النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

The Grammar in the Books of Teaching Arabic to non-native Speakers

Ilmu Nahu dalam Buku-buku Pengajaran Bahasa Arab bagi Penutur bukan Arab

عبد الناصر عثمان صبير*

نور الدين بن أحمد**

ملخص البحث:

تقوم هذه الدراسة على افتراضين أساسيتين، أولهما هو أن القواعد المقدمة في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي قواعد تُعلّم عن اللغة العربية، وليست هي قواعد تُعلّم اللغة نفسها، وثانيهما أن في أساليب الإنشاء النحوية تلبية لكثير من حاجات الدارسين اللغوية، وإجابة لكثير من أسئلتهم اللسانية كذلك، ومن ثمّ فإن هذه الدراسة ترى ضرورة تقديم الأساليب النحوية للناطقين بغير العربية. وقع الاختيار على جملة من أساليب الإنشاء في النحو العربي، وتمّ التركيز عليها دون غيرها لتلبيتها لحاجات الدارسين اللغوية، ولتمظهرها اللغوي أكثر منه النحوي، وكذلك لما فيها من إلحاح، وكثرة دوران على الألسن، ولظهور المعاني الدلالية فيها. تتخذ هذه الدراسة من المنهج النظري التحليلي إطاراً لها، وذلك بالتقويم الفاحص للقواعد المقدمة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما سلف من ناحية، وتقديم أساليب الإنشاء في النحو العربي من ناحية أخرى. كما تستأنس هذه الدراسة بالتحليل التقابلي في أبواب الإنشاء المختارة. هذه

* محاضر بمركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي– الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

** أستاذ مساعد بمركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي– الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الدراسة هي محاولة لإعادة قراءة نحو الناطقين بغير العربية في ضوء البصائر اللسانية، وحاجات المتعلمين اللغوية، والمأمول أن تثمر هذه الدراسة تشكيلاً جديداً في أبواب القواعد المقدمة للناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية: الوصفية–المعيارية– الحاجات– أساليب– النحو

Abstract:
This paper is based on the two important hypothesis: first, that the existing book on teaching Arabic as a second language is more about teaching 'about' the language but not the language itself. Second, there is a great need for the expressive grammatical phrases by the language learners since they will fulfill a lot of their learning requirements. For this purpose a number of commonplace expressive grammatical phrases were selected. In the theoretical aspect of the study, an assessment to the grammatical rules presented in the books will be carried out and subsequently the expressive grammatical phrases will be highlighted on. In some of the topics of the expressive grammatical phases, a contrastive analytical study will be carried out. This study is an attempt to bring back the grammar needed to exposed to the non-Arab language learners from the perspective of linguistics and their learning requirements, thus giving the hope for a new set of grammatical rules for those learners.

Key words: Descriptive – Prescriptive – Requirements – Styles – Grammar

Abstrak:
Kajian ini adalah berdasarkan kepada dua hipotesis asas; pertama: kaedah yang di paparkan dalam beberapa buah buku pengajaran Bahasa Arab kepada penutur bukan berbahasa Arab ialah kaedah mengajar tentang bahasa Arab dan bukanlah kaedah mengajar bahasa itu sendiri. Kedua: bentuk tatabahasa penulisan dapat memenuhi kehendak pelajar dari segi tatabahasa serta dapat menjawab kebanyakan persoalan linguistik pelajar. Dengan itu, kajian ini melihat kepentingan pelajaran tatabahasa diketengahkan kepada bukan penutur berbahasa Arab. Sejumlah bentuk tatabahasa dalam penulisan telah dipilih kerana dapat memenuhi kehendak bahasa pelajar, kepentingan dan kegunaannya yang banyak serta kejelasan maksud dan makna. Kajian ini berbentuk analisa teori di mana pelajaran tatabahasa yang terdapat di dalam buku-buku pengajaran bahasa Arab kepada bukan penutur berbahasa Arab dikaji dan dinilai, lalu beberapa bentuk penulisan dalam tatabahasa Arab diketengahkan. Kajian ini turut menajalankan analisa secara perbandingan terhadap beberapa bab penulisan yang dipilih. Sesungguhnya kajian ini adalah satu usaha untuk meneliti kembali pengajaran nahu kepada bukan penutur berbahasa Arab dari segi keperluan linguistik pelajar dengan harapan

dapat memberikan gambaran baru tentang pelajaran tatabahasa untuk penutur bukan berbahasa Arab.

Kata kunci: Diskriptif – kriteria – keperluan – bentuk-bentuk - tatabahasa

مقدمة:

نقل ابن منظور عن الأزهري قوله:[١] "ثبت عن أهل يُونان، فيما يَذْكُر المترجمون العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يُسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث عنه نحواً، ويقولون كان فلانٌ من النّحويين،... والنحو إعراب الكلام العربي"، وأنت تلحظ في هذا التعريف قُرب النحو من المعنى، وعلاقته بدلالة الألفاظ. ويمكن أن يُعرف النحو بأنه انتحاء سبيل العرب في القول، والالتزام بقواعدهم في ربط الكلام وتأليف الجمل، وطريقة التعبير، أو هو بعبارة إبراهيم مصطفى،[٢] وهو قوانين العبارة العربية، وما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجُمل حتى تتسق العبارة، وتؤدي المعنى. وهذا يقود إلى إنعام النظر في النظام النحوي، وأجزاء الكلام عند النحويين، ثم النظر في علاقة هذا البناء بالمعنى، ويرى تمام حسّان[٣] أن النظام النحوي للغة يتكون مما يأتي:

١- **المعاني النحوية العامة:**

مثل الخبر والإنشاء، والإثبات والنفي، والتأكيد، والطلب وفيه الأمر والنهي، والاستفهام، والدعاء، والتمني، والترجي، والعرض والتحضيض، والشرط، والقسم، والتعجب، والمدح والذم.

٢- **المعاني النحوية الخاصة:**

والمقصود بها معاني الأبواب المفردة، كالفاعلية، والمفعولية، والحالية.

٣- **القرائن المعنوية:**

وهي علاقات تربط بين المعاني الخاصة، وتمثل قرائن معنوية ، وذلك مثل علاقة الإسناد، والتخصيص، والنسبة، والتبعية.

٤- **معاني الأبواب النحوية:**

ومعاني الأبواب النحوية هو ما يفيده النحو من علمي الصرف والصوتيات، وليس للنحو من المباني إلا ما يقدمه له الصرف كما يقول الدكتور تمّام.

٥- **المقابلات أو القيم الخلافية:**

وتكون المقابلات بين العناصر النحوية المختلفة، كالمقابلة بين الخبر والإنشاء، أو الشرط الإمكاني والشرط الامتناعي، أو المدح والذم، والمتعدي واللازم، وما إلى ذلك.

ونلحظ أن المعاني النحوية تمثل الجانب الأكبر من نظام اللغة النحوي، بل إنّ المعاني النحوية العامة تمثل حجر الزاوية في النحو العربي، والقاسم المشترك بين النحو ولغات الدارسين المختلفة.

أمّا أجزاء الكلام، أو هيكل النحو العام؛ فالمعروف أن النحاة اقتصروا فيه على التقسيم الثلاثي للكلمة؛ الاسم، والفعل، والحرف كما في قول ابن مالك الطائي:[٤]

كلامنـــا لفـــظ مفيـــد كاســـتقم اســـم وفعـــل ثم حـــرف الكلـــم

ولا شك أن القول بأن استقراء النحو شابه شيء من القصور، وذلك لانشغال النحويين بأواخر الكلم، وسر الإعراب، هذا القول له نصيب من الوجاهة، مما حدا بالنحاة المحدثين لإرجاع البصر مرتين في أجزاء الكلام، ومن هؤلاء النحاة تمام حسان، الذي أضاف إلي التقسيم القديم أربعة أقسام أخرى، وهي:

١- الصفة.

٢- والضمير.

٣- واسم الفاعل أو الخالفة.

٤- والظرف.

وقد قدّم تمام حسان حججاً مقنعة في بيان اختلاف الأقسام الجديدة عن سابقتها، وكان الدافع لهذا التقسيم الجديد هو إعادة النظر في استقراء مادة النحو، ومحاولة إنشاء تقسيم أكثر دقة مبني على توظيف أكثر للغة. وأنت ترى أن لا مناص من الأخذ بهذا

التقسيم الجديد وتطبيقه خاصة عند تدريس العربية للناطقين بغيرها، إذ إن تقسيم الكلم الثلاثي ناقص وفيه إجمال يؤدي إلى صعوبة في التعلم والتعليم مقارنة بأجزاء الكلام في أنحاء اللغات الأخرى، فبعض كتب القواعد في الإنجليزية تصل بأجزاء الكلام إلى عشرة، أو تسعة أجزاء، ولكنهم يتفقون على ثمانية أجزاء، فالأحرى أن تخرج العربية من التقسيم القديم إلى تقسيم أوسع هو التقسيم الآنف الذكر الذي بادر به تمام حسان.

النحو بين المعيارية والوصفية:

المعروف أن الغاية التي نشأ النحو من أجلها هي ضبط اللغة، وإيجاد الأداة التي تعصم المتعلمين من الخطأ، وذلك واضح من روايات نشأة النحو المختلفة، وإذا كان السامرائي[٥] يرى أن هذه الروايات ضعيفة، "وأن النحو علم كامل واسع له أصوله وفروعه وعلله وتأويله وأساليبه وطرائقه" وأن اللحن لم يكن ظاهرة، فعلى كُلٍّ فهذه السمة التي فرضت على النحو العربي سمة المعيارية لا الوصفية، سمةٌ واضحة لا مراء فيها، ولذا وصف النحو العربي بالنحو التعليمي لا العلمي كما أبان ذلك تمام حسان.[٦] وإن كان السامرائي محقاً في استنكاره وسؤاله، وهل كان النحو عند سائر الأمم استجابة لشيء من أسباب عارضة؟ ولا شك أن ردّ غائلة اللحن قد يكون سبباً ولكنه ليس السبب الوحيد الذي يُظهر معيارية النحو.

إذن فصعوبة النحو العربي نشأتْ من هذه المعيارية، ومن إعمال النحاة ما أسماه تمام حسان حيل التخريج والتأويل والتعليل فيما خالف قواعدهم من اللغة المسموعة، مما ولّد صعوبة النحو، بل انعدام وظيفته تماماً؛ وذلك لأن اللغة المتحدثة شيء وقواعد النحو شيء آخر. وإذا كانت المعيارية مقابل الوصفية صفة سالبة، فإنني أرى –خلافاً للدكتور تمام حسان– أن الاتساع في دراسة لهجات عربية متعددة لاستخراج نظام نحوي مُوحد يُعد ميزة ولا يُعدُّ خلطاً أو تلفيقاً كما مال إلى ذلك تمام حسان في سفره المبين "اللغة اللعربية معناها ومبناها".[٧] إذن فدراسة مستويات مختلفة في أزمنة مختلفة ترمز إلى حجم الدراسة أكثر من الخلط بين المستويات في رأي الباحث، ومن ثَمَّ فإنَّ الاتساع في دراسة اللهجات إذا أُحْسِن استغلاله يُؤدي إلى التيسير وتعدد خيارات الاستعمال.

الشكوى من النحو:

لعل تعريف التحويليين للنحو الذى ساقه نهاد الموسى[٨] والذي أوضحوا فيه "أن النحو نظرية يُقيمها اللغوي مُقْترحاً بها وصفاً لسليقة (Competence) المتَكَلِم" يتفق مع تعريف ابن جني[٩] الذائع للنحو من أنّ النحو هو "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليَلْحَقَ مَنْ ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضُهم عنها رُدّ إليها" وواضح أن هذا التعريف لا يقتصر على الجانب الشكلي للنحو، أو المعنى الملازم له وهو الإعراب، وإنما يَنظر إلى اللغة ككل متكامل، فينتظم الإعراب والتركيب والبنية والدلالة.

وبالرغم من الإلماح الوظيفي في هذا التعريف إلا أن الشكوى من النحو متشعبة، ولها جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالمادة النحوية، ومنها ما يتعلق بازدحام المنهج بموضوعات غير وظيفية، ومنها الشكوى من طرق تدريس النحو، ومنها الاضطراب في تقرير المباحث النحوية في المنهج، وعدم مراعاة حاجات الدارسين اللغوية، ويدخل في هذا أيضاً الإعراض عن مفهوم النحو، وبالتالي القصور في مفهوم النحو نفسه، والنأي به عن أنه نظام لتأليف الجمل، وحصره في الإعراب فقط، بالرغم من أن بعضهم يرى عكس ذلك، فهذا ابن خلدون[١٠] يُقرِّرُ في المقدمة أن "الإعراب هو بعضٌ من أحكام اللسان"، إلا أن الجميع قد جأر بالشكوى من درس النحو وتدريسه، ولأجل ذلك أُلف "التسهيل"، و"التوضيح"، و"التقريب"، واصطنع النظم لحفظ ضوابطه، وتقييد شوارده[١١]. وإذا كان إحياء النحو وتسهيله[١٢] يشمل قوة درسه ومناقشة مسائله من ناحية، وتقريبه من العقل الحديث، واللغة المنطوقة من ناحية أخرى، فإنّ هذه الدراسة تنظر في مكامن الصعوبة في تدريس النحو من خلال النحو المقدّم في كتب تعليم العربية ، وتحاول التغلب على ذلك بتقديمها للأساليب

النحوية التي نأمل أن تلبي حاجات الدارسين اللغوية، وتُقرّب بين الفجوة القائمة بين لغة الحديث، ودرس النحو.

النحو وتعليم اللغة:

يرى ابن خلدون (٨٠٨هـ) أن المِلكة الممتزجة إنما تحصل بالتعليم، وهذا قريب من قول ابن جني (٣٩٢هـ) وتعليله؛ ليلحق بالعربية منْ ليس من أهلها، أيّ يلحق بهم بالتعليم، لذا فقد عقد ابن خلدون –رحمه الله تعالى– الفصل الخمسين من مقدمته لبيان الفرق بين صناعة النحو ومعرفة اللغة، وسماه (الفصل الخمسون في أن ملكة اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم)، وقد عرف ابن خلدون[١٣] صناعة العربية، أي إتقان معرفتها، والتمكن منها بقوله: "هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة، وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعةً من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط في خرت الإبرة... " فكثير من المتعلمين يحصُلُ على علم اللسان صناعةً ولا يحصُلُ عليه ملكةً؛ إذن فلا غرو في القول إنّ هذه المناهج تُعلِّم عن العربية، ولا تُعلِّم العربية.

وابن خلدون يفرق بين المعرفة بالقوانين، وهي الأصول التي تنبني عليها اللغة العربية، أو علوم اللسان، وبين اكتساب اللغة نفسها. ولا شك أنّ العلم بهذه القوانين وسيلة إلى شيء وليست هي غاية في حد ذاتها، ولذلك نجد أن حصول الملكة في النفس والتمكن بها من مجاراة أساليب الكلام، وإجراء الكلام على أوجهه، وحصول ملكة التخاطب، والقدرة على كتابة المنثور والمنظوم، وحصول حدّ أدنى للفهم والإفهام هو المقصد من تعلم اللغة، أمّا الإعراب فإنه وكما قال ابن خلدون:[١٤] "إنّما هو علمٌ بكيفية العمل وليس هو نفس العمل"، فما بالك إذا أصبحتْ الكيفية هي المقصد والمنتهى!

وإذا كان لابد من التفريق بين ما هو مقصد، وبين ما هو وسيلة، فلا ينبغي التزهيد كذلك في درس قوانين اللغة وأصولها. ولكن الإغراق في الوسائل يفوت معرفة المقاصد، كما

يقول الأصوليون، خاصة إذا أُنفقت في النحو الأعمار والسنون، بحيث يخرج الطالب بعد سنوات من الجد في الحفظ ودراسة متون اللغة بحصيلة كبيرة، ولكن بدون مقدرة على توظيف هذه الأصول، في المخاطبات والمكاتبات، والفهم والإفهام، وكما قال ابن خلدون فيحصل على علم اللسان صناعةً ولا يحصُلُ عليه ملكةً.

الدلالة وتعليم النحو:

من المعروف أنّ اللغة رموز تحمل معاني ودلالات، وبدون المعنى لا يمكن أن تكون هناك لغة، لذا يُعدُّ الاهتمام بالمعنى عند علماء اللغة العربية قديماً وحديثاً الهدف الأساس من تعليم اللغة وتعلُّمها، ولا شك أن هذا الهدف يزداد أهمية حال تعليمها للناطقين بغيرها. ولعل ذلك ما حدا بابن جني (ت٣٩٢هـ) في المنْصف في شرحه لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني (ت٢٤٧هـ) على تقديم درس الصرف على درس النحو، وفي ذلك إشارة واضحة للاهتمام بالمعنى دون الشكل؛ إذ يري في كتابه (المنصف)، أن يكون درس الصرف قبل درس النحو، وأن مسائل الصرف وقضاياه يجب أن ترمي إلى خدمة النحو وتمهد له وهذا ما أشار إليه بقوله[١٥] "فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، ... وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة"، وذلك ما دندن حوله كثيراً تمام حسان، وعبّر عنه بالمبنى والمعنى.

وإذا كان ابن جني يرى تقديم الصرف على النحو، فإنّ بعض الباحثين يرى ضرورة تقديم المعنى، ومن هنا نراهم يُركزون على اللغة المنطوقة، ويتعرضون للعلاقة بين المتكلم وما أراده من معنى، والمخاطب وما فهمه من الرسالة، ويدخل في ذلك الأحوال المحيطة بالحدث الكلامي. بل يرى تمام حسّان[١٦] أن يُضاف علم المعنى إلى علم النحو وذلك عندما صرح بقوله "حتى إنه ليحسن في رأي أن يكون علم المعاني قمة الدراسة النحوية أو فلسفتها إن صح هذا التعبير" ولاشك أنّ مبادرة الإمام عبد القاهر الجرجاني بدراسة النظم وما يتصل به

من بناء وترتيب وتعليق من أكبر الجهود التي بذلتها الثقافة العربية في سبيل إيضاح المعنى الوظيفي في السياق أو التركيب.

لذا يقوم جوهر البحث اللغوي على دراسة العلاقة بين عنصري اللفظ والمعنى، لأن كل متكلم أو سامع يدور في فلك الألفاظ ومعانيها، ولأن كلّ معرفة لا تعدو أن تكون أفكاراً أو معاني تحملها الألفاظ، لذلك فقد "كانت الألفاظ بمعانيها محوراً لدراسات شتى قام بها إلى جانب اللغويين الأدباء والنقاد والفقهاء،...؛ لأن هذه القضايا تقع في صلب دراسة العلاقات وتبادل الأفكار، ولا يختص بها الدرس اللغوي وحده، ولا تنحصر بزمن دون آخر[١٧]". وأنت ترى أنّ الاهتمام بالدلالة من أقدم اهتمامات الإنسان الفكرية، ولكن دراستها تختلف باختلاف وجهات النظر إلى المعنى، ومن ثمّ فيجب الاهتمام بها في تصميم دروس النحو في كتب الناطقين بغير العربية.

وظيفة اللغة:

المقصود بدراسة اللغة وظيفياً هو الوصول إلى تحقيق القدرات اللغوية للدارس، بحيث يتمكن الدارس من ممارسة اللغة في وظائفها العملية ممارسةً صحيحةً (عبده:٩)، ولذا تُعدُّ دراسة التركيب الجُملي، ونظام الجملة في اللغة من أهم حاجات الدارسين اللغوية، حتى يتحقق فهم اللغة وإفهامها. ويتم ذلك بتدريس اللغة من خلال الأنشطة، وتحديد أهداف كلّ نشاط، وربط الأنشطة اللغوية بهدف تدريس المهارات –الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة– وهو الفهم والإفهام. ومن ناحية أخرى لابد من تدريس الأساليب الكلامية كما سيأتي شرحه.

وبالرغم من أهمية دراسة التراكيب الجملية، وأساليب الكلام إلا أن دراسة النحو عندنا –وكما يقول تمام حسان– لا تمس معنى الجملة في عمومه، لا من الناحية الوظيفية العامة كالإثبات والنفي والشرط والتأكيد والاستفهام والتمني...إلخ. ولا من ناحية الدلالة الاجتماعية التي تنبني على اعتبار المقام في دراسة المعنى. فدراسة النحو قائمة على دراسة الأبواب النحوية داخل الجملة، (١٩٧٩م: ١٦)، وما يمتاز به كل باب من المعاني الوظيفية، فدراسة النحو كانت تحليلية لا تركيبية، أي أنها كانت تُعْنى بمكونات التركيب أكثر من التركيب نفسه، وبذلك خرج النحو من وظيفته التي رسمها له الأولون وهي الوصول بالمتعلم

إلى سليقة المتكلم الأول، فالفائدة منه كما نقل أبو السعود (١١: ١٩٨٨)، عن الزجاجي هي "الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صواباً غير مبدل ولا مغير" ولك أن تتخيل البون الشاسع بين الغاية المرسومة، والواقع التعليمي.

تدريس المفاهيم اللغوية:

اللغة هي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته في مختلف مراحل حياته ، وهي وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع، ولا يمكن أن يتم التواصل بصورة صحيحة بين المرسل والمستقبل إلا إذا كانت الرسالة اللغوية تتسم بالصحة النحوية، ولا يمكن للدارس الذي لم يستوعب المفاهيم النحوية أن يعبر تعبيرا سليما في عبارات واضحة وصحيحة نحويا، لأن سلامة الجملة وصحتها يتوقف على مدى اكتساب الدارس للمفاهيم النحوية، ويُعدُّ إكساب المفاهيم النحوية والتعبير بها هو عمق هذه الدراسة، والمقصود بتدريس الأساليب النحوية هو تدريس المفاهيم اللغوية، بدلاً عن تدريس النحو التقليدي القائم على تدريس الأدوات، والحركات، والإعراب، أي ما يعرف بالنحو الشكلي، وليس نحو المفاهيم، أو نحو الأساليب.

حاجات الدارسين اللغوية:

تُحدِّد كثير من المؤسسات التعليمية والجامعات أهدافها، وترسم برامجها سلفاً، ولا ضير في ذلك، سيما إذا اتخذت المؤسسة المعنية سبيلاً واضحة لتحقيق تلك الغاية. وتتخذ هذه المؤسسات العربية الفصحى منهجاً لها في التدريس إذ تجدها مدخلاً أنجح لتحقيق غايات المتعلمين خاصةً في مهارتي القراءة والكتابة، ومن ثمّ ربط المتعلمين بالمكتوب من التراث. ولا شك أن ذلك أيسر من تعليمهم العاميات أو البدء بذلك، فمن المعروف أن الانتقال من الفصحى إلى اللهجة أسهل وأشمل مدى كما يراه نهاد الموسى (٢٠٠٣:١٩ م).

أمّا الفخ الذي تقع فيه كثير من هذه المؤسسات التعليمية فهو عدم التفريق بين إكساب الملكة وتعليم الصناعة، كما عبر عن ذلك ابن خلدون، فإكساب الملكة كما ترى هو تعليم اللغة، أمّا تعليم الصناعة فهو تدريس النحو، وتدريس النحو لا يُكسب اللغة كما هو مقرر. ولذلك تجد الدارسين يتعلمون عن اللغة ولا يتعلمون اللغة.

وبالرغم من أن هذه المؤسسات التعليمية تتوخى اختيار وجمع المواد اللغوية المناسبة، وتتحرى الألفاظ الأكثر تواتراً، وتندب لذلك من يأخذ بالنظريات التربوية، حيث التدرج والبدء بالأسهل، والإكثار من الأمثلة وما إلى ذلك. وفي الغالب ترسم هذه المؤسسات أهدافاً لغوية خالصة مثل معرفة عدد من المفردات الشائعة، واستعمال التراكيب اللغوية السهلة، وفهم التراكيب المطوّلة، واستعمال التراكيب النحوية الأساسية، والتدريب على أهم أبواب الصرف، بالرغم من كل ذلك إلا أن هذه المؤسسات تُخطئُ طريقها في الوصول إلى هذه الأهداف، وذلك عن طريق التركيز على النحو التحليلي، وعدم تدريس اللغة وظيفياً.

تحديد الحاجات اللغوية:

يرى الدكتور نهاد الموسى (٢٠٠٣:٢٣ م) أن وصف النحاة للغات الإنسانية "يقوم على رصد الوقائع الكلامية التي تصدر عن الناطقين بها ووضعِ القواعد في ضوئها" ولكنه يعود فيقول: "وهذا (الوصف) الموضوع لغايات تعليم اللغة يدع شيئاً كثيراً ممّا اكتسبه الناطقون باللغة اكتساباً" ولا أدري على ماذا بنى الدكتور نهاد هذه النتيجة؟ وكيف توصل إليها؟ ويذكر أن وصف النحاة للغات الإنسانية يظل نسبياً، لأنه يمثل (رؤية) خاصة للغة يشكلونها وفقاً لمنهجهم في وصفها. ومرةً أخرى لا أدري ما المخرج من الذاتية أو النسبية في الوصف والتوصيف، اللهم إلا الوصف وإعادة الوصف. وعموماً فإنّ حاجات الدارسين اللغوية قد تتمثل أو لا تخرج عن تحقيق الأهداف الآتية:

أ. القدرة على التواصل يعني الفهم والإفهام.

ب. متابعة الدراسة عموماً أو في جامعة عربية.

ج. فهم النصوص العامة، ومعرفة النصوص والمصطلحات المهنية الخاصة (طب، اقتصاد، هندسة...).

وتحقيق هذه الحاجات اللغوية يتأتى بالمناهج الآتية:

أ. المنهج الوصفي، وذلك عن طريق الوصف والتوصيف الدقيق في التعامل مع مباحث النحو.

ب. منهج الدراسات التقابلية، وذلك بالنظر في لغات المتعلمين، والتركيز على التقابل الإيجابي.

ج. منهج تحليل الأخطاء والإفادة منه في تحسين منهج المتعلمين.

والمنهجان الأخيران عبّر عنهما الدكتور نهاد الموسى باستحضار النحو الغائب في ضوء سؤال الآخر. وتطرق الموسى (٢٠٠٣:٢٤ م) كذلك إلى قضية الألوان وذكر أن الألوان في اللغة تحددها الألفاظ الدالة عليها "وقد يكتشف الناطق بلغة ما ألواناً إضافية إذا هو تعلم لغة أخرى يجد فيها ألفاظاً تدل على ألوان لم يكن يعرفها" وعلى كل فإن ابن خلدون(٨٠٨:٤٧٣هـ) وضّح أن الألوان يُنظر إليها في اطار الاستعمال في باب فقه اللغة، وليس عن طريق معرفة لغة جديدة "فليس معرفة الوضع الأول بكاف في التركيب، حتى يشهد له استعمال العرب لذلك" بمعنى أن الألوان واحدة ولكن الاستعمال يختلف، فوُضع اللون فالأبيض مثلاً وضعاً عاماً لكل ما فيه بياض "ثم أُختُصّ ما فيه بياضٌ من الخيل بالأشهب، ومن الإنسان بالأزهر، ومن الغنم بالأملح، حتى صار استعمال الأبيض في هذه كُلّها لحناً وخروجاً عن لسان العرب". فالألوان هي الألوان وإنّما تختلف اللغات في التعبير عنها.

تدريس اللغة وظيفياً:

وفقاً لداود عبده ١٩٧٩م، فإنّ تدريس اللغة وظيفياً يعني أن يهدف تعليم اللغة إلى تحقيق القدرات اللغوية لدى المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها ممارسةً صحيحةً في وظائفها العملية. ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية "الممارسة الصحيحة للغة" فلا بد أن يفهم المتعلم الوظائف الأساسية للغة، ومن ثمّ يعرف أن فهم اللغة منطوقةً أو مكتوبةً، والتعبير بها كذلك هو هدفه من تعلم اللغة. وواضح أن تدريس المفاهيم اللغوية هي الخطوة الأولى في تدريس اللغة وظيفياً، فلا ننظر إلى اللغة نظرة شكلية، فكثير من أبواب القواعد مرتبة وفقاً للشكل والحركات (المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، والأدوات)، فتجد مثلاً كما أوضح عبده

(١٩٧٩:٥١م) أن "أداة التوكيد إنّ، وأداة الاستدراك لكنّ، وأداة التمني ليت ترد في موضوع واحد هو (أنّ وأخواتها)" ولذلك تراهم متأثرين في تدريسهم بهذا التبويب الشكلي. ويرى عبده (١٩٧٩:١٠م) أنّ الاتجاه الصحيح في تدريس اللغة وظيفياً يتمثل في الخطوات التالية:

أ. تحديد أهداف كل نشاط لغوي، والتأكد من أن الأهداف لها علاقة وطيدة بغايات تدريس اللغة من فهم وإفهام.

ب. التخطيط بعناية لتحقيق الأهداف.

ج. التطبيق والممارسة أي التدريس الفعلي.

والتأكد من أن ما يجري في الفصل يؤدي تحقيق الأهداف المرسومة عملياً.

الأساليب الإنشائيّة:

من المعروف أن أساليب العرب وغير العرب في كلامها لا تجري مع المنطق جرياً مطّرداً، هارون (١٩٧٩:٧)، ومن ثمّ فلا عبرة بقول من جعل الكلام منقسماً إلى أقسام ثلاثة: خبر، وإنشاء، وطلب. ولذلك فإن كثيراً ممّا قاله النحاة في مسائل الدعاء، والقسم، والتوكيد، والتعجب، والمدح والذم، والتفضيل غير مُعين على فهمها (السامرائي:١٠). "وقد يكون من باب التيسير أن نذهب مذهباً آخر في فهم جملة من هذه النماذج على أنها من فنون القول وأساليبه" (السامرائي:٤٥)، وأن ننظر إلى هذه الأساليب نظرة لغوية واسعة، فنقدمها على أنها من أساليب العرب في كلامها، ووفقاً لابن هشام (ت٧٦١هـ) فإن الكلام أخصّ من الجملة إذ شرطه الإفادة بخلاف الجملة، وكما قال ابن هشام (٨٠١ :٧٦١هـ) "والصواب أنّها (الجملة) أعمّ منه (الكلام) إذ شرطه الإفادة بخلافها، ولهذا تسمعهم يقولون: جملة الشرط، وجملة الجواب، وجملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيداً فليس بكلام". فالكلام والجملة ليسا بمترادفين كما يتوهمه كثير من الناس، وكما قرره ابن هشام وغيره رحمه الله.

أمّا إذا نظرنا إلى معايير تصنيف الجُمل فكثيرة، ومن أهمها المعيار الدلالي الذي يهتم بالمعنى، وقد أخذ بهذا المعيار الدكتور النحلة ١٩٨٨م، وفي هذا المعيار تُقسم الجملة إلى قسمين:

أ. الجملة الخبرية وتشمل: (الجملة المثبتة، والجملة المنفية، والجملة المؤكدة)

ب. الجملة الإنشائية وتشمل:

١- الجملة الطلبية (أمر، نهي، استفهام، عرض، تحضيض)

٢- الجملة الانفعالية (تمنٍّ، ترج، قسم، تعجب، مدح أو ذم، ندبة أو استغاثة).

وبما أن الأساليب التي نمارسها إنّما تنحصر في نوعين: الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية، كما أشار إلى ذلك هارون (١٣:١٩٧٩)، والأسلوب الإنشائي ينقسم إلى إنشاءٍ طلبي وهو ما يفيد مطلوباً غير حاصل وقت الطلب، وقد قسموه إلى تسعة أقسام: أمر، ونهي ، ونداء، واستفهام، وتمنٍّ، ودعاء، وعرض، وتحضيض، وترجٍ. ووفقاً لهارون (١٣:١٩٧٩) فإنّ البلاغيين لم يُولوا القسم الثاني من الأساليب الإنشائية إهتماماً (الإنشاء غير الطلبي) وهو ما لا يستلزم مطلوباً وقت طلبه، وهذا القسم يشمل: أفعال التعجب، والمدح والذم، وصيغ العقود، والقسم، ورُبّ، وكم الخبرية.

ويمكن القول إن دراسة الأساليب اللغوية، أو الأساليب الإنشائية بأقسامها المختلفة ضاعت بين البلاغيين والنحويين، فلا بد من دراسة لغوية جديدة للأساليب الإنشائية، ومن ثمّ تشكيل جديد لأبواب النحو عموماً، ولغير الناطقين بالعربية بصورة خاصة.

والأساليب الإنشائية عموماً غنية بمادتها اللغوية، وفيها ثراء لحصيلة المتعلم، وارتقاء به في درج التعلم اللغوي، وفيها خروج كذلك من نمط التدريس الجُملي إلى براح الكلام والأساليب الواسع، أُنظر إلى الجداول من ٢ إلى ٥ ترى أن معظم الكلام والتعابير لا تخرج عن هذه التعابير الأربعة (الأمر، والنهي، والدعاء، والاستفهام).

وإذا توقعنا الصعوبة فمن المعروف أنه ليست كل صعوبة مرفوضة سيما إذا كانت تمثل تحدياً للمتعلم. وإذا عُرضت هذه الأساليب في ثوب جديد هو إطار الكلام لا الجملة، فإن تعلّمها وتعليمها يصبح أمراً حسناً، ويُصبح التحدي لا بأس به.

النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها:

من المعروف أن النحو الموجود في هذه الكتب هو النحو التقليدي، دون أي تغيير يُذكر تقريباً، فالنحو الذي يُدرس في الجامعة الإسلامية، والمتمثل في الكتاب الأساسي بأجزائه الثلاثة، والذي يُدرّس النحو فيه بصورة واضحة في الجزء الثالث، لذا اقتصر هذا البحث على أخذ الأمثلة منه. أقول تتحاشى كتب تعليم العربية هذه الأساليب تحاشياً تاماً، وتكاد لا تعرض لها، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تصنيف النحاة لهذه الأساليب في آخر الأبواب النحوية. وهم بذلك يغفلون باباً مهماً من أساليب الكلام عند العرب، ويوصدون كذلك الباب أمام فرصة مواتية للنشاطات اللغوية.

وبالنظر إلى الموضوعات النحوية في الكتاب الثالث (الجدول رقم ١) يتبين لنا عدم النظرة الموضوعية، وعدم التدرج المنهجي، بل تلحظ أنهم يُدرسون النحو كيفما اتفق، فليس هناك منهجية في تبويب الأبواب وتسلسلها.

وما يتم تدريسه من الأساليب الإنشائية فإنما يُعرض بالطريقة التقليدية، فأسلوب التعجب في الكتاب مثلاً تُعرض منه الصورة القياسية فقط (ما أفعل)، و(أفعل به). وعموماً فليس الكتاب الأساسي في الجامعة الإسلامية بدعاً من الكتب التي تُدرس في المجال.

هوامش البحث:

[١] انظر: ابن منظور، محمد جمال الدين، **لسان العرب**، مادة (نحا).

[٢] انظر: إبراهيم، مصطفى، **إحياء النحو**، (القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، ط٢، ١٩٩٢)، ص١٢.

[٣] انظر حسان، تمام، **اللغة العربية معناها ومبناها**، الهيئة المصرية للكتاب، الطبعة الثانية، ١٩٧٩م، ص٣٦.

[٤] انظر: **متن ألفية ابن مالك في النحو الصرف**، تحقيق وتعليق: محمد عبد العزيز العبد، (دار الصحابة للتراث، ط١، ١٩٩١م)، ص٥.

[٥] انظر: السامرائي، إبراهيم، **من أساليب القرآن**، (الأردن: دار القرآن ومؤسسة الرسالة، ١٩٩٠م)، ص٧.

[٦] انظر: حسان، تمام، **اللغة العربية معناها ومبناها**، (مصر: الهيئة المصرية للكتاب، ط٢، ١٩٧٩م).

[٧] السابق نفسه، ص١٥.

[٨] انظر: الموسى، نهاد، **النحو الغائب في مرايا المشهد الحاضر**، تصدير ل: النحو الغائب دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ٢٠٠٣م)، ص١٩.

[٩] انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت). ص٣٤.

[١٠] انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن (العلامة)، **مقدمة ابن خلدون**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٣م)، ص٤٧٨.

[١١] انظر: مصطفى، **إحياء النحو**، المقدمة.

[١٢] انظر: رأي الدكتور طه حسين في تقديمه **لإحياء النحو**؛ المصدر السابق.

[١٣] انظر: ابن خلدون، **المقدمة**، ص٤٨١.

[١٤] السابق نفسه، ص٤٨٢.

[١٥] انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، **المُنْصف لكتاب التصريف**، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٩م)، ص٣٤.

[١٦] حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ص١٨.

[١٧] انظر: عوض، سامي وعكرمة، هند، "الوظيفة الدلاليّة في ضوء مناهج اللسانيات"، **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج٢٨، ع١، ٢٠٠٦م). ص١٥٥-١٧٦.