وكل ما يقال عيباً في هذه الطريقة أنها متأنية بطيئة ولكنها على الرغم من ذلك تخلق من التلاميذ رجالاً يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم ، وتعلمهم الصبر والأناة في تفكيرهم حتى يصلوا إلى أسلم النتائج وأدق الحقائق ، كما أنها تبث فيهم روح النقد الصحيح فلا يتقبلون آراء غيرهم سائغة هينة ولكنهم يأخذونها بالخبر والحيطه ليزيفوا باطلها إن كان فيها باطل ويحمدوا حقها إن كان ثمة حق فيها . وفوق ذلك فهى في 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 آتى تليها مسايرة طبيعية ، ثم الظفر بعد كل هذا بالنتيجة المرضية ؛ وكل ذلك لا شك يسلم إلى ما عددناه قبل من مزايا تلك الطريقة .

ولئن قيل إن عيبيها التؤدة فربحاً 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 هو القبح الأكبر ؛ فلا ينبغي للمدرس ألبتة أن تسهويه السرعة فيبنى قاعدته على تجربة أو تجربتين ، وبأخذ 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 يقع في الخطأ الفاحش لا في محيط الأطفال فحسب بل في عالم العلماء المشهورين ، أما في المحيط الأول فالطفل قد يرى بضع وردات حمراء فيستنبط أن كل الورد أحمر ثم لا يثبت أن تظهر له بعض الورد البيضاء فيفسد استنباطه ، وأما في المحيط الثاني محيط العلماء فقد وقع العالم الكبير «لفوازيه» في خطأ جسيم نتيجة تسرعه في 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 التنوع في 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 للتلاميذ السرعة في إصدار الأحكام وإلقائها على عواهنها دون وقفة ناقدة تريحهم فساد مقدماتهم أو صحتها ، وذلك بالطبع يعرضهم لكثير من الأخطاء الضارة والأغاليط الفاحشة في مستقبل حياتهم .

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

## القياس والتربية

لقد بان لنا مما سبق أن القياس هو إلحاق الشبيه بشبيهه لانطوائه معه تحت قانون عام أو قاعدة كلية ، فما بان لنا بوضوح أن القياس وإن كان ذا أهمية في الحياة العملية إلا أنه ليس الطريق الطبيعي الأول في كشف القناع عن المجهول بل إنه دائماً يأتي طبيعياً في المرتبة الثانية بعد أن يدرك العقل الخصائص والمميزات التي تكون لديه الحكم العام الذي ينسحب على الأفراد المتعددة ، فيحاول بعد هذا أن يالحق ما استجد أمامه من جزئيات ؛ ما انسحب عليه الحكم لاشتراكه معها في الخصائص التي تميزها . ومن هنا كان القياس في وضعه الصحيح بعد الاستقراء لا يسبقه بحال ؛ غير أنه يسهل على المدرس أن يستعمل القياس بادئ ذي بدء في درسه فيبتدئ مع تلاميذه بذكر القانون يعرفهم به ، ثم يثنى بوضوحه لهم بضرب الأمثال وإجراء التجارب ، ثم يقيس بعد ذلك ما لم يتضح على ما وضحه ؛ فيعرفهم مثلاً أن المفعول به منصوب ، ثم يطبق ذلك على أمثلة متنوعة يضربها لهم ويقبلها منهم ؛ أو يعرفهم أن قطبي القضيب المغناطيسي أقوى مغلفة من وسطه ، ثم يجري أمامهم التجارب التي تثبت صحة هذا ، وهكذا ، ومثل ذلك يستطيع في دروس الجغرافيا والحساب والهندسة والكيمياء . . . إلخ . وهذه طريقة لا شك تريح المدرس وتساعد على قطع الشوط الكبير في تدليل ما أتى على عاتقه من منهج المادة ؛ وهي كذلك تريح التلاميذ فتدع لهم الفرص الكثيرة لأن ينصرفوا عن المدرس والمدرسة ما استطاعوا إلى الانصراف سبيلاً ، وتتيح لهم من الوقت ما يستطيعون معه أن يخرجوا بتفكيرهم إلى ما وراء الفصل يضربون في عالم الأحلام ، ويسبحون في واد منفرد عن أودية المدرس ، وهم كذلك يخرجون من الحصص وقليل ما حصلوا من معرفة وما عوا من جديد المعلومات . وهم لذلك وأمام شبح الامتحان الخيف ينصرفون إلى كتبهم يستظفرونها وقلما يفهمون ، ويخجلون 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 يشتردون في 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 ، ويُدْرَج تحتها ما تستطيع أن تسعه من جزئيات ، ولا يتم هذا إلا بالطريقة القياسية . فالمدرس المثالى هو الذى يعرف لكلتا الطريقتين حقهما وما يليق بها من موضع ؛ فيحصل أولاً إلى القاعدة العامة بالاستقراء ومشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية ببدل المجهود واستنهاض الحمم العقلية فى تلمس وجوه الكشف حتى يساعد ذلك على تثبيت القاعدة فى أذهانهم مركزة بالدليل الذى لمسوه وعايروه وفتشوا بأنفسهم عنه ، وحتى يربى 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 معارفهم 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 من دخلا 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 ، وبهذا ذلك ينتهل المدرس مع تلاميذه إلى عبارات الموضوع أو القصة ليستعرضها من ناحية القاعدة النحوية التى يحتملها ، ثم يتدرجوا معاً فى المناقشة

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

وهذا بلا شك يعنى 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 ما يفعله فى الحصص ، 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 يحتفون بأمرها . بل كثيراً ما كان ذلك سبباً فى كراهيتهم للغة العربية بحملتها والاستهانة بها ويمن 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 في الأذهان، بل على العكس قد يعمل بعضها على طرد البعض الآخر بعد تعلمه .

٢ - اختيار القواعد النحوية التي تدرس لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطلق الكبار وتمكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفية في حياة التلاميذ كما وضعنا سابقاً . ويزيد هذا الأمر خطورة على اللغة وتعقيداً لدراستها وتعلمها أن التلاميذ في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع الكبير يتحدث بعضهم إلى بعض ويتحدثون إلى غيرهم دون استخدام القواعد النحوية ، لأنهم يتعاملون في أحاديثهم بالعامية يقضون بها حاجاتهم ، وهي في غنى عن تلك القواعد عند تأديتها هذه الوظيفة الحيوية .

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

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

أولاً : التدريب المتكرر في المواقف التدريسية المختلفة .

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

٥ - مساندة أساليب تدريس القواعد النحوية في كثير من الأحيان الطريقة

القياسية القائمة على الاستنباط بمعنى البدء بالقاعدة تحفظ ثم تعزز بالأمثلة والشواهد من أى سبيل ولولم تكن مستعملة ، مع أن الواجب التربوي يقتضى قيام تدريس القواعد على كلتا الطريقتين : القياسية والاستقرائية ، مع مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم والنواحي 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 وإغراء لهم بالانتفاع بها فى القراءة والكتابة ، ولكن هذه المحاولات تركزت فى جعلها على حذف بعض الأبواب التى تغلب عليها التعليقات المنطقية والفلسفية كالإعلال والإبدال ، وتخفيف بعض الأبواب الأخرى بعدم التعرض لما لا يظهر أثره منها فى اللفظ مثلاً كإعراب 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 يقص 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 جسماً وعقلاً وحصيلة خبرات .

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

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

٤ - يقل أثر النسيان الضار بالعملية التعليمية بوضوح معنى ما يتعلم للمتعلم ، وبالتكرار غير الممل في مواقف التعلم ، وبتوثيق أو اصرار الارتباط بين ألوان النشاط التربوي ومظاهر الحياة التي يحياها المتعلم ، وبتعلم الشيء في ظل قانون عام ، وبحسن استخدام الوسائل التعليمية سمعية وبصرية (٢) . . .

ومن هنا فلنعمل على الارتفاع بمستوى القواعد النحوية علينا أن نتبع في تقرير مناهجها ووسائل تعليمها ما يأتي :

أولاً : ألا تعدو في 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 التعليمي المتصل بها خاضعاً لميول التلاميذ وشغفهم بالحركة واللعب ، فيقدم لهم في صورة استخدام دلغوي مؤد لبعض الوظائف التي تنصل بحياتهم ونشاطهم مما تنسم به هذه المرحلة من العمر . فأساليب الاستفهام والنفي واستخدام الضمائر ونحو ذلك من الأمور التي يحتاج إليها الأطفال في تعبيراتهم اليومية وأحاديثهم عن أنفسهم وعن غيرهم ، ومن ثم تستحق التدريب بصورة بعيدة عن التجريد ، بل قد تأخذ شكل الألعاب التي يمارسونها في أوقات فراغهم وعند ما يخلدون إلى اللهو والتسلية . فن الألعاب التي يمارسها الأطفال مثلاً تلك اللعبة الشائعة التي تسمى

(١) حسين خورة ، مرجع سابق ، ١١٥ - ١٢١ .

(٢) نفس المرجع ، ص ٤٤٢ - ٤٥٠ .

« عروستى » ، وهى الصالحة لأن تكون أداة المدرس فى التدرب 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 .

( ج ) فى أثناء ابتعاد التلميذ عنهم يتفقون فيما بينهم على شىء يمكنه أن يتعرف هو عليه بذلك 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 مثلاً : 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 .

( ي ) وإن لم يمتد السائل إلى موضوع الاتفاق أجابه المسئول بقوله : لا ،

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

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

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

ثانياً : يبدأ التعرض للقواعد النحوية في المراحل التالية من التعليم ،  
ولكن في الإطار الآتي :

١ - أن تكون موضوعاتها مما يحتاج إليه التلاميذ فعلاً في حياتهم ، ويحسون  
بضرورة معرفته ودراسته طبقاً لمقتضيات المواقف التي تستدعيها ضرورات  
الحياة ، حتى إذا تعرض لها المدرس والتلميذ استطاع الأول أن يربطها بحاجات  
الثاني دون تكلف ، ويمكن الثاني من استشعار قيمتها في حياته ، فيقوى لديه  
الدافع إلى تعلمها ، ويهتم بسلامة استخدامها اهتمامه بالموقف الذي اقتضاها .

٢ - أن تستهدف معالجتها في المواقف التعليمية أولاً وقبل كل شئ ناحية  
المعنى وارتباط الكلمات بعضها ببعض عند أدائها لمعانيها . فما الذي يضيفه  
التمييز أو الحال إلى جملته من توضيح ؟ وما ارتباط هذا التوضيح بحركة الآخر  
فيهما ؟ وما وظيفة كل من الفعل الماضي والمضارع والأمر في الجملة التي

تتضمنه ؟ وما الذى يحدث للمعنى لو أن أحدها حل محل الآخر ؟ وينبغي 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 ينبغي أن يقتصر على ما يظهر أثره فى أداء المعنى ويشجع 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 وضعناه 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 تنهز 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 تدرج 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 ينبغي أن ننبه إلى خطأ يقع فيه المدرسون حين

تسويهم استجابات بعض التلاميذ النابهن في الفصل وقت المناقشة فيسرعون إلى استخلاص النتائج والقواعد باستعراض قلة من الأمثلة والخزنيات ، ويففلون عن أن هناك غالبية كبيرة من التلاميذ - وهم المتوسطون ذكاء والأقل من المتوسط - لا يستطيعون متابعة هذا التصرف التعليمي ، فيضلون حين يعتقد المدرسون أنهم معهم على الطريق . وفوق ذلك فهذه الطريقة لا تحقق شمول التعميم ودقته وثبوتة في ذهن التلميذ ، وهي من أجل هذا جديرة أن تطيح بالقانون المستخلص بعد فترة وجيزة في زوايا النسيان وتعثّر التطبيق .

٥ - أن تساير الاختبارات وطرق تقويم التلاميذ في هذا المجال الاقتضاءات التدريسية السليمة بحيث تقيس مدى تحقيق الأهداف التي سبق أن ذكرناها لتعليم القواعد النحوية . ومن ثم ينبغي 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 في حد ذاته بغض النظر عن فائدته الوظيفية في الأسلوب وصحة المعنى .

٦ - أن تتأخر إلى المرحلة الجامعية وشعب التخصص العالي دراسة القواعد النحوية التي لا تتصل اتصالاً واضحاً بالمعنى ، أو التي لا يظهر أثرها إلا في كلام الأقدمين شعراً ونثراً ، أو الأبواب والموضوعات التي لم يسمق التعرض لها في المراحل التعليمية السابقة للأسباب التي ذكرناها . على أن تكون الدراسة في هذه المرحلة متعمقة مستقصية كل التفاصيل ؛ حيث المقصود هنا هو تخرج الأكفاء ومنايع المعرفة من الأشخاص الذين يعتمد عليهم في هذا الميدان بحثاً وتدریساً .

ثالثاً : أن تستخدم الوسائل التعليمية بلا تكلف في مواقف تعليم القواعد النحوية ، لأن حسن استخدام الوسائل التعليمية في هذه المواقف يضمن على الدرمن فاعلية وتشويقاً ويحبب المعلمين في استخدام القواعد. وسوف نتعرض

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

## لماذا لا يبسط النحو على هذا النحو (١)

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

- ١ - تشعب قواعد النحو وتعدد ضروبه وأبوابه بما ينسى آخره أولاً ،
- ٢ - انفصال هذه القواعد النحوية عن تأدية المعاني التي يحتاج إليها الناس بعامتهم وخاصتهم ، فهي بنحو ناجية لفظية وتبنى على تعليقات فلسفية بعيدة الإدراك عن عقول التلاميذ والطلبة في مراحل التعليم العمام ، وأما حياتهم وتفكيرهم فلها مسار مختلف لا صلة له بهذه القواعد وفلسفتها ، وشأن النفس الإنسانية ألا يحفل كثيراً بما لا يحفل بها أو يبر مسلكاً من مسالك حياتها .

وسبب النحو مقيناً بغيضاً إلى النفوس ما بقيت فيه هذه المآهات الملتوية وما اطمأن إلى لفظيته ومنطقه الذي هو عليه الآن ولم يتحرك ليرجع إلى أصل اقتضائه من فهم المعنى وتفسيره ، فهل يا ترى يمكن التغلب على هذين السببين والقضاء عليهما ليرجع للنحو حيويته وتسهل مساريه فتجذب الرواد وتغريهم بالأرتياد ؟

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

(١) لعهدت في المعلومات التي سقتها هنا على ما ذكره الاستاذ إبراهيم مسطفي في كتابه احياء النحو ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ . حين أراد الإستزادة والتفصيل وعمق البحث فليرجع إليه .

وتقريب مفاهيمه إلى الأذهان إذا استطعنا أن نربط بين حركات  
 أواخر الكلم في الإعراب ودلالاتها على معان مختلفة باختلافها، ولفظنا لفظاً  
 باتاً أنها آثار العوامل المذكورة أو الملحوظة في الجمل، وليس ذلك بالعزيز .  
 فالضمة كما يذكر الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه « إحياء النحو » ، والتي  
 هي علامة الإعراب في الاسم - إذا تبعناها في جميع أبواب النحو نجدتها ترتبط  
 بمعنى من المعاني لا يتغير وهو الدلالة على أن الكلمة يتحدث عنها بغيرها من  
 الكلمات . وإذا فعند ما نقصد هذه الدلالة في الكلمة تظهر الضمة عابها ،  
 ولا تخرج الضمة عن هذا إلا في بناء أو إتباع . وأما الكسرة فهي دليل على أن الكلمة  
 مرتبطة بما قبلها ارتباط إضافة ، وبمعنى آخر تدل الكسرة في الكلمة على أن  
 شيئاً ما يضاف إليها ، ولا تخرج عن هذه الدلالة إلا إذا كانت « في بناء أو في  
 نوع من الإتيان » ، وإذا فتى قصد المتحدث ربط الكلمة بما قبلها على هذه  
 الصورة فإنه يكسر آخرها ، أما الفتحة فإنها في الكلام العربي لا تدل على شيء  
 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 في آخر المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل ،  
 فنحن إذا قلنا : محمد قاهم لا نقصد إلا أن نتحدث عن محمد بالفهم ،  
 وكذلك إذا قلنا انفتح الباب أو فتح الباب فإن الباب في كلتا العبارتين يتحدث  
 عنه بشيء ما متعلق بمعنى الفتح . ويدخل في هذا دخولا طبيعياً اسم كان  
 وأخواتها ، وما بعد « لا » المكررة من مثل « لا فيها غول ولا هم عنها يتزفون » ،  
 وذلك واضح لا يحتاج إلى تفسير . وكذلك يدخل فيه الاسم المعطوف عطف  
 نسق على المتحدث عنه إذا الاسمان حينئذ يتحدث عن كل منهما فيستحقان  
 الرفع ، فإذا قلت جاء محمد وعلى فأنت تتحدث عن كل من على ومحمد

(١) أثبت الأستاذ إبراهيم مصطفى في مواضع متفرقة من كتابه إحياء النحو ضمة  
 النعثة على السكون الذي يستغله النعثة .

بالجبي ء ، كأنك قلت جاء محمد وجاء على فاختصرت العبارتين في جملة واحدة ، وإذا قلت ما جاء محمد بل على فأنت تتحدث عن محمد بعدم الجبي ء وتتحدث عن على بالجبي ء ، وكأنك قلت ما جاء محمد وجاء على فاختصرت العبارتين في جملة واحدة . وبهذا التفسير لا داعي للذكر 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 مثني 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 الهيئة السهلة ذات الصلة الوثيقة بالمعنى في الجملة وهي أن المتحدث عنه فيها يرفع بالضمة، ويخرج ما جاء منه منصوباً في كلام العرب على توهم أن الموضوع 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 يقتضى المطفوف عطف نسق على منصوب أو مجرور افتراءه

ببإب خاص .

(٢) إبراهيم 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 داعي إذاً لأن يذكر في قواعد النحو باب خاص بإن وأخواتها بما فيه من تفصيلات كثيرة يذكرها النحاة ، وإنما يشار إليها للدلالة على ما تحمل من معنى .

وأما الضمة في جمع المذكر السالم وفي الأسماء الخمسة أو الستة فهي موجودة لأنك إذا قلت مثلاً « في المجلس ذو علم أو أبو جهل . . . » فلا تستطيع أن تنكر أن كلا من الذاك والباء عليهما ضمة ، غاية الأمر أنها ضمة مشبهة تولدت عنها الواو ، وكذلك يقال في جمع المذكر السالم ، وإذا فالرفع في كل من الأسماء الخمسة أو الستة وجمع المذكر السالم يكون بالضمة ولا داعي لهذه العلامات الفرعية وتعميد النحو بها (١) . ويبقى بعد ذلك المثني وحده شاذاً يربط بالعلامات الفرعية . ويكفي تسهيلاً لقواعد النحو أن يقتصر بوضع العلامات الفرعية على المثني وحده .

وأما الرأي في موضوع ظن وأخواتها فالأمر يرجع إلى المعنى أولاً وأخيراً . وقد ذكر النحاة أنك إذا قلت : ظننت الرجل قادماً من سفر مثلاً فالمعمولان هنا فضلة ، ومعنى ذلك أنهما لا يدخلان في بناء المقصود الأصلي من الجملة وإنما يتممانه ، وكأنك قصدت أن تخبر عما بنفسك من الظن في شيء ما ، ثم أكملت ما تعلق به ظنك هذا بذكر معمولي ظن ، وهما لا يكونان 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 بشيء ما ثم تتبع ذلك بحكم إجمالي عن

(١) سنتحدث فيما بعد عن البناء والالف في الأسماء الخمسة والياء في جمع المذكر السالم بما يزيل اقتضاء جعلها علامات فرعية أيضاً .

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 بيميناً بالحديث عن الرجل ومتى تحدثت عنه رفعتة .

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 شاطيء البحر فأنت تكسر الممزة فى شاطيء البحر لأنك تضيف إليه السير . فالارتباط هنا بين الحركة والمعنى وليس بين اللفظ والحركة . ومن ثم فالخروف 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 في الأسماء الخمسة أو الستة وفي جمع المذكر السالم وفي المثني ؟ .

٢- أين الكسرة في الممنوع من الصرف ؟ .

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

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

وأما الأصل الثالث فهو أن الفتحة ليست علامة إعراب فلا تدل على شيء وإنما يتصلب إليها لخصفها أو ضميطها - عند الوصل - آخر الكلمات التي لا يقتضي المعنى أن تضبط بالضمة أو الكسرة كما وضعنا سابقاً . وقد ذكر إبراهيم مصطلحي من الأدلة والشواهد ما يشهد ذلك بلا شبهة (١) .

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

(١) إبراهيم مصطلحي ، مرجع سابق ، ص ٧٨ - ١٠٠ .

التحور الذى بيناه سابقاً. ثالثاً: المفعول معه إذا قصدت المعية والمصاحبة بالواو لأنه حيثئذ لا يكون. متحدثاً عنه فيرفع ولا مراداً أضافة شىء إليه فيجر ، أما إذا لم تقصد المعينة فيدخل فى معنى المشاركة بالواو مع ما قبله فيكون حكمه حكم الماطوف 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 ، وإذا فالخبر ليس متحدثاً عنه فيرفع ولا مقصودة إضافة غيره إليه فيجر . سادساً : المنادى كيا عبد الله ويا رجلاً .. 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 بوجوده أو حاصلاً كما يقول النحاة لا يزيد المعنى شيئاً . وإذا فاسم لا بتامه معها على هذه الصورة لا يكون متحدثاً عنه بشىء أو لا يحتاج أن يتحدث عنه بشىء ، ومن ناحية أخرى لا تقصد إضافة غيره إليه فاستحق أن يفتح الآخر :

وأما السؤال الثاني فالفتحة موجودة في الأسماء الستة وهي 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 في جمع المؤنث السالم. ونخبر لنا أن نقول هذا ونظل على ربط الحركات بالمعنى من أن نجعل الياء علامة على النصب مرة ثم على الجر مرة أخرى، وكذلك الكسرة، فنجزم الأمر على المتعلم ونخلطه، ونلتصق بالارتباط اللفظي البعيد عن حياته وما فيها من معان، أما المثني 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 التعمين؛ حيث التنوين علامة التنكير (١)، ومتى حرماً التنوين ضم آخر كل منهما منعاً للاشتباه بالمضاف إلى ياء المتكلم لأنها تقاب في باب النداء ألفاً تبتى وتحذف فتقول يا عبداً ويا عبداً. على أن النحاة جعلوا ضممة المنادى في هذه الحال ضممة بناء لاضمة إعراب.

ونخلص من هذا البيان والعرض إلى ترميز الختائق التالية.

١ - للإعراب علامتان هما الضمة والكسرة أما الفتحة فهي حركة الخفية لا حركة إعراب.

٢ - ترتبط الضمة بمعنى يقصده المتكلم هو أن يكون الاسم المضموم ممتحداً عنه، كما ترتبط الكسرة بمعنى آخر يتمصده أيضاً وهو إرادة الإضافة إلى الكلمة.

٣ - تحذف الأبواب الآتية من القواعد النحوية والاكتفاء فيها بباب واحد يجمعها هو باب المتحدث عنه الذي يدل عليه بالضمة، وهذه الأبواب هي:

(١) وضع الك وأثبتته إبراهيم مصطفى عند الكلام عن الصرف في كتابه احياء النحو،

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 - يحذف المتحدث عن العلامات الفرعية إلا في المثني فقط .

٥ - يبقى باب الإضافة ويشمل الإضافة بأداة وبغير أداة . ومعنى آخر يدمج باب حروف الجر في باب الإضافة على أن يفرد لحروف الإضافة هذه باب يتحدث فيه عن معانيها واستخداماتها ونياية بعضها عن البعض . . .

٦ - يبقى المنادى باباً لتوضيح كيف خرج عن أصله في اقتضاء الفتحة إلى الضمة في العلم والتكررة المقصودة ، أو يخرج إلى باب البناء .

والذي ينبغي أن ينال من المدرس كل عنايته وحرصه هو ربطه المعنى الذي يقصده المتكلم بحركات الإعراب ، فيفهم التلاميذ أولاً ويأج في لفهامهم عن طريق الشرح واستخدام وسائل الإيضاح والتصرفات العملية منه ومنهم معنى المتحدث عنه وتحديدته في الأساليب المختلفة بمنتهى الدقة وكذلك معنى الإضافة والمضاف إليه على النمط الذي 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 انتقالاً تعاونياً يتسم بالإيجابية منهم إلى ربط هذه المعاني التي فهموها بعلامات الإعراب التي هي الضمة للمتحدث عنه والكسرة للمضاف إليه بحرف أو بغير حرف . وحيثئذ يستعرض معهم شتى الأمثلة في « المتحدث عنه » متضمنة فاعلاً ومفعولاً وغير ذلك مما ذكرنا مندرجاً تحت باب « المتحدث عنه » دون أن يتعرض بالطبع إلى أن هذا فاعل

(١) يتعرض لها من حيث المعنى ودلالته في باب النسق وأدواته .

(٢) يتعرض له من حيث المعنى ودلالته عند التحديث 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 في التركيز على معنى « المتحدث عنه » ، وكذلك يفعل في المضاف إليه حتى يستقر في أذهان التلاميذ المعنى وارتباط العلامة الإعرابية بإرادته .

وعند ما تعرض في المناقشة والشرح واستعراض الأمثلة جموع المذكر السالم والأسماء الستة فعلى المدرس أن يفهمهم بما لا يشق عليهم كيف أن الأمر في هذه جميعاً لا يختلف إلا من حيث إشباع الحركة إما لاقتضاء صورة الجمع أو لاقتضاء صورة الكلمة حيث هي 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 عنق أن لا خلاف إلا من حيث إشباع الحركة اقتضاء للجمعية أو لوضع الكلمة على حرف أو حرفين أو من حيث إغفال الفتحة في جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم لأنها غير مهمة حيث إنها ليست بحركة إعراب على ما وضعناه آنفاً .

### التوابع

سبق أن أخرجنا عطف النسق من التوابع إذ ليس له إعراب خاص ، ولا يستحق أن يورد بباب كما وضعنا ذلك قبل . أما بقية التوابع فينبغي أن نخضع في تقسيمها وحركة آخرها للمعنى : وهي إذاً نوعان .

النوع الأول : ما يكون التابع فيه مكتملاً للمتبوع مسهماً في الدلالة على معناه بحيث إذا لم يذكر ظل المعنى الذي 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 الصمديق فلا تريد الواحد

من المحمدين وأكنك تريد من سمي بمحمد وهو في نفس الوقت صديق لك ،  
فالكلمتان بمجموعهما مكملتان لما في نفسك معبرتان تعبير الكلمة الواحدة  
عن تقصده .

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

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

ويدخل الخبر في هذا النوع في مثل محمد فاهم حيث قال سيبويه « إن الخبر  
إنما رفع من حيث كان من المبتدأ هو هو » فكأن كلمة « فاهم » تفي 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 في الإعراب لاتفاق  
مدلوليهما وصحة وضع أحدهما مكان الآخر . ويدهى أن يتفقا أيضاً في التذكير  
والتأنيث (١) ؛ إذ لا ينبغي أن يعنى أحدهما مذكراً والآخر مؤنثاً وهما لشيء واحد  
وكللك يتفقان في الإفراد والتثنية والجمع . ولكن لا يشترط أن يتفقا في التعريف

(١) إما بنفس الصيغة أو بملحقاتها من الضمائر التي تعود إلى 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 الثاني ما يسميه النحاة بالنعته السببي . أما الأمر الأول فقد سبق الكلام عن شقة الثاني في باب الإضافة حيث أوضحنا أن الاسم بعد الحرف جر هنا لأننا قصدنا أن نضيف إليه غيره . فإذا قلنا « محمد في البيت » فإننا نقصد أن نضيف إلى البيت وجود محمد . أما الشق الأول فقد كفانا مؤنة الرد عليه بحجة الكوفة حيث قالوا : « إن الخبر إذا خالفت المبتدأ ولم يكن وصفاً وإنما كان بياناً لمكانه أو زمانه لم يرفع ونصب ، كما تقول زيد أملك .

أما النعته السببي فتحقه ألا يعد نعتاً وألا يذكر في باب التوابع لأن لفظ « طويل » في 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 في الإعراب ما قبله لا من باب التبعية ولكن من باب المجاورة حيث إنهما اتفقا في 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 في المعنى » .

وإذا فباب التوابع في النحو ينبغى أن يؤخذ بهذا المأخذ السهل المتصل بالمعنى . وبمعنى آخر ينبغى على المدرس أن يبتدىء مع التلميذ بدراسة المعنى الذى يبني عليه تقسيم التوابع حتى يستوعبه ويستقر في ذهنه ، ثم يبني عليه تقسيم التوابع هذا التقسيم الشائى الذى ذكرناه ، فبتأ كدله أن التابع الذى ينزل من متبوعه منزلة الكلمة الواحدة يوافق متبوعه في 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 ودليلاً 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 أوردته ( أى العلم ) المتكلم قاصداً إلى واحد عنده أن المخاطب يعرفه فهو معرفة وإن أوردته على أنه واحد من جماعة لا يعرفه المخاطب فهو نكرة » . ويمكن القول أيضاً بأن التنوين يدخل العلم للمح إذا كان منقولاً 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 أحواته من المعارف وإنما ينون إذا قصد تنكيهه أو ملح 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 يمنع صرفها كما إذا سميت بـ « استبرق » .

ومنعت من الصرف المركبات المزجيه كمعد يكرب . . . حيث نقلت من لغاتها مباشرة إلى العربية أعلاماً فلم يكن لها أصل منون قبل العلمية يمكن لمحها بالتنوين .

ومنعت من الصرف الأعلام التي جاءت على وزن الفعل كيزيد لنفس السبب الذي سبق ذكره في المركبات المزجيه ، حيث إن أصاه وهو الفعل محروم من التنوين .

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

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

ومنعت من الصرف كلمتا آخر وجمع لاشتهالها على معنى التعريف حيث إن الأولى جمع آخر وأفعال التفضيل لا يجمع إلا إذا كان معرفاً أو مضافاً لمعرف ، فهي إذاً ملاحظ فيها هذا التعريف ، وحيث إن الثانية لا يؤكد بها إلا المعرفة ، ففيها كذلك معنى التعريف .

أما مثني وثلاث . . . فقد قان فيها الفراء : أبيض صرفها إذا ذهبت مذهب أسماء النكرات ، فتخضع إذاً لاحتمالي العلم اللذين سبق التنويه بهما .

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

فعلا يشتق منه أفعال وصفاً ثم يشتق منه أفعال التفضيل « (١) .

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

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

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

وبعد ؛ فليس أسهل على التلميذ والمدرس من تناول المنوع من الصرف هذا تناول 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 تركيبياً مزجياً .

« التى تجيء على وزن الفعل .

« غير المنقولة .

ثم الصفات والأسماء التي يقصد بها التعريف فتمنع من الصرف وهي :

كلمتا آخر وجمع .

الصفات التي على وزن أفعل .

صيغة منتهى الجموع .

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

أما ما عدا ذلك من أعلام فتخضع للأصل في العلم وهو ألا ينون إلا إذا لم يقصد تعيينه أو دخله شيء 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 المدارس إلى أن يبذل الجهد ويتخذ من الطرق التدريسية ما هو كفيلاً بإيضاح فكرة التنوين والعلمية وعلاقة العلم ببقية المعارف ، وكيف يحتمل دونها معنى التنكير والتعريف ، حتى إذا انتقل بالتلاميذ إلى بيان المواضع التي تمنع من الصرف لوجود التعريف فيها استجابوا له وسأروه ولم يضلوا عند الممارسة والاستخدام اللغوي . على ألا نضن عليهم في أثناء اكتساب الخبرة في 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 يعيننا من تخطيء من ينطق بالأعلام من التلاميذ بغير تنوين على إرادة التعيين فيها وهو كثير شائع بينهم .

(١) وبالاختصار : يمنع الاسم من الصرف إذا كان علماً تصد به التعيين ولم يشر إلى أصل منقول عن صفة ، أو جرى مجرى العلم في التعريف ، أو كان اسماً مؤنثاً مختوماً بألف التأنيث المقصورة أو الممدودة .

## النفي وأدواته (١)

إن النفي في الكلام العربي شائع متعدد الأنواع والصفات، وله أدوات كثيرة فتارة ينفي بالحرف كلا وتارة ينفي بالفعل كليس وتارة ينفي بالاسم كغير ونحوها . وجدير بالنفي - وهذا شأنه - أن يجمع في باب واحد في النحو يتحدث فيه عن خصائصه وأساليبه وأنواعه وأدواته مستهدفين بذلك الكشف عن أسرار البيان في اللسان العربي ومتوخين الربط بين استخدامه والحياة التي يحياها التلاميذ بما يشعرهم بالحاجة إلى معرفة كل ما يتصل به لتعتدل لهم حياتهم ويأخذوا فيها بسبيل قويم .

ويقتضى هذا التركيز على بيان المعنى في أساليب النفي المختلفة والمقارنة بين نفي الأدوات المتعددة . بيان ما ينفي منها الحال وما ينفي الاستقبال وما ينفي الماضي وما ينفي المفرد أو الجملة ، وما يختص الاسم وما يختص بالفعل ، وما يتكرر ومواقع تكراره وغير ذلك مما يحيط بهذا الباب ويظهر دقة العربية في تصوير المعاني المختلفة وأدواتها .

## التوكيد

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

## الزمن وأنواعه

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

(١) هذا الباب والذي يليه من أبواب تحتاج التي دراسة منصفة بواسطة لجان متخصصة من تعرف تفصيلاتها وما تتضمن من مباحث ينبغي التمرس لها .

كله . وهنا تسنح الفرصة للتعرض للفعل ودلالته الزمنية والأدوات التي تدخل عليه مما تخصصه 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 في الأسلوب العربي لا من حيث صلتها بما تحدثه من أثر إعرابي ، وذلك حتى تكون لها حيويتها وإغراء التلاميذ بدراستها حين تتصل بمحاجاتهم ومعانيهم التي تكون جزءاً من حياتهم .

### الاستفهام وأدواته

وينبغي أن يذكر في النحو ويدرس على أساس مدلولاته المختلفة وارتباط أدواته في أدائها اللغوي بالمعاني والمفاهيم التي تعرض للمتعلم في حياته ومحتاج إلى أن يعبر عنها تعبيراً صحيحاً . ومن ثم يستشعر الحاجة إلى دراستها وضرورتها لحياته واستخدامه اللغوي الذي لا يستغنى عنه ، فيكون ذلك دفعاً له إلى الإقبال على معرفتها ودراستها وعدم التفور من مدرستها .

• • •

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

١ - الإعراب : ويتضمن ذكر علامته : الضمة والكسرة وارتباط الأولى بمعنى المتحدث عنه الذي يقصده المتكلم ، وارتباط الثانية بمعنى المضاف إليه الذي يقصده المتكلم . كما يشار فيه إلى أن الفتحة ليست علامة إعراب وإنما هي حركة الحقة لما ليس المتحدث عنه ولا مضاف إليه .

٢ - المتحدث عنه : ويتضمن بيان معناه واستخداماته المتعددة مما يلاقي ذكر الأبواب التي سبق التنبيه إلى حذفها .

٣ - الإضافة : وتتضمن بيان معنى الإضافة بحرف وبغير حرف . كما تتضمن البحث في حروف الإضافة من حيث معانيها وسعة استخدامها وحرية نياحة بعضها عن بعض . . . .

٤ - إعراب المثنى بالعلامات الفرعية : الألف رفعا والياء جرأ ، وإغفال النصب لأنه ليس بإعراب .

٥ - المنادى : ويوضح فيه كيف خرج عن أصله في اقتضاء الفتحة إلى الضمة في العلم والتكرة المقصودة .

٦ - التوابع : وتقسم قسمين : الأول يكمل فيه التابع المتبوع ويوافق في الإعراب والتعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع ، والثاني ما كان كل منهما مستقلا بالمعنى الذي هو واحد في الاثنين ولكن الاقتران يزيدهما المعنى إيضاحاً ، وفي هذا النوع يوافق التابع المتبوع في الإعراب والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع .

٧ - الصرف والمنوع من الصرف : ويتضمن بيان معنى الصرف ، وخاصة وروده في 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 الثاني . وفيه أيضاً تبين المواضع التي لا يقصد فيها بالعلم إلا التعيين ولا يشار فيها إلى أصل منقول عن صفة قيمته من الصرف فيها . كما تبين المواضع التي يقصد فيها بالأسماء أو بالصفات التعريف أو الأسماء التي ختمت بألف التأنيث المقصورة أو المسدودة فتمنع من الصرف كذلك . ويتضمن هذا الباب أخيراً حكم إعراب المنوع من الصرف .

٨ - النفي وأدواته .

٩ - التوكيد .

١٠ - الزمن وأنواعه .

١١ - حروف المشاركة أو العطف .

وفي النهاية فهذا التبسيط في أبواب النحو وتفصيلاتها يربطها بالمعنى ويبعدها عن الفلسفات اللفظية التي تعلق بها النحاة والتي عادت على النحو بالتعقيد والاضطراب الذي ينفر الباحث والمتعلم وهو خليق - حتى وإن كان به بعض القصور - أن يناسب التلاميذ في مراحل التعليم العامة التي ينبغي التركيز فيها بالنسبة للقواعد على الممارسة اللغوية وارتباط القواعد النحوية بالحياة ومعانها الدائرة في حياة المتعلمين تشجيعاً لهم على الاتصال بدراستها وعدم استئثارها . على أنه قد يكون في المراحل التعليمية العليا والمتخصصة مندوحة في الخروج عن دائرة هذا التبسيط إلى التفصيل وعمق البحث والدراسة .

### توزيع أبواب النحو المتقدمة على المراحل التعليمية المتدرجة

إن ما يهمنا في المقام الأول من دراسة اللغة العربية في مراحل التعليم العام وهي المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية هو أن تستقيم للمتعم فيها قراءة سلسلة لا أخطاء فيها من حيث المبني أو ضبط أواخر الكلمات ، مبنياً ذلك على فهم المعاني وإدراك المقصود من المقروء ، ثم التعبير بالكتابة أو الحديث عن النفس بهجاء 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 اللغوي من حيث البنية والإعراب إلى عادة وسليقة في نهاية الأمر ؛ لا تتوقف رعايته على توجيه الانتباه إليه توجيهاً خاصاً ولا يتطلب وقفات أكثر من تلك الوقفات للمحبة التي تتخلل النطق بالكلمات أو كتابتها . وإذا فتبسيط النحو وإزالة الحواشي والتفصيلات المعقدة منه على الصورة التي وضعناها يوفر الوقت والفرص أمام المدرس والتلميذ

من أجل الممارسة الفعلية الدائمة لقواعد النحو في الكلام قراءة وحينئذ وكتابة مما يحقق الغرض من دراسة النحو ووضعه اللائق به . وذلك إذا خلصت نية المدرس في التدريس وأحسن إعداده له ، واستجاب التلاميذ لمدرسه وأقبل على درسه ، وهو 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 التي ذكرناها على مراحل التعليم فينبغي أن نحظى المرحلة الابتدائية بأوفر نصيب من الاستخدام اللغوي السليم دون التعرض للقواعد ، فيدرب التلاميذ تدريباً واقعياً وخاضعاً لميولهم والسمات التي يتصفون بها في هذه المرحلة من العمر كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ؛ يدربون على :

( أ ) استخدام أساليب الاستفهام .

( ب ) استخدام أساليب النفي في كل مجالاته

( ج ) استخدام أساليب التوكيد في مواطنه العديدة .

( د ) استخدامات الزمن المختلفة .

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

وفي المرحلة الإعدادية يتضمن منهج النحو ما يأتي :

( أ ) الإعراب في الاسم ، وعلاماته الضمة والكسرة ، وارتباط الأولى بالمتحدث

عنه وارتباط الثانية معنى المضاف إليه . وهنا تسنح الفرصة مرة ثانية لدراسة « المتحدث عنه » بزيادة في الإيضاح والبسط مما يعمل لا شك على عمق الفهم وتثبيت المعنى المتحدث عنه وارتباطه بمرتكبه الإعرابية. وينبغي هنا التعرض للمثني لبيان أنه الشاذ الوحيد في الإعراب بغير الضمة مقتصرأ في شذوذه على وجهين كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق .

( ب ) تبين أن الفتحة علامة الخفة وليست بإعراب في الاسم ، مع التدريب الكافي على مواطن ظهورها العداية وارتباطها بمعنى بعهد الموطن عن كونه متحدثاً عنه أو مضافاً إليه .

( ج ) بيان معنى الإضافة بحرف وبغير حرف على ما ذكرناه ، م البحث في معاني حروف الإضافة وسعة استخدامها ونياية بعضها عن بعض . .

( د ) التوابع بقسميها مع التوضيح الكافي لارتباطها بالمعنى على النمط الذي سبق ذكره .

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

( و ) الاستخدامات المسجحة للفعل والمبني من الأسماء دون التعرض للقواعد.

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

وفي المرحلة الثانوية تكون القواعد النحوية كما يلي .

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

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

( ج ) البحث في معنى النفي وأدواته مع البسط والتوضيح .

( د ) البحث في معنى حروف المشاركة أو العطف .

( هـ ) البحث في معنى الاستفهام وأدواته ودلالاته المختلفة .

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

ولا يفوتني في نهاية هذا الموضوع أن أقرر الحقائق التالية :

الأولى . أن هذا القدر من القواعد النحوية لم يحط بكل شاردة وواردة في هذه المادة ، بل هناك كثير يمكن أن يعد من قواعد النحو وقد تركته قصداً لدراسة ما بعد المرحلة الثانوية في أقسام التخصص اللغوي حيث ينبغي الوقوف عليه هناك بتفصيلاته وتعمقاته الأكاديمية وفلسفاته التي بنى عليها إعداداً للعقلية العلمية في هذا الميدان ، أما ما ذكرته هنا فهو القدر الكافي من القواعد النحوية التي يستين بها طريق السلامة نطقاً وكتابة وقرآناً إذا قام عليها مدرس قدير متحمس لإفراح مجال الممارسة اللغوية والاستخدام النحوي السليم أمام التلاميذ ، على أن يتضامن معه في تأدية رسالته زملاؤه من مدرسي 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 في مرحلة تعليمية لا نحتاج فيها إلى تعمق لغوي - أن نختار أبسر الأمور في تحقيق الغرض المناسب لحياة التلميذ في تلك المرحلة ؛ حتى إذا اختار الطالب الطريق الشاق طريق البحث والإمعان في دروبه ومسالكه فنحن في حل من أن نغني منهجه الدراسي بغير السهل أو الميسر ، وذلك لا يكون إلا في مراحل ما بعد الدراسة الثانوية .

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

ومن أمثلة ذلك :

- أساليب الشرط والجزاء من حيث وقوع الفاء أو عدم وقوعها في الجواب ، وكذلك عدم وقوع اللام في 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 هي لغة «يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار» .

- إلحاق علامات التأنيث بالفعل والاسم ورعاية استعمالاتها الصحيحة في التعبير :

- اتصال ما الزائدة بغيرها من الحروف والأسماء .

- صحة تركيب الجملة فيما يختص بتقديم بعض المتعلقات على البعض الآخر ، فقد نجد في تعبيرات التلاميذ مثل العبارات الآتية :

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

« ولو في مثلاً الحالة العاجلة » « انتصر الرجل الذى محمد » ، إذا فعلاً  
 انتصرنا » ، « ليس يكون وظيفياً » ، « اشترك كذلك محمد في الموضوع »  
 « إتاحة له الفرصة » ، « الأشياء التى نادراً الحصول عاها » ، « لم أحد منهم  
 غائب » ، « فأر مثلاً فعلنا كذا » .

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

الرابعة : أن دراسة النحو على هذا التبسيط القاعدي والبسط في الاستخدام والممارسة ينبغي أن يوضع موضع التجريب العلى حتى يتبين على ضوء نتائجه

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

• • •

ob e i k a n d i . c o m