جهود الدكتور حسن الملخ في تيسير النحو العربيّ وتعليمه

الكلمات المفتاحية : جهود، الملخ، تيسير

البحثُ مستلٌّ من أُطروحة دكتوراه

م.م. إسراء قحطان خلف **أ.د. نصيف جاسم محمد الخفاجي**

المديرية العامة للتربية في ديالى **جامعة ديالى– كلية التربية للعلوم الإنسانية**

israa_kahtan@yahoo.com Dr.nessayif@coehuman.uodiyala.edu.iq

الملخص Abstract

لقد ظهرت دعوات ومحاولات لتجديد النحو وتيسيره؛ وذلك لصعوبة النحو على الدارسين والذين يدرسونه، وسلك أصحاب هذه الدعوات مناهج واتجاهات متعددة، وتفاوتوا في تطبيق مفهوم التيسير كلٌّ حسب فهمه، فمنهم من عُني بالمادة النحوية، ومنهم من عُني بالمنهج المتعلق بوصف المادة ، ويرى الملخ بأن العناية تكون للجانبين معًا، وإنّ التيسير عنده كان من منظورين: تربويّ تعليميّ بالاستعانة بنظريات التعليم وطرائق التدريس الحديثة، ومنهجي يتعلق بوصف المادة اللغوية، وقد دعا الملخ إلى التمسّك بالنحو التعليمي التربويّ، ودعا الملخ إلى ضرورة إعادة تحديث الخطاب النحويّ في التعليم بالالتزام بثلاثة أركان مهمة: الاول: التحرر من الالتزام بكتاب واحد مقرر، والثاني: الإفادة من المنجزات العلمية التربوية والاجتماعية والنفسية واللسانية، والثالث: تطوير الخبرة العلمية في التعليم باعتماد مبدأ التغذية الراجعة الذاتية.

المقدمة(Introduction):

ظهرت في العصر الحديث دعوات تنادي بتيسير النحو العربيّ، وكانت هذه الدعوات نتيجة الاتصال بالحضارة الغربية وشيوع مناهجها الحديثة في البحث، وانقسم النحاة بين مؤيد ومعارض.

وتفاوت الدراسون في تطبيق مفهوم التيسير النحوي كلٌّ حسب فهمه له، فمنهم من يُعنى بطريقة عرض المادّة اللغوية، فيكون التيسير عنده من منظور تربويّ تعليميّ بالاستعانة بنظريات التعليم وطرائق التدريس الحديثة، ومنهم من يُعنى بالمادة النحوية نفسها لا بطريقة

عرضها، فيكون الثاني من منظور منهجي يتعلق بوصف المادة اللغوية، ويرى الملخ أنّ الصحيح هو العناية بالجانبين معًا، فحين نعلّم النحو نحتاج إلى مادّة لغوية بعيدة عن التعقيد، ومن هنا كان من ضرورات التيسير التمييز بين نوعين من النحو، النحو العلميّ النظريّ، والنحو التعليميّ التربويّ.

فالأول يبحث في النظرية النحوية التي تلتمس الدقّة في الوصف والتفسير، والثاني يعنى بالأحكام النحوية التطبيقية التي تهدف إلى ضبط اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض.

واقتضت منهجية البحث أن يُقسَّم على مبحثين، المبحث الأول هو: تعليم العربية بين النحو والإعراب، وتحدث فيه عن التعليم الناجح، والنحو علم النخبة، تحديث الخطاب النحوي مشروع أمّة، الحدّ التعليمي: المفهوم وشروط الصياغة، الحدّ الهرميّ والتمثيل له.

والمبحث الثاني: تعليم النحو بين الإعراب والدلالة، وتحدث فيه عن رأس الهرم وقاعدته، تحدث فيه عن جهود القدماء والمحدثين في ذلك، الإعراب من منظور دلاليّ وظيفيّ، تعليم الإعراب وظيفيًا، تبويب النحو وظيفيًا.

جهود الدكتور حسن الملخ في تيسير النحو العربيّ وتعليمه

المبحث الأول: تعليم العربية بين النحو والإعراب.

التعليم الناجح:

يرى الدكتور حسن الملخ أنّ التعليم الناجح هو فن الاستمتاع بالإقناع والاقتناع، يبدأ من معلم قادر على إقناع المتعلمين بأنّ ما يقوله ينتمي إلى دائرة العلم الصحيح، وينتهي بمتعلم بات مقتنعًا بما تلقّاه من معلمه، وبينهما ما يدركه المتعلمون من اقتناع المعلم بما يقوله، واستمتاعهم جميعًا بشرحه[١] وأرى أنّ هذا التوصيف دقيق لطيف اختصر به الملخ مفهوم التعليم الناجح.

تحديث الخطاب النحوي في التعليم:

دعا الملخ إلى ضرورة إعادة تحديث الخطاب النحويّ في التعليم، مشيرًا إلى أنّ هذا الأمر ليس بالجديد البديع في مجال التأليف والتعليم؛ فظهور كتاب المبرد بعد قرن من ظهور كتاب سيبويه ما كان إلا لإعادة ترتيب كتاب سيبويه على نحو ما، وإعادة النظر في بعض القواعد النحوية ومستنداتها من السماع والقياس والتعليل والعمل، والإتيان بأمثلة جديدة، والحالة نفسها

تظهر عند ابن مالك في إعادته لترتيب الخطاب النحوي حينما حول الخطاب النحويّ إلى نظم شعري بقوانين العروض، واستمرّ ذلك التحديث وصولًا إلى كتاب عباس حسن (النحو الوافي). غير أنّ الخطاب النحوي ظل يعاني مرض الخوف من التحديث غير الشكلاني الذي يتجاوز إعادة الصوغ والفرز في المستويات النحوية إلى التحديث الحقيقي؛ لأن نظرة النحاة إلى النحو كعلم ثابت جعل عمرًا يشقى الضرب من زيد إلى يومنا هذا، فضلًا على الشواهد التي لم تتغير[٢].

النحو علم النخبة:

أشار الدكتور حسن الملخ إلى هذا المسمى الذي لصق ببعض القدماء في تحديد الذين يتعلمون النحو العربي، فالربعيّ لا يريد أن يجعل أبناء البقالين نحاةً[٣]، والمبرد يرفض تعليم كتاب سيبويه إلا بأجر باهض يدفعه المتعلم ما دام حيًا[٤]، والمازني يرفض تعليم كتاب سيبويه لغير المسلم[٥]، وهذا ما دعا ابن الجوزي يسلك حكايات النحاة ضمن أخبار الحمقى والمغفلين[٦].

ثمّ يشير الدكتور إلى أنّ بعض النحاة قديمًا وحديثًا حاولوا تحديث الخطاب تحديثًا شفويًا عند التعليم من غير أن يكتبه الأجيال، فالسيرافي مثلًا: أوتي جوامع النحو في التعليم والتأليف والإقناع، فكان يفهمه المتعلم ويتقنعون بما يطرحه عليهم من مسائل النحو، حتى سمى كتابه التعليمي في النحو(الإقناع) وهو مفقود للأسف[٧].

تحديث الخطاب النحوي مشروع أمّة:

أراد الملخ من طرحه السابق أن يوضّح لنا أنّ تحديث الخطاب النحوي ليس تنظيرًا من باحث أو عالم، بل هو مشروع أمة؛ إذ إنّ تعلم العربية في الدول العربية كلها استحقاق دستوري نصّت عليه دساتيرها بتأكيد على أنّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة العربية، فضلا على أنّه استحقاق وجوديّ.

واقترح أن يكون هذا التحديث بفصل المقولات النظرية كالعوامل والعلل والأقيسة في النحو والصرف عن مقولات القواعد العملية التي تؤدي الى ضبط اللسان والكتابة والقراءة، وتحديث المصطلحات بفرزها وتوحيدها عبر سلطة تشريعية قد تكون اتحاد مجامع اللغة العربية، ثمّ تحديث صوغ هذه القواعد والحدود مع التمثيل عليها بأمثلة جديدة ذات مضامين تربوية ايجابية، وهذا العمل يكون بالاستعانة بالمنجزات التربوية واللسانية المناسبة لتعليم العربية[٨].

ثمّ لخّص الملخ غاية دعوته في ضرورة الالتزام بثلاثة أركان مهمة، وهي: الركن الاول: التحرر من الالتزام بكتاب واحد مقرر، والانفتاح إلى الموروث النحوي كله، والركن الثاني: الإفادة من المنجزات العلمية التربوية والاجتماعية والنفسية واللسانية على وفق معيار المنفعة وتحقيق الهدف من التعليم، والركن الثالث: تطوير الخبرة العلمية في التعليم باعتماد مبدأ التغذية الراجعة الذاتية، وملاحظة مدى النجاح في التعليم(٩).

ولا بدّ للدكتور حسن الملخ أن ينتقل إلى تطبيق هذه الأركان على بعض الظواهر العربية التي تعاني من عقدة التخلي عن هذه الأركان، فبدأ الحديث عن الحدّ التعليمي.

الحدّ التعليمي: المفهوم وشروط الصياغة:

ذكر الملخ ثلاثة أركان متحدة ينتج عنها الحدّ التعليمي في الباب النحويّ مع إضافة ما يزيل اللبس عند التداخل أو الإبهام، وهذه الأركان هي: تحديد صنف كلمة المحدود (اسم أو فعل أو حرف)، وتحديد الحكم الإعرابي، وتحديد الوظيفية النحوية، مثال ذلك المبتدأ: اسم مرفوع مسند إليه، فاشتمال التعريف على الأركان الثلاثة يجعل في المبتدأ لبس بالفاعل، فلا بدّ من إضافة قيد التقديم أو الأصالة لتمييزه عن الفاعل(١٠).

ثمّ أجرى الملخ تجربة في بعض أمّات الكتب النحوية يبين فيها عدم دقّة حدّ المبتدأ، فقال الزجاجي: ((اعلم أنّ الاسم المبتدأ المرفوع وخبره إذا كان اسمًا واحدًا، فهو مرفوع أبدًا، وذلك قولك: زيدٌ قائمٌ، فزيدٌ مرفوع لأنّه مبتدأ، والابتداء معنى رفعه، وهو مضارعته للفاعل، وذلك أنّ المبتدأ لا بدّ له من خبر، ولا بدّ للخبر من مبتدأ يُسند إليه، وكذلك الفعل والفاعل ...))(١١)، وعرّفه الفارسيّ بقوله: ((صفة المبتدأ أن يكون معرّى من العوامل الظاهرة ومسندًا إلى شيء)) (١٢).

وبعد أن أوضح الجرجاني اختلاف النحاة في العامل في المبتدأ والخبر عرّف المبتدأ بأنّه الاسم حقيقة أو مؤولًا مجردًا عن العوامل اللفظية، ويكون صفةً مشتقةً أو جاريةً مجرى المشتق أو رافعةً لضمير جارٍ مجرى الظاهر(١٣).

ثمّ ذكر تعريف حسن عباس، الذي قال فيه: اسم مرفوع في أول جملته، مجرّد من العوامل اللفظية الأصلية، محكوم عليه بأمر، وقد يكون وصفًا مستغنيًا بمرفوعه في الإفادة وإتمام الجملة(١٤).

الحدّ الهرميّ:

توصّل الملخ إلى أنّ هذه التعريفات دائرية، والأصل في التعريف أن يكون هرميًا بمعنى أنّ النحاة نظروا إلى المبتدأ في أشكاله كلها، وعلاقاته كلها، وتمثّلاته كلها على انّها تشكل دائرة لحقيقة واحدة مركزها تصوّر عقلي لمفهوم المبتدأ، لكنّها مجموعة من النقاط المرتبطة بالمركز من غير أن يكون بينها علاقة تراتبية سوى إتمام تدوير الدائرة، أمّا الهرم، فله قاعدة عامة في أسفله هي الأصل والأساس، تعلوها طبقات تختلف بالضرورة في ما بينها من حيث المساحة والعلوم، لكنّها تبقى مستندة في وجودها إلى القاعدة الأولى في الأسفل، ولا وجود لها بدونها، فالمبتدأ على أساس نظرية الحد الهرمي: (اسم مرفوع مسندٌ إليه معرّف مقدّم)، وهذا التعريف –كما يرى الملخ– يعني أنّ المبتدأ حاصلُ تضامّ خمس صفات من غير اشتراط أو تسويغ(١٥).

التمثيل للحدّ التعليمي:

دعا الدكتور حسن الملخ إلى ضرورة التمثيل بالمثال الدالّ لكي يكتمل إدراك المتعلم للحدّ التعليمي الذي يقترحه المعلّم، وذكر بعدين لابدّ من تحقيقهما بالمثال النحوي:

الأول: البعد العلمي، بأن يكون منطبقًا الانطباق التامّ على التعريف او الحدّ من غير تقدير إعراب، أو تأويل، ثانيهما: البعد التربويّ، بأن يكون معنى الاسم في جملته كاملة مقبولًا اجتماعيًا ذا قيم إيجابية، فلا يؤتى بالجمل التي تدلّ على الضرب والقتل والسرقة والذمّ، فبعد شرح حدّ المبتدأ يكون التمثيل بالجملة الآتية مثلًا: الطبُّ متقدّمٌ.

ثمّ اقترح الدكتور حدًّا للخبر بالطريقة الهرمية السابقة، مع ضرورة الإبقاء على التمثيل بالجملة نفسها، فالخبر: هو اسم مرفوع مسندٌ إلى مبتدأ، متأخّر نكرة، وهذا ينطبق –بعد الشرح– على كلمة (متقدّم) (١٦).

إكمال الهرم

لابدّ للدكتور حسن الملخ بعد اقتراح نظرية الحدّ الهرميّ وكيفية التمثيل له الانتقال في ما بعد إلى مكملات الهرم، وقد وضع لذلك تقنية أسماها (مسالك الانتقال من القواعد العامّة إلى القواعد الخاصّة)، فعلى قدر وعي هذه المسالك يكون تميّز المدرّس؛ ((ذلك أنّ عدم معرفتها أو عدم الدراية بكيفية سلوك القواعد النحوية فيها، أو التسوية بينها وبين القاعدة العامّة للباب

النحوي أمورٌ تُحيل الهرم التعليمي الجميل إلى مربعات غير متجانسة بجانب بعضها البعض...))[١٧].

وقد حدّد هذه المسالك بعشرة أمور، هي:

١. التحوّل في الصيغ: أي تحول صنف الكلمة الممثّلة للقاعدة العامّة إلى فصيلة جديدة ضمن صنف الكلمة، كتحول الاسم الصحيح إلى ضمير متّصل أو منفصل، كالانتقال من حدّ المبتدأ إلى الحديث عن أشكال هذا الاسم المعرفة التي يجوز أن تقع مبتدأ، مثل: الاسم المعرف بأل، والعلم، والاسم المضاف، والضمير المنفصل، والاسم الموصول، واسم الإشارة، والمصدر المؤول.

٢. التأويل في الأحكام: ويراد به تحديد أشكال تمثّل الحكم النحويّ الضابط لعلامات الإعراب بعد تاكيد أنّ الحكم النحوي لمعظم أبواب العربية لا يتغير، بل يتغير شكل تمثّله، فالمبتدأ مرفوع دائمًا، لكنّ علامة الرفع متغيرة حسب نوع الكلمة، وقد تكون مقدّرة لمانع ما.

٣. الاستبدال: ويراد به توضيح التحول الحاصل للكلمة من شكل صرفي معجمي إلى آخر، كموقع الخبر والحال والنعت وسائر المواقع الإعرابية التي لها محل من الإعراب عند مجيئها مركبة، جملة أو شبه جملة على غير صيغة الاسم الصريح مع ضرورة تعليم أشكال كل منها من جملة واحدة، فنصيغ من جملة (الطبّ متقدّم) جملة (الطبّ يتقدم)، و(الطبّ تقدّم) و(الطبّ في تقدم)، وفائدة التمثيل بجملة واحدة تأتي من سرعة إدراك المتعلم أنّ الخبر عندما يأتي على جملة أو شبه جملة إنّما هو متحول عن خبر اسمي مفرد.

٤. حدود التقديم والتأخير: وقد أكّد الدكتور الملخ ضرورة تعليم الطلبة حالات التقديم والتأخير بمسالك أربعة، هي: انتفاء التجذير المعجمي الحاصل في ألفاظ الصدارة في الكلام، واضطراب العلامات الإعرابية بخفائها أو تحولها للدلالة على موقع جديد، ومراعات الصورة الإملائية كمجيء الفاعل ضميرًا متصلًا فيُقدم أو يأخر، والمسلك الرابع: مراعاة الروابط مثل الضمائر، وبعض حروف المعاني، فالخبر لا يتقدم على المبتدأ إذا كان جملة مراعاة لعود الضمير عليه.

٥. مسوغات الحذف والتقدير: ويراد به تدريس حالات الحذف الواجب والجائز واستدعاء التقدير كي يعي المتعلم أنّ الصورة الطبيعية لا حذف فيها، وقد يكون من النجاح تعليم الطلبة ما يسمّى بالمتلازمات النحوية التي يستدعي أحدها الآخر بالضرورة، كاستدعاء الفعل للفاعل، والخبر للمبتدأ، مع مراعاة مسألة السداد والاستغناء.

٦. موجّهات التعريف والتنكير: لابدّ للتعريف والتنكير أن يكون جزءًا من القاعدة العامّة للباب للتمييز بينه وبين باب آخر، كتمييز المبتدأ بالتعريف والخبر بالتنكير، وكتمييز صاحب الحال بالتعريف والمنعوت بالتنكير وغير ذلك.

٧. محددات الاشتقاق والجمود: يصلح استثمار التضاد بين الاشتقاق والجمود لتعليم بعض المسائل، فالأصل في الحال الاشتقاق، والأصل في التمييز الجمود، ويستعمل المسلك نفسه لتفريق الحال عن المفعول لأجله، فالأصل في الأخير الجمود.

٨. الوظائف التعبيرية: وهي قيود تكميلية لحدّ الباب النحوي وقاعدته العامّة يمكن أن تفيد مع انطباق سائر قيود الحدّ في أقناع الطلبة بالفروق بين المتشابهات في الحكم الإعرابي من الأبواب النحوية، فالمفعول به لتخصيص الفعل، والمفعول المطلق لتوكيده غالبًا، والمفعول فيه لتحديد زمانه ومكانه...الخ.

٩. اختيارات المتكلّم: لابدّ في هذا المسلك أن يُحصّن المعلّم لإجابة أيّ سؤال من المتعلم، بالذوق الرفيع المقنع غير المقيد بالقواعد والشواهد التي تزيد صعوبة فهم الباب من قبل المتعلم.

١٠. البرهنة الإعرابية: ألمح الدكتور حسن الملخ كثيرًا إلى ضرورة عدّ الإعراب مطلبًا استكماليًا من مطالب تعليم النحو، لا جوهرا له ومعيارا لفهمه، ودعا إلى ضرورة تعليم الطلبة الإعراب الراجح، ويُتجنّب التعدد في الإعراب.

هذه المسالك والتقنيات نسبية في الاستعمال _كما يرى الدكتور حسن الملخ– تحتاج عند تفعيلها إلى مدرس يعي كل الوعي أنّ التعليم مسرح، المدرّس الناجح فيه من أتقن دوره، فأقنع جمهور المتعلمين بدوره الذي أداه شكلًا، وأفكاره التي جسدها مضمونًا[١٨].

وأرى أنّ اقتراح الملخ للتعليم الناجح المبني على الإقناع والاقتناع اقتراح مقبول، وكذلك الحال في الحدّ التعليمي وتحديد أركانه وكيفية التمثيل له، لكنّه عقّد أمر التيسير بعض الشيء حينما وضع المسالك السابقة، فلعله أتمّ الأمر على أحسن وجه لو اقترح شيئًا أيسر من هذه

المسالك، كجملة مختصرة يدعو فيها إلى ضرورة اجتهاد المعلّم في تعليم بعض الأمور التي تتطلب التوسّع في الحدّ التعليميّ.

المبحث الثاني: تعليم النحو بين الإعراب والدلالة:

وضع الدكتور حسن الملخ هذا الفصل ليجيب فيه عن سؤالين طرحهما، الأول: ما الإعراب؟ والثاني: إلى أي مدى يمكن إعادة تشكيل أبواب النحو العربيّ ومسائله في ضوء الدلالة الوظيفية لا الغاية الإعرابية؟

فتظهر أهمية هذا الفصل في سعيه إلى اقتراح تشكيل وظيفي تعليمي لأبواب النحو العربي لا يتعارض مع ثوابت تقنيات النحو العربي في التقعيد للصياغة السليمة الصحيحة للجملة في العربية، لكنّه يتحرّر من التقيّد بنظرية العامل وآثارها التفسيرية في التعليل والتبويب، ليجعل من المعنى الوظيفي موجِّهًا تعليميًا يحلّ محلّ الحجم الكبير الذي يشغله الإعراب من الدرس النحويّ تدريسًا ودراسة(١٩).

وقد استنبط الدكتور مجموعة أسباب دعت إلى مثل هذه الدعوة (دعوة تعليم النحو العربي بين تقنيات الإعراب ووظائف الدلالة)، منها:

١. أنّ الإعراب يراعي جانب الشكل ومتعلقات العامل أكثر من المعنى في الغالب.
٢. أن الهدف من استعمال اللغة التواصل بالمعاني في الأصل.
٣. أنّ الإعراب قد أصبح في العصور المتأخرة هدفًا أساسًا في تدريس النحو مما أدى إلى معاناة المتعلمين.
٤. أنّ دراسة الدلالة الوظيفية تحديث لساني لمواضعات تقنين علم المعاني.
٥. أنّ المنجزات اللسانية الحديثة في التداولية والوظيفية مدخل من مداخل تحديث تعليم النحو العربي بشرط المحافظة على ثوابته.

ثمّ أخذ موقفًا وسطًا بين الإقرار بنظرية العامل وعدم إهمال علاقة الأبواب النحوية بالمعاني الوظيفية(٢٠).

رأس الهرم وقاعدته:

أطلق الدكتور مصطلح رأس الهرم على الإعراب؛ إذ ((إنّ التحليل الإعرابي جزءٌ مهمّ من عملية التفسير في علم النحو، والتفسير في فلسفة أيّ علم يعدّ قمّة الهرم العلمي))(٢١)، فهذا يعني أنّنا عندما نحصر النحو في عملية التحليل الإعرابي نكون قد بدأنا التعليم من رأس

الهرم لا من قاعدته؛ ذلك أنّ التحليل الإعرابي يناسب الباحثين في النحو، كما قد يناسب أولئك النفر الذين حصّلوا قسطًا كافيًا لإدراك التصور الأوليّ لنظام النحو في العربية، والإلمام بأحكامه وعلاقتها بأحكام الصرف، وتبين الحالات التركيبة وأحكامها، لكنّه غير عملي للناشئة أو الشُّداة في تعليم العربية[٢٢].

هذا ما دعا الدكتور حسن الملخ للدعوة إلى الإفادة من الأبعاد الدلالية للمعنى في تدريس النحو العربي تدريسًا وظيفيًا هدفه (إكساب الطالب مهارة الكتابة الصحيحة الفصيحة)، و(القول العربي المبين) منطلقًا من إعادة تشكيل النحو العربي وفق رؤى نظرية جديدة لا تتعارض مع حقائق النحو في تقنين أنماط التعبير في العربية؛ فألوان ملابس الإنسان لا تغير حقيقته[٢٣].

جهود القدماء والمحدثين:

أشاد الملخ بتجربة عبد القاهر الجرجاني في إعادة تشكيل النحو العربي في كتابه (دلائل الإعجاز) عندما صاغ فيه علم المعاني، لكنّ العلماء انقسموا بعده بين راض عن نظريته ومستمسك بالنحو الموروث، ثمّ ذكر الدكتور حسن الملخ المحاولات التي ظهرت في العصر الحديث، كمحاولة إبراهيم مصطفى، ومهدي المخزومي، وتمّام حسّان وشوقي ضيف، وغيرهم[٢٤]، ثمّ أشاد بمحاولة الدكتور فاضل السامرائي[٢٥]، ومحاولة الدكتور محمد طاهر الحمصيّ[٢٦]؛ إذ حاول فيها العالمان ربط النحو بالمعنى محاولات جادّة، غير أنّهما لم يستطيعا الانفكاك من دائرة نظرية العامل تمام الانفكاك[٢٧].

الإعراب من منظور دلاليّ وظيفيّ:

يكاد يتفق النحاة قديمًا على أنّ العلامة الإعرابية دليل إلى المعنى المقصود، قال ابن قتيبة: ((وُضع الإعراب في الكلام ليتبين السامع ما يفهمه، فيصرف الإعراب في العربية على المعاني))[٢٨]، وقال ابن الوراق عن الإعراب: ((إنّما يدخل في الكلام للإبانة عن المعاني))[٢٩]، لكنّهم لم يربطوا بين العلامة الإعرابية والمعنى، بل ربطوا بين العلامة الإعرابية والعامل في الكلمة المعربة[٣٠].

وقد أظهر الدكتور حسن الملخ عواقب مفهوم الإعراب لدى القدماء ببعض الأمثلة، ويتّضح ذلك في إعراب جملة (رأى خالدٌ زيدًا) بعد نفيها، فإعراب الجملة هو فعل وفاعل ومفعول به على الترتيب، ولكنّ قصور هذا الإعراب يظهر بعد نفيها (ما رأى خالدٌ زيدًا)، فلو أعرب

أحدهم (ما) اسمًا موصولًا أو اسم تعجب أو اسم شرط ، أو اسم استفهام يدلّ على أنّه لم يفهم الجملة من أساسها، وهذا يعدّ خطأ كليًا حتى وأن أعرب سائر الجملة إعرابًا صحيحًا، وكذلك الحال في إعراب قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِمْ بِالْمَوَدَّةِ وَقَدْ كَفَرُوا بِمَا جَاءَكُمْ مِنَ الْحَقِّ يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي تُسِرُّونَ إِلَيْهِمْ بِالْمَوَدَّةِ وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ وَمَنْ يَفْعَلْهُ مِنْكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ ﴾[٣١] فلو أعرب طالب الواو قبل الضمير (وإياكم) حرف استئناف ونظر إلى ما بعدها وحملها على التحذير، لكان واقعًا في محظور شرعي كبير، سببه عدم إدراكه أنّ الواو للعطف، وأنّ المعنى على التعليل لا على التحذير.

ولو أعرب جملة سيبويه المشهورة (سوف أشرب ماء البحر أمسِ) إعرابًا سليمًا من غير أن يدرك أنّ معناها محال كذب كما قال سيبويه[٣٢]، لكان إعرابًا آليًا تقنينيًا لا دلاليًا وظيفيًا[٣٣].

فإذا كانت اللغة حدثًا لغويًا، فالمعنى فرع النحو، وإذا كانت حدثًا دلاليًا، فالنحو فرع المعنى[٣٤]، لكنّ الإعراب في العربية –كما يرى الملخ– ليس لغة على الإطلاق، وليس دلالة على الإطلاق، بل هو مخرج برهاني تفسيري، ولكنه مفيد في إدراك المتلازمات الإعرابية، فجملة (الإنسان يفكّر) ينبغي أن يدرك المتعلم أنّ كلمة (يفكّر) فيها ليست خبرًا مرفوعًا، بل هي جملة فعلية في محلّ رفع خبر؛ لأنّ المبتدأ يحتاج إلى خبر، ولهذا ليس كلّ ما يُعرب يؤدي وظيفة تعليمية[٣٥].

تعليم الإعراب وظيفيًا

أراد الملخ مما سبق الدعوة إلى تعليم الطلبة كيفية الاتصال اللغويّ السليم (محادثةً واستماعًا وكتابةً وقراءةً) منطلقًا من مفهوم الوظيفية، ومؤمنا بما نادى به العالم الفرنسي أندريه مارتينيه[٣٦]، وهو في دعوته السابقة يجمع في تعليم النحو العربي بين صفتي المعنى والتمثيل العملي عند التطبيق بعيدًا عن الإعراب التقديري؛ إذ لا موجب للسؤال عنه في التعليم الأولي للنحو، لاستحالة تمثّله عمليًا، ومثل لذلك بإعراب كلمة (مضى) في جملة (مضى زيدٌ في طريقه)، لكن عند إعراب الفعل (مضى) المتّصل بتاء التأنيث وبعده اسم معرّف بأل التعريف (مضتِ الأيام) يصبح عمليًا تفسير الكسرة على تاء التأنيث، واختفاء الألف من آخر الفعل، فكتابة الفعل على غير هذا الشكل خطأ نحوي في مهارة الإملاء، وعدم كسر تاء التأنيث خطأ في مهارة المحادثة والقراءة والضبط[٣٧].

ولم ينكر الملخ وظيفية الإعراب عند القدماء، ولا سيما علماء المعاني عندما عبروا عن الجملة بأنّها: مسند ومسند إليه متبادلين موقعيًا ودلاليًا وشيء فضلة يعتمد المعنى عليه[٣٨]، وعندما سموا الفضلة قيدًا تصرف المعنى إلى جهة الزمان او المكان او التوكيد أو التوضيح او التفسير او الإبهام ..الخ، لكنّه اقترح سبعة مداخل وظيفية في تعليم النحو العربي، بدل التوسّع في تقنية الإعراب، وهي:

١. معرفة المفاهيم والأحكام: ويقصد بها: الحالات والتقسيمات، كأقسام المنادى، وحالات دخول الفاء على جواب الشرط وغير ذلك.
٢. تحديد العناصر: ويقصد به قدرة المتعلم على تحديد عناصر تركيبية في مثال مصنوع أو نص فصيح.
٣. بناء الوظائف الدلالية والتركيبية: ويقصد به المفاتشة عن المعاني الوظيفية.
٤. الجوازات التحويلية: وهو طلب إجراء التحويلات الجائزة على عبارة جاهزة.
٥. تصحيح الأخطاء: ويراد بها ضبط المباني مع مراعاة المعنى.
٦. علامات الترقيم:
٧. التفكير الناقد: تصلح أسئلة التفكير الناقد لاكتشاف وجهة نظر المتعلم، ولحل المشكلات العلمية، والتعليل والتفسير وغيرها[٣٩].

تبويب النحو وظيفيًا

لم تكن محاولة الدكتور حسن الملخ شاملة لأبواب النحو، ولكنّه اكتفى بمثال واحد أسماه (التخصيص)، وأطلقه على مجموعة من أبواب النحو العربي تغييرًا لشكل النحو القديم، وتماشيًا مع الوظيفية في تعليم النحو العربي، ثمّ ذكر خمس حالات للتخصيص على سبيل التمثيل لا الاستقراء:

١. تخصيص الفعل بحاجته إلى الاسم المخصص وهو المفعول به في الاصطلاح القديم.
٢. تخصيص الاسم النكرة باسم نكرة يزيده تحديدًا ويشترك معه في الحكم الإعرابي، نحو: (اشتريت قماشًا مصريًا)، وهي الصفة في الاصطلاح القديم.
٣. تخصيص الاسم بعد فاعل أفعال المدح والذم، نحو: (نعم الخُلُق الصدقُ)، وهو المخصوص بالمدح أو الذمّ في الاصطلاح القديم.

٤. تخصيص ضمير المتكلم التامّ مع جملته باسم منصوب بعده، نحو (نحن الخريجين نرجو التوظيف بسرعة) وهو باب الاختصاص في الاصطلاح القديم.
٥. تخصيص الاسم النكرة (خاصة) باسم منصوب نكرة او معرفة نحو: (أحب قراءة الكتب خاصّة كتب النحو) وهو معمول اسم الفاعل (خاصة) في الاصطلاح القديم[٤٠]. لكنّ الدكتور بعد هذا الطرح اقترح الإعراب الموروث نفسه للمسميات السابقة مع حذف بعض الكلمات الزائدة فيه، وهذه الخطوة –كما أرى– مفيدة في اختصار الاصطلاح القديم باصطلاح جديد يعتمد على وظيفة الباب النحويّ، ولكنّه لا يفيد كثيرًا في تيسير الإعراب الذي طالما نادى بتيسيره في الصفحات السابقة؛ إذ لم تتغير كثيرًا عما كانت عليه، ولعلي لو كنت أقترح ما اقترحه الدكتور الملخ، لأعربت الاسم المخصِّص في كل الأمثلة: تخصيص مرفوع أو مجرور أو منصوب، تماشيًا مع بداية الطرح، وتيسيرًا للإعراب على المتعلم.

الخاتمة (Conclusion):

إنّ التيسير عند الملخ كان من منظورين: تربويّ وتعليميّ بالاستعانة بنظريات التعليم وطرائق التدريس الحديثة، ومنهجي يتعلق بوصف المادة اللغوية، وقد دعا الملخ إلى التمسّك بالنحو التعليمي التربويّ في مجال التعليم في كثير من بحوثه ودراساته؛ إذ إنّ هذا المستوى يضع نصب عينيه أهداف التعليم وحاجات المتعلمين ليكون التعليم أيسر على المعلمين والمتعلمين، وان التعليم الناجح هو فن الاستمتاع بالإقناع والاقتناع، يبدأ من معلم قادر على إقناع المتعلمين بأنّ ما يقوله ينتمي إلى دائرة العلم الصحيح، وينتهي بمتعلم بات مقتنعًا بما تلقّاه من معلمه.

ودعا الملخ إلى ضرورة إعادة تحديث الخطاب النحويّ في التعليم بالالتزام بثلاثة أركان مهمة: الركن الاول: التحرر من الالتزام بكتاب واحد مقرر، والانفتاح إلى الموروث النحوي كله، والركن الثاني: الإفادة من المنجزات العلمية التربوية والاجتماعية والنفسية واللسانية على وفق معيار المنفعة وتحقيق الهدف من التعليم، والركن الثالث: تطوير الخبرة العلمية في التعليم باعتماد مبدأ التغذية الراجعة الذاتية، وملاحظة مدى النجاح في التعليم.

ودعا الملخ إلى ضرورة استعانة النحاة بغير النحو لأجل توضيح بعض قضايا النحو، فيعد ذلك وسيلة تعليمية حسب الموقف التعليمي وثقافة المتعلم.

Abstract

Dr. Hassan Al-Malkh's Efforts in Facilitating Arabic Syntax and Teaching it
keywords: efforts, Al-Malkh, facilitating
The Paper is Extracted from Ph.D. Dissertation

Assist. Instr. Israa Qahtan Khalaf
The General Directorate of Education in Diyala

Prof. Nsaif Mohammed Jasim (Ph.D.)
University of Diyala
College of Education for Humanities

There have been calls and attempts to renew and facilitate syntax due to its difficulty for learners and those who study it. The authors of these calls have taken multiple approaches and inclinations, and they have varied in implementing the concept of facilitation, each according to his understanding; some of them are those who have been involved in syntax, whereas others were concerned with the curriculum which is associated to the description of the material. Al-Malkh perceives that one is ought to pay attention for both sides, and that facilitation was, according to him, of two perspectives: educationally didactic using theories of education and modern teaching methods, and methodological related to the description of the language material،

Furthermore, Al-Malkh called for adhering to educational-pedagogical syntax, and called for the necessity to re-modernize the syntactic discourse in education by committing to three important pillars: the first is freedom from commitment to one text book; the second is benefiting from the educational, social, psychological and linguistic scientific achievements, and the third is the development of scientific expertise in education by adopting the principle of auto feedback.

الهوامش (Margins):

١. ينظر: تقنيات الإعراب ص٢٥٣.

٢. ينظر: المصدر نفسه: ٢٥٤-٢٥٥.

٣. ينظر: تحفة الأديب: ٣٤٣/١.

٤. ينظر: المصدر نفسه: ٤٢١/١.

٥. ينظر: المصدر نفسه: ٧٠٤/٢.

٦. ينظر: تقنيات الإعراب: ٢٥٥.

٧. ينظر: تحفة الأديب: ٤٣٤/١-٤٦٥.

٨. ينظر: تقنيات الإعراب: ٢٥٦-٢٥٧.

٩. ينظر: المصدر نفسه: ٢٥٧.

١٠. ينظر: تقنيات الإعراب: ٢٥٩-٢٦١.

١١. الجمل في النحو: ٣٦.

١٢. المقتصد في شرح الإيضاح: ٢١٣/١.

١٣. ينظر: شرح العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية: ٣١٢-٣١٣.

١٤. ينظر: النحو الوافي: ٤٤٢/١.

١٥. ينظر: تقنيات الإعراب ص٢٦٤.

١٦. ينظر: المصدر نفسه: ٢٦٨.

١٧. ينظر: المصدر نفسه والصفحة نفسها.

١٨. ينظر: المصدر نفسه: ٢٦٨-٢٨٥.

١٩. المصدر نفسه: ١٤٥-١٤٦.

٢٠. ينظر: المصدر نفسه: ١٤٦-١٤٨.

٢١. التفكير العلمي في النحو العربي: ١٥٦-١٥٨.

٢٢. ينظر: تقنيات الإعراب: ١٥١.

٢٣. ينظر: المصدر نفسه:١٥٢.

٢٤. ينظر: المصدر نفسه:١٥٣.

٢٥. ينظر: معاني النحو: ١٥٨/١-١٦٣، ٤٦/٢-٥١

٢٦. ينظر: من نحو المباني إلى نحو المعاني (المقدمة)، وص٢٥-٣٢.

٢٧. ينظر: تقنيات الإعراب ص١٥٣.

٢٨. تلقين المتعلم من النحو ص٨٥.

٢٩. علل النحو ص١٩٧.

٣٠. ينظر: تقنيات الإعراب ص١٥٥.

٣١. الممتحنة: الآية ١

٣٢. ينظر: الكتاب ٢٦/١.

٣٣. ينظر: تقنيات الإعراب ص١٥٦.

٣٤. ينظر: اللسانيات والدلالة: منذر عياش ص٥٦.

٣٥. ينظر: تقنيات الإعراب ص١٥٧-١٥٨.

٣٦. ينظر: الأبعاد المعنوية في الوظائف النحوية ص١٦١-١٦٢.

٣٧. ينظر: تقنيات الإعراب ص١٥٨.

٣٨. ينظر: التفكير العلمي في النحو العربي ص١٣٨.

٣٩. ينظر: تقنيات الإعراب: ١٦٢-١٦٩.

٤٠. ينظر: المصدر نفسه: ١٧١-١٧٣.

المصادر (sources and references):

- القرآن الكريم.
- الأبعاد المعنوية في الوظائف النحوية، أسامة كامل جرادات، دار الفرقان- الأردن، ط١، ٢٠٠٤م.
- تحفة الأديب في نحاة مغني اللبيب، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت ٩١١هـ)، تحقيق: حسن خميس الملخ، وسهى فتحي نعجة، عالم الكتب الحديث- الأردن، ط١، ٢٠٠٥م.
- التفكير العلمي في النحو العربي، حسن خميس الملخ، دار الشروق- الأردن، ط١، ٢٠٠٢م.
- تقنيات الاعراب في النحو العربي، د. حسن خميس الملخ، عالم الكتب الحديث، اربد- الاردن، ط١، ٢٠١٥.
- تلقين المتعلم النحو، عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت ٢١٣هـ)، تحقيق: عبدالله الناصير، المكتب الإسلامي- بيروت، ط١، ١٩٩٣م.
- الجمل في النحو، عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، تحقيق: يسرى عبد الغني عبد الله، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٩٠م.

- شرح العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، خالد الأزهري (ت ٩٠٥هـ)، البدراوي زهران، دار المعارف- مصر، ط١، ١٩٨٨م.
- علل النحو، محمد بن عبد الله الوراق (ت٣٨١هـ)، تحقيق: محمود نصّار، دار الكتب العلمية- بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.
- الكتاب، سيبويه عمرو بن عثمان (ت١٨٠هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجبل- بيروت، ط١، ١٩٩١م.
- اللسانيات والدلالة، منذر عياشي، مركز الإنماء العربي- بيروت، ط٢، ٢٠٠٧م.
- معاني النحو، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر- الأردن، ط١، ٢٠٠٠م.
- المقتصد في شرح الإيضاح، عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، تحقيق: كاظم بحر مرجان، وزارة الإعلام والثقافة- العراق، ١٩٨٤م.
- من نحو المباني إلى نحو المعاني، محمد طاهر الحمصي، دار سعد الدين- دمشق، ط١، ٢٠٠٣م.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف- القاهرة، ط٤، ١٩٧٣م.