تدريس العربية في أقسامها الجامعية
من حيث المناهج والأهداف

إعداد

الدكتور محمد عبدو فلفل

تدريس العربية في أقسامها الجامعية

من حيث المناهج والأهداف

د. محمد عبدو فلفل - جامعة حماة

ملخص البحث

يقوم البحث على فرضية، مفادها أن تدريس العربية في أقسامها الجامعية على ما هو عليه قد لا يسهم في تعليم العربية على النحو المأمول، وذلك لأسباب أهمها أن آلية تدريس العربية في أقسامها الجامعية يغلب عليها الغاية البحثية العلمية مناهجَ وأهدافا، وطرقَ تدريس، وكتابا جامعيا، إذ ليس للفكر التعليمي عامة ، والمعني بتعليم العربية خاصة الأهمية اللازمة في آلية تدريس العربية في أقسامها الجامعية.

ويسعى البحث إلى التأكد من صحة هذه الفرضية بالنظر تحليليا في آلية تدريس العربية أهدافا وخطة درسية، وكتابا جامعيا في قسم اللغة العربية بجامعة حماة الذي اتُّـخِـذَ في هذا البحث نموذجا لآلية تدريس العربية في أقسامها في مختلف الجامعات السورية، وذلك لإيمان الباحث الذي درَّسَ العربية في عدة أقسام جامعية سورية، وعربية بأن آلية العمل في تدريس العربية في هذه الأقسام تتشابه إلى حد بعيد في الأهداف والمناهج وطرق التدريس.

وقد مهَّـدَ الباحث لتناوله التحليلي لأهداف تدريس العربية في جامعة حماة وللخطة الدرسية والكتاب الجامعي المعتمد في ذلك ببيان أمرين اثنين، **أولهما** أن تعليم العربية ونشرها، وجعلها لغة تفكير وتعبير لأبناء الأمة عامة مسؤولية مجتمعية ثقافية عامة، لا تقوى المؤسسات التعليمية على النهوض بها منفردة مهما توافرت لها سبل النجاح في أداء عملها. و**ثانيهما** هو ضرورة التفريق لدى وضع خطط تعليم العربية بين الدرسين العلمي والتعليمي للغة العربية بمختلف علومها. وذلك لما تراءى للمعنيين من أن الجمع بين الهدفين العلمي والتعليمي مع غلبة واضحة لأولهما في تدريس العربية في جامعاتنا معوِّق من معوِّقات تحقيقنا لهما على النحو الأمثل .

آفاق إشكالية البحث .

إن المتابع للموضوعات التي يتخذ منها المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية بدمشق ميدانا لأعماله يلاحظ الحرص على معاينة الملابسات الواقعية الميدانية للغة العربية، فمؤتمر العام الماضي مثلا كان معنيا بحال اللغة العربية في الواقع بمختلف ميادينه وأطيافه، ومؤتمر هذا العام معنيٌّ بـ(اللغة العربية في التعليم العام والجامعي)والحرص على مثل هذه الموضوعات يوحي بالرغبة في تسليط الضوء مباشرة على قضايا جوهرية وأساسية في الإشكالية اللغوية العربية، إنه الحرص على معاينة مسؤولة، غايتها تشخيص حال اللغة وما يحيق بها في مسيرتها الحياتية، وفي المؤسسات العلمية والتربوية المعنية بتفعيل دور العربية، والعمل على الارتقاء بها لتكون لغة تعبير وتفكير لدى الأمة الناطقة بها، ولعل المجمع الدمشقي في صنيعه هذا يستشعر ويقر بطريقة غير مباشرة بوجود إشكالية معرفية لغوية حضارية في حياة الأمة، ولا شك في "أن الشعور بوجود مشكلة ما في أي مرتكز من مرتكزات البنية الثقافية واللسانية للمجتمع هو في حد ذاته وعي حضاري ناشئ عن إرادة الذات العربية الحديثة والمعاصرة في إيجاد سبل التكيف مع التحولات التي يشهدها تشكل نمط التفكير في ظل المسار العالمي للحضارة الإنسانية "[1].

[1] -النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، أحمد حساني، مجلة ثقافات، ع. ربيع ٢٠٠٤، ص٣١.

ومما يسهم في تحقيق هذا التكيف المواظبة على إعادة النظر الواعية والمسؤولة في مدى نجاعة الجهود التي تبذلها مؤسساتنا العلمية والتعليمية في تحقيق الأهداف العلمية واللغوية التي وُجدتْ من أجلها هذه المؤسسات، وفي مقدمة هذه الأهداف الحرص على أن تكون لغة الأمة أداة تعبير وبحث وتفكير لدى أبنائها، وقبل النظر فيما نحن بصدده من التلمس لمدى إسهام أقسام اللغة العربية الجامعية في تحقيق ما نصبو إليه للغتنا من فعالية حياتية وانتشار لا بد من تأكيد وتوضيح حقيقة، مفادها أن هذا الذي نصبو إليه مسؤولية ثقافية مجتمعية مشتركة، فتعليم اللغة للمجتمع "مسألة تتجاوز قدرات المعلمين لتصبح قضية المجتمع بأسره ،قضية لا سبيل إلى التصدي لحل مشكلاتها دون الوعي بمتطلباتها، وتحديد أطرافها، وإدراك صعابها، ثم الإصرار الدؤوب على تحقيق الغايات المرجوة منها، وهي بهذا كله قضية الإرادة الحضارية للمجتمع العربي، قضية النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ثم التعليمية ، وأي زعم بأن من الممكن نقلَ المجتمع إلى الفصحى ... من غير فطنة لهذه الجوانب جميعا ، وما تقتضيه من إعادة النظر في مختلف مجالات حياتنا والتخطيط المحكم لبناء الفكر السوي للإنسان .... مُجَـرَّدُ دعوى لا تستند إلى غير الخيال الجموح ... و دعوى يأباها المنهج العلمي في إدراك الظواهر وتفسيرها "[٢]

و في هذا السياق تأتي أهمية النظر في مؤسساتنا المعنية بالنهوض بلغتنا والحرص على توسيع رقعة العمل بها، ذلك أن تعلم اللغة، أو تعليمها مسلك متدرج لامتلاك القواعد التي تسمح بإنتاج ملفوظات صحيحة[٣]، فليس المقصود من تعلم اللغة اجترارها في مواقف الاختبارات، ولا ترديد محفوظها لحلية لفظية ...، بل المقصود من ذلك هو الوصول باللغة لأن تجري بها نفس المتعلم على سجيتها وطبعها، و أن يتفاعل بها ذهنه ، فيكتسب قدرات في التصرف فيها"[٤] فهل استطعنا بمؤسساتنا التعليمة تحقيق هذا الهدف من تدريسها للغتنا العربية ؟ إن لسان الحال يجيب بالنفي، فمتخرج الجامعة الذي صرف سنين عددا من قبل في المدارس الابتدائية والثانوية ،لا يستطيع ممارسة العربية، ممارسة تحافظ على الحد الأدنى من السلامة اللغوية [٥]. بل إن ذلك ليشمل أيضا بنسب متفاوتة المختصين بدراسة العربية في أقسامها الجامعية ! لذا سننظر في هذه الورقة في مفردات مقررات هذه الأقسام من حيث المحتوى والمنهج و ربط ذلك بوظيفة هذا المحتوى، وبالأهداف المرجوة من تدريسه للطلاب، بغية بيان مدى إسهام هذه الأقسام في تعليم العربية للدارسين فيها، ولمن سيتولى منهم أمر تعليمها في مختلف المستويات التعليمية، والفئات العمرية .

اللغة والنحو بين الدرسين العلمي والتعليمي.

وقبل ذلك لا بد من إيجاز مكثف للوازمِ ومتطلباتِ دراسة اللغة وتدريسها لأغراض تربوية تعليمية، وللوازمِ ومتطلباتِ دراستها وتدريسها لأغراض علمية بحثية، ذلك أنه من المسلم به أن محتوى أية خطة درسية محكومٌ بالأهداف المرجوة منهما .

فمن المسلم به فيما نحن فيه أنه لا بد من التمييز بين تعلم اللغة أو تعليمها بقصد إتقانها ، وبين دراستها دراسة علمية بقصد الوقوف على بنيتها ووصفها والكشف عن آلية عملها وأدائها لوظيفتها مع تفسير ذلك وتعليله، فمما لا شك فيه أن لكل من الغرضين خصوصية في المحتوى والمنهج ما ليس لنظيره، ومن المسلم به أيضا أن التمكن من قواعد اللغة على مختلف مستوياتها لا يعني بالضرورة امتلاك مهارة ممارستها بتجلياتها الأربعة : الكلام والقراءة والكتابة والاستماع، فالثانية مشروطة إضافة إلى الأول بالدربة والمران، بل إن التجريبيين الأقحاح يعتقدون " أن المهارة تكتسب بالمران، كما يعتقدون بعدم وجود أهمية عملية لقضايا النحو النظرية، فهم يعلمون اللسان عن طريق الحوار"[٦]، لذا يؤكِّـدُ المعنيون " أن تعليم اللغة العربية الفصحى وعودتها لغة للحديث ينبغي أن يعتمد على التكرار والحفظ ،لا على القواعد والقوانين ، وأن دراسة النحو ينبغي أن تصبح الوجهة الأخيرة لإصلاح اللغة، بعد أن يستوعب الطلاب اللغة

---

[٢]- انظر: **تعليم النحو العربي ،عرض وتحليل ، علي أبو المكارم، ط١،دار الثقافة العربية، ١٩٩٣.ص٢١-٢٢.**

[٣]- **انظر: شارل بوتون ، اللسانيات التطبيقية، تر. قاسم مقداد، و محمد رياض المصري، ط، دمشق، ص١٤.**

[٤] - **العربية الفصحى وخلافات الإعراب والتعلم، صلاح أحمد دوش، مجلة كلية الآداب، جامعة الخرطوم، ع ٢٣، ٢٠٠٥. ص ١٣٤..**

[٥] - **انظر : المصدر السابق ، ص ١٣٠.**

[٦] - **اللسانيات التطبيقية، شارل بوتون ، ص٩٨-٩٩.**

من خلال عرضها لهم مباشرة، وباستمرار ، وبالإكثار من المطالعة في كتب الأدب وحفظ الكثير من أشعار العرب وخطبهم وأمثالهم ...بذلك نستطيع أن نصل إلى تمثل مفهوم التعلم ، بخلق القدرة والكفاءة ، وتنمية فاعلية الذهن"[٧].

و يجب أن نميز لدى جعل النحو وجهة لإصلاح حالنا اللغوية بين ضربين من النحو، نحو علمي، ونحو تعليمي، بعبارة أخرى يجب التفرقة بين تعليم النحو والبحثِ فيه....فالتعليم أمره مختلف، تتحدد مهمته في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الوجود الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها ، ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط، لذا يجب أن ينحصر النحو التعليمي في إطار وصف ما هو مطرد وشائع ولازم دون أن يتجاوز ذلك إلى تعليله وتأويله أو تأصيله[٨]، فالنحو التعليمي وظيفي تداولي، وهو تلك الآليات والعلاقات الوظيفية التي تساعد معرفتها على امتلاك الكفاية الذاتية لاستخدام جميع البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه[٩] .

أما النحو العلمي الذي وضعه النحاة في ضوء البيئة الفلسفية والكلامية والفقهية، وفي ظل الخلافات المدرسية فنتاج يعكس العمق الفكري للحضارة العربية الإسلامية، وهو مُـكَـوِّن أساسيٌّ من المكونات الصلدة لتراثنا، وهو مادة ثرة ومحفزة على المدارسة والمقاربة العلمية، وليس وسيلة صالحة لتعليم العربية[١٠].

والجدير بالذكر في هذا السياق أن "الخلط بين تعليم النحو والبحث فيه قد ينتهي إلى محاذير عديدة، تعوق التعليم ، ولا تفيد البحث شيئا، وفي طليعة ذلك التشويشُ على الأهداف التعليمية واضطرابُ مقاييسها الوظيفية واضمحلالُ مستوى البحث النحوي بتوجيهه إلى غير من يجب أن يتوجه إليهم من الباحثين والمتخصصين"[١١]

في ضوء ما تقدم من أن محتوى ومنهج أية خطة درسية محكومان بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسة التعليمية المعنية، وفي ضوء ما تقدم من ضرورة التمييز في وضع الخطط الدرسية بين الدرس التعليمي والدرس العلمي للغة من جهة وبين النحويين العلمي والتعليمي من جهة ثانية، وما يترتب على هذا التمييز من خلاف في لوازم ومتطلبات العملية الدرسية سننظر في الفقرة التالية نظرة تحليلية وظيفية في محتويات مفردات المقررات الدرسية المعتمدة في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة حماة نموذجا ممثلا لسائر أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية، وذلك للوقوف على مدى إسهام تدريس هذه الأقسام في تعليم لغتنا ، وجعلها لغة تعبير وبحث وتفكير لدى المتحدثين بها.

مفردات المنهاج؛ نظرة تحليلية.

ننظر في هذه الفقرة في مفردات منهاج قسم اللغة العربية في جامعة حماة بسنواته الأربع مُـقَـدِّمين لذلك بالحديث عن أهداف هذا المنهاج للوقوف على مدى انسجام مفرداته مع الأهداف التي وضع من أجلها، وللوقوف على مدى مساهمته في تعليم العربية للفئة المستهدفة به، والتي ستكون رُسُـلَ العربية في مختلف مسارات المجتمع العلمية والتعليمية والثقافية والفكرية .

أولا: السمة البحثية لأهداف المنهاج .

لكلية الآداب في جامعة حماة عشرة أهداف، جُعِلَت تمهيدا لعرض مفردات المقررات الدرسية في قسم اللغة العربية، والملاحظ أنه ليس في واحد من هذه الأهداف العشرة نص صريح ومباشر على جعل تعليم العربية هدفا واضحا ورئيسا من أهداف قسم اللغة العربية، وأقرب الأهداف إلى ذلك الهدفان الأول والسابع، أما الأول فهو " الإسهام في

---

[٧] - العربية الفصحى وخلافات الإعراب والتعلم، صلاح أحمد دوش، مجلة كلية الآداب، جامعة الخرطوم، ع٢٣، ،٢٠٠٥ ص ١٣٦، وانظر: أحمد زياد محبك، أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية[في]مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج٨٢.

[٨] - انظر: تعليم النحو العربي ،عرض وتحليل ، ص٢٤-٢٥.

[٩] - انظر: النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، ص٤٣.

[١٠] -انظر المصدر السابق، ص٤٣.

[١١] - انظر: تعليم النحو العربي ،عرض وتحليل ، ص٢٥.

تقديم المعارف والعلوم اللغوية والأدبية والنقدية والفكرية في مضمار الآداب والعلوم الإنسانية" وأما الهدف السابع فهو" الإسهام في دورات التأهيل والتدريب والتعليم المستمر في مجالات اختصاصات الكلية".

واللافت في هذه الأهداف العشرة إذن أن الهدف التعليمي ليس واضحا أو مؤكدا توضيح وتوكيد الأهداف البحثية العلمية ، فقد نُصَّ في هذه الأهداف على ذلك غير مرة تصريحا تارة، وتلميحا تارة أخرى، ومن القبيل الأول ما في الهدفين الرابع والخامس، فأما الرابع فهو" إعداد الباحثين و المختصين العلميين في فروع المعرفة الإنسانية والاجتماعية" وأما الخامس، فهو" تطوير وسائل البحث العلمي والتعليم، ووضع المؤلفات الجامعية وتطويرها والاهتمام بالترجمة والمصطلحات العلمية" ففي هذين الهدفين نص صريح وواضح على أن البحث العلمي من صميم أهداف الأقسام العلمية في كلية الآداب بجامعة حماة، هذا إضافة إلى التلميح إلى ذلك في الأهداف السادس والثامن والتاسع والعاشر، مما يشي أن الهدف البحثي و العلمي هو الهدف الرئيس للأقسام العلمية في كلية الآداب، ومنها قسم اللغة العربية ، وقد جاءت مفردات المنهاج في هذا القسم منسجمة مع تلك الأهداف، وهو ما نرجو توضيحه في الفقرة التالية .

ثانيا: مفردات المنهاج؛ نظرة في المحتوى .

يتلقى الطالب في السنوات الأربع في قسم اللغة العربية بجامعة حماة (٢٠٨) مئتين وثمانيَ ساعاتٍ، ربعها لمقررات مساندة[١٢]، لا علاقة لها بعلوم العربية وتعليمها، وأما المقررات المعنية بعلوم العربية وآدابها، فالسمة الغالبة على مفرداتها هي السمة البحثية العلمية. وهو ما سنتلمس معالمه في العرض التالي للقضايا الأساسية التي أقيمت عليه المقرراتُ المعنية بآداب العربية ونقدها في مختلف العصور، والمقرراتُ المعنية باللغة العربية تاريخا وفقها، وبنية.

١-مقررات آداب العربية في مختلف العصور .

تقوم المقررات المعنية بدراسة آداب العربية بمختلف عصورها وفنونها في الغالب على محورين : التأريخ للأدب في عصر من العصور، وتحليل نصوص من أدب ذلك العصر، أما التأريخ للأدب فيتمثل بدراسة علمية لأبرز القضايا المتعلقة بهذا الأدب في عصر محدد، وبأبرز أعلامه، ومن الطبيعي أن يكون تناول هذا القضايا ذا طابع بحثي علمي ينسجم وطبيعة هذه الموضوعات.

ففي تاريخ الأدب من مقرر(الأدب الجاهلي)١ مثلا يدرس الطالب ما يلي : ١- مصطلحات تاريخ الأدب، وحياة العرب في العصر الجاهلي .٢-أولية الشعر الجاهلي . ٣- الكتابة في العصر الجاهلي، ورواية الشعر. ٤- التدوين والانتحال في العصر الجاهلي. ٥- مصادر الشعر الجاهلي . ٦- الموضوعات في الشعر الجاهلي . ٧- خصائص الشعر الجاهلي.

أما في تاريخ الأدب من مقرر(الأدب الجاهلي)٢ فيدرس الطالب ما يلي: ١- نشأة الشعر الجاهلي، وتفاوته بين القبائل . ٢- الغنائية في الشعر الجاهلي .٣- من أعلام الشعر الجاهلي . ٤- الشعراء الصعاليك . ٥- الشعراء الفرسان. ...٧- النثر في العصر الجاهلي.

ولا شك أن هذه الموضوعات ذات طابع بحثي علمي، ليس للعناية بطرق تعليم أو تدريس الأدب الجاهلي، أو أي فن من فنون الأدب الأخرى عناية تذكر . وعلى هذا النحو تقريبا تسير المقررات المعنية بالتـأريخ لآداب العربية في مختلف المقررات المعنية، وفي مختلف عصور الأدب العربي في السنوات الجامعية التالية.

أما المكون الآخر لمقرر الأدب في أقسام اللغة العربية فيتمثل بتحليل نماذج نصية من أدب هذا العصر أو ذاك، ولا شك أن في ذلك رافدا للذائقة، يعزز فيها الملكة اللغوية، وذلك بمعايشة الاستعمال الحي للغة العربية ، ولكن هذا التحليل بالضرورة محكوم بمنهج نقدي محدد، وهذا حق، ولكن المشكلة أن منهجا محددا من مناهج التحليل النقدي على التسليم

[١٢] - جاءت هذه المقررات في (٥٤) ساعة ، وهي مقررات، لا تشمل مقررات ليس لها صلة وثيقة بتعليم العربية، أو علومها الأساسية، كالأدب المقارن، والاتجاهات النقدية الحديثة .

بصحته وكفاءته التحليلية لا يمكن أن يستجيب لمعطيات ولوازم المواقف التعليمية في مختلف الفئات العمرية، والمستويات التعليمة وأهدافها المرحلية .

وما نختم به الحديث عن محتويات مقررات الأدب في أقسام اللغة العربية أنها لم تُـوْلِ الممارسة العملية للعربية ما تستحقها من الاهتمام، علما أن ذلك ركن أساسي في تعلم اللغة وتعليمها، ومع ذلك لم يُخْـرَصْ في هذه المقررات على استظهار الطالب، لنماذج من آداب تلك العصور إلا في مقرر(الأدب الجاهلي) ١+٢ في السنة الأولى، ومقرر(أدب صدر الإسلام ونصوصه) في السنة الثانية. والراجح أن ذلك ينسجم مع طبيعة الأهداف العامة لمفردات المنهاج في هذا القسم عامة، وهي غلبة الصبغة البحثية العلمية، وفتور الجانب التعليمي فيها، وهذا ما نعمل على إظهاره أيضا في الفقرة التالية ، وذلك بالنظر في محتويات المقررات المعنية بالعربية نفسها .

٢-المقررات المعنية باللغة العربية .

تشغل المقررات التسعة المختصة أو المعنية مباشرة بالعربية، في القسم المختص بها(٤٨) ثمانيا وأربعين ساعة أسبوعية موزعة على سني الدراسة الأربع، وفيما يلي عرض موجز لمحتويات هذه المقررات:

أ- محتويات المقررات .

١-النحو والصرف١. في مستهل دراسة الطالب في قسم اللغة العربية يدرس في هذا المقرر مفاهيم نحوية وصرفية أساسية في بنية مفردات العربية وجملها، كمفهومات مصطلح النحو، و الإعراب والبناء وما يتصف بهما من الكلم ، ومفهوم المنع من الصرف، وما يتصف به، وعلامات الإعراب الأصلية والفرعية، ومفهوم مصطلح الصرف، وتصريف كل من الأسماء والأفعال .

٢-النحو والصرف٢. يدرس الطالب في قسم النحو منه دراسة نحوية دلالية أساليب التعجب والمدح والذم والتحذير والإغراء والاختصاص والاشتغال، والأحرف المشبهة بالفعل، والعوامل، والمنصوبات، وعوامل الجر والتوابع، أما في قسم الصرف والإملاء فيدرس مباحث التثنية والجمع، والتصغير والنسب، وتوكيد المضارع بالنون، وإسناد الأفعال، وأسماء الأفعال والمذكر والمؤنث، إضافة لبعض مباحث الإملاء العربي.

٣-النحو الصرف٣. يدرس الطالب في قسم النحو منه الجملة مفهوما وبنية وإعرابا، كما يدرس مجموعة من الأدوات، أما في الصرف فيدرس مباحث الإدغام والإعلال والإبدال.

٤-النحو الصرف٤ . يدرس الطالب في قسم النحو من هذا المقرر أشباه الجمل وأحكام تعليقها، كما يدرس إحدى عشرة قاعدة مما يعرف بالقواعد الكلية عند ابن هشام ، كما يدرس أيضا مجموعة من الأدوات النحوية .

٥-النحو وتاريخه . يدرس هذا المقرر نشأة النحو العربي و مدارسه والخلاف في ذلك، كما يدرس أصول النحو كالقياس والسماع والعلة وغيرها، كما يدرس أيضا نصوصا مختارة من مصنفات نحوية قديمة ككتاب سيبويه، ومعاني الفراء، ومقتضب المبرد.

٦-النحو ومسائله. يدرس هذا المقرر مجموعة من الأدوات النحوية، كما يدرس ثلاث عشرة مسألة من مسائل الخلاف التي تناولها ابن الأنباري في كتابه (الإنصاف في مسائل الخلاف)

٧-فقه اللغة العربية . يدرس هذا المقرر مباحث من تاريخ العربية و نشأتها ، ولهجاتها القبلية القديمة، كما يدرس ظواهر عرفتْها العربية كالمولد والمعرب والدخيل والحقيقة والمجاز، والمشترك اللفظي والتضاد والترادف، وغيرها.

٨-دراسات نحوية ولغوية معاصرة . يتناول هذا المقرر نماذج من الدراسات النحوية واللغوية الحديثة التي تناولت العربية بمختلف مستوياتها الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية المتأثرة بالدرس اللساني الحديث، وغير

المتأثرة به، وذلك لأغراض بحثية خاصة ، ولأغراض تعليمية، تتمثل بتيسير النحو وإيجاد السبل الكفيلة بتكييف العربية مع العصر تكييفا يجعلها قادرة على استيعاب معطياته.

٩-طرائق تدريس اللغة العربية . يشغل هذا المقرر (٤) أربع ساعات أسبوعية على مدار فصل واحد، لا تتجاوز ساعاته الفعلية الستين، ويقوم على مفردات فيها من العموم والشمول ما يجعل المرء يرتاب في إمكانية أن تسمح ساعاته الستون بالحد الأدنى من الكفاية والجدوى في دراسة مفردات هذا المنهج المترامية الأطراف، والمتمثلة بما يلي :

١- اللغة العربية : مداخل ومفهومات. ب- مكونات المنهاج – الأهداف - تصنيف الأهداف- طرائق التدريس واستراتيجياتها – الأنشطة التعليمية – التقويم .
٢- قضايا حيوية في التدريس .
٣- خطوات تنفيذ الدروس : الاستماع – التعبير الشفوي – القراءة الجهرية – القراءة الصامتة- قواعد اللغة : النحو – الإملاء- الأدب – البلاغة – العروض التعبير الكتابي – الخط .
٤- أسس تعليم مهارات اللغة العربية .

ب-خلاصة النظر في هذه المقررات .

أوجزنا في الفقرة السابقة محتويات الموضوعات الرئيسة للمقررات المختصة أو المعنية مباشر بالعربية، والتي يدرسها طلاب قسم اللغة العربية ، ويمكن أن يفضي النظر في هذه المحتويات إلى الأمور التالية :

١-**الشمول والإحاطة**. تقدم مفرداتُ هذا المنهاج نظريا على الأقل إحاطة علمية باللغة العربية تاريخا ومفهوما ووظيفة، وظواهر، وتطورات، وضوابط وقواعد على المستويات الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية.

٢- **غياب الفكر التربوي والتعليمي**. فبحكم الصبغة البحثية العلمية المهيمنة على أهداف هذا المنهاج ومحتواه غابت عنه تقريبا الرؤية التربوية التعليمية ، فالملاحظ أن المنهاج لا يحرص الحرص الكافي على جعل دارسيه متمكنين من مختلف مهارات العربية تمكنا يحقق الحد الأدنى المطلوب في هذا الباب، كما أنه لا يُعْنَـى بتزويد دارسيه بالفكر التربوي التعليمي عامة والتعليمي اللغوي خاصة تزويدا، يمكنهم من أداء عملهم في تعليم العربية في مختلف مستويات تعليمها بالكفاية المطلوبة أيضا، وهو ما يمكن أن نلقي عليه مزيدا من الضوء فيما يلي :

أ- خلو المنهاج من مقررات معنية بتعليم العربية بالمشافهة والاستماع، وحفظ النصوص[١٣] علما أن وجود مثل هذه المقررات فيه تحفيز على الممارسة الشفهية للعربية، كما أن فيه حدًّا من حال التصحر الملاحظ في الملكة اللغوية عند معظم خِرِّجـــي أقسام اللغة العربية، ذلك أن "العلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل"[١٤]، كما يقول ابن خلدون الذي لاحظ أن "كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية والمحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل كتابة سطرين إلى أخيه....أخطأ فيهما عن الصواب، وأكثرَ من اللحن، ولم يُجِدْ تأليفَ الكلام ... والعبارةَ عن المقصود على أساليب اللسان العربي"[١٥]

والملاحظ في تدريسنا العربية في أقسامها الجامعية أن الاختبارات ليس من معنياتها اختبار مدى قدرة الدارس على ممارسة العربية، فما يعرف بحلقات البحث مثلا لأسباب كثيرة قد لا يكون المجال مناسبا للتفصيل فيها لا تُنْـجَـزُ في الأعم الأغلب على النحو الذي يسمح بجعل تمكن الطالب من العربية هو

[١٣]-انظر: في اللغة والأدب؛ دراسات وبحوث، محمود محمد الطناحي ، ط. دار الغرب الإسلامي،٥٢٦/٢.

[١٤]- ابن خلدون المقدمة،ص٥٠٠،"الباب الخمسون في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم."
[١٥]- انظر : المصدر السابق، ص٥٠٠.

المقصد الأهم من إنجازها، و أتمتة الاختبارات تفوِّتُ على الطالب ممارسة العربية في الامتحان ممارسة تمكن المدرِّس من تقييم أداء الطالب للعربية، ثم إن محاسبة الطالب في الامتحان على الأخطاء الإملائية والنحوية ليس لها ضابط مقنَّنُ، فالأمر متروك لاجتهاد المصحح ، فقد تجد المتساهلَ ، أو غير المعنيِّ بالمحاسبة على الخطأ في هذه البابة مكتفيا بالإشارة إليه، كما تجد المعتدل، أو المتشدد إلى حد التطرف .

ب- لم يُعْنَ المنهاج عناية تذكر بالبنية التربوية التعليمية والتعليمية اللغوية خاصة، لذا لم يعن بنظريات التعلم عامة، ولا بنظريات تعلم اللغة خاصة، ولا بطرائق تدريس مختلفة مهاراتها من كلام واستماع وقراءة وكتابة، وبما يساعد على تعزيز هذه المهارات من أساليب عملية معينة كتقديم أنواع مختلفة من التدريبات والتمارين ، و استخدام الوسائل السمعية والبصرية [١٦]. كما لم يعن المنهاج بثقافة تربوية لغوية تتعلق بطرق الاختبار والتقويم و القياس، أو ببيان ما لأطراف عملية تعلم اللغة وتعليمها من متعلم ومعلم وكتاب و وسط أو بيئة أو محيط من أثر في نجاح هذه العملية . وما جاء في مقرر "طرائق تدريس اللغة العربية" على الأقل من حيث عدد ساعاته الفعلية غير قادر على تزويد معلم العربية بما يلزمه في عمله من معارف تربوية تعليمية لغوية، بل لعل وجود المقرر اليتيم في بابه من قبيل سد الذرائع الذي يوهم بأن فيه حلا للمفارقة المتمثلة بأننا نحرص في أقسام اللغة العربية على تزويد الدارس فيه بثقافة الباحث اللغوي والأدبي والنقدي لينتهي به المطاف إلى تعليم العربية في مختلف مستويات تعليمها، ولا شك أن لوازم ومتطلبات تكون الباحث العلمي في العربية وآدابها ونقدها وبلاغتها مختلفة عن متطلبات ولوازم إعداد معلم العربية وعلومها في مختلف المستويات التعليمة.

٣-**تداخل العلمي بالتعليمي** .بحكم الصبغة البحثية العلمية المهيمنة على أهداف هذا المنهاج ومحتواه لم يراعَ فيه التفريق بين دراسة اللغة والنحو لأغراض بحثية علمية، ودراستهما لأغراض تعليمية، ففي هذا المنهج نجد المعارف الأساسية التي لا يُستغنى عنها في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى جانب الظواهر اللغوية ذات الطابع البحثي العلمي. كما أن فيه المطرد في قواعد العربية إلى جانب الشاذ والخلافي الذي لا يجدي نفعا في تعليم العربية. واللافت أن المسائل اللغوية الشاذة والخلافية لم تأت في هذا المنهاج فقط في معرض النص على المقيس المطرد حثًّــا على تمثله، والنص على الشاذ تنبيها على تجنبه، بل خُـصِّصَتْ لها أحياز خاصة بها، وهو ما يلاحظ مثلا في مقرر(النحو ومسائله) الذي يشغل نصفه مسائل، احتدم خلاف النحاة فيها، و في مقرر(النحو والصرف)٣ الذي يدرس عشرا مما يعرف لدى ابن هشام بالقواعد الكلية، وهي قواعد أو أصول عامة غالبا ما يُعَــوَّل عليها في تأويل أو تعليل بعض الشاذ ، أو الخارج عن المألوف في استعمال اللغة العربية.

٤-**مزاحمة نحو الشواهد لنحو القواعد**. مفاد ذلك أننا نعنى في تدريسنا لنحو العربية وصرفها في الأقسام الجامعية المختصة بالمسائل الخلافية والمسائل النادرة أو الشاذة التي لا يحتاج إليها متعلم اللغة بغرض ممارستها مثلما نعنى بتدريسه ما يحتاج إليه في ذلك، وكأننا نعمل من حيث لا ندري **بقول الخليل** : **"لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم ما لا يحتاج إليه"** [١٧]، فالصبغة البحثية العلمية المهيمنة على المقررات المختصة كما أوضحنا ،والعقلية البحثة العلمية الناظمة لعمل مدرسي هذه المقررات بحكم تكوينهم المعرفي والعلمي غالبا ما يفضيان عمليا إلى ضرب من الاستطراد بغرض الشمول والإحاطة اللذين يعنى بهما الباحث المختص الذي يدرِّس الطالب المختص، مما يفضي إلى العناية بالنصوص الخارجة على القواعد المطردة في اللغة، أكثر من العناية بالنصوص الموافقة للمقيس المطرد فيها، يؤنس بهذا ما يقال من أن "الدراس من غير المتخصصين لا يستطيع أن يتفهم خصائص الظواهرِ موضوعِ القاعدة مجردة من نصوصها .... فالنص الموافق للقاعدة عنده وسيلة لا غنى عنها لإدراك الظاهرة وفهمها والإحاطة بأبعادها و استيعاب أحكامها ، في حين لا يمثل النص الموافق للقاعدة بالنسبة للمتخصص هذه الدرجة من الأهمية ....أي أن النص العادي... الذي يتسق تماما مع الظواهر الشائعة والقواعد المبنية عليها يفقد أهميته لدى المتخصصين ، وتصبح

[١٦]- انظر: اللغات الأجنبية ؛ تعليمها وتعلمها . د. نايف خرما، ود. علي حجاج. ط١، الكويت،١٩٨٨، ٥، ١٣.
[١٧]- الحيوان، الجاحظ، تح . عبد السلام محمد هارون، ط٢، مطبعة الباب الحلبي، ١٩٦٥، ١/ ٣٧-٣٨.

الأهمية منوطة بنصوص محدودة ، هي الشواهد النحوية دون سواها ، وهي لا تتسم بأدنى قدر من الأهمية في تعليم غير المتخصصين"[١٨]

لذلك نجد أنفسنا مضطرين أو راغبين، نستطرد في إعراب هذه النصوص الشاذة، فنذكر مختلف ما قيل في تعليلها أو تأويلها، مما جعلنا دارسين ومدرسين نضيق ذرعا بإكراه هذه النصوص الشاذة على الدخول في بيت طاعة القاعدة، ولو كان ذلك بحمل الشاذ على الشاذ، مما جعل البعض يدعو إلى " تضييق صور الإعراب ، وتحديدها وحصرها في الشائع ، والاستغناء عن الشاذ وغير المستعمل"[١٩]

وهي دعوة تنطوي على قدر كبير من المشروعية، ذلك أن الحرص على التحليل الإعرابي لكل ما جاءت به المدونة اللغوية العربية بمختلف مصادرها، يتجاهل حقيقة، مفادها أنه ما من نظرية مها اتصفت به من الإحاطة والشمول قادرة على أن تستوعب كل ما جاءت به المدونة اللغوية العربية بمختلف مصادرها النثرية والشعرية والقرآنية، ذلك أن الشذوذ ظاهرة طبيعية ومألوفة في كل اللغات، لذا يمارس النحاة في سبيل إعراب الشاذ غير قليل من الافتعال والتعسف، ومنها حمل الشاذ على الشاذ[٢٠] كما سنلاحظ بعد قليل، وذلك بغض النظر عن مدى إسهام الإعراب في توضيح المعنى الذي هو بيت القصيد في التحليل النحوي عامة، لذا يرى نحويٌّ بقامة الدكتور فاضل صالح السامرائي ضرورة ترشيد الإعراب مع وجوب مراعاته للمعنى، فيقول: " لا داعي للدخول في تحليلات تفسد المعنى والذوق. ولعل الذي ألجأ النحاة إلى هذا هو الإعراب، فهم يرون ضرورة إعراب كل تعبير، ولو ألجأهم إلى مسخ التعبير وإفساده. ونحن نرى أنه لا داعي لإعراب كل تعبير، فهناك تعبيرات لا داعي لإعرابها، بل يُكْتفى بوصفها. "[٢١]

٥- **اضطراب في تدريس العربية**. في ظل ما لاحظناه من التداخل في المادة المعرفية التي يقوم عليها هذا المنهاج المعتمد في تدريس العربية في أقسامها بين التعليمي المفيد وظيفيا في تعليم العربية، والعلمي المحض المفيد في تكوين باحث في علوم العربية ، وفي ضوء ما هو معروف سلفا من أن جــلَّ الدارسين في أقسام اللغة العربية ينتهى بهم المطاف إلى تعليمها في مختلف المستويات الأساسية والثانوية، يجد مدرس هذا المنهاج نفسه موزعا بين اهتمامين مختلفين، اهتمام يركز على تزويد طالب اليوم، ومعلم المستقبل بالقواعد اللغوية المطردة التي تسهم وظيفيا في ممارسة المتعلم للعربية، واهتمامٌ يحرص على تزويد طالب اليوم وباحث المستقبل بما يُـعَــدُّ ضروريا لتشكيل نواة باحث في علوم العربية والبلاغة والأدب والنقد، وقد صبغ هذا الاضطرابُ أو تلك الحيرةُ في تدريسنا للعربية في أقسامها الجامعية بنسب متفاوتة الكتب المقررة في تدريس العربية في هذه الأقسام، كما ما سيتضح في الفقرة التالية.

الكتاب الجامعي بين العلمية والتعليمية .

الملاحظ على الكتاب المُعَـدِّ لتدريس قواعد العربية في أقسامها أن مؤلفه تتنازعه رغبتان متباينتان : رغبة المعلم الداعية إلى توضيح المادة التعليمية وتيسير تناولها وتعلمها، ورغبة الباحث الداعية إلى الاستقصاء والإحاطة والتعليل والتأويل، ويمكن أن يقال إن ذلك موجود بنسب متفاوتة في جل الكتب الجامعية المعنية بتدريس العربية في أقسامها المختصة، كما يمكن ألا يسيطر المؤلف على ما يجده في نفسه من نزعة علمية بحثية، فيضع مصنفه الجامعي بتمكُّـنِ العالم، واستقصاء الباحث، فيأتي ما يجدي في تعليم العربية وتعليمها مكتنفا بما لا يجدي في ذلك، وهو ما يلاحظ مثلا على كتاب (النحو والصرف)١ المعتمد في تدريس المقرر الذي يحمل هذا العنوان في السنة الأولى من قسم اللغة العربية

---

[١٨] - **تعليم النحو العربي ،عرض وتحليل** ص٣٠.

[١٩] - **إسهامات شوقي ضيف في تيسير النحو، د. فتُّوح محمود، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، ع. ١٨، ٢٠١٧، ص ٩٧.**

[٢٠] - **لحمل النحاة النصوص التي جاءت بالشاذ على وجوه شاذة انظر: الشاذ عند أعلام النحاة، محمد فلفل، ط١، دار الرشد، الرياض، ٢٠٠٥، ٨٤-٨٨.**

[٢١] -**فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، ط٢،شركة عاتك لصناعة الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣، ٢٣٩/٤.،وللمزيد من الحديث عن ضرورة ترشيد الإعراب، و جعله خادما لتوضيح المعنى، وعن طبيعة العلاقة بين المعنى والإعراب عند النحاة انظر : مراجعات في النحو العربي، محمد عبدو فلفل،ط١، دمشق،٢٠١٨ ص١١١-١٥٢.**

بجامعة حماة، فعلى نص مؤلفه الزميل الدكتور وليد محمد السراقبي على ضرورة التفريق ص٢٠ بين النحو العلمي(النظري) والنحو التعليمي(التطبيقي) ومع وعده في المقدمة ص١٣ بالإيجاز غير المخل، وبالحرص على الوضوح في كتابه، وتنكُّبِ ما تمتلئ به كتب النحو من الخلافات النحوية لم يستطع عمليا الوفاء بما وعد به، فكان تتنازعه في مؤلفه هذا رغبتا المعلم ، والعالم الباحث المتمكن والمطلع مع أرجحية عملية واضحة لثاني هاتين الرغبتين .

أما رغبة الدكتور السراقبي المعلم فتجلت عمليا في كتابه هذا بتزويده بالمزيد من الشواهد و الأمثلة الموضَّحة والموضِّحة للقاعدة، وهذا واضح في الأعم الأغلب من الكتاب، وأما رغبة الدكتور السراقبي العالم المتمكن والباحث المستقصي، فقد تجلَّتْ عمليا بما يلي :

١- **تناول المؤلف قضايا بحثية الطابع**، ومن هذا القبيل مثلا تناوله لـ(ليس) و(لات) ص٣٤٥، ٣٤٩ تناولا تأثيليا مقارنا، مفاده أن الأصل الآرامي لـ(ليس) هو (لا) النافية، و(يش) أو (إيث) ومعناه وجود، أي أن المعنى الأساسي لـ(ليس) هو : لا وجود، ومن هذا القبيل رده على المستشرقين اتهام العربية بالفقر في الدلالة على الزمن. ص، ١٩٦، ٢٠٢-٢٠٤ وتفصيله القول في ذلك تفصيلا شغل عشر صفحات ص٢٠٥- ٢١٤ توضيحا وتوكيدا لقدرة العربية على التعبير الدقيق على مختلفة الأزمنة، وذلك في بحث ضاف ومعمق جدير بمجلة مختصة، لا بكتاب تعليمي.
٢- **تعليل الظواهر وتأولها.** كتعليل بناء ما بني من الأسماء ١١٨، وتعليل إعراب الفعل المضارع دون غيره من الأفعال ص٢٢٢ ، وما يمكن قوله في ذلك أمران، أولهما أن التعليل سلوك علمي بحثي يحسن بالكتاب التعليمي التخفف منه ما أمكن ، وثانيهما أن كثيرا من هذه التعليلات عند التحقيق افتراضي ظني ليس فيه ما يلزم المرء أو يقنعه به، سواء أكان باحثا أو معلما أو متعلما، لذا من المناسب التخفف منه في الموقف التعليمي.
٣- **ذكر المؤلف أحيانا لمختلف** ما قاله النحاة في هذه أو تلك من مسائلهم الخلافية، وما أكثرها ، كخلافهم في بنية الضمير ص ٦٧، وفي العامل الرافع للمبتدأ والخبر ص ٢٦٥-٢٦٦،وغير ذلك من المسائل الخلافية[٢٢]، والحقيقة أن النحو العربي كما يعرف المعنيون كثير الخلافات، ولا يستطيع المؤلف تجاهل هذه الخلافات كليا مهما كان راغبا في الاختصار والإيجاز.
٤- **ذكر ما شذ عن القاعدة**[٢٣]. وهذا سلوك قد يكون مسوَّغا بالحرص على بيان الشاذ الذي يؤكد القاعدة، أمَّا ما يمكن الاستغناء عنه في الكتاب التعليمي فهو أمران؛ **أولهما التوسع** في ذكر المُمَات من الاستعمالات اللغوية على ما يوضح المؤلف نفسه في حديثه عن الأفعال الجامدة، حيث قال" ما جمد على صيغة المضارع ، وهما الفعلان (يَهِيط) و(يسْوَى) وهما معدودان في الأفعال المماتة، التي لم تعد تسْتعمل"[٢٤]

أما الأمر الثاني فهو ذكر ما قيل في تأويل هذا الشاذ، ولو كان ظاهر التكلف والافتعال باعتراف المؤلف نفسه في حديثه عن الجر بـ(لات) حيث قال " تعمل الجر شذوذا ، ومثاله قول الشاعر..)[٢٥] ثم علق في الحاشية بقوله"...وفي (أوان) بالجر توجيهان.....والذي أذهب إليه أن هذين الوجهين متكلفان ، يحفظان، ولا يقاس عليهما"[٢٦] وإذا كان هذا حالهما وهو كذلك فعلا فما الجدوى من ذكرهما في كتاب تعليمي ؟ بل ما الجدوى علميا وتعليميا من إعراب ما نقر بأنه شاذ يحفظ ولا يقاس عليه سواء أأعربناه وأوَّلناه أم لم نعربه ولم نؤوله ؟! أليس من الأفضل الاجتزاء بذكره منبِّها على أنه لا يقاس ؟

---

[٢٢] - انظر مثلا النحو الصرف(١) : ص ٣٢٤، ٣٤٨، ٣٨٣، ٤٠٩.
[٢٣] - انظر : مثلا النحو الصرف(١) ١٥٤- ١٥٥، ٣٢٣- ٣٢٤،٣٢٩، ٣٥٠، ٤١٣.
[٢٤]- النحو الصرف(١) ص ٤٣٠.
[٢٥] - النحو الصرف(١) ص ٣٥٠.
[٢٦] - وأجدني حريصا على أن أضع هذا التعليق بين يدي القارئ الكريم لما فيه من التدليل على الاستطراد غير المقبول في الكتاب التعليمي خاصة، ولما فيه من التدليل أيضا على صحة ما سبقت الإشارة إليه في هذا البحث من عناية نحاة العربية بإعراب وتخريج ما نصوا على شذوذه ، ولو كان في ذلك لَيٌّ لعنق الحقيقة وعنق المدونة. علما أن المؤلف هنا في معرض الحديث عن سماع الجر بـ(لات) في قول المنذر بن حرملة الطائي : طلبوا صلحنا، ولات أوانٍ...، قال المؤلف ص٣٥٠ ح٢ : وجه الاستشهاد: عملت (لات) الجر فيما بعدها ، وهو شاذ، وفي (أوانٍ) بالجر توجيهان : أ- أنه مجرور بـ(من) الزائدة المحذوفة، وهو خبر(لات) منصوب بفتحة مقدرة على آخره، منع من ظهورها اشتغال المحل بحرف الجر الزائد المقدر تقديرا بعد حذفه ، والتقدير : ليس الأوان من أوان صلح، ويجوز أن يكون المجرور في محل رفع اسم (لات) والخبر محذوف. ب- أن الأصل في التركيب : ولاتَ أوانِ صلح. ، ولكن حُذِفَ المضاف إليه(صلح)، فبني المضافُ(أوان) لقطعه عن الإضافة، ونوّن للضرورة، فإعرابه خبر(لات) مبني على الكسر في محل نصب، واسمها محذوف، وعدها الفراء حرف جر أصليا ، وتتعلق مع مجرورها بفعل محذوف يُـقَـدَّرُ وفق السياق ..!!!

هذه نماذج من أبرز المعالم البحثية العلمية التي حرص عليها الدكتور وليد السراقبي في كتابه(النحو والصرف)١، والتي يحسن بكتاب النحو التعليمي أن يتخفف منها، على أن الكتاب يحتاج أحيانا إلى ما ينبغي أن يكون في الكتاب التعليمي من الوضوح في الحكم أو القاعدة، وهذا ما نحاول بيانه فيما يلي :

٥- **عدم اتضاح القاعدة أحيانا** . يلاحظ أحيانا في كتاب(النحو والصرف)١ عدم اتضاح الحكم النحوي الضابط معياريا للظاهرة اللغوية، وذلك بوصفه بمجرد القلة أو الندرة، وهما وصفان ليسا واضحي الدلالة عند النحاة، لا وصفيا ولا معياريا[٢٧] ، وقد يقدم الكتاب الظاهرة أو الحالة تقديما يوهم بأنها جائزة، وهي ليست كذلك، وفيما يلي تفصيل القول في هذه النقطة .

أ- **القلة معيار ضبابي** . يستعمل المؤلف في معرض الحديث عن مدى شيوع الظاهرة و في إجازتها أو عدم إجازتها مصطلح القلة، وهو مصطلح ضبابي الدلالة على مدى شيوع الظاهرة من الناحية الوصفية، و من الناحية المعيارية، بمعنى أن مجرد وصف الظاهرة بالقلة لا يحدد موقف النحوي من إجازة هذه الظاهرة أو منعها ما لم ينص على ذلك صراحة، والظاهر يوهم أن القليل من الظواهر يحفظ، ولا يقاس عليه عند المؤلف، وهو ما يفهم من تعليقه على الجزم بـ(أين) غيرَ مقرونة بـ(ما) قائلا : لعل قلة ورود شواهد على جزم (أين) الفعل المضارع غير مقترنة بـ(ما) دليل على أنه مقصور على السماع، ولا يقاس"[٢٨] فهذا الكلام يوحى أن قلة الظاهرة دليل على عدم جوازها عند المؤلف، ومع ذلك نجده أحيانا يصف الظاهرة بالقلة مصحوبة بما يوحي بجوازها[٢٩] و قد يقتصر على مجرد وصف الظاهرة بالقلة، كما في حديثه عن اسم الكناية(كذا) حيث قال :" الغالب تكرارها معطوفة بالواو ، أو أو[٣٠] ، و يقل تجرُّدها منهما معا"[٣١] ومن هذا القبيل أيضا قوله عن اسمي الإشارة (أولاء، و أولَى) : " مجيء (أولاء، وأُوْلَى) لغير العاقل قليل"[٣٢] ففي هذا المثالين يجتزئ المؤلف بوصف الظاهرة بالقلة غير مصحوبة بالنص على إجازتها أو عدم إجازتها مع أن لديه قليلا جائزا، وقليلا غير جائز كما لاحظنا، مما يعني أن مجرد وصفه الظاهرة بالقلة أحيانا مظهر من مظاهر عدم وضوح القاعدة أو الحكم، وهو ما يمكن أن يلاحظ أيضا في وصف المؤلف للظاهرة بالندرة.

ب- **الندرة معيار ضبابي أيضا** .حال وصف المؤلف للظاهرة بالندرة شبيهة بحال وصفه لها بالقلة، فهذا المصطلح أيضا ضبابي الدلالة على مدى شيوع الظاهرة من الناحية الوصفية، و من الناحية المعيارية، بمعنى أن مجرد وصف الظاهرة بالندرة لا يحدد موقف النحوي من إجازتها أو منعها، ما لم ينص على ذلك صراحة. ومع ذلك نجد مؤلف كتاب(النحو الصرف)١ يقتصر تارة على وصف الظاهرة بالندرة على نحو يوحي بعدم اقتياسها، ثم يصفها في مكان آخر بالقلة مشفوعة بالدلالة على اقتياسها، فقد علق أحد الأبيات قائلا : " وفيه شاهد آخر على إعمال(إنْ) عمل (ما) الحجازية، وهو نادر، لم يحفظ منه غيرُ هذا البيت"[٣٣] و ما أجدر أن تكون الظاهرة التي لم تسمع إلا في نص شعري واحد شاذة تحفظ ولا يقاس عليها، ومع ذلك نجد المؤلف فيما بعد يصف الظاهرة نفسها بالقلة مصحوبة بما يشي بجوازها، ذاكرا عليها شواهد عدة، منها الشاهد الفرد السابق، يقول المؤلف عن (إن) النافية " تعمل عمل[٣٤](ليس) بشرطين من شروط (ما) ، هما :.... وعملها عمل (ليس) قليل ، ولا يُـعْـمِلها إلا أهلُ عالية نجد ، فقد قالوا : إنْ أحدٌ خيرا من أحد إلا بالعافية، ومن الشواهد

---

[٢٧] - **هذا ما انتهيت إليه من تتبع المصطلحات التي عبر بها النحاة عما لم يطرد في قواعدهم، كالقبيح والقليل والنادر والضعيف والشاذ والبعيد، وذلك في ١/١-١٢٨ من رسالتي للدكتوراه الموسومة بـ(ما لم يطرد في قواعد النحو والصرف عند أعلام النحاة حتى القرن ٧هـ.) والمقدمة إلى قسم اللغة العربية بجامعة دمشق في العام الجامعي ١٩٩٢-١٩٩٣.**

[٢٨] - **النحو الصرف(١) ص ١٣٦.**

[٢٩] - **ومن هذا القبيل مثلا قوله عن اسم (لا) العاملة عمل (ليس) وخبرها : " يجب أن يكونا نكرتين... وقل مجيء اسمها معرفة " وقوله عن إعمال(إنْ) النافية عمل (ليس) ص٣٥٠-٣٥١ : " تعمل عمل (ليس) بشرطين .... وعملها عمل (ليس) قليل، لا يعملها إلا أهل عالية نجد "**

[٣٠] - **في الأصل : الغالب تكرارها معطوفة بالواو. فقط، وأرجح أن السياق يناسب ما ذكرت .**

[٣١] - **النحو الصرف(١) ص ١٤٧.**

[٣٢] - **النحو الصرف(١) ص٩٢.**

[٣٣] - **النحو و الصرف(١) ص ٨٢.**

[٣٤] - **في الكتاب : تعمل ليس بشرطين ، وذلك بسقوط كلمة(عمل)**

على عملها قول الشاعر...وقول الآخر)[٣٥] إذن إعمال (إن) النافية عمل(ليس) لدى المؤلف جائز، وعليه أكثر من شاهد خلافا لما قاله عنها في مكان آخر من الكتاب حيث اكتفى بوصف هذا الإعمال بالندرة التي قد يجتزئ بوصف الظاهرة بها غير ناصٍّ على جوازها، وقد يصف الظاهرة بها ناصا على جوازها، والمناسب في الكتب التعليمية خاصة النص على جواز أو عدم جواز الظاهرة الموصوفة بالندرة، لأن الدلالة المعيارية لمصطلح الندرة عند النحاة غير واضحة كما هو معروف.

ت- **الإيهام بجواز الحالة**. الملاحظ أن الكتاب يقدم الحالات النادرة ، أو الشاذة التي ندر استعمالها جدا فيما يعرف بعصور الاحتجاج اللغوي عند النحاة، والمنعدم استعمالها فيما بعد حتى يوم الناس هذا تقديما يوهم بأنها جائزة والواقع يقول بأنها ليست كذلك، ومن هذا القبيل تقييد الفعل الماضي بظرف يدل على المستقبل،على نحو يجعله دالا عليه، مما يوهم بجواز أن نقول : سافرت غدا. ففي حديث المؤلف عن دلالة الفعل الماضي على المستقبل يقول : " إذا اقترن الفعل بظرف دال على المستقبل ، نحو (غد) ... ومنه قول الطرمَّاح بن حكيم :

وإني لآتيكم تشكُّرَ ما مضى من البر واستيجاب ما كان في غد .

والتقدير: واستيجاب ما سيكون في غد"[٣٦]. وهذا يوهم بأنه من الجائز أن يقول : حدث غدا، والمدونة اللغوية قديمها وحديثها تقول بغير ذلك.

ومن هذا القبيل ما في الحديث عن جر الفاعل، فقد ذكر المؤلف أن الأصل في الفاعل الرفع ص ٢٨٨، ثم أخذ يعدد أحرف الجر التي تجر الفاعل لفظا، وهي الباء ومِنْ واللام، فقال " اللام كقوله تعالى : هيهات هيهات لما توعدون .[المؤمنون ٢٣/ ٣٦]" وهو ما يوهم بجواز زيادة اللام الجارة في الفاعل .

ومما نحن فيه ما في حديث المؤلف عن (كان)، فقد نص على أن زيادتها حشوا لا تقاس إلا في أسلوب التعجب، أي بين(ما) التعجبية وفعل التعجب ص ٣٢٣، ثم قال : " وزيدت بين شيئين متلازمين هما المبتدأ والخبر ، نحو: الكتاب كان مفتوحٌ . الفعل والفاعل، نحو : لم يحضر كان طالبٌ. الموصول وصلته، نحو : حضر الذي كان كافأته. الصفة والموصوف، نحو زرت صديقا كان مريضا. بين المعطوف والمعطوف عليه. بين (نِعْـمَ) وفاعلها، نحو : نعم كان الرجل زيد، وما جاء في غير ذلك كان شاذا"[٣٧] . فقول المؤلف بأن زيادة (كان) في غير هذه الحالات التي ذكرها شاذ، يوحي بجواز زيادتها في تلك الحالات، وأن المدونة اللغوية المحتج بها جاءت بما يسمح بالقياس عليها، وإذا كان الأمر كذلك فلم اقتصر المؤلف على الأمثلة المصنوعة الموضحة لهذه الحالات ؟ إن صنيعه هذا يوحي بأن زيادة (كان) في الحالات التي ذكر على التسليم بسماعه شاذ يحفظ، ولا يقاس عليه، والمدونة اللغوية تقول بذلك خلافا لما يوهم به كلامه، والذي يؤكد الإيهام بجواز زيادة (كان) في تلك الحالات حرصه بعد أن ذكرها على توضيح شروط النحاة لهذه الزيادة، وحرصه على ذكر ما شذ عن هذه الشروط، والراجح أن ما ذكر قبل الشروط وما بعدها شاذ في شاذ، ليس من المناسب الاستفاضة في الحديث عنه في كتاب تعليمي.

وهذا شأن ما في الحديث عن حذف اسم(كان) حيث قال المؤلف(إذا حُـذِفَ فلا بد فيه من أن يُـقَـدَّر على أحد الوجهين : فإما أن يقدر اسمُها ضمير شأن، نحو قول العجير السلولي :

إذا متُّ كان الناس صنفان: شامتٌ وآخرُ مثنٍ بالذي كنت أصنع.

والتقدير فيه : كان الشأن أو الأمر : الناس صنفان"[٣٨] وهذا يوهم بجواز أن يقال : كان الطلاب يقظون. وذلك على جعل اسم(كان) ضمير الشأن ؟ .والراجح أن الأمر لا يعدو أن يكون تأويلا من النحاة لما شذ عن أصولهم، وما أغنى الكتابَ التعليمي عما كان هذا شأنه ! وذلك لأنه يفضي بالقاعدة إلى ما يجب ألا يكون فيها من الاضطراب والغموض، وهذا ما يلاحظ على حديث الكتاب الذي بين أيدينا عن تقدم خبر الفعل الناقص على اسمه إذا كان جملة، فقد نص على أنه "يمتنع تقدم الخبر الجملة على اسم الفعل الناقص، فلا يصح القول: كان

[٣٥] - النحو والصرف (١).ص ٣٥٠-٣٥١.
[٣٦] - النحو والصرف (١) ص ٢٠٧
[٣٧] - النحو والصرف(١) ص ٣٢٣.
[٣٨] - النحو والصرف(١) ص٣٢٥.

يكتب الواجبَ أخوك"[٣٩] ومع ذلك يقول عن أفعال الشروع : " يجوز توسُّط خبرها بينها وبين اسمها، نحو قولهم : طَـفِـقَ يصلِّـيان الزيدان، فجملة (يصليان) : خبر مقدم، و(الزيدان): اسم (طفِق)"[٤٠] فما في النص الثاني مختلف عما في الأول . أم أن أفعال الشروع ليست من الأفعال الناقصة، ثم إذا كان ما في النص الثاني جائزا فلم جيء له بمثال مصنوع ؟ ولم يؤتَ له بنص مسموع ؟

ومما نحن فيه حديث المؤلف عن اقتران خبر فِـعْـلَـيْ المقاربة(كاد، و كرب) بـ(أن)المصدرية، فقد قال:" يشترط في خبر أفعال المقاربة .... أن يتجرد من (أن) المصدرية مع الفعلين(كاد، كرب) وهو الراجح...ويقلُّ اقتران خبرها بـ(أن) ... وقد علل عبد القاهر الجرجاني امتناع اقتران الخبر بـ(أن) فقال ..."[٤١] واضح أن المؤلف في هذا النص لا يجيز اقتران خبر الفعلين(كاد، وكرب) بـ(أن) المصدرية، ومع ذلك ينص في مكان آخر من الكتاب على أن هذا الاقتران جائز[٤٢]

وبعد فما يحسن أن ننبه عليه في ختام هذا الحديث **أمران؛ الأول** أن ما جاء فيما تقدم عن كتاب(النحو والصرف١)لا ينفي أن مؤلفه الزميل الدكتور وليد السراقبي عالِـم ثَـبْـتٌ في هذا الكتاب وغيره من أعماله العلمية المعنية بمختلف علوم العربية، وفي تحقيقه للكثير من مصنفات تراثنا اللغوي والنحوي. **والثاني** أن حديثنا هذا ضرب من نقد الذات، لأننا شركاء في المسؤولية عن أداء مؤسساتنا المعنية بلغتنا العربية، ولأن صاحب هذه السطور كان عضو اللجنة العلمية التي نظرت في هذا الكتاب قبل نشره .

الـــخـــلاصـــــة .

وبعد فلعله اتضح مما تقدم أن محتويات مفردات منهاج مقررات أقسام اللغة العربية المختصة في جامعاتنا تنسجم والأهداف الرئيسة المرجوة منها والمتمثلة بتشكيل نواة باحث في علوم العربية والبلاغة والنقد والأدب، ولكن هذه المحتويات لا تفيد على نحو مرض في إعداد دارسيها إعدادا تربويا تعليميا، يُـمَـكِّـنُهم من أن يكونوا معلمين للعربية في مختلف مستويات تعليمها، ولا شك أن القائمين على الأمور أدركوا هذه الإشكالية، فتراءى لهم الحل أحيانا فيما يعرف بدبلوم التأهيل التربوي ، كما تراءى بإحداث كليات مختصة بإعداد منتسبيها إعدادا علميا وتربويا تعليميا، وهو ما يعرف في بعض الدول العربية بكليات المعلمين، ومنها كلية معنية بإعداد مختصين بتعليم اللغة العربية، ولعله ليس من التشاؤم، ولا من مجافاة الحقيقة القول بأن هذين الإجراءين لم يحققا كما ينبغي الأهداف المرجوة من تعليم العربية، ولا سيما رفع مستوى كفاءة أبنائها في ممارستهم للغة الضاد، وذلك لسبب بسيط وهام في الوقت نفسه، وهو أن إشكالية التعليم في الوطن العربي- ولا سيما تعليم العربية وتعلمها- تجلياتٌ لإشكالية معرفية و حضارية عامة، ما تزال تكتنف الأمة، وتحول دون تحقيق أهدافها في التنمية الشاملة .

مصادر البحث ومراجعه

[٣٩] - **النحو الصرف(١) ص٣٢١.**
[٤٠] - **النحو والصرف(١) ص ٣٤٣.**
[٤١] - **النحو والصرف(١) ص ٣٣٧-٣٣٨.**
[٤٢] - **انظر: النحو والصرف(١) ص٣٤٤.**

- تعليم النحو العربي ،عرض وتحليل ، علي أبو المكارم، ط١،دار الثقافة العربية، ١٩٩٣.
- الحيوان، الجاحظ، تح .عبد السلام محمد هارون، ط٢، مطبعة الباب الحلبي، ١٩٦٥.
- الشاذ عند أعلام النحاة، محمد عبدو فلفل، ط١، دار الرشد، الرياض، ٢٠٠٥.
- العربية الفصحى وخلافات الإعراب والتعلم، صلاح أحمد دوش، مجلة كلية الآداب، جامعة الخرطوم، ع ٢٣، ٢٠٠٥.
- اللغات الأجنبية ؛ تعليمها وتعلمها ، نايف خرما، و علي حجاج. ط١، الكويت،١٩٨٨.
- في اللغة والأدب؛ دراسات وبحوث، محمود محمد الطناحي، ط. دار الغرب الإسلامي.
- اللسانيات التطبيقية، شارل بوتون ، تر. قاسم مقداد، و محمد رياض المصري، ط، دمشق.
- ما لم يطرد في قواعد النحو والصرف عند أعلام النحاة حتى القرن (٧هـ) محمد عبدو فلفل، رسالة دكتوراه مقدمة إلى قسم اللغة العربية بجامعة دمشق في العام الجامعي ١٩٩٢-١٩٩٣.
- مراجعات في النحو العربي، محمد عبدو فلفل، ط١، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،٢٠١٨.
- معاني النحو، فاضل صالح السامرائي ، ط٢،شركة عاتك لصناعة الكتب، القاهرة،٢٠٠٣.
- مفردات منهاج المقررات في قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة حماة .
- المقدمة، ابن خلدون، المقدمة source :http://saaid.net-to pdf:www.al-mostafa.com .
- النحو والصرف(١)، وليد محمد السراقبي، ط١، جامعة البعث، حمص، ٢٠١٤.
- النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، أحمد حساني، مجلة ثقافات، ع.ربيع ٢٠٠٤.