الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المجلس الأعلى للّغة العربية

## أعمال ندوة

# تيسير النّحو

المنعقدة في 23 - 24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامّة

منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية

الجزائر 2001

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المجلس الأعلى للّغة العربية

أعمال ندوة

# تيسير النّحو

المنعقدة في 23 - 24 أبريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامّة

منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية

الجزائر 2001

# فـــهـــرســـت


ـ استهلال .....07

الأستاذ الدكتور عبد الملك مرتاض

رئيس المجلس الأعلى للغة العربية.

ـ الأستاذ محمد بن حمو.....13

النحو العربي في مرحلته الأولى

(صناعته وتعليمه).

ـ الأستاذ حمروش إدريس.....32

العامل النحوي عند النحاة الأوائل.

ـ الأستاذ مسعود بودوخة.....52

المعنى عند النحاة.

ـ الأستاذ صالح خديش.....67

قضايا النفي والإثبات في العربية

مقاربة ملفوظية.

ـ الأستاذ محمد فلاق عريوات.....87

النحو العربي والتقعيد الأولي

المبسط على أيام النحاة الأوائل.

ـ الأستاذ ناصر لوحيشي.....99

الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيرية.

ـ الأستاذ يحي بعطيش.....113

النحو العربى بين التعصير والتيسير.

ـ الأستاذ نعمان بوقرة.....140

قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو في الأندلس

( المدرسة الشنقيطية وابن حزم نموذجا).

ـ الأستاذ أحمد شامية.....165

تيسير النحو العربي

التيسير لا التكسير.

ـ الأستاذ محمد صاري.....176

تيسير النحو موضة أم ضرورة.

ـ الأستاذ مسعود صحراوي.....216

جهود مجمع القاهرة في تيسير النحو.

ـ الأستاذ مختار بوعناني.....229

تيسير النحو العربي: الموضوعات الصرفية.

ـ الأستاذ عبد الجبار توامة.....273

تجديد النحو العربي وفق منهج عربي جديد.

ـ الأستاذ محمد كراكبي.....314

تقويم مدونة النحو العربي.

ـ الأستاذ بلقاسم دفة.....335

أراء حول إعادة وصف القواعد النحوية.

ـ الأستاذ كمال عطاب.....355

النحو العربي والاتجاه العقلي

بين الجرجاني وتشومسكي.

ـ الأستاذ عبد السلام شقروش.....367

سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية

لإعادة صياغة نظرية النحو العربي.

ـ الأستاذ أحمد حساني.....382

النظام النحوي العربي

بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي.

ـ الأستاذ صالح بلعيد.....417

شكوى مدرس النحو من مادة النحو.

ـ الأستاذ قاسمي الحسني محمد مختار.....432

تعليمية النحو.

ـ الأستاذ ابن حويلي ميدني.....443

الأثر التربوي والنفسي

لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى.

ـ الأستاذ بشير ابرير.....461

استراتيجية التبليغ في تدريس النحو.

ـ الأستاذ عمر لحسن.....504

النحو العربي وإشكالية تدريسه في الجامعة.

ـ الأستاذة لصنامي خديجة.....523

تعليميات النحو.

# الكلمة الافتتاحيّة لأعمال النّدوة

## بقلم الأستاذ الدّكتور عبد الملك مرتاض

## رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

أصحاب المعالي الوزراء،

أيّها الأساتذة والباحثون،

رجال الإعلام الأكارم،

أيّها السّادة أيّتها السّيّدات،

إنّي لتعروني رِعْدةٌ، وتتأوّبني رِعْشة، وأنا أهُمّ بتناول الكلمة فيكم حول المسألة النّحويّة؛ وإنّه قد تكأّدَني من تحضير ما أقول لكم، مثل الذي كان يتكأد عمرَ بنَ الخطّابِ رضي الله عنه من خُطبة النّكاح.

وماذا عَسَيْتُ اليوم أن أقول لكم فيما قيل، وقيل، ولا يزال يقال . . .؟ أم يجوز لي أن ألقيَ الحديث لِمَن يقنّنون القول، ويضبطون اللّغة، ويُعْربون الكلام، ويحصّنونه من الخَطاء فلا يقع فيه اللّحن، ويُجْرونه فلا ينتهي إليه المنع، ويُخَرّجونه حين يعتوره البناءُ والقيدُ، وهم، أنتم، النّحاةُ العلماء؟ وما أنا بفاعل في متكأْكَإِ أبي علقمة، ومجلس أبي الأسود ظالم بن عمرو، ونادي يحي بنِ يَعْمَر، وبيت سيبويه ومكتبة تلميذِ الخليل . . .؟ وهل يجوز لي أن أعْمِلَ فيما لا يُعمَلُ فيه، وأن أشغِّل ما هو متنازَع في إعماله فأصيّر الطّين إبريقًا، وأعْربَ المحكيّ، وأحكِيَ الْمُعْرَبَ؟ فما أكثر ما حكَوا وما أعربوا، وما أكثر ما أجْرَوا وما منعوا، وما

أكثر ما ألغَوا وما أعْملوا . . . لكنّ المسألة النّحويّة على سهولتها ويُسْرها ظلّت تُخيف جبابرة الأقلام فتراهم يخرّون أمامها صاغرين؛ فكأيّ من مبدع توقّف به الحمار في العقبة فسُقط في يده فلم يدر ما يصنع وهو يكتب ما يكتب؟ ولعلّ الأمر كلّه في أصله قائمٌ على انعدام المعرفة الكلّيّة بالنّحو لدى بعض الملقِّنين أنفسِهم فعسُر عليهم تلقينُ نحوٍ ميسِّر وواضح للمتلقّين. ولعلّ ذلك هو الذي حملهم على استصعاب السّهل فأوهموا النّاس بأنّ نحو العربيّة من العسر بمكان . . . ومن لم يقيِّضْ له الله معلّماً في النّحو في صغره، شاب وهو يتخوّف من إعراب الكلام، ويتهيّب من تنميق اللّغة، ويتجانف تكلّف الحديث الفصيح . . .

فأين إذن يكمن الدّاء ؟ أهو في القواعد النّحويّة نفسِها ؟ وإذن فكيف يمكن للمتعلّمين تلقّى أشدِّ النّظريّات الرّياضيّاتيّة والفيزيائيّة تعقيداً، حتى إذا انصرف الوهم إلى زهاء عشر قواعد نحويّةٍ أساسيّة نجد القيامة تقوم لدى المتلقّين وهم في ضيق ممّا يمكرون، وخوف ممّا يأمَنون، فيعجزون عن استيعابها؟ . . .

وهل لا يزال من المفيد أن نعلّم القواعدَ بمعزل عن نصوص العربيّة؟ وما منع المعلّمين من أن يعمَلوا بنظريّة ابن خلدون . . .؟ ولَم لا نجنح لتلقين أبنائها نحواً في اللّغة، وليس لغةً في النّحو؟ وهل من المفيد أن نعلّم أطفالَنا قواعد في المدرسة الاِبتدائيّة قد لا يستعملونها حتّى في الجامعة نفسها؟ أو ليس من العجب أن نعلّم لغير المتخصّصين في الجامعة التّعجّبَ بصيغتيْه، والاشتغال، والتّنازع في العمل، وعطفَ البيان . . .؟

وحبّذا لو انتقَينا نصوصاً فصيحة رصينة، وأنيقة قصيرة؛ نجتهد في تحبيبها إلى الطّفل فينشأ على حبّ العربيّة ـ كما ينشأ على حبّ كل القيم العظيمة ـ وعلى محاكاة صياغتها المشرقة النّاصعة؛ دون أن يكون مفتقراً إلى أن يلوكَ لسانَه بهذه الأهوال من المصطلحاتِ الرّتيبة التي بها يتمّ الإعراب، ولا إعراب ! فما ليس الرّفعُ في آخره كيف يجوز إقناعُ الطّفل بمرفوعيّته؟ ثمّ أين المنطق في هذه الفاعليّة نفسِها؟ وهل يجوز لقائل أن يقول: « ظهَرَ كتابي في المعرض » فيدّعي للنّاس من بعد ذلك أنّ لفظ

« كتابي » هو الذي قام بفعل الظّهور حقّاً؟ وهل يجوز أن ينهض جمادٌ بهذا الفعل فيتقبّلَه المنطق السّليم، وهل يمكن الإفلاحُ في تلقين الطّفل وهو مقتنع فيهم، وهو السّنّ المبكّرة، بأنّ لفظ «كتابي » هنا هو اسمٌ فاعلٌ مرفوع بالضّمّة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلّم منعَ من ظهورها اشتغالُ المحلّ بحركة المناسبة؟ ثمّ هل هذه الياء في نفسها حقّاً هي ياء المتكلّم؟ وهل يفقد الاِسمُ، من وجهة أخراة، ومن حيث هو، فاعليّتَه، حقّاً، لمجرّد أنّه يسبق فعلَه؟ وهل يجوز لنا أن نظلّ على ما نحن عليه: نعلّم النّحو ولا نعلّم العربيّة، كما كان أجدادنا يفعلون في القرون الخالية المظلمة، لا في القرون النّاصعة المشرقة؟ أي في العهود التي كان الحفظ يقع للمتون، بدل الدّواوين والنّصوص . . . ولِمَ لا يزال المتعلّمون يلحَنون ويلحَنون، فلا يكادون يستبينون وجهاً من العربيّة صحيحاً حين يصرفون أوهامهم إلى الكلام؟ ولَم يعجزُ كثيرٌ من أبنائنا عن إقامة جُمَل عربيّة سليمة في موقف عامّ؟

وإذن، فما الطّرائقُ التي يمكن أن يدرِّس بها النّحوُ العربيُّ حتّى لا يظلَّ شبحاً مخوفاً يفزَع منه الكبار والصّغار معاً؟

إنّا نُهيب بكم، أيّها العلماء، أيّها النّحاة النّحارير، أن تخرجوا بتوصيات فاعلة وعمليّة نرفعها إلى الوزارتين الوصيّتين وزارة التربية، ووزارةِ التّعليم العالي والبحث العلميّ؛ فلعلّ تلك التّوصياتِ أن تجد آذاناً صاغيةً فتُفضيَ إلى شيء من الخير. ومسيرة ألفُ ميل تبدأ بخُطوة واحدة. والله أسألُ أن يوفِّق أعمالكم.

# النحو العربي
# في مرحلته الأولى
# صناعته وتعليمه

الأستاذ: محمد بن حمو

أستاذ النحو والصرف

بمعهد اللغة العربية وآدابها

بالمركز الجامعي بشار

بعدما دخل الناس في دين الله أفواجاً، واختلط غير العربي بالعربي وجمعتهم كلمة التوحيد، صاروا يسعون لغاية واحدة هي بناء الدولة الإسلامية والمجتمع الجديد، فكان من الطبيعي أن يجتهد هؤلاء الداخلون في الإسلام في تعلم العربية ليتمكنوا من فهم القرآن الكريم و سنة النبي صلى الله عليه و سلم، وأقوال عامة العرب من أدباء وشعراء وفقهاء. و كانت البداية متعثرة حيث ظهر في نطقهم اللحن وهو الخطأ في استعمال اللغة. ولما فشا اللحن و ظهر في قراءة آي القرآن الكريم هبّ ولاة الأمر والعلماء لوضع ضوابط تعصم الألسنة و توقف تسرب هذا الداء. فوُلد النحو ليُدرأ به هذا الفساد. وكان الذين فكروا في وضع النحو رجالا أولي عقل واسع وفكر مستنير، خططوا له ليكون جامعاً للناس لا مفرقا لهم، أرادوا أن يكون هذا العلم الجديد مفتاحا لكل العلوم، و على رأسها فهم كتاب الله فهما صحيحا وتلاوته تلاوة لا لحن فيها. و كان الرعيل الأول من النحويين رواة نقلوا كلام العرب نقلا صحيحا صافيا خاليا من الأخطاء إلى الناس و إلى بطون الكتب، ولم يكن لديهم تعصب لرأي دون آخر. فالتعصب كان للشاهد الشعري وللقصيدة العربية وللأمثال والحكم، فلم يسمع أن عالما منهم قال: " لا رأي إلا رأيي " أو"ما أقوله هو الصواب وما يقول الشاعر العربي هو الخطأ ".

وهذه الشواهد التي جمعوها – وجمعها لم يكن إلا خدمة للعلم – كانت خيرا وبركة جرت منفعة لجامعها و لمن سمعوها، و من ذلك أن الأصمعي قال:

" سمعت بيتين لم أحفل بهما، ثم قلت: هما على كل حال خير من موضعهما من الكتاب. قال: " فإني لعند الرشيد يوما وعنده عيسى بن جعفر، قال: فأقبل على مسرور الكبير، فقال: كم في بيت مال السرور؟ فقال: ليس فيه شيء. قال: فقال: عيسى هذا بيت الحزن قال: فاغتم لذلك الرشيد وأقبل على عيسى، فقال:

والله لتعطين الأصمعي سلفا على بيت مال السرور ألف دينار. قال: فاغتم عيسى وانكسر قال: فقلت لنفسي جاء موضع البيتين فأنشدت الرشيد:

إذ شئت أن تلقى أخاك معبسا  و جداه في الماضين كعب و حاتم

فكشفه عما في يديه فإنما  يكشف أخبار الرجال والدراهم

قال: فتجلى عن الرشيد، وقال: يا مسرور، أعطه سلفا على بيت مال السرور ألف دينار قال: فأخذت بالبيتين ألفي دينار، و ما كان البيتان يساويان عندي درهمين [1]فبهذا الأسلوب نشأ علم النحو آخذا مادته من الكنز اللغوي العربي الذي لا يفنى.تفنى الدنانير و الدراهم و تبقى الشواهد و المجالس حية لا تموت.

وكانت هذه المجالس وما يروى فيها من أشعار القاعدة التي وُضِعَ عليها النحو، ولذلك حفظت الأشعار، ودونت واعتنى بها العلماء وكرم الأمراء أهلها، ومنها المفضليات التي قال فيها أبو الحسن علي بن سليمان الأخفش: حدثني أبو جعفر محمد بن الليث الأصفهاني قال: أملى علينا أبو عكرمة الضبي المفضليات من أولها إلى آخرها، وذكر أن المفضل أخرج منها ثمانين قصيدة للمهدي، وقرئت بعد على الأصمعي فصارت مئة وعشرين، قال أبو الحسن: أخبرنا أبو العباس ثعلب أن أبا العالية الأنطاكي والسدري وعافية بن شبيب.

وهؤلاء كلهم بصريون من أصحاب الأصمعي ـ أخبروه أنهم قرأوا عليه المفضليات ثم استقرأوا الشعر فأخذوا من كل شاعر خيار شعره، وضموه إلى المفضليات وسألوه عما فيه مما أشكل عليهم من معاني الشعر وغريبه فكثرت جدا .[2]

---

[1] ــ مجالس ثعلب، تحقيق عبد السلام هارون، القسم الثاني " دار المعارف"

[2] ــ كتاب الأمالي للقالي، دار الكتب العلمية بيروت، المجلد الثاني ص 130.

وبلغ الشعر منزلة عظيمة لدرجة أن يحيى بن سعيد القطان قال: رواة الشعر أعقل من رواة الحديث لأن رواة الحديث يرون مصنوعاً كثيراً، ورواة الشعر ساعة ينشدون المصنوع ينتقدونه ويقولون هذا مصنوع [3]

وقد بلغت اللذة بسماع جيد الكلام مبلغا فاق التلذذ بأطايب الطعام، فقد قال الشعبي: ربما حدثت أمير المؤمنين عبد الملك بن مروان رحمه الله وقد هيأ اللقمة، فيمسكها في يده مقبلاً علي فأقول: أحرها [4] يا أمير المؤمنين، فإن الحديث من ورائها، فيقول: الحديث أشهى إلي منها [5].

كانت الغاية من صناعة النحو تكوين عقل عربي مربوط مباشرة بالسليقة في مهدها الأول و إن لم يدركها في وقتها. فالنحو يوسع العقل وينبت الذكاء والدهاء فيجعل صاحبه مثقفا و ربما أنجته حكمة إخراج الكلام إلى وجه آخر، فقد ذكر ابن قتيبة أن الأصمعي قال : سمعت مولى لآل عمر بن الخطاب يقول: أخذ عبد الملك بن مروان رجلا كان يرى رأي الخوارج رأي شبيب، فقال له ألست القائل:

ومنا سويد و البطين و قعنب و منا أميرُ المؤمنين شبيب [6]

فقال: إنما قلت و "منا أميرَ المؤمنين شبيب " بالنصب، أي: يا أمير المؤمنين فأمر بتخلية سبيله .[7] ونستنتج من قول ابن قتيبة أمورا:

---

[3] ــ نفسه 105.

[4] ــ أحِرْهَا أيْ اِزْدَردْها.

[5] ــ الأمالي 80.

[6] ــ هو شبيب بن يزيد الخارجي صاحب الشبيبية.

[7] ــ عيون الأخبار لإبن قتيبة، المجلد الثاني، دار الكتاب العربي ص155.

1- أن تغيير حركة واحدة كانت سببا في نجاة الرجل، فرواية الرفع فيها قطع رقبته لأنه خارج على الدولة بجعله شبيبا" خليفة ، ورواية النصب لا تعدو أن تكون فخرا بشبيب لا يرقى بها إلى منازعة الحكم .

2- أن الخليفة كان وقافا عند الفصاحة لا يجاوزها فكفاه تخريج واحد ليعفو عن الرجل .

3- أن هذه السرعة في التخريج ما كان لهذا الرجل أن يدركها لولا النحو، و النحو هنا بمفهومه الواسع الذي يعني المعرفة العميقة لكلام العرب والتصرف في الأوجه المختلفة المكنة.

إن النحو جمال و هيئة لصاحبه، كما أن اللحن قبح ينقص من المظهر العام، وقال في ذلك مسلمة بن عبد الملك: اللحن في الكلام أقبح من الجدري في الوجه. وقال عبد الملك: اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب النفيس. وقال أبو الأسود: إني لأجد للحن غمزاً كغمزِ اللحم .[8]

إن الطبقة الأولى من النحاة كانوا أعلم الناس بكلام العرب وبالقرآن الكريم، لذلك احترمهم الناس و جلسوا إليهم يأخذون عنهم، ومنهم من سما بعلمه وبطريقة تعليمه حتى صار نابغة في مهنته، و يقول فيهم الجاحظ ": و المعلمون عندي على ضربين: منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى تعليم أولاد الخاصة ، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك أنفسهم المرشحين للخلافة، فكيف تستطيع أن تزعم أن مثل علي بن حمزة الكسائي و محمد بن المستنير الذي يقال له قطرب وأشباه هؤلاء يقال لهم حمقى، و لا يجوز هذا القول على هؤلاء ولا على الطبقة التي دونهم [9] وما أفلح هؤلاء في توصيل علومهم إلا

---

[8] ــ نفسه 158

[9] ــ البيان والتبيين، للجاحظ دار الكتب العلمية 140/01.

لمعرفتهم بطبيعة النفس وما يصلح لهـا، ولذلـك كـان تلقينـهم مثـل الـدواء الـذي بـه العافية من الأمراض، و روى ابن قتيبة أن عتبـة بـن أبـي سـفيان قـال لعبـد الصمـد مؤدب ولده: ليكن إصلاحك بـني إصلاحـك نفسـك، فـإن عيوبـهم معقـودة بعيبـك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبيح ما استقبحت وعلمهم سير الحكمـاء وأخـلاق الأدباء و تهددهم بي وأدبهم دوني وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجـل بـالدواء حتـى يعرف الداء ولا تتكلن على عذرمني، فإني قد اتكلت على كفاية منك [10] و هناك أمور كثيرة تصاحب التعليم و منها الابتعاد عن تقديم العلوم دفعة واحدة للمتعلم، وقال في هذا رجل لمؤدب ولده: لا تخرجهم من علم إلى علـم حتـى يحكمـوه، فـإن اصطكـاك العلم في السمع وازدحامه في الوهم مضلة للفهم.[11] والذي يسر النحو في تلك الفترة أن كثيرا من الناس كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لأخذ الفصاحة مـن أصلـها، وأمـا الذين لم يخالطوا الأعراب فتمكن منهم اللحن، ولذلك قال عبد المـالك بـن مـروان في الوليد : أضرَ بنا في الوليد حبُنا له، فلم نلزمه البادية [12] وعلـى العمـوم فـإن التلميـذ يكون مستعدا لأخذ النحو، ولكن العمل الكبـير يقـوم بـه المـدرس في توصيلـه المـادة. وأرى أن الطبقة الأولى من النحويين أفلحوا في رسالتهم، وذلك لأن عملهم كان كـاملا من وجوه نجملها فيما يلي:

1- كانوا من العلماء البـارزين الذيـن حفظـوا كـلام العـرب وفـهموه وفيـهم يقـول الجاحظ: "وقد جلست إلى أبي عبيدة والأصمعي ويحيى بن نخيم وأبـي مـالك عمـرو بن كركرة مع من جالست من رواة البغداديـين فمـا رأيـت أحـدا قصـد إلى الشـعر في النسيب فأنشده، وكان خلف يجمع ذلك كله، ولم أر غايـة النحويـين إلا كـل شـعر

---

[10] ـــ عيون الأخبار، المجلد الثاني ص 166.

[11] ـــ نفسه 167.

[12] ـــ العقد الفريد لابن عبد ربه، شرحه أحمد أمين وآخرون، دار الكتاب العربي 1982 480/2.

فيه إعراب، ولم أر غاية رواة الأشعار إلا كل شعر فيه غريب أو معنى صعب يحتاج إلى الاستخراج، ولم أر غاية رواة الأخبار إلا كل شعر فيه الشاهد والمثل، و رأيت عامتهم فقد طالت مشاهدتي لهم لا يقفون إلا على الألفاظ المتخيرة والمعاني المنتخبة وعلى الألفاظ العذبة و المخارج السهلة و الديباجة الكريمة وعلى الطبع المتمكن وعلى السبك الجيد[13].

وكان أبو عمرو بن العلاء على درجة كبيرة من التفقه في كلام العرب، فصار حجة تمكن من النحو فلقن تلاميذه تلقينا حسنا وبيّن لهم أن فهم النحو ما هو إلا ما تكلمت به العرب، ويتحدث عنه الأصمعي يقوله: جاء عيسى بن عمر الثقفي ونحن عند أبي عمرو بن العلاء، فقال: يا أبا عمرو، ما شيء بلغني عنك تجيزه؟ قال :وما هو؟ قال: بلغني عنك أنك تجيز ليس الطيب إلا المسكُ بالرفع، فقال أبو عُمر: نمت يا أبا عمر وأدلج الناس ما في الأرض حجازى إلا وهو ينصب، وليس في الأرض تميمى إلا وهو يرفع، ثم قال أبو عمرو: قم يا يحيى ـ يعنى اليزيدى ـ وأنت يا خلف ـ يعني خلفاً الأحمر ـ فاذهبا إلى أبى المهدي فإنه لا يرفع، واذهبا إلى المنتجع ولقناه النصب فإنه لا ينصب. قال: فذهبا فأتيا أبا المهدي وإذا هو يصلي، وكان به عارض وإذا هو يقول: أخسأناه عني، ثم قضى صلاته والتفت إلينا وقال: ما خطبكما ؟ قلنا: جئناك نسألك عن شيء، قال: هاتيا، فقلنا: كيف تقول ليس الطيب إلا المسكُ ؟ فقال: أتأمراني بالكذب على كبرة سني! فأين الجادي؟ وأين كذا؟ وأين بُنة الإبل الصادرة ؟ فقال له خلف الأحمر:

ليس الشراب إلا العسلُ، فقال: فما يصنع سودان هجر ؟ مالهم شراب غير هذا التمر. فقال له اليزيدي: فلما رأيت ذلك منه قلت له :ليس ملاك الأمر إلا طاعةُ الله

---

[13] ــ البيان والتبيين 196/3.

والعمل بها، فقال: هذا كلام لا دخل فيه، ليس ملاك الأمر إلا طاعةَ الله. فقال اليزيدى: ليس ملاك الأمر إلا طاعةُ الله والعملُ بها فقال: ليس هذا لحني ولا لحن قومي ، فكتبنا ما سمعنا منه. ثم أتينا المنتجع فأتينا رجلا يعقل، فقال له خلف: ليس الطيب إلا المسكَ، فلقناه النصب وجهدنا فيه فلم ينصب وأبى إلا الـــــرفع. فأتينا أبا عمرو فأخبرناه وعنده عيسى بـن عمر لم يبرح، فأخرج عيسى بن عمر خاتمة من يده وقال: ولك الخاتم بهذا ! والله فُقْتَ الناس ! [14].

والأصمعي تمكن من اللغة فجلس على صهوتها، وما بلغ ذلك إلا لتجواله بين العرب وسماعه منهم، فكان بمقدوره أن يفرق بين الألفاظ المتشابهة، وقال عنه أبو بكر بن دريد: قال أبو هفان المهزمي: قال الأصمعي: السَدوس بفتح السين: الطيلسان والسُدوس بضم السين: اسم القبيلة. قال: وخالفه سيبويه في الطيلسان بالضم وفي القبيلة بالفتح، فحكيت ذلك لأحمد بن يحيى ،فقال القول ما قال الأصمعي ويقال: كل ما في العرب عدس بضم العين وفتح الدال إلا عدس بن زيد فإنه بضمهما. وكل ما في العرب فُرافصة بضم الفاء إلا فَرافصة أبا نائلة امرأة عثمان بن عفان رضي الله تعالى عنه. وكل ما في العرب أسلم بفتح الهمزة واللام إلا أسلم بن الحاف بن قضاعة. وكل ما في الغرب ملكان بكسر الميم إلا مَلكان في جرم بن ربان"[15]

2- كانت معرفتهم بالقرآن الكريم واسعة جداً، فعرفوا معاني مفرداته و إعرابه و قراءاته، فسروا أصعب المسائل فيه بأسلوب واضح مبين، فلم يتعصبوا لقراءة دون أخرى ولم ينكروا على أحد خرج إعرابا، و ذلك لإيمانهم بأن القرآن نزل ليفهمه عامة العرب باختلاف لغاتهم، و لو أن كل فريق من هؤلاء أمر أن يزول عن

---

[14] ــ الأمالي 39.

[15] ــ نفسه 209.

لغته، وما جرى عليه اعتياده طفلاً و ناشئاً و كهلاً لاشتد ذلك عليه و عظمت المحنة فيه، و لم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة و تذليل للسان، و قطع للعادة

فأراد الله، برحمته ولطفه، أن يجعل لهم متسعا في اللغات، ومتصرفا في الحركات [16] ومن هذه اللغات قوله تعالى " إنَ هذان لساحران " وهي لغة بلحارث بن كعب يقولون: مررت برجلان، وقَبَضْتُ منه درهمان، وجلست بين يداه، وركبت علاه وأنشدوا:

تزود منا بين أذناه ضربة دعته إلى هابي التراب عقيم .[17]

وذكر ابن قتيبة في " تأويل مشكل القرآن " نماذج من تخريجات النحويين لبعض الحروف من الكتاب الكريم تدل على نباهة وذكاء وعمق، نذكر منها:

– وقالوا في قوله تبارك وتعالى " إن الذين آمنوا والذين هادوا والصابئون " رفع "الصابئين" لأنه رد على موضع ( أن الذين آمنوا ) وموضعه رفع لأن " إن " مبتدأة

وليست تحدث في الكلام معنى كما تحدث أخواتها ألا ترى أنك تقول: زيد قائم، ثم تقول إن زيداً قائم ولا يكون بين الكلامين فرق في المعنى وتقول زيد قائم ثم تقول لعل زيداً قائم، فتحدث في الكلام معنى الشك و تقول: زيد قائم ثم تقول: ليت زيداً قائم، فتحدث في الكلام معنى التمني [18] .

---

16 ــ تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة، شرحه السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية ط 3 1981 ص39.

17 ــ نفسه 50.

18 ــ نفسه 52.

– ومما يشبه هذه الحروف – و لم يذكروه – قولـه في سـورة البقـرة: " والموفـون بعدهم إذا عاهدوا و الصابرين في البأسـاء والضـراء [19] و "القـراء" جميعـا علـى نصـب "الصابرين" إلا "عاصماً الجحدري" فإنه كان يرفـع الحـرف إذا قـرأه، و ينصبـه إذا كتبه؛ للعلة التي تقدم ذكرها، واعتل "أصحاب النحو، للحرف، فقال بعضهم: هـو نصب على المدح، والعرب تنصب على المدح والذم، كأنهم ينووون إفراد الممدوح بمـدح محدّد غير متبع لأول الكلام، كذلك قال الفراء" [20].

– ومن ذلك: "فأصدقَ و أكنْ من الصالحين[21] أكثر القراء يقرؤون " فأصدق أكـن " بغير واو. و اعتل بعض النحويين في ذلك بأنها محمولة على موضـوع فـأصدق لـو لم يكن فيه الفاء و موضعه جزم و أنشد:

فأبلوني بليتكم لعلي  أصالحكم و أستدرج نَوَيَا

فجزم " و أستدرج " و حمله على موضع " أصالحكم " لو لم يكن قبلها: " لعلـي " كأنه قال: فأبلوني بليتكم لعلي أصالحكم وأستدرج نويا فجـزم "وأسـتدرج" وكـان أبو عمر و بن العلاء يقرأ: "فأصدق وأكون "بالنصب، ويذهـب إلى أن الكـاتب أسـقط الواو[22]

–كاد بمعنى هم ولم يفعل، ولا يقال : يكاد أن يفعل، إنما يقال كاد يفعل، قـال الله تعالى: "فذبحوها وما كادوا يفعلون" [23]

**وقد جاءت في الشعر،قال الشاعر:**

---

[19] ــ البقرة 177.

[20] ــ تأويل مشكل القرآن 54/53.

[21] ــ المنافقون 10.

[22] ــ تأويل مشكل القرآن 56.

[23] ــ البقرة 71.

وقد كاد من طول الليل أن يمحصا

وأنشد الأصمعي:

كادت النـفس أن تفيـظ عليـه  إذ ثوى حشـو ريطة وبـرود [24]

*قال بعضهم :قـد جاءت "كاد" بمعنى "َفعَل" وأنشد قول الأعشى:

وكـاد يـسمـو إلـى  الـجرفـيـن فـارتـفـعـا

أي: سـمـا وارتـفـع

*قـال: ومـثله قول ذي الرمـة:

ولـو أن لقمـان الحكيـم تعرضت  لعينيـه مـيٌ سافرا" كـاد يبـرق

أي: لو تعرضت له لبرق ، أي دهش وتحير[25]

وفي (مجالس ثعلب) أمثلة جيدة على ضبط النحو وتسييره وربطه بـالقرآن الكريـم والشعر نورد بعضها:

*قال أبو العباس:" أنـعـم الله بـك عـيـنـا " كان الفقهاء يكرهونه ويقولون: الله لا ينعم عينا بإنسان.وأنشد أبو العباس:

أنـعـم الله بالـرسول وبـالـمـر  سـل والحـامـل الـرسالة عينـا"

وكان الفراء يقول: هذا من المقلوب، إنما هو نعمت عينك.

كقولك: طبت له نفسا"، أي: طابت به نفسي ، وضقت به ذرعا"،أي: ضاق به ذرعي [26].

-وما بالربع من أحـد.

---

[24] ــ فاظت نفسه تفيظ إذا خرجت روحه.

[25] ــ تأويل مشكل القرآن 535/534

[26] ــ مجالس ثعلب 370.

قال: إدخالُ"من" وإخراجها واحد في هذا المعنى، فإذا دخلت فإنما أريد بها التجزئة،أي تدخل "من" تجزئة على كل أحد، كأنه إذا قال : ما بالربع أحدٌ، أمكن أن يريد اثنين أو ثلاثة .[27]

وجاء في أمالي القالي أن محمد بن سلام قال :سمعت يونس النحوي يقول في قوله جل وعلا: (فاليوم ننجيك ببدنك)؛ ننجيك: نجعلك على نجوة من الأرض وهي(المكان المرتفع). ببدنك: بدَرْعِكَ،وأنشد لأوس بن حجر:

دانٍ مُسِفٌّ فُويق الأرْضِ هَيْدَبهُ يكادُ يَدْفَعُه من قامَ بالراحِ

فَمَنْ بِنَجْوَتِهِ كَمَنْ بِعَقْوَتِهِ والمُسْتَكِنُ كَمَنْ يَمْشِي بِقِرْوَاحِ [28]

وهناك حروف أشكلت في القرآن الكريم على العلماء فاحتيج لحلها إلى رجال جهابذة قرأوا القرآن قراءة متأنية وفسروه تفسيراً صحيحا وأعربوه إعرابا دقيقا، ونورد هنا قصة ذكرها السيوطى في (الأشباه والنظائر) بقوله : كان لهارون الرشيدغلام نصراني جامعا لخصال الأدب، وكان الرشيد يحاوله ليسلم فيأبى، فألح عليه يوماً فقال: إن في كتابكم حجة لما انتحله قوله تعالى: "وكلمته ألقاها إلى مريم وروح منه " فدعا الرشيد العلماء وسألهم عن جوابها فلم يجد فيهم من يزيل الشبهة، فقيل له قدم حجاج خراسان وفيهم علي بن الحسين بن واقد إمام في علم القرآن، فدعاه وذكر له النصراني الشبهة فاستعجم عليه الجواب، فقال: يا أمير المؤمنين قد سبق في علم الله أن هذا الخبيث يسألني عن هذا ولم يخل الله كتابة عن جوابه ولم يحضرني الآن، والله علي أن لا أطعم حتى آتي بجوابها، ثم أغلق عليه بيتا مظلما واندفع يقرأ القرآن فبلغ من سورة الجاثية " وسخرلكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه " فصاح: افتحوا الباب ففتح وقرأ الآية على الغلام بين يدي الرشيد

---

[27] ـــ نفسه 436.

[28] ـــ البيان والتبيين 81/1.

وقال: إن كان قوله وروح منه يوجب كون عيسى بعضا منه فيوجب أن يكـون مـا في السموات وما في الأرض بعضا منه، فانقطع النصرانـي وأسـلم، وفـرح الرشـيد وأعظـم جائزة علي بن واقد رحمه الله تعالى .[29]

وليسهل مرور النحو في الأذهان ، يجب أن تُختار له النصوص الجيـدة الـتي تطرب الآذان وتهتزلها القلوب لتستطيع حمل هذه القواعد، وفي ذلك يـقول الجاحظ : " وأنـا أقـول: إنـه ليـس في الأرض كـلام هـو أمتـع ولا أنفـع ولا آنـق ولا ألـذ في الأسمـاع ولا أشد اتصالا بالعقول السليمة ولا أفتق للسان ولا أجود تقويما للبيـان مـن طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء والعلماء البلغاء ومتى سمعـت –حفظـك الله– بنادرة من كلام الأعراب فإياك وأن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها [30]

وأما تلك النصوص الضعيفة الهزيلة الساقطة فإنها تحـارب النحـو، وتطـرده مـن العقول، فهي جالبة للجهل وداعية للفساد: " ثـم اعلمـوا أن المعنـى الحقـير الفاسـد والدني الساقط يعشش في القلب ثم يبيض ثم يفرخ فإذا ضرب بجرانـه ومكـن لعروفـه استفحل الفساد وبزل وتمكن الجهل وفزح، فعند ذلك يقوى داؤه ويمتنع دواؤه. اللفظ الهجين الرديء والمستكره الغبي أعلق باللسان وآلف للسمع وأشد التحاما بالقلب مـن اللفظ النبيه الشريف والمعنى الرفيع الـكـريـم.[31]

إن منهج النحويين في هذه المرحلة كان جيدا في عمومه، ومع ذلـك فقـد سـجلت أخطاء على بعضهم، وبدا الضعف واضحا في منهجهم أو ربما هي وجهة نظرا قتنعـوا بها، ومن هؤلاء عيسى بن عمر الثقفي الذي كان يميل إلى التشـادق والغريـب، فقـد

---

[29] ــ الأمالي 18/3.

[30] ــ الأشباه والنظائر في النحو للسيوطي، راجعه فايز ترحيني دار الكتاب العربي بيروت ط 19841 ص 271.

[31] ــ نفسه 48/1.

قال فيه الأصمعي: كان عيسى بن عمر لا يدع الإعراب لشيء. وخاصم إلى بلال بن أبي بردة في جارية اشتراها مصابة، فقال لأن يذهب بعض حق هذا أحب إليه من أن يلحن، وضربه عمر بن هبيرة في وديعة أودعها إياه إنسان فطلبها فما كان يزيد على أن يقول: والله إن كانت إلاأثيابا[32] في أسَيفاط[33] قبضها عشاروك[34] [35]. ومما يروي كذلك في تقعير بعض النحاة أن أعرابيا" سمع أبا المكنون النحوي في حلقته وهو يقول في دعاء الاستسقاء: اللهم ربنا وإلهنا ومولانا ضلّ على محمد نبينا، اللهم ومن أراد بنا سوءا فأحط ذلك السوء به كإحاطة القلائد على ترائب الولائد،ثم أرسخه على هامته كرسوخ السجيل على هام أصحاب الفيل، اللهم اسقنا غيثا مغيثا مريئا مريعا مجلجلا مسحنفرا هزجا سحا سفوحا طبقا غدقا مثعنجرا، فقال الأعرابي: يا خليفة نوح هذا الطوفان ورب الكعبة، دعني آو إلى جبل يعصمني من الماء[36]. ولاشك أن مثل هذا لا يصلح لتدريس النحو، لأن تلامذته–لو درسهم بهذا الأسلوب– سيولون هاربين لا يلوون على شيء.

ومن العيوب أن يفرح النحوي بقاعدته ويحاول أن يرجع النصوص إليها،وربما اضطره ذلك إلى تخطئة بعض القراءات القرآنية مثل قراءة حمزة " واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام " بكسر الميم فيها في "الأرحام" وقراءة ابن عامر: "وكذلك زين

---

[32] ــ اثياب: جمع ثوب مع تصغير لفظ الجمع.

[33] ــ الأسيفاظ: جمع " سفط " بالتحريك وهو الذي يعتبأ في الطيب وما أشبهه من أدوات النساء.

[34] ــ عشارك: جمع " عشار" وهو أخذ العشر وجابيه وملتزمه.

[35] ــ عيون الأخبار، المجلد الثاني 161.

[36] ــ نفسه 164.

لكثير من المشركين قتل أولادهم شركائهم " بضم ( قتل)، و فتح (أولادهم)، وكسر(شركائهم).[37]

وربما وقف النحوي ضد الشاعر ظانا منه اللحن، والشاعر في هذه الحالة لايسكت لأنه يرى النحو إنما وضع للأعاجم اللحانين وليس للفصحاء أمثاله، فيهجو النحوي وقد يصل الهجاء إلى النحو نفسه.ومن ذلك ما قاله ابن عبد ربه في العقد الفريد: قال بعض الشعراء،وأدرك عليه رجل من المتفصحين يقال له حفص لحناً في شعره، وكان حفص به اختلاف في عينيه وتشويه في وجهه، فقال فيه:

لقد كان في عينيك ياحفص شاغل ... وأنف كمثل الطود عما تتبع

تتبع لحناً من كلام مرقش ... وخلقك مبني من اللحن أجمع

فعينك إقواء[38] وأنفك مكفأ[39] ... ووجهك إبطاء[40] فما فيك مرقع[41]

وبمرور الوقت دخل على الدرس النحوي ما ليس منه واستعين عليه بأدوات جديدة عقدته ونفرت الناس منه، ويمكن إجمال هذه العيوب فيما يلي:

- إقحام الفلسفة والمنطق وعلم الكلام على النحو، ولذلك لم يسلم من الخطأ فبمرور السنين وبتأثير النحاة بعلوم غريبة عن طبيعته بعيدة عن غايته صار عبئا على اللغة، ذلك أن قسما من النحويين كانوا من المتكلمين الدارسين الفلسفة والمنطق، أومن الأصوليين، فابتعد النحو قليلا عن الغاية التي وضع من أجلها[42]

---

37 — دراسات في فقه اللغة، صبحي الصالح، دار العلوم الإنسانية، بيروت ط 10 1983 ص 133.

38 — الإقواء: اختلاف حركة الروي، بذلك شبه الاختلاف بين عيني من يهجوه

39 — الإكفاء: المخالفة بين إعراب القوافي أو بين هجائيا، وقيل هو أن نفسد في آخر البيت أي إفساد كان.

40 — الإبطاء: تكرير القافية لفظا ومعنى، ويريد تكرر نوع القيح في صفحتي وجهه.

41 — العقد الفريد 2/481.482.

42 — مجلة المجمع العلمي العراقي آذار 1986، الجزء الأول، المجلد 37 ص 302.

ـ جعل النحو عبارة عن قواعد وقوانين وإهمال النصوص الفصيحة أدى بالتلاميذ إلى القصور في العربية ،وذلك كما يقول ابن خلدون لأن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته ،أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن [43]. ولا تدرك اللغة إلا بتطبيق القواعد النحوية على الشواهد الكثيرة، ويؤكد هذا ابن خلدون بقوله: " وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه. فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة [44] وأكثر ما ظهر هذا العيب عند المتأخرين: " وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك، إلا من القوانين النحوية، مجردة من أشعار العرب وكلامهم، فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو يتنبهون بشأنها. [45]ويقارن ابن خلدون بين المغاربة وأهل الأندلس في صناعة النحو وتعليمه، فأهل هذه الصناعة بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم ، فتنطبع النفس بها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها [46] ولم يفلح أهل المغرب وإفريقية في ذلك لأنهم اقتصروا في الدرس النحوي على القوانين وغفلوا عن النص العربي: "وأما من سواهم من أهل المغرب وإفريقية وغيرهم فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا، وقطعوا النظر عن التفقه

---

[43] ـــ المقدمة لابن خلدون 3 الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكاتب الجزائر 1984 792/2.

[44] ـــ نفسه 730.

[45] ـــ نفسه 730.

[46] ـــ نفسه 730.

في تراكيب كلام العرب،إلا إن أعربوا شاهدا أو رجحوا معنى من جهة الاقتضاء الذهني، لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه [47].

3- التعصب لمدرسة بعينها أو لعالم من العلماء أو كتاب ،وإلغاء الآخرين جعل الدرس النحوي ينكمش ويحرم الطلبة من بقية الآراء القيمة المبثوتة هنا وهناك. وهذا الداء كان عاما في عصور الضعف ووصل إلى الشريعة نفسها، فبالتقليد والتعصب للمذاهب فقدت الأمة الهداية بالكتاب والسنة، وحدث القول بانسداد باب الاجتهاد،وصارت الشريعة هي أقوال الفقهاء، وأقوال الفقهاء هي الشريعة [48]وفي هذا الخَطَرُ كل الخطر فقول الفقيه يصير أصلا والشريعة فرعا"، وقد يتجاوز بعض أصحاب المذاهب حد المعقول من التعصب، فبلغ الغلو في الثقة بهؤلاء الأئمة حتى قال الكرخي: كل آية أو حديث يخالف ما عليه أصحابنا فهو مؤول أو منسوخ [49]

4– الضعف اللغوي يحدث قطيعة ونفورا بين المعلم و التلميذ ' فالمدرس الذي لا يملك اللغة الفصيحة الواضحة لا يستطيع توضيح القاعدة و لا تبيين أوجه الإعراب وربما أضاع القاعدة وأضاع معه التلميذ في متاهات ' فيبقى عالقا في فهم المعاني لاهثا وراءها فيضيع الجهد ولا يبقى للدرس النحوي بقية. وهذا ما حذر منه بشر بن المعتمر في صحيفته بقوله: "وإياك والتوعر،فإن التوعر يسلمك إلى التعقيد؛ والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك ويشين ألفاظك، ومن أراد معنى كريما فليلتمس له لفظا كريما ، فإن حق المعنى الشريف اللفظ الشريف [50].

---

47 ــ نفسه 730.

48 ــ فقه السنة، السيد سابق، دار الكتاب العربي بيروت ط7 1985 ص 13.

49 ــ نفسه 13.

50 ــ البيان والتبيين 75/1.

وقد يكون في حلقة الشيخ تلميذ ذكي وربما اعترض على مدرسه فأفحمه وأسكته، ولا يكون ذلك إلا إذا كان الشيخ ضعيف اللغة ضيق الأفق لا يتحكم فيما يدرسه، والأمثلة على ذلك كثيرة ومنها ما كتبه بعض الفقهاء المتأخرين : " عرف ابن عرفة الإجارة فقال "بيع منفعة ما أمكن نقله، غير سفينة ولا حيوان، لا يعقل بعوض غير ناشئ عنها، بعضه يتبعض بتبعيضها " فاعترض عليه أحد تلاميذه، بأن كلمة بعض تنافي الاختصار،وأنه لا ضرورة لذكرها، فتوقف الشيخ يومين، ثم أجاب بما لا طائل تحته .[51]

---

[51] ـــ فقه السنة 14.

## قائمة المصادر و المراجع:


- تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة، شرحه السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية ط 3 1981
- البيان والتبيين للجاحظ، دار الكتب العلمية
- دراسات في فقه اللغة، د صبحي الصالح، دار العلم للملايين بيروت ط 10 1983
- مجالس ثعلب، تحقيق عبد السلام هارون، القسم الثاني، دار المعارف ط 4 1980
- الأشباه و النظائر في النحو للسيوطي، راجعه فايز ترحيني، دار الكتاب العربي بيروت ط 1 1984
- العقد الفريد لابن عبد ربه، شرحه أحمد أمين و آخرين، دار الكتاب العربي 1982
- فقه السنة، السيد سابق، دار الكتاب العربي بيروت ط 7 1985
- المقدمة لابن خلدون ، الدار التونسية للنشر، م . و . ك . الجزائر
- الأمالي للقالي، دار الكتب العلمية بيروت 1984
- مجلة المجمع العلمي العراقي آذار 1986، الجزء الأول، المجلد 37 .

# العامل النحوي عند النحاة الأوائل حتى القرن الخامس الهجري

الأستاذ: حمروش إدريس

أستاذ بالمدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية

قسنطينة

ظلت نظرية العامل والمعمول في النحو، قديما وحديثا، هي العمود الفقري الذي تدور حوله الأبحاث النحوية الرئيسية و الفرعية، لما للعامل النحوي من دور في تقنين اللغة و تقعيد قواعدها، وفي ضبط الكلمة والجملة العربية وجعلها في منأى عن اللحن والزلل.

وأخذت نظرية العامل النحوي تنمو وتتفرع وتتطور عبر العصور، فولع بها النحويون ولوعا شديدا، فجعلوا لكل أثر إعرابي في تركيب الجملة عاملا مؤثرا فيه، من فعل واسم وحرف، وجعلوا لتلك العوامل قدرة على إحداث الآثار الإعرابية كالمؤثرات الطبيعية الحقيقية في المادة، مع أن الألفاظ اللغوية لا قدرة لها في نفسها على إحداث أي أثر في الكلام، قياسا وتشبيها لها بالعوامل الطبيعية، وإذا لم يجدوا العامل المؤثر في بعض أجزاء الجملة اخترعوا عاملا وهميا، وسموه عاملا مضمرا أو محذوفا أو مقدرا، كالعامل في المبتدأ والفعل المضارع المجرد[1]

إلا أن هذه النظرية على أهميتها وانتشارها في تناول الدراسات اللغوية، قد وجهت إليها انتقادات بدءا من نهاية القرن الخامس إلى النحاة المعاصرين، وقد كان أقوى ما وجهوا إلى العامل النحوي. من طعن أمرين:

أولا: أن النحاة نسبوا العمل إليه، فجعلوه هو الذي يرفع أو ينصب أو يجر أو يجزم، مع أنه قد يكون سببا في خفاء المعنى - في زعمهم- أو تعقيده، وكيف ينسب إليه العمل و هو لا يعمل شيئا، وإنما الذي يعمل هو: المتكلم ؟

---

[1] في النحو العرب: نقد وتوجيه ، = مهدي المخزومي تقديم د السقا ص 08 الطبعة الثانية دار الرائد – بيروت 1986.

ثانيا: أن النحاة - وقد قصروا عليه العمل وحده - بحثوا عنه في بعض التراكيب العربية الصحيحة، فلم يجدوه، فاضطروا أن يقدروا له، وأن يفترضوا وجوده ويتكلفوا ويتعسفوا.

هذه الانتقادات تحتاج إلى تدقيق وإنصاف لأن النحاة أطلقوا تسمية العامل، لما للعامل من علاقة بالمتكلم[2].

فالمتكلم يرفع إذا وجد بعضها، وينصب إذا وجد بعضها، ويجر إذا وجد بعضها، والعامل يسهل على المتكلم أن يهتدي إلى الحركة المطلوبة. يقول الأستاذ عباس حسن في المفاضلة بين العامل النحوي وبين المتكلم بوصفه عاملا للرفع والنصب والجر: " لا يعنينا من العامل أن يكون هو المتكلم أو هو المعنوي أو هو اللفظ ظاهرا أو مقدرا أو محذوفا فذلك أمر سطحي شكلي بحت، وربما اقتضانا الإنصاف وحب التيسير أن نميل إلى جانب العامل بنوعيه، المعنوي واللفظي، وننصرف عن العامل " بمعنى المتكلم " ذلك أن العامل اللفظي والمعنوي يسهل على المستعرب ومتعلم اللغة والناشئ فيها أن يرى العامل إن كان حسيا، ويدركه إن كان معنويا، فيضبط كلماته وألفاظه وفق ما يحس ويدرك في سهولة وخفة، ويرى الفعل أمامه فيعلم أنه يتطلب فاعلا مرفوعا وقد يتطلب مفعولا به أو أكثر، ويرى الاسم بعد الفعل فيضبطه مرفوعا أو منصوبا، بحجة أنه فاعل أو مفعول به .. أو ... ويرى حرف الجر و المضاف، فيعرف أن كلا يحتاج إلى مجرور فيجر الاسم بعدها ويرى المبتدأ أو المضارع فيبادر إلى رفعهما ... وهكذا فوجود هذا العامل يسهل على المتكلم و الكاتب الاهتداء إلى الحركة

---

(2) النحو الوافي د عباس حسن 73/1 الطبعة الخامسة . دار المعارف – مصر.

المطلوبة والضبط الصحيح فيما يقع بعدهما ، وكأن على هذا العامل أمارة قاطعة على المطلوب ورائد لا يضلل، أما العامل " المتكلم" فلن يعرف ضبط أواخر الكلمات و ما يتصل بها، وما ينشأ عنه إلا إذا كان عربيا أصيلا ينطق اللغة العربية بفطرته، وتجري على لسانه طائعة بغير أمارات مرشدة ولا علامات يستوحيها الضبط، ويستبينها ما يتطلبه المقام من حركة دون حركة، ومن ضبط دون آخر، فالأخذ برأي الجمهرة في أمر العامل إنما هو أخذ بالأيسر، عملا وتطبيقا وإفادة، بالرغم من أنه ليس هو الحق في الواقع المقطوع به، ذلك أن الواقع اليقيني يقطع بأن الذي يجلب الحركات، ويغيرها ويداور بينها إنما هو المتكلم، ما في ذلك شك.

لكن ربما كان يريد أن ينتقده بعض النحاة، هو أن يكون للعامل النحوي سلطان على المتكلم، ويرفض عليه من قوالب التعبير ، لا مما يجري على ألسنة الفصحاء من العرب، وهذا ما قصده الشاعر القديم مفتخرا:

ولست بنحوي يلوك لسانه * * ولكن سليقي أقول فأعرب[1]

أما القول بأن العامل النحوي، قد يكون سببا في خفاء المعنى، فالعكس هو الصحيح، لأننا بتحديد العوامل في الجملة نستطيع أن نحدد أركان الجملة من فعل وفاعل ومفعول به ...إلخ

ويضرب الأستاذ عباس حسن في هذا الموضوع مثلا بقوله: " أكرم محمود الضيف" فكيف تعرف أن محمودا فعل شيئا، أي: أنه فاعل؟ فعرفنا ذلك من كلمة قبله و هي أكرم ويسميها النحاة فعلا ولا يمكن أن يوجد الفعل بنفسه، ووجود الفعل دل على وجود الفاعل، ووجود الفاعل يقضي أن

---

[1] البيت من الطويل بلا نسبة انظر لسان العرب مادة سلق والمعجم الوسيط مادة سليقة .

نعلنه، يغني عن هذه وتلك، كالضمة التي اختارها النحاة واصطلحوا على أنها الرمز الدال على الفاعلية ...الخ. وعلى هذا يكون الفعل هو السبب في الاهتداء أولا إلى الفاعل وإلى الكشف عنه، ثم إلى وضع الرمز الصغير في آخره ليكون إعلانا على أنه الفاعل وإشارة دالة عليه.

فالفعل هو السبب أيضا في ذلك الرمز و في اجتلابه والإتيان به، فليس غريبا أن يقول النحاة: " إن الفعل هو الذي عمل الرفع" لأنه السبب في مجيئه ويسمونه من أجل ذلك " عاملا" [2] و" ما يقال في الفعل مع فاعله يقال في سائر العوامل الأخرى مع معمولاتها، سواء كانت عوامل لفظية أم معنوية[3]أما ما يتهم به النحاة في استقصائهم العوامل، بأنهم اضطروا إلى التقدير و التكلف لعدم وجوده في الأساليب العربية الفصيحة، فإنه " لم يكن يخفى على سيبويه و هو إمام النحاة، أنه حين نظر في اللهجات العربية ووصفها و دونها في كتابه الكبير ، فقد وجد أن العوامل النحوية تعتمد في تلك اللهجات، وتختلف آثارها و أن المتكلم حينما يتكلم يكون خاضعا للعرف اللغوي في مجتمعه، وحرصا على أن تكون أفكاره مصبوبة في قوالب الجماعة التي ارتضتها،وحرصت عليها،وأن شأن اللغة في ذلك شأن بقية الظواهر الاجتماعية التي لها وجودها المستقل داخل الجماعة، ولها كذلك سلطانها القاهر، فلا هو يصنعها ، بل إنه يتلقاها من الجماعة ويلزم بها، فلو كان الفرد يصنع شيئا لما كان هناك ما يسمى اللهجات[3].

---

[2] النحو الوافي 74/1

[3] النحو الوافي 74/1

[3] الرد على النحاة – المقدمة .تحقيق د . محمد إبراهيم البنا ص 15 ط1 دار الاعتصام 1979

ومن هنا فإن ما يوجهه النقاد إلى نظرية العامل النحوي من انتقادات مختلفة فهي دعوة متعجلة، لم تسبر نظام الجملة العربية، وما بين أجزائها من علاقات لفظية متعددة ذات أثر كبير في تغيير حركات الإعراب وحركات البناء أحيانا.

وأن نظرية العوامل النحوية لا تعقد النحو كما يدعي هؤلاء بل هي نظرية تعليمية لا غبار عليها، إن تخلصت خاصة مما يشوبها من بعض الغلو في الحذف و التقرير، لأنها لا تستند إلى قاعدة لا يوجد شيء بدون موجد، و لا يحدث مسبب بدون سبب ، وهذا ما قرره الأستاذ عباس محمود العقاد من أن العامل النحوي حقيقة لغوية لا مراء فيها (لأن النحو كله قائم على اختلاف الحركات على أواخر الكلمات، بحسب اختلاف عواملها الظاهرة أو المقدرة... فالمنكرون للعامل - ظاهرا ومقدرا- مخطئون لأن الشواهد لا تحصى من الشعر المحفوظ في عصر الدعوة الإسلامية، على اتفاق حركات الإعراب مع اتفاق الموقع ... )[4].

ولكن بإقرار النحاة - أغلبهم- بأهمية العامل النحوي وأنه لا استغناء عنه في فهم النص اللغوي ، إلا أن الأهمية نفسها كانت محل خلاف شديد بين النحاة الأوائل، فأوجد النحو البصري والنحو الكوفي، وفهم هذا الخلاف ليس بالأمر السهل ، خاصة وأن جهود الباحثين عن أوجه التباين بين نحاة المدرستين - البصرية والكوفية - لم ينصب إلا حول المسائل الخلافية، هذه المسائل التي في حقيقتها لم تكن مبرر وجود مدرستين، لأن

---

[4] أشتات المجتمعات في اللغة والأدب عباس محمود العقاد ص 149 دار المعارف مصر .

نحاة المدرسة الواحدة يختلفون فيما بينهم حول المسائل تأويلا وتخريجا ولكن أصولهم واحدة.

ومن هنا يكون البحث في المسائل الخلافية لا يؤدي بنا إلى فهم دواعي الخلاف بين المدرستين و الأصول التى سند عليها النحويون في بناء نظرياتهم النحوية، ومن أهم هذه الأصول هو العامل النحوي لأنه يطر ق جميع الأبواب النحوية ، وفهم التطبيقات المختلفة للعامل النحوي، كما يجب أن نكشف عن هذه العناصر التي تتحكم في العامل النحوي ، وكيف يخضع العامل النحوي للسماع والقياس؟ ويصوغ قاعدة علمية باطرادها على شواهد كثيرة، وتصبح هذه القاعدة أصلا مضبوطا تقاس عليه الجزئيات قياسا دقيقا .

وأنهم أجروا هذه الأحكام والقواعد و عللوها. وإذا اصطدموا بما يخرج عن هذه القواعد والأقيسة العامة أولوه أو خطئوه.

ومن هنا برز الخلاف في تطبيقات العامل النحوي. فالشاهد الذي يصح القياس عليه عند فريق لا يصح القياس عليه عند آخر، وراحوا بعد ذلك يؤولون أو يخطئون ما لا يتماشى مع قاعدتهم المطردة. ونشأ بذلك النحو البصري والنحو الكوفي ، وظل الخلاف بعد ذلك يتسع إلى أن ظهرت مدارس وآراء أخرى، لكنها لم تنشئ أصولا وإنما انتخبت آراء وقلبتها، كما ردت أحكاما أخرى لكنها لم تكن مدارس على ما كانت عليه المدرسة البصرية أو المدرسة الكوفية.

إن البصريين هم الذين بسطوا نظرية العامل والمعمول، وثبتوا أحكامها وقواعدها، وجعلوا هذه القواعد مطردة تقاس عليها الجزئيات قياسا دقيقا وكانوا يطرحون الشاذ ولا يعولون عليه في قليل أو كثير.

وقد كانت هذه الصبغة العلمية هي عمل النحاة الأوائل من البصريين فخطؤوا من يشذ عن هذه القواعد، وما أورده ابن سلام فيما كان بين الفرزدق وبين ابن أبي إسحاق من خلاف بسبب تخطئة الأخير له في بعض شعره من ناحية الإعراب من ذلك قول الفرزدق:

وعض زمان يابن مروان لم يدع * * من المال إلا مسحتا أو مجلف.

وذلك لرفعه قافية البيت "مجلف" وكان حقها النصب، لأنها معطوفة على كلمة "مسحتا" المنصوبة لأن العامل النحوي يقتضي ذلك.

ومن الإرهاصات كذلك في الكشف عن عمل العامل ما نجده عند عيسى ابن عمر الثقفي الذي جوز القول (ادخلوا الأول فالأول) "برفع الأول و الأول" لأن معناه (ليدخل الأول فالأول) ، فحمله على المعنى [1].

إلا أن آراء النحاة الأوائل لم تكن لتمثل سوى ملاحظات نحوية لم تشكل نظرية متكاملة، إلا على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى سنة 175هـ، الذي ثبت أصول نظرية العامل ومد فروعها وأحكمها إحكاما. كما ترجع إليه فكرة الإعمال والإلغاء في العوامل مثل ما هو موجود في "إنّ" وأخواتها إذا دخلت عليها "ما" ما عدا "ليت" فإنه يجوز معها الإلغاء والعمل إذا وليتها ما [2].

---

[1] الكتاب سيبويه تحقيق عبد السلام هارون 1/398 ،399. الطبعة الأولى دار الجيل بيروت.

[2] الكتاب 2/137،138 .

والعوامل عنده تعمل ظاهرة ومحذوفة، وقد كثرت عنده المحذوفات كما في بعض المرفوعات، كحذف المبتدأ العامل في الخبر طلبا للإيجاز، مثل (مررت به المسكين) بالرفع أي: هو المسكين ومثل ( إنه المسكين أحمق ) أي: هو المسكين أيضا[3]، ومنها حذف فعل المفعول كقول الشاعر[4]:

ألا رجلا جزاه الله خيرا ** يدل على محصّلة تبيت.

إذ جعل تقديره: ألا ترونني رجلا هذه صفته، فحذف الفعل مدلولا عليه بالمعنى.[5]

ويقول الخليل أيضا عن الآية ﴿ لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك والمقيمين الصلاة والمؤتون الزكاة﴾[6] فقد جاءت كلمة "والمقيمين" بالنصب ولو كانت معطوفة على ما قبلها لكان حقها الرفع، يقول الخليل: إنها منصوبة بفعل محذوف قصدا للثناء والتعظيم كأنه قيل: أذكر أهل ذاك وأذكر المقيمين، ويشبهه الخليل بالاختصاص نحو:

( إنّا بني فلان نفعل كذا ) لأنهم لا يريدون أن يخبروا من لا يدري بأنهم من بني فلان وإنما يذكرون ذلك افتخارا [1].

ويعلق على قول أمية بن أبي عائد الهذلي [2].

---

[3] الكتاب 76/2.

[4] البيت من الوافر لعمرو بن قعاس انظر الكتاب 308/2

[5] الكتاب 308/2

[6] سورة النساء 162 .

[1] الكتاب 66/2.

[2] البيت من المتقارب انظر الكتاب 399/1 و 366/2 و شرح المفصل 18/2 مطبعة عالم الكتب بيروت ومعاني القرآن ــ الفراء 108/1 عالم الكتب بيروت.

ويـأوي إلى نسـوة عطـل * * وشـعثا مراضيـع مثـل السـعالي[3].

فيقـول إنـه نصـب "شـعثا" بإضمـار فعـل لا يصـح إظـهاره لأن مـا قبلـه دل عليـه، فوجـب حذفـه علـى مـا يجـري تعبـيرهم في الـذم والمـدح [4]، ومثـل مـا تحـذف مـع أنّ وأن وصلتـهما، وقـد سـأله سـيبويه عـن قولـه تعـالى ﴿وأن هـذه أمتكم أمة واحـدة وأنـا ربكـم فـاتقون﴾[5]

فقال: إنما هو علـى حـذف الـلام كأنـه قـال ولأن هـذه أمتكـم أمـة واحـدة وأنـا ربكـم فـاتقون [6]وأن وصلتـهما منصوبـان علـى نـزع الخـافض [7].

كمـا كـان الخليـل يكـثر مـن تقديـر الأفعـال المحذوفـة مـع أحـد المفعـولات المطلقـة فقـد جعـل مثـل "حنـانيك ولبيـك وسـعديك" مفعـولات مطلقـة لفعـل محـذوف، وقـد صيغـت علـى التثنيـة قصـدا للتكثـير، فمعنـى حنـانيك مثـلا تحننا بعـد تحنـن[8]

وعلـى نحـو مـا يحـذف الفعـل مـع المفعـول يحـذف مـع المصـادر كثـيرا، مثـل " مرحبـا وأهـلا" ، كأنـه بـدل مـن : رحبـت بـلادك وأهلـت ، ومثـل لذلـك برجـل سـدد لهمـا فقلـت: "القرطـاس " أي: " أصبـت القرطـاس " [9].

---

[3] ورد في الكتاب 399/1 برواية "وشعث" بالجر.

[4] هامش الكتاب 250/1 طبعة بولاق.

[5] سورة الأنبياء الآية 92.

[6] الكتاب 126/3.

[7] الكتاب 127/3.

[8] الكتاب 348/1، 349.

[9] الكتاب 295/1 .

وبعد الخليل نجد تلميذه سيبوه الذي يعد بحق واضع علم النحو وكتابه هو أول كتاب نحوي وصل إلينا ، ومما يزيد في أهميته أنه أول كتاب بهذا الحجم والشمول ، وسيبويه هو صاحب أول نص تحدث عن العامل بقوله :

" وإنّما ذكرت لك ثمانية مجار لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل، وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه، و بين ما يبنى عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل، التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب [1] .

فالعامل عنده هو الذي يحدث الإعراب وعلاماته من الرفع والنصب والجر والسكون .

ويبدأ بالفعل وما بعده بنوعيه اللازم والمتعدي، ثم ما يتعدى مفعولا واحدا وما يتعدى إلى مفعولين والى ثلاثة مفاعيل، وما تعمله في المصادر مثل المفاعيل المطلقة والمفعول فيه، وما ينصب على نزع الخافض [2] مثل "نبئت زيدا " يقول: "نبئت عن زيد ".

ويتحدث عن كان وأخواتها مع أن المنصوب بعهدها ليس مفعولا، وإنما هو خبر لها وهي بذلك أفعال ناقصة ، و قد تأتي تامة تكتفي بفاعل كغيرها من الأفعال مثل: كان الأمر، أي: وقع وأصبح محمد أي دخل في الصباح، ويقول: إنّ " ليس " لا تأتي إلا ناقصة [3] .

---

[1] الكتاب 13/1 .

[2] الكتاب 38/1 .

[3] الكتاب 45/1 .

ويتحدث عن " ما " النافية عند الحجازيين أنها تعمل عمل ليس مثل: " ما هذا بشرا " [4]، ويذكر "لات " [5]وأنها تعمل عمل ليس غير أنها لا تعمل إلاّ في "الحين " مع إضمار مرفوعها، وقد يرفع ما بعدها مع إضمار خبرها، ولكن الأول هو الذائع والشائع كما في الذكر الحكيم." ولات حين مناص " [1] في قراءة الجمهور بنصب " حين مناص " وقرأ " حين "[2] بالرفع جماعة منهم الجحدري وابن عمر وغيرهما.

وكان سبويه لا يجيز عطف جملة على معمولين لعاملين مختلفين فإذا قلت: " ليس زيد بقاعد " فزيد مرتفع بليس وقاعد مجرور بالباء، و هما عاملان مختلفان، فيعمل عمل الرفع و حرف يعمل الجر [3]

وعن التنازع يقول سيبويه في قولك: " ضربت وضربني زيد " و " ضربني وضربت زيدا " تحمل الاسم على الفعل الذي يليه ، فالعامل في اللفظ أحد الفعلين، وأما في المعنى فقد يعلم أن الأول قد وقع إلا أنه يعمل في اسم واحد نصب ورفع [4].

---

[4] سورة يوسف الآية 31

[5] مذهب الجمهور أنها تعمل عمل ليس وتختص بأنها لا يذكر معها الاسم والخبر معا ، ولا تعمل إلا في حين انظر ابن عقيل 294/1 .

[1] سورة ص الآية 03 .

[2] حكي الرفع قليل ، ويكون الخبر محذوفا ، كما كان الاسم محذوفا في النصب ، انظر إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 451/3 .

[3] هامش الكتاب 31/1 . طبعة بولاق .

[4] الكتاب 73/1 ، 74

ويعلق سيبويه على مثل هذه التراكيب فيقول: " إن ما كان الذي يليه أولى لقرب جواره وأنه لا ينقض معنى [5] ولعل هذا ما يفسد نظرية العامل ويوقع الخلط في المعاني والتراكيب وعن عمل اسم الفاعل أجراه سيبويه مجرى الفعل وذلك كقولك: " هذا ضارب زيدا غدا " فمعناه وعمله مثل " هذا يضرب زيدا غدا " [6].

كما أعمل المصادر عمل أفعالها مثل: عجبت من ضربه زيدا. ومعناه أنه يضرب زيدا [7].

ويجعل عمل الفعل في البدل كما يعمل في المبدل منه مثل: " رأيت قومك أكثرهم ، ورأيت بني زيد ثلثيهم ، ورأيت بني عمّك ناسا منهم، ورأيت عبد الله شخصه "[1]

وبين السيرافي مذهب سيبويه في هذا، وتعليل حكمه ، وذلك " أن البدل إنما يجيء في الكلام على أن يكون مكان المبدل منه كأنه لم يذكر " [2].

ويتحدث عن عمل الصفة المشبهة، وأنها لم تقو أن تعمل عمل اسم الفاعل " لأنها ليست في معنى المضارع، فإنما شبهت باسم الفاعل فيما عملت فيه ومنه قولك: هو الحسن الوجه وهي "عربية جيدة ".

وقد يجوز في هذا أن تقول: هو الحسن الوجه، أما ثنيت أو جمعت فأثبت النون فليس إلا النصب، وذلك قولهم: هم الطيبون الأخيار، وهما

---

(5) هامش الكتاب 74/1

(6) الكتاب 164/1

(7) الكتاب 189/1

(1) الكتاب 150/1

(2) هامش الكتاب 150/1 ط هارون

الحسنان الوجوه [3]، ومن ذلك قوله تعالى: " قل هل ننبئكم بالأخسرين أعمالا؟ " [4] وعن العامل في المبتدأ، فالعامل فيه هو الابتداء يقول: " وارتفع (أي المبتدأ ) بالابتداء"[5] وهو عامل معنوي.

وتعمل الحروف الخمسة "إن وأخواتها "عمل الفعل، إذ تعمل النصب والرفع تشبها بالفعل ويقول سيبويه: " زعم الخليل أنها عملت عملين: الرفع والنصب كما عملت كان الرفع والنصب " [6] أي: أنها تعمل عمل كان معكوسا ،وعنده أن " عدا " في الاستثناء فعل دائما، أما " حاشا " فحرف يجر ما بعده دائما [7].

وكان سيبويه يرى أن "لولا " إذا وليها ضمير مثل "لولاك " كانت حرف جر وما بعدها مجرور بها وإذا وليها اسم ظاهر رفع [8].

ويتحدث عن نواصب الفعل المضارع وجوازمه ومذهبه أن إذن تنصب الفعل المضارع بنفسها لا بأن المضمرة كما ذهب الخليل[1].

ويكثر الحذف والتأويل عند سيبويه منها حذف الفعل وبقاء عمله، فأدوات النداء عنده ليست هي العاملة في النداء وإنما العامل هو الفعل المحذوف إذ التقدير في مثل: يا عبد الله ؛ أدعو عبد الله [2].

---

[3] الكتاب 201/1 وما بعده

[4] سورة الكهف 103

[5] الكتاب 129/2

[6] الكتاب 131/2

[7] الكتاب 309/2

[8] الكتاب 373/2

[1] الكتاب 15/3

[2] الكتاب 182/2 ، 183

كما يوجب النص بعض حروف التحضيض وحروف الشرط، لأنه لا يليها جميعا إلا الأفعال، لذلك يجب نصب ما بعدها على أنه مفعول لفعل محذوف مثل:

" هلا زيدا كلمته ، وإن زيدا كلمته كلمك " [3].

أما قوله تعالى " والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما " [4] فالخبر فيه مبني على الإضمار، لأن الأصل في خبر المبتدأ أن يكون خبريا لا طلبيا لذلك لم يجعل سيبويه فعل أمر خبرا عن السارق، بل جعل الخبر محذوفا تقديره في الفرائض أو فيما فرض عليكم [5].

كما أكثر سيبويه من صور حذف الفعل مع المفعول المطلق جوازا ووجوبا وهو إنما يجب إذا جاء بدلا من فعله كقولهم في الدعاء له: " سقيا ورعيا " أي: " سقاك الله سقيا " و " رعاك الله رعيا " [6] ، وه" هنأه ذلك هنيئا مريئا " فاختزل الفعل لأنه بدلا من اللفظ بقولك: هنأك. [7] وقولهم في "حمدا وشكرا"[8] أي: "أحمد الله حمدا وأشكر الله شكرا " و " سبحان الله ومعاذ الله وعمرك الله " [9] أي: سبحان الله تسبيحا وفعله "أسبّح الله تسبيحا " و " معاذ الله " أي: " عياذا بالله " ونصب على " أعوذ بالله

---

[3] الكتاب 1/98 ، 99

[4] المائدة 38

[5] الكتاب 1/142 ، 143

[6] الكتاب 1/311 ، 312

[7] الكتاب 1/316 ، 317

[8] الكتاب 1/318

[9] الكتاب 1/322

عيـاذا " و " عمــرك الله " كــأنك قلــت " عمرتــك عمــرا " فصــارت " عمــرك " منصوبـة بفعـل محـذوف.

كمـا تحـذف عنـده الأفعـال الناقصـة كقولهــم: النــاس مجزيــون بأعمــالهم إن خـيرا فخـير وإن شـرا فشـر " أي إن كـان -الـذي عمـل - خـيرا جـزي خــيرا وإن كان شرا جــزي شـرا.

وأجـاز أن يقـال: "إن خـير فخـير " أي " إن كــان في أعمــالهم خــير فــالذي يجـزون بـه خـير [1]، مـن ذلـك قـول العـرب " أمــا أنــت منطلقــا انطلقــت " [2] فحذفت كان وانفصــل اسمـها وعـوض عنـهما بلفظـة مـا.

كمـا يحـذف المضـاف ويبقـى أثـره كقولهـم " مـا كـلّ سـوداء ثمــرة ولا بيضــاء شـحمة " [3] فبيضـاء في موضـع جـر علـى تقديـر: إضمـار" كـل"كــأنك قلــت: ولا كل بيضــاء شـحمة ومنــه قـول أبـي دؤاد [4]

أكل امرئ تحســبين امـرءا * * ونـار توقـد بـالليل نـارا

فقـد أراد وكـل نـار، فلفظـة " نـار " مجــرورة بكــل أخــرى مقــدرة وليســت معطوفـة علـى امـرئ ولا تكـون الجملـة الثانيـة في البيـت والمثـل السـالف معطوفــة علــى عــاملين مختلفــين ، فتكــون " شــحمة " معطوفـة علــى " تمــرة " ونــارا معطوفـة علـى " امـرءا " [5].

---

[1] الكتاب 258/1

[2] الكتاب 293/1

[3] الكتاب 65/1

[4] البيت من البحر المتقارب قاله أبو دؤاد الإيادي وينسب أيضا إلى عدي بن زيد

[5] الكتاب 66/1

ويكثر عند سيبويه حذف المبتدأ العامل في الخبر ما دامت هناك قرينة تدل عليه ، وهو يضع في تضاعيف كلامه قاعدة عامة لعمل العوامل المضمرة إذ يقول : " وإذا عملت العرب شيئا مضمرا لم يخرج عن عمله مظهر في الجر والنصب والرفع " [6] ويمثل للرفع بحذف المبتدأ قولك "الهلال" أي" هو الهلال " ومما يصح أن يدخل في حذف المبتدأ قوله تعالى " طاعة وقول معروف "[1]

على تقدير أمي طاعة وقول معروف، أو يكون أضمر الخبر [2] " طاعة وقول معروف أمثل " ومما يطرد فيه حذف المبتدأ النعت المقطوع لمدح أو ذم أو ترحم مثل : " مررت بمحمد الفاضل أو اللئيم أو المسكين " [3] .

أما الكوفيون فقد حاولوا تطبيق العوامل والمعمولات للنفاذ إلى آراء جديدة تكون مختلفة عن آراء سابقيهم من البصريين.

فلما ذهب البصريون إلى أن العامل في المبتدأ هو الابتداء، أما الخبر فهو مرفوع بالمبتدأ أو كما ذهب بعض منهم إلى أنه مرفوع بالابتداء أو هما معا، فالكوفيون ذهبوا إلى أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ فهما مترافعان [4] وهو رأي بين الضعف لأنه يستلزم الدور وهو محال [5] فقد يكون الخبر فعلا.

---

[6] الكتاب 106/1

[1] سورة محمد 21

[2] الكتاب 141/1

[3] الكتاب 73/2 وما بعدها

[4] الإنصاف في مسائل الخلاف ابن الأنباري تحقيق محيي الدين عبد الحميد 44/1

[5] المدارس النحوية شوقي ضيف ص 168 دار المعارف

ومما ذهب إليه الكسائي أن جعل المضارع يرتفع بحروفه المضارعة، بأن يجعل أجزاء الفعل عاملا فيه وكأن الشيء يعمل في نفسه، وهذا رأي ضعيف لم يرتض به حتى تلميذه الفراء، الذي أختار رأي الأخفش مع بعض التغيير، إذ قال: " إنه مر فوع بتجرده من النواصب والجوازم، في حين قال الأخفش: مرفوع لتعريه من العوامل اللفظية "[6] وكان الكسائي يذهب في مثل " قام وقعد علي " إلى أن " علي " فاعل ل "قام "، و"قعد" حذف فاعلها، فالفاعل حذف مع أحد الفعلين بينما الفراء يذهب في مثل هذا إلى أن عليا فاعل لفعلين جميعا ، فهما يعملان فيه [7] .

كما كان الكوفيون يذهبون في مثل "قام الطلاب إلا عليا " إلا أن المستثنى منصوب بأن مقدرة بعد إلا محذوفة الخبر، وتقديره " قام الطلاب إلا عليا لم يقم " ولا يخفى ما في هذا الرأي من التحمل.

وكان الفراء يذهب إلى أن " إلا " مركبة من "إن "و " لا"، وحذفت من إن النون الثانية تخفيفا ، وأدغمت الأولى في لام "لا"، بعد شيء من التقديم والتأخير، إذ زعم أن أصل العبارة " قام القوم إن محمدا لا قام ".

ويظهر الفساد في رأي الفراء في الاستثناء المفرغ في مثل " ما قام إلا محمد " فإن كلمة محمد مرفوعة بعد "إلا "وليست منصوبة ومنه في النداء للعلم المفرد " يا محمد " إلى أنه مرفوع لتجرده من العوامل اللفظية، أما الفراء فقال كلمة " يا محمد" أصلها " يا محمدا " واكتفى بيا، وحذفت الألف

---

[6] الإنصاف 551/2

[7] شرح الكافية لرضي الدين الأستراباذي 71/1 دار الكتب العلمية بيروت .

الملحقة به، فبني على الضم وهو بعد واضح في التقدير [1] ومثال آخر في جر حتى لما بعدها مثل:

" قرأت الكتاب حتى الصفحة الأخيرة منه " فقد ذهب الكسائي إلى أن "الصحيفة" مجرورة لا بحتى، وإنما مجرورة بإلى الجارة المضمرة [2]

كما كان الفراء يرفع الاسم المرفوع بعد "لولا " مثل: " لولا محمد لجئت ط على أن " لولا " هي التي عملت الرفع فيه، وأنها نابت مناب فعل محذوف تقديره يمتنع [3] كما كان الفراء يقول بتعدد العوامل في نفي المفعول به، فيذهب إلى أن العامل فيه هو الفعل والفاعل معا وبينما الكسائي يذهب إلى أن العامل فيه هو خروجه عن وصف الفعل.

كما عد أيضا في مثل " ما تيم تيم عدي " إذ جعل كلمتي " تيم " مضافتين معا إلى عدي، و قد يكون هذا الرأي أوجه من رأي سيبويه إذ ذهب إلى أن " تيم "الأولى هي المضافة إلى " عدي " والثانية مقحمة بين المضاف والمضاف إليه، والأصل " يا تيم عدي تيمه " فحذف الضمير من تيم الثانية

وأقحمت، وذهب المبرد إلى أن تيم الثانية مضافة إلى عدي مقدرة، أي: أنها على نية الإضافة إلى مقدر مثل المضاف إليه [4].

---

(1) شرح المفصل 76/2

(2) الإنصاف 897/2 ، 898 وشرح المفصل 77/1

(3) شرح المفصل 95/1

(4) همع الهوامع للسيوطي 177/1

هكـذا كـان شـغف الكوفيـين بالتـأويل والتقديـر، ليشـقوا لهـم رأيـا بعيـدا عـن رأي البصريـين الذيـن كـانوا يؤولـون ويقـدرون، ولكـن بقـدر مـا تقتضيـه القـاعدة النحوية مـن اطـراد، والتقليـل مـن الشـذوذ والآراء المتنـاثرة.

# قرائن المعنى عند النحاة

الأستاذ: مسعود بودوخة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة بجاية

تكاد الروايات التاريخية تجمع على ربط نشأة النحـو العربـي بظـاهرة " **اللحـن**" الذي أخذ يفشو بعد أن بدأ انحسار السليقة العربيـة السـليمة عـن الألسـن، غـير أن أحد الدارسين المحدثين وهو "عبده الراجحـي" شـكّك في هـذا الأمـر ورأى أنـه غـير ثابت، و« أن الشيء الوحيد الثابت هو وضع أبي الأسود لضبط القرآن بالنقط »[1].

ورأى "الراجحي" أن الغاية من وراء نشأة النحو العربي هي فهم القـرآن الكريـم؛ « ذلك أن المسلمين عرفوا بداية أن عليهم أن يقرأوا القرآن وأن يفهموه.. وفرق كبـير بين علم يسعى لفهم النص وعلم يسعى لحفظه من اللّحن، ولو كانت الغاية منه حفظ النص من اللحن لما أنتج العرب هذه الثروة الضّخمة في مجال الدرس النحوي»[2].

وقد ساق "الراجحي" من الأدلة على ما ذهـب إليـه –إضافـة إلى الدليـل المذكـور آنفا، وهو ضخامة الـثروة النحويـة– أدلّـةً أخـرى، منـها ارتبـاط درس النحـو بكـل المحاولات الأخرى –في علوم أخرى– تسعى إلى فهم النـص، زيـادة علـى أن الفـهم يقصد إلى البحث عن كل ما يفيد في استنطاق النص، وفي معرفة مـا يؤديـه الـتركيب القرآني على وجه الخصوص، باعتباره أعلى ما في العربية من بيان[3].

وما ذهب إليه "عبده الراجحي" هو رأي وجيه؛ إذ لا يمكن نفـي جـانب المعنـى عن النحو بحال، وحتى لو افترضنا جدلا أن النحو العربـي قـد نشـأ في البدايـة إثـر حادثة معينة أبرزت خطورة اللحن في قراءة القرآن، فإن النّحـاة رأوا فيـه بعـد ذلـك وسيلة فعّالة في ضبط الفهم وسلامة المعنـى، ومـن هنـا يمكـن القـول إن عمـل النحـاة ارتبط بالدلالة منذ البداية وما كان لينفصل عنها بعد ذلك.

---

[1] ـــ عبد الراحجي، دروس في المذاهب النحوية، دار النهضة العربية ـــ بيروت ـــ ، ط 02: 1988م، ص 09.

[2] ـــ المرجع نفسه، ص 10.

[3] ـــ المرجع نفسه، ص10، وينظر: للمؤلف أيضا، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية ـــ بيروت ـــ 1406 هـــ 1986م، ص 11.

ولذلك رأينا الكثير من النحاة، يعوِّلون على المعنى أكثر من تعويلهم علـى غـيره، ولو كان المعنى يخالف ظاهر اللفظ، وقد يخالف أحيانا بعض القوالـب الـتي وضعـها النحاة أنفسهم، وهنا كانوا يستهدون السياق لاستيضاح المعنى، يقول السيوطي: «.. وصناعة النحو قد تكون فيها الألفاظ مطابقة للمعاني وقد تكون مخالفـة لهـا إذا فـهم السامع المراد، فيقع الإسناد في اللفظ إلى شيء وهو في المعنـى إلى شـيء آخـر إذا علـم المخاطَب غرض المتكلم، وكانت الفائدة في كلا الحالين واحدة »[4].

أي أن التعويل في هذا على المعارف المشتركة بين المتكلم والمخاطب، وهو ما عرف لدى القدماء بالقرائن الحالية التي « لا تفهم من المقال بل تفهم من المقام أو الظروف المحيطة بالمقال وتسمى سياق الحال في الدراسات اللسانية الحديثـة، وهـي تقـف في النحو العربي جنبا إلى جنب مع القرائن المقالية في تعيـين المعنـى الوظيفـي النحـوي »[5].

والقرائن الحالية « أدلّة خارجة عـن اللفـظ، وتبـدو فيـه كهيئـة المتكلـم وملامـح وجهه وإشاراته ، وتمكين صوته والمكان الذي يكون فيه المخاطبون، وحال المخاطبين أنفسهم .. إلى غير ذلك، كما أن السامع نفسه يعلم مما يـرى مـن الحـال مـا أضمـره المتكلم »[6].

وهذه الجوانب كلها كانت حاضرة في عمل النحاة، بل كانت جـزءا مـن تنـاولهم للنصوص بالشرح والإعراب، فالقرائن الحالية هي التي تهدي ـ كمـا قلنـا ـ إلى عـدم

---

[4] ــ السيوطي جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق محمد عبد الله، دمشق، 1407 هـ ــ 1986م ج3، ص 173.

[5] ــ عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي، رسالة دكتوراه دولة جامعة الجزائر، 1994 ــ 1995، ص 53.

[6] ــ فطومة سويسين مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1988، ص 102.

الأخذ بظاهر اللفظ فقط والاكتفاء به، قال ابن هشام في "المغني": « ... متى بني على ظاهر اللفظ ولم ينظر في موجب المعنى حصل الفساد »[7]، وذكر من أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿أَصَلَوَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ مَا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ﴾[8].

فإنه يتبادر إلى الذهن عطف (أن نفعل) على (أن نترك) وذلك باطل؛ لأنه لم يأمرهم أن يفعلوا في أموالهم ما يشاؤون، وإنما هو عطف على (ما) فهو معمول للترك والمعنى: أن نترك أن نفعل[9].

« فابن هشام هنا لا يريد المعنى المعجمي، إنما يريد المعنى الذي يقتضيه المقام ويوجبه ولا يمكن إهماله والاعتماد على ظاهر اللفظ وجانب الشكل»[10].

ويبرز خطر القرائن في توجيه المعنى أكثر، عند تناول النصوص بالإعراب؛ حيث نرى كيف كان الإعراب والتقدير يبنيان على عدة اعتبارات ليس ظاهر اللفظ أهمها في كثير من الأحيان. وهو ما عرف لدى القدماء بالحمل على المعنى وعده ابن جني من شظا العربية[11].

قال "سيبويه": « قولك إذا كنت تحذر: إيّاك، كأنك قلت : إيّاك نَحِّ، وإيّاك باعِدْ، وإيّاك اتّق، وما أشبه ذلك... ومن ذلك: رأسه والحائط ... وإنما حذفوا

---

[7] ــ الأنصاري: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ــ المكتبة العصرية صيدا ــ بيروت ــ ، 1411هـ ــ 1991م، ج02، ص 607.

[8] ــ سورة هود: الآية 87.

[9] ــ ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج02، ص 607.

[10] ــ محمود عبد الرحمن الرمالي، العربية والوظائف النحوية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ــ 1996م، ص205.

[11] ــ ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، 1374هـ ــ 1946م، ج02 ص360.

الفعل في هذه الأشياء حين ثنّوا لكثرتها في كلامهم واستغناء بما يرون من الحال، وبما جرى من الذكر» [12].

فما حذف يدل عليه المقام ككل، ومن عناصره هنا أن الموقف موقف تحذير، يضاف إلى هذا كل المعلومات المشتركة بين المتكلم والمخاطب من كثرة هذه الأساليب، فكأنها جرت المواضعة عليها وكذا ما يرون من الحال، وهذه الحال هي حال الموقف الكلامي، وهو هنا موقف تحذير أشار إليه "سيبويه" بقوله: إذا كنت تحذِّر.

وقال "ابن جني" في "الخصائص" يعلل حذف الصفة: « وقد حُذفت الصفة ودلّت الحال عليها، وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب من قولهم: سِير عليه ليل، وهم يريدون: ليل طويل، وكأنّ هذا إنما حذفت فيه الصفة لِمَا دلّ من الحال على موضعها، وذلك أنك تحسّ من كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك » [13].

ونلحظ أن الاعتبار انتقل هنا إلى التركيز على المتكلم نفسه، وما يصاحب كلامه من إشارات وحركات وغيرها، عبر عنه ابن جني بالتطويح والتطريح.. ومعلوم أن هذه القرائن غير مقالية ولكنها – باعتبارها قرائن حالية – ساهمت في أداء دور الألفاظ وقامت مقامها.

وفصّل ابن جني بعد هذا عناصر المقام، فتحدث عن الموقف الذي يكون فيه المتكلم، فإنه هو الذي يعيّن الدلالة ويفيد في تقدير المحذوف، فموقف المدح غير موقف الذمِّ، قال: « وأنت تحسّ هذا من نفسك إذا تأملته، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فتقول: كان والله رجلا، فتزيد في قوة اللفظ بهذه الكلمة وتتمكن

---

[12] ــ سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ــ القاهرة ــ، ط03، 1988م، ج01 ص273.

[13] ــ ابن جني الخصائص، ج01، ص 273.

في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها.. أي رجلا فاضلا أو شجاعا أو كريما أو نحو ذلك »[14].

**فقوة الصوت وما صاحبه من تنغيم، عوّض ذكر الصفة؛ وعلى ذلك فـ :**

**كان والله رجلا + قوة اللفظ وتمطيط اللام = كان والله رجلا (كريما)..**

**إذن: قوة اللفظ وتمطيط اللام = كريما..**

**والذي هدانا إلى تحديد هذه الصفة وتقديرها هو الموقف؛ موقف المدح والثناء.**

وأما إذا اختلف الموقف كأن يكون موقف ذمٍّ وتبرُّمٍ فـ: « ... إن ذممته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنسانا، وتزوّي وجهك وتقطّبه، فيغني ذلك عن قولك إنسانا لئيما أو لحِزًا أو مبخلا أو نحو ذلك »[15].

وإشاراته غير اللفظية التي ساوت في المرة الأولى الصفة (كريما) نابت هذه المرة عن قولنا: لئيما أو مبخلا أو غيرها من الصفات المذمومة، وعلى ذلك فـ :

**سألناه وكان إنسانا + تقطيب الوجه = سألناه وكان إنسانا (بخيلا)..**

**إذن: تقطيب الوجه = ( بخيلا )**

وعقب ابن جني على ذلك بقوله: « فعلى هذا وما يجري مجراه تحذف الصفة، فأما إن عريت من الدلالة عليها من اللفظ أو من الحال فإن حذفها لا يجوز »[16].

---

[14] — المرجع نفسه ج02، ص371.

[15] — ابن جني الخصائص، ص 76.

[16] — المرجع نفسه، ج02، ص 371.

فالقرينة الحالية قد تعوض القرينة المقالية ولا يجوز أن يخلو الكلام من إحداهما، ويؤكد ابن هشام هذه القضية فيقول متحدثا عن شروط الحـذف [17] : » أحدهـا وجـود دليل حالي؛ كقولك لمن رفع سوطا: (زيدا) بإضمار اِضرب، ومنه قوله تعـالى( **قَـالُوا: سَلاَمًا)** [18] أي: سلمنا سلاما، أو مقالي كقولك لمن قال: من أضـرب؟، زيـدا، ومنـه: **(وَ قِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَواْ مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا: خَيْرًا)** [19] .

ويذكر " ابن هشـام " أمـرا طريفـا هـو الاختـلاف في المقـدّر نتيجـة الاختـلاف في السـياق المعتـبر، أو القرائـن الحاليـة المعتـبرة وذلـك في قولـه تعـالى ( **وترغبـــون أن تنكحوهن)** [20] ؛ فقد اتفق العلماء على وجود حذف الجارّ فيها، ولكنهم اختلفـوا في المقدّر في الآية باختلافهم في سبب نزولهـا، فـالخلاف في الحقيقـة في القرينـة، وهـي هنا سبب النزول [21] ، وذلك أن « المراد مـن اللفـظ الدلالـة علـى المعنـى، فـإذا ظـهر المعنى بقرينة حالية أو غيرها، لم يحتج إلى اللفظ المطابق، فـإن أُتِـي بـاللفظ المطـابق جاز وكان كالتأكيد، وإن لم يؤت به فللاستغناء عنه » [22] .

كما يربط النحاة بين الكلام والمتكلم؛ إذ نجدهم« يربطـون بـين عمـل العـامل أو إهماله وما يدور في نفس المتكلم من هواجس وخواطر، فإهمال العامل ليس مجردا مـن الإرادة والقصد بل تثوي وراءه غاية نفسية معنوية، من ذلك حديثهم عمّا نُقِـل إليـهم من كلام العرب من مثل (سقيا لك) و(تبا لك)؛ فقد اهتدوا إلى ما كان يـدور في نفـس

---

17 ــ ابن هشام، مغني اللبيب، ج02، ص627

18 ــ الحجر: 52.

19 ــ النحل: 30.

20 ــ النساء: 127.

21 ــ ابن هشام، مغني اللبيب، ج02، ص 693.

22 ــ السيوطي، الأشباه والنظائر، ج10 ص 572.

المتكلم وهو يطلق هـذا الدعـاء، فعلّقـوا (لـك) بعـامل محـــذوف ولم يعلِّقـوه بـالمصدر المذكور »[23].

أما الجانب المتعلق بالمخاطب فقد أولى له النحاة أهمية كبيرة، قـال "ابـن هشـام" وهو يتحدث عن الحكم بابتدائية المقدّم من الاسمين: « ...والتحقيـق أن المبتـدأ مـا كان أعرف.. أو كان هو المعلوم عند المخاطَب كـأن يقـول: مـن القـائم؟ فتقـول: زيـد القائم، فإن علمهما وجهل النسبة فالمقدم المبتدأ »[24].

وجاء في كتاب "الإنصاف" لابن الأنبـاري: « قـد يسـتغنون ببعـض الألفـاظ عـن بعـض إذا كـان في الملفـوظ دلالـة علـى المحـذوف لعلـم المخاطَـب، قـال تعـالى: ( **وَالحَـافِظِينَ فُرُوجَـهُمْ وَالحَافِظَـاتِ والذَّاكِرِيـنَ اللهَ كَثِـيرًا وَالذَّاكِرَاتِ**)[25]، فلم يُعمِل الآخر فيما أَعمل فيه الأول، استغناءً بما ذكره من قبـل، ولعلـم المخـاطب أن الثـاني قـد دخـل في علـم الأول، وقـال تعـالى: (**وَأَذَانٌ مِـنَ اللهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَـوْمَ الحَـجِّ الأَكْـبَرِ أَنَّ اللهَ بَـرِيءٌ مِـنَ المُشْـرِكِينَ وَرَسُولُـهُ**)[26]، فاستغنى بذكر خبر الأول عن ذكر خبر الثاني، لعلم المخاطَب أن الثاني قد دخـل في ذلك»[27]، فالمخاطَب هو المستند إليه في حذف بعض أجزاء الجملة هنا.

---

[23] ــ محمد الخير الحلواني، أصول النحو العربي، جامعة تشرين ــ اللاذقية ــ، 1979، ص186.

[24] ــ ابن هشام، مغني اللبيب، ج02. ص521.

[25] ــ الأحزاب، 35.

[26] ــ التوبة، 03.

[27] ــ الأنباري عبد الرحمن بن محمد، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر ــ بيروت ــ، ج 01ص 93 ــ 96.

من كل ما سبق نخلص إلى أن النّحاة كانوا على إدراك تام لقضية المعنى وأنه أمـر معقد لا يمكن أن يكتفى فيه بظاهر اللفظ فحسب، بـل لا بـد مـن الإحاطـة بـالقرائن المختلفة التي يتضمنها سياق القول، وهو ما تؤيده الدراسات اللغوية الحديثة.

كل ما سبق يمكن إدراجه ضمن القرائن الحالية أو "سياق الحال "، وأما السياق اللغوي فسوف نتناوله من خلال موضوعين تطبيقيين هما:

- حروف المعاني.
- زمن الفعل بين الصيغة والسياق.

1. **حروف المعاني**: قال المـرادي: «... لمـا كـانت مقـاصد كـلام العـرب علـى اختلاف صنوفه مبنيـا أكثرهـا علـى معـاني حروفـه، صرفـت الهمـم إلى تحصيلـها، ومعرفة جملتها. وقد كثر دورها وبعد غورها، فعزت علـى الأذهـان معانيـها، وأبـت الإذعان إلا لمن يعانيها »[28].

فنص المرادي يبين كثرة هذه المعاني التي تتعدد وتتجـدد بحسـب السـياق الـذي ترد فيه، لذلك اهتم النحاة بالتصنيف في معانيها، وهذا يؤكد اهتمـام النحـاة بقضيـة الدلالة.

وفي تعريف حروف المعاني قالوا عنها إنها «مـا دلـت علـى معنـى في غيرهـا »[29]، ويشرح "المرادي" هذا التعريـف فيقـول: «معنـى ذلـك أن دلالـة الحـرف علـى معناه الإفرادي متوقفة على ذكر متعلقه بخلاف الاسم والفعل فـإن دلالـة كـل منـهما على معناه الإفرادي غير متوقفة على ذكر متعلق»[30].

---

[28] ــ المرادي الحسن بن القاسم، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية ــ بيروت ــ، 1413هـ ــ 1992م، ص19.

[29] ــ المرادي، المرجع نفسه، ص22.

[30] ــ المرادي، المرجع نفسه، ص22.

فحروف المعاني – باعتبارها وحدات دلالية – لا يمكن تحديد معناها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها، فيتعدد معناها لتعدد السياقات التي تقع فيها، فنجد النحاة يجعلون لكل حرف منها معنى أصليا. ولكنه يأخذ معاني أخر بحسب السياق، فقالوا مثلا عن همزة الاستفهام: إنها ترد لمعاني عدة بحسب السياق أو المقام، والأصل في جميع ذلك هو معنى الاستفهام، وأن معنى اللام في الأصل هو الاختصاص ولكن قد تصحبه معاني أخر[31]، والحكم في كل ذلك هو السياق.

ولكن القضية التي كانت مثار جدل كبير بين القدماء وتجددت بين المحدثين، هي قضية التناوب في الدلالة بين هذه الحروف: فالكوفيون رأوا أن المناوبة قد تقع بين الحروف لأن ذلك قد جاء كثيرا في كتاب الله تعالى وكلام العرب، كقوله تعالى: ﴿ وأرسلناه إلى مئة ألف أو يزيدون﴾ [32]، فقيل في التفسير: إنها بمعنى بل، وقيل: إنها بمعنى الواو؛ أي: ويزيدون.

أما البصريون فرأوا أن المناوبة – إن كانت – فهي بين الأفعال؛ إذ الأصل في كل حرف ألا يدل إلا على ما وضع له، ولا يدل على معنى حرف آخر [33].

وانقسم المحدثون بدورهم بين مؤيد لرأي نحاة الكوفة وآخر مؤيد للاتجاه البصري، وكل منهم راح يلتمس لهذه الظاهرة تخريجات وتفسيرات لغوية أدرجوها ضمن مسميات ومصطلحات أخرى، مدافعين عن أحد الرأيين [34].

---

[31] ــ المرادي، المرجع نفسه، ص31 وص109.

[32] ــ الصافات، 146.

[33] ــ ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج01، ص 478 ــ 481.

[34] ــ ذهبية بورويس حروف المعاني عند ابن هشام، رسالة ماجستير، جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة، 1414 هـ ــ 1994من ص231.

فالذين أيدوا المذهب الكوفي رأوا أنه مذهب عملي سهل، بعيد عن الالتجاء إلى المجاز والتأويل، فلا غرابة في اشتراك عدد من الحروف في تأدية معنى واحد؛ لأن هذا كثير في اللغة، ويسمى المشترك اللفظي [35].

ولكن هذا الرأي في نظر المعارضين لا يعطي للحرف قيمته الدلالية المستقلة، ويعمد إلى إغفال وظيفته الأصلية [36].

ولكنا وجدنا في الخصائص لابن جني تحليلا لهذه القضية، فيه من العمق والدقة ما جعلنا نعتقد أنه يصلح لأن يكون منطلقا لدراسة هذه الظاهرة، إذ أنه يحكم السياق في تبيان معنى الحرف، قال: « باب في استعمال الحروف بعضها مكان بعض: هذا باب يتلقاه الناس معسولا ساذجا من الصنعة، وما أبعد الصواب عنه، وأوقفه دونه، وذلك أنهم يقولون: إن (إلى) تكون بمعنى (مع)، ويحتجون لذلك بقول الله سبحانه: ﴿ من أنصاري إلى الله ﴾ [37] أي: مع الله، ويقولون: إن (في) تكون بمعنى (على) ويحتجون بقوله عز وجل: ﴿ ولأصلبنكم في جذوع النخل﴾ [38] أي: عليها، ويقولون: تكون (الباء) بمعنى (عن) و(على) ويحتجون بقولهم: ( رميت بالقوس) أي: عنها وعليها... » [39]، ولكن ابن جني بعد أن يعرض هذه الآراء، يحذر من الأخذ بها دون تحفظ؛ لأن هذه المناوبة تصلح في سياق دون آخر، فقال: « ولسنا ندفع أن يكون ذلك كما قالوا: لكنا نقول إنه يكون بمعناه في موضع دون موضع، على حسب الأحوال الداعية إليه، والمسوغة له، فأما في كل موضع وعلى

---

[35] ــ عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف ــ القاهرة ــ ، ط09 ، (دت)، ج02، ص542.

[36] ــ ذهبية بورويس، حروف المعاني عند ابن هشامن ص232.

[37] ــ الصف، 14.

[38] ــ طه، 71.

[39] ــ ابن جني، الخصائص ج02ن ص 306، 307.

كل حال فلا... ألا ترى أنك إن أخذت بظاهر هذا القول غفلا هكـذا لا مقيـد لزمـك عليه أن تقول: سرت إلى زيد وأنت تريد: معه، وأن تقـول: زيـد في الفـرس، وأنـت تريـد: عليـه، وزيـد في عمـرو، وأنـت تريـد: عليـه في العـداوة، وأن تقـول: رويـت الحديث بزيد، وأنت تريد: عنه، ونحو ذلك مما يطول ويتفاحش » [40].

فدراسة الحروف المتناوبة لا يمكـن – بـرأي ابـن جـني – الحكـم عليـها خـارج السياق وهو ما تؤيده الدراسات حيث دعـا البـاحثون إلى دراسـة ظـاهرة التضمـين في اللغة العربية في ضوء نظرية السياق الـتي تـرى أن معظـم الوحـدات الدلاليـة تقـع في مجاورة وحدات أخرى وأن معاني هـذه الوحـدات لا يمكـن وصفـها أو تحديدهـا إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها ، ومعنى الكلمة على هـذا يتحـدد تبعا لتعدد السياقات التي ترد فيها [41].

## 2- زمن الفعل بين الصيغة والسياق:

قسّم النحاة الأفعـال في العربيـة ثلاثـة أقسـام: المـاضي المضـارع والأمـر، وجعلـوا الماضي دالا على زمن مضى، والمضارع والأمر قد يدلان على الحال أو الاستقبال.

ولكن صنيع النحاة هذا كان محل انتقاد كبير من المحدثـــين الـــذين رأوا أن « النحاة ببناء تقسيمهم للفعل واختلاف صيغته على أقسام الزمـن، وتخصيـص كـل صيغـة بزمـن معـين، قـد ألجـأهم إلى مشـاكل في التطبيـق... فـاضطروا إلى التـأويل والتوجيه البعيد عن طبيعة اللغة » [42].

---

[40] — ابن جني، المرجع نفسه، ج02 ص 308.

[41] — عبد الجبار توامة، التعدية والتضمين في الأفعال في اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية — الجزائر — 1994م، ص 118 — 120.

[42] — مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط02، دار الرائد العربي — بيروت — 1986م، ص120.

لأن الفعل الماضي قد يرد في سياق معين دالاً على الحال أو الاستقبال، وصيغة المضارع قد تدل في صياغات أخرى على الماضي وهكذا.

ويبدو أن هذا الإشكال قد شغل النحاة منذ القديم، فقد نقل "السيوطي" عن "اليزيدي" قال: « إني لأطوف غداة يوم بمكة إذ لقيني ياسين الزيات، فقال: يا أبا محمد ما نمت البارحة لشيء اختلج في صدري منعني الفكر فيه النوم، وما كنت أود إلا أن أصبح فألقاك، فقلت: وما ذاك؟ قال: أيجوز في كلام العرب أن يقول الرجل: ( أريد أن أفعل كذا وكذا ) لشيء قد فعله؟ فقلت : ذاك غير جائز إلا على ضرب من الحكاية أفسره لك، قال: فما تقول في قول الله تعالى: ﴿**إن فرعون علا في الأرض وجعل أهلها شيعا**﴾ [43]، إلى أن بلغ ﴿**ونريد أن نمن على الذين استضعفوا في الأرض ونجعلهم أئمة ونجعلهم الوارثين**﴾ [44]، فخاطب بها محمدا ﷺ وقد فعل ذلك قبل؟ فقلت: هذا من الحكاية التي ذكرتها لك، لأنه قال "إنه كان من المفسدين"، كأن تقدير الكلام: وكان من حكمنا يومئذ أن نمن على الذين استضعفوا في الأرض، فحكى ذلك لمحمد ﷺ » [45].

فهذا النص أثبتناه هنا بطوله لأنه يصور الانشغال الذي راود النحاة، عندما رأوا أن التقسيمات الشكلية لأزمنة الأفعال كثيرا ما تخالف زمان الفعل في السياق.

كما هذه القضية كانت محل خلاف بين البصريين والكوفيين، فصاحب "الإنصاف" يحدثنا أن الكوفيين ذهبوا إلى جواز وقوع الفعل الماضي حالا، ومن أدلتهم على ذلك قوله عزّ وجل: ﴿ أو جاؤوكم حصرت صدورهم ﴾ [46]؛ فـ (حصرت) فعل ماض، وهو في موضع حال، وتقديره (حصرة صدورهم)، وأن

---

[43] ــ القصص، 04.

[44] ــ القصص 05.

[45] ــ السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، ج03، ص78 ــ 80.

[46] ــ النساء، 90. ينظر: ابن الأنباري، ا:لإنصاف، ج01، ص 252ــ 254.

(حصرت) فعل ماض، وهو في موضع حال، وتقديره (حصرة صدورهم)، وأن الفعل الماضي قد يقوم مقام المستقبل، وإذ جاز أن يقام الماضي مقام المستقبل جاز أن يقام مقام الحال.

أما البصريون فذهبوا إلى عدم جواز وقوع الماضي حالا، ومن أدلتهم على هذا أن الفعل الماضي لا يدل على الحال، فينبغي ألا يقوم مقامه، وأن الماضي إنما يقوم مقام المستقبل في بعض المواضع على خلاف الأصل بدليل يدل عليه [47].

فالبصريون تمسكوا بالأصل، أما الكوفيون فنظروا إلى بعض السياقات التي خالفت الأصل، وجعلوها قاعدة أخرى، ويبدو أن كثيرا من المسائل التي أثارت الخلاف بين النحاة هي من هذا القبيل؛ حيث تخرق الاستعمالات السياقية القاعدة النحوية، وهنا ينقسم النحاة إلى منافح عن القاعدة الأصل، وآخر يدافع عن الاستعمال ويشكك في القاعدة.

والحق أن عمل النحاة ينبغي أن يفهم في إطار قضية الأصل والفرع، فالقاعدة هي الأصل، وأما ما يرد بخلافها في بعض السياقات فهو على خلاف الأصل [48].

وعلى هذا فإن المحدثين بالغوا كثيرا في اتهام النحاة بأنهم خذلهم الاستعمال في الربط بين الزمن والصيغة [49]، وأنه كان عليهم أن يدركوا أن الأفعال مجرد صيغ وألفاظ تدل على زمن ما، هو جزء من معنى الصيغة لا على زمن معين [50].

---

[47] ــ ابن الأنباري، المرجع السابق، ج01، ص 254 ــ 258.

[48] ــ تمام حسان، الأصول الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ــ ، 1982م، ص 218.

[49] ــ عبد الجبار توامة، زمن الفعل في اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية ــ الجزائر ــ، 1994م، ص144.

[50] ــ فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي ــ القاهرة ــ، 1977م، ص232.

والمحدثون وإن كانوا محقين في أن السياق الحالي والمقامي يحمل من القرائن ما يغني عن فهم الزمن في مجال أوسع من مجرد المجال الصرفي المحدود [51]، وأن السياق أو الظروف القولية -بقرائنها اللفظية والحالية- هي وحدها التي تعين الدلالة الزمنية، وترشحها لزمن بعينه [52].

ولكن تناول الزمن وغيره من الظواهر النحوية في السياق ككل كان ميدان علم آخر كان ينبغي له أن يتقارب مع النحو أكثر؛ وهو علم البلاغة العربية.

---

[51] ــ فاصل مصطفى الساقي، المرجع نفسه، ص232 ــ 236.

[52] ــ عبد الجبار توامة، المرجع نفسه، ص10.

# قضايا النفي في العربية

# مقاربة ملفوظية

الأستاذ: صالح خديش

قسم اللغة العربية

جامعة قسنطينة

تسعى هذه المداخلة لتقديم منهجية جديدة في تدريس اللغة العربية عموما، فهي تنطلق من المقولة الوظيفية التي مؤداها أن اللغة أداة تواصل . وبالتالي فإن الذي يحدد دلالات التراكيب في العربية لا يقتصر على وصف البنية الشكلية كما تعود الدرس العربي القديم بل يتعدى ذلك إلى معرفة خصائص الموقف الكلامي التي تجرى فيه العملية الكلامية ككل. ولذا فالدراسة المنهجية تقتضي معرفة مكونات الموقف الكلامي، لأن كل مكون منها يفرض قيودا دلالية معينة.

عناصر الموقف الكلامي

السياق

المرسل ـــــــــ المرسل إليه

الرسالة

السنن

فالنفي والإثبات في آخر المطاف عبارة عن جواب لسؤال فعلي أو مقدر؛ ولذا فإن الدراسة القادرة على مقاربتهما هي تلك الدراسة التي تأخذ بعين الاعتبار الأصل الذي انبثقت عنه وهو السؤال الذي تعود النحو العربي على دراسته تحت باب الاستفهام.

فالاستفهام يحدد بدقة حاجة المرسل إليه. وهو إذا ما تمت مراعاة العناصر الموقفية الأخرى كفيل بتقديم الجواب المناسب.

ولذا فإن الحديث عن الجواب مرتبط منطقيا ونظميا بالبحث أولا في خصائص الاستفهام في العربية؛ وإننا بذلك نخابر علاقة اللغة بالمرسل إليه، لأنه المعني بطرح السؤال.

في البداية ـ وخلافا لكل المقاربات السابقة ـ نحاول تصنيف المرسلين منطقيا، لأن ذلك يساعدنا كثيرا على تحديد طبيعة التعامل اللغوي مع المرسلين إليهم.

منطقيا يمكن تصنيف المرسلين في ثلاث طبقات.

**الطبقة الأولى وهي الطبقة العارفة:**

هذه الطبقة في غنى عن طرح الأسئلة على اعتبار أن المعلومة في متناولها، فلذا فإن أسئلتها تخرج في العادة إلى أغراض بلاغية. وتنتمي الدراسة التي تهتم إلى علوم الأسلوب أو السيميائيات.

**الطبقة الثانية:**

لكي نعرف جيدا خصائص هذه الطبقة، نبدأ أولا بتحديد طبيعة التركيب في العربية من الناحية التواصلية، لأن ذلك يسهل علينا كيفية التعامل معه وظيفيا.

التركيب علاقة إسنادية تتكون في أدنى مراتبها من مسند ومسند إليه، يتخذ كل عنصر منها علاقة خاصة مع المرسل المستفهم. يقول سيبويه " واصفا ذلك: " وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه ...ويذهب عبد الله. "[1]

ففي الموقف التواصلي البسيط يكون المستفهم أحد رجلين:

رجل جاهل بأحد عناصر التركيب فقط ويريد بالتالي أن يسأل عنه. فهو هنا مضطر لاستعمال ما يعرف في أدبيات النحو العربي بأسماء الاستفهام. وتخصص له البلاغة العربية القديمة نوعين من الخبر: الخبر الابتدائي الذي يقتضي ـ انطلاقا ـ من المصطلح المستعمل له أن المرسل هو الذي يبادر إلى الحديث ، على اعتبار أن الخبر الذي يرسله يفيد المرسل إليه غير المخطر، وبالتالي فإنه لا يحمل أية معلومة

---

[1] ـــ سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج1 ص23

مسبقة حول هذا الخبر. ويدخل هذا النوع تحت باب ما أطلق عليه " قرايس " مبـدأ التعاون .الخبر الثاني يندرج ضمن المعلومة المقدمة مراعاة لطلـب المرسـل إليـه؛ فـهو يحمل منذ الوهلة الأولى مقصدية الاستفادة من المرسل ويعـده معينـا لـه؛ أي أنـه لا يشك في حسـن نيتـه. وقـد أطلـق البلاغيـون علـى هـذا النـوع: اسـم الخـبر الطلـبي للأسباب التي ذكرنا. ويضم هذا النوع من أسماء الاستفهام؛ وقد أطلق عليها مصطلـح اسم لأن المرسل يستبدل بها عند الإخبار أسماء وهي:

ما: هي للسـؤال عـن الجنـس. تقـول مـا عنـدك؟ بمعنـى: أي أجنـاس الأشـياء عندك. وجوابــه: كتـاب أو قلـم أو طعـام. وفي التـنزيل ( فمـا خطبكـم ) الحجـر 57 بمعنى: أي أجناس الخطوب خطبكم.؟ (وفيه وما تعبدون من بعـدي؟ ) البقـرة 133. أي من في الوجود تؤثرونه في العبادة. وعن الوصف تقول سائلا عـن وصـف علـم مـا: ما عمر، وما صالح،؟ والجواب على ذلك: الكريم أو الفاضل.

**من**: للسؤال عن الجنـس مـن ذوي العلـم تقـول: مـن فـلان؟ ومنـه قولـه تعـالى حكاية عن فرعون:

( فمن ربكما يا موسى؟ ) طه 49. أراد: من مالككما ومدبر أمركما ؟ أملك هــو أم جني أم بشر؟ منكرا لأن يكـون لهمـا رب سـواه لادعائـه الربوبيـة. فأجــاب موسـى بقوله: ( ربنا الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى ) طه 50.

**أي**: للسؤال عما يميز أحد المتشاركين في أمر يشملهما معا. قال تعالى حكاية عـن سيدنا سليمان عليه السلام :(أيكم يأتيني بعرشــها؟ ) النمـل 38 وقـال حكايـة عـن الكفار: ( أي الفريقين خير مقاما؟) مريم 73. أي: أنحن أم أصحاب محمد.؟

**كم**:

للسؤال عن العدد كم درهما لك؟. قال تعالى: (قال قائل منهـــم كم لبثـــتم؟ ) الكهف 19.

**كيف:**

للسؤال عن الحال. فإذا قيل: كيف زيد؟ فجوابه: صحيح أو سقيم.

**أين:**

للسؤال عن المكان، فإذا قيل أين زيد؟ فالجواب: في الدار.

**أنى:**

فتستعمل تارة بمعنى كيف. قال تعـالى: (فـأتوا حرثكـم أنـى شـئتم )البقـرة 223. وأخرى بمعنى

من أين. قال تعالى: ( أنى لك هذا؟ ) آل عمران 37. أي: من أين لك هذا؟

**متى -أيان:**

للسؤال عن الزمان. إذا قيل: متى جئت؟ وأيان جئت؟ قيل: يوم الجمعة.

وقد سميت أسماء لأنها تعوض بالأسماء عند الإجابة.

قبل أن نغادر هذه الطبقة من المرسلين، نسجل ملحوظات لسانية في غاية الأهمية.

لأن بموجبها يتحـدد المعنـى الوظيفـي لكـل تركيـب لغـوي. فالـتركيب اللغـوي ينقسم وظيفيا إلى قسمين.

القسم الأول الذي يحتل بداية التركيب، يكون قاسما مشتركا بين المرسل والمرسل إليه، ولذا فإنه لا يحمل المعلومة التي يبحث عنها السائل.

القسم الثاني الذي يحتل الموقع الأخير من التركيب يشكل العنصر الوظيفي الـذي يحمل المعلومة التي يبحث عنها السائل. ويطلـق عليـها في أدبيـات النحـو الوظيفـي بؤرة الحديث. بالإضافة إلى ذلك فإنها العنصر اللغوي الذي يحدد طبيعة السؤال.

ولتوضيح ذلك نخابر الأمثلة الآتية:

جاء المفتش ـــــ من جاء؟

جاء المفتش مبكرا ـــ كيف جاء المفتش؟

جاء المفتش مبكرا اليوم ـــ متى جاء المفتش مبكرا؟

جاء المفتش مبكرا اليوم لمراقبة الامتحان ـــ لماذا جاء المفتش مبكرا اليوم؟

الطبقة الثانية من المرسلين هي تلك الطبقة الـتي يفـترض فيـها أن تكـون جاهلـة بكل عناصر الجملة، وهـي بـهذا المعنـى تشـترك مـع الطبقـة الأولى في الجـهل التـام بالموضوع المسؤول عنه، ولكنها تختلـف عنـها في مجـال هـذا الموضـوع الـذي يشـمل القضية التي يدور الإسناد عليها كلها.

والسؤال ههنا يقتضي استعمال (هل) التي يخصه القدماء للتصديق. وجوابه: نعم أو لا.

هل فاز التلميذ؟ ـــــ نعم؟ فاز التلميذ. لا، ما فاز التلميذ.

الطبقة الثالثة هي الطبقة التي يفترض أن تكون على معرفة مسبقة بعناصر القضية المعروضة، إلا أنها مترددة فيما إذا كان أحد عنصري القضية واردا بالنسبة للعنصـر الآخر أم غير وارد. وهنا يستدعي السؤال استعمال الأداة (أ).

وللهمزة في العربية قواعد دقيقة يسـبب الخـروج عليـها الوقـوع في أخطـاء لغويـة أسلوبية، تجعل العمليـة التواصليـة غـير ممكنـة في ذاتـها. كمـا أن الشـيوع اللغـوي الخاطئ لبعض استعمالاتها أدى في كثير مـن الأحيـان إلى عـدم التميـيز بـين المقبـول

واللاحن فيها. ولهذا ارتأيت أن أقدم مجمل الاحتمالات الاستعمالية لها في الجدول الآتي:

أ+ اسم - أم + اسم ـــــ أمحمد فاز في المسابقة أم علي؟

أ+ فعل -أم + فعل ـــــأفاز محمد في المسابقة أم سقط؟

أ+ أداة - أم + أداة ـــــ أفي البيت يراجع الطالب دروسه أم في المكتبة؟

نلاحظ من خلال هذا المخطط أن (أم) أداة ضرورية لبناء السؤال في هذا النوع من الحالات.

وهي تفصل بين قضيتين تتساوى درجة التردد فيهما لدى السائل العادي، ولهذا يطلق عليها ( أم ) التسوية.

ونظرا لخطية اللغة التواصلية أي أنها تأخذ في أثناء الكتابة شكل خط. وفي أثناء النطق مسافة زمنية، فإنه من غير الممكن عمليا أن تحتل هاتان القضيتان محلا واحدا. بل إن الحتمية اللغوية تقتضي تقديم إحداهما. مما يجعل عملية التقديم في حد ذاتها بحاجة إلى تبرير منطقي تفرضه طبيعة اللغة.

إن اللغة العربية - في هذا النوع من الاستعمال تفرض تقديم الأكثر توقعا بالنسبة للمتكلم. وبالتالي فإن المتكلم يقدم في الحالة العادية ما يراه مناسبا لحيازة نسبة التحقق الكبرى. ويلجأ في الحالات التي تبلغ درجة التوقع نسبة عالية إلى إلغاء القضية الثانية من السؤال. وهنا نجد أنفسنا أمام قضية واحدة من الناحية البنيوية؛ مما جعل القدماء يستعملون الهمزة هنا أداة للاستفهام التصديقي الذي هو خاص بهل في الأصل. إلا أننا نذهب إلى القول بأن نسبة احتمال ورود القضية المحذوفة قائمة. إذن فالفرق البنيوي لم يعد قائما بينهما، إلا أن الفرق الوظيفي بينهما كبير جدا؛ لأن السؤال( بهل ) ينتمي صاحبه إلى الطبقة الثانية، بينما ينتمي السائل

بـ ( أ ) إلى الطبقة الثالثـة. يسـاعدنا هـذا التحليـل علـى مراقبـة التغـيرات الدلاليـة المرتبطة بكل نوع. ونقسم بهذا السؤال بـ ( أ ) إلى قسمين. نطلق على الأول، السـؤال بالهمزة ذات القضيتين. ونطلق على الثـاني السـؤال بـالهمزة ذات القضيـة الواحـدة. ولكل منهما خصائص وظيفية متميزة.

بهذا أكون قد قدمت الأسس المعرفية التي تبنى عليها أسـاليب النفـي والإثبـات. وقبل البدء في معالجة هذا الموضوع، أؤكـد أن هـذه الدراسـة لسـانية في المقـام الأول؛ أي: أنها نضع في مقدمة اهتماماتها اللغة كمنظومة مجـردة مـن العلاقـات المطـردة، واعتبرت ما يخرج عنها انزياحا أسلوبيا يحمل أغراضا جمالية أو حجاجية. فإذا مـا رأينا على مستوى الأساليب المستعملة بالفعل أن ما بعـد (أم ) لا يعـادل مـا بعـد (أ) علينا أن نؤوله بما يعادله ونقيس من خلاله زاوية الانفراج الأسلوبي انطلاقا منه.

الملاحظة المنهجية الأخرى تتعلق بطبيعة الابتداء بهذا الباب الذي تعـود الـدرس النحوي بمختلف اتجاهاته وفي مختلف عصـوره إفـراده بحـيز مسـتقل عـن مختلـف الأساليب الأخرى ومنها موضوع مداخلتنا ( قضايا النفي والإثبات في العربية مقاربـة ملفوظية ) وهو ما سنخالف فيه هذا التقليد، لأني رأيت أن هذه الأساليب لم تكن في أصل الاستعمال قضايا مستقلة بل إن بعضها ممسك برقاب بعـض، وإن العربـي إنمـا يثبت أو ينفي انطلاقا من طبيعة السؤال الذي يوجه إليه. فيكون بذلـك جوابـه علـى قدر هذا السؤال. ومن هنا فإن لسانيات الملفوظية التي نحن بصدد تطوير منهجـها في أبحاثنا اللغوية تنظر إلى اللغة بوصفها كلا متكـاملا. وأنـها في أصـل الوضـع ممارسـة فعلية مما يجعلها محافظة على بصمات منتجيها.

الملاحظة الثالثة، نسجل من خلالها أن صعوبة هذا النوع من الدراسـة يعـود ـ في المقام الأول ـ إلى فقدان ملامـح الموقـف الكلامـي المناسـب لـتراكيب اللغـة العـربية

فالدارسون القدماء كان يغنيهم اشتغال السياق اللغوي في أثناء الدراسة. مما جعلهم لا يعانون من أية ضبابية في دراسته. وبالتالي فإن همهم كان محصورا في المقولة اللسانية الشهيرة : لكل مقام مقال " فالمقام أولا. ثم إن الإعراب بالباب. أما المحدثون فكان لزاما عليهم ـ إن أرادوا ـ ربط المقام بالمقال أن يغيروا من ترتيب المقولة. فتصبح: " لكل مقال مقام. فالمقال هنا أسبق وعليه الاتكال من أجل بلوغ المعنى المناسب للتركيب المدروس. وهذا ما تسعى هذه الدراسة إليه.

## النفي في العربية مقاربة ملفوظيـــة

إن المتتبع لهذه القضية النحوية عبر مراحل التأليف النحوي في العربية يلاحظ تنوع الآراء المستخلصة حولها مما يجعل القارئ المعاصر لا يحسن استغلالها في تطوير النظرية المعرفية القائمة على التجانس النسبي في المنطلقات والنتائج، وبخاصة في قضية لغوية هي أقرب إلى المنطق العلمي منها إلى الحدس الفني.

تكاد النظرية العربية التقليدية كما وضعها " سيبويه " تتفق في المنطلقات المنهجية في دراسة هذا الموضوع . إلا أن صعوبة هذه النظرية الآن تعود إلى أسباب جوهرية تسم مختلف تلك الدراسات التي لم تفصح عن مقامات التراكيب المدروسة؛ لأن ذلك لا يشكل حينها عائقا أمام الدارس أو القارئ باعتبار أن المقام معطى حاضر أو قريب من الحاضر مما يجعل الحديث عنه في ذاته نوعا من لغو القول أو نوعا من تحصيل الحاصل. ولذا راحت تلك المدرسة الأصيلة تبحث عن نوع آخر من السياقات اللغوية؛ أي تلك التي تتصل بالمادة اللغوية ذاتها كما سنرى.

يقول سيبويه: " إذا قال فعل فإن نفيه لم يفعل. وإذا قال قد فعل فإن نفيه لما يفعل وإذا قال لقد فعل فإن نفيه ما فعل. لأنه كأنه قال: والله لقد فعل، فقال والله ما فعل. وإذا قيل هو يفعل أي هو في حال فعل فإن نفيه ما يفعل. وإذا قال هو يفعل

ولم يكن الفعل واقعا فنفيته لا يفعل. وإذا قال ليفعلن فنفيه لا يفعل. كأنه قال والله ليفعلن فقلت والله لا يفعل. وإذا قال سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل." [2]

يعد هذا النص مصدر التفكير اللغوي حول مسألة النفي في العربية، فمنه أخذ المنهج العام فيما لحق من النصوص النحوية، على الرغم من أنه لم يكن مهتما بدراسة قضية النفي لذاتها ههنا؛ إذ جاء هذا النص مجتثا من أصوله مقطوع الأواصر عن موضوعه فهو لا يدخل في إطار الإجابات الابتدائية بل إنها تندرج فيما يمكن أن نصطلح عليه بالتعليق على نص سابق، أو هو يؤسس لنصوص تفترض تعددا ملفوظيا. ولشرح هذا المقصد نقول: إن فعل ولم يفعل -كما سنرى - صيغتان تعيينيتان لإزالة التوهم أو إزاحة التردد الذي وقع فيه السائل، وبالتالي فتعيين صيغة من الصيغتين يعنى بالضرورة دحض الصيغة الأولى، ففيها نوع ما من أنواع التعليق أما صيغة ( لما يفعل )، فلم تكن للجواب ابتداء كما لم تكن الصيغة المقابلة لها في الإيجاب ابتداء وهي قد فعل. فأصل السؤال فيهما هو السؤال المفترض الإجابة عنه ب: فعل أو لم يفعل. وإنما تدخلت هنا عوامل إضافية تتعلق بطبيعة السائل الأول الذي بقي يحمل بعض الشك في الإجابة المقدمة له مما دفع بالمجيب لاستغلال ما توفره العربية من أساليب لغوية المنسجمة مع هذه المواقف الحقيقية أو المفترضة. وتقابلها (لما يفعل ) التي تؤجل الحكم القطعي للمجيب حول نفي هذا الخبر إلى تأجيل الحكم عليه وإشراك المتردد في التحقق من عدم تحققه في الماضي ولا حتى في الفترة الزمنية التي يدور فيها الحديث. ولا ريب أن في ذلك من الإقناع ما يغني؛ لأن السائل أصبح بمقتضى هذه الإجابة شريكا في معاينة تحقق الحدث أو عدم تحققه. أما إذا كان السائل ممن ينكر القضية المنوحة، أو شعر المسؤول بذلك فإن

---

[2] ــ نفسه: ج3 ص117

الإجابة المطابقة لهذا المقام هي (لقد فعل ) على تقدير القسم السابق لها. وهنا يكون الجواب المؤكد للإجابة المنفية بنقل طبيعة الإجابة من السؤال بالهمزة التي هي لإبعاد التردد إلى الإجابة بصيغة النفي التي يقتضيها السؤال بهل الذي وضع في الأصل للجاهل بالخبر مطلقا. وفي هذا من أساليب الدحض والاستهزاء ما يعقله مستعمل العربية، ويدركه الخبير بأساليبها. أما ما يتعلق ( بما يفعل ) و( لا يفعل ) اللتين جعلهما " سيبويه " متصلتين بالحاضر والمستقبل على التوالي فإن تحليلهما يستدعي مراقبة العملية التواصلية ككل ثم شرح مقتضيات كل موقف. وهذا ما سنفصل القول فيه فيما بعد. أما ليفعلن بصيغة التوكيد، فإنها تدل بهذه الصيغة على إصرار المسؤول على تعيين القضية المثبتة والتأكيد عليها، وليس هناك ما يقابلها إلا إعادة العبارة المستعملة لتعيين القضية المنفية التي وضعت في الأصل لنقض الإثبات.

قمت بشرح هذا النص لأنه يعد – كما سنرى فيما يلحق من البحث – المنطلق الأساس الذي تبنته كل الدراسات اللغوية اللاحقة في هذا الموضوع. ومن هنا فإن ضرورة البحث تستدعي مراجعة وجهة النظر النحوية العامة بغرض الاستفادة منها وتجاوز النقص الذي يمكن لهذه النظريات أن تقع فيه. سواء أكان ذلك بسبب ما فرضه المنهج المعتمد عصرئذ أم بسبب عدم فهم آليات التحليل اللساني المتعلق بهذه الظاهرة بالذات. ثم إن الذي يؤيد ما ذهبنا إليه من فرعية هذا النص السابق هو قراءتنا للظاهرة ذاتها عندما يتعلق الأمر بالتحديد الوظيفي لأدوات النفي. يقول في مقام آخر محددا وظيفة ( لا ): " ف ( لا ) لا تعمل إلا في نكرة من قبل أنها جواب فيما زعم الخليل رحمه الله في قولك: هل من عبد أو جارية؟ فصار الجواب نكرة

كما أنه لا يقع في هذه المسألة إلا نكرة." [3] الذي يهمنا من هذا التحليل هو الربط بين السؤال والجواب في تحديد وظيفة النفي ،[4] وهو ما نهدف إلى بعثه مع استغلال كل الآليات التحليلية التي توفرها لنا اللسانيات المعاصرة. ويقول في هذا السياق ذاته: " واعلم أن ( لا ) وما عملت فيه في موضع ابتداء، كما أنك إذا قلت: هل من رجل فالكلام بمنزلة اسم مرفوع مبتدأ. وكذلك: ما من رجل؟ وما من شيء. والذي يبنى عليه في زمان أو في مكان، ولكنك تضمره، وإن شئت أظهرته." يتجلى لنا من خلال ما سبق بأن الدراسات الشارحة للكتاب لم تعتمد النصوص التي عنيت بدراسة الموضوع لغويا . بل اكتفت بنص يكون قد وضع لشرح قضية خاصة. فهي أقرب إلى الانزياح الأسلوبي منها إلى صميم الدرس اللغوي.

ثم نحاول استقصاء أهم النظريات النحوية التي حاولت أن تحدث قفزة نوعية في التعامل مع الظاهرة اللغوية بوجه عام ومع ظاهرة النفي على وجه الخصوص.

يقول ابن يعيش: " اعلم أن النفي إنما يكون على حسب الإيجاب، لأنه إكذاب له فينبغي أن يكون على وفق لفظه لا فرق بينهما إلا أن أحدهما نفي والآخر إيجاب وحروف النفي ستة:

ما ولا ولم ولما وإن ولن. فأما (ما) فإنها تنفي ما في الحال، فإذا قيل: هو يفعل. ويريد الحال، فجوابه ونفيه: ما يفعل. وكذلك إذا قربه وقال: لقد فعل. فجوابه ونفيه: ما فعل. لأن قوله: لقد فعل، جواب قسم فإذا أبطلته وأقسمت قلت: ما فعل. لأن ما يتلقى بها القسم في النفي وتقديره: والله ما فعل. " فإن قيل: " فهلا كان جوابه لا يفعل؟ لأن لا مما يتلقى به القسم أيضا في النفي. قيل: لا حرف

---

[3] ــ نفسه: ج2 ص275

[4] ــ نفسه: ج2 ص275

موضوع لنفي المستقبل فلا ينفى بها فعل الحال. وتقول أيضا: ما زيد منطلق، فيكـون جوابا ونفيا لقولهم: زيد منطلق إذا أريد به الحال [5]

إن هذا النص يكرر نص سيبويه ويؤكد مثله على المعيار الزمني في تحديد الطبيعة الدلالية للنفي في العربية. ويمكننا انطلاقا منه أن نصنـف الفـروق بـين أدوات النفـي فيما يأتي:

| الأداة | الزمن | المثال |
|---|---|---|
| ما | الحاضر القريب من الحاضر | ما يفعل / ما فعل / |
| لا | المستقبل | لا يفعل |
| لم | الماضي | لم يفعل |
| لما | الماضي القريب من الحاضر | لما يفعل |
| لن | المستقبل | لن يفعل |
| إن | الحاضر | إن قام / إن يقوم زيد |

إن الاتكال على العنصر الزمني لدراسة الفـرق الوظيفـي بـين أدوات الاسـتفهام لا يملك المبررات الكافية؛ لأن هذه الأدوات ليست مسؤولة عن التصريف الزمـني فـهي قضية يتولى الإشراف عليها الصيغ الفعلية أو ما يشبهها. ثم إن التراكيب العربيـة لا تؤيد ذلك معتمـدة أبلـغ أسـاليبها فقـد ورد في القـرآن الكريـم بالنسـبة ل (لا ) الـتى خصت بالدلالة على المستقبل ما يناقض هـذه الصيغـة يقـول تعـالى: {فـلا صـدق ولا صلى} وورد بالنسبة ل ( ما ) التي خصت عندهم بـالزمن المـاضي مـا يخـالف ذلـك يقول تعالى {وما يغني عنه ماله إذا تردى} وقوله تعالى: {وما أغنى عنكم من الله من شيء} يوسف: 67 .

---

[5] — ابن يعيش: شرح المفصل، عالم الكتب، ج1 ص107

إذن فإن الاتكال على الزمن مقياسا لحـــدود الفـروق الوظيفيـة غـير مؤسـس. وقـد يؤدي الاعتماد عليه وحده إلى إغماط الكثـير مـن مقتضيـات الأحـوال السـياقية الـتي يتطلبها استعمال هذه الأدوات.

أما المجددون فقـد اكتفـوا بـرد الوظيفـة الزمنيـة ، ولكنـهم لم يقدمـوا منهجيـة جديدة من شأنها أن تلقي الضوء على الطبيعة الأدائية لهذه الأدوات .[6]

تقتضي المنهجية العلمية الاطـلاع علـى المنطلقـات الـتي اعتمدتـها مقاربـة النحـو الوظيفي كما جاء بها المتوكل لأنها تتكئ في دراستها على مفاهيم لسانية تعد جديـدة بالنسبة للدرس اللغوي العربي في الوقت الحالي.

ولكن على الرغم من المنطلقات الوظيفية التي اعتمدها المتوكل في دراسـاته اللغويـة إلا أن آثار هذا المنهج كما قدمه في كل مداخله النظرية لم يلب طموح هـذه النظريـة، وهذا قد يعـود إلى سـبب رئيـس هـو أن النحـو الوظيفـي ظـل يتعـامل علـى مسـتوى التطبيق مع الجملة بالمفهوم التقليدي مع استعارة بعض المصطلحـات الوظيفيـة الـتي قدمت لوصف الجملة كملفوظ، مثل المحور والبؤرة اللذين يعـدان بحـق مـن أهـم مـا قدمته النظرية الوظيفية لوصف التركيب في اللغة . ولكنها لم تتجـاوز ذلـك باسـتثمار مـا قدمتـه النظريـة الملفوظيـة، الـتي وسـعت مـن مجـال أبحاثـها لتدخـل في حـيز اهتماماتـها مختلـف العنـاصر المشـكلة لعمليـة التواصـل بوصفـها عنـاصر أساسـية في تشكيل العبارة اللغوية على مستوى الـتركيب وتفسـير آليـات تكونـها علـى مسـتوى التفسير، وليست مجـرد عوامـل ثانويـة لا يلتفـت إليـها إلا علـى مسـتوى التقديـم النظري.

---

[6] ـــ المخزومي (مهدي): في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت لبنان ص 301.

يمكن أن نعد المتوكل من أهم اللسانيين المحدثين الذين اهتموا بدراسة قضايا اللغة العربية في ضوء منهج لساني محدد مسبقا وهو المنهج الوظيفي كما تفرضه لسانيات الجملة؛ أي: إنه لم يخرج عن إطار المقولات التي وضعت في إطار النحو البنيوي على الرغم من أن الدراسة بأدوات هذا المنهج تقتضي إعادة النظر في موضوع الدراسة في حد ذاته . وسأقتصر في هذا المقام على متابعة التصور الذي سار عليه وهو يدرس النفي في العربية لأنه القسيم المنطقي والعديل الوظيفي للإثبات.

يقرر المتوكل بكل أمانة علمية ما أتى به النحو العربي القديم واصفا طبيعة السياقات اللغوية التي تحتلها أداة النفي [ما ] بقوله: ترد [ ما ] في جمل ذات محمول فعلي وجمل ذات محمول غير فعلي:

ما غادر زيد المدينة.

ما محمد كاتب.

أما فيما يتعلق بحيز ما فإنها تنصب إما على الحمل بكامله كما في الجملة ما نزل المطر البارحة }بل كان الجو صحوا {أو على أحد مكونات الحمل مثل:

ما جرح خالد بكرا بالسكين بل قتله.

ما بكرا جرح خالد بالسكين بل عمرا.

ما بالسكين جرح خالد بكرا بل بالسيف. [7]

لم بعد أن يقرر قضية بنوية مكررة وهي عدم مساوقة لم لغير الفعل وأنها لا تختلف عن ما في الوجهة. والوجهة عنده أيضا شكلية فالتمام الاتصال بالماضي وغير التمام الاتصال بالمضارع.

---

[7] ــ المتوكل (أحمد): الوظيفة والبنية، مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية، ص81 .

أما الذي يهمنا هنا فهو مجال التأثير في التركيب المنفي. هل تقتصر على الحمل كله أم أنها تقتصر على المحمول فقط؟ لا يقدم المتوكل أي تفسير وظيفي بل يقرر جملة من الاستعمالات، يجتهد في إعطاء المقابل المحذوف من التركيب بطرق لا تقوم على أسس علمية منطقية.

يقول: " تنصبّ الأداة " لم " إما على الحمل كامله أو على المحمول بمفرده كما يتبين من الجملتين التاليتين:

لم ينزل المطر {بل صفا الجو}

لم تنجح هند في الامتحان {بل رسبت}

أما الجملة من قبيل لم يسافر خالد البارحة {بل اليوم} فإنه كما يقول يشك في نحويتها.

ويؤدي هذا المعنى النفي ب " ما " ويقدم المثال المصحح الآتي: ما البارحة سافر خالد لا { بل اليوم}

نلاحظ أن المتوكل - لكي يحقق المعنى الذي يقصده قام بعملية تحويلية كبيرة إذ إنه لم يحتفظ بالنظام الترتيبي الذي أتى به في المثال الأول، ونقل الاسم مع " ما " إلى المقدمة.، دون مراعاة لأي اعتبار للتغيرات الوظيفية التي يحدثها هذا النقل مناقضا بذلك المنطلقات المنهجية التي يقوم عليها النحو الوظيفي ذاته لأنه يخص كل موقع في التركيب بوظيفة مخصوصة يؤدي التخلي عنها إلى إحداث مغايرة جذرية في البنية الدلالية للتركيب ككل .ثم نلاحظ أن المثال الذي ضربه لوظيفة " ما " وهو: " ما نزل المطر البارحة { بل كان الجو صافيا } يتكلف إضافة المتمم الظرفي البارحة لكي يتسنى له قراءة التركيب المتضمن بعيدا عن المثال الذي استعمله للتدليل على وظيفة " لم " ويجد نفسه وهو يستعمل التركيب " ما نزل المطر كما استعمله

مثالا ل " لم " لم ينزل المطر " _ مضطرا لاستعمال القضية المثبتة افتراضا مشابهة للتي هي محتملة ل "لم ".

إن التحليل التوزيعي البسيط الذي لازم المتوكل في دراسته التطبيقية جعلته ينخدع ببعض الأشكال اللغوية ويقرر تبعا لذلك قضايا تنظيرية بعيدة كل البعد عن واقع الاستعمال الوظيفي الذي تبناه نظريا.

فهو يقول مثلا في وصف الأداة " ما " .. يبدو أنها الوسيلة المثلى في اللغة العربية لنفي المكون " [8] وهذا يخالف تماما وظيفتها في التركيب .كما سنبين فيما بعد.

ليس: يقتصر المتوكل ـ كعادته ـ في هذا الباب غالبا على تأكيد النظرية العربية القديمة دون أي تأويل يفرضه المنهج المتبع يقول: " ليس من الأفعال الروابط التي تضطلع بالدلالة على مخصصات المحمول غير الفعل . بهذا المعنى تحاقل " ليس " الأفعال " كان " و " ظل " و " ما زال " وغيرها " [9] ثم يحدد بعد ذلك مجال اشتغالها في الجملة العربية بقوله : " فيما يخص الفعل الرابط " ليس " يتوقف ظهوره على الجمل ذات المحمول غير الفعلي على توافر الشرطين التاليين (ا)أن يكون المخصص الجهي للمحمول المخصص غير التام (ب) أن يكون مخصصه الزمني المخصص الحاضر . ويضاف إلى هذين الشرطين أن تكون الجملة جملة منفية " [10]

( لا): يكتفي المتوكل برصد الخصائص البنوية لهذه الأداة دون مراعاة للسياقات التي تظهر فيها يقول موضحا لذلك: " تساوق أداة النفي ( لا) محمولا فعلا صيغته التدليل كما في الجملة: لا يسافر خالد في العطل. والأمر كما هو الشأن في الجملة: لا

---

[8] ـــ نفسه: ص83

[9] ـــ نفسه: ص86

[10] ـــ نفسه: ص85

تغتب أصدقاءك. ويكون المحمول الفعل في هاتين الحالتين " غير تام " من حيث جهته فيكون بذلك " مضارعا " .وترد هذه الأداة مع محمول فعل " ماض " شريطة أن تكون صيغته ... صيغة الدعاء كما هو الشأن في الجملة ... لا بقي الرقيب . [11]هذا عندما تكون متصلة بالاسم ، أما إذا هي جاورت الاسم فيكون حيزها كما يقول : " الاسم الذي تلتصق به كما هو شأنها في الجملتين ... لا رجل في الدار ( بل امرأة ) . لا رجلٌ في الدار ( بل رجلان ) ... ويروز التصاقها بالاسم منفيها امتناع الفصل بينهما بفاصل كما يدل على ذلك لحن الجملة : لا في الدار رجل ."[12]

فالمتوكل ـ كما رأينا ـ يترك جانبا ما تدعو إليه النظرية الوظيفية مما يجعلنا نلاحظ حاجزا كبيرا بينهما ، فهو لم يتعد حدود الوصف النحوي التقليدي تطبيقيا ولهذا فإن ما اقترحه يعد ـ في نظري ـ على الأقل عمليا؛ لأنه يقدم التفسيرات المقامية المناسبة . ويمكننا أن نلخص ذلك في النقاط الآتية:

( ما ) أداة نفي لا تتحدد وظيفتها بالدلالة الزمنية، وهي مختصة بنفي القضية كلها وهي مرتبطة بالسؤال ب (هل ) وتخص الطبقة الجاهلة بالقضية.

ويكون استعمالها في أصل الوضع بالطريقة التالية:

هل جاء زيد؟ ـــــــ ما جاء زيد.

هل يجيء زيد؟ ـــــــما يجيء زيد.

أما السؤال بها إذا قدم الفاعل كقولنا: هل زيد يجيء؟ فإنها تناقض طبيعة الأصل الاستعمالي لها فتقديم الفاعل يقتضي أن السؤال منصبّ عليه منطقيا، أي: إن

---

[11] ـ نفسه: ص86 ـ 87

[12] ـ نفسه: ص87

هناك معرفة مسبقة بالفعل وهذا يتطلب استعمال الهمزة كما سبق أن بينا. ولكن المقام الذي يقبل هذا النوع من الاستعمال هو ما يسمى بتجاهل العارف.

وكذلك الأمر بالنسبة لقولنا . هل محمد مجتهد و هل مجتهد محمد ؟ .

(لا ) و (لم ): تستعملان إجابة عن السؤال بالهمزة.

فالسؤال أذهب أم لم يذهب؟ يقتضي تعيين الإجابة الصحيحة انطلاقا من بنية السؤال ذاته. فالسائل متردد بينهما. وما على المجيب إلا أن يعين الإجابة الموالية وكذا الأمر بالنسبة للسؤال التالي: أيذهب سعيد أم لا يذهب ؟ يقتضي الإجراء ذاته. ويروز صحة هذا الاستعمال أنه لا يمكن في العربية أن نسأل قائلين: أذهب أم ما ذهب ؟؟؟ كما لا يجوز السؤال: أيذهب أم ما يذهب. مما يدل على أن ( جواب المتردد ) يكون ب ( لا ) و (لم ). وبالتالي فإن الآية الكريمة التي جاءت فيه ( لا ) مع الماضي على غير ما يذهب إليه النحو العربي القديم وهي قوله تعالى: " فلا صدق ولا صلى { تكون جوابا للمتردد سائلا: أصدق أم صلى ؟ فيأتي النفي للحدين على هذا المعيار. وكذلك في قولنا : أقرأت أم كتبت ؟ فيكون الجواب النافي للحدين: لا قرأت ولا كتبت.

أما إذا وليت الأداتان الاسم فإني أقتصر على معالجة قضية واحدة؛ لأنها تجيب عن سؤال مهم في الدرس النحوي العربي وهي قولنا: ما محمد مجتهد. وما محمد مجتهدا. أو كما تعود النحو العربي إسنادهما إلى قبيلتي الحجاز وتميم ، دون مراعاة الفروق الوظيفية بينهما.

إن ( ما ) كما لاحظنا هي أداة الإجابة عن السائل الجاهل أو الخالي الذهن كما جرت العادة في أدبيات البلاغة العربية. وبالتالي فإن سؤاله كان منصبا على المسند في علاقته بالمسند إليه. أي: إنه في هذه الحالة يسأل عن الفعل أو عن الصفة المتصلة

# النحو العربي و التقعيد

# الأولي المبسّط في مسائله

# على أيام النحاة الأوائل

الأستاذ: أحمد فلاق عريوات

جامعة حسيبة بن بوعلي

الشلف

**تـمهـيد:**

كل شيء على وجه الإجمال في هذه الحياة ينشأ في شـكل أولي ثـم يسـلك مسـلك النضج والتطور و بلوغ الشأو في الإكمال. إن المعارف وأوجه الفكر وما ينجـز في ظلـها من خير ومنفعة تعود على الحضارة الإنسانية بالازدهـار، و الفنـون والآداب بالرفعـة والامتياز، لئـن عـدت شـركة بـين أبنـاء الإنسـانية جميعـا، فـهي مدينـة للحضـارة الإسلامية وعلمائها الميامين بالكثير الكثير. كل شـيء كـان أشـبه بالإعجـاز في نشـأة الحضارة الإسلامية من حيث الظهور جغرافيا وزمانيا وعظمة في المبادئ وخرقا للعادة غيبيا واستيعابا لأوسع منحى مكانيا مشرقا ومغربا في زمن قياسـي قصـير. بنـاء علـى ذلك، فإن عـددا مـن العلـوم الدينيـة و الدنيويـة والمدنيـة بخاصـة تضمنـه التشـريع الإسلامي الأغر قرآنا وسنّة بصـورة أساسـية ظـهر إلى الوجـود[1] علـى سـاحة الـدرس بالمساجد وغيرها في الفترة الوجيزة التي أعقبت ظهور الإسـلام. فـلا عجـب اذا كـان النحو العربي بصفته علما مستنبطا من مجاري كـلام العـرب أن يكشـف الغطـاء عـن أصوله الأولى و بداياته المبكرة منذ أيام الصدر،على ما أشبه بالمجمع عليه مـن علمـاء المسلمين[2].

**متـى دخـل النحـو العربـي حيـز الدرس للمـرة الأولـى:**

يكاد يكون هناك إجماع علـى أنّ أبـا الأسـود الـدّؤلي ( 69 هـ) تحـدث في بعـض مسائل النحو العربي تحديدا لوظيفة بعض الكلمات أو الألفاظ في القرآن الكريم خاصة وفي الكلام العربي عامة شعره و نثره، تأتي منتهيـة صوتيـا، تبعـا لإعـراب معـين لا يتخلـف، كـانت الكلمـة اسمـا أو فعـلا بحسـب وضعـها في التركيـب اللغـوي،

---

[1] ـــ جورجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية: " تجاوز عددها 300علم في الشرع واللغة والتاريخ . . . وأكثرها نشأ من القرآن " دار مكتبة بيروت، 318/1 (ب.ت)

[2] ـــ ابن خلدون، المقدمة، مكتبة المدرسة دار الكتاب اللبناني 1967 ص1057.

وعامليتها و وظيفتها، وما قد يتقدمها مباشرة من ألفاظ بعينها. غير أن الأمر، بحسب عدد من الروايات في كشف الغطاء عن هذه الفكرة في منحاها البدائي يعود إلى الإمام علي الذي انتابته الحيرة لتكاثر اللحن في كتاب الله تعالى واختلاف الناس في قراءة الآيات البينات، فاستعان بأحد أصحابه المشهورين، وهو أبو الأسود الدؤلي ( 69 هـ) مبيّنا له أنّ الكلام كله هو اسم وفعل وحرف، لافتا نظره إلى نواصب الأسماء وعددها، مثل ( إنّ وكأنّ ) إلى غير ذلك مما يروى بالزيادة والنقص في هدا المضمار. وحسب أبي عبيدة معمر بن المثنّى في الفهرست لابن النديم ( 377 ه) فان تسمية النحو مرجعها إلى أنّ أبا الأسود بعد أن تلقى شيئا من أصول النحو من علي ( ض) أستأذنه في أن يصنع ( نحو) ما صنع، فسمي ذلك نحوا[3].

وفي الأسباب التي كانت من وراء نشأة هذه المادة العلمية يقول ابن النديم: وقد اختلف الناس في السبب الدي دعا أبا الأسود إلى ما رسمه من النحو فقال أبو عبيدة: ( 210 ه): ( أخذ النحو عن علي بن أبي طالب أبو الأسود، وكان لا يخرج للناس شيئا مما أخذه عن علي- كرّم الله وجهه - إلى أحد حتى بعث إليه زياد ( 53 ه): أن اعمل شيئا يكون للناس إماما، ويعرف به كتاب الله، فاستعفاه من ذلك حتى سمع أبو الأسود قارئا يقرأ: إن الله بريء من المشركين ورسوله، بالكسر، فقال: ما ظننت أن أمر الناس آل إلى هذا، فرجع إلى زياد، فقال: أنا أفعل ما أمر به الأمير. فليبغني كاتبا لقنا يفعل ما أقول[4].

وهكذا أنجز أبو الأسود نقطه الإعرابي المبّسط المقصور على هذا التعبير الموجه إلى الكاتب القيسي كما هو معروف: (( إذا فتحت فمي فأنقط نقطة فوقه على أعلاه،

---

[3] ـــ ابن النديم، الفهرست، تحـ، مصطفى الشويمي، الدار التونسية والمؤسسة الجزائرية للكتاب، 1045 ـــ 1985، هـ، 190 د.شوقي ضيف، المدارس النحوية دار المعارف، ط، 4، 1968، ص14.

[4] ـــ ابن النديم، م ن.

وإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة من تحت الحرف ))[5]

ومن باب الإضافة إلى عمل الأستاذ إنماء للمعرفة بمقتضى متطلبات الظروف وشدة الحاجة، يمكن الإشارة إلى ما كان من فضل النصر بن عاصم الليثي تلميذ أبي الأسود الذي قام بوضع نقط الحروف المتشابهة كالجيم والخاء والزاي والشين وغيرها، تمييزا لها عن الحروف الشبيهة بها، كما اشتق من الحروف الصوتية أبعاضها وجعل منها الحركة الضابطة لجميع الحروف في الجملة فتحا وضما وكسرا ومن ثمة كان هذا النقط الأعجمي، وإضافة لجميع الحروف في الجملة فتحا وضما وكسرا . بديلا لنقط أبي الأسود الإعرابي. أما السكون في صورة صفر = 0، تدليلا على انعدام الحركة فلعلهم اعتمدوا فيه على صنيع أبي السود الذي لم يشر إليه قاصدا، ربمّا، بأن انتفاء العلامة هو علامة.

*سورة التوبة 03 *

إن الحركات العربية أو الحروف الصوتية مأخوذة مباشرة من أبجديتها المحدودة بثمانية وعشرين حرفا، وهي أي: الحركات، (( لا تقل عددا عن السريانية وربما زادت عليها بإضافة الإمالة والروم والإشمام )) مثلا، مع العلم أن هذه الحركات الصوتية هي عند العبرانيين 11، و عند السريانيين الشرقيين 7 وعند السريانيين الغربيين 5 ، اقتبسوها من الأبجدية اليونانية Y . E .H .O .A [6] [7]

---

[5] ــ من. لم يضف سيبويه (180 هـ) في الكتاب إلا مصطلح الوقف في باب ما سماه (مجاري أواخر الكلم) مع ذكر التسمية الازدواجية. ط، عالم الكتب تحـ، عبد السلام هارون ط3، 1403 ــ 1983، 13/1.

[6] ــ جورجي زيدان، مس، 13/1 ــ 222، ر، شوقي ضيف، ص 20.

[7] ــ المصدر نفسه.

وإلى هذا الحد من محاولة الإلقاء شيء من الضوء على هذا الموضوع من تاريخ العلم عند العرب المسلمين إبان وجود دولتهم الفتية يمكن أن نتساءل ألا يمكن أن يكون علي رضي الله عنه علم شيئا ما عن النحو لدى المثقفين الإيرانيين أو اليهود أو السريان ممن كانوا يفدون عليه، أو كانوا من جملة الرعية في الدولة الإسلامية وذلك عندما كان مقيما بالكوفة عاصمته أيام خلافته من 35 – 40 هـ

والحق إن جورجي زيدان يلمح إلى ذلك، أو يرجع بدون أي سند مرجعي إلى إمكانية اقتباس أبي الأسود لنبره الصوتي هذا من بيئة العراق - وهو بصري أصلا - اعتمادا على النصوص العربية أو السريانية. غير أنه يقول بأن السريان اقتبسوا ذلك لكتابهم المقدس في القرن الثامن من الميلاد، في حين أن أبا الأسود توفي في القرن السابع الميلادي ومن خلال هذا الخلف يبدو أن العكس هو الصحيح [8]

**بدايات أولية مبسّطة للدرس النحوي:**

قد خضع الدرس النحوي للتطور بمقتضى التحول الذي أخذ يطبع الحياة الإسلامية من جوانبها العديدة اجتماعيا وسياسيا و فكريا. فالعلماء الجدد وأغلبهم من تلاميذ أبي الأسود كانوا يمتلكون المعرفة على نطاق موسوعي بحق، إذ تهيأ لهم قراءة القرآن برواياته المعروفة، أخذا عن أئمة القراءات أنفسهم، مع الإلمام الجيد بالتفسير ورواية الحديث وعلوم الفقه ورواية الأشعار وأخبار الأول وأيام العرب والتمكن الواسع فهما للغة العربية وتبصرا بأسرارها. فمن هذا الجيل من العلماء المسلمين عبد الله بن إسحاق الحضرمي ( 117 ه) مولى آل الحضرمي، كان يحمل معه ألواحه يدون بها ما يسمعه من العويص من الحسن البصري ( 110 ه) وغيره [9]. ولا نكاد نجد في أحاديثه من مسائل النحو أيّ مصطلح مثل المبتدإ، الخبر،

---

[8] — ابن النديم، مس، ص، 96.

[9] — شوقي ضيف/ م س، ص23.

الفاعل، مما عرف وشاع على أيام الخليل ( 174 ه) لكن الروايات تضافرت على أنه كان محل إعجاب أصحابه و تلاميذه.

فلعله كان أوّل من خوّل للمدرسة البصرية الأسس.النظرية التي ينبغي أن تنتهجها أخذا بالسماع و التعليل للمسائل والقياس على الصحيح الشائع على الألسنة، يقول ابن سلام ( 230 ه): (( كان أول من بعج النحو أي: فتقه و مدّ القياس و العلل )). و يقول أبو الطيب اللغوي: (( فرع عبد الله بن أبي إسحاق النحو و قام و تكلم في الهمز حتى عمل فيه كتابا مما أملاه )) فمما له صلة بالمعارف اللغوية العامة، ((فقد سئل عن لفظ السويق إن كان من ينطقها صادا، فيجيب سائله عن البديهية قائلا: نعم، عمرو بن تميم تقولها. فهو في حديثه عن السويق لا يعتد بما يأتي شاذا في اللغة، ليقينه بأن الصاد فيه لغة، لذا كانت إجابته السائل بسياق إنكاري: (( و ما تريد إلى هذا ، عليك بباب من النحو يطرد و ينقاس )).[10]

من هنا يتبين الاتجاه الذي سيتبناه علماء البصرة موطنين أنفسهم على القياس والتعليل المنطقي مبتعدين عن الشذوذ والمخالف للشائع المطرد المعتمد فيه على الشواهد المتفق على صحتها و فصاحتها . و كان عبد الله كثيرا ما ينفرد بقراءات يخالف فيها المشهور ، نذكر له من ذلك تمثيلا فقط قوله تعالى: (( يا ليتنا نرد ولا نكذب بآيات ربنا و نكون من المؤمنين )[11] فهو يختار نصب نكذب ونكون والوجه هو الرفع عند سيبويه والحسن البصري و يونس و عمرو بن العلاء، أحد القراء المشهورين. ونراه في توجيهاته النحوية اعتراضا على الفرزدق، لا يخشاه من أن يصب عليه جام غضبه، هجاء لاذعا، بل يواجهه علانية، مبينا له وجه الصواب في هذا البيت من قصيدته في المديح:

---

[10] ــ سورة الأنغام، 28.

[11] ــ شوقي ضيف، م س، ص23.

وعضّ زمان يا ابن مروان لم يدع * من المال إلا مسحتا أو مجرّف

اعتراضه لرفعه قافية البيت و كان حقها النصب لأنها معطوفة ظاهريا على لفظ مسحتا المنصوبة، والظاهر أن الشاعر قصد إلى الاستئناف حفاظا على حركة الروي المضمومة [12]

ومن المعروف أن الفرزدق كان يداخل الكلام، وكان ذلك يعجب أصحاب النحو [13]لكن عبد الله لم يكن يغض الطرف عن ذلك. فما سمع قول الفرزدق:

مستقبلين شمال الشام تضربنا * بحاصب كنديف القطن منثور

على عمائمنا يلقى، وأرحلنا * على زواحف تزجى مخهارير

حتى قال: له أسأت إنما هو ريــر بالضم و كذلك قياس النحو في هذا الموضع بالرغم من فصاحة هذا الشاعر التميمي و سليقته اللغوية السليمة، بحيث نرى يونس يتأول صحة البيت، فيقول: والذي قال الفرزدق جائز حسن فلما ألحوا على الفرزدق، قال: (( زواحف نزجيها محاسير ))، قال: ثم ترك الناس هذا و رجعوا إلى القول الأول[14]

أما عيسى بن عمرو الثقفي(149) فهو بصري من موالي خالد بن الوليد، نزل في ثقيف فنسب إليها. و هو من أهم تلاميذ ابن إسحاق [15]و هو معدود من مقدّمي نحوي البصرة و قرائها[16]، وله اختيار في القراءة علي قياس العربية[17] و كان يفخم صوته بالغا بذلك النهاية في شحن ألفاظه بما تستدعيه طبيعتها الصوتية من أداء

---

[12] — أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، دار الثقافة، 329/21.

[13] — ابن سلام، طبقات الشعراء الجاهلين والإسلاميين، ص9. (نسخة مختصرة).

[14] — شوقي ضيف، م س، ص، 25.

[15] — ابن النديم، مس، ص196.

[16] — م ن.

[17] — ابن خلكان، الوفيات، تحـ، إحسان عباس، دار الثقافة، 1977ـ 1397، ص486.

وكأنه يتجمل بذلك و يراها سيماء ينبغي أن يعرف بها العلماء باللغة. و كان كثير الاعتداد بفصاحته و ما له من زاد معرفي واسع في علوم اللغة، فقال لأبي عمرو بن العلاء يوما: أنا أفصح من معد بن عدنان، لكن أبا عمرو أبان له وجه الخطإ فيما يراه، حيث ناقشه في مسألة لغوية معروفة [18]

حاصب: حجارة صغيرة ، الأرحل جمع رحل: البردعة تجعل على ظهر الحيوان، تزجى: تدفع الزواحف: يقصد الحيوان التي ركبوها، مخهارير: هزيل. ذائب، * سورة هود

وعلى كل فنزعته في الإحاطة بمسائل، واكتناه كثير من أسرارها واضح في بعض ما كان يأتي من أوجه الكلام أحيانا، إذ هو صاحب المقولة المشهورة: (( ما لكم تكأكأتم عليّ كتأكئكم على ذي جنة،افرنقعوا عنيّ ))[19]

وهو مثل أستاذه عبد الله نراه يبدي ميلا واضحا إلى النصب ربما إيثارا لخفته. وهذا ما يقرره ابن سلام إذ يقول عنه: (( إذا اختلفت العرب فزع إلى النصب )) ففي قوله تعالى: ((هؤلاء بناتي هن أطهر لكم)) * يقرأها بنصب أطهر على الحال، وهن ضمير فصل فقال له أبو عمرو: هؤلاء بني هم ماذا فقال عشرين فأنكرها أبو عمرو [20] و كان يحلو له مواجهة الشعراء مثل أستاذه، فلم ينج منه النابغة الشاعر الجاهلي في هذا البيت من قصيدة في الاعتذار إذ يقول:

فبت كأنيّ ساورتني ضئيلة * من الرقش في أنيابها السم ناقع

---

18 ــ م ن.

19 ــ ابن سلام،ة مس، ص26.

20 ــ شوقي ضيف، م س، ص 26.

فناقع موضعه النصب على الحال، كأن الشـاعر لم يعتـد بالخـبر جـارا ومجـرورا لتقدمه، وجعل ناقعا الخبر [21]

وكان شديد الانشغال بالتأليف إذ عزي إليه أنه ألّف عددا كبـيرا مـن الأعمـال في النحو، لم يبق منها سوى كتابين اثنين: الإكمال و الجامع، ولا نعلم إن كان سيبويه اعتمدهما جميعا أو الأخير منهما في إنجـاز الكتـاب. وهمـا محـل إعجـاب الخليـل، يتمثل ذلك في هذين البيتين إشادة بأستاذهما الجليل وبالكتابين الفـريدين .[22]

ذهب النحو جميعا كله * غير ما أحدث عيسى بن عمر

ذلك إكمال و هذا جامع * و هما للناس شمس و قمر

أما أبو عمرو بن العلاء المازني (154) المولود سنة 70 هـ بمكة وعـــاش بالبصرة، فهو يعد من الأعلام في القرآن، وهو إمام أهل البصـرة في القـراءات والنحـو و اللغـة. أخذ عن جماعة من التابعين . قال أبو عبيدة : أبو عمرو أعلـم النـاس بالقـــرآن والعربية وأيام العرب والشعر[23]. و كانت عامة أخباره عن أعراب قد أدركوا الجاهلية.

قال الأصمعي: جلست إلى أبي عمرو بن العـلاء عشـر حجـج فلـم أسمعـه يحتـج ببيت إسلامي. و مكانته العلمية هذه جعلت الفرزدق يقول: [24]

ما زلت أغلق أبوابا وأفتحها * حتّى أتيت أبا عمرو بن عمّار

ويقول عنه يونس تلميذه البار: لو كان أحد ينبغي أن يؤخذ بقولـه كلـه في شـيء واحد كان ينبغي لقول أبي عمرو بن العلاء في العربيـة أن يؤخـذ كلـه. و لكـن ليـس

---

21 — ابن نديم، م س، ص 196، ابن خلكان، م س، 3، 486 — 487. قال سيبويه: " صنف عيسى نيفا وسبعين مصنفا في النحو . . . ولم يبق منها في الوجود سوى كتابين " م ن.

22 — ابن النديم، م س، 140 — 141، جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة، ص، 367.

23 — ابن خلكان، م س، 08.

24 — ابن سلام، م س، 08.

أحد إلا أنت آخذ من قوله وتارك[25]. و أكثر الآراء التي أخذت عنه هي في رواية الشعر وأيام الناس، لكن في مسائل النحو بالتحديد قد لا يبلغ درجة شيخه ابن أبي إسحاق ولا عيسى بن عمر، بدليل أنه يقول: (( غلبني ابن أبي إسحاق بالهمز، فنظرت فيه بعد ذلك و بالغت فيه )). وسيبويه يعتمده في اللغة أكثر مما يتكئ عليه في مسائل النحو.

ويمكن تحديد بعض أنظاره النحوية من خلال ما يبديه من رأي في إعراب قوله تعالى: (( يا جبال أوّبي معي و الطير[26] )) فهو يتفق مع صاحبه عيسى بن عمر في قراءة لفظ ( الطير ) بالنصب، لكنهما يختلفان في التأويل فعيسى يقيس قراءتها على النداء بالوجهين في قولنا: يا زيد الحارث و الحارث جميعا، إذا نصب، كأنه قال: أدع حارثا، ويقول أبو عمرو: لو كانت على النداء لكانت رفعا، ولكنها على إضمار " وسخّرنا الطير " كقوله على إثرها " ولسليمان الريح " أي سخرنا الريح[27].

وأبو عمرو في بيت الفرزق سالف الذكر وهو:

وعض زمان يا ابن مروان لم يدع * من المال إلا مسحتا أو مجلف

لا يرى وجها لرفع " مجلف " = بقية من المال " مسحتا " = مهلكا، وكذا يونس، فهما يؤكدان رأي ابن أبي إسحاق الذي يرى الرفع لحنا في اللغة، مع أنه وجه أيضا. لأن الشاعر اختار الاستئناف بتقدير " أو ( هو) مجلف " ويبدو لي أن من معاني ( أو ) الإضراب، كما في الألفية [28] فلعل الإضراب ههنا يشمل المعنى و المبنى في آن واحد، كالقول: أرى في الحقل تيسا أو خروفا أي: بل خروفا، وانظر في

---

[25] ـــ سورة سبأ.

[26] ـــ ابن سلام، م س 08.

[27] ـــ ابن عقيل شرح الألفية تحـــ، محمد محيي الدين عبد الحميد، طن السعادة مصر، 232/2.

[28] ـــ م ن، 308/1.

قولنا: ما زيد قائما لكن قاعد أو بل قاعد. فيجب رفع الاسم و لا يجوز نصب " قاعد " عطفا على خبر " ما ". لأن " ما " لا تعمل في الموجب. أما مع "الواو" لأنه لا يقتضي الإيجاب جاز النصب والرفع. و المختار النصب. نحو " ما زيد قائما ولا قاعدا ". و يجوز الرفع . فتقول " ولا قاعد "[29].

وكان أبو عمرو يقول بالقياس والاطراد في مسائل النحو واللغة يتضح ذلك من رده على من سأله: " أخبرني عما وصفت مما سميته عربية أيدخل فيه كلام العرب كله ؟ فقال: لا. فقلت: كيف تصنع فيما خالقتك فيه العرب. و هو حجة. قال: أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات "[30].

ويتفق أبو عمرو مع تلميذه يونس بن حبيب في أمر هام في مسائل اللغة والنحو على الإجمال حيث نراهما يحملان كثيرا من التقدير والود لشعراء العربية. فهما يجدان لهم على الدوام التأويل المرضي فيما يجانبون فيه الأقوى والأفصح في إبداعهم الشعري. على عكس ابن أبي إسحاق وتلميذه عيس بن عمر في تشددهما المعروف. كما سبقت الإشارة إليه.

ويونس بن حبيب ولد سنة 90 هـ .و توفي سنة 183 هـ. وقد عاش عمرا طويلا قارب المئة. و قد تفرغ من الكبر. أي: لعله لم يكن يقوى على عقد الحلقة لمواصلة الدرس. وكان أعلم الناس بتصاريف النحو. وقد عرف عنه أنه لم يسمع من ابن أبي إسحاق. ولكنه كان ربما يسأله عما يحتاج إلى فقهه في اللغة وغيرها من مسائل العلم في حين أنه صحب أبا عمرو وأفاد منه كثيرا. يدل على ذلك ما يكنه له من إعجاب وتقدير. ويونس بالرغم من عمره المديد عزف عن الزواج. ولم يكن له همة إلا في طلب العلم ومحادثته الرجال. ومن بين من كان يتردد عليهم. ملحفا في تسآلهم عن

---

[29] — ابن خلكان، م س، 468/3.

[30] — ابن النديم، م س، ص198. أنظر الحاشية

بعض ما يخفى عليه من غريب اللغة وحوشي الكلام رؤبة بن العجاج باعتراف يونس نفسه: " إذ قال لي رؤبة بن الحجاج: حتام تسألني عن هذه البواطل وأزخرفها لك؟ أما ترى الشيب قد بلغ في لحيتك؟ [31]".

وقد كان ليونس حلقة بالبصرة تتسع لأصناف النظارة فيهم الأدباء وفصحاء العرب وأهل البادية. فقد كان يونس على هذا ملما بكثير من المعارف، وهو يمتاز بالبراعة في النحو. ومن تلامذته الذين اعترفوا بفضله وأشادوا بنباهته ومكانته سيبويه (180هـ)كما هو واضح في الكتاب، وكذلك أبو عبيدة إذ قال: "اختلفت إلى يونس ابن حبيب أربعين سنة أملأ ألواحي كل يوم من حفظه. وقال أبو زيد الأنصاري النحوي : جلست إلى يونس بن حبيب عشر سنين ،وجلس إليه خلف الأحمر عشرين سنة [32]" وسمع منه الكسائي والفراء من أئمة النحو في الكوفة وله قياس في النحو ومذاهب ينفرد بها [33].

ومهما يكن من أمر فإن يونس سلك مسلك شيخه أبي عمرو في التسليم للعرب، إذ نراه مثله يحاول غالبا إيجاد الوجه المناسب لما يبدو في أشعارهم مخالفا في ظاهره للقياس. وهو موقف ازداد عمقا بآراء الأخفش الأوسط (213 هـ)المخالفة لكثير مما يذهب إليه الخليل وسيبويه، مع أنه من نحاة البصرة، وهو اتجاه تبلور واتسع مجاله بظهور مذهب الكوفة الذي شكل هو ومذهب البصرة العتيد سراجا وهاجا يزداد مع الأيام سطوعا وعظمة.

---

[31] ــ ابن خلكان، م س، 245/7.

[32] ــ م ن، 245/7.

[33] ــ شوقي ضيف، م س، ص 28 – 29.

# الـــدّرس الـنّـــحـــوي

# مشكلاته ومقترحات تيسيرية

الأستاذ: ناصر لوحيشي

جامعة الأمير عبد القادر

قسنطينة

لا جرم أنّ للغّة الإنسانية سمات خاصّة وطوابع تنفرد بها. إذ إنّ "اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام".[1]

وإذا كان لكلّ لغة في الدّنيا ما يميّزها عن غيرها. فإنّ اللّغة العربيّة انمازت عن جملة اللّغات وفُرزت. فكانت أمتنها تركيبا. وأوضحها بيانا. وأعذبها مذاقا "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات. وأوضحها إبانة عن المقاصد. لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني"[2] فلا غرو أن ارتبط بها أشرف الكتب السّماوية، ويرجع ذلك إلى ثرائها وتمامها ممّا لم يتح لأيّة لغة أخرى. حيث إنّه لم يَشنها نقصان ولم تَعبها زيادة.[3]

ولقد كان من مميّزات اللّسان العربيّ، كثرة المفردات. واتّساع المجاز والتّمثيل. وغناه النحويُّ والصّرفيُّ. كمسألة التّعويض ـ مثلا ـ وهو إقامة كلمة بدل كلمة. كإقامة المصدر بدل الأمر. نحو قوله تعالى: {وَبالْوَالِدَيْنِ إحْسَانًا}[4] ونحو قول النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ: "صبراً يا آل ياسر فإنّ موعدَكم الجنّة"[5] أو إقامة الفاعل

---

[1] ـ ابن خلدون ـ عبد الرحمن ـ تاريخ العلامة ابن خلدون، م1، ج2 ، (دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان) ص: 1056 .

[2] ـ م.ن.ص.ن.

[3] ـ يراجع : د.نايف معروف،خصائص العربية وطرائق تدريسها،ط4 (دار النفائس، بيروت، لبنان، 1412 هـ/1991م)، ص 38 و ص 46.

[4] ـ سورة الإسراء، الآية : 23.

[5] ـ الإمام الحافظ ـ أبو عبد الله الحاكم النيسابوري ـ المستدرك على الصحيحين، ج3 (دار الكتاب العربي) ص : 383.

بدل المصدر، قال الله تعالى: {لَيْسَ لِوَقْعَتِهَا كَاذِبَةٌ} [6]، أو إقامة المفعول به بدل المصدر، كقوله تعالى: { بِأَيِّكُمُ الْمَفْتُونُ} [1] أو إقامة المفعول بدل الفاعل في قوله عزّ وجلّ: {حِجَاباً مَسْتُوراً} [2]. وكفكّ الإدغام، وعدم الجمع بين السّاكنين في غير الوقف، والتّفريق بين المعاني بوساطة الحركات[3].

ومن سمات العربيّة أيضا، دلالة بعض الحروف على المعاني. والحصول على الدلالات بتحريك أصول الكلمات، كما أنّ الزيادة في اللّفظ تعني الزيادة في المعنى ـ غالبا ـ.

وأمّا الحروف العربيّة فهي تتوزّع في أوسع مدرج صوتيّ. وهي ثابتة، بل إنّ لكلّ حرف في العربيّة صوتا لا يتغيرّ بتغيّر موقعه من الكلمة. في حين أنّ كثيرا من اللّغات لا تمثّل أحرفها جميع الأصوات في اللّغة. كحرف © في الإنجليزية ـ مثلا ـ.

وتختصّ العربيّة بالسّهولة والمرونة. فهي هجائيّة في كتابتها. حيث يسهل إملاؤها، وأمّا غير الهجائي فيخضع لقواعد قياسية ثابتة. خلافا لبعض اللّغات التي لا تكتب كما تنطق[4]، وعلى متعلمها أن يضطرّ إلى حفظ الكلمة وحفظ صورتها ورسمها.

---

(6) ـ سورة الواقعة، الآية : 2.

1 ـ سورة القلم، الآية : 6.

2 ـ سورة الإسراء، الآية : 45.

3 ـ للتمثيل والاستزادة يراجع : ناصر لوحيشي، صحح لغتك، باب ما يتغير فيه المعنى بتغير الحركة، ط1 (دار ريحانة، الجزائر 2000م) من ص:43 إلى ص:47.

4 ـ يراجع :د.نايف معروف، خصائص العربية، من ص : 39 إلى ص : 49.

ولعل ذلك ما جعل المستشرقين وغيرهم من غير العرب، يُقرُّون بكمال اللّغة العربيّة، فقد اعترفوا بأنّها سلسة قويّة غنيّة كاملة، وبأنّها ظهرت أوّلَ وهلةٍ تامّةً مستحكمةً ـ وإن بدت لهم معقّدةً صارمةً ـ.

وأمّا أهل العربية الغُيُر- من الباحثين والدّارسين ـ فقد زاد حماسهم في تتبّع دقائق اللّغة وخفاياها، وسعوا جميعا إلى إبراز مرونتها، وسعتها واشتقاقها، ودقّة تعبيرها. انطلاقا من أنّ للّفظ في العربيّة معناه وحدّه الخاص. ومثال ذلك لحظات اللّيل والنّهار : البُكرة والضُّحى والغدوة والظهيرة والقائلة والأصيل والهزيع والمَوْهِن[1] والسحر والفجر ...وغير ذلك.

ولمّا كان ذلك كذلك. فقد باتت ظاهرة الإعراب أخطر الخصائص وأبينها إذ لا يعدُّ الإعراب مجرّد حلية لفظية، وهو ليس زينة ولا شكلا، بل "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ" كما قال ابن جني[2]، ذلك أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين الإعراب والمعنى، ولولا ذلك ما مُيِّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت ولا تعجّب من استفهام[3].

بيان ذلك في قوله تعالى: {إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ} [4]. وقوله: { وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ} [5]. وفي قوله سبحانه : {أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ} [6].

---

[1] ــ يراجع د.نايف معروف، المصدر السابق، ص 41.

[2] ــ أبو الفتح عثمان ، الخصائص، ج1، تحقيق محمد علي النجار ( دارالكتاب العربي، طبع دار الكتب المصرية 1957م) ص 34.

[3] ــ يراجع : نايف معروف، خصائص العربية، ص 45 ــ 46.

[4] ــ سورة فاطر، الآية : 28.

[5] ــ سورة البقرة، الآية : 124.

[6] ــ سورة التوبة، الآية : 3.

ألا إنّ إغفالنا الإعراب في هذه الشّواهد القرآنية يجعلنا نحتمل أن يكون المعنى في الآية الأولى، أنّ الله يخشى العلماء من عباده، وفي الثانية أن إبراهيم هو من قام بالابتلاء، وفي الثالثة أن الله بريء من المشركين وبريء من الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ وهذا ممّا ينافي الدلالات ويُفسد المعاني، كما يُفسد العقيدة.

فالإعراب إذن هو أساس بناء الجملة العربيّة[1]. لذلك كان لزاما أن يَهِبَّ غُيُرٌ على سلامة اللّسان العربيّ، ويسارعوا إلى لمِّ شتات اللّغة وتأصيل قواعدها واستخراج أحكامها وأسرارها الدّفينة[2].

ذلك أنّه لا بدّ لكلّ لغة من قوانين تنظّمها، وتجمع شواردها وتكشف عن خفاياها، وتوحّد ظواهرها المختلفة، لأنّ تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائيّة التي تعين المتعلّم على كشف مكنون النفس، والتّعبير عمّا يخالج وجدانه بلغة صحيحة سليمة[3].

لذا وذاك كان النّحو، "دعامة العلوم العربيّة، وقانونها الأعلى، منه تستمدُّ العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها ولن تجد علما منها يستقلّ بنفسه عن النّحو، أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه"[4].

---

[1] ـ يراجع : د. رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ط3 (مكتبة الخانجي، القاهرة، ج.م.ع 1408هـ/1987م) ص : 394-395.

[2] ـ يراجع : سميح أبو مغلي، في فقه اللغة وقضايا العربية، ط1(دار مجدلاوي، عمان 1407هـ/1987م) ص113-114.

[3] ـ يراجع : ابن عرفة بن صافي، تدريس قواعد اللغة في الطور الثالث من المدرسة الأساسية، مجلة همزة الوصل، مديرية التكوين وزارة التربية، الجزائر، عدد خاص : 1991م، ص 194.

[4] ـ عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ط5 (دار المعارف، القاهرة، مصر) المقدمة، ص 1.

ولعلّ من معاني النّحو: القصدَ وحسنَ الهيئةِ. وقد بيّـن ابـن جـنيّ حـدّه فقـال: "النّحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره"[1].

ومن ثمَّ فإنّه لا غنى لكلّ علوم العربيّة ـ على خطورتـها ـ عـن النّحـو، حتّـى إنّ الأئمّة العلماء من السّلف قد جعلوه شرطا أساسا في الاجتـهاد، فـإذا كـانت الشّـريعة عربيّة، فإنّه لا يفهمها حقّ الفهم إلاّ من فهم العربيّة حقّ الفهم، ويذهب الشّاطبي[2] مذهبا بدا فيه مبالغا. حين رأى أنّ علـى الأصـوليّ أن يبلـغ في العربيّـة مبلـغ الأئمّـة فيها كالخليل وسيبويه والأخفش والجرْمـي والمـازني ومـن سـواهم. إذ إنّ النّحـو مـن علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد، مرماه سلامة الاتّصال اللّغوي نطقا وكتابة.[3]

وهو (النّحو) كما يذكر صاحب "النّحو الشّـافي": "علـم ممتـع يـأخذ العقـل ويسـحر اللبّ، ويبعث الثّقة في الدّارس والمُدرّس معا"[4]، وإن كان بعضهم قد زهد في النّحـو واحتقره، وأصغر أمره، ولم يعترف بالحاجة إليه، وقد نسي "أنّ الألفاظ مغلقة علـى معانيها، حتىّ يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغـراض كامنـة فيـها، حتّـى يكون هو المستخرجَ لها، وأنّه المعيارُ الذي لا يتبيّـن نقصـان كـلام ورُجحانـه، حتـىّ يُعْرَضَ عليه، والمقياس الذي لا يُعْرف صحيحٌ من سقيمٍ حتىَ يُرْجَعَ إليه".[5]

---

[1] ــ الخصائص، ج1، ص 34.

[2] ــ يراجع : أبو إسحاق إبراهيم، الموافقات في أصول الأحكام، م2، ج4 (دار الفكر، بيروت، لبنان) مـن ص 59 إل ىص 62.

[3] ــ يراجع : د. علي أحمد مدكور، تدريس فنـون اللغـة العربيـة، ط1 (مكتبـة الفـلاح، الكويـت، 1404هـ/1984م) ص 249.

[4] ــ يراجع : محمود حسين مغالسة، ط3 (مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان 1418هـ/1997م) ص7.

[5] ــ عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق : محمـود محمـد شـاكر، ط2 (مكتبة الخانجي القاهرة، ج.م.ع، 1410هـ/1989م) ص 28.

## مشكلات النّحو العربيّ:

لقد أتى علـى النّحـو العربـيّ حـين مـن الدّهـر. كـثرت فيـه المؤلّفـات وتعـدّدت المصنّفات فزخرت بها مكتباتنا، وزادت العناية عن حدّها وضلّت الحقائق. ونتجـت من ذلك مشكلات كثيرة. و"طال الكلام في هذه الصّناعة وحدث الخلاف بـين أهلـها في الكوفة والبصرة".[1]

وإذا كان النّاس زمان عبـد القـاهر الجرجـاني قـد أنكـروا علـى النّحـاة اهتمامَـهم بالنّحو وغلاءَهم فيه. فما بال النّاس اليوم ؟! فلقد جاء في دلائل الإعجاز[2] قولهـم : "وإنّما أنكرنا أشياء كثّرتموه بها، وفضول قول تكلّفتموها، ومسـائل عويصـة تجشّـمتم الفكر فيها. ثمّ لم تحصلوا على شيء أكثر من أن تُغربوا على السّامعين. وتُعَايوا بـها الحاضرين".

وإذا بحثنا عن مسـوّغات ذلـك وأسـبابه ألفيناهـا كثـيرة: أوّلهـا اختـلاط العـرب بغيرهم من الأقـوام "وكـان مـن أثـر ذلـك الاختـلاط ...[كمـا يـرى الدكتـور سـامي الكناني ]...أن نشأ التّخاطب بلغـة لا تتقيّـد بـالفصحى. حتّـى شـاعت هـذه اللّغـة وأسهم في تفشّيها مقوّمات وعناصر وعوامل عدّة. ذكرها الدّارسون في كتبـهم وفي إثـر ذلك انتشرت العامّية على الألسنة في بلاد العرب"[3].

وقد ضـاق النّـاس ذَرعـا بمسـائل النّحـو. وضجـروا مـن جـدل النّحـاة وتعسّـفهم وتكلّفهم[4] ـ أحيانا ـ وتبرّموا حين أنزل بعضـهم النّحـو منـزلة الغايـة لا الوسـيلة.

---

1 ـــ ابن خلدون، تاريخ العلامة ابن خلدون، ص1058.

2 ـــ عبد القاهر الجرجاني، ص 29.

3 ـــ ناصر لوحيشي، صحح لغتك، التقديم، ص7.

4 ـــ يراجع : د.إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط7 (مكتبة الأنجلو المصرية، مصر 1994م) ص 199.

وحين نسي هؤلاء أنّ النّظم هو توخّي معاني النّحو، وهــو "أن تضـع كلامـك الوضـعَ الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله".[1]

ويبلغ السّأم لدى المتعلّمين مبلغه ـ وبخاصّة ـ عندما قاربوا إفراطَ النّحاة في مسائل الحذف والتّقدير والتّأويل والإعـراب، وحملـهم أسـاليب اللّغـة علـى غـير ظاهرهـا، واستخدامهم الأقيسة النظرية التي لا تستند ـ غالبا ـ إلى الشّواهد المشهورة مـن كـلام العرب[2].

والحقيقة أنّ مشكلات النّحو متعدّدة متشــعبّة، يتّصـل بعضـها بالمنـهج والمصـدر اللّغوي وبعضها بالمعلّم والمتعلّم، وكثير منها بالواقع المعيش وبالمحيط، وقـد تكشّـفت لنا جملة منها، من خلال الاستبانة التي أنجزناهـا واسـتوضحنا بـها طلبـة الجامعـة عن أمور النّحو وعوائقه، فكان من نتيجة الاستيضاح:

ـ ضعف المناهج التعليميّة واضطرابُـها، وابتعادُهـا عـن أسـلوب التـدرّج في عـرض أبواب النّحو. إذ إنّها لا تراعي ـ غالبا ـ المستوياتِ العقليةَ الإدراكيــة بـل إنَّ بعـض المسائل النّحوية مَكرّرة مُعادة.

ـ ميل الدّرس النّحوي عن الغايات المتوخّاة، من خلال تطويقه وسط دوائر المنطـق والفلسفة، ممّا زكّى جفوفه، وجعل منه مادّة مستغلقة.

ـ اتّسـاعُ أبـواب النّحـو وكـثرة مواضيعـه وتشـابك قواعـده، واختــلاف المــدارس النّحوية، ومن ثَمّ تعدّد أوجه الإعراب وصوره.

---

1 ــ عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص 81.

2 ــ يراجع : د.على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 253.

ـ كثرة مصادر النّحو ومراجعه[1] وتعقيدُ منهجها وأسلوبها، وغموضُ شواهدها واعتمادُها المتونَ والحواشيَ أسلوباً ومنطلقاً وغايةً.

ـ غلبة الجانب النّظري على الجانب التّطبيقي العمليّ في تدريس مادّة النحو ـ عموما ـ بسبب الخلط بين الواقع اللّغويّ والمنطق العقليّ.

ـ ضعفُ همم المتعلّمين وانصرافهم عن مادّة اللّغة والأدب ـ بعامّة ـ وغياب الرّغبة في تعلّم النّحو، وقلّة رصيدهم اللّغوي، أضف إلى ذلك مشكلة الوقت (الزّمن)، إذ إنّ لمادّة النّحو ساعةً واحدةً في الأسبوع، وهو غير كافٍ لتحصيل قواعد لغتنا، التي تحوج إلى الدُّربة والمَرَانة والتّواصل والدّوام.

ـ قلة الكُفاة (الكِفايات) في مادّة النّحو، وضعف إعداد المعلّمين واختلاف طرقهم في التّدريس، واتّخاذهم الامتحانات غايةً لا وسيلةً، وهذا الذي غذّى نفور المتعلّمين وصدوفَهم، ونمّى زُهدهم. وقد عنى ذلك : محمّد صلاح الدّين مجاور حين أرجع مشكلات النّحو إلى المصدر اللّغوي، ثمّ إلى المصدر العلميّ الذي يكشف افتقار المعلّم إلى المعلومات الكافية الدّقيقة عن اللّغة وطبيعتها ووظيفتها، أي : افتقاره إلى جملة طرائق التّدريس. أو لنقل : (القدرة المِهْنية)[2].

وأمّا ما تعلّق بالواقع والمحيط فيصعب حدّه وحصره، حيث حلّت العامّية محلّ الفصحى في مختلف المواقع والمواطن، والفظيع مزاحمةُ اللّغات الأجنبية اللّغةَ العربية.

---

[1] ــ يراجع للتوسع : سميح أبو مغلي، في فقه اللغة وقضايا العربية، من ص 121 إلى ص 125. ويراجع : محمود حسين مغالسة، ص 8.

[2] ــ يراجع: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ــ أسسه وتطبيقاته ــ ط4 (دار القلم، الكويت، 1403هـ/1983م) ص102.

ـ غياب الوسائل المعينة الموضحة (السّمعية والبصرية وغيرها...) ممّا يسهّل الاستيعاب وييسّره.

ويجب أن يقال : إنَّ تراثنا اللّغويَّ، النّحويَّ والصّرفيَّ ـ على الرّغم من هذه المشكلات المعوّقات ـ تراث خطير وجب تأصيله وتقعيده وصَوْنه، وذلك بتبيان "خصائص بنية العربيّة بشكل علميّ، بتقديم نظرة جديدة في دراسة اللسان العربيّ تعيد ربط اللّغة العربيّة الفصحى بالواقع والحياة".[1]

ولعلّ الدّعوة إلى الاستغناء عن النّحو، وإحلال العامّية محلّ الفصحى ـ وهي دعوة غير بريئة ـ هي التي جعلت العبء فادحا والحمل ثقيلا على النّحاة واللّغويّين المحدثين، ومن ثَمَّ صار تيسير النّحو ضرورة ملحاحة.

فعبّاس حسن في تقديمه لـ"النحو الوافي" يرى، أنّ تجمع مادّة النحو وكل ما يتعلق بها من التّصريف في كتاب واحد، حتّى وإن تعدّدت أجزاؤه، يجمع ما تفرّق في أمّات الكتب، ويُغنينا عن الرّجوع إليها[2] يراعى في ذلك وضوح التّعبير والنّقل ودلالتهما، بتوخّي اللّغة اليسيرة المأنوسة التي لا تعقيد فيها ولا غموض ولا حشو ولا فضول ولا مناقشة أمر، أو لفظ ولا وضع اعتراض، ولا الحرص على أساليب القدامى وتعبيراتهم[3].

ولا يمكن تيسير النّحو العربيّ، وما ينبغي لنا ذلك، إذا لم يستند الباحثون والدّارسون إلى المنهج اللغوي الحديث. ويتنكبوا عن التّفاسير الفلسفية والتّأويلات المتعسّفة.

---

[1] ـــ جعفر دك الباب، مجلة همزة وصل، ع :1991م، ص 154.

[2] ـــ تراجع، ص: 8.

[3] ـــ يراجع : عباس حسن، النحو الوافي، ص 8.

وممّا رأى غُيُر من أهل العربيّة، وأكّده طلبتنا من خلال الاستبانة ما يأتي:

أ ـ ربط المصطلحات النحوية والتّعاريف بالمعاني والدّلالات؛ فكثير منّا يردّد: نون الوقاية. ولا يعلم معنى ذلك، ويقول مُعرباً: فعل مضارع، ولا يدري لم سمّي ذاك الفعل مضارعا ؟! وكذا مسألة حركة المناسبة.

ويجب أن تُدرسَ المصطلحات النّحويّة والتّصريفيّة بطريقة متكاملة وتُرتّبَ الأبواب والمسائل وفق منهجيّة منطقيّة مدروسة، تراعي قدرات المتعلّمين ومستوياتهم. وربّما جاز الاستغناء عن بعض المصطلحات والفروع التي لا أثر لها في تقويم اللّسان أو القلم[1].

ب ـ انتقاء الشواهد والأمثلة التي تكشف عن الغامض، وتُجلّي القاعدة، وخليق بالباحثين والمعلّمين اختيار الشّواهد التي تتصل بالمحيط، وتخدم الواقع المعيش. ويا حبّذا لو يُضفي المعلّم على درس النّحو جوًّا يُريح المتعلّمَ ويحفزّه إلى الاستزادة ويشوّقه، كأن يسوقَ حكمةً أو مثلاً أو بيتاً أو طُرفةً تبعث الرَّوْحَ والسُّرور، وإنّ تجرِبتنا مع الطّلبة قد أثبتت هذا ـ بحمد الله ـ.

جـ ـ الابتعاد عن اختلاف النحاة وآرائهم المتشعّبة في المسألة الواحدة، وعن العلل التي لا تجدي نفعاً. وذلك بالاحتكام إلى اللّغة الجامعة لا المفرّقة.

د ـ تغليب الجانب التطبيقيّ العمليّ على الجانب النظريّ. وتوسيع حصص النّحو واللغة.

هـ ـ اعتماد الأسلوب الطبيعيّ في تدريس قواعد النّحو العربيّ. بالرجوع إلى النّصوص المشرقة، وربط النّحو بأساليب اللّغة العربيّة البلاغية، حيث إنّه لا يخَفى ارتباطُ النّحو بالبلاغة في درس الاستفهام مثلا.

---

[1] ـــ يراجع : د. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 262.

و ـ الاستعانة بالوسائل الحديثة الموضحة، كالأجهزة السّمعية البصرية والأجـهزة العاكسة، ولا سيما في إيضاح فروع التّصريف وأقسامه. ونحن نُهيبُ بوسائل الإعـلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، أن تضطلع بمهمتـها، فتقدّم النحـو العربـيّ في حصـص وبرامج ودروس مشوّقة، كي تعيد الثّقة إلى النّفوس، ذلك أنّ كثيرا منّا لا يكاد يسـمع كلمة النّحو إلاّ أحسّ بالثّقل والنّفور والضّجر[1].

هذه أهمّ المقترحات المبداة، وهناك أشياء أخـر اقترحـها طلبتنـا أغفلناهـا لكونـها جزئيّةً.

ويظلّ النّحو العربيّ بحاجة إلى أيادٍ أمينةٍ، ونفوس صادقـةٍ، تكشـف عـن خفايـا لغتنا وأسرارها، وتجلّي الغامض منها.

وقد ذكر أحد طلبتنا الأنجاب، أنّ مشكلة النّحـو لا تكمـن في المعلّم وحـده ولا في المتعلّم وحـده، ومـن الفِريـة أن تُنسـب إلى الزَّمـن وحـده، فمعوّقـات النّحـو مبثوثـة ومبسوطة هنا وهناك وهنالك، والمسألة تبحث عن ذوي الخالصة الأقوياء.

---

[1] ــ يراجع: أحمد ماهر البقري، النحو العربي ــ شواهده ومقدماته ــ(مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ج.م.ع 1988م) ص 20.

## المصادر والمراجع المعتمدة


ـ القرآن الكريم.

1 ـ ابن خلـدون ـ عبـد الرحمـن ـ، تـاريخ العلامـة ابـن خلـدون، م1، ج2 (دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان ).

2 ـ د. نايف معروف، خصـائص العربيـة وطرائـق تدريسـها. ط4 (دار النفـائس بيروت لبنان. 1412هـ/1991م).

3 ـ الإمام الحافظ أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، المستدرك علـى الصحيحـين، ج3 (دار الكتاب العربي).

4 ـ ناصر لوحيشي، صحح لغتك، ط1 (دار ريحانة. الجزائر. 2000 م).

5 ـ أبـو الفتـح عثمـان. الخصـائص، ج1، تحقيـق : محمـد علـي النجـار (دار الكتاب العربي، طبع : دار الكتب المصرية، 1957 م).

6 ـ د. رمضـان عبـد التـواب، فصـول في فقـه العربيـة. ط3 (مكتبـة الخـانجي القاهرة، ج.م.ع، 1408هـ /1987م ).

7 ـ سميح أبو مغلي. في فقه اللغة وقضايـا العربيـة، ط1 (دار مجـدلاوي. عمـان 1407هـ/ 1987م).

8 ـ مجلة همزة الوصل، مديرية التكوين. وزارة التربية. الجزائر. عـدد خـاص. 1991م.

9 ـ عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ط5 (دار المعارف. القاهرة. مصر).

10 ـ أبو إسحاق إبراهيـم. الموافقـات في أصـول الأحكـام، م2، ج4 (دار الفكـر. بيروت، لبنان).

11 ـ د.علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. ط1 (مكتبة الفلاح الكويت. 1404هـ/1984م).

12 ـ محمود حسين مغالسة. النحو الشافي. ط3 (مؤسسة الرسالة. بيروت. لبنان. 1418هـ/1997 م).

13 ـ عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني. دلائل الإعجاز. تعليق : محمود محمد شاكر. ط2 (مكتبة الخانجي. القاهرة. ج.م.ع. 1410هـ/1989 م).

14 ـ د. إبراهيم أنيس. من أسرار اللغة. ط7 (مكتبة الأنجلو المصرية. مصر. 1994 م).

15 ـ محمد صلاح الدين علي مجاور. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ـ أسسه وتطبيقاته ـ ط4 (دار القلم. الكويت. 1403هـ/1983 م).

16 ـ أحمد ماهر البقري. النحو العربي ـ شواهده ومقدماته ـ (مؤسسة شباب الجامعة. الاسكندرية. ج.م.ع. 1988 م).

# النحو العربي
# بين التعصير والتيسير

الأستاذ: يحيى بعيطيش

قسم اللغة العربية

كلية الآداب واللغات

جامعة قسنطينة

مقدمة :

يعد النحو في أي لغة العمود الفقري لها. لأنـها لا تسـتقيم إلا بـه. وبدونـه يبقـى الكلام مجرد ركام من الكلم، لا يحصل به فهم أو إفهام. لذلك أولاه الدارسون أهميـة خاصة. إن في المجال العلمي النظري أوفي المجال التعليمي التطبيقي.

لذا تطرح اليوم إشكالية تعليم النحـو العربـي، أكـثر مـن أي وقـت مضـى، نظـرا للضعف اللغوي الذي أصبح يشكل ظاهرة عامـة في الوطـن العربـي، تـزداد اسـتفحالا بمرور الزمن، ومما لاشـك فيـه أن أسـباب ومسـببات هـذه الظـاهرة معقـدة ومتعـددة الجوانب، منها ما يتعلق بطرائق تعليمه ومنـها مـا يتصـل بتكويـن معلميـه. وتجديـد مدونته اللغوية، وتحديد أهدافه..

غير أن أهم جانب في نظرنا، هو الجانب المتعلق بتجديد نظريتـه القديمـة، وهـو موضوع هذه المداخلة. التي سنتناول فيها المحاور التالية :

1 ـ تعصير النحو العربي أولا

2 ـ مفهوم تيسير النحو العربي

3 ـ نظرية النحو الوظيفي التي ندعو إليها :

3 ـ 1 نموذج الجملة

3 ـ 2 نموذج النص

3 ـ 3 الخصائص البنيوية والتداولية

4 ـ الكفاية البيداغوجية لنظرية النحو الوظيفي

خـاتـمـة.

## 1 ـ تعصير النحو العربي أولا :

اتفق معظم الباحثين العرب المهتمين، بإصلاح تعليم اللغة العربية، وتذليل صعوباتها، وحل مشكلاتها، أن تعليم نحوها، أحد هذه المشكلات الكبرى، فهو السبب الرئيس في ضعف لغة الناشئة العرب، في جميع مراحل التعليم، لذاك تعددت دعوات إصلاحه، منذ زمن بعيد.

ويمكن أن نميز في هذه الدعوات بين صنفين: صنف مغرض هدام، دعا إلى العامية، وإلى التخلي عن الإعراب، ليقوض ركنا أساسيا من أركان العربية، ويحدث فيها الفوضى والاضطراب..وهذا الصنف لا يعنينا من قريب أو بعيد. وصنف جاد غيور على عربيته ومؤمن بعبقريتها، دعا بعضهم إلى تيسير نحوها، بتبسيط مفاهيمه ومصطلحاته، أو اختزال بعض أبوابه وحذف الكثير من مسائله..ودعا آخرون إلى إصلاح طرائق تعليمه، باعتماد طرائق إجرائية، تقلل فيها الشروح النظرية، وتعطى الأولوية للتدريبات والتمارين الإنتاجية، واقترحت في المدة الأخيرة بعض المقاربات التبليغية [1].

وعلى الرغم من التطبيق الحرفي للكثير من الإصلاحات، على هذا المستوى أو ذاك، إلا أن مشكلة الضعف اللغوي، مازالت متفشية عند كل الطلاب العرب، وما فتئت تتوسع وتتعمق مع مرور الزمن، إلى أن أصبحت صفة ملازمة للناشئة ولطلاب الجامعات، وحتى لبعض المتخصصين في اللغة العربية.

فما سر هذه المفارقة العجيب؟ أنصلح النحو ليزداد طلابنا ضعفا وبعدا عن الاستعمال الصحيح للغة العربية؟! وهل العيب في الإصلاح نفسه؟! وهل نطالب

---

[1] ـــ ينظر: منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي: وقائع الملتقى المغاربي 16 – 1993/10/18 منشورات المعهد القومي لعلوم التربية. تونس 1995

بالعودة إلى طريقة المتون والحواشي والشروح وشرح الشروح. لأنها ـ رغم العيوب التي نلصقها بها ـ أعطت نتائج إيجابية، لا يمكن مقارنتها بالنتائج السلبية، التي أعطتها طرائقنا ومناهجنا التي نزعم أنها حديثة؟!

أسئلة كثيرة محيرة، يمكن طرحها في هذا السياق، قد نختلف كثيرا أو قليلا في حصر أسبابها ومسبباتها، فنرجع إلى الطريقة، أو إلى التكوين الضعيف للمعلم أو منهاج النحو لنختزل بعض الأبواب النحوية، أو نحذفها أو ننقلها إلى مستوى تعليمي أعلى أو أدنى..وفي هذه الإجراءات بعض الصحة، ولكن النتيجة باقية على حالها، إذ نبقى ندور في حلقة مفرغة، لأننا لم نلمس جوهر المشكلة، وهي في رأينا الجهاز النحوي القديم، أي: النظرية النحوية القديمة التي لم تعد اليوم صالحة للظروف المعاصرة الجديدة، وتوجهاتها وغاياتها وأهدافها، التي تختلف عن الظروف القديمة. وبالتالي لا تجدي الإصلاحات التي تتخذ النظرية النحوية إطارا لها، سواء تعلق الأمر باقتراح طرق تعليمية جديدة أم بتبسيط مصطلحاتها أم تيسيرها أم اختزالها وحذف بعض أبوابها..

ومما تجدر ملاحظته في هذا الصدد. أن ما ذهبنا إليه لا يعيب أبدا النحو العربي القديم. أو يحط من قدر علمائه الذين نجلهم وننحني أمام عبقريتهم التي قدمت لنا الكثير من الإسهامات العلمية، لا تعد مفخرة في زمانهم فحسب، بل نجد لبعضها نظيرا في النظريات المعاصرة.

فالعيب إذن ليس في النظرية النحوية القديمة، وإنما العيب فينا نحن المعاصرين. أبناء القرن الحادي والعشرين. الذين مازلنا نبني إصلاحاتنا على نظرية قديمة. تغيرت كلية الظروف العلمية والتربوية والتعليمية المصاحبة لها، مع العلم أن لنا نظريات نحوية معاصرة، أفادت من المناهج اللسانيات الحديثة، وأصلت لنظريات

نحوية عربية حديثة، كالنظرية النحوية الخليلية الحديثة [2]للدكتور عبد الرحمن حاج صالح، أصل فيها لنحو بنيوي عربي، استمد أصوله من نهج الخليل وتلميذه سيبويه،والنظرية اللغوية الحديثة [3]للدكتور جعفر دك الباب، أصل فيها لنحو بنيوي وظيفي،من خلال نظرية ابن جني ونظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني ونظرية الوجهة الوظيفية لماتزيوس التشيكي [4]، والنظرية المعجمية الوظيفية [5]للدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، أصلت لنحو عربي توليدي،استمد إطاره النظري من النظرية

---

2 ــ ينظر: د. عبد الرحمن حاج صالح: المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، في: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية: وقائع ندوة جهوية.أبريل 1987 الرباط

ط1 .دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان 1991.ص ص:367 – 394

وكذلك: النظرية الخليلية الحديثة، في مجلة اللغة والأدب. العدد: 10 ديسمبر 1996.ص ص: 85 - 100

3 ــ ينظر د. جعفر دك الباب: النظرية اللغوية الحديثة. منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق 1996

4 – ينظر: د. جعفر دك الباب: الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني: نظرية الإمام الجرجاني اللغوية وموقعها في علم اللغة العام الحديث. مطبعة عبد الجليل. دمشق 1980.

5 ــ ينظر: د عبد القادر الفاسي الفهريك، اللسانيات واللغة العربية. منشورات عويدات. بيروت 1986.

التوليدية التحويلية لشومسكي، ونظرية النحو الوظيفي [6]، أصل فيها الدكتور أحمد المتوكل، لنحو عربي وظيفي في إطار مبادئ نظرية النحو الوظيفي

---

[6] ــ ينظر: أعمال للدكتور أحمد متكول بالعربية:

- (1985) الوظائف التداولية. نشر دار الثقافة الدار البيضاء
- (1986) دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي. نفس الدار
- (1987) أ. من البنية الحملية إلى البنية المكونية. نفس الدار

ــ (1988) أ. قضايا معجمية:المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية.اتحاد الناشرين المغاربة. الرباط

ــ (1988) ب. الجملة المركبة في اللغة العربية.منشورات عكاظ .الرباط

ــ (1989) اللسانيات الوظيفية:مدخل نظري.نفس الدار

ــ (1993) أ. الوظيفة والبنية.نفس الدار

ــ (1993) ب. آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي.منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية

ــ (1995) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية:التمثيل الدلالي التداولي.
دار الأمان.الرباط

ــ (1996) قضايا اللغة في اللسانيات الوظيفية:التمثيل الصرفي التركيبي.دار الأمان الرباط

ــ تحت الطبع:قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية:من بنية الجملة إلى بنية الخطاب.

وباللغة الأجنبية:

- Réflexion sur la théorie de la signification dans la pensée linguistique Arabe . Publication de
la Faculté des lettres. Rabat 1982
- Essais en grammaire fonctionnelle. SMER, Rabat 1988
- Relections on the layared underlying representation in functional Grammar. Afrique-Orient 1999 .

Simon Dik 1978 Functional Grammar. North-Holland.Amsterdam

- 1980 Studies in Functional Grammar. London Academic Press
- 1988 Idioms in a Functional Grammar. University of Amsterdam
- 1989 The Theory of Functional Grammar.Dordrecht Foris
- 1990 How to build a natural language User : a linguist' s point of view. In Hannay and Vester < eds >.

لسمون ديك الهلندي [7].

وبناء عليه، ينبغي للإصلاحات التي نروم تحقيقها، في أي مجال من المجالات السالفة الذكر، وخاصة ما يتعلق بتيسير النحو، أن ترتبط بنظرية نحوية معاصرة، تستجيب للشروط العلمية المعاصرة، بحيث تنفتح على النظريات اللسانية الحديثة من جهة، وتنسجم مع المبادئ التربوية والنفسية والطرائق التعليمية الحديثة من جهة أخرى، ونزعم أن هذه الشروط متوفرة في نظرية النحو الوظيفي الحديثة، كما سنبينه في موضعه.

وبعبارة أخرى، علينا ألا نمحص الكفاية العلمية للنظرية النحوية المعاصرة فحسب، بل نتحرى الدقة والموضوعية في تحري كفايتيها النفسية والبيداغوجية بصفة خاصة؛ لأن بعض النظريات النحوية، كفايتها النفسية ناقصة[8]، ولا يمكن الاطمئنان إلى كفايتها البيداغوجية، كما يؤكد أصحابها ذلك صراحة [9]، وبذلك نتحاشى تعسير التعصير الذي قد يناقض كل مفاهيم التيسير التي نطمح إلى تحقيقها.

---

[7] ــ ينظر funetional grammar / s.Dik مرجع سابق

[8] ــ ينظر أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية ــ مرجع سابق ــ ص:83.

[9] ــ أكد شةمسكي نفسه في كثير من المؤتمرات الخاصة باللسانيات التطبيقية بأن نظريته علمية تجريدية، لا يعول عليها في التطبيقات التعليمية.

## 2 ـ مفهوم تيسير النحو العربي:

بالرجوع إلى أدبيات تيسير النحو، في المحاضرات والمناقشات والمبادرات. المقدمة في ملتقيات وندوات تيسير النحو. نجد تركيزا على مفاهيم أو معان مختلفة أهمها: التخفيف على المتعلمين، الاختصار، التبسيط،البعد عن التعقيدات الذهنية والفلسفية [10]، إلغاء بعض الأبواب النحوية واقتراح أخرى [11].

وحتى تكون هذه المفاهيم إيجابية لا سلبية، يجب أن تربط ببعض المفاهيم البيداغوجية الحديثة، منها:

### 2 ـ 1 التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي أو البيداغوجي:

تعني هذه الثنائية، أن هناك فرقا واضحا وجوهريا. بين النظرية النحوية كعلم:أي كجهاز أو إطار نظري. يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات، يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها، وهو النحو العلمي.الذي قد يكون نحوا قديما أو نحوا توليديا تحويليا أو نحوا وظيفيا، وبين النحو التعليمي أو البيداغوجي الذي تنحصر مهمته في استثمار بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية أو تلك.ليتخذ منها أصولا، يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة. تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية [12]..

وعليه،فإن النحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء آخر، والخلط بينهما. يجعل تعليم النحو عقيما، و تيسيره لا معنى له ولا فائدة ترجى منه، فما الفائدة من عملية التبسيط أو حذف هذا الباب أو نقله... إذا كانت مرتبطة بنحو

---

[10] ــ ينظر محمد عيد:قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية.عالم الكتب.القاهرة1989

[11] ــ ينظر شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا. ط2. دار المعارف. القاهرة 1993.

[12]- H. bess / R. GALISSON: Polémique en didactique; Clé international. Paris 1980. Pp: 35 - 40

علـــــمـــــي، الهدف منه إفهام المتعلمـين هـذا المصطلـح أو ذاك، ثـم التـدرب عليـه لتثبيته وترسيخه ـ حتى لا أقول لحفظه ـ تماما كمـا يفعـل بمصطلحـات الفيزيـاء أو الرياضيات..وكأن الأمر يتعلق بإعداد نحاة أو متخصصين في اللسانيات.

2 ـ 2 ألا تكون عملية التيسير مجانية، تقوم على المحاولة والخطأ، تحذف هـذه المسـألة أو تلـك. أو تنقـل هـذا البـاب مـن مستوى تعليمـي إلى آخـر، دون مـبرر بيداغوجي واضح، يقوم على ضوابط علمية ونتائج اختبارات ميدانية.

2 ـ 3 أن تكون القواعد النحوية في خدمة المتعلمين: ويعني ذلك أن يكون لعملية التيسير التي قمنا بها(سواء تعلق الأمر بتبسيط القواعد، أم باختصارها، أم بحـذف أم بنقل بعضها ...)

أثـر عملـي في سـلوك المتعلمـين، بحيـث تتحـول إلى مـهارات لغويـة، تسـهم في إكساب المتعلمين ملكة تبليغية، بالمفهوم الـذي سـنتحدث عنـه ضمـن نظريـة النحـو الوظيفي، التي اخترناها بديلا للنظرية النحوية القديمة.

## 3 ـ نظرية النحو الوظيفي:

لا يخفـى علـى المتتبعـين للنظريـات اللغويـة المعـاصرة، بصفـة عامـة، والنظريـات النحوية بصفة خاصة، المكانة العلمية المتميزة، لنظرية النحـو الوظيفـي(لسـمون ديـك) التي أصبحـت الوريـث الشـرعي، للنظريـات النحويـة الوظيفيـة قبلـها، وتطمـح منـذ الثمانينيات، أن تكون بديلا للنظرية التوليدية التحويلية بكل نماذجها.

كمـا لا يخفـى، في العـالم العربـي بصفـة عامـة، وفي المغـرب العربـي بصفـة خاصة، البحوث القيمة التي أجراها الدكتور أحمـد المتوكـل، علـى النحـو العربـي في إطار هذه النظرية، طوال عقدين من الزمن تقريبا، تمكن خلالها، بفضل رسوخ قدمـه في التراث اللغوي العربي، وحسن استيعابه للنظريـات اللغويـة الحديثـة، مـن إغنـاء

الدراسات النحوية العربية، بمفاهيم ومصطلحات حديثة، شكلت نظرية علمية متماسكة، فضل كفاياتها التفسيرية والنفسية والنمطية والبيداغوجية، كما سنوضح في هذا الملخص الذي نقدمه لها.

فانطلاقا من جهازها الواصف، يمكن أن نميز بين مرحلتين مرت بهما نظرية النحو الوظيفي هما: نموذج الجملة الذي ظهر للوجود سنة1978 من خلال كتاب سمون ديك الموسوم بالنحو الوظيفي(Functional Grammar ) [13]وتبع هذا الكتاب أبحاث ومؤلفات أخرى، صبت كلها في إطار نحو الجملة إلى نهاية سنة1988 [14].

ونموذج النص، الذي بدأ سنة1989 بكتاب(ديك)الموسوم بنظرية النحو الوظيفي(The Theorie of functional Grammar ) [15] رسم فيه المؤلف معالم نموذج نحو جديد، أتبعه مع فريق من الباحثين(منهم الدكتور أحمد المتوكل)، بدراسات وابحاث لا تزال إلى اليوم، تدقق مفاهيم هذا النموذج وتوسعه، في إطار جديد تجاوز نطاق نحو الجملة إلى نحو النص [16].

وقبل إعطاء ملخص موجز للجهاز الواصف لهذين النموذجين، نعرض بإيجاز المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية، سواء في نموذجها الأول أم الثاني وهي [17]:

أ ـ الوظيفة الأساسية للغات الطبيعية، هي وظيفة التواصل، وهذا يعني أن بنية اللسان الطبيعي الصورية، ترتبط ارتباط تبعية، بهذه الوظيفة الأساسية [18]

---

[13]- Simon Dik : Functional Grammar. North Holland. Amesterdam. 1978

[14] — ينظر أعمال ديك، وأعمال المتوكل.

[15] — نفسه، وكذلك أعمال المتوكل.

[16] — نفسه

[17] — نفسه

[18] — ينظر أحمد المتوكل: البنية والوظيفة. مرجع سابق ص: 9

ويـــترتب علـــى ذلـــك، أن موضـــوع النحـــو الوظيفـــي، هـــو وصـــف القـــدرة التواصلية(Compétence Communicative )للمتكلم/المستمع وتفسيرها.

ب ـ تعتبر الوظائف الدلالية والتركيبية والتداولية وظائف أولى(Prémitive )، لا وظائف مشتقة.

ج ـ تحقيق الكفاية التداولية(L' adéquation Pragmatique ): تنـدرج نظريـة النحو الوظيفي في زمرة الأنحاء المؤسسة تداوليا، فهي تستفيد من الدراسات التداولية الحديثة، التي تناولت مفاهيم نظرية الأفعـال اللغويـة، والقـوة الإنجازيـة والاقتضـاء والإحالة...كما تفيد من نظرية الاتصال والإخبار ولسانيات النص أو الخطاب.

د ـ تحقيق الكفاية النفسـية(L' adéquation Psychologique ): تفيـد نظريـة النحـو الوظيفـي مـن نتـائج أبحـاث علـم النفـس بصفـة عامـة، وعلـم اللغـة النفسي(Psycholinguistique ) بصفة خاصة،فهي تتـابع تطوراتـها،وتتطـابق مـع نماذجها [19]،سواء تعلق الأمر بنماذج الإنتاج أم نماذج الفـهم والإدراك، ولـذا أبعـدت هـذه النظريـة مـن جـهازها الواصـف التحويـــلات المعتمـــدة في النظريـــة التوليديـــة التحويلية، لأنها غير مطابقة للواقعية النفسية [20].

هـ تحقيق الكفاية النمطية(L' adéquation Typologique ): يتمثـل هـذا المبـدأ في أن نمـوذج نظريـة النحـو الوظيفـي، ينطبـق علـى أكـبر عـدد ممكـن مـن اللغـات الطبيعية،ذات البنى اللغوية المتباينة [21]، وعليـه فـهي تسـتجيب لمـا أصبـح معروفـا بمبدأ العولمة(Universalisme ).

---

19 ـــ ينظر أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية. مرجع سابق.

20 ـــ نفسه

21 ـــ نفسه

3 ـ 1 نموذج الجملة(1978ـ1988):

لما كان نحو النموذج الأول نحو جملة، فإن الجملة فيه تشتق، عبر ثلاث بنى أساسية: هي البنية الحملية والبنية الوظيفية والبنية المكونية. حيث يمثل في كل بنية لجملة من الخصائص والقواعد.

ـ 1 ـ 1 البنية الحملية:

وتتكون من بنيتين متحدتين، هما بنية الحمل وبنية الدلالة.

يمثل في بنية الحمل لمحمول الجملة وحدوده التي يفرضها، ويمثل في بنية الدلالة لدلالة محمول الجملة، وللوظائف الدلالية للحدود التي يفرضها.

فمحمول الجملة ـ الذي ينتمي تركيبيا إلى مقولة الفعل أو الاسم أو الصفة أو الظرف ـ يدل على واقعة، تصنف في نظرية النحو الوظيفي إلى حقل الأعمال( actions)أو الأحداث(processus )أو الأوضاع(positions )أو الحالات(états ).

أما الحدود. فتدل على المشاركين في تحقيق الواقعة. وهي بالنظر إلى أهميتها في تحقيق الواقعة. قد تكون موضوعات أساسية. كالذات المنفذة والذات المتقبلة أو المستقبلة. وقد تكون حدودا غير أساسية(لواحق)، يقتصر دورها على الإشارة للظروف والملابسات التي أحاطت بالواقعة. كأن تدل على زمانها أو مكانها أو علتها...

ـ 1 ـ 2 البنية الوظيفية:

ويمثل فيها لبنيتين متلازمتين هما:

البنية التركيبية: ويتم فيها إسناد وظيفتي الفاعل والمفعول فقط، ويبرر هذا التقليص للوظائف التركيبية بأن ثمة فرقا بين البنية الدلالية للجملة وبنيتها التركيبية، بحيث لا ضرورة بأن تتضمن البنية الثانية جميع عناصر البنية الأولى [22].

البنية التداولية: وتسند فيها جملة من الوظائف التداولية. إلى مكونات الجملة بالنظر إلى المعلومات الإخبارية التي تحملها هذه المكونات. أثناء تفاعلها مع معطيات السياق. بكل أبعاده الاجتماعية والثقافية والحضارية والنفسية واللغوية [23] والمكانية والزمانية. وسنوجز تعريف هذه الوظائف، في مكانها المناسب.

ـ 1 ـ 3 البنية المكونية:

تسند فيها جملة من القواعد، تسمى قواعد التعبير [24] كقواعد الإعراب الخاصة بإسناد الحالات الإعرابية، وقواعد البنية الموقعية التي ترصد ترتيب مكونات الجملة. وقواعد إسناد النبر والتنغيم. ويمكن توضيح الجهاز الواصف لنحو الجملة بالرسم الموالي [25]:

---

22 ـــ ينظر أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي. مرجع سابق.

23 ـــ ينظر نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعملها. المجلس الوطني

24 ـــ ينظر أحمد المتوكل: من البنية الحملية إلى البنية المركبية. مرجع سابق

25 ـــ نفسه

أســـــــاس

معجم

| قواعد تكوين المحمولات | محمولات | | حدود | | قواعد تكوين الحدود |
|---|---|---|---|---|---|
| | مشتقة | أصول | أصول | مشتقة | |

أطـر حـمـلية نوويـة

قواعد توسيع الأطر الحملية

أطـر حـمـلية موسعة

قواعد إدماج الحدود

بـنـيـة حـمـلـيـة

قواعد إسناد الوظائف: تركيبية+تداولية

بـنـيـة وظـفـيـة

قواعد التعبير

قواعد إسناد الحالات الإعرابية

قواعد الموقع

قواعد إسناد النبر والتنغيم

بنية مكونية

يتضح من هذا الرسم، أن هناك ثلاثة أنساق من القواعد، هي: قواعد الأساس وقواعد الوظائف وقواعد التعبير. فالأساس هو عبارة عن خزان للمفردات، يمد باقي قواعد النحو بمصدر الاشتقاق، وهو مدخل معجمي(أصل أو مشتق)ممثل له في شكل إطار محمولي، يرصد توزيع محلات محمول المفردة الأساس، وخصائصها الدلالية. وينقل هذا الإطار المحمولي إلى بنية حملية تامة التحديد، بإجراءات توسيعية ـ إذا تطلب الأمر ذلك ـ بإضافة الحدود اللواحق،ومخصصات السمات الجهوية والزمنية للمحمول.

هذه البنية، تتخذ دخلا لقواعد إسناد الوظائف،فتحدد الوظائف التركيبية(الفاعل والمفعول)، ثم الوظائف التداولية(المحور والبؤرة...)فتنتج بالتالي البنية الوظيفية، وفيها تتوافر المعلومات الدلالية والتركيبية والتداولية التي تستلزمها قواعد النسق الثالث،أي قواعد التعبير التي تتحقق من خلالها البنية المكونية، حيث تتحقق فيها عناصر البنية التي تشتمل على القواعد الصرفية، وقواعد إسناد الحالات الإعرابية وقواعد إدماج المعلقات من جهة، وقواعد تحديد رتبة مكونات الجملة، أي قواعد الموقعة من جهة أخرى، فيكون ناتج ذلك بنية تتوفر فيها المعلومات اللازمة التي تتخذ دخلا، للقواعد الصوتية التي يتم بواسطتها التأويل الصوتي المناسب [26].

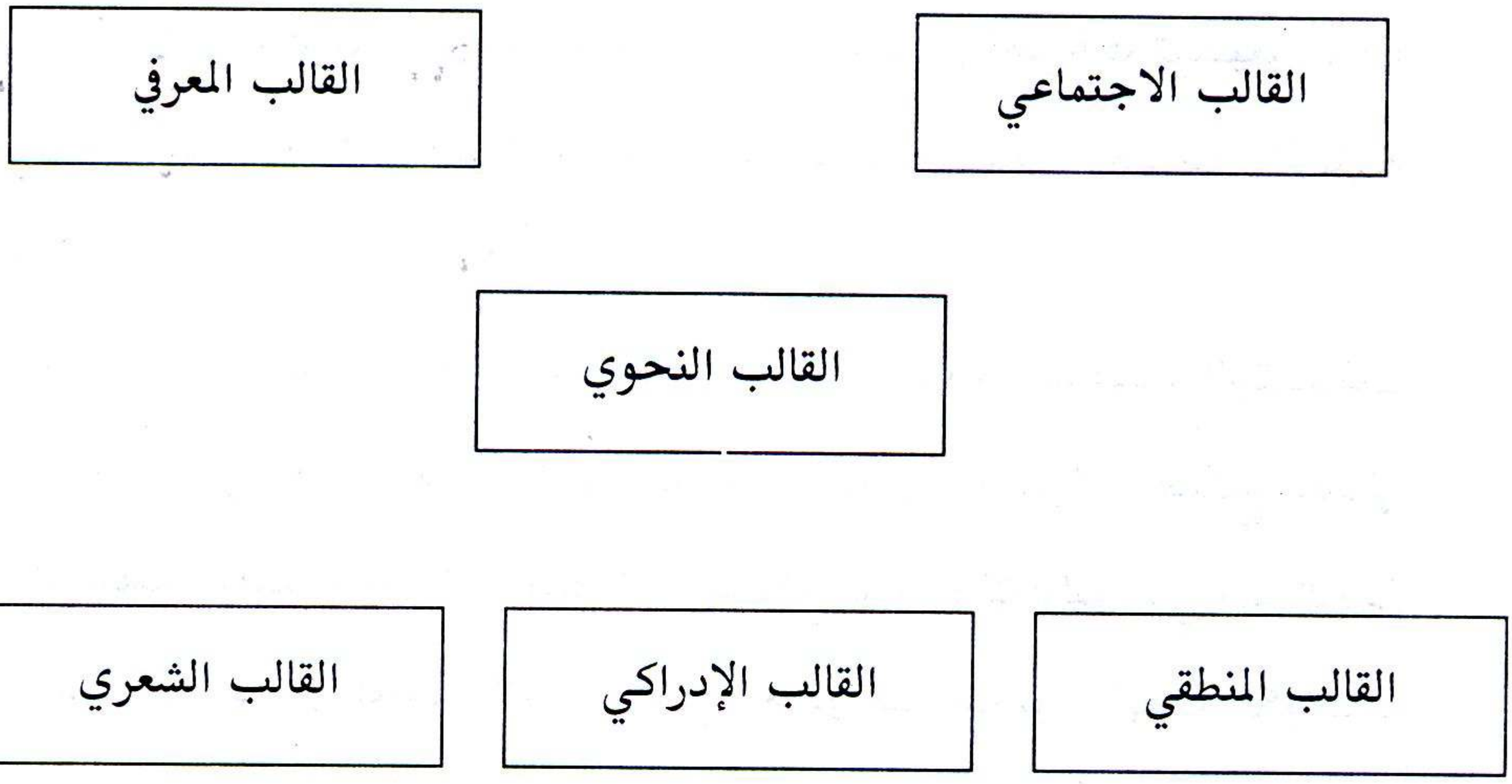
### 3 ـ 2 ملخص النموذج الثاني(1989...):

تمكن المهتمون بنظرية النحو الوظيفي، وعلى رأسهم سمون ديك ـ بفضل دراسات: معجمية، صرفية، تركيبية، دلالية،تداولية، في لغات متباينة ـ من إغناء النظرية وتطويرها، فصيغت صياغة جديدة سنة1989، رسم معالمها كتاب ديك

---

26 ـــ نفسه

الموسوم بنظرية النحو الوظيفي( The Theorie of Functional Grammar ) [27]، فأصبح الجهاز الواصف لنحو هذا النموذج مكونا من ست قوالب، يوضحها الرسم الموالي[28]:




يتضح من خلال الرسم أن القالب النحوي يحتل المركز. فهو بمثابة القلب النابض الذي يغذي كل القوالب، فتتفاعل فيما بينها، لتضطلع بوصف وتفسير القدرة التواصلية لمستعمل اللغة الطبيعية، التي توسعت في هذا النموذج إلى ست ملكات، تقابل كل ملكة القالب المناسب لها، كالآتي [29]:

3 ـ 2 ـ 1 الملكة اللغوية: يتمكن من خلالها مستعمل اللغة، من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة، في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة، وهي تقابل القالب النحوي.

---

[27] ـــ ينظر أعمال ديك، بدءا من مؤلفه The Theory Functional Grammar مرجع سابق.

[28] ـــ ينظر المتوكل: قضاي اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية. مرجع سابق ص: 23.

[29] ـــ ينظر المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي. مرجع سابق.

3 ـ 2 ـ 2 الملكة الاجتماعية: تمكن هذه الملكة مستعمل اللغة من مطابقة أقواله، مع الأعراف والعادات الكلامية في المجتمع، بحيث يعرف كيف يحقق أهدافا تواصلية مع مختلف المخاطبين، وتقابل القالب الاجتماعي.

3 ـ 2 ـ 3 الملكة المعرفية: وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم. الذي يكتسبه مستعمل اللغة، من خلال اشتقاقه معارف، من العبارات اللغوية، يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب، ليؤول بها العبارات اللغوية، وهي تقابل القالب المعرفي.

3 ـ 2 ـ 4 الملكة المنطقية. يتمكن من خلالها مستعمل اللغة، من اشتقاق معارف مختلفة. انطلاقا من مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي، وتقابل القالب المنطقي.

3 ـ 2 ـ 5 الملكة الإدراكية: تمكن مستعمل اللغة من إدراك محيطه، ليشتق منه معارف، يستثمرها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، وتقترن هذه الملكة بالقالب الإدراكي.

3 ـ 2 ـ 6 الملكة الشعرية: وهي تلك الملكة التي تمكن فئة المبدعين بصفة خاصة، من إنتاج الأثر الفني، وقد اقترح إفراد قالب خاص بها، أي القالب الشعري، يحوي القواعد والمبادئ التي يتفاعل بها مع القوالب الأخرى، ليصف الآثار الفنية ويفسرها.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن هذه القوالب ليست متساوية من حيث الأهمية، فثمة حالات تستدعي اشتغال القوالب كلها، كحال تحليل الظواهر النصية وتفسيرها، وهناك حالات تستدعي اشتغال بعضها فقط، كما هو الشأن في التواصل العادي.

ونشير في الأخير إلى أن النموذج الثاني يختلف عن الأول من جهتين: جهة توسيع مكونات القدرة التواصلية، التي أصبحت تضم عدة ملكات، تضطلع بتمثيلها عدة قوالب، وجهة تقليص مكونات القالب النحوي، الذي أدمجت فيه البنية الحملية والبنية الوظيفية في بنية تحتية واحدة، وبهذا أصبح التنظيم الجديد لهذا القالب كالرسم الموالي [30]:

بنية تحتية

(تمثيل دلالي ـ تداولي)

↓

قواعد التعبير

↓

بنية مكونية

↓

قواعد صوتية

↓

تأويل صوتي

تتكيف بنية هذا القالب النحوي، مع طبيعة كل قالب من القوالب السابقة، لأن عملية التواصل بين مستعملي اللغات الطبيعية، تتم عبر نصوص، أو نص يتكون في الغالب من جملة ومكونات خارجية، كالمبتدأ والمنادى والذيل، وتتكون الجملة عادة

---

30 ــ نفسه. ص 11.

من ثلاثة حمول: حمل نووي، يدمج في حمل مركزي أو حمل موسع، ويدمج هذا الحمل الموسع كله، في إطار القضية التي تدمج في إطار القوة الإنجازية، ويتم الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يعلوه، عن طريق إضافة مخصص ولاحق أو مجموعة من اللواحق إلى عنصر نواة(27) فيكون ناتج ذلك هذه البنية العامة

حيث: مخصص إنجازي، ق ي: متغير القوة الإنجازية، : مخصص قضوي، س ي: متغير القضية، : مخصص الحمل، و ي: متغير الواقعة، : مخصص المحمول، : محمول، (س1)، (س2).. (س/ن): الموضوعات التي يفرضها المحمول، (0): لاحق المحمول، (0): لاحق الحمل، (0): لاحق قضوي، (0): لاحق إنجازي.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الوصف السابق خاص بالبنية التحتية في هذا النموذج، أما البنية المكونية فهي نفسها، كما سبقت الإشارة إليها في تلخيص النموذج الأول.

3 ـ 3 الخصائص البنيوية والتداولية العامة:

وفي الأخير، قد يكون من المفيد أن نلخص الخصائص البنيوية، والتداولية العامة في نظرية النحو الوظيفي، ونجملها في الآتي:

3 ـ 3 ـ 1 خصائص بنيوية: تتعلق بوصف الجملة وتصنيفها وتنميطها [31]، وتشمل:

3 ـ 3 ـ 1 ـ 1 الجملة البسيطة: وهي الجملة المكونة من حمل واحد، قد تتخلله مكونات خارجية، تضاف اختيارا إلى يمين الجملة أو يسارها، وأهم أنماطها هي:

أ ـ جملة المبتدأ: وتتضمن حملا واحدا، يتقدمه مكون مبتدأ؛ أي مكون خارج عن حمل الجملة، مثل: الكتاب، قرأته البارحة.

---

31 ـــ للتوسع والتفضيل، ينظر المتوكل: الجملة المركبة في اللغة العربية. مرجع سابق.

ب ـ جملة الذيل: وهي الجملة المكونة من حمل واحد، يعقبه مكـون خـارج عـن حمل الجملة، هو الذيل، مثل: زرته البارحة، معرض الكتاب.

ج ـ جملة المحور: وهي الجملة التي يخلو حملها من الارتباط بمكونات خارجـة عن حملها، مثل: العلم نـور، أو يتصدرهـا محـور، مثـل: الكتـاب(بـالنصب) قرأتـه البارحة، أو بؤرة مقابلة

مثل: رواية قرأت لا قصيدة.

د ـ جملة النداء: وتتكون من حمل واحد، يتقدمه أو يتوسـطه أو يكـون في آخـره مكون منادى،

ونمثل لها على التوالي: يا طلاب العلم،

3 ـ 3 ـ 1 ـ 2 الجملة المركبة: وهي كـل جملـة تتضمـن أكـثر مـن حمـل واحـد، مثل: انتهيت اليوم من قراءة الكتاب الذي استعرته منك.

وحسب هذا التحديد تكون صياغة الجملة البسيطة هي (جـ[حمل]والجملـة المركبـة هي(جـ[حمل1][حمل2] ...[حمل/ن] [32].

3 ـ 3 ـ 1 ـ 3 الجملة الفعلية: وهي جملة ذات محمول فعلـي، ولا يعتـد بالاسـم الذي يسبق محمولها مهما كانت وظيفته [33].

3 ـ 3 ـ 1 ـ 4 الجملة الاسمية: وهي جملة ذات محمول غير فعلـي، أي: جملـة يكون محمولها مركبا اسميا أو وصفيا أو حرفيا أو ظرفيا.

3 ـ 3 ـ 2 خصائص تداولية: تتعلق بربط الجملة بالسياقات والمقامـات الـتي تـرد فيها، لتؤدي أغراضا تبليغية، مختلفة، وأهمها:

---

[32] ـــ نفسه. ص: 34.

[33] ـــ نفسه.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 1 الوظائف التداولية [34]:

أ ـ المحور: تسند وظيفة المحور إلى المكون الـذي يشـكل مجـال الحديـث داخـل الحمل، أو المحدث عنه داخل الحمل.

ب ـ البؤرة: وتسند إلى المكـون الحـامل للمعلومـة الأكـثر أهميـة، والأكـثر بـروزا في الجملة، وهي نوعـان: بـؤرة جديـدة: وهـي الـتي تسـند إلى المكـون الحـامل للمعلومـة الجديدة التي يجهلها المخاطب . وبؤرة مقابلة: وتسند إلى المكـون الحـامل للمعلومـة المتجادل في ورودها، كأن يشك المخاطب في ورودها أو يؤكدها أو ينكرها.

ج ـ المبتدأ: وهو المكون الدال على ما يحدد مجال الخطاب، الـذي يعتـبر الحمـل بالنسبة إليه واردا، أي يكون المبتـدأ خـارج الحمـل، بخـلاف المحـور الـذي يكـون داخله[35]

د ـ المنادى: هو المكون الدال على ما يشكل محط النداء في مقام معين.

3 ـ 3 ـ 2 ـ 2 القوة الإنجازية: تشمل دلالة جمل اللغات الطبيعيـة، زيـادة علـى مجموع معاني مكوناتها، ما يعرف بالقوة الإنجازية(Force Illocutionnaire )وهـي إما أن تكون إنجازا لخبر أو أمر أو استفهام أو وعد...وهي صنفان:

أ ـ قـــوة إنجازيـــة حرفيـــة مدلـــول عليـــها بصيغـــة الجملة(خبر، أمر، استفهام، تعجب...)وهي ما تعرف في نظريـة الأفعـال اللغويـة عنـد سيرل(Searle )بالفعل اللغوي المباشر)[36].

---

[34] ـــ للتوسع والتفضيل، ينظر المتوكل: الوظائف التداولية. مرجع سابق

[35] ـــ نفسه

[36] ـــ جلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية. تر: محمد يحياتن. ديوان المطبوعات.

ب ـ قوة إنجازية مستلزمة لا تعرف من صيغة الجملة الحرفية، وإنما يستدل عليها من مقامها، وهي ما تعرف بالفعل غير المباشر [37].

4 ـ الكفاية البيداغوجية لنظرية النحو الوظيفي:

تستجيب النظرية النحوية الوظيفية لعدة كفايات، رأينا منها باختصار الكفاية النفسية والنمطية والتداولية، وهي مرشحة أكثر من غيرها لتحقيق الكفاية البيداغوجية، فهي تستجيب بعلمية لدعوات تيسير النحو العربي. كما تستجيب للنتائج الدراسات النفسية الحديثة في مجال الإدراك والاكتساب، وللطرائق التعليمية الحديثة، خاصة المقاربة التبليغية(L'approche communicative).

ويضاف إلى كل ما سبق، أن هذه النظرية تستجيب لعبقرية النحو العربي، من داخله لا من خارجه، باستيعابها لمفاهيمه العلمية الدقيقة وتصحيحها لبعض المفاهيم المضطربة أو الملتبسة

كما سيتضح لنا ذلك من خلال هذه المقارنة

تميز نظرية النحو الوظيفي، على مستوى أي جملة( حملا نوويا)، يتكون من موضوع أو موضوعين أساسين،ثم تتوسع بإدخال مكونات داخلية(اللواحق) إلى يساره أو إلى يمينه، كما يمكن أن تتوسع بإضافة المكونات الخارجية(الوظائف التداولية)، إلى يسار الحمل النووي أو الموسع.

وتميز النظرية النحوية القديمة على مستوى كل جملة(بنية إسنادية نووية) تتكون من مسند ومسند إليه، تتوسع إلى اليسار أو إلى اليمين بإضافة مكونات، قد تكون أساسية(عمدة) كالمبتدأ الأصلي أو المؤخر، وغير أساسية،أي: فضلات( كالحال والصفة والمفاعيل..).

---

37 ـــ نفسه.

ويبدو أن النظريتين متشابهتان، غير أن المنهج الوظيفي في النظرية الأولى أوضح وأدق من المنهج الصوري في النظرية الثانية؛ ذلك أن اللواحق في المنهج الوظيفي، تأخذ وظائف دلالية أو تداولية من خلال ارتباطها بالسياق والمقام،والمكونات الخارجية وظائف تداولية،ترتبط بالسياق المقامي لا غير، في حين أن مثيلتها في المنهج القديم، سواء تِعلق الأمر بالعمدة أو الفضلة، فقد أدرجت ضمن المكون التركيبي، كوظائف تركيبية، مما جعلها ملتبسة حينا ومضطربة أحيانا أخرى، وستتضح لنا هذه ببعض الأمثلة:

- زيد أبوه مسافر

- زيد مريض

فالمكون(زيد) في الجملة الأولى مبتدأ في النظرية القديمة أو الوظيفية، الأمر الذي جعلنا نقول سابقا بان هذه الأخير منفتحة على عبقرية أو إيجابيات النحو العربي القديم؛ إذ نجد النحاة الأوائل، يعرفون المبتدأ بالمحدث عنه أو المخبر عنه، وهو المعلوم أو المعروف عند المخاطب، ثم يتحدثون عن الخبر أو الحديث الذي يكون غير معلوم [38]، وهذا الكلام لا يختلف

عن مصطلحي الموضوع(Thème) والتعليق(Rhème) المعروفين في نظرية الوجهة الوظيفية للجملة، التي فرضت نفسها زمنا طويلا على الدراسات النحوية الوظيفية في أوروبا، بل إن بعض علماء اللغة المستشرقين استعمل مصطلحي المبتدأ والخبر دون أن تكون له معرفة بالنحو العربي [39].

---

[38] ــ ينظر: دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني

[39] ــ ينظر: المبتدأ قديما وحديثا، بحث منشور في ندوة النحو والصرف/ج:2 المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب. دمشق 27 – 1994/08/30 ص: 2.

وكما وقع الذحاة الوظيفيون في شرق أوروبا وغربها، في اضطراب بين المحدث عنه(Thème) داخل الحمل وخارجه [40]، وقع نحاتنا في الاضطراب نفسه؛ إذ يعتبرون المكون(زيد) في الجملة الثانية مبتدأ.

وقد فرق(ديك) بين المحدث عنه داخل الحمل، وسماه محورا(Topic) وبين المتحدث عنه خارج الحمل وسماه المبتدأ(Thème) كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

ومن شأن هذه التفرقة، أن تزيل الاضطراب الذي وقع فيه نحاتنا، بجعلهم المحدث عنه داخل الحمل تارة مبتدأ، أي: خاصية تداولية من خصائص الوضع التخابري في المقام، وأخرى فاعلا،أي: خاصية تركيبية. ففي الآية الكريمة:

ـ "أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم؟ "

(أنت) في الآية الكريمة فاعل، لا يجوز عندهم أن يكون مبتدأ، بينما يجوز وجهان إعرابيان مثلا في:

ـ أقائم زيد

يجوز أن يكون(زيد) هنا فاعلا أو مبتدأ، مما يثبت خلطهم بين الخصائص الوظائف التداولية والوظائف التركيبية؛ فأنت في الآية الكريمة محور، محدث عنه داخل الحمل كمعلومة مشتركة بين المتكلم والسامع، وكذلك زيد في المثال الرابع ومن حيث وظيفتهما التركيبية فهما فاعلان

وليسا مبتدئين، فهما محوران بموجب وظيفتيهما التداولية ومحوران بموجب وظيفتيهما التركيبة.

---

[40] S. Vogeller: la terminilogie de la pragmatique ; Revue de linguistique Appiquée p : 34.

وبناء على ذلك يأخذ المكون(زيد) في المثال التالي:

زيد قائم،وظيفة المحـــور،وفقـا لخصـائص المقـام، ووظيفـة الفـاعل وفقـا لخصـائص التركيب، يؤيد ما تذهــب إليــه النظريــة الوظيفيــة، أن الكوفيــين ومعــهم الأخفـش، يقولون بفاعلية الاسم الواقع بعد الوصف، ســواء اعتمـد علـى اسـتفهام أم نفـي أم لم يعتمد، مثل:

ـ قائم زيد، أو:

ـ فائز أولو الرشد [41]

إن الاعتماد على مفاهيم مصطلحات النظرية الوظيفية، لا تسهم في تخليص النحو العربي من الاضطـراب فحسـب، بـل تجعلـه نحـوا ميسـرا، خاليـا مـن التعقيـدات والشروط والقيود، التي تثقل كاهل المتعلمين دون فــائدة، فالتفرقـة مثـلا بـين المبتـدأ والمحور، تريح المتعلم مــن كثـير مـن التعقيـدات، والتقسـيمات والجـوازات في بـاب المبتدأ، في النحو القديم،على رأسها مسوغات الابتداء بالنكرة، التي فــاقت في بعـض المؤلفـات النحويـة ثلاثـين مسـوغا [42]، وهـو عـدد يصلـح أن يكـون قـاعدة مطـردة في الفاعلية، من شأنها أن تخلص المتعلم من الحيرة بين المبتدأ الوصــف والفـاعل الـذي يسد مسد الخبر، كما أن اطراد الفاعلية، يسهم إسهاما فعالا في تعليم اللغــة العربيـة لغير الناطقين بها؛ إذ يجعل بنيتــها المحوريـة أو المبتدئـة، تخضـع تمامـا للوظـائف النحوية والدلالية والتداولية.

أضف إلى ذلك،أن النظرية الوظيفية ميسرة بطبيعتها،فهي جد مختصــرة،أبوابـها معـدودة في جملـة مـن الوظـائف: وظيفتـان نحويتـان فقـط،خمـس وظـائف تداوليـــة أساسية،وبعض الوظائف الدلالية الأساسية،التي لا يصعب التعرف عليها،لأنها مــن

---

41 ــ ينظر ألفية ابن مالك ص: 197.

42 ــ نفسه.

معطيات الإدراك البسيط المرتبط بخبرات الناس وتجاربهم، فهي سهلة ميسرة، بعيدة عن المنطق الذهني الجاف الذي كان في النحو القديم يثير الحيرة والاستغراب، ولنأخذ على سبيل المثال العبارة المشهورة:

ـخرق الثوب المسمار

يلاحظ أننا إذا أسندنا الوظائف الدلالية إلى مكونات هذه العبارة، يزول كل لبس، وتزول كل حيرة، فبإسناد الوظيفة الدلالية(القوة Force)إلى المسمار التي تحدث واقعة الخرق، لا تلتبس علينا الوظيفة التركيبية(المفعول)، وبالمثل إذا أسندنا الوظيفة الدلالية(الهدفBut) إلى الثوب

لا تحيرنا وظيفته التركيبية(الفاعل).

وبخصوص الوظائف التداولية على مستوى الجملة أو الملكات على مستوى النص، فإن النظرية الوظيفة تكون أقرب نظرية وأكفأها مع الطرائق التعليمية الحديثة، وخاصة المقاربة التبليغية، التي تنسجم مهاراتها مع ملكات النظرية الوظيفية.

## خـاتـمـة:

حاولنا في هذه المداخلة، أن نبرهن على ضرورة البدء بتعصير النحـو العربـي قبـل تيسيره، وهذا انطلاقا من أن التيسيرات التي قدمت سابقا، لم تفد شـيئا، بـل علـى العكس من ذلك ازداد الناشئة العـرب ضعفـا، الأمـر الـذي جعلنـا نوجـه التهمـة إلى النظرية النحوية القديمة، ونقترح بدلها نظرية حديثة، هي نظرية النحـو الوظيفـي، التي نماهها وطورها الدكتور أحمـد المتوكـل في إطـار مبـادئ نظريـة النحـو الوظيفـي لسمون ديك.

والخلاصة أن هذه النظرية الوظيفية باعتمادها على الوظائف الدلالية والتداوليـة، ذات الطبيعة الكلية، لا تجعلها أقرب إلى طبيعة النحو العربي فحسب، بل تجعلـها أقرب الى النحو الكلي، الذي ينسجم مع طبيعة أنحاء لغات أخرى.

# قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن آجروم والمحاظر الشنقيطية أنموذجا

الأستاذ: نعمان بوقرة

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة باجي مختار عنابة

**تقديم:**

تعد هذه الورقة محاولة متواضعة للتعريف بآراء ابن حزم وابن آجرّوم وأعلام المحاظر الشنقيطية في تعليم النحو العربي بهدف إكساب الطلاب الملكة اللسانية، والتعرف على تطوير فكرة التيسير عند النحاة والمربين في الحضارة الإسلامية، خصوصا عند الأندلسيين والمغاربة، الذين تحولت عندهم إلى نزعة لها مبرراتها الثقافية والحضارية.

كما أن مداخلتنا تتنزل في سياق تسليط الضوء على جهود نحسبها معزولة لم تلق الاهتمام الكافي في إطار التعريف بتاريخ البحث النحوي وتقويمه، رغم قيمتها وفعاليتها بالنسبة لعصرها، فقد حاولت تقديم حلول مناسبة لمشكلات محددة.

**خطة الدراسة:**

تنقسم هذه المداخلة إلى ثلاثة أقسام، أولها خاص بابن حزم وآرائه في قضايا تتعلق بمحتوى النحو المدرس، وقسمٌ ثانٍ خاصٌ بابن آجروم ومكانة مقدمته في تعليم النشء واعتمادها كمرجع تعليمي عند الشناقطة، الذين خصصنا لهم قسما مختصرا نعرف فيه ببعض جهودهم بما تسنى لنا من مراجع وأختم مداخلتي ببعض المقترحات التيسيرية:

**تعليم النحو في البلاد الأندلسية:**

كان الناس في الأندلس بادئ أمرهم يدرسون اللغة من خلال قراءة النصوص الأدبية دون استعمال كتب خاصة بالنحو ، ثم شاعت بعد ذلك بزمن كتبه. وفي مقدمتها كتب الكسائي وسيبويه، وظهر التأليف بشكل منظم على يد أبي علي القالي في كتابه البارع وابن القوطية في كتابه الأفعال، وكان من أشهُرِ الكتب النحوية ذيوعا

على عهد ابن حزم شرح الحوفي لكتاب الكسائي، وأبو محمد الزبيدي الذي اتجه في نزعته نحو تسهيل العربية إلى تفصيح الأدب وتنقيته من الألفاظ العامية، أما الشلوبيني فقد عني بتدريس الجزولية لأبي موسى بن عيسى [1]، أما الذي اجتهد اجتهادا مطلقا وكانت لآرائه آثار هامة في توجيه الدرس النحوي فهو ابن مضاء الذي كان متأثرا بثورة ابن حزم الأصولية والفقهية، ولم يخف هذا الأخير امتعاضه من قضايا عدة كالعامل والتأويل [2].

ويذهب أحد المؤرخين إلى أن أبا علي القالي كان له فضل تأسيس مدرسة نحوية أيام الحكم بن عبد الرحمن الناصر، انتسب إليها عدد هام من النحويين الذين مارسوا مهنة التأديب لأبناء الأمراء، وكان للعامة فيهم نصيب حتى غلبت العربية على سائر البلاد [3].

والظاهر أن منهج هذه المدرسة كان قائما على التوفيق بين رواية الشعر وتلقين القواعد وتجويد الخط إلى أن يخرج الصبي إلى سن البلوغ وقد شدا في العربية. وهذا المستشرق " دوزي " يشيد بمنهج التعليم مقررا ارتفاع المستوى الثقافي للأندلسيين بل

---

[1] ــ أنخيل بخشالت بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة حسين مؤنس، ط1 دار النهضة المصرية، القاهرة 1995، ص186.

[2] ــ عبد الكريم بكري ، ابن مضاء وموقفه من أصول النحو العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982، ص 45 و 138 . وانظر أحمد أمين، ظهر الإسلام، ط 5، دار الكتاب العربي، بيروت 1969، 03 / 95، وانظر عبد الوهاب حومد، دعوة إلى تيسير النحو العربي، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق 1996، مجلد 71، ص 205.

[3] ــ ليس معنى هذا أن العربية كانت خالية من التحريف، ذلك أنها كانت تعيش ازدواجية مع الرومانية – انظر المقري، نفح الطيب، 364/02.

لم يكن أحد يجهل تقريبا القراءة والكتابة بالعربية [4] وقد حث ابن حـزم في سياقات متعددة على حفظ الشعر وروايته، لأن فيه عونا على الاستشهاد في النحو واللغة [5]

فالنصوص – عنده – هي الوسيلة الأنجع لتدريب اللسان على الفصاحة وحسن البيان ولعلها تكون أبلغ من تحفيظ القواعد في اكتساب الملكة اللسانية، لذلك أوجب رواية شعر حسان وكعب والمختار من أشعار الجاهليين والإسلاميين [6].

ومعلوم أن العرب كانوا يروون لصبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب [7]، والغرض من ذلك حصول ملكة اللسان بارتسام المنوال في مخيلة الفرد، فينسج عليه تراكيب لغته في كل مقام [8]، بل إن الناظر في سيرة ابن حزم وتعلمه يكتشف علاقة المنشأ باللغة؛ فإن أيسر سبيل لتعليم اللغة بقواعدها الضمنية أن يربى الولد في بيئة فصيحة الانغماس. فقد تربى الرجل في حجور الجواري الفصيحات والبليغات ممن كنّ يتقنّ النحو والعربية وينشدن الشعر بشتى أغراضه [9].

لقد كانت المشكلة متمثلة في الاختيار بين إحدى طريقتين، فإما الأخذ بالاستقرائية بالعودة إلى النصوص الأدبية واستخراج القواعد ثم البناء عليها – وهو ما

---

[4] ـــ موسوعة الحضارة الإسلامية، قرص مضغوط، أد عبد الحليم عويس، وانظر ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، بيروت، 15/01.

[5] ـــ رسالة التلخيص لوجوه التلخيص، ص162. ويشير ابن حزم إلى ضرورة اعتماد كلام العرب بقوله: «وأما علم النحو، فيرجع إلى مقدمات محفوظة عن العرب الذين نريد معرفة تفهمهم للمعاني بلغتهم» الرسائل، ص65.

[6] ـــ رسالة التلخيص ضمن الرد على التغريلية، تحقيق إحسان عباس، دار العروبة، ص 163.

[7] ـــ الجاحظ، البيان والتبين، 145/01 وما بعدها.

[8] ـــ المقدمة 1398/04.

[9] ـــ انظر بعض جوانب حياة ابن حزم في طوق الحمامة، ص126، و127، ومحمد عبد الحميد عيسى، تاريخ التعليم في الأندلس، دار الفكر الأندلسي، ط1، 1982، ص 454.

أشار إليه ابن حزم – وإما الانطلاق مباشرة من القواعد التي ضبطها النحاة في مؤلفاتهم لبناء الكلام الفصيح. وفي هذا السياق، تظهر وظيفة النحو الذي به يعرف اختلاف المعاني لاختلاف الحركات في الألفاظ، وهذا يصلح لأن يسمى بالنحو الوظيفي الذي ينفع في تقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وذلك بتجزئة القضايا المجملة لا التفصيل المبعد عن الغاية، أما النحو المعيشي فيقصد به التخصصي بتدبر قواعده وتفاصيله وهو باب من أبواب العلم لمن أراد أن يسترزق منه وقد يقصد النحاة أغماضه حتى يتهافت عليه العلماء، ولو كان سهلا – كما قال الأخفش للجاحظ – لكسد [10].

**موقف ابن حزم من طريقة تدريس النحو:**

يقول ابن حزم : « والذي يجب على طالب العلم أن لا يقتصر على أقل منه من النحو فمعرفة ما يمر من القرآن والسنة من الإعراب، ويكفي من ذلك كتاب الواضح أو كتاب الزجاجي ( ت 337 هـ )، فإن زاد وأوغل حتى يحكم كتاب سيبويه، وما جرى مجراه فقد أحسن (...). وأما من اللغة فمثل ذلك أيضا ويجزئ عنه الغريب المصنف لأبي عبيد » [11].

إن هذه المؤلفات المقترحة لدليل على أن المقصود من تبسيط النحو مصروف إلى الصورة التي يعرض بها من حيث أولوية أبواب على أخرى بذكر كتب تناسب مراحل تعليمية معينة، كما أن هذه المؤلفات لا تعزل القاعدة من المثال، ولا تفصل

---

[10] ــ الجاحظ، الحيوان، طبعة عيسى البابي الحلبي القاهرة، 91/01. وانظر موقف ابن حزم النقدي، لهذه المسألة في رسالته الموسومة مراتب العلوم، ص 56.

[11] ــ إن الناظر في كتاب الواضح للزبيدي يجده أكثر انسجاما مع مفعول النحو الوظيفي التعليمي، فهو لا يتعدى 245 صفحة، تركز على أهم أبواب النحو التي يستشهد فيها بالجمل الخطابية البسيطة، دون تقيد بمذهب نحوي معين.

التركيب عن المعنى، أما أن تحذف بعض أبواب النحو – كما يعتقد البعض – فغير مسلم به ذلك أن النحو علم محض لا يقبل أن ينتقص من قوانينه، وإن كانت ثمراته تقبل التطويع لتكون مستأنسة في النشاط اللغوي [12]. ثم إن المتعلم لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في النحو للتعبير عن أغراضه، فأغلبها داخل ضمن دائرة التخصص الذي ينصرف له على ممر الأيام [13]. ويلفت ابن حزم الأنظار إلى مسألة جد هامة تتعلق بطبيعة النصوص المعتمدة في عملية تدريس القواعد وهي الانتقاء، وهذا مهم جدا لأن إكساب المتعلم القدرة على إدراك مضمون المنطوق لا يتم إلا به، وهذا هو بالضبط هدف النحو التعليمي الذي يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو، لكنه لا يأخذه كما هو، إنما يطوعه لأغراض التعليم تحديدا [14].

هذا، ويجب الانتباه إلى أن فكرة التيسير في تعليم النحو واللغة عامة عند ابن حزم تنسجم مع وجهة نظره في البيان القائم على وضوح العبارة وحرفية النصوص ورفض التأويل والقياس والاكتفاء بالمسموع من كلام العرب ، ولا يخفى على أحد أن رؤية ابن حزم رؤية تأسيسية للمنطق البياني الذي يخالف المنطق الأرسطي، وبالتالي يسمح للغة بأن تتحرر من قيود التعليل والتقدير [15]، وهذا يدعونا إلى الوقوف لحظات مع موقفه من علل النحو وأهمية النحو التعليمي في معالجة صور اللحن.

---

[12] ــ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، مجلد 04، سنة 1974/73، ص22.

[13] ــ المرجع نفسه، ص44، وانظر عبد الكريم خليفة، ابن حزم الأندلسي، دار العربية، بيروت، ص166.

[14] ــ عبده الراحجي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية 1996ن ص102. وانظر فتحي يونس ومحمود الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر 1977، ص298.

[15] ــ نعمان بوقرة، نحو مشروع ثقافي أصيل في فكر ابن حزم الأندلسي، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، السنة 05، 1999، ص100- 101.

**موقفه من علل النحو:**

لعل كثيرا من المؤلفات وأهمها في مجال الدراسات النحوية تكاد تجمع على نسبة رفض فلسفة العلة النحوية لابن مضاء القرطبي، الذي صرح في كتابه الشـــهير " الـرد على النحاة " بذلك معتبرا إياها من وضع النحاة.

والحقيقة التي يجب التأكيد عليـها أنـه كـان مسـبوقا إلى هـذه المقولـة الهامـة في نظرية النحو العربي، والتي فيها من الصواب ما فيها، إذ ارتبط الحديث رأسا بسبل تيسير النحو في العملية التعليمية. وقد مثل هذا السبق في البلاد الأندلسية ابن حزم في كتابه " التقريب إذ يقول: « ... وأما علم النحو، فإلى مقدمات محفوظة عن العرب الذين تزيد معرفة تفهمهم للمعاني بلغتهم، وأما العلل ففاسدة جدا »[16].

والأكيد من ذلك نقطتان هامتان تتأسـس عليـهما نظرتـه للغـة والنحـو. أمـا الأولى فبوصفه منظومة القواعد الخاصة باللغة مبني أساسا علـى المسـموع مـن كـلام العـرب الذين نطقوا بلغتهم سليقة حسب ما تهجم به طباعهم، فـهم أولى وأقـدر علـى تفـهم معانيها. أما الثانية، فكون العلل الموضوعة في النحو في عصر متأخر ضعفت فيه الملكة اللسانية أداء وفهما عللا ضعيفة من حيث تأسيسها البعيد عن الاستعمال، وقـد ألمـع إلى ذلك في مقام آخر بقوله: « وكنحو المسائل الطوال التي أدخلها أبو العباس المـبرد في صدر كتابه " المقتضب في النحو " فإنها لا ترد على أحـد أبـدا لا في كتـاب ولا في كلام ... »[17].

---

[16] ــ التقريب لحد المنطق، ص202.

[17] ــ المصدر نفسه، ص104.

وعلى صعيد التدرج في التعليم كمبدإ أساس لتحصيل العلوم، يمكن أن نفهم إنكاره لعلل النحاة أيضا، وهو ما نتلمسه ونحصل على بعض جوانبه من قوله: « ولسنا نذم من طلب هذا كله، بل نصوب رأيه لكنا نقول: ينبغي لطالب كل علم أن يبدأ بأصوله التي هي جوامع له ومقدمات، ثم بما لا بد منه لتفسير تلك الجمل، فإذا تمهر في ذلك وأراد الإيغال والإغراق فليفعل ... » [18]. وعلل النحو أنموذج لغوي حي لهذا الإيغال، وكأننا به يخص فئة المهرة في النحو وهم علماؤه المتبحرون في أمواجه لا المتبدئون.

وعلى صعيد الاحتكام إلى المسموع من كلام العرب، ينتبه إلى ضعف فكرة الاستثقال التي يعلل بها النحويون كثيرا من المسائل اللغوية، فتجده يقول: « ... ومثل ما يستعمله النحويون في عللهم، فإنها كلها فاسدة لا يرجع منها شيء إلى الحقيقة البتة، وإنما الحق من ذلك أن هذا سمع من أهل اللغة الذين يرجع إليهم في ضبطها ونقلها، وما عدا هذا فهو مع أنه تحكم فاسد متناقض، فهو أيضا كذب لأن قولهم كان الأصل كذا، فاستثقل فنقل إلى كذا شيء يعلم كل ذي حس أنه كذب لم يكن قط ولا كانت العرب عليه مدة، ثم انتقلت إلى ما سمع منها بعد ذلك » [19]. ولك بعد هذه الوقفة أن تقبل أو ترفض زعم من يربط بين هذا الموقف النحوي المتشدد من العلة النحوية وموقفه من العلل التي وضعها الفقهاء في الشريعة. فرغم التشابه الذي يقود إلى التطابق في مواقف ابن حزم، إلا أن المنطلقات مختلفة موضوعا. فالعلة

---

[18] ــ المصدر نفسه، ص 104.

[19] ــ المصدر نفسه ، ص 168 . وجدير بالذكر أنه عزم على تأليف كتاب في الإعراب لتبيان مذهب المنتصرين للعلة ، غير أنه لم ينجز ذلك ، وربما أنجزه و لم نعثر عليه في ثبت مؤلفاته في كتب التراجم ، انظر الإحكام في أصول الأحكام ، 08 / 114 .

النحوية فاسدة لعدم احتكامها إلى الاستعمال العربي وجنوحها إلى منطق العقل، تأثرا بعلل المتكلمين، والعلة الشرعية مرفوضة فيما لم ينص القرآن عليه، إذ هي زيادة وتقوّل على صاحب الشريعة، والفرق بين الرؤيتين واضح من هذه الناحية. فليس في الشرائع – على حد قوله – علة أصلا بوجه من الوجوه، ولا شيء يوجبها إلا الأوامر الواردة من الله عز وجل فقط، إذ ليس في العقل ما يوجب تحريم شيء مما في العالم وتحليل آخر، ولا إيجاب عمل وترك آخر [20].

والحقيقة الراجعة إلى المشاهدة تثبت أن المتكلم هو الذي يحدث الرفع والنصب والجر والجزم ، وإن شاء فعل ذلك وغيره، وإن لم يشأ لم يفعل، فهو المحدث للأصوات والحروف والكلمات من حيث هيئتها وحركاتها، وهو وإن كان خاضعا لقوانين الصنعة النحوية لا يمنع من أن يكون هو الفاعل على نظام مخصوص [21]، ولست أدري وأنا أتتبع موقف ابن حزم من العلة هل فطن إلى أن النحاة الذين وضعوا هذه العلل كانوا يدركون أن العلة الأولى في الحدث الكلامي هو المتكلم نفسه، وأن العوامل اللفظية ترجع في الأصل إلى عامل واحد هو الفاعل المتكلم ذاته، وما هي إلا أمارات وعلامات فقط؟ يقول ابن جني: « ... فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا شيء غيره، وإنما قالوا: لفظي ومعنوي لما ظهرت آثار فعل المتكلم بمضامة اللفظ للفظ، أو باشتمال المعنى على اللفظ » [22].

ثمة مسألة ترتبط بسياق العلة اللغوية، وهي هل كان بوسع العرب أن تعلل لكلامها؟ وهل ما ذكره النحاة كله من وضعهم أم أنهم لم يضيفوا شيئا جديدا؟

---

[20] ــ التقريب، ص169.

[21] – محمد أحمد عرفة ، النحو و النحاة بين الأزهر والجامعة ، ص 78 . والظاهر أن إطلاق رفض العلة عند ابن حزم " العلل فاسدة كلها " يناسب مرحلة التعليم الوظيفي للنحو عند المبتدئين .

[22] ــ ابن جني، الخصائص، 109/01

وقد تهيأت للدارس بعض النصوص يحاول من خلالها الإجابة عن جزء من السؤال المطروح، فسيبويه يقول: « إن العرب يقولون في مثل من أمثالهم: اللهم ضبعا وذئبا إن كانوا يدعون بذلك على غنم رجل، وإذا سألتهم ما يعنون قالوا: اللهم اجمع فيها ضبعا وذئبا وكلهم يفسره ما ينوى ... وحدثنا من نثق به أن بعض العرب قيل له: أما بمكان كذا وجاذا ( وهو موضع يمسك به الماء ) فقال: بلى وجاذا أي أعرف بها وجاذا »[23].

وكما ذهب سلفا من كون المعول في اللغة على الاستعمال والسماع عند ابن حزم يمكن أن ننزل موقفه ذاك من إنكار للعلة، وفي إطار المنقول يمكن تصحيح العلل أو تخطئتها لا الحكم عليها كلّها بالفساد والبطلان، والعرب أنفسهم عللوا للظاهرة اللغوية عامة والنحوية خاصة، يقول ابن جني: « أفتراك تريد من أبي عمرو وطبقته وقد نظروا وتداولوا وقاسوا أن يسمعوا أعرابيا غفلا يعلل هذا الموضوع بهذه العلة، فلا يحتجوا لتأنيث المذكر بما ذكره ويسلكوا فيها طريقته، فيقولون: فعلوا كذا لكذا »[24].

أما الخفة والاستثقال اللذان أبطلهما ابن حزم، فقد وردت بعض الآراء في شأنهما وقد أورد ابن جني ما يوضح جنوح العرب لهما لتعليل لغتهم، فعن أبي علي الفارسي عن أبي بكر عن أبي العباس أنه قال: سمعت عمارة بن عقيل بن جرير يقرأ: { ولا الليل سابق النهار} ( يس : 40 ) ، فقلت له: ما تريد ؟ قال: أردت سابقُ النهار بالتنوين، فقلت له: هلا قلته ؟ فقال: لو قلته لكان أوزن[25]. وقد أورد صاحب معجم الأدباء قصة طريفة لا تخلو من مبالغة ذلك أن أحد القراء قرأ قوله

---

[23] ــ سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، 255/01.

[24] ــ ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف، 769/02.

[25] ــ الخصائص، 249/01.

تعالى { ونادوا: يا مالك ليقض علينا ربك } ( الزخرف : 77 ) بترخيم مالك / مال، وسمع ابن عباس (ض) ذلك فقال: ما أشغل أهل النار في النار عن الترخيم في النداء؟ فقال علي كرم الله وجهه صدقت [26]. وإذا كان العرب على هذا القدر من الإمعان في التصرف في لغتهم تصرفا منظما، فكيف يسوغ لنا القول بعدها بأنهم كانوا لا يتكلمون إلا على حد رؤية ابن حزم! ؟ أما إيراد النحاة لهذه الصور، فيمكن اعتباره مجرد وصف لملكة العرب اللسانية وطرق تفننهم في أساليب القول لا غير [27].

وعلى صعيد العلة اللغوية ، يقدم ابن حزم دليلا في رأيه على انتفائها أننا نقول لمن علل تسمية خيلا بالخيلاء التي فيها وتسمية البازي بازيا لارتفاعه والقارورة قارورة لاستقرار الشيء فيها ... أنه يلزمك أن تسمي رأسك خابية لأن دماغك مخبوء فيه، وأن تسمي بطنك قارورة لأن مصيرك مستقر فيه ... [28].

**صور من اللحن في النص القرآني وأهمية النحو التعليمي في تصحيح الأخطاء:**

يصور لنا ابن حزم نماذج لغوية ظاهرة اللحن في القرآن الكريم قراءة وفهما بقوله: « ... وأما الغلط الواقع في اشتباه الأسماء، فيكون من جاهل ومن عامد، فأما الجاهل فمعذور وأما العامد فمذموم ، فالجاهل غلطه في نحو غلط عدي بن حاتم إذ سمع الآية { فكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود} ( البقرة: 187 )، فظنها من الخيوط المعهودة، وأما العامد فنحو الذين قيل لهم " راعنا " من المراعاة فقالوا: راعنا من الرعونة. ومثل ما قاله بعض الأكابر وقد سئل عن اللفظ بالقرآن، فقال: هذا سؤال محال واللفظ بالقرآن لا يجوز لأنه لا يلفظ،

---

[26] ــ ياقوت الحموي، معجم الأدباء 67/01.

[27] ــ محمد عيد، أصول النحو العربي، ص 174.

[28] - Arnaldez , Grammaire et théologie chez Ibn Hazm , p 190 .

فأضرب عن اللفظ الذي هو القول والكلام وتعدى إلى الـذي هـو القـذف كلفـظ الرجـل لقمة في فيه ... وكذلك ينبغي لك أن تتحفظ من اشـتباه الخـط ولا سـيما في العربـي، فإن ذلك فيه فاش، لأن أكثر حروفه لا يفرق بينها في الصـور إلا بـالنقط كزبـد وزيـد وزند ورند وما أشبه ذلك، وقد كتب بعض الخلفاء إلى عامله: احص المؤنثين قبلـك، يريد إحصاء العدد، فقرأها الكاتب اخص فخصى كل من كـان قبلـه منـهم ... »[29]. والظاهر من كلامه أن الغموض الدلالي الـذي يعـتري بعـض الألفـاظ في اللغـة العربيـة مصدر من مصادر الغلط في فهم النص القرآني في المستوى الاسـتبدالي، حيـث تتشـابه الأسماء من حيث صيغتها ودلالتها المعجمية:

| | |
|---|---|
| لفظ<br>ومسماه<br>لم يبتلعه | الطعام<br>دلالة معجمية |
| لفظ<br>( قرأه ) | المحور الأفقى (العلاقات السياقية)<br>القرآن<br>دلالة سياقية |
| | المحـــور العمودي (العلاقات الإستبدالية) |

[29] ـــ التقريب، ص 175.

أما المصدر الثاني للغلط ( اللحن ) ، فهو الالتبـاس في رسـم الحـروف في مسـتوى الكتابة بالخط العربي الذي يظهر تشابها كبيرا بين الرموز الخطية كالباء والتاء والثاء . وشبيه بهذه الصور التي عرضها ابن حـزم شـعورا منـه بأهميـة الموضـوع وخطورتـه بالنسبة للنص القرآني ، ما أبان عنه الجاحظ في البيـان والتبيـين مـن صـور متعـددة للحن في اللغة نطقا وصيغة وتركيبا ودلالة مرجعا ذلك إلى ظهور الازدواجية اللغويـة ، فأخذت الشقة بين طرفيها في الاتساع مع انتشار العربية في الشام وفارس وبلاد مـا وراء النهر ومصر والأندلس، مما أدى إلى ظهور لغة المولدين الـتي زاحمـت الفصحـى حتى في المستويات الرسمية [30]، وكثر اللحن في ألسنة الخاصة، وها هو خليفة يكتـب إلى عامله أن أحْصِ المؤنثين قبلك فقام بخصيهم جميعا [31].

ويمكن أن نقول بأن ابن حزم قـد لفـت الأنظـار في هـذا النـص المباشـر إلى بعـض مظاهر تطور المعنى وتحوله، وإن كان يرى فيه غلطا من حيث الاسـتعمال، ذلـك أن التحول في المعنى يمكن أن يبرر بالمماثلة بين الأسماء راعنا من الرعونة وراعنا بمعنـى المراعاة واللفظ للقراءة وللرمي، وكذلك عن طريـق المجـاورة في الاسـتعمال مثلمـا هـو الأمر في قوله تعالى: {فكلـوا واشـربوا حتـى يتبـين لكـم الخيـط الأبيـض مـن الخيـط الأسـود من الفجر} ( البقرة : 187 ) [32]. فقد تجاور المعنيات استعمالا، والفرق بينهما أن الخيطين في الآية يدلان مجازيا على الظلمة والنور ، وهو ما لم يفهمـه عـدي بـن حاتم كما أشار ابن حزم إلى ذلك.

---

[30] ـــ يوهان فك، العربية، ترجمة عبد الصبور اهين، المطبعة الكاثوليكية بيروت 196، ص54و94.

[31] ـــ التقريب، ص175.

[32] ـــ فايز الداية، علم الدلالة العربي بين النظرية والتطبيق، ص264.

وفي هذا السياق ، نفهم لماذا ظـهر الاهتمـام المبكـر بـالدرس النحـوي الـذي يقـدم الأنموذج الأكمل الذي يجب الخضوع له وتمثلـه نطقـا وكتابـة، حفظـا للألسـنة مـن الزيغ، يقـول ابـن حـزم « ... لمـا فشـا جـهل النـاس بـاختلاف الحركـات، الـتي باختلافها اختلفت المعاني في اللغة العربية وضع العلماء كتب النحو ... فكـان ذلـك معينا على فهم كلام الله عز وجل وكلام نبيه (ص) »[33]. وهـو مـا أكـد ضرورتـه في سياق آخر، فطالب الحقائق مضطر إلى النحو ليتفـادى الوقـوع في مزلـة تخرجـه عـن العقيدة[34]، فكان ظهور النحو بمثابة رفض مـن طـرف العربـي لكـل تمـرد يمكـن أن يمس قداسة لغته. وما زاد في تعظيمه لبيانها نزول القرآن بها.

لذلك كثيرا ما ينكر الأعراب الفصحـاء تعابـير جافيـة عـن سـنن العربيـة تركيبـا ودلالة، من مثل إنكار أحدهم على قارئ: { فإن زللتم مـن بعـد مـا جـاءتكم البينـات فاعلموا أن الله عزيز حكيم} ( البقرة : 209 )، مبدلا العبارة الأخـيرة بـ ( إن الله غفور رحيم )، فقال: إن هذا كلام الله ولا يقول وهو الحكيم الغفران بعد الزلل، لأنه افتراء عليه[35].

لقد رأى العرب في النحـو ميزانـا لكلامـهم، فغايتـه – كمـا هـو مبسـوط في كتـب علمائهم – الاحتراز من الخطـإ في تطبيـق الـتراكيب العربيـة علـى المعـاني الوضعيـة الأصلية[36]، والتعرف على مقـاصد الدلالـة بـالوقوف علـى الفـاعل والمفعـول والمتبـدإ

---

[33] ـــ التقريب، ص03.

[34] ـــ المصدر نفسه، ص 175.

[35] ـــ الزمخشري، الكشاف، 253/01.

[36] ـــ طاكش كبري زادة، مفتاح السعادة، 138/01.

والخبر، مع التمييز بينهما جميعا، ولولاه لجهل أصل الإفادة كما يقول ابـن خلـدون [37]، بل من شذ فيه فكأنما خمش وجه الكلام وجعل نفسه غرضا لمهام الملام [38].

إن مجمل آراء ابن حزم في تبسـيط النحـو وتعليمـه تتـنزل ضمـن مشـروع ظـاهري يلخصه النص التالي: « الحظ لمن آثر العلم وعـرف فضلـه أن يسـهل جـهده ويقربـه بقدر طاقته، ويخففه ما أمكن، بل لو أمكنـه أن يـهتف بـه علـى قـوارع طـرق المـارة ويدعو إليه في الشوارع السابلة ، وينادي عليه في مجامع السيارة ... ». فـهنا دعـوة ليس فقط إلى تبسيط العلم، بل إلى إذاعته ونشره لكل راغب فيه كذلك.

---

[37] ـــ ابن خلدون، المقدمةـــ ص 546.

[38] ـــ القزويني، التلخيص، ص06.

# ابن آجروم ومتن الآجرومية

## توطئة:

ازدهرت الدراسات اللغوية التي تـهدف إلى البحـث في أسـرار اللغـة ومعانيـها في العصر المريني، بسبب .نشاط حركة البحث في العلوم الدينية، وشعور العامة والخاصة بحاجتهم لدراسة علوم اللغة وفي مقدمتها النحو، فهو الأساس لفهم الكثير من مسائل هذه العلوم، لذلك كان معظم علماء العصـر المريـني علـى صلـة بالدراسـات اللغويـة، وأدى ذلك – بطبيعة الحال – إلى دعم العربية وتقويم الألسنة في ذلك العصـر، فنبـغ علمـاء كـابن البقـال (ت 725هـ) والصـدفي والسـلوي (ت 685 هـ)، والـذي عـني بتدريس كتاب سيبويه في فاس، والجاديري (ت 818 هـ) [39]، وابـن آجـروم الـذي كان أشهرهم وأوعبهم لعلوم الشرع واللغة.

## التعريف بالشخصية:

ولد أبو عبد الله محمد بن داوود الصنهاجي الفاسي المعروف بـابن آجـروم حـوالي 672 هـ والظاهر أنه عاش في العصر المريني، وقد كان حاذقا في النحو والفرائض وعلم الحساب والقراءات، ويذكر السيوطي ( ت 911 هـ ) أنه تأثر بـه مـن خـلال طريقـة تعليمه للنحو على مذهب ابن مالك، وقد ذاع صيته في بلاد المغرب بآجروميتـه الـتي

---

[39] ـ ت 818هـ نحوي مغربي عاش في العصر المدني

اهتم بها نحاة مدينة فاس وسائر حواضر المغرب العربي من شماله إلى جنوبـه، وظـل يمارس مهنة التعليم إلى أن وافته المنية سنة 723 هـ / 1326 م [40]

آثـــاره :

لعل أهم مؤلف تركه محمد بن آجروم متن الآجرومية في النحو الـذي يعـد مقدمـة لقواعد اللغة العربية، خص بها صاحبها فئـة الناشـئة المبتدئـين، وأبـرز مـا يميزهـا وضوح العبارة وبساطة الأسلوب وإيجاز المعاني. ولعل هذا ما جعلـها تحظـى باهتمـام كبير لدى المتأخرين خصوصا المؤدبين ومعلمـي النحـو في الكتـاتيب والمـدارس الحـرة والنظامية على حـد سـواء. وللآجروميـة شـروح متعـددة، منـها شـرح المكـودي عبـد الرحمـن بـن صـالح ( ت 807 هـ ) [41]، والـدرة الصباغيـة لمحمـد الصبـاغ القلعـي الجزائري، كما نظمت شعرا من طرف خليفة بن حسن القماري، وهي اللامية في نظم الآجرومية [42]، ولها نظم الشيخ عثمان الخطيب الموصلي، كتب سنة 1211 هـ.

---

[40] ـ الأعلام، 25/01. وآجروم معناه بلغة البربر الفقير الصوفي انظر عمر رضا كحالة، اللغة العربية وعلومها، ص 129، والمنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، ط25 ص02.

[41] ـ ابن القاضي ، جذوة الاقتباس في من حل من الأعلام بمدينة فاس ، فاس 1309 هـ ، ص 259 . هذا وقد ترجمت إلى اللاتينية في القرن 16م في ليدن ، كما ترجمت إلى الفرنسية والإنجليزية ، شوقي ضيـف ، تيسير النحو التعليمي ، ط 2 ، دار المعارف .

[42] ـ أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر ، الشركة الوطنية للنشـر والتوزيع الجزائر ، 02 / 169 . ومجلة معهد المخطوطات العربية ، معهد المخطوطات، القاهرة 1995، 02 / 219 .

ومن الحكايات المأثورة عند عامة أهل فاس أن مؤلفها لما أتم كتابتها رمى بها في نهر فاس، قائلا : « إذا كنت خالصة لوجه الله، فإن الماء لن ينالك بضرر » فأنجى الله المقدمة من المحو، بل كتب لها الشهرة والذيوع.

والظاهر أن لابن آجروم مصنفات أخرى وأراجيز تعليمية غير الآجرومية [43]. هذا ويذهب جمهور المؤرخين إلى أنه كان كوفي النزعة، مستدلين باستعماله لبعض مصطلحاتهم [44]

## القيمة العلمية والتعليمية:

أضحت الآجرومية الكتاب المدرسي الأول، الذي يقدم لطالبي العربية المبتدئين في الأمصار المغربية، ووجد فيها الكثير السهولة المفتقدة في سائر المتون والمنظومات. ويبدو أن الكثير لم يكن راضيا عن أسلوب ألفية ابن مالك، الذي لا يخلو من إلغاز، وبالتالي لن تكون وسيلة مرنة يناط إليها تيسير تعليم النحو للمبتدئين.

ويمكن القول إن هذه المقدمة قد عبرت عن حاجيات المتعلم العربي لجملة القواعد التداولية الخاصة بلغة الاستعمال. والظاهر أن الاقتصار على تلك الأبواب النحوية كان مبنيا على رؤية تربوية خلاصتها التدرج في التلقين والانتقال من العام إلى الخاص وتبسيط القواعد جملة، حتى يتسنى للمتعلم الإلمام بها، ثم تأتي مرحلة ثانية وهي شرحها واستثمارها.

لقد كانت هذه المقدمة إلى عهد ليس ببعيد مرجع المدرسين في القرويين والزيتونة والجامع الأخضر والأزهر، حيث كانت تدرس في السنة الأولى، ثم تدرس المقدمة

---

[43] — محمد عيسى الحريري ، تاريخ المغرب الإسلامي والأندلس في العصر المريني ، ط 1 ، دار القلم الكويت 1985 ، ص 345 .

[44] — السيوطي ، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، ط 4 ، 1964 ، 01 / 138 .

الأزهرية في الثانية، ثم قطر الندى في الثالثة، ثم ألفية ابن مالك في الرابعة، ويكفيها قيمة أنها ترجمت وطبعت عدة مرات في لغات متعددة، فقد طبعت بعناية الأب أوبيشني سنة 1631 م باللغة اللاتينية، كما ترجمت إلى الإنجليزية برعاية ج. براون سنة 1832 م، ولها طبعة في النجف الأشرف على نفقة أحمد حبيب العاملي سنة 1962، وأخرى بالجزائر سنة 1862 م.

**خطة الكتاب:**

تشتمل المقدمة على موضوعات أساسية في النحو التعليمي هي باب الإعراب، باب المعرفة، علامات الإعراب، باب الأفعال، مرفوعات الأسماء، المفعول به، المصدر، ظرفا المكان والزمان، التمييز، الحال، الاستثناء، باب لا، المنادى، المفعول لأجله، المفعول معه، المجرورات. ويحلو لي أن أشبهها بكتيب مختصر وضعه دونيس دوتراس المتوفى سنة 90 ق م، عنوانه Tikhné grammatika لخص فيه قواعد الإغريقية، وكان منوالا نحويا لمن جاء بعده من فقهاء اللغة في بلاد اللاتين مدينين له في مجال إصلاح الكتابة والقراءة [45].

وهذا سيديا الكبير الذي اضطلع بشرح الآجرومية في النفحة القيومية اقتصر على الضروري من القواعد المعينة على فهم اللغة دون الخوض في مسائل لا تهم إلا المختصين مستشهدا بالقرآن والحديث والشواهد الشعرية الداعية إلى المثل الأخلاقية [46]. والظاهر في أعمال هؤلاء أن هناك تناسبا هاما بين المنهج ونوعية الغاية من جهة وبين المنهج ونوعية المرحلة من جهة أخرى ؛ فالتعليم الوظيفي للنحو يظل نافعا إذا ظل بعيدا عن الخوض في سر القاعدة ومنطق السياق وعلة الدلالة، فالاضطرار إلى

---

[45] ــ عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، ص 48.

[46] ــ المختار ولده أباه، تاريخ النحو، ص 438، وانظر عرضا مفصلا لبعض الأبواب، ص484. وانظر المنجد في اللغة والإعلام، ص 02.

التأويل يشقق المسألة إلى عشر مسائل ليست إلا استطرادا، يقف المتعلم أمامه حائرا هل يوجه اهتمامه للقاعدة البعيدة عنه، أم يركز فهمه على هذه التفريعات ؟! [47].

## أثر المحاظر الشنقيطية في تدريس النحو:

لعل أول ظاهرة مدرسية في بلاد المغرب تسترعي الانتباه ما يعرف بالرباطات والمحاظر، وهي مؤسسات تعليمية غير رسمية عنيت بتلقين الناس مبادئ الدين ومعارف العصر المتنوعة، وفي مقدمتها العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة. والرباط مكان يقيم فيه المرابطون أو طلبة العلم، يكون لهم بمثابة ثكنة، يتألف من صحن وعدد كبير من الحجرات تنتهي بجامع كبير وصومعة مستديرة للآذان، وكان من أهداف هذه المؤسسات استنساخ المؤلفات ونشرها بين الطلبة مجانا في شتى الفنون، وتصف كتب التاريخ أنظمة التعليم السائدة في رباطات ازدهرت وامتد نفوذها الفكري في عمق الصحراء في فاس ومراكش والساقية الحمراء وبلاد التكرور وغانا والسودان ... ويحلو لنا في هذا المقام أن نعرف بأهم هذه المدارس التي ساهمت في نشر المعرفة اللغوية، وكانت في برنامجها التعليمي منسجمة مع ما ساد في بلاد المغرب والأندلس قبل سقوطها، والمقصود بهذا التعريف المحاظر الشنقيطية.

## التعريف بالمحاظر الشنقيطية:

هي مدارس جامعة لطلاب العلم من مختلف بلاد التكرور جاؤوا لتلقي علوم اللغة والشرع والتصوف بشكل مكثف على مدار اليوم والليلة، يتولى التدريس بها علماء موسوعيون جمعوا من كل علم بطرف وعرفوا بترحالهم وضربهم في الأرض ابتغاء المعرفة. وقد نذر هؤلاء نفوسهم للتعليم وإفهام الناشئين دروسهم من خلال منهجية

---

47 — مصطفى عليان، ابن حزم والنحو الظاهري، الفيصل، عدد 110، ماي 1986، ص 51. وحسن محمد حسان، وابن حزم الأندلسي دار الفكر العربي، ص128.

مبنية على التيسير، وتذكر المصادر أن نباهتهم في التوفيق بين المذاهب والنزعات العلمية والمدرسية قادتهم إلى بناء ثقافة نحوية شعبية يمارسها العام والخاص في المجالس اليومية وموائد السمر، وحولت النحو إلى ثقافة فكرية تعكس نوعا من الترف العلمي والاجتماعي [48]، شهدته كامل بلاد شنقيط [49].

**منهج الدرس:**

الظاهر أن الدرس النحوي في المحاظر الشنقيطية قد اختط لنفسه خطين متوازيين أحدهما يهدف إلى تبسيط المعرفة النحوية وإطاره المبتدئون، أما مرجعه فالآجرومية أساسا، في حين ينحو الخط الثاني منحى تعميق البحث في الظاهرة النحوية اعتمادا على مؤلفات ابن مالك وابن هشام والفارسي وابن جني والشلوبيني وابن خروف وابن الحاجب [50]، وغيرهم.

---

[48] ـــ محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو، ص 438.

[49] ـــ شنقيط ، مدينة في منطقة أدرار بموريتانيا ، المنجد في اللغة والأعلام ، ص 393 . ويمثل أهل التكرور القبائل القاطنة على ضفاف نهر السنيغال ، وتكرور جنس من السودان سموا كذلك نسبة للأرض التي هم فيها . وقد وصلهم الفتح الإسلامي على يد العرب والبربر الذين اجتازوا الصحراء . وكان أهل تلك الأرض يعبدون الأصنام ، فاعتنقوا الإسلام في القرن 04 هـ ، ثم توطد بينهم على يد المرابطين . وفي عهد المرينيين توطدت العلاقات الثقافية بين فاس مهد المرينيين وبلاد السودان الغربي ، أين تكثر الشنقيطية فيما يعرف ببلاد التكرور وعاصمتهم تمبوكتو . والظاهر أن هذه العلاقات قديمة ، عمل العلماء المغاربة خلالها على بث العلم العربي ، ونشر الثقافة في إطار حركة تعريب واسعة ، والظاهر أن المؤلفات النحوية بدأت تروى النور في عهد المرينيين ، وقد عاش ابن آجروم وابن البقال والسلوي في تلك الفترة ، انظر محمد عبد السلام هارون ، معجم مقيدات ابن خلكان ، ط 1 ، مكتبة الخانجي ، القاهرة 1987 ، ص 65 - 66 ، وكارل بروكلمان ، تاريخ الشعوب الإسلامية ، ترجمة نبيه أمين فارس ومنير بعلبكي ، ط 7 ، دار العلم للملايين ، ص 639 ، وانظر عامر عصمت ، الأدب السينغالي العربي الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1978 ، 01 / 15 و 19 .

[50] ـــ انظر جهود هؤلاء عند أنخيل بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، 1953، ص 185 وما بعدها.

## مقررات التدريس:

اهتم علماء المدرسة ومعلموها بكتاب ابن هشام الموسوم بقطر الندى وبـل الصـدى، ووضعوا له شروحا ونظما تسهيلا لحفظه، كما ذاع صيت كتاب التوضيـح، خصوصـا بعد حركة التعريب الواسعة التي مست كامل القبائل المؤلفة للمجتمع.

ولعل في الأخبار المروية في كتب التراجم ما يصور انتعاش الحركة النحوية ويعكس المستوى الثقافي، حتى أصبح الحكم النحوي سبيلا للخلاص مـن مشـكلات متعـددة؛ فهذه امرأة جاءت تشكو زوجها إلى قاض طالبة الطلاق، قائلة لـه: إنـي أريـد رفعـه عني، فقال: ما اسمك ؟ فقالت: فلانة بنت الواقف، فقال: اذهبي فأنت مرفوعـة، رفعك ابن مالك في باب الفاعل حين قال:

وقد يبيح ترك التاء في نحو أتى القاضى بنت الواقف [51]

## تعليم النحو في العملية التعليمية:

تظهر العلاقة بين الجانبين من خلال استثمار الأشـعار والنصـوص الوعظيـة الـتي تهدف إلى إصلاح الأخلاق وتوضيح القاعدة المدروسة، والابتعاد عن الأمثلـة الشـعرية التي لا تنسجم مع القيم؛ ذلك أن المعارف المدرسة في المحاظر بعضـها آخـذ برقـاب بعض يوجد بينها تناسق، وقد جسد هـذا التعـانق كتـاب النفحـة القيوميـة في شـرح الآجرومية لسيديا الكبـير، وربمـا وجدنـا في ارتبـاط هـذه المحـاظر بـالطرق الصوفيـة تفسيرا للبعد التطهيري، وقد ألمع أبو حامد قبل ذلك إلى ضرورة أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة (...) وله أن ينظر في سائر العلوم بما فيـها علم النحو واللغة لتعلقها بالكتاب والسنة.

---

[51] ـــ المختار ولده أباه، ص 446.

هذا، ويظهر تعليم النحو ضمن جملة من العلوم الأخرى من تفسير وحديث وأصول وفقه وتصوف وعروض؛ ففي القرآن يعتمد تفسير الجلالين والبيضاوي ( ت 1282 ) والنسفي أما في الحديث فالبخاري ومسلم، بينما تحتل ورقات الجويني ( ت 478 هـ ) مكانة هامة، وفي الفقه متن ابن عاشر ( ت 1630م )، ورسالة القيرواني، وفي التصوف حكم ابن عطاء الله، وفي العروض الدائرة الثمنية لعلي الخزرجي ( ت 1252 )، وفي النحو الآجرومية التي ظلت نقطة انطلاق لتعليم النحو بالنسبة للصغار، إذ وضع لها الشناقطة نحوا من أربعة عشر شرحا، ونظمت عدة مرات، كما اهتم الشناقطة بالخلاصة لابن مالك ووضعوا لها شروحا ثرية بالأمثلة الشعرية.

**من الأعلام المعلمين :**

لقد قدمت هذه المحاظر نخبة من المعلمين المبرزين في زمانهم، من أمثال ابن الأعمش (ت 1107 هـ )، صاحب شرح فريدة السيوطي [52]، والمختار بن الأمين مؤلف شافي الغليل في علوم الخلاصة والتسهيل، والمختار بن بونا الجكني ( ت 1220 هـ ) له سلم الطالبين إلى قواعد النحويين، والجامع بين التسهيل والخلاص [53]. أما ابن الحاج عبد الله البكري ( ت 1209 هـ ) فله أرجوزة الرباني في الإعراب [54]، وسيديا الكبير مؤلف تحفة الأطفال في حل عقد لامية الأفعال، ومحمد عالي (مع) ت 1310 هـ، له تنبيه الصغار في شرح الاحمرار، كما ألف ابن الأمين الشنقيطي ( ت 1209 هـ ) الدرر اللوامع على همع الهوامع للسيوطي [55].

---

[52] ــ محمد بن أبي بكر البرتلي، فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور، ص 141.

[53] ــ فتح الشكور، ص 160.

[54] ــ المرجع نفسه، ص 172. وقد نبغ في الأصول والمنطق، وله شعر حسن.

[55] ــ المرجع نفسه، ص 183.

**ظاهرة المتون التعليمية في المحاظر الشنقيطية:**

المتتبع لأعمال أعلام المحاظر يصادفه كمّ هائل من الشروح والمتون والمنظومات في النحو والظاهر أن التفسير الموضوعي لذلك طبيعة هذه المحاظر التعليمية التي تسهر على تعليم أصناف من طلبة العلم، وفق تدرج معلوم. ومعلوم أن نجاعة الطريقة التعليمية مرتبطة بالتدرج في تقديم كمّ من المعلومات تلافيا للإصابة بتخمة ذاكرية، غير أن البعض – وفي مقدمتهم ابن خلدون – اعتبر هذا النوع من التأليف مضرا بالعملية التعليمية من حيث كونه مركزا يجهد الأذهان ويبعث على الملل، قد يكون صحيحا ولكنه ليس حكما عاما على كل المتون، فمنها السهل الطيع المناسب لفئة معينة، ومنه غير ذلك. ألا يمكن القول إن هؤلاء الأعلام من خلال اختصارهم للنحو في شكل متون يكونون قد أدركوا أن هناك فرقا بين النحو العلمي النظري والنحو التعليمي الوظيفي، وأن تقديم النحو للمتعلمين بكثرة تفريعاته وصيغه الافتراضية وتأويلاته يرهق الأذهان ولا يجلب مكلة اللسان، دون أن ننسى بناء العملية التعليمية أساسا على المشافهة والسماع، حيث نسجل في تلك الفترة ندرة وسائل الكتابة والإنارة ليلا، مما يحتم على الطلبة الاعتماد على الحفظ والاسترجاع لترسيخ الأفكار النحوية، كما نسجل ظاهرة أخرى تدخل ضمن تيسير تعليم النحو تتمثل في تجميع المعاني في لفظة واحدة، أو عبارة يشير كل حرف منها إلى معنى نحوي في الذهن، فينتصب علامة لاستدعاء أحكام ما.

**الخاتمة:**

بعد هـذا العـرض السـريع لمجمـل آراء هـؤلاء اللغويـين والمربـين، تتبـين لنـا أن مميزات التعليم في بلاد الأندلس والمغرب العربي الجنوح إلى التبسيط، ولذلـك عوامـل متعددة أبرزها إدراك العلماء لوظيفـة النحـو الأساسـية المتمثلـة في تصحيـح اسـتعمال العربية نطقا وقراءة وكتابة، وهذا لا يتحقق بالأمالي المطولة والمؤلفـات الضخمـة الـتي تنوء بحملها الأذهان المبتدئة، بل يكفي اليسير منها، مما يسهل حفظه وتمثله. وقـد ظهر هذا واضحا في متن الآجرومية ومؤلفات السادة الشناقطة كالاحمرار للمختـار بـن بونا، والنفحة القيومية لسيدي الكبير، حتى إن ثمـرات التدريـس سـرعان مـا آتـت أكلها، إذ تذكر المراجع أن نطق الطلاب بالمران والتدريـب اسـتوى عـوده دون سـائر البلاد الأخرى[56]، وسارت فيهم سليقة يرضعونها من أثداء أمهاتهم.

---

[56] ـــ محمد المختار ولد أباه، دراسات في تاريخ التشريع الإسلامي في موريتانيا، منشورات الجامعة التونسية 1981، مجلد 06، ص31.

# تيسير النحو العربي
# التيسير لا التكسير

الأستاذ: أحمد شامية

المدرسة العليا للآداب

والعلوم الإنسانية

بوزريعة

ليس من اليسير أن نتحدث في قضية تيسير النحو في وقفة قصيرة، أو في صفحات محدودة معدودة، مهما حاولنا الإجمال والاختصار، إذ أن الموضوع سيذهب بنا في اتجاهات شتى، وفي مذاهب مختلفة، لا سيما أننا لا يمكن أن نتجاهل ما كان في هذه القضية من آراء و محاولات

واقتراحات قديما وحديثا. ولا بد من الاعتراف أن عجالة كهذه لا تكفي لمجرد ذكر ما قدمه الباحثون (أو المتطفلون) سواء كان بدافع الغيرة على اللغة، ومحاولة تذليل الصعاب في تعلمها و تعليمها، أم بغرض النيل منها و محاربتها.

لذا كان لا بد من تضييق دائرة هذه المداخلة وحصرها في بعض النقاط الأساسية علنا نتمكن من تقديم ما يفيد، مع الإشارة إلى أن أي جهد لن يكون إلا رافدا يصب في المجرى الكبير لجهود الآخرين، وإلا كان عبثا غثاء لا قيمة له.

ومن هذا المنطلق رأيت أن أتبين في الموضوع الرئيسي (تيسير النحو) ما المقصود بالنحو؟ أهو اللغة؟ أم النحو العام (الصرف و النحو التركيبي ، أم هو الإعراب الذي غالبا ما يختلط مفهومه بمفهوم النحو[1] لأنه جزء منه، ولأن الخطأ في الإعراب كان الدافع الأساسي للقيام بالدراسات اللغوية العربية بشكل عام.

ثم هل المقصود بتيسير القواعد النحوية تبسيطها و حذف بعض فروعها التي لا فائدة كبيرة ترجى من دراستها و إضاعة الجهد في تعلمها أم القصد تسهيل عملية تعليم النحو بالاعتماد على الوسائل و الآليات الناجعة في التوصيل اعتمادا على ما تم التوصل إليه في اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات من نظريات و تقنيات؟

---

[1] -ينظر أحمد سليمات ياقوت ، ظاهرة الإعراب في النحو العربي و تطبيقها في القرآن الكريم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1983 : المقدمة.

ثم إذا كان تيسير النحو للناشئة من المتعلمين فمن هؤلاء ؟ أهم تلاميذ المراحل الأولى من التعليم

وإلى أي مستوى؟ و قد تحدث بعض الباحثين المعاصرين (شوقي ضيف) عما سماه تيسير النحو للناشئة[2].

بعد هذا التفصيل رأيت أن أحدد قضية التيسير بتسهيل قواعد النحو وتبسيطها دون الإخلال بجوهرها في إطار تعليم تلاميذ المراحل ما قبل الجامعية، أي: حتى نهاية المرحلة الثانوية فكيف يكون ذلك؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال -الإجابة التي يمكن أن تقع في إطار المقترحات- ينبغي الإشارة إلى أن التزام النحو والتقيد بقواعده لم يكن أمرا سهلا، أو ميسورا لكل الناس، و في كل المستويات، و إلا كيف نفسر ما يسمى بتفشي اللحن على ألسنة الخاصة من القوم منذ القرون الأولى للإسلام، بل وقوع اللحن و الخطإ النحوي وخاصة في الإعراب في الجاهلية؟

ونعود إلى حصر قضية تيسير النحو في ظاهرة الإعراب، ودون دخول في التفاصيل التي لا تغيب عن أحد من الأساتذة والزملاء الأفاضل ولا نريد الوقوف طويلا عند بعض الآراء غير المقنعة التي تدعي أن العربية لم تكن معربة و أن الإعراب من صنع النحاة، أو أن الإعراب مجرد وصلات صوتية لمجرد توازن الكلام بين الحركة والسكون. ومن منا لا يعرف رأي قطرب (ت 206 هـ) الذي يؤكد ذلك[3] ولكن العلماء والباحثين فندوا رأيه بحجج مقنعة فحواها أن هذه الحركات الإعرابية لو كانت مجرد وصلات صوتية لتسهيل وصل الكلام أمكن أن يكتفي بحركة واحدة كالفتحة

---

[2] ــ ينظر كتابه : تيسير النحو التعليمي قديما و حديثا مع نهج تجديده ، دار المعارف ط/2 ، القاهرة : 1998

[3] ــ الزجاجي، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق مازن المبارك ، دار العروبة ، القاهرة 1952 ص 70.

أو الكسرة، أو الضمة، لكل الحالات. إنه لشيء مقنع حقا، وإذا كان الرد أن العرب أرادوا ألا يضيقوا على أنفسهم بالالتزام بحركة (صوت) واحـدة، فـالجواب أيضـا مـا معنى -إذا- التزام الضمة في حالات معينة، والتزام الفتحة في حالات أخرى والكسـرة في حالات ثالثة.

ثم إن حجة المحتجين بالقرآن الكريم و الشعر العربي الموزون أنهما بعربية معربة حجة لا تقبل الدفع. فعربيتنا إذا معربة و الإعراب مـن أبـرز خصائصـها إن لم تكـن أبرزها على الإطلاق.

ونحن ماذا نريد اليوم؟ هل نسعى إلى إيجـاد عربيـة أخـرى أو قـل: لغـة أخـرى يسهل علينا تعلمها و استعمالها في كل ميدان أم أننا متمسـكون بلغتنـا وفـق نظامـها الخاص دون أن نعتقد أن هذه اللغة محنطة متحجرة لا يمكن ترقيتها و المسـاس بـها و جعلـها قـادرة -دائمـا- علـى اسـتيعاب كـل المعطيـات الجديـدة والمتجـددة مـع المحافظة على أصالتها و نواميسها؟

ولا بدلنا من القول إنه -من وجهة نظرنا - لا مفر من المحافظة على الإعـراب في العربية، وإذا كانت العامة قد تخلت - في لهجاتـها- عـن الإعـراب فـهي تتفـاهم و تتواصل في هذا المستوى، ولا يطلـب منـها أكـثر مـن ذلـك، فـلا يطلـب مـن العامـة استعمال العربية المعربة، ولكن لا بـد أن تظـل دائـرة في فلكـها، و يكفـي أن يفـهم الناس من العامة الفصحى دون استعمالها، فالإنشاء شيء و الفهم شيء اخر و يمكـن أن نؤكد أن معظم العامة يفهمون مـا يقولـه الخطيـب أو المتحـدث بـالفصحى بنسـبة عالية جدا ولنا في خطب الجمعة و الأعياد والمناسبات الوطنية شاهد على ذلك.

أما المستوى الثاني فهو مستوى التكوين، و لنقـل تكويـن الناشـئة حتـى مسـتوى شهادة (البكالوريا) كقاعدة عامة يسـتوي فيـها كـل أبنـا الأمـة حيـث يتمكنـون مـن

القواعد الأساسية للعربية التي تؤهلهم لمتابعة الاختصاص في هذه اللغة أو في أي فـرع من فروع العلم و المعرفة و التكنولوجيا، أو لاستعمالها في صورة حسنة (فليـس هنـاك في أي أمة من الأمم من يحسن استعمال اللغـة بصـورة مطلقـة) أقـول لاسـتعمالها في صورة حسنة في مجالات الحياة المختلفة.

أما المستوى الثالث ، فهو المستوى الخـاص بـالتعمق في دراسـة اللغـة، والبحـث اللغوي والتفصيل في قوانينها و قواعدها ، ومعرفة أسـرارها وهـذا شـأن البـاحثين، و يضاف إليهم من يستعملون اللغة استعمالا فنيـا فـلا بـد لهـم أن يدركـوا الكثـير مـن دقائقها وأن يتمكنوا منـها في كـل مسـتوياتها و لعـل مـن المفيـد هنـا أن نمثـل لهـذه القضية بالبحر والسباحين، إذ أن هناك من يقف على الشاطئ للتنزه أو لاصطياد مـا يصل إلى الشاطئ من الحوت، لكنه لو سقط في الماء لغرق، وهناك من يسـتطيع العـوم بضعة أمتار حيث رقت المياه و تراخى الموج، و هناك من يمكنه الغوص في الأعماق و البقاء في الماء أياما طوالا.

ونحن نريد في المستوى الأساسي مستوى التكوين أن يكون كل واحد مـن الناشـئة قادرا على ألا يغرق إذا سقط في الماء، ولكن لا نمنع بتيسيرنا النحـو أولئـك القـادرين على الغـوص و التعمـق، وبمعنـى آخـر لا نريـد إلغـاء النحـو و الإعـراب، ولا نريـد الاستغناء عن كثير من القواعد إلى غير رجعة، و إنما تيسير فهم النحـو و التحكـم في العربية دون تكسير أو هدم أو تمييع.

ولا بد أن نشير هنا إلى أن تعلم العربية بقواعدها و إعرابها - و إن كان فيه بعض الصعوبة-ليس بالأمر المسـتحيل أو غـير الممكـن، لقـد تعلمنـا، وتعلـم غيرنـا، ولـدى الكثيرين منا أصبحت اللغة شبه ملكة والحقيقة أن اللغة ينبغي أن تصبح ملكة....

لقد كان من مظاهـــــر محاولة تبسيط النحو للناشئـة قديما تأليـف الـــــمتـون والمختصرات الـتي شـاعت منـذ القـرن الثـاني الهجـري [4]، ومـن أشـهرها (كتـاب الجمل) للزجاجي (ت337هـ). و (الجمـل) للجرجـاني (471هــ)، ومـتن الأجرومية لابن أجروم (ت 723هـ).

ويذكر في هذا الإطار مطالبة الجاحظ معلمي العربية بتبسيط النحو، ومما قالـه في ذلك؟

"أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السـلامة مـن فـاحش اللحن، و من مقدار جـهل العـوام في كتـاب إن كتبـه و شـعر إن أنشـده، وشـيء إن وصفه" [5].

فلا شك أن التقيد بأحكام النحو والوقوف على تفصيلاتها وجزئياتها دون مراعـاة المستوى يرهق العقول والأذهان ، بل إنه قد يدعو إلى التمرد والتبرم بالنحو و النحاة حتى أن بعض الشعراء قد ضاقوا ذرعا بقيود النحو والنحاة وقصة الفـرزدق مـع عبـد الله بن أبي إسحاق الحضرمي معروفة، عندما سأله الحضرمي على أي شيء رفعـت (مجلف) [6] وذلك في بيت مشهور للفرزدق هو (وعض زمـان يـابن مـروان لم يـدع مـن المال إلا مسحتا أو مجلف. و الصحيح أن يقـول (مجلفـا) فأجـاب الفـرزدق علـى مـا يسؤوك وينوؤك...

---

[4] ـــ ينظر في ذلك شوقي ضيف-تيسير النحو التعليمي ص 13.

[5] ـــ المرجع السابق- الصفحة نفسها

[6] ـــ ينظر : عبد الرحمن السيد ، مدرسة البصرة النحوية ، دار المعارف ط/1 ، القاهرة 962 ، ص 67.

وربما كانت ثورة ابن مضاء القرطبي (ت 592) علـى النحـو في كتابـه (الـرد علـى النحاة) من أظهر الأعمال و الحركات للحد من سطوة النحو و الالتزام بآراء النحـــاة وتعقيداتهم.

حيث دعا ابن مضاء إلى إلغاء نظرية العوامل وما ترتب عنها مـن تقديـرات، كمـا دعا إلى إلغاء القياس كقياس إعراب المضارع على إعراب الاسم لشبهه بـه، كمـا دعـا إلى إلغاء التمارين غير العلمية مما كان النحاة يفترضونها.

ومن محاولات تيسير النحو كذلك محاولات رفاعة الطـهطاوي، وحفـني ناصـف ومصطفى أمين، وإبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) الـذي نشـر 1937 وشـوقي ضيف في كتابه (تجديد النحو) ثم (تيسير النحو).

هذا بالإضافة إلى جهود المجامع اللغوية و خاصة مجمع القاهرة في هـذا الميـدان.

وإذا كانت تلك المحاولات لا تخرج عـن حـدود الاعتـدال و التمـاس السـبل لتيسـير النحو. فقد كانت هناك دعوات و أعمال شحذت سكاكينها لقطع النحو مـن جـذوره ولجعل العربية لغة أخرى أو لغـات أو لهجـات متفرقـة قـد لا تربطـها بالعربيـة إلا خيوط واهية لا تلبث أن تتحلل و تتلاشى و أذكر من هذه الأعمال ما جاء به (أنيـس فريحة) في كتابه (نحو عربية ميسرة) أو قـل (عربيـة مكسـرة)، و لا يتسـع المجـال لعرض كل ما أتى به فريحة و ما طرحه من أفكار ناهيك عن مناقشة تلـك الأفـــكار وتفنيدها، لكن يمكن أن نقف وقفة قصيرة عند بعضها.

لقد ركز (فريحة) على صعوبـة العربيـة و نحوهـا حتـى علـى النحويـين أنفسـهم الذين كانوا يقفون عاجزين عن إدراك أسرار النحو العربي و الدفاع عـن تعليلاتهـــم وهنا أورد ما أورده فريحة في كتابه نقلا عن (نزهة الألباء في طبقات الأدباء)، وهو ما يلي:

"سأل يوما عضد الدولة البويهي الإمام أبا علي الفارسي لماذا ينصب المستثنى في نحو: قام القوم إلا زيداً، فقال: بتقدير أستثني زيدا، فقال عضد الدولة: لم قدرت أستثني ؟ هلا قدرت (امتنع زيد) فرفعت، فلم يحر (أي الفارسي) جوابا [7].

وبغض النظر عن صحة هذه الرواية أو عدم صحتها ، فتعليقنا عليها أن (أنيس فريحة) يأتي بها في سياق إصراره على هشاشة النحو و عدم جدواه، وثانيا إن مثل هذه الرواية تدعوني إلى الشك و الحيرة، ترى أكان أبو علي الفارسي ساذجا إلى هذا الحد ألا يستطيع أن يرد على عضد الدولة فيقول: لست أنا الذي نصب ولكن العرب فعلوا ذلك أو نطقوا بهذا و لم نجد إلا أن نقدر (أستنثي) ولا يصح أن نقدر (امتنع) ، ولو أن العرب رفعوا (زيد) لقد رنا امتنع، فالتقدير كان بناء على ما سمع من العرب، وليس العكس .

و دائما في إطار التيئيس من فهم النحو العربي و تطبيقه، بذكر فريحة: "أن رجلا جاء إلى ابن خالويه فقال: أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لساني ، فقال ابن خالويه : أنا أتعلم النحو منذ خمسين سنة فما تعلمت ما أقيم به لساني[8].

و كان من الحلول التي رضيها (أنيس فريحة) فرض لهجة قائمة ، و هو -كما يذكر -معجب باللهجة المصرية ، ولكنه يعترف بأن اللبناني و السوري ، و حتما العراقي ، وغيرهم لن يذعنوا لذلك، ولن يتنازلوا عن لهجاتهم.

**وأنا أقول للسيد (فريحة): المشكلة ليست أن يذعنوا أو لا يذعنوا المشكلة أنك لم تجد حلا للمشكلة ، فإذا كانت الفصحى عسيرة القواعد مستعصية على الاستعمال**

---

[7] ـــ ينظر: أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة –بيروت دون تاريخ ص 25.

[8] ـــ نفس، الصفحة نفسها.

فهل تعتقد أن اللهجة أية لهجة عربيـــة كـانت هـي سـهلة الاسـتعمال علـى جميـع العرب، و هل هي مبسطة القواعد إذا شئنا أن نتعلمها؟

وهل الحافز و الدافع لتعلم لهجة قطر عربي هو في مثل قوة الدافع لتعلم الفصحى بما لها من قدسية على أنها لغة الدين و القرآن و أنـها الجـامع الموحـد للأمـة دون التحيز إلى بلد أو لهجـــة مـن اللـهجات؟ و إذا كـان لابـد مـن فـرض لهجـة (لغـة) فلنفرض الفصحـــى، و إذا كـان الحـل (و هـو مـا يميـل إليـه فريحـة) وهـو التعـامل باللهجات العامية المختلفة لأنها لغة الحياة الطبيعية الحية، فما هي الوسيلة للتفاهم فيما بيننا، والاتصال والشعور بالانتماء والوحدة، إلا إذا كانت الغاية هـــي التقطيـــع والتقاطع.

إن الحل الناجع هو الإبقاء على الفصحى لغة رسمية وأدبيـة وعلميـة واسـتعمالها في مستويات مع العمل على ترقيتها لتواكب الحياة و ترك اللهجات العامية للتعـامل اليومي، وهي بذلك لا تبتعد عن الفصحى وستظل في حماها خاصة مع انتشار التعليم وانحسار الأمية و تطور وسائل الإعلام و وفرتها.

تلك فكرة مقتضبة عن الجهود و الآراء و الدعوات لتيسير النحو، ولا يمكنـني أن أحدد بشكل قاطع مدى تأثيرها سلبا أو إيجابا لكنى أؤكد أن المشكلة لم تزل قائمـة، والشكوى من صعوبة النحو والإعراب، والضعف في اللغة العربية تطرح كـل يـــوم وفي كـل مناسـبة و مـازالت الأصـوات ترتفـع، والأقـلام تنبـه، والدعـوات إلى التيســـير والتبسيط تتوالى.

وأحسب أن الشكوى من الضعف لدى تلاميذنا و طلبتنـا مبـالغ فيـها، فـإن كـان هناك ضعف فهو ليس خاصا باللغة العربية ونحوها بل بكل فروع المعرفة والعلم، فلا بد من الاعتراف بأننا متأخرون، ثم مـا معنـى أن يخطـئ أحدنـا أحيانـا في رفـع أو

نصب أو جر، هل نغـير القواعـد و نواميـس اللغـة؟ لقـد أخطـأ كـاتب أبـي موسـى الأشعري فكتب (من أبو موسى) و أظن أن أبا موسى نفسه قد استمع إلى تلك الرسالة قبل إرسالها و أخطأ القوم المتعلمون فقالوا "إنـا قـوم متعلمـين" وأخطـأت بنـت أبـي الأسود الدؤلي ، بل ولحن بعض القراء في تلاوة القرآن الكريم، ولا شك أن كثـيرين في الجاهلية و الإسلام كانوا يلحنون. إن وقوع الخطأ في رأيي - خطـأ أقـل خطـورة مـن خطأ التخلي عن القواعد و الإعراب لأن اختزال القواعد سيتلوه اختزال بعد اختزال وتظل الشكوى قائمة ولكن هذا لا يمنع بالطبع من بذل الجهود المخلصة لجعل تعليم النحو ناجعا بضبط المناهج و إعداد المعلمين و اتخاذ الآليات المناسبة.

ومبدئيا يمكن أن أقدم بعض الاقتراحات مع يقيني أن مثل هـذه الاقتراحـات قـد قدّم، ومازال يقدم، مع الإشارة إلى أن هذه الاقتراحـات مـا هـي إلا إشـارات ورؤوس أقلام تحتاج إلى البحث والتفصيل و العمل الميداني، وإننا لندعو إلى:

1-تشكيل لجان علمية لدراسة كل الآراء و المقترحات التي قدمت في إطار تيسـير النحو و تخليصه من الشوائب دون المساس بجوهر نظام العربية.

2-القيام بدراسة ميدانية موسعة و معمقة (لتقصي الحقائق ) إن صح هـذا التعبـير وذلك بتشكيل فريق عمل يملـك الإرادة والإخـلاص و الإمكانيـات، للوقـوف ميدانيـا على المشكلات التي يعانيها تعليم النحو، وفي الواقع كـانت هنـاك أعمـال متفرقـة و فرق بحث مختلفة قدمت أعمالا ميدانية (لتقصي الحقائق) و تشـخيص العلـل واقتراح العلاج، و لكنها كانت في معظمها ارتجالية ظرفية دون إستراتيجية واضـحة وظلت دون متابعة بل دون مجرد اطلاع.

وهنا أفتح قوسا لأهيب بالمجلس الأعلى للغة العربية إن كانت له النية في خدمـة العربيـة و تيسـير تعليمـها أن يبـادر إلى إنشـاء فريـق عمـل مؤهـل، و أن تيسـير لـه

الأدوات والوسائل المادية و المعنويـة للقيـام بدراسـة ميدانيـة جـادة لتعليـم النحـو في المراحل ما قبل الجامعية، وسيجدنا إن شاء الله مستعدين للإسهام بما نستطيع حتى لا نظل مجرد دعاة أو مدعين.

3-لابد من استغلال أمرين أولهما ما يـأتي بـه الطفـل مـن المـنزل والمجتمـع مـن مستوى لغوي عربي

وكثيرا ما يكون من الفصحى أو قريبا منها، و ثانيا : الاعتمـاد علـى مـا في العربيـة نفسها، وما في نظامها النحوي من خفة واختلاس للحركـات، وتسهيـل لهـا والوقوف على الساكن، وكل ذلك في خدمة تيسير النحو.

4-الاعتماد على النموذج في المحاكاة خاصة في المراحل الأولى، فالنحو ليس غايـة بحد ذاته، الغاية هي استعمال اللغة، فلا بد أن يختار أقدر المعلمين وأكـثرهم تمكنـا من اللغة والنطق العربي السليم للمراحل الأولى، بل لا بـد أن يكـون المعلـم في جميـع المراحل نموذجا عاليا في مستوى الأداء اللغوي فذلك يوفر كثيرا من الجـهود والوقـت ويحقق أفضل النتائج.

# تيسير النحو :
# مرضة أم ضرورة ؟

الأستاذ: محمد صاري

قسم اللغة العربية

جامعة باجي مختار

عنابة

# تيسير النحو، موضة أم ضرورة ؟[1]

---

[1] - استوحيت هذا العنوان من كتاب " تحديثُ النحو، موضة أم ضرورة " لأحمد خالد.

**مقدمة:**

يحظى تعليم اللغـة العربيـة وتعلمـها في عصرنـا بأهميـة مـتزايدة لـدى الدارسـين والمربين في العالم العربي والإسـلامي. ومما لا شـك فيـه أن نمـو هـذا الاهتمـام لـدى القائمين على الميدان يعود إلى أسباب متعددة ؛ حضارية وثقافية واجتماعيـة وعلميـة واقتصادية ... الخ. غير أن هذا الميدان يواجه مشكلات تربوية حادة، لعل من أبرزها تعقيدا وتذبذبا مسألة القواعد النحوية وتدريسها. فقد ظلت هذه المسألة قضية جدليـة ساخنة في تعليم العربية بشكل عام، فهي لا تكاد تهدأ حتى تعـود إلى الواجهـة مـن جديد. والدليل على ذلك أننا حـين نلقـي نظـرة تاريخيـة علـى القواعـد النحويـة في مناهج تعليم اللغة العربية منذ مطلـع النهضـة نكتشـف اختلافـا كبـيرا حـول أفضـل وسيلة لتيسير تدريس النحو. ولا غرابة أن نجد في حقل وليد وحيوي مثل اللسانيات التعليمية هذا التنوع الهـائل الـذي يشـبه الريـاح المتغـيرة والرمـال المتحركـة، بعـض يناقض الآخر مناقضة كاملة في أسسه النظرية والتطبيقية [2].

---

[2] – هـــ . دوقلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شـــعبان دار النهضة العربية ، بيروت 1994 ، ص 33.

2 – تحديد المشكلة :

إن مسألة تيسير القواعد النحوية تثير حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية . فهي تشكل جزءا رئيسيا في تعليم اللغات بشكل عام. ويعد هذا الجزء – عند جمهور المربين والمعلمين – من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية. فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النحو، إلا أن التقارير العلمية [3]، والبحوث التربوية التي أنجزت في هذا الشأن [4]، تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنية من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم، وقراءاتهم، وكتاباتهم، في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها. ثم إن الباحث في تعليمية اللغة العربية لا يحتاج إلى روائز تربوية، ولا إلى إحصاءات لكي يستنتج أن مسألة القواعد النحوية، وتيسير تدريسها ما تزال قائمة؛ فالمعلمون والمتعلمون يبذلون جهودا معتبرة وأوقاتا طويلة في تعليمها وتعلمها، ولا يصلون بعد هذا كله إلى نتائج تتفق مع ما يصرف عليها من

---

[3] – نذكر على سبيل المثال الندوتين العلميتين الآتيتين:

– اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب أولوياتها، واقتراح خطط لبحثها، نظمتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعمان عام 1974.

– ندوة تيسير تعليم النحو ، نظمها اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية بالجزائر عام 1976 .

[4] – انظر المحاولات العملية ونتائجها في كتاب " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، د/ محمود أحمد السيد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987 ، ص 50 – 65.

زمن وجهد . ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة ساهمت – بنسب متفاوتة – في خلق أزمة النحو في المجال التربوي التعليمي، أهمها:

1 – القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وقد أدى هذا إلى سوء استغلالها من قبل المربين والمعلمين، وإلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها. فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة [5].

2 – الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة، يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية، منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الذين يستخدمونها [6].

3 – سوء إعداد معلمي اللغة العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين.

---

[5] – قال ابن خلدون في هذا الشأن: « ... وعلى قدر جودة التعليم ، وملكة المعلم ، يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة » المقدمة، ج 2 ، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ص 482 .

[6] – يقول ابن خلدون في هذه النقطة : « اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك ... » المقدمة، ج 2 ، ص 690.

وإلى جانب ذلك كله، هناك طبيعة المادة النحوية المدرسة في حد ذاتـها، فـهي – في الكتب والمقررات التعليمية – نوع من التحليل الفلسفي، فيها كثير من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون ، فضلا عن المتعلمين[7].

ولحل مشكلة استعصاء القواعد النحوية علـى المعلمـين والمتعلمـين خاصـة، أنجـز اللغويون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتبا مدرسية، وبحوثـا ودراسـات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة، والملاحظات الميدانيـة لواقـع تعليـم النحـو. فمنهم من ذلل للناشئة لغته وبسط أمثلته، ومنـهم مـن اختصـر قاعدتـه، ومنـهم مـن ساهم في توضيح طريقة تدريسه وانتقاء مادته وبناء منهجه، ومنهم من ذهـب إلى حـد الغلو، فحذف جزءا من أصوله وأبوابه بدعـوى أنـها فضـول لا خـير فيـه ولا يضطـر إليها شيء[8].

---

[7] – لاحظت لجنة تيسير اللغة العربية التي ألفت عام 1938 بقرار وزارة المعارف بمصر، والمشكلة من الأعضـاء الآتية أسماؤهم: د/ طه حسين، أحمد أمين، إبراهيم مصطفى، علي الجارم، محمد أبي بكر إبراهيم، عبد المجيـد الشافعي، أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء:

1 – فلسفة حملت القدماء على أن يفترضوا ويعللوا، أو يسرفوا في الافتراض والتعليل.

2 – إسراف في القواعد نشأ عنه إسراف في الاصطلاحات.

3 – إمعان في التعمق باعد بين النحو والأدب.

والغريب أن هذه اللجنة لم تميز بين النحو العلمي الأصيل والنحو المتأخر، بل تحدثت عنه وكأنـه طبقـة واحدة. والأغرب من ذلك أن هذه اللجنة أرجعت مسألة تعقد النحو إلى المادة النحوية في حد ذاتها مع العلـم أن الجانب الأكبر من المشكلة يكمن في الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين.

[8] – عباس حسن ، النحو الوافي، ج 1، دار المعارف، ط 9، القاهرة، 1987، ص 4 – 5.

وباختصار، فإن الدراسات العربية التي بذلت منذ الأربعينات لحل مسألة القواعد النحوية مادة وطريقة تراوحت بين اتجاهات عديدة، جمعت بين الإفـراط والتفريـط؛ أي بين العناية المبالغ فيها بالقواعد النظرية التحليلية، وبين التجـاهل شـبه المطلـق للتراث والتأليف ضده.

وبين هذا وذاك، نشأ اتجاه ثالث تميز بالاعتدال والموضوعية، لم يتزعزع أو يتأثر كثيرا بما شهدته مسألة تيسـير النحـو مـن مناقشـات نظريـة انطباعيـة مناهضـة، أو مبالغة عند المجددين والمحافظين؛ هذا الاتجـاه ينحـو إلى الاسـتفادة مـن الخـبرات والمستجدات العلمية والتقنية المكتشفة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغـات ويتخذ ملكة التواصل – بشكل عام – نقطة انطلاق. فالقواعد النحوية في اعتقـاد هـذا الفريق لا تعارض الطلاقة الاتصالية، وتدريس النحو بالنسبة إليـهم لـه فوائـد عمليـة تشجع على تثبيت هذه المادة في برامج اللغة العربية ومناهجها. والإشكالية الأساسية عند هؤلاء تكمن في تحديد معايير انتقاء المادة النحوية الوظيفية، ثم اختيـار الطريقـة الناجعة لعرضها على المتعلمين، وترسيخها حتى تصير ملكة راسخة في العضو الفاعل لها وهو اللسان [9].

---

[9] – انظر مقدمة كتاب: النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم، دار المعـارف، ط 8، القـاهرة 1996. – د/ عيسى الشريفوني، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلـد 18 العدد 2 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1998.

### 3- المفهوم الإجرائي للتيسير:

انطلاقا مما سبق طرحه من أفكار، نشأت الحاجة إلى دراسة علمية تقيم محاولات تيسير النحو قديما وحديثا ونقومها على ضوء الأسئلة الجوهرية الآتية: ما هو المفهوم الإجرائي للتيسير ؟ وهل الدرس النحوي مفيد لإكساب المتعلم الملكة اللغوية؟ ثم إذا أفاد فمتى يكون ذلك؟ وفي أي مرحلة من التعليم؟ وما هي شروط نجاحه؟

الواقع أن الإجابة عن تلك التساؤلات التي تؤسس موضوع هذا البحث تقتضي دراسة تحليلية تعتمد على تقويم موضوعي محض لمحاولات تيسير النحو " لماذا لم تنجح "؟ وكذلك لتدريس النحو في مراحل التعليم معيدين النظر في منطلقاته الفلسفية على نحو يعكس المستجدات الراهنة، وما تمخضت عنه الاتجاهات المختلفة من أفكار ومفاهيم وحقائق في مجال تعليمية النحو Didactique de la grammaire.

إن تيسير النحو العربي على الناشئة والمتعلمين – في زمان نتلقى فيه الفصحى تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا [10]– واجب حتمي. وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر والمستقبل كما كان قائما في الماضي، سيما ونحن في عصر تتجه فيه

---

[10] – يميز المختصون في علم تدريس اللغات بين مصطلحين هما: التعلم (apprentissage) والاكتساب (acquisition). فالتعلم يتم – عادة – عن طريق نظام مدرسي يتميز بمحيط مصطنع ( غير عفوي ) كما يتميز بقلة الوقت والمعلمين. أما الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي، بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع . فالطفل يكتسب لغة المنشأ في بيئته الأصلية، يتم ذلك في أغلب ساعات النهار مع عدد كبير من المعلمين منهم الأب والأم والإخوة ... الخ. وهذا هو معنى ما يقوله القدماء من أن اللغة للعرب بالطبع. انظر مصطلحي (apprentissage) و (acquisition) في معجم:

R. Galisson / D. Coste , dictionnaire de didactique des langues , Hachette Paris 1976 .

اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لافت للانتباه [11].

لكن التيسير في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لن يكون على غير قاعدة، وإنما هو جهد ضائع، أو طريق مضلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا أخطأنا الوجهة من فاتحة الطريق [12]. وحتى لا نخطئ الوجهة من البداية، فيضيع الوقت والجهد، وجب تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو، وهذا المفهوم يحدده العلماء كالآتي: هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته[13].

هذا هو المفهوم الإجرائي الذي نتبناه، وقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة المصلحين والمجددين إلى هذا المفهوم منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، كما دعت

---

[11] – لقد طبقت هذه الدراسات على نحو اللغات الأجنبية فنجحت في تيسيره إلى حد كبير. وعليه، لقد حان الوقت لأن يستنير معلم اللغة العربية بما تمده به اللسانيات وإن اطلاعه على ما يثبته اللسانيون باستمرار في حقل تخصصهم واجب حتمي للارتقاء بالتعليمية، وليس من قبيل الترف.

[12] – يقول العقاد وهو يرد على دعاة التجديد: « من علامات الانحراف البعيدة عن الوجهة أن يحسب المجددون أنهم ينتهون يوما إلى لغة خالية من القواعد والأصول، أو أن تفسر حملة التيسير هذه على أنها دعوة لانسلاخ اللغة من قواعدها. فالفرق واضح بين التيسير والتهديم الذي يدعو إليه من لا يرى في قواعد اللغة العربية ونحوها إلا عبئا في سبيل الانطلاق الفكري والإبداع الأدبي » انظر: أشتات مجتمعات في اللغة والأدب دار المعارف ، ط 8 ، القاهرة 1970، ص 51.

[13] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد الرابع، الجزائر 1973 / 1974، ص 22 – 23.

اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لافت للانتباه [11].

لكن التيسير في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لن يكون على غير قاعدة، وإنما هو جهد ضائع، أو طريق مضلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا أخطأنا الوجهة من فاتحة الطريق [12]. وحتى لا نخطئ الوجهة من البداية، فيضيع الوقت والجهد، وجب تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو، وهذا المفهوم يحدده العلماء كالآتي: هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته[13].

هذا هو المفهوم الإجرائي الذي نتبناه، وقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة المصلحين والمجددين إلى هذا المفهوم منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، كما دعت

---

[11] – لقد طبقت هذه الدراسات على نحو اللغات الأجنبية فنجحت في تيسيره إلى حد كبير. وعليه، لقد حان الوقت لأن يستنير معلم اللغة العربية بما تمده به اللسانيات وإن اطلاعه على ما يثبته اللسانيون باستمرار في حقل تخصصهم واجب حتمي للارتقاء بالتعليمية، وليس من قبيل الترف.

[12] – يقول العقاد وهو يرد على دعاة التجديد: « من علامات الانحراف البعيدة عن الوجهة أن يحسب المجددون أنهم ينتهون يوما إلى لغة خالية من القواعد والأصول، أو أن تفسر حملة التيسير هذه على أنها دعوة لانسلاخ اللغة من قواعدها. فالفرق واضح بين التيسير والتهديم الذي يدعو إليه من لا يرى في قواعد اللغة العربية ونحوها إلا عبئا في سبيل الانطلاق الفكري والإبداع الأدبي » انظر: أشتات مجتمعات في اللغة والأدب دار المعارف ، ط 8 ، القاهرة 1970، ص 51.

[13] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد الرابع، الجزائر 1973 / 1974، ص 22 – 23.

الدارسين إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي ( النظري )، والنحو التعليمي ( التربوي ) [14].

فالنحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique): يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير ، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو – كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح – يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

أما النحو التربوي التعليمي [15] (Grammaire pédagogique): فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية [16]. فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي. فعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط.

---

14 – المرجع نفسه، ص 22

15 – فمن الفضول الذي لا خير فيه أن يتعمق من كانت هذه غايته – في جزئيات النحو – وأن يتورط أو يورط في شعاب أصوله وقضاياه. ويبقى النحو العلمي بمطولاته وشروحه وحواشيه، بقديمه وحديثه، بتاريخه وطبقاته موضوع الدرس والتخصص في المعاهد والكليات والمجامع.

16 – للمزيد من المعلومات حول هذين المستويين: النحو العلمي التخصصي والنحو التعليمي التربوي، انظر: د/ محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص 142 / 145. وكذلك عبد العليم إبراهيم النحو الوظيفي، ص: هـ، و، ز.

إذن، فالنحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يتكون من مادة تربوية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية، تراعي أهداف التعليم، وحاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية. وعليه، فقد « أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظناً منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان » [17]. ولعل أقدم تشخيص للعلاقة السلبية بين المعرفة النظرية الواعية بالقواعد والاستعمال الفعلي لها في المستوى المنطوق والمكتوب من اللغة هو ذلك الذي جاء في مقدمة ابن خلدون حيث يرى: « أن صناعة العربية [ صناعة النحو ] إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة [ اللغة ] ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية . فليست نفس الملكة ، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا ( ... ) وهكذا، العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل. وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي » [18].

إن الواقع يثبت أن المعرفة النظرية للقواعد، واستظهارها بعيدا عن الممارسة والاستعمال « قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظا لها، واستظهارا لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء فاحشة (...) وأنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير. فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن

---

[17] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 13، القاهرة، ص 203.

[18] – ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 729.

أسلوبهم ركيك، وعباراتهم رديئة، وإنشاءهم ضعيف بوجه عام »[19]. فما النحو إلا وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة . هذه غايته التعليمية التي أقرها العلماء منذ القديم « النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليه »[20].

إذن، فالنحو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين. قال ابن خلدون: « وهذه الملكة (...) إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه. وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان . فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها »[21].

هذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية – على المتعلمين – عرضا وظيفيا من خلال تراكيب بنوية، وأنماط لغوية متدرجة في الصعوبة، الهدف منها ترسيخ قاعدة

---

19 – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 204 .

20 – ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج 1، دار الكتاب العربي بيروت ( د.ت )، ص 34.

21 – ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 731.

* إن معرفة القواعد ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها، والنحو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الجيد، كما أنه لا يخلق قواعد الكلام، ولكنه يكتشفها ويصوغها ويشرحها . ومن الأمور المتفق عليها أن السلامة اللغوية هي الصفة الضرورية الأولى لكل ما يكتب. د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ص42/41.

4 – القدماء وتأليف المتون والمختصرات:

أدى حرص العلماء واللغويين على تعليم العربية إلى تمييزهم الواضح بين مستويين من النحو؛ مستوى نظري تحليلي، ومستوى تربوي تعليمي، وهو الغالب. فالقدماء كانوا على وعي تام بضرورة وجود مؤلفات نحوية تعليمية واضحة تناسب الفئات المختلفة من الناشئة والمتعلمين. وقد دفعهم هذا الوعي بالمشكلة إلى إعداد مختصرات ومتون يضم الواحد منها – أحيانا – موضوعات النحو الأساسية في صفحات معدودة، تقتصر على ما يلبي حاجة المتعلم في عبارة مبسطة، وموجزة، معتمدين في ذلك على مبدإ التدرج والانتقاء، فتجنبوا كثيرا من المسائل الخلافية. ولم يتعصبوا لمدرسة نحوية معينة، بل ركزوا على الموضوعات المذهبية ( التي استقرت عند جمهور النحاة ). وهكذا خلت مؤلفاتهم من الإسراف في التفصيل والتفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتعليل؛ ذلك أن همهم الوحيد هو تقريب النحو من المتعلمين . ومن الأمثلة على ذلك كتاب " الجمل " للزجاجي ( ت 238 هـ )، و" الواضح " للزبيدي ( ت 379 هـ )، و" اللمع " لابن جني ( ت 392 هـ )، و" قطر الندى " لابن هشام الأنصاري ( ت 761 هـ ) ... الخ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التأليف التعليمي الذي ظهر مبكرا منذ القرن الثاني الهجري، واستمر زمنيا دون انقطاع، تجاوز دائرة المتخصصين في النحو، حيث شارك فيه علماء، ولغويون، ونحاة، ومناطقة، وفلاسفة، وفقهاء، ومفسرون. وحسبنا أن نلقي نظرة على قائمة العناوين التي أسهمت في مجال التأليف التعليمي لنعرف

حجم المجهودات التي بذلها العلماء لنشر العربية وتيسير تعليمها [24]. فمن هذه المؤلفات، العناوين الآتية: مختصر في النحو، المختصر في العربية، الموجز في النحو الوجيز في النحو، مقدمة في علم النحو، المقدمة، المدخل إلى علم النحو، المدخل الصغير، النحو الصغير، جامع النحو الصغير، المهذب في النحو، الموفقي في النحو الجمل في النحو، التفاحة في النحو، المنمق في النحو، الإقناع في النحو، الواضح في النحو، النظامي في النحو، الإفادة في النحو، التلقين في النحو، النموذج الأنموذج في النحو، القانون، المصباح، الإشارة، الكافية، الشافية، الطرفة في النحو المفيد الإشارة في النحو، كفاية المبتدئ، موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، كشف النقاب عن بنية الإعراب، تسهيل التحصيل، الهداية الربانية إلى مقاصد العربية [25] ... الخ.

وللإشارة، فإن محتويات هذه العناوين ومستوياتها لم تكن على درجة واحدة من البساطة والتعقيد؛ فهي مختصرات متعددة المستويات، مختلفة المناهج، توحي في وضوح لا يقبل الشك بأن العصور القديمة لم تخل من نحاة، وعلماء، ومربين،

---

[24] – أول محاولة عملية تشير إليها البحوث في هذا الميدان هي محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري (ت 180 هـ ) ألف رسالة عنوانها " مقدمة في النحو ". وهي رسالة مشكوك في نسبتها؛ لأن خلفا قديم ولا يعرف كنحوي. ثم إن أسلوب المقدمة الذي مهد به للحديث عن الأبواب المقترحة، هو أسلوب جيل النحاة من مدرسة ابن السراج ( ت 316 هـ ) وزملائه. هذه الرسالة طبعتها مديرية إحياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية سنة 1961.

[25] – كشفت لنا عملية الإحصاء عن وجود أكثر من أربعين متنا بعنوان مختصر في النحو، وأكثر من عشرة كتب بعنوان الموجز أو الوجيز في النحو، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان مقدمة في النحو أو في علم النحو، وأكثر من خمسة مصنفات بعنوان المدخل إلى النحو. انظر:

د/ علي أبو المكارم: – النحو التعليمي في خمسة قرون، بحوث لغوية وأدبية، جامعة أم القرى مكة، السعودية 1986.

– النحو التعليمي حتى منتصف ق 9 هـ، مجلة معهد اللغة العربية العدد 2 جامعة أم القرى، مكة السعودية 1984.

ومعلمين موفقين ألفوا ما قرب الطريق – إلى حد ما – على المتعلمين [26]. فالقدماء لم تكن بينهم خصومة تذكر حول موضوع التيسير، ومسألة تقريب القواعد من المتعلمين لم تشكل قضية بالنسبة إليهم، ولم تكن مطروحة بحدة عندهم؛ فقد كانوا على وعي بضرورة وجود مستوى من المؤلفات النحوية المختصرة والميسرة، وهو ما توحي به عناوين مؤلفاتهم.

ثم إن تصورهم للتيسير يختلف تماما عن تصور المحدثين. فالتيسير عندهم قائم على الانتقاء من جملة النحو العلمي، وتجنب الإطالة والتعمق في ذكر القواعد، والاستعانة على توضيح الموضوعات بالأمثلة والتقليل من الشواهد، والوقوف عند حدود العلة التعليمية، والتمييز بين المستويات التعليمية ..

وعلى الرغم مما تميزت به بعض المختصرات النحوية من مبادئ تربوية مفيدة في عصرها كانتقاء الموضوعات والتدرج في عرضها، وترتيبها، والوضوح في تحديد عناصرها، وتهذيب مسائلها، إلا أنه يمكن أن تؤخذ عليها – عموما – مجموعة من النقائص، أهمها:

1 – اهتمامها بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي، إذ يبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة، لا نحو تراكيب وجمل وأساليب ..

2 – أمثلتها جافة ومصطنعة لا تعبر عن احتياجات المتعلم، ولا تستجيب لمتطلبات عصره وبيئته.

---

[26] – مصطلح تيسير أو تجديد أو إصلاح مصطلحات غريبة عنهم، لم تكن موجودة في زمانهم، على الرغم من وعيهم التام بالمشكلة من الناحية التربوية.

3 – لم تكن ترمي إلى خلق المهارات الأساسية وتنميتها ( كالتعبير الشفوي والكتابي )، بل كانت تهدف إلى التحليل الإعرابي وتزويد المتعلم بمعلومات نظرية عن اللغة تهم السلامة اللغوية، ولا تفيد التبليغ.

4 – طريقة تدريس هذه المتون والمختصرات التي يُقرئها أو يمليها المعلمون والنحاة تعتمد على الحفظ والاستظهار، وتهمل الممارسة والاستعمال. ومعلوم أن حفظ الأبواب النحوية لا يعني دائما فهمها، وحتى فهمها لا يضمن القدرة على استعمالها استعمالا صحيحا في الكلام أو الكتابة.

5 – هذا النوع من التأليف ( المختصرات ) لم يكن منظما بشكل يصلح مباشرة للتدريس، حيث لم يبرأ من آثار الطابع الفلسفي النظري، لا سيما عند النحاة المتأخرين الذين وقع عندهم خلط بين العلم والتعليم وبين تعليم النحو وتعليم اللغة. ولذا، فإن المادة التعليمية الموجودة في بعض المختصرات مفيدة جدا، ولكنها تحتاج إلى تكييف وترتيب وفق ما تقتضيه التربية الحديثة.

6 – أنها مختصرات صغيرة الحجم، كثيفة من حيث المعلومات، بعضها موجز مفرط في الإيجاز، حتى كاد يعد من جملة الألغاز كألفية ابن مالك مثلا.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل اختصار النحو يعني التيسير؟

إذا كان الاختصار يقصد منه التيسير، فهو في جوهره غير التيسير، قال ابن خلدون في فصل "أن الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلة بالتحصيل ": « ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة ، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعل » ابن الحاجب « في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية (...) وهو فساد في التعليم وفيه إخلال

بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو من سوء التعليم » . فالنحاة المتأخرون قصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات [27].

ولذا، فإن التطويل مع التبسيط أفيد وأنفع تربويا من الاختصار والإيجاز مع الإبهام والتعقيد. فالتيسير – إذن – ليس اختصارا، ولا هو حذف للشروح والتعليقات، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو، يتم من خلاله تحويل المادة الخام الجافة التي تتضمنها مختصرات النحو إلى مادة تربوية حية صالحة للاستهلاك.

5 – المحاولات الحديثة ونتائجها [28]:

في ظل موجة الحداثة والمعاصرة التي اجتاحت الميادين المختلفة للعلوم والفنون، شعر أهل العربية – في العصر الحديث – بضرورة تجديد النحو، وإعادة النظر في تصنيفه من جديد. فقامت محاولات من أجل تحقيق هذا الغرض، بعضها يهدف إلى التيسير والتبسيط، وبعضها يهدف إلى الإصلاح والتجديد[29] وبعضها الآخر أخطأ

---

[27] – ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 695.

[28] – للإشارة، فإن كل محاولة من المحاولات التي عرضتها تحتاج إلى دراسة خاصة، وقد حاولت أن أطلع القارئ على جوهر الفكرة المقترحة في هذه المحاولات باختصار غير مخل.

[29] – هناك فرق بين المصطلحات التالية: تيسير وتبسيط، وبين إصلاح وتجديد؛ فالتيسير يعني تبسيط الصورة التي يعرض بها النحو على المتعلم. أما الإصلاح والتجديد فيعني محاولة التغيير الجذري في الأصول التي قام عليها النحو العربي.

الوجهة من البداية، فانساق وراء موضة الحداثة والتجديد ليس إلا [30].

وتعد محاولة » الأستاذ إبراهيم مصطفى « في كتابه » إحياء النحو « أولى المحاولات التي أرادت أن تستنهض الهمم للقيام بمحاولات تفتح أفقا جديدا في الدرس النحوي. ولقد بنى المؤلف أفكاره في إصلاح النحو وتجديده على فكرتين أساسيتين، هما:

الأولى: مطالبته أن يتسع الدرس النحوي، فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة [31].

الثانية: مطالبته بإلغاء نظرية العامل واستئصال جذورها، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات تذهب بروح اللغة وجمال العبارة، كما يزعم [32].

وكانت الأصول الهامة التي بنى عليها تصنيفه الجديد ما يلي:

1 – ليست الحركات الإعرابية حكما لفظيا خالصا ، بل هي أعلام لمعانٍ؛ فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أما الفتحة فليست بعلم إعراب، وإنما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي يحبون أن يشكل بها آخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية [33].

---

[30] – خير من يمثل هذه الفئة دعاة الإصلاح، وأصحاب الدعوات التي كانت تهدف إلى تقويض دعائم الفصحى وإزالة ركن أساس من أركانها وهو الإعراب. نذكر منهم على سبيل المثال: أنيس فريحة، وقاسم أمين وسلامة موسى، ولطفي السيد، وهؤلاء لهم أقوال في التيسير وليس لهم بحوث وأعمال علمية أو ميدانية تتأسس عليها دعوتهم ... انظر:

د/ أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1983، ص 37 – 40.

[31] – إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1959، ص 1.

[32] – المرجع نفسه، ص 194 – 195.

[33] – المرجع نفسه، ص: و، ز .

ويزعم إبراهيم مصطفى أنه بهذا الأصل جمع في باب واحد ما فرقه النحاة في أبواب متعددة، فالمبتدأ والفاعل ونائب الفاعل باب واحد؛ لأن كلا منها مسند إليه [34].

2 – العلل لا تعمل، وإنما المتكلم هو العامل [35].

3 – ليست هناك علامات أصلية وعلامات فرعية [36] ... الخ.

لقد تعرضت هذه المحاولةإلى نقد كبير من قبل العلماء والباحثين الذين بينوا فساد الأصول التي انتهى إليها الباحث، وعدم استقامة أحكامها ، واطرادها على كلام العرب. كما أثبتوا أن الأفكار التي زعم إبراهيم مصطفى أنها جديدة على الناس ليست كذلك، فكثير من المسائل التي ذكرها ، وأجهد نفسه في الاحتجاج لها والبرهنة عليها أصلها للقدماء. وقد أورد العلماء من كلام النحاة ما يدل على أنهم سبقوه، وقرروا ما قرره أو على الأقل فطنوا إلى ما فطن إليه؛ ففكرة المتكلم هو الذي يحدث الإعراب فكرة ابن جني ( ت 392 هـ )، وفكرة إعراب الأسماء الستة بحركات ممطولة فكرة قالها المازني (ت 249) وفكرة الحركة الخفيفة عند الوصل ودرج الكلام هي لقطرب ( ت 206 )، وفكرة الرفع علم الفاعلية والجر علم الإضافة فكرة الزمخشري ( ت 538 )، وفكرة العمدة والفضلة فكرة الرضي ( ت 684 هـ)، وصاحب فكرة إلغاء نظرية العامل هو ابن مضاء ( ت 592 ) [37].

---

[34] – ما ذهب إليه في باب المرفوعات تظل قاعدته غير مطردة في باب " إن " والمنادى. فهناك منصوب ومع ذلك فهو مسند إليه، وهو اسم إن، وهناك مرفوع وليس بمسند إليه كالمنادى مثلا في بعض أحواله.

[35] – المرجع السابق نفسه، ص 22 – 33.

[36] – المرجع نفسه، ص 111 – 113.

[37] – محمد أحمد عرفة، النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، مطبعة السعادة ، القاهرة ( د . ت ). ويعد هذا الكتاب من أهم الكتب التي ردت على إبراهيم مصطفى ردا علميا.

إلى جانب هذه المحاولة – التي اعتقد بعضهم [38] أنها رائدة في هذا المجال – نذكر محاولات أخرى، أهمها:

ـ ما أقدم عليه " الدكتور شوقي ضيف " عند تقديمه لكتاب " الرد على النحاة " لابن مضاء القرطبي [39]، وكذلك في كتابيه " تجديد النحو "، و"تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده. وعموما لقد انبنت محاولاته على التمسك بكثير من الأفكار التي ذكرها " ابن مضاء ". وإلى جانب إقراره بتلك الأفكار، دعا د/ شوقي ضيف إلى:

1 – إعادة تنسيق أبواب النحو

2 – إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي، وحذف أبواب كثيرة لها علاقة بهذا الباب.

3 – الإعراب لصحة النطق.

4 – وضع ضوابط وتعريفات دقيقة.

5 – حذف زوائد كثيرة.

6 – استكمالات لنواقص ضرورية.

وما يلاحظ على أعمال د/ شوقي ضيف أنه عالج فيها مسألة تيسير النحو معالجة نحوية محضة، ولم يعالجها معالجة تعليمية، فيستعين فيها بالمعطيات المكتشفة في حقل تعليمية اللغات.

---

[38] – د/ مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، دار الرائد العربي، ط 3، بيروت 1986، ص 400 – 402.

[39] – يعتقد بعض الدارسين أن السبب غير المباشر للثورة على النحو العربي عند بعض المحدثين هو د/ شوقي ضيف؛ لأنه عرف بكتاب ابن مضاء في وقت تقليدي، فبدا للناس وكأنه المنقذ.

- وكان من تلك المحاولات، ما أقدم عليه " الدكتور تمام حسان " في كتابه " اللغة العربية معناها ومبناها "؛ حيث أراد أن يؤسس لنظرية جديدة تغني – في زعمه – عن نظرية العامل التي لم تنجح المحاولات السابقة في هدمها. فكان من تجديده المزعوم " نظرية تظافر القرائن " [40] اللفظية والمعنوية، فهي مسؤولة كلها عن أمن اللبس وعن وضوح المعنى، ولا تعطي للعلامة الإعرابية من الاهتمام ما يجعلها أفضل القرائن. وللوصول إلى تحديد المعنى الوظيفي للكلمة في الجملة، يقترح د/ تمام حسان جملة من القرائن؛ فمثلا للكشف عن معنى الفاعلية في جملة "

ضرب زيدٌ عمرًا " لا بد من تحديد سبع قرائن [41] !!

. صحيح أن العلامة الإعرابية هي قرينة من القرائن اللفظية، لكنها القرينة الأساسية، لا سيما عندما يكون الكلام غير ملبس ولا مبهم. والسؤال الذي ينبغي طرحه هنا هو: أي المنهجين أفضل؟ بل أي المنهجين أبسط وأسهل؟ البحث عن تظافر القرائن المتشعبة أم البحث عن قرينة واحدة ( وهي الحركة الإعرابية )؟

[42]إن الكشف عن قرينة التعليق – التي دعا إليها د/ تمام حسان – تفوق صعوبتها بكثير صعوبة الكشف عن الحركة. فالقرائن كثيرة جدا، بحيث يبدو العامل النحوي مقارنة بها ألعوبة أطفال.

– وكان منها كذلك ما أقدم عليه د/ مهدي المخزومي في كتابيه " في النحو العربي نقد وتوجيه" و" في النحو العربي قواعد وتطبيق "، حيث يرى أن محاولات التيسير

---

[40] – ومعناها عند د/ تمام حسان أنه لا يمكن لظاهرة واحدة أن تدل بمفردها على معنى بعينه ، ولو حدث ذلك لكان عدد القرائن بعدد المعاني النحوية . انظر اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب ، ( د . ت )، ص 193 – 194.

[41] – المرجع نفسه، ص 181.

[42] – تدخل تحت كل قرينة معنوية كبرى قرائن معنوية صغرى، فمثلا قرينة التخصيص تحتوي على تسع قرائن وقرينة النسبة تضم تسعا وعشرين قرينة فرعية، انظر المرجع نفسه، ص 190.

التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدم شيئا جديدا، والتيسير المنشود – في رأيه – لا يقوم على الاختصار، ولا على حذف الشروح النحوية والتعليقات والحواشي التي تملأ بطون كتب النحو، ولكنه ينبني على العرض الجديد لموضوعات النحو من خلال إصلاح شامل لمنهج الدرس النحوي وموضوعاته أصولا وفروعا [43].

وأهم هذه الإصلاحات، وأولاها بالعناية – كما يزعم – تخليص النحو مما علق به من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العامل، تلك الفكرة التي زعم أنها حرفت النحو عن مساره، فتحول شيئا فشيئا إلى درس ملفق غريب، ليس فيه من سمات الدرس اللغوي إلا مظهره وشكله، مما أصبح به النحو درسا في الجدل يعرض النحاة فيه قدراتهم على التحليل العقلي [44].

لقد صرح د/ مهدي المخزومي بوضوح أكثر من مرة، بأنه حاول في كتابيه أن يجدد موضوع الدرس النحوي ، وأن يعيد للنحو ما فقده بإبطال فكرة العامل، إذ يقول: « فقد حاولت في هذه الفصول أن أخلص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل ... وإذا بطلت فكرة العامل بطل كل ما عقّدوا من أبواب أساسها القول بالعامل كباب التنازع وباب الاشتغال [45]، ثم بطل كل ما انتهوا إليه من أحكام » [46].

---

[43] – د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط 2، بيروت لبنان، 1986، ص 15.

[44] – المرجع نفسه، ص 14 – 15.

[45] – إذا درّس المعلم بابي التنازع والاشتغال على شكل حدود وتعريفات مجردة فهو غير مفيد، ولكن إذا درس هذين البابين على شكل أمثلة ونماذج فهي مفيدة جدا. أين هي المشكلة عندما نطلب من التلميذ أن يحاكي الجملتين الآتيتين ( وقف وتكلم الخطيب – الطالبَ علمته ) ؟ فينشئ على غرارهما جملا عديدة

[46] – د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 16.

لقد بالغ د/ مهدي المخزومي في نقـده للاتجـاه القديـم في الـدرس النحـوي. فكـل شيء – في زعمه – أسس على أصول غير سليمة، وكل شيء تحدث عنـه القدمـاء لا صلة له بالدرس اللغوي أو النحوي. فالأصول التي تأسس عليها النحـو العربـي – في نظره – ليست من النحو في شيء، بل هي دخيلة غريبة عـن مجـال اللغـة والنحـو، وليست الحركات في زعمه آثارا للعوامـل، ولكنـها عـوارض لغويـة اقتضاهـا أسـلوب العربية، وليس في النحو عامل، وكل مـا بـني علـى ذلـك مـن أحكـام ينـهار ويـزول [47] وهذا غلو في تهوين ما قام به النحاة الأوائل.

وما يلاحظ على هذه الأفكار أن د/ مهدي المخزومـي هـو الآخـر – كسـابقيه – لا يفرق بين النحو العلمي، الذي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، وبـين النحـو الـتربوي الخاص بالتعليم . وللإشارة ، فـإن آراءه الجديـدة ليسـت أصيلـة، فـهي في مجملـها صورة طبق الأصل لما جاء في كتاب " الرد على النحاة " لابن مضاء، وكتاب " إحيـاء النحو " لأستاذه إبراهيم مصطفى، مـع شـيء مـن الاحتجـاج والتوسـع والتمحـل إذ نكاد نلحظ ذلك في جميع أبواب كتابيه تقريبا.

إلى جانب هذه العينة من المحاولات النظرية الحديثة التي استضاء بها المجددون والمصلحون في ميدان التيسير، نذكر محاولة عملية للأستاذ " عبد المتعال الصعيـدي " في آخر كتابه " النحو الجديد " [48]. فبعد دراسته التقييمية لخمس محاولات لتجديد النحو، قدم بديلا غايـة في الإيجـاز، في ثمـان وعشـرين صفحـة، قـال عنـه: « إن

---

[47] – د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، بـيروت لبنـان، ص 229 – 232.

[48] – انظر مثلا باب: الرفع والنصب والخفض في المرجع السابق نفسه.

إخواني الأزهريين سيسرهم أن واحدا منهم وصل إلى هذا التجديد في النحو ، قبل أن يصل إليه غيرهم »[49].

حاول الأستاذ الصعيدي أن يرتب أبواب النحو ترتيبا جديدا، غير أنه لا يتعدى الشكل، « وكان من مظاهر تجديده المزعوم: تقسيمه الفعل إلى قياسي وسماعي[50] وإغفاله تقسيم الكلمة إلى معرب ومبني، ولكنه حين حاول التيسير في جزئيات الأبواب عرض للمبتدإ، فجعله ثلاثة أنواع: مبتدأ مرفوع ومبتدأ منصوب، ومبتدأ يرفع وينصب[51]، ولم يكن المبتدأ في النحو القديم إلا نوعا واحدا. هذا إلى ما اتسمت به محاولته من إيجاز مبالغ فيه ، كأن الغرض من التجديد إخراج نحو غاية في الإيجاز! أو كأن الغاية منه هي الإبداع في إخراج أوجز المتون »[52].

لا شك أن البحث في تيسير النحو وتعليم العربية كالبحث في قطاع من قطاعات المعرفة، لا يمكن أن يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول من مستوى الجهد الفردي إلى المستوى الجماعي. ومن الجهود الجماعية التي بذلت لحل مسألة القواعد وتدريسها الإسهامات المجمعية؛ ففي أعمال مجمع اللغة العربية والمجامع العلمية الإقليمية عشرات من القرارات التي تتعلق بتيسير مادة النحو، إلا أنها لم تحظ بالنجاح على الرغم من اشتمالها على جملة من القرارات الصالحة للبحث والتمحيص. ويجد المتتبع لهذه الأعمال في الخمسين سنة الماضية أن قراراتها موجزة تحتاج إلى دراسة مفصلة ، وتجربة ميدانية واسعة النطاق في أكثر من بلد عربي،

---

[49] – عبد المتعال الصعيدي، النحو الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة ( د. ت )، ص 267.

[50] – المرجع نفسه، ص 239.

[51] – المرجع نفسه ، ص 249 – 251.

[52] – د/ مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة، ص 399 – 400.

للاستطلاع على النتائج التي تؤدي إلى إقرارها في البرامج أو تعديلها أو العدول عنها نهائيا.

أضف إلى ذلك أن هذه القرارات تعرضت لكثير من الخلاف وعدم الاستقرار، وحدث فيها تغييرات وتبديلات كثيرة. فثمة قرارات تقرر في فترة من الفترات، ثم يعدل عن بعضها في فترة أخرى [53].

6 – لماذا لم تنجح هذه المحاولات؟:

بعد عرض موجز لنماذج من المحاولات النظرية والتطبيقية التي أنجزها اللغويون لحل مسألة القواعد النحوية وتدريسها، نطرح الأسئلة الآتية: هل استطاعت المحاولات الحديثة [54] أن تقرب النحو من عقل التلميذ ليفهمه ويستييغه ويتمثله، ويجري عليه تفكيره إذا فكر، ولسانه إذا تكلم، وقلمه إذا كتب ؟ وهل فعلت شيئا يعيد للنحو التعليمي حيويته، ويشيع فيه قوة تحبب إلى التلاميذ درسه ومدارسته؟ وما مقدار التجديد في تلك المحاولات ؟ بل ما هو المفيد الذي يمكن استثماره في تعليمية مادة النحو ( didactique de la grammaire) خاصة ، والعربية عامة؟

يرى بعض الدارسين أن « محاولات التيسير التي ظهرت في الكتب المدرسية حديثا لم تقدم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد للنحو حيويته؛ لأنها لم تصحّح وضعا، ولم تجدد منهجا، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج. أما القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا

---

[53] – للمزيد من المعلومات حول أعمال المجامع، انظر:

– مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1984.

– د/ شوقي ضيف ، تيسير تعليم النحو قديما وحديثا ، مع نهج تجديده ، ص 39 – 48.

[54] – واضح أن التصور الحديث لمشكلة تبسيط النحو تختلف تماما عن التصور القديم.

نصيب ضئيل »[55]. وهو رأي فيه شيء من المبالغة في توهين الجهود التي بذلها اللغويون والمربون لحل مسألة القواعد. وكذلك فيه جانب كبير من الحقيقة، لأن الواقع الذي هو عليه المادة النحوية في الكتب والمقررات التعليمية يؤكد فشل جل محاولات الإصلاح والتجديد، إن لم نقل كلها . فتلك المحاولات سلكت طريقا مسدودة، واستنفدت جهودها في أرض بور، فكانت النتيجة العملية صفرا أو قريبة من الصفر.

إن توجه كل محاولة لتيسير النحو يتأسس على نوع الفكرة التي يحملها الدارسون حول مفهوم التيسير بمعنى أن التصورات التي يحملها الميسرون حول مفهوم التيسير تؤثر سلبا وإيجابا في جانبه الإجرائي[56]. وعليه ، فإن انطلاق المجددين والمصلحين من مفاهيم وتصورات قاصرة عن فكرة التيسير أدى إلى اقتراح بدائل مشوهة أو خاطئة أو ناقصة.

وما يلاحظ على كل تلك المحاولات أنها لم تدرس أزمة النحو التربوي في ظل التعليمية ( علم التدريس la didactique )؛ أي أنها لم تبحث عن حل لهذه المسألة – وهي فرع من فروع اللغة – في إطار دراسة تسهيل تعليم وتعلم اللغة ككل، وأنها في تيسيرها للنحو وقع عندها خلط بين النحو العلمي التحليلي المجرد ، والنحو

---

55 – د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 15.

56 – يرى ويليام فرنسيس ماكي (W.F. Mackey) الباحث اللساني المعروف أن توجه كل طريقة لتعليم اللغات، وأسلوب تعليم لغة معينة يتأسسان على نوع الفكرة التي يملكها الدارسون عنها. فإذا كانت إحدى الطرق مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن لائحة من الكلمات، فإنها لن تكون بالطبع متشابهة مع طريقة مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن نظام. انظر :

W.F. Mackey , Principes de didactique analytique , analyse scientifique de l'enseignement des langues , trad Lorme laforge , Paris Didier 1972 , P. 19 .

التعليمي الوظيفي. والأغرب من ذلك كله أنها أرجعت مسألة تعقد القواعد إلى المادة النحوية في حد ذاتها، ولم تشر إلى الطريقة، هذا مع العلم أن جوهر المشكلة هو الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين. فلغتنا العربية غير مخدومة تربويا، وطرائق تدريسها متخلفة جدا وغير علمية.

إن التيسير لا يعني استبدال مصطلح نحوي مبهم بآخر جلي واضح، أو بتعويض تعريف معقد بآخر سهل مبسط، أو بإعداد مقررات مختصرة عوضا عن المقررات الطويلة المكثفة، أو بحذف أجزاء من النحو والإبقاء على أجزاء أخرى .... إنما التيسير هو:

أولا: انتقاء علمي للمادة النحوية، يتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة هذه المادة المدرسة، وكذلك في طبيعة وغايات تدريسها، ثم إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا ... الخ [57].

ثانيا: عرض جديد لموضوعات النحو، وترسيخ لها بطرق حية جذابة فيها إبداع وابتكار، وعلى هذا ينبغي أن تنصب جهود التيسير.

والنتيجة التي نخلص إليها من خلال فشل جميع محاولات التيسير – المذكورة آنفا – أن أزمة النحو التي تشكلت في الميدان التربوي، من الصعب حلها بنجاعة بعيدا عن الحقائق التي أثبتها المختصون في حقل التعليمية.

---

[57] – من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة د/ رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط 1 الدار البيضاء، 1991، ص 39.

7 – في ديداكتيك النحو:

ظهرت التعليمية ( علم التدريس ) في بعض مراكز البحث العلمي كتخصص جديد يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية، ليكسبه طابعا علميا تحليليا. إن نضج البحث الديداكتيكي واستواءه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن، بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تفرضها على المشتغلين بالتدريس.

ومن أهم الحقائق التي أثبتها العلماء والباحثون في تعليمية مادة النحو، ما يلي:

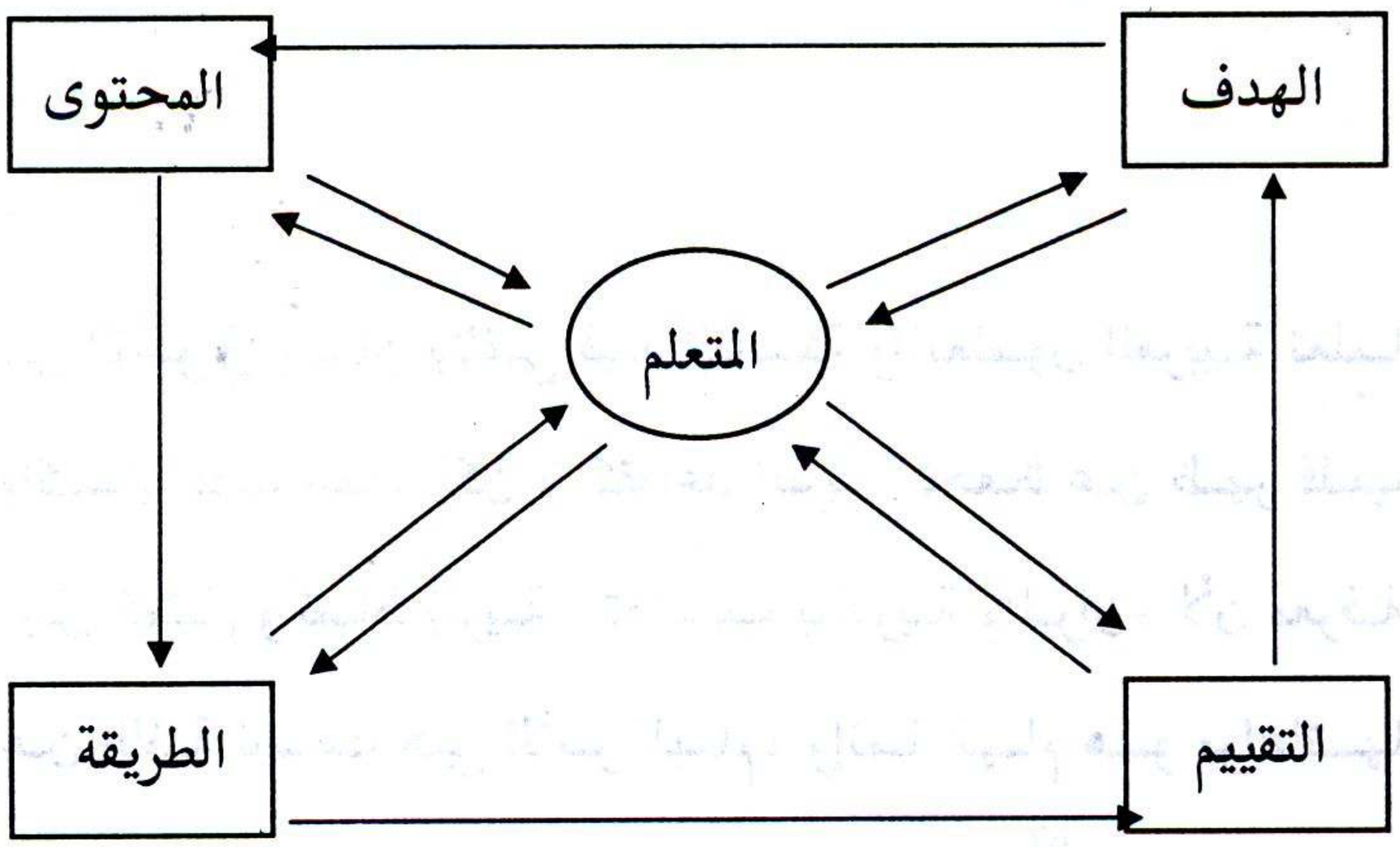
أ – المتعلم وتحليل الاحتياجات:

يعد تحليل احتياجات المتعلمين – في التعليمية الحديثة – خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها. فتحديد محتوى التدريس تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب، بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية (les besoins langagiers). فتدريس النحو، بل اللغة بشكل عام إلى س و ع ( زيد وعمرو ) يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو (س) ومن هو (ع)، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة ؟ ولماذا ؟ [58]

---

[58]-H. Besse / R. Galisson, Polémiques en didactique, CLE international Paris 1980, p.54 - 77

وبناء على هذا ، فإن تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى التدريس والطريقة الـتي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام وبؤرة العملية التعليميـة ألا وهو المتعلم. والشكل البياني التالي يوضح هذا الاقتراح [59]:




ب – الانتقاء والترتيب والعرض:

تؤكد التعليمية على أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس كمـا وكيفـا لا يصنع، بل لا يضمن تعليما جيدا لتلك المادة؛ لأن الاختيار العلمي خطوة مهمة لا بد منها، ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى علـى المتعلـم وترسـيخه في ذهنه، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس، وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التعلم [60].

ج – نوعية النحو:

---

[59] – محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابـــة الجزائـــر 1991، ص 31.

[60] – د/ عيسى الشريفون، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بهـــا، المجلد 18، العدد 2، 1998، ص 47.

حالياً، تميز التعليمية بين مستويين من النحو: النحو كعلم والنحو كتعليم. فالنحو العلمي شيء والنحو التعليمي شيء آخر. وليس الغرض من تدريس المستوى الأخير إخراج جميع التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات [61]، ولكن الهدف من ذلك إكساب المتعلم السلامة اللغوية إلى جانب التلقائية في التعبير ( أي الملكة اللغوية والملكة التواصلية ).

د – الطريقة :

بديهي أن تدريس النحو في زمان يتلقى فيه الناشئة والمتعلمون العربية تعلما وصناعة، لا طبعا واكتسابا مفيد جدا، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران؛ لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها. بناء على هذا الكلام، فإن التعليمية تميز بين طريقتين [62]:

1 – القواعد الصريحة المباشرة (grammaire explicite): وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل

2 – القواعد الضمنية (grammaire implicite) [63]: التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين. وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن

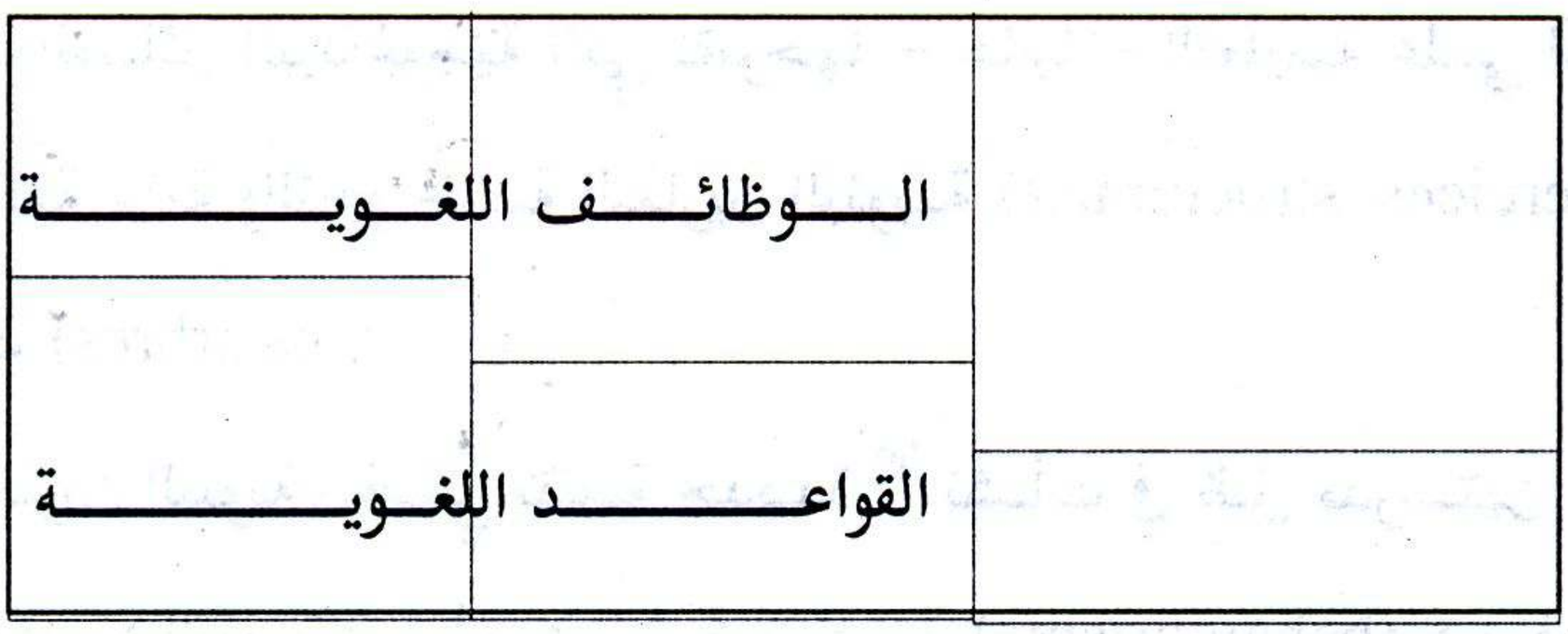
---

[61] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 03، الجزائر 2000، ص 118.

[62]- F. François, l'enseignement et la diversité des grammaires, Hachette, Paris 1974, p. 198 - 202

[63] – يتمثل هذا النموذج المثالي في اكتساب الطفل لغة المنشأ مع جهله التام بالقواعد ، ومع أن بعض طرائق تعليم اللغات تحاول أن تستثمر هذا النموذج في تعليم اللغة للناطقين ولغير الناطقين بها، إلا أنها لا يمكن أن تعيد صورة ذلك التعلم بحذافيره – وخاصة عند الكبار – فهناك موانع تطورية، وذهنية، ونفسية وعملية ... تحول دون ذلك. د/ عيسى الشريفوني، المرجع السابق، ص 46.

القواعد الضمنيـة والقواعـد الصريحـة ضروريـة في تعليـم اللغـات في جميـع المراحـل. والرسم البياني الآتي يوضح ذلك [64]:




غير أن الاقتصاد في الوقت والجهد يقتضي تقديم المرحلـة الضمنيـة علـى المرحلـة الصريحة.

هـ – نظام الوحدة التعليمية بدل الدرس:

يرى المختصون في التعليمية أن منهج تدريس اللغـة ينبغـي أن يكـون مبنيـا علـى شكل وحدات تعليمية (unités didactiques) متكاملة يرتبط فيها النحـو بـالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي. ومن غير المعقول أن تدرس اللغة في مراحلها الأولى – وهي مهارات وعنـاصر متكاملـة – في صـورة مـواد دراسـية مجزأة ومنفصلة، تضطر المعلم إلى فتح نافذة إضافية أو ملف جديد للنحو! [65].

---

[64] – د/ نايف خرما ود/ علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافـة والفنون والآداب، الكويت 1988، ص 242 - 243.

[65] – انظر مصطلح (Unité didactique) في معجم :

R. Galisson / D. Coste , dictionnaire de didactique des langues .

فالطريق الطبيعي لاكتساب اللغة هي اللغة ذاتها، وليس النحو. ومتى كان النحو طريقا إلى اكتساب اللغة؟!

و – تعليمية النحو والوسائل البيداغوجية :

من أهم الوسائل البيداغوجية التي تقترحها – حاليا – التعليمية على المشتغلين بتدريس اللغة عامة والنحو خاصة التمارين البنوية (les exercices structuraux) والمشجرات (les arbres).

أما التمارين البنوية، فهي تقنية جديدة [66] نشأت في ظل مدرستين: مدرسة لسانية وصفية ( البنوية )، وأخرى سلوكية نفسية (behaviorisme) كرد فعل على إفراط المعلمين والمربين في الشروح النحوية النظرية عند تعليمهم للغة [67].

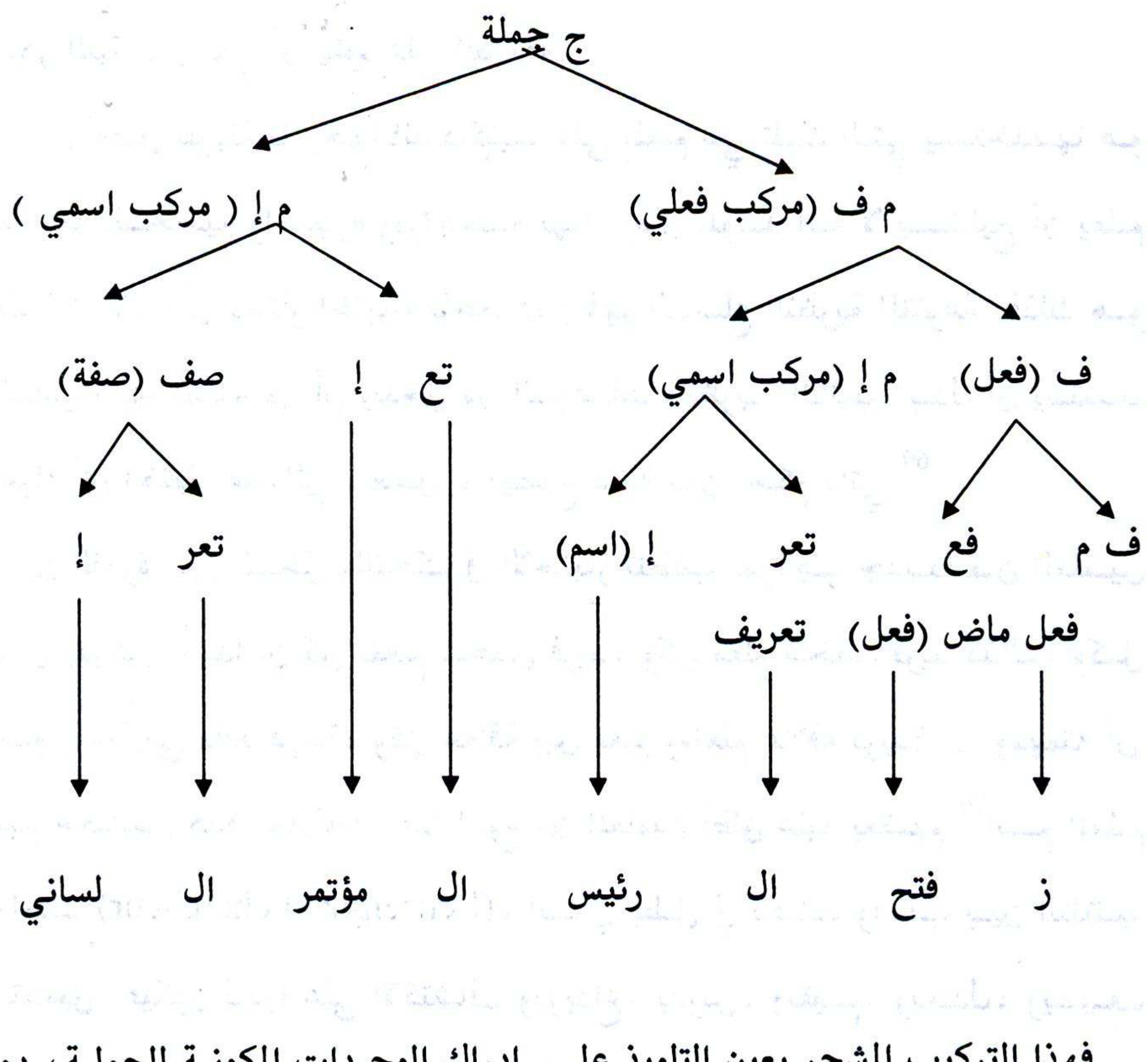
---

[66] – طبعا جديدة بالنسبة إلينا؛ لأن المرحلة البنوية ( النحو البنوي ) التي تجاوزها غيرنا إلى نحو الخطاب ما زالت مجهولة عند أغلب معلمي اللغة العربية.

[67] – للاطلاع على هذه التمارين، انظر:

P. Delattre , les exercices structuraux pouquoi faire ? Hachette , Paris 1971 .

وأما المشجرات ، فإن الهدف منها هو رسم التركيب الباطني المستتر للجملة، وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة. وتتبين هذه القواعد من خلال الصورة التالية [68]:




فهذا التركيب المشجر يعين التلميذ على إدراك الوحدات المكونة للجملة، دون حاجة إلى حشو دماغه بمصطلحات وتعريفات مجردة.

---

[68] - د/ عبد الرحمن الحاج صالح، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد 6، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر 1982، ص 31.

**خاتمة:**

والنتيجة التي نخلص إليها من هذه الدراسة أن تيسير النحو نوع من الترف الفكري، وموضة عابرة تجاوزها الزمان. أما تيسير **تعليم** النحو – في إطار تيسير تدريس اللغات ككل – ضرورة ملحة تقتضيها حاجات الناس في كل زمان. ولذا، فإن جوهر التيسير ينبغي أن يقوم على الطريقة.

وإن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها. ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا، وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتنخل من التنوعات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجل ، فيصبح دمية دون تحكم ذاتي [69].

إن القدرة على التنخل والتحكم في الاختيار تتطلب نموذجا جديدا من المعلمين الذين يدركون جيدا أن كل متعلم شخص فريد، وكل معلم شخص فريد كذلك، وكل محتوى تعليمي مادة فريدة، وكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة ... ومهمته أن يفهم خصائص هذه العلاقات. هذا النوع من المعلمين أطلق عليه بعضهم [70]اسم المعلم الباحث (l'enseignant chercheur)، الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق، فيكون قادرا على الاكتشاف والإبداع؛ يدرس، ويقيم، ويعدل، ويضيف ويحذف ويكتشف ويجدد باستمرار.

---

[69] – هـ / دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص 34.

[70] –H. Besse / R. Galisson, Polémique en didactique, p. 131 - 133 .

والسؤال الذي يطرح نفسه في الأخير: هل يمكن – لا أقول صنع هذا المعلم المثـالي ولكن – توفير الشروط الموضوعية التي تساعد على ظهوره [71]، أو ظهور ما يشبهه؟

---

[71] - Ibid , p. 131 - 133 .

## المراجع:

### أولا – الكتب:

1 – إبراهيم مصطفى، إحيـاء النحـو، مطبعـة لجنـة التـأليف والترجمـة والنشـر القاهرة 195 .

2 – ابـن جـني، الخصـائص، تحقيـق محمـد علـي النجـار، ج 1، دار الكتـاب العربي بيروت ( د.ت ).

3 – ابن خلدون، المقدمة، ج 2، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط 1 ، تونس 1984

4 – ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعـارف القـاهرة ( د . ت ).

5 – د/ أحمد سليمان ياقوت، ظـاهرة الإعـراب في النحـو العربـي وتطبيقاتـها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1983.

6 – د/ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافـة، الـدار البيضـاء، المغرب (د.ت).

7 – د/ رشـيد بنـاني، مـن البيداغوجيـا إلى الديداكتيـك، الحـوار الأكـاديمي والجامعي، ط 1، الدار البيضاء 1991.

8 – د/ شوقي ضيف، – تجديد النحو، دار المعارف، ط 2، القاهرة ( د. ت) .

– تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، مع نهج تجديده، دار المعارف، القـاهرة (د.ت) .

9 – عباس حسن، النحو الوافي، ج 1، دار المعارف، ط 9، القاهرة 1987.

10 – عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، ط 8، القاهرة 1970.

11 – عبد العليم إبراهيم: – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 13، القاهرة 1984.

– النحو الوظيفي، دار المعارف، ط 8، القاهرة 1996.

12 – عبد المتعال الصعيدي، النحو الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة (د . ت).

13 – محمد أحمد عرفة، النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، مطبعة السعادة القاهرة ( د . ت ).

14 – محمد صاري ، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير مخطوط جامعة عنابة، الجزائر1991 .

15 – د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1987.

16 – د / محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة (د. ت ) .

17 – د / مهدي المخزومي:

– مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة النحو، دار الرائد العربي، ط 3، بيروت لبنان 1986.

– في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط 3، بيروت لبنان 1986

– في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، ط 3، بيروت لبنان 1986 .

18 – د/ نايف خرما ود/ علي حجاج، اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1988.

19 – هـ دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994.

**ثانيا – المجلات:**

1 – د / عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر 1973 – 1974.

2 – د / عبد الرحمن الحاج صالح، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات العدد السادس، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر 1982.

3 – د / عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء منهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 3، الجزائر 2000.

4 – د / علي أبو المكارم: – النحو التعليمي في خمسة قرون، بحوث لغوية وأدبية، جامعة أم القرى مكة، السعودية 1986.

– النحو التعليمي حتى منتصف ق 9 هـ، مجلة معهد اللغة العربية، العدد 2 جامعة أم القرى، مكة، السعودية 1986.

5 – د/ عيسى الشريفوني، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلد 18، العدد 2، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1998

## ثالثا – الكتب الأجنبية :

1 - Dominique Maingueneau , Aborder la linguistique , ed Seuil , Paris 1996 .

2 - Fredéric François, l'enseignement et la diversité des grammaires, Hachette, Paris 1974.

3 - – H. Besse / R. Galisson, Polémique en didactique, CLE international , Paris 1980 .

4 - Pierre Delattre , les exercices structuraux pouquoi faire ? Hachette , Paris 1971 .

5 - R. Galisson / D. Coste , dictionnaire de didactique des langues , Hachette Paris 1976 .

6 - W.F. Mackey , Principes de didactique analytique , analyse scientifique de l'enseignement des langues , trad Lorme laforge , Paris Didier 1972 .

# قـــراءة فـــي جـــهـــود المجمع اللغـــوي القاهري فـــي قضيـــة تجديد النحو

الأستاذ: مسعود صحراوي

أستاذ اللغويات بدائرة اللغة العربية وآدابها

الأغواط

يعود تأسيس المجامع اللغوية العربية إلى فترة ليست بالقريبة، فقد أُعلن عن قيام المجمع العلمي العربي في دمشق سنة 1317هـ/1919م، ثم أُنشئ المجمع العلمي بلبنان سنة 1928م، ثم في القاهرة سنة 1932م، فالمجمع العراقي 1945م، ثم مكتب تنسيق التعريب بالرباط 1962، ثم مجمع اللغة العربية بالأردن 1976، ثم المجمع الجزائري للغة العربية 1986، ثم ... . وهكذا توالى تأسيس المؤسسات العلمية اللغوية وقد تولى شؤونها رجال نذروا أنفسهم لخدمة الفصحى وتطويرها وجعلها مسايرة للعصر وللحضارة ... .

ولكني أردت أن أخص المجمع اللغوي بالقاهرة بهذه المداخلة بالنظر إلى أنه - فيما يبدو - أوسع نشاطا وأعمق وعيا من غيره؛ فهو المؤسسة الوحيدة من بين تلك المؤسسات، التي شهدت نشاطا دؤوبا منذ تأسيسها قبل سبعين سنة، وظلت تعقد مؤتمراتها السنوية بانتظام وتُصدر قرارات جريئة في غالب الأحيان، بل وتمكنت بالفعل من إنجاز بعض الأعمال العلمية على مستويات لغوية متعددة ... وأثناء الاحتفال بالعيد الخمسين للمجمع القاهري، الذي أُقيم في القاهرة من 1984/02/20م إلى 1984/02/24م . تكلم رئيس المجمع د. إبراهيم مدكور عن جهود المجمع منذ تأسيسه قبل خمسين عاما مُعدّدا أسماء الصفوة من أعضائه الأعلام - الذين كما قال - « برهنوا على حيوية العربية ومرونتها وقدرتها على مواجهة متطلبات العلم والتكنولوجيا فأجازوا الاشتقاق من الجامد وكان ممنوعا، وتوسّعوا في المصدر الصناعي، واستحدثوا صيغا للدلالة على الآلة

والمكان والزمان، وسلَّموا بجواز النسب إلى الجمع كما يُنسب إلى المفرد، وأقرّوا ألفاظا واستعمالات حديثة كنّا نتردد بالأمس في قبولها »[1].

انطلاقا من إشارة د. إبراهيم مدكور إلى القرارات الجريئة التي اتّخذها هذا المجمع الموقّر فإني أتوسّل إلى قراءة هذه الجرأة على " الممنوعات " بغية الوقوف على مدى تقدم الجهود الرامية إلى عملية تجديد النحو العربي طمعا في الخروج من مأزق تعقّده المزمن، وبقاء العربية خارج التاريخ وخارج السياق العالمي والحضاري والتكنولوجي الراهن ... .

**منطلقات أساسية وخلاف جوهري:**

**أوّلاً** – تنطلق جهود المجمع اللغوي القاهري من قناعة، سلّم بها جُلّ أعضائه الدائمين والمراسلين والمتعاملين معه وفي نطاقه، حتى غدت خلفية أساسية تحركهم ألا وهي : **صعوبة النحو العربي وتعقد أبوابه** ... ثم يفترقون بعد ذلك في أمر هام وخطير ألا وهو **منشأ هذه الصعوبة**؛ هل تعود إلى صعوبة المادة النحوية في حد ذاتها وجفافها؟ أم إلى طرق تدريسها؟ فبينما يُلِحّ بعض الأعضاء كالدكتور طه حسين مثلا ( ت 1973 ) (وقد كان رئيسا للمجمع لفترة ) والذي يقول : « قد تغيّرت الحياة وتغيرت العقول وأصبح النحو القديم تاريخا يدرسه الاختصاصيون ولم يبق من نحو ميسّر قريب لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ»[2]. بينما يُصرّح طه حسين بذلك نجد من بين أعضاء المجمع من يرد المسألة إلى نقص وقصور في طريقة تدريس النحو لا في النحو ذاته، وفي نفس

---

[1] ــ د. عدنان الخطيب/ العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية – مسرد كامل لمقرراته اللغوية من 1971 إلى 1984/ دار الفكر-دمشق1986/ص12.

[2] ــ د. طه حسين، خصام ونقد – دار العلم للملايين – بيروت ط12. 1985/ص192.

الوقت نجد من أعضاء المجمع من يردها إلى حالة الجمود الـتي آل إليـها النحـو بعد أن فُصل بينه وبين علم المعاني وصار شكلا بلا روح [3]. وقادت تبعـا لذلـك إلى الوقوع في منهج معياري شكلي قائم على نظرية العامل.

وعلى الرغم من تعدد الرؤى وتنافرها فقـد عولجـت المسـألة أحيانـا بمنهجيـة اختزالية أو بطروحات تبسيطية قد تسيء بحق إلى تلـك المؤسسـة العلميـة الموقـرة إذا ما قيست بالقرارات الجريئة التي اتخذتها والجهود الكبرى التي بذلتها.

ومن بين أعضاء المجمع بـاحثون نظـروا إلى القضيـة مـن زاويـة أخـرى تزيـد الطين بلة، وتُبعدنا عن تصور المشكلة وعلاجها علاجا صحيحـا؛ فـالدكتور عبـد الرحمن الحاج صالح مثلا، وهو مجمعـي بـارز، لا يـرى السـبب في تعقّـد النحـو العربـي، ولا في شـكلانيته، ولا في معياريتـه، بـل يـراه في قصـور فـهمنا للنحـو العربي [4] الذي اكتمل في نهاية القرن الرابع للهجرة، فإذا اعتبرنا هذا الرأي، وهـو جهل وقصور عقول العلماء المعاصرين والمختصـين عـن فـهم النحـو العربـي، وهـم أساتذة النحو وعلماؤه، فكيف نقول عن النـشء مـن ملايـين التلاميـذ في المـدارس والجامعات؟ وإذا كان النحو لا يصل إلى فهمه الأساتذة المختصون فـهل هـو نحـو أنجزه عقل بشري؟ أم هو عبـارة عـن مجموعـة مـن الألغـاز والطلاسـم والمعـارف الغامضة؟ إن طرح المشـكلة بـهذا الشـكل سـيكرّس التهمـة الـتي لصقـت بـالنحو العربي والتي مفادها أنه مُعقّد وأنه وضع لعصـر غـير عصرنـا ولأنـاس غـير أبنـاء زمننا ... بل إننا نخشى أن يكون هذا الطـرح مـن المطـاعن الـتي تطعـن في أصـل

---

[3] ـــ انظر :د. عدنان الخطيب/ المرجع السابق/ص23 مثلا وغيرها من الصفحات الكثيرة.

[4] ـــ انظر: د. صالح بلعيد/ اللغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة/ ديوان المطبوعات الجامعيـة – الجزائر – 1995/ص100 .

النظريـة النحويـة وفي كفـاءة المشـروع الثقـافي العربـــي ... وهكـــذا تعـــددت رؤى المجمعيين القاهريين وتباينت في تحديد طبيعة المشكلة.

تلك صورة – وقد تكـون غـير وافيـة ولا دقيقـة – للخلافـات الجوهريـة الـتي سادت أوساط المجمعيين من قبلُ ولا تزال، وهـي كمـا قلـت **خلافـات جوهريـة** ليست عرضيـة ولا هامشـية وأقـدّر أنـها إن بقيـتْ –لا سمـح اللّه– قـد تـؤول إلى تفكيك الوحدة الفكرية لمشروع المجمع الطموح، وتبديد القوى وتفتيتها، وهـو مـا نسأل اللّه أن لا يكون. غير أن مـا يبعـث علـى الارتيـاح ويسـكب في النفـس روح الأمل والتفاؤل والاستبشار صمود المؤسسة المجمعيـة في وجـه العقبـات، وعزيمـة رجاله الصلبة الصادقة وتفانيهم في خدمة المشروع الكبير والتصدّي لحركـة انـهيار العربية وتراجع مواقعها... وكفى به برنامجا قوميا وحضاريا عظيما، وإن التفاف العلماء والباحثين حول هـذا البرنـامج وعزمـهم علـى تنفيـذه كلـه، أو السـير بـه خطوات إلى الأمام لَهُو من أوكد الواجبات القومية والحضارية الراهنة.

**ثانيا** – ومن المسائل التي قد تُشكّل عائقا إبسـتيمولوجيا مسـألة الاختـلاف في مفهوم النحـو ذاتـه؛ فمـن المجمعيـين مـن يُضيّقـه تضييقـا حتـى يجعلـه قسـيما للصرف [5]، وهو المفهوم الذي ساد للأسف في عصـور الانحطـاط الفكـري العربـي، والذي آل إلى نحو شكلي فاقد للروح يطارد الحركة الإعرابية حتى سُـمّي " نحـو الإعراب " ... ومنهم من وسّع مفهومه حتى صار رحبا شـاملا لفـروع لغويـة عـدّة كما كان يفهمه روّاد المشروع الثقافي العربي الأوائل ( من أمثال سيبويه وابن جني والجرجاني ).

---

[5] ــ ومنهم د. عمر فرّوخ، انظر: د. عدنان الخطيب/ العيد الذهبي لمجمع اللغة العربية ../ص214، 215.

والحق أن التصوّر الأخير لمفهوم النحو ألْيَق بما ثبت عن الأئمة الأعــلام، فقد عرّفه ابن جني بقوله: « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمــع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في **الفصاحة** فينطق بها وإن لم يكــن منهم وإن **شذّ بعضهم عنها رُدّ به** إليها »[6].

ما يلفت الانتباه في تعريف ابن جني هذا هو جعله النحــو المدخل الأساسي للفصاحة حتى وإن لم يكن المتحدث للعربية عربيّا، وإصراره على أن المتحدّث إذا ابتعد عن **الفصاحة** رُدّ إليها بالنحوِ، ولا يكون النحو وسيلة لتعليم الفصاحة إلا إذا كان ذا مفهوم شامل لعلوم عربية مختلفة، وإلا إذا مددنا بينه وبــين علوم البلاغة، وخصوصا علم المعاني، جسور التواصل والتكامل والربط، وهذا مــا عمل على تحقيقه الإمام عبد القاهر الجرجاني في تضاعيف دلائل الإعجــاز، وفي ثنايا شرحه لمفهوم النظم إذ « ليس النظم شيئا إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين الكلم »[7]، وقبل ذلك يؤكد الجرجاني في الفصول الأولى من "الدلائل" أن « ليس النظم شيئا إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعــرف مناهجه التي نهجــــت فلا تزيغ عنها ... »[8].

**وهذا إمام النحاة سيبويه عقد في كتابه مباحث دلالية ومباحث صوتية ومباحث أخرى لبناء الجملة... والنحو عنده ليس قسيما للصرف كما شاع عند**

---

[6] ــ ابن جني/ الخصائص /ج1/تحقيق محمد علي النجار/ دار الكتاب العربي – بيروت – د ت –ص34.

[7] ــ عبد القاهر الجرجاني- دلائل الإعجاز – تحقيق د. ياسين الأيوبي/ المكتبة العصريــــة – بــيروت – 2000/ص485 .

[8] ــ نفس المرجع / ص127 .

المتأخرين، بل كان في تصوّر أعلام النحو العربي ذا مفهوم شامل يدرس النظم والأصوات والدلالات [9]... .

وإذا كان النحو كذلك في تصور هؤلاء الأئمة الأعلام - وهم مؤسّسو النظرية النحوية العربية - فكيف نولّيهم ظهورنا إلى فكر شاع في عصور الانحدار والانحطاط حين صار النحو صناعة لفظية شكلية لا تؤثر في الحياة الثقافية للمجتمع العربي، وكيف تؤثر فيها وهي لا تنفعل ولا تتجاوب معها ولا ترقى إلى أن تكون أحد مكوّناتها ... وقبل ذلك لا يجوز لنا اليوم أن نعالجها بفكر تبسيطي اختزالي لا ينفذ إلى عمق المشكلة؛ بل المطلوب وضع استراتيجية شاملة تجمع بين الرؤية النظرية الثاقبة والمنهج العلمي القويم الوظيفي الأصيل المتجدّد، الذي يميّز بين ثوابت النظام اللغوي العربي التاريخية، وبين المتغيرات الظرفية الآنية، وينبذ التعصّب لمدرسة من مدارس التراث أو عَلَم من أعلامه، و يستثمر ما أُنجز في الفكر اللغوي الحديث من مفاهيم أو مناهج نافعة علميا وصالحة إبستيمولوجيا لخدمة اللغة العربية .

إن على المجامع اللغوية مسؤولية تصحيح المفاهيم اللغوية والتفريق بين المفاهيم التي تأسست في مرحلة الابتكار والأصالة، وبين تلك التي جاءت في مرحلة التقليد والجمود ... وعلى المؤسسات المجمعية تُلقى تبعات التسيّب المفاهيمي وما ينجرّ عنها من ضحالة وعودة إلى الانغماس في الشكلانية والمعيارية، وهو ما لا يرضاه للعربية أحد من أبنائها المخلصين فضلا عن علمائها العاملين، وأمتنا في مرحلة التحفّز للنهوض والتجديد.

---

[9] - انظر : حمد عوض القوزي/ المصطلح النحوي/ ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر - ط2. 1983/ص80.

## القرارات الجريئة:

من جملة الشعارات المبدئية التي رفعها المجمع القاهري أنــه دعـا إلى ضـرورة تيسير النحو بالنظر إلى مستجدات العصر، وتبنّى هذه الدعوة وفتح باب الاجتهاد في هذا المجال واستكتب أقلاما من أهـل الفكـر المختصّـين، بـل واتّخـذ قـرارات جريئة في كثير من الأحيان، " ففي المسـائل الصرفيـة وحدهـا اتّخـذ المجمـع 73 قرارا كلّها تتعلق بتيسير الصرف "[10]، كانت، في سنة 1984م، 73 قرارا ولا شـك أنها زادت على ذلك بعد هذا التاريخ.

سأناقش فيما يلي أهم تلك القرارات الإيجابية الـتي تسـير في اتجـاه التيسـير وتجديد المعرفة النحوية وتفعيلها ووضع الآصار الثقيلة عن كاهل النحو العربـي... علمًا بأن المجمع لم يتخلّص نهائيا من نظرية العامل ولكنــه خفّـف مـن غلوائـها وسطوتها.

**القرار الأوّل:** اختيار مصطلحيْ المسند إليه والمسند، كما فعل علمــاء البلاغـة وبعض النحويين قديما [11].

وهو من أهم القرارات التي اتّخذها المجمـع في تيسـير النحـو، وفـائدة هذيـن المصطلحين أنهما ينسجمان مع منطق الجملة العربية وغير العربيـة، فـأهمّ مـا في الجملة العلاقة الإسنادية وهي من كبرى العلاقات النحوية في كلّ تركيب لغويّ.

---

[10] ــ انظر : محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي/ مجموعة القرارات العلمية في خمســـين عامــا 1934-1984/ القاهرة/1984/ص192.

[11] ــ انظر: د. صالح بلعيد/ اللغة العربية وآلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة/ص96 (بتصرف يسير).

والأخذ بهذا المصطلح لتحديد وظيفة نحوية أساسية يُجنِّبنا كثيرا من المطبات:

1 – إن قولنا في الجملة (1) : حضر محمد، حضر : (فعل ماض...) لا يبين أيّ وظيفة نحوية بيانا شافيا، لأن مصطلح (فعل) ليس وظيفة نحوية ولكنه قسم من أقسام الكلم، وهو قسيم للحرف والأداة والاسم ... فإذا أعربناه كما جرت العادة (فعل ماض...) فعن أيّ وظيفة أبان إعرابنا؟ لم نحدّد وظيفة نحوية ولا علاقة نحوية أبدا، وإنما تحدّثنا عن قسم من أقسام الكلم، تماما كما أننا لو قلنا في ( محمد ) : محمد : اسم علم ... بدلا من (فاعل).

2 – إذا أصررنا على أن (حضر) إعرابها الصحيح : فعل، فلماذا لا نقول في إعراب (محمد) أنه اسم ... طالما أن الحديث عن أقسام الكلم وليس عن الوظائف النحوية ؟... وهنا تختلط الأوراق.

3 – ومنها أن وظيفة الفاعل لا تكون دائما مطابقة لواقع الجملة وحقيقتها الدلالية التي هي مرتبطة أساسا بالمسند (وهو هنا الفعل) ... ففي الجملة (2):

(2) – انكسر الإناء.

الإناء: تعرب فاعلا لـ (انكسر)، والحق أنه لم يشارك في الحدث (الانكسار) ولا يد له فيه ولا قِبل له به، بل هو خاضع للحدث متقبّل له ... فكيف يمكن اعتباره فاعلا؟ طبعا في مثل هذه الجملة يلجأ المنهج النحوي القديم ( وحتى في بعض النظريات الحديثة ) إلى التمييز بين فاعلين: فاعل نحوي وفاعل دلالي ... والحق أن هذا التمييز إن هو إلا تبرير دفاعي عن فكر نحوي معيّن ..

ثم لنتساءل: ما هو الفارق الجوهري بين الجملة (2) والجملة (3)

(3)– كُسر الإناء.

إن الفارق بينهما ليس دلاليا ولكنه أسلوبي، ومع ذلك تُعدّ كلمة (الإناء) في الجملة (2) فاعلا، وفي الجملة (3) نائب فاعل بحكم أن ما سبقها فعل مبني للمجهول ....

أمّا في التحليل الإسنادي فإنه يُستغنى عن كل ذلك، ويَعُدّ الكلمات السابقة (الإناء) ذات وظائف نحوية حقيقية هي: المسند إليه.

انكسر الإناء ← انكسر: مسند فعلي، الإناء: مسند إليه.

كُسر الإناء ← كسر: مسند فعلي، الإناء: مسند إليه.

القرار الثاني:

في تسميته قرارا تجوّز من قبلي، لأنه في واقع الأمر مجموعة من التدابير تعمل على التخفيف من غلواء العلامة الإعرابية وسطوتها وحضورها القوي في تحليلات النحويين وفي تبويبهم النحوي الذي هو قائم، كما نعلم، على أساس شكلي، حتى بتّ المجمع وخفّ من غلواء الشكلانية ... ومن شأن هذا الصنيع - إن نجح وتلقّاه المختصون والمعلمون بالقبول - أن يزيل من طريق تعلّم الناشئة للنحو بعض العوائق والصعوبات المفتعلة، وإن لم يكن قد تخلّص من نظرية العامل نهائيا، ومن جملة هذه التدابير:

- قرار الاستغناء عن الصيغ المألوفة في إعراب المبنيات، وفي إعراب الاسم الذي تُقدَّر عليه الحركات ... فيُقال مثلا في إعراب (من) في قولك : جاء من أكرمني، من: اسم موصول مبني مسند إليه محلّه الرفع، وفي نحو: جاء القاضي، القاضي: اسم مسند إليه محلّه الرفع [12].

---

[12]– انظر المرجع السابق/ص96/ وانظر أيضا : عدنان الخطيب – نفس المرجع المذكور/ص172 .

– قرار الاقتصار على ألقاب الإعراب، ولا يُكلّف الناشئ ببيان حركة المبني أو سكونه سواء أكان له محل أم لم يكن اكتفاء بأن المبني يلزم آخره حالة واحدة، ولا يُكلّف الطالب عند تحليل جملة بها كلمة مبنية ذات محلّ إلا أن يقول إنها مبنية وإن محلّها كذا [13].

– قرار الاكتفاء في إعراب الفعل المضارع المنصوب بـ أنْ المضمرة بأنه منصوب بعد الأدوات الظاهرة [14].

– قرار التخلّي عن تقدير العامل في أساليب الإغراء والتحذير والاختصاص ويُكتفى بعرض صورها.

– الاستغناء عن النص على العائد في نحو: الذي اجتهد يُكافأ، ويُقال في الإعراب:

الذي: اسم موصول مسند إليه. اجتهد: ماض الغائب صلة. يكافأ: صيغة مضارع مبني للمجهول مسند.

**بعض المآخذ:**

لا شك في إيجابية القرارات التي قدّمتها أمثلةً هنا، وأن غيرها كثير، وهي تسير فعلا في اتجاه التيسير ... ومع ذلك فإنه يمكن تسجيل بعض المآخذ على عمل المجمع، منها:

1 – لم يُحدّد المجمع منهجا واضحا في دراسة النحو العربي وصياغة أبوابه بما يتلاءم مع طموحاته الكبرى، وبما يتلاءم مع ما أصدره من قرارات جريئة

---

13 ــ صالح بلعيد/نفس المرجع/ص96.

14 ــ عدنان الخطيب/ نفس المرجع/ص172.

ينبغي لنا أن نفرق، في تدريس النحو العربي، بين المصطلحين التاليين: النحو الوظيفي، والنحو التخصصي[12].

يسعى النحو الوظيفي إلى الوقوف على تحديد الوظائف النحوية الإفرادية والتركيبية. أما النحو التخصصي، فهو باب واسع لمعرفة قضاياه المتفرعة، والعلاقات التي شهدتها المدارس النحوية العربية، وهذه المسائل عمقت جراحات النحو العربي، وزادته تشعبا، ولم تزد الطالب، في المراحل الجامعية، إلا تعقيدا ونفورا، فالأولى ألا نثقل كاهلنا بها؛ لأن الهدف المنشود حثّ الطالب على الاستعمال اللغوي الصحيح في الجانبين: المنطوق، والمكتوب.

ويمكننا تقسيم الطريقة النمطية[13] إلى ما يلي:

**أولا – النمط النحوي النوعي:**

ينبغي في هذا النمط أن نقدم للطالب أنواع الجمل العربية الممكنة، وذلك ليتمكن من تمييز التراكيب النحوية بعضها من بعض.

**ثانيا – النمط النحوي الوظيفي:** وينقسم قسمين:

1 – الوظيفة الإفرادية: وتخص العناصر التي لا تصل إلى حد الجملة.

2 – الوظيفة التركيبية: نسعى إلى تحديد الوظائف النحوية التي تقوم بها الجملة العربية، من وقوعها فاعلا، أو مبتدأ، أو مفعولا، وغيرها، ونشير – في هذا الصدد – إلى التخلي عن قضية المحل، وغير المحل؛ لأنها قائمة على فلسفة نحوية غير مقنعة. ولعل الفائدة المرجوة من دراسة هذه الوظائف التنبيه على الدور الوظيفي

---

[12] – انظر د/ عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة.

[13] – انظر فيما ينوط بفكرة النمطية صالح الكشو، مدخل في اللسانيات، من ص 30 إلى34، الدار العربية للكتاب، 1985م.

إن عدم تحديد أسباب نفور دارسي النحو من النحو من أكبر الثغرات في جهود المجمع الذي يُفترض أنه أوسع المؤسسات المجمعية أفقا وأغزرها إنتاجا وأعمقها إدراكا للمشكلة وتصورا لحلولها.

# الموضوعات الصرفية وتيسير التصريف

الأستاذ الدكتور: مختار بوعناني

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب واللغات والفنون

جامعة وهران - السانية -

إن حديثي عمّا له صلة بتيسير النحو لا يتطرق أو يلخص مصنفات النحاة العرب القدامى أمثال ما جاء في:

ـ الموجز في النحو، لابن السراج (ت316هـ) "[1]"

ـ وملحة الإعراب وشرحها، للحريري (ت416هـ)"[2]"

ـ والرد على النحاة، لابن مضاء (ت592هـ) ومحاولته الجزئية في هجومه على نظرية العامل"[3]"

ـ وعمدة الحافظ وعدة اللافظ وشرحه، لابن مالك (ت676هـ)"[4]"

ـ وألفية ابن مالك"[5]" (ت676هـ) المختصرة من كتابه الضخم والموسوم بـ "الكافية الشافية" "[6]" الحاوي لما يقرب من ثلاثة آلاف (3000) بيت في النحو والصرف.

ـ والآجرومية، لابن آجروم (ت723هـ) "[7]"

ـ وشرح الآجرومية الصغير، للبجائي (ـ837هـ) "[8]"

أو ما جاء به النحاة المعاصرون في كتبهم ومقالاتهم المختلفة أمثال:

---

[1] – في كتابه الموجز في النحو، تحقيق مصطفى الشويمي وآخرين، مطبعة بدران ــ بيروت 1965م.

[2] – تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة عبير ــ القاهرة 1982م.

[3] – في كتابه الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي ــ القاهرة 1947م، وحققه كذلك د/ محمد إبراهيم البنا، ط:1، دار الاعتصام ــ القاهرة 1979م.

[4] – تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، ط:1، دار الفكر العربي 1956م.

[5] – طبعت الألفية طبعات مختلفة وعليها أكثر من خمسين شرحا وترجمت إلى عدة لغات عالمية وسميت (الخلاصة)

[6] – حقق الكتاب وطبع أكثر من طبعة، وقد شرحه ابن مالك نفسه والمسمى شرح الكافية الشافية.

[7] – في كتبه الآجرومية طبعت طبعات عدة وترجمت إلى لغات مختلفة.

[8] – للبجائي شرح للآجرومية صغير ومن نسخة في مكتبتنا، وشرح مطول وقد حقق.

إحياء النحو، لإبراهيم مصطفى "[9]"

وكتاب النحو الجديد، لعبد المتعال الصعيدي."[10]"، وما جاء به علي النجدي "[11]"، وعباس حسن"[12]"، وسعيد الأفغاني في كتابه (أصول النحو)"[13]"، ومصطفى جواد"[14]"، ومحمد أحمد عرفة "[15]"، وأمين الخولي "[16]"، وأنيس فريحة "[17]"، وشوقي ضيف "[18]"، وعفيف دمشقية"[19]"، وحسن عون "[20]"، وعبد الله درويش "[21]"

ولا نغفل ما قام به رجال التربية في الموضوع،."[22]" ومجامع اللغة العربية المختلفة، وما يقوم به الباحثون إلى اليوم حول ما له صلة بالموضوع.

ومن المحاولات الأخيرة الخاصة بتيسير النحو هي هذه الندوة (ندوة تسـ يير النحو) التي يعقدها المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر ليضيف إلى سابقاتها

---

[9] – في كتابه إحياء النحو، لجنة التأليف والنشر ـــ القاهرة ـــ مصر 1937م.

[10] – يراجع كيف نصلح النحو العربي، مقال لعبد الله درويش، مجلة الأزهر يوليو 1960م.

[11] – في كتابه "سيبويه إمام النحاة" مطبعة لجان البيان العربي ـــ مصر 1953م.

[12] – نشرت هذه المقالات في مجلة (رسالة الإسلام) بعنوان صريخ الرأي في النحو العربي ـــ داؤه ودواؤه ـــ

[13] – طبع الكتاب طبعات مختلفة.

[14] – عضو المجمع اللغوي العراقي تعرض في مقالاته لمسائل جزئية خاصة بتيسير النحو.

[15] – في كتابه النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، مطبعة السعادة ـــ القاهرة 1937م.

[16] – في كتابه الاجتهاد في النحو العربي، بحث قدمه لمؤتمر المستشرقين باسطمبول، دار المعرفة ـــ القاهرة 1951م.

[17] – في كتابه تبسيط قواعد اللغة العربية على أسس جديدة، دار الكتاب اللبناني ـــ بيروت 1959م.

[18] – في كتابه تجديد النحو، دار المعارف ـــ القاهرة ـــ مصر.

[19] – في كتب تجديد النحو العربي، ط:1، مطبعة معهد الإنماء العربي فرع لبنان ـــ بيروت،

[20] – في مقاله المنشور في المجلة العدد (158) فبراية 1970م.

[21] – في مقاله (كيف نصلح النحو)المنشور في مجلة الأزهر صفر 1380، يوليو 196م.

[22] – من ذلك (الاتجاهات الحديثة) في النحو) مجموعة أبحاث لعدة علماء، ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية يونية 1957م. طبع الكتاب في مطبعة دار المعارف ـــ القاهرة 1957م.

من الندوات والمؤلفات الخاصة بالموضوع لبنة جديدة في مطلع الألفية الثالثة. هذا الموضوع الذي قيل فيه الكثير منذ مطلع القرن العشرين.

**أما المؤلفات التي اعتنت بتيسير علم التصريف فإننا نجدها مبكرة فقد بدأت منذ القرن الثاني الجهري عند فصل علم الصرف عن علم النحو.**

**ومن أهم الكتب التي صنفت في الموضوع منذ أول القرن الثالث الهجري إلى اليوم هي:**

- التصريف الملوكي، لابن جني (ت 372 هـ)
- دقائق التصريف، للمؤدب المتوفى في القرن (4 هـ)
- العُمُد، لعبد القاهر الجرجاني (ت471 هـ)
- نزهة الطرف في علم الصرف، للميداني (ت518 هـ)
- تصريف العزّي، للزنجاني (ت655 هـ)
- الممتع في التصريف، لابن عصفور (ت659 هـ)
- منظومة في التصريف، لمجهول، نظمت عام 657 هـ.
- مراح الأرواح، لأحمد بن علي بن مسعود، المتوفى في القرن (8 هـ)
- منظومة في التصريف، للمكودي (ت807 هـ)
- المقصود في التصريف، المنسوب لأبي حنيفة النعمان (ت150هـ)
- كفاية المبتدئ في التصريف، للبرْكِلي (ت981 هـ)
- الكافي في التصريف، لأمْحمد بن يوسف أطفيش (ت1332 هـ)

**وتيسير الإعلال والإبدال، لعبد العليم إبراهيم "[23]"،**

---

[23] – في كتابه تيسير الإعلال والإبدال، مطبعة دار الغرب ـــ القاهرة 1969م.

إن الحديث عن موضوعات علم التصريف منذ أن كان وإلى اليـوم، يفـرض علينـا البحث عن كل المدونات التي لها صلة وثيقة بالموضوع وبالأخص ما هو مطبوع منها.

ولهذا تتبّعنا موضوعات علـم التصريـف منـذ القـرن الثـاني الهجـري إلى اليـوم في الكتب الصرفية دون سواها من المؤلفات لأسباب عدة في تصورنا منها:

ـ أنها مطبوعة ومتداولة بين من يهتمّ بعلم الصرف.

ـ أنها خاصة بعلم التصريف لا غير.

ـ أنها مصادر الموضوع منذ أن كان علم التصريف.

ـ أنها الأساس لموضوعات علم التصريف.

ـ أنها مصادر يرجع إليها كل من يريد البحث في علم التصريف.

ـ أننا أبعدنا من الموضوع الكتب النحوية التي جمعت علمي النحـو والصـرف مـا عدا كتاب سيبويه، لأنه المصدر الأول والأساس في الموضوعات الصرفية.

ـ أن أصحابها عدو أقطاب هذا العلم.

ـ أننا أهملنا في الموضوع كـل مالـه صلـة بـالمدارس النحويـة والخلافـات المذهبيـة واللغوية.

ـ أننا ركزنا ـ فيما نحن بصدده ـ على الموضوعات الصرفية دون سواها، ولم نشـر إلى الخلافات الواردة في الموضوع.

ـ أننا أهملنا كل كتاب حمل أكثر من علم سواء ما تعلق بالمادة العلمية أو بالمنهج.

ـ أننا فضلنا الموضوعات المدونة في الكتب المطبوعة وبنينا منها مـا نحـن بصـدده، ولا دخل لأصحابها في الموضوع سواء كانوا من القدامى أم من المحدثين.

ـ أننا فضلنا أن يكون الكتاب الأول المطبوع في علم الصرف هو النمـوذج المقتـدى، وجعلناه المثل الأعلى فيما هو موجود بين يديك دون سواه.

ـ لا يستغنى عن الموضوعات الصرفية كل من يريد أن يؤرخ لهذا العلم، أو يتتبّع مساره إلى اليوم.

لهذه الأسباب مجتمعة جمعنا ثلاثة عشر كتابا في علم الصرف دون سواها، وبعد النظر فيما حوته من الموضوعات ألفناها تتفق وتسير على نمط واحد في الغالب العام، وعندما تأتى لنا ذلك رتبناها بحسب تاريخ وفيات أصحابها، لندرك التطور الحاصل في موضوعاتها، وتباين الخلافات الحاصلة فيما حوته، وسنطلع عليها لاحقا.

**لما ذا وقع اختيارنا على كتاب التصريف للمازني؟**

لعل سائل يسأل لماذا اخترنا كتاب التصريف للمازني ليكون المثل الأعلى في الموضوع؟.

إن الإجابة عن هذا السؤال تتمثل في الآتي:

• إنه أول كتاب ألف في النصف الأول من القرن الثالث الهجري وصلنا مطبوعا إلى اليوم ـ فيما نعلم ـ

• إنه حوى موضوعات لها صلة بعلم التصريف دون سواها، بل تعد الأساس لهذا العلم، ولا يمكن الاستغناء أو التغاضي عنها مهما كانت الأسباب والمبررات الداعية لذلك.

• لقد وجدنا لموضوعات علم التصريف في كتاب المازني صدى وحضورا فعلي في الموضوعات التي حوتها الكتب التي جاءت بعده والمذكورة لاحقا.

• هذه الموضوعات المتمثلة في كتاب (التصريف) فرضت نفسها على كل العصور والأزمنة من أول القرن الثالث الهجري إلى اليوم، ولم تتوقف أو تندثر، بل وجدناها مجسدة حتى في القرن الرابع عشر الهجري، وعند علماء العرب شرقا وغربا.

• لم نكن نعلم ـ فيما توصلنا إليه ـ أن ما جاء به المازني من الموضوعات كون اتجاها واضح المعالم لا يمكن لاثنين أن يختلفا حوله، أو عليه منذ القرن الثالث الهجري إلى اليوم.

• إن الموضوعات التي سادت في مؤلفات السالفة الذكر أقرها حتى من ألف في علم النحو على حدة، وعلم التصريف على حدة، أمثال ابن عصفور.

إننا عثرنا على من يصر على أن الموضوعات الصرفية التي أقرها المازني في تصريفه هي الأساس في الموضوع، ولا أدل على ذلك ما صرح به ابن عصفور عندما قال: "ومن هذا النحو اختلاف صيغة الاسم للمعاني التي تعتوره من تصغير وتكسير، نحو: زُيَيْد وزُيُود.

وهذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكروه مع ما ليس بتصريف، فلذلك لم نضمّنه هذا الكتاب [أي كتاب الممتع في التصريف] إلا أن أكثره مبني على معرفة الزوائد من الأصلي""[24]"

وما ذهب إليه ابن عصفور نجده مجسدا قبله عند ابن جني في قوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك" "[25]"، وهو ما عبر عنه كذلك المرادي"[26]"، والسيوطي. "[27]"

---

[24] - الممتع في التصريف 31/1، يراجع الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتوى ص50، والمدارس الصرفية ص 59.

[25] - الخصائص 34/1، يراجع الاقتراح ص6.

[26] - يراجع توضيح المقاصد والمسالك 209/5، والدراسة الصرفية ص52، والمدارس الصرفية ص66.

[27] - يراجع همع الهوامع 212/2، والمدارس الصرفية ص66.

ما أقره ابـن جـني وابـن عصفـور ومـن نـهج منهجـهما في أن التصغـير والتكسـير وغيرهما هي موضوعات صرفية أخرجت من علم التصريف، وضمت إلى علـم النحـو، لدليل قاطع على أن الموضوعات الصرفية التي حواها كتاب "التصريف" للمازني لهـا شأن وأي شأن عند من جاء بعد المازني ومنهم ابن جني وابن عصفور نفسهما.

فلو لم تكن لها هذه المنزلة والميزة في الوقت نفسـه لمـا أخرجـها ابـن جنـى وابـن عصفور- ومـن حـذا حذوهمـا سـابقا ولاحقـا - مـن علـم التصريـف وأدمجـت في علـم النحو."[28]

• كثرة المؤلفات التي نهجت نهج المازني في موضوعاته الخاصة بعلم التصريف.

إن اختيارنا لهذا الموضوع لم يكن اعتباطا ولا مجرد خيال، بل جاء معتمدا على:

أ - جمع مصادر علم التصريف المطبوعة.

ب - أنها غطت أربعة عشر قرنا.

جـ - درسناها دراسة متأنية مستفيضة مدة طويلة.

د - اعتمدنا على ثلاثة عشر كتابا مطبوعا متداولا بين المثقفين.

هـ - غربلنا موضوعات هذه الكتب وما حوته فتوصلنا إلى ما نحن بصدده.

و - لم نعلم قبلنا من اتجه هذا المنحى، ووصل إلى ما وصلنا إليه.

ز - أسس هذا الاتجاه لموضوع طالما انتظره من لهـم صلـة بعلـم التصريـف ألا وهـو "المدارس الصرفية" في تاريخ اللغة "[29]" يمثلها كتاب التصريف للمازني المتوفى حـوالي (247هـ)، لأنه أول كتاب وصلنا مطبوعا في علم التصريف - فيما نعلم - إلى اليوم.

---

[28] ـــ يراجع الممتع في التصريف 31/1، والدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتـوى ص50، والمدارس الصرفية ص 59، 52، 66، وتوضيح المقاصد والمسالك 209/5.

[29] - لقد أخرجنا ـــ بحمد الله ـــ كتابا خاصا موسوما بـــ "المدارس الصرفية" حوي بين طياته ماله صلة بموضوعات المدارس الصرفية المؤسسة على الموضوعات الصرفية.

هذه الاختيارات فرضت علينا أن نضع أيدينا على ما جاء بين دفتي كتاب "التصريف" للمازني أولا وقبل كل شيء حتى نعرف ما حواه هذا المؤلَّف الهام في الموضوع:

## كتاب "التصريف" للمازني

إن المطلع على كتاب "التصريف" للمازني يدرك أنه هوى ثمانية عشر بابا نعرضها على مسامعكم كالآتي:

- باب الأسماء والأفعال.
- باب ما تجعله زائدا من حروف الزيادة.
- باب ما قيس من الصحيح على ما جاء من الصحيح من كلام العرب.
- باب الياء والواو اللتين هما فاءات.
- باب مسائل الياء والواو اللتين هما فاءات.
- باب ما الياء والواو فيه ثمانية، وهما موضع العين من الفعل.
- باب ما لحقته الزوائد من هذه الأفعال من بنات الثلاثة.
- باب ما جاء من الأسماء ليس في أوله زيادة من الواو والياء اللتين هما عينان له مثال في الفعل الذي ليس في أوله زيادة.
- باب ما تقلب فيه الواو ياء.
- هذا باب ما يكسر عليه الواحد مما ذكرنا.
- هذا باب ما اللام منه همزة من بنات الياء والواو اللتين هما عينان.
- هذا باب الواو والياء اللتين هما لامان.
- هذا باب تقلب فيه الياء واوا ليفرق بين الاسم والصفة.

ـ هذا باب تقلب الواو فيه الياء إذا كانت "فَعَلْت" على أربعة أحرف فصاعدا.

هذا باب التضعيف في بنات الياء.

ـ باب التضعيف في بنات الواو.

ـ هذا باب ما قيس من المعتل، ولم يجئ مثاله إلا من الصحيح.

ـ هذا باب ما تقلب فيه تاء "افتعل" على اصلها ولا يُتَكَلَّمُ بها على الأصل البتَّة، كما لم يتكلّم بالفعل من "قال، وباع" وما كان نحوهنّ عن الأصل.

هذه هي الأبواب الصرفية الثمانية عشر التي درسها المازني في كتابه "التصريف"، وهي مجتمعة تكون أربعة مجموعات:

**المجموعة الأولى** ـ في الأبنية الصحيحة، ومباحثه منحصرة في بابين:

أ ـ الباب الأول.

ب ـ الباب الثاني.

**المجموعة الثانية** ـ وهو خاص بالأبنية المعتلة، ومباحثه في أربعة عشر بابا موزعة كالآتي:

أ ـ المثال ومباحثه في بابين (الرابع والخامس)

ب ـ الأجوف ومباحثه في ستة أبواب من الباب السادس إلى الباب الحادي عشر (6ـ11)

جـ ـ الناقص ومباحثه في ستّة أبواب من الباب الثاني عشر إلى الباب السادس عشر (12ـ16)

المجموعة الثالثة ـ ومباحثها في باب واحد، وهو الباب الثامن عشر "هذا باب ما تقلب فيه تاء "افتعل..."

المجموعة الرابعة ـ ومباحثها في باب واحد أيضا وهو الباب السابع عشر والموسوم بـ : "هذا باب ما قيس من المعتل، ولم يجئ مثاله إلا من الصحيح" خاص بمسائل التمارين، أو بناء مثال من مثال.

هذه المجموعات مجتمعة والموزعة على الأبواب الثمانية عشر كلها تأكّد لنا أن الموضوعات الصرفية التي شاعت قبل المازني وفي عهده (الربع الأخير من القرن الثاني الهجري إلى نهاية النصف الثاني من القرن الثالث الهجري) وقبله، أنها تدور في فلك عشر موضوعات لا غير، وهي كالآتي:

1 ـ الأبنية والأوزان. (في الأسماء والأفعال)

2 ـ الزيادة. (في الأسماء والأفعال للإلحاق ولغيرها)

3 ـ الإعلال، ويدور حول حروف العلة (الواو، والألف، والياء)

4 ـ الإبدال. (في الاسم والفعل)

5 ـ القلب. (في الاسم والفعل)

6 ـ الحذف. (في الاسم والفعل)

7 ـ النقل أو الإعلال بالنقل، وسماه المازني التحويل (في الاسم والفعل)

8 ـ الإدغام اللائق بالتصريف ويقصد به إدغام حرف مكان حرف آخر، مثل: مدّ، وشدّ، وعمَّ.

9 ـ الشاذ.

10 ـ بناء مثال من مثال أو "مسائل التمارين من الصحيح والمعتل"

هذه هي الموضوعات العشرة التي ذكرت في كتاب "التصريف" للمازني، نعثر عليها ضمن ثمانية عشر بابا السالفة الذكر من (تصريفه).

**هل المازني أول من ألف في علم التصريف؟**

إن الإجابة عن هذا السؤال يتطلب منا البحث عن مؤلفات في علم التصريف المطبوع منها والمخطوط والمفقود ـ مستقلا عن النحو أيام المازني وقبله، وبعد رجوعنا إلى ما له صلة بالموضوع، عثرنا على كتب عنونت بـ "التصريف" توفي أصحابها قبل المازني أو في عصره وهم:

ـ أبو مخنف لوط بن يحيى بن سعيد بن سليم الأزدي (ت157هـ) "[30]" له كتاب (التصريف)

ـ الهراء معاذ بن مسلم، أبو مسلم (ت187هـ) "[31]" له كتاب (التصريف)

ـ الأحمر علي أبو الحسن، أو المبارك الكوفي (ت194هـ) "[32]" له كتاب (التصريف)

ـ الفراء ابو زكرياء يحيى بن زياد (ت207هـ) "[33]" له كتاب (التصريف)

ـ الأخفش الأوسط ـ سعيد بن مسعدة (ت215هـ) "[34]" له كتاب (التصريف)

ـ التوزي أبو محمد بن عبد الله (ت233هـ) "[35]" له كتاب (التصريف)

---

[30] – الفهرست ص125،136، والدراسة الصرفية ص 69.

[31] – جهود علماء النحو في القرن الثالث الهجري ص 11، 438، 448، والدراسة الصرفية ص 69.

[32] – معجم الأدباء 11/13، وأنباه الرواه 42/2، وبغية الوعاة 158/2، 159، والعمد ص33، والأعلام 79/5، وأبنية الصرف في كتاب سيبويه ص29، وابن عصفور والتصريف ص30، والمغني في تصريف الأفعال ص211، وأبنية الفعل في شافية ابن الحاجب ص95، وفي تصريف الأسماء ص 57، والدراسة الصرفية ص 69.

[33] – ومنه اقتباسات في خزانة الأدب للبغدادي 259/2 (طبعة بولاق)، والمذكر والمؤنث للفراء ص27، وتذكرة النحاة ص34، والدراسة الصرفية ص 69، وابن عصفور والتصريف ص30، وجهود علماء النحو في القرن الثالث الهجري ص162، 438، 332.

[34] – اقتبس منه ابن جني في سر صناعة الإعراب 750ـــ751 (هنداوي)، وجهود علماء النحو في القرن الثالث الهجري ص 209، والدراسة الصرفية ص 70.

[35] – في تصريف السماء ص64، والدراسة الصرفية ص 70.

ـ ابن السكيت يعقوب بن إسحاق (ت246هـ) "[36]" له كتاب (التصريف)

والجدير بالذكر أننا اخترنا هؤلاء العلاء على أساس أنهم عاشوا قبل المازني أو في عصره أو معه كما هو واضح من تاريخ الوفاة، علما بأن المازني توفي حوالي عام (247هـ).

ولكن الذي لا شك فيه أن مؤلفات هذه الأعلام لم تصل إلينا إما أنها فقدت، أو أنها ما زالت مخطوطة، أو أن عوامل الزمن أتت عليها أو على بعضها وحرمتنا منها إلى الأبد.

ولهذا كله تأكد لنا أننا لا اختيار لنا إلا اختيار واحد أحببنا أم كرهنا، وهو جعل كتاب (التصريف) للمازني هو النموذج في الموضوع، ولا مفر من أن ما حواه كتاب المازني هو الأساس فيما نحن بصدده.

**بمن تأثر المازني؟**

تأثر عالم بآخر في العلوم المختلفة وارد منذ وجود التأليف وبالأخص إذا كان هذا العلم مضبوطا بقوانين محكمة كعلم "التصريف" فإن التأثر والتأثير يظهران فيه لأنه مقنن بقواعد يصعب تغييرها بله التفكير في تغييرها لاجتماع الأمم السابقة واللاحقة عليها، فالتأثر في علم التصريف موجود منذ جمعه إلى أيامنا وإلى ما شاء الله، ولعل ذلك يظهر في الآتي: "[37]"

ـ الفترة الزمنية التي تفصل بين المازني وسيبويه قصيرة، فقد توفي سيبويه حاولي عام (180هـ)، وتوفي المازني حوالي عام (247هـ).

ـ قلة التأليف في علم النحو بعامة وفي علم التصريف بخاصة في هذه الفترة.

---

[36] – الفهرست ص120، وفي تصريف الأسماء ص64، والدراسة الصرفية ص 70.

[37] – الدراسة الصرفية ص 715.

ـ لم يوجد مؤلف ينافس "الكتاب" لسيبويه في اختصاصه إلى أيام المازني.

ـ تدريس المازني مادة "الكتاب" لتلامذته فترة زمنية طويلة.

ـ لازم المازني"الكتاب" حتى قيل: إنه تخرق في كمه بضع عشر مرة."[38]"

ـ اعتبر المازني "الكتاب" المثل الأعلى، لأنه المصدر الأول في نمو فكره وثقافته، ويظهر هذا من قول ابن النديم: "من أراد أن يؤلف كتابا في النحو بعد كتاب سيبويه فليسترح" "[39]"

ـ عد الكتاب"قرآن النحو" لمكانته، وقد أعجب به المازني فقال: "ما أخلو في كل زمن من أعجوبة في كتاب سيبويه، ولذلك سماه الناس قرآن النحو" "[40]"

هذه الأمور وغيرها مجتمعة تجعل المازني ينكب على "الكتاب" لسيبويه دراسة وتدريسا ليكشف ما بداخله من أسرار، وليصل ـ بعد معايشته له فترة زمنية طويلة ـ إلى قناعة تامة تأكد من خلالها أن علم التصريف يحتاج فعلا إلى مصنف مستقل عن "الكتاب" لسيبويه، لتستجلي أموره وقضاياه المختلفة، ولم يبق حبيس "الكتاب"، وحتى لا يضيع هذا العلم ضمن علوم أخرى لغوية حواها "الكتاب".

تأثر المازني بـ (الكتاب)

إن تأثر عالم بآخر موجود وهذا التأثر يختلف من عالم لآخر ومن عصر إلى عصر، ولهذا نجد التأثر المازني بالكتاب جليا في قضايا مختلفة منها: "[41]"

القضية الأولى ـ عناوين الأبواب.

---

[38] – مفتاح السعادة 129/1، وخزانة الأدب 179/1(بولاق)، والفهرست ص51، والدراسة الصرفية ص 615.

[39] – الفهرست ص51، يراجع الدراسة الصرفية ص 615.

[40] – الخزانة 1/ 335 (بولاق)، وأبو عثمان المازني المجدد مؤلفاته وأثره ص133، والدراسة الصرفية ص 615.

[41] – يراجع الدراسة الصرفية ص 615ـ 655.

اختار المازني أن تكون بعض أبواب كتابه "التصريف" مستقاة من عناوين أبواب "الكتاب" لسيبويه، والأمثلة آتية توضح ما نذهب إليه.

1 ـ الباب السادس "باب ما الياء والواو فيه ثانية، وهما موضع العين من الفعل. ""[42]"

يقابله "باب ما الياء والواو فيه ثانية وهما في موضع العين منه" "[43]" من الكتاب لسيبويه.

2 ـ الباب السابع من تصريف المازني والموسم بـ:" باب ما لحقته الزوائد من هذه الأفعال من بنات الثلاثة." "[44]"

يقابله "هذا باب ما لحقته الزوائد من هذه الأفعال المعتلة من بنات الثلاثة" "[45]" من الكتاب لسيبويه.

3 ـ الباب التاسع من تصريف المازني والموسم بـ:" باب ما تقلب فيه الواو ياء." "[46]"

يقابله "هذا باب تقلب فيه الواو ياء" "[47]" من الكتاب لسيبويه.

4 ـ الباب العاشر من تصريف المازني والموسم بـ:" هذا باب ما يكسر عليه الواحد مما ذكرنا." "[48]"

---

[42] - المنصف 233/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 617.

[43] - الكتاب 359/2 (طبعة بولاق)، نفسه 339/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 617.

[44] - المنصف 167/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 617.

[45] - الكتاب 362/2 (طبعة بولاق)، نفسه 345/4 (طبعة هارون) ، يراجع شرح عيون كتاب سيبويه ص 299، والدراسة الصرفية ص 617.

[46] - المنصف 341/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 618.

[47] - الكتاب 369/2 (طبعة بولاق)، نفسه 360/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 618.

[48] - المنصف 43/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 618.

يقابله "هذا باب ما يكسر عليه الواحد مما ذكرنا" "[49]" من الكتاب لسيبويه.

نكنفي بهذا ومن أراد المزيد فليراجع كتابنا الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتوى. "[50]"

القضية الثانية ـ **المادة العلمية**:

إن الحديث السالف والمتعلق بتأثير المازني بسيبويه في عناوين الأبواب يجرنا إلى الحديث عن موازنة موازنة مادة بأخرى من كتابين في علم واحد قد يصعب ذلك؛ لأن المادة العلمية قد لا تتوفر بالقدر المطلوب، بخلاف عناوين الأبواب المحصورة في كلمات مختصرة وهذا ما يتبادر للذهن إلا الأمر هنا يختلف في موازنة الباب "[51]" من كتاب التصريف للمازني، وباب آخر من الكتاب لسيبويه والموسوم بـ: "باب ما الياء والواو فيه ثانية وهما في موضع العين منه" "[52]"، فإننا وجدنا التأثر بل المماثلة واضحة بين الكتابين، ويتضح هذا من النصوص الآتية:

**النص الأول** ـ قال المازني: "اِعلم أن فَعَلت وفَعُلت وفَعِلت منها معتلات كما تعتل (ياء) يرمي وواو يغزو، فإذا اعتلت هذه الحروف جعلت الحركة التي كانت في العين محوَّلة على الفاء، ولم يُقِرُّوا حركة الأصل حيث اعتلَّت العين، كما أن (يفعَل) من غزوت لا تكون حركة عينه إلا من الواو" "[53]"

---

[49] – الكتاب 373/2 (طبعة بولاق)، نفسه 369/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 618.

[50] ــ وهي رسالة دكتوراه مازالت لم تطبع بعد بدءا من ص617ــ629.

[51] – المنصف 233/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 617.

[52] – الكتاب 359/2 (طبعة بولاق)، نفسه 339/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 617.

[53] – المنصف 233/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 630.

والنص نفسه نجده عند صاحب الكتاب على النحو الآتي:

"اِعلم أن فَعَلت وفَعُلت وفَعِلت منها معتلات كما تعتل (يـاء) يرمـي وواو يغـزو... فلما اعتلت هذه الحروف جعلت الحركة التي في العين محوَّلة على الفاء، وكرهوا أن يُقِرُّوا حركة الأصل حيث اعتلَّت العين، كما أن (يفعَل) من غـزوت لا تكـون حركـة عينه إلا من الواو""[54]

**النص الثاني** ـ قال المازني: "وكما أن يفعَل من رميت لا تكـون حركـة عينـه إلا من الياء وهذه الأحرف حيث اعتلت جُعلت حركتهنّ علـى مـا قبلـهن، ألا تـرى أن خِفْتُ وبِعْتُ : فَعِلْتُ، فألقوا الحركة على الفاء وذهبت حركة الفاء" "[55]

والنص نفسه نجده عند صاحب الكتاب كالآتي:

"وكما أن يفعَل من رميت لا تكون حركة عينه إلا من الياء حيث اعتلـت فكذلـك هذه الحروف حيث اعتلت جُعلت حركتهنّ على مـا قبلـهن، ألا تـرى أنـك تقـول: خِفْتُ وهِبْتُ: فَعِلْتُ، فألقوا حركتها على الياء وأذهبوا حركة الفاء..." "[56]

**النص الثالث** ـ قال المـازني: "وأمـا قُلْت فأصلـها فَعَلـت محولـة إلى فعلـت مـن فَعَلْت، وفعلوا ذلك ليغيروا حركة الفاء، ولو جعلوها محولة من (فَعَلْت) لكانت الفـاء إذا ألقيت عليها حركة العين كهيئتها لو لم تحول عليها، وكانت (فعُلت) أولى بها، لأن الضمة من الواو" "[57]

---

[54] – الكتاب 359/2 (طبعة بولاق)، نفسه 339/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 630.

[55] – المنصف 233/1، يراجع الدراسة الصرفية ص 631.

[56] – الكتاب 359/2 (طبعة بولاق)، نفسه 339/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 631.

[57] – المنصف 235/1ـــ236، يراجع الدراسة الصرفية ص 631.

والنص عند صاحب الكتاب نجده كالآتي:

"وأما قُلْت فأصلها فَعُلت معتلة من فَعَلْت، وإنما حولت إلى فعُلت ليغيروا حركة الفاء عن حالها لو لم تعتل، فلو لم يحولها وجعلوها تعتل من قولت لكانت الفاء إذا هي ألقي عليها حركة العين غير متغيرة عن حالها لو لم تعتلّ، فلذلك حولوها إلى فعُلت فجعلت معتلة منها، وكانت فعُلت أولى بفَعَلت من الواو من فَعَلت؛ لأنهم حيث جعلوها معتلة محولة الحركة جعلوا ما حركته منه أولى به" "[58]"

هذه النصوص وغيرها تؤكد أن المازني حذا حذو صاحب الكتاب بدليل النصوص السالفة الذكر، وبدليل نصوص غيرها لم نذكرها مخافة الخروج عما يلزمه المقام. "[59]"

## هل المازني أسهم بموضوعاته هاته في تيسير الصرف؟

لقد تقدم أن المازني اعتبر "الكتاب" لسيبويه المثل الأعلى في الموضوع، وقد جعله رفيقا طيلة حياته دراسة وتدريسا، وعده قرآن النحو، وهو الكتاب الأول والأخير في علمي النحو والصرف منذ أن كان وإلى اليوم.

لهذه الأسباب وغيرها أخرج المازني منه للناس كتابا سماه "التصريف" ومن حسن حظنا أنه وصلنا كاملا بشرح ابن جني ضمن كتابه "المنصف".

إن المطلع على كتاب التصريف يجد المازني ركز فيه على موضوعات عشرة وهي:

1 ـ الأبنية والأوزان. (في الأسماء والأفعال)

2 ـ الزيادة. (في الأسماء والأفعال للإلحاق ولغيرها)

---

[58] – الكتاب 359/2 (طبعة بولاق)، نفسه 340/4 (طبعة هارون) ، يراجع الدراسة الصرفية ص 631.

[59] – من أراد المزيد فليراجع الدراسة الصرفية ص631 وما بعدها.

3 ـ الإعلال، ويدور حول حروف العلة (الواو، والألف، والياء)

4 ـ الإبدال. (في الاسم والفعل)

5 ـ القلب. (في الاسم والفعل)

6 ـ الحذف. (في الاسم والفعل)

7 ـ النقل أو الإعلال بالنقل، وسماه المازني التحويل (في الاسم والفعل)

8 ـ الإدغام اللائق بالتصريف (إدغام حرف مكان حرف آخر)

9 ـ الشاذ.

10 ـ بناء مثال من مثال أو "مسائل التمارين من الصحيح والمعتل"

هذه الموضوعات أسهم بها المازني في تيسير علم الصرف بدليل:

ـ أنه حررها من طغيان الموضوعان النحوية بالخصوص.

ـ أنها صارت تدرس بعيدة عن علم النحو لما حوته من الموضوعات التي لا نجدها في علم النحو.

ـ أنها استقلت بنفسها وصار لها كيان مستقل ينطبق ما ينطبق على علم النحو.

ـ أنها لو بقيت ضمن النحو لما اعتنى بها علماء عبر عصور مختلفة.

ـ إن الفضل يرجع إلى المازني الذي نبه من جاء بعده إلى الموضوع الصرفية.

ـ اختار المازني التأليف في الصرف لعلمه أن الحاجة تدعو إلى ذلك، ولهذا ما كان منه إلا أن يخرج للناس كتابا في علم التصريف..

ـ أراد المازني أن يخرج للناس كتابا في علم الصرف مستنبطا من (الكتاب) جمع فيه مادة علم التصريف ليسهل على الناس دراستها ومعرفتها والاطلاع عليها من قبل الخاص والعام.

ـ أخرج كتابه للناس لصعوبة الوصول إلى مادته عند من يطلبها في غـيره وبخاصـة أنها جاءت موزعة في أكثر من مكان داخل "الكتاب" لسيبويه.

ـ كان المازني يدرك أن الموضوعات الـتي جمعـها في تصريفـه لـو تركـها لم يصـل إليها إلا القليل بل لا يصل إليــها إلا المختصـون في الموضـوع لكونـها جـاءت مبثوثـة داخل "الكتاب" ولا يمكن لأي كان أن يحيط بها.

ـ إن المازني مطلع على خفايا الكتاب ولولاه لما وصل إلى ما هو مــدون في تصريفـه هو نفسه.

ـ إن معرفة خفايا الكتاب هي التي أوحت للمــازني أن يؤلـف كتابـا مختصـرا في علم التصريف جمع فيه كل ما له صلة بالإعلال والإبدال، بل إنه لم يجمــع كـل مـا جاء في الكتاب، "[60]" وإنما كان ينتقى ما يلائم والموضـوع الـذي يتحـدث عنـه بدليـل الأمثلة الآتية:

**المثال الأول** ـ لقد وجدنا مثلا مادة (الباب الثامن عشــر) مـن كتـاب "التصريـف" للمازني معنونا كالآتي "هذا باب ما تقلب فيه تاء افتعل عن أصلــها، ولا يتكلـم بـها على الأصل البتة كما لم يتكلم بالفعل من قال وباع وما كــان نحوهـن علـى الأصـل" "[61]"

وعندما بحثنا مادته وأردنا أن نضع أيدينا عليها داخل "الكتاب"وجدناها موزعـة ضمن ثلاثة أبواب وهي:

1 ـ "هذا باب الإدغام في حروف طرف اللسان والثنايا" "[62]"

---

[60] – يراجع الدراسة الصرفية ص 621 وما بعدها.

[61] – المنصف 324/2.

[62] – الكتاب418/2 (مطبعة بولاق)، نفسه 460/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص621.

2 ـ "باب حروف البدل في غير أن تذغم حرف في حرف وترفع لسانك من موضع واحـد" "[63]"

3 ـ "باب الإدغام في الحرفين اللذين تضع لسـانك لهمـا موضعـا واحـدا لا يـزول عنه""[64]"

**المثال الثاني ـ نجد المازني يجمع مادة (باب واحد) من (عشرة أبواب) من أبواب الكتاب، ويتضح هذا مما هو آت:**

عنون المازني الباب الأول بقوله: "باب الأسماء والأفعال" "[65]"

إلا أننا عندما بحثنا على المادة العلمية ضمن هذا الباب فإننـا لم نجدهـا في مكـان واحد يسهل الاطلاع عليها وحصرها ودراستها، بل عثرنا عليها مزعة داخـل عشـرة أبواب من الكتاب وهي:

1 ـ "هذا باب ما يكون في اللفظ من الأغراض" "[66]"

2 ـ "هذا باب عدة ما يكون عليه الحرف" "[67]"

3 ـ "هذا باب ما لحقته الزوائد" "[68]"

4 ـ "هذا باب إذا حذفت منه الهاء وجعلت الاسم بمنزلة مـا لم تكـن فيـه الهـاء أبدلت حرفا مكان الحرف الذي يلي الهاء" "[69]"

---

[63] – الكتاب313/2 (مطبعة بولاق)، نفسه 437/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص621.

[64] – الكتاب457/2 (مطبعة بولاق)، نفسه 437/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص621.

[65] – المنصف 7/1، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[66] – الكتاب 8/1 (طبعة بولاق)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[67] – الكتاب 304/1 (طبعة بولاق)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[68] – الكتاب 315/1 (طبعة بولاق)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[69] – الكتاب 333/1 (طبعة بولاق)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

5 ـ "هذا باب ما تكون الزيادة" "[70]"

6 ـ "هذا باب عدة ما يكون عليه الكَلِم" "[71]"

7 ـ "هذا باب الزيادة من غير موضع حروف الزوائد" "[72]"

8 ـ "هذا باب ما تسكن أوائله من الأفعال المزيدة" "[73]"

9 ـ "هذا باب تمثيل ما بنت العرب من بنات الأربعة في الأسماء والصفات غير مزيدة، وما لحقتها من بنات الثلاثة كما لحقتها في الفعل" "[74]"

10 ـ "هذا باب تمثيل ما بنت العرب من الأسماء والصفات من بنات الخمسة" "[75]"

لقد استطاع المازني أن يجمع ما بداخل عشرة أبواب من "الكتاب" ضمن باب واحد جمع ضمنه الأبواب عشرة من "كتاب" سيبويه. "[76]"

**المثال الثالث** ـ إن ما نجه داخل الباب الخامس والموسوم بـ "باب من مسائل الياء والواو اللتين هما فاءات" "[77]" من تصريف المازني نعثر عليه موزعا داخل بابين من "الكتاب" لسيبويه "[78]"

---

[70] – الكتاب 338/1 (طبعة بولاق)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[71] – الكتاب 304/2 (طبعة بولاق)، نفسه 216/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[72] – الكتاب 239/2 (طبعة بولاق)، نفسه 276/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[73] – الكتاب 304/2 (طبعة بولاق)، نفسه 216/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[74] – الكتاب 335/2 (طبعة بولاق)، نفسه 288/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[75] – الكتاب 340/2 (طبعة بولاق)، نفسه 301/4 (طبعة هارون)، يراجع الدراسة الصرفية ص623.

[76] – يراجع الدراسة الصرفية ص624.

[77] – المنصف 211/1، يراجع الدراسة الصرفية ص622.

[78] – الكتاب 355/2، 358 (طبعة بولاق)، نفسه 330/4، 337 (طبعة هارون)، راجع الدراسة الصرفية ص622.

**المثال الرابع** ـ إن ما جاء في الباب الثاني من تصريف المازني والموسوم بـ "باب ما تجعله زائدا من حروف الزيادة" "[79]" عثرنا عليه ضمن ثلاثة أبواب من الكتاب. "[80]"

**المثال الخامس** ـ إن المازني قد اختار مادّة الباب الرابع من كتابه التصريف والموسوم بـ "باب الياء والواو اللتين هما فاءات" "[81]" ألفيناه مبثوتا داخل ستة أبواب"[82]" من الكتاب لسيبويه.

هذه الأمثلة وعيها لدلائل قاطعة على أن ماجاء في كتاب "التصريف" للمازني هو اختصار وتسهيل وتيسير لعلم التصريف من الكتاب، فلو لم يكن غرضه كذلك لما اختار مادة باب واحد في عدة أبواب من الكتاب كما هو موضح سلفا.

- إن المازني لم يجمع كل الموضوعات الصرفية من "الكتاب" لسيبويه وما جاء به في تصريفه هو ما عرف بعده ضمن "باب التصريف" عند من ألفوا في النحو إلى يومنا، وهذا الباب يذكر غالبا في آخر أمهات الكتب النحوية قديمها وحديثها.

ـ اختار المازني التأليف في علم الصرف لأنه رأى ـ وهو مدرك لذلك ـ أن علم التصريف في حاجة ماسة إلى ذلك، ولهذا اختار موضوعات خاصة اعتبرها ضمن الموضوعات الصرفية، وترك غيرها ضمن الموضوعات النحوية، مثل:

المصدر. واسم الفاعل. واسم المفعول. واسم المكان. واسم الزمان. واسم الآلة. واسم التفضيل. وأمثلة المبالغة. وتصريف الفعل. وجمع التكسير. وجمع الجمع. والتصغير.

---

[79] - المنصف 98/1، يراجع الدراسة الصرفية ص624.

[80] - الكتاب 312/2، 315، 343 (طبعة بولاق)، نفسه 35/4، 245، 307 (طبعة هارون)، راجع الدراسة الصرفية ص625ـــ326.

[81] - المنصف 184/1، يراجع الدراسة الصرفية ص626.

[82] - تراجع الأبواب الستة في الكتاب 56/2، 232،248، 252، 355، 403 (مطبعة بولاق)، والدراسة الصرفية ص626ـــ627,

والنسب. والمقصور. والممدود. والمنقوص. والتثنية. والإدغام. والوقف. والإمالة. والإلحاق. والإتباع. ومخارج الحروف. والرَّوم. والإشمام. والتأنيث والتذكير. والخفيف.

لما ذا اختار المازنى موضوعات صرفية ضمنها كتابه وترك غيرها دون ذكر؟

إذا رجعنا إلى ما حواه كتاب "التصريف" فإننا نجده يدور في فلك عشر موضوعات " الأبنية والأوزان، والزيادة، والإعلال، والإبدال، والقلب، والحذف، والنقل، والإدغام اللائق بالتصريف، والشاذ، وبناء مثال من مثال أو مسائل التمارين من الصحيح والمعتل"

ركز عليها المازني لأنها القلب النابض لعلم التصريف دون سواها، ولا يمكن أن تكون إلا ضمن علم التصريف، ولا ينطبق عليها إلا قوانين هذا العلم، مثلا كلمة "قال" سواء تعلق بأصلها (قول) أو بما وقع فيها من نقل وقلب حتى صارت على ما هي عليه، وفي الصورة التي ارتضتها لغة الضاد منذ أن كانت وإلى ما شاء الله، كل هذا وغيره فإن علم النحو لاحظ ذلك.

لهذا اختار المازني ما له صلة بالموضوعات العشرة السالفة الذكر وكوّن منها كتابه الموسوم بـ : "التصريف".

ومن غير المعقول أن المازني عندما اقتصر على هذه الموضوع دون غيرها أنه لا يدرغيرها من الموضوعات الصرفية كالنسب والتصغير والتكسير وغيرها، وأنها لاصلة لها بعلم التصريف البتة، لإخراجها منه وإلحاقها بعلم النحو، بل إن عمله هذا هو إخراج كتاب في علم التصريف ميسر مبسط ضم الموضوعات العشرة السالفة الذكر.

وغرضه من هذا كله ـ فيما نرى ـ هو تسهيل وتبسيط وتيسير لما حواه علم التصريف من الموضوعات المختلفة والتي لا تنحصر في الموضوعات العشرة السلفة الذكر التي أرادها المازني أن تكون هي علم التصريف لا غير.

إن المازني كان يدرك أن علم التصريف علم لا يدرك، ولا يقبل عليه، وهو غير مرغوب فيه منذ أن كان المازني، بل نرى هذه الظاهرة تفشت في عصرنا أكثر، وما هذه الندوة إلا دليل قاطع لما نذهب إليه، فلولا الصعوبة التي ألصقت بعلم النحو وعلم الصرف على الخصوص لما اجتمعنا هنا نتدارس مشكلات تيسير النحو، ولما فعل قبلنا من غيرنا شرقا وغربا وفعلوا ما نفعله نحن اليوم.

**لما ذا تيسير التصريف؟**

إن تيسير التصريف أو النحو لم يكن وليد اليوم ولا وليد هذا العصر، وإنما يرجع الفضل فيه إلى المازني المتوفى حوالي (ت245هـ) لقد فكر هذا العالم الصرفي النحوي في عزل علم التصريف عن علم النحو، جمع فيه ما رآه صالحا لستوى طلبته وقتها عندما كان الطالب مسلحا بالعلوم العربية كلها وفي مقدمتها الكتاب والسنة.

إن الموضوعات الصرفية التي انتقاها هذا العالم الصرفي من "الكتاب" مازالت هي نفسها ضرورية لكل من أراد أن يلج علم التصريف، ولا يمكن الاستغناء عنها أو إبعادها من المقررات المنظومة التربوية على جميع مستويات التعليم.

إن المازني اختار موضوعات عشرة وبنى عليها كتابه التصريف ولم يجمع كل ما له صلة بعلم التصريف المعروفة عندنا اليوم والمتمثلة في كتاب "التكملة" لأبي علي الفارسي (ت377هـ) في تكملته بعد قرن ونصف من وفاة المازني.

إن ما نقوم به اليوم حول ما له صلة بتيسير النحو، وما قام به قبلنا في العالم العربي ما هو إلا تكرار وتوكيد وتشبث وتطبيق لما جاء به المازني في تصريفه.

إن الذي ينقصنا اليوم هو أننا لا نعلم لطلبتنا هذا العلم، سواء تعلق ذلك بإعداد المعلم أو بالظروف التي يقدم فيها هذا العلم، أو بمستوى المتلقّي أو بالمنهج المطبق أو بالثقافة العربية متكاملة، ولا يمكن أن نعزل علمي النحو والصرف عن بقية المواد الأخرى المقررة على الطلاب.

أين الخلل عندما نجد الطالب الحامل لشهادة الليسانس، بل الماجستير، بل الدكتوراه لا يعرف موضوعات علم التصريف، بل لا يفرق بين ما تابع لعلم النحو وما هو خاض بعلم التصريف.

**ما هي الكتب التي نهجت نهج كتاب "التصريف" للمازني في تيسير النحو؟**

إن الإجابة عن هذا السؤال يفرض علينا:

أ ـ حصر الكتب التي وافقت موضوعاتها موضوعات كتاب "التصريف" للمازني.

ب ـ أن تكون مطبوعة.

جـ ـ تشمل العالم العربي لتكون لها مصداقية أكثر فيما نتوصل إليه بعد.

د ـ لا تقتصر على فترة زمنية دون أخرى، بل إنها تشمل جميع الأزمنة، بدءا من أول كتاب ظفر به هذا العلم إلى اليوم.

على هذا اخترنا الكتب على حسب وفيات أصحابها، حتى ندرك التطور الذي حدث في موضوعات التصريف، والكتب هي:

. التصريف الملوكي، لابن جني (ت 372 هـ)

. دقائق التصريف، للمؤدب المتوفى في القرن (4 هـ)

. العُمُد، لعبد القاهر الجرجاني (ت471 هـ)

. نزهة الطرف في علم الصرف، للميداني (ت518 هـ)

. تصريف العزّي، للزنجاني (ت655 هـ)

. المتع في التصريف، لابن عصفور (ت659 هـ)

. منظومة في التصريف، لمجهول، نظمت عام 657 هـ.

. مراح الأرواح، لأحمد بن علي بن مسعود، المتوفى في القرن (8 هـ)

. منظومة في التصريف، للمكودي (ت807 هـ)

. المقصود في التصريف، المنسوب لأبي حنيفة النعمان (ت150هـ)

. كفاية المبتدئ في التصريف، للبرْكِلي (ت981 هـ)

. الكافي في التصريف، لأمْحمد بن يوسف أطفيش (ت1332 هـ)

هذه الكتب الثلاثة عشر هي التي نهجت نهج ما جاء من الموضوعات في كتاب "التصريف" للمازني.

إن المنهج يفرض علينا عندما نتعرض لأي كتاب من المكتب السالفة الذكر أن نذكر ما جوى من الموضوعات الصرفية إلا أن هذا يوقعنا في التكرار الحاصل لامحالة لتشابه الموضوعات، ولهذا اكتفينا بذكر موضوعات الكتاب الأول؛ لأنه المثل الأعلى والنموذج المقتدى في الموضوع.

أما الكتب الأخرى فقد اكتفينا بذكر ما أضيف أو ما جاء مخالفا من الموضوعات لما هو في كتاب "التصريف" للمازني حتى نتفادى التكرار بين كاتب وآخر.

**الكتاب الأول** ـ كتاب التصريف الملوكي، لابن جني (ت 372 هـ)

إن الموضوعات التي درسها ابن جني في كتابه "التصريف الملوكي"، نجدها هي نفسها التي عرفناها في كتاب "التصريف للمازني"، ولم نلحظ أي موضوع أضافه على ما جاء به المازني إلى أيامه.

وهو بهذا المنهج يدعم ما عرفناه من الموضوعات في كتاب "التصريف" المازني.

**الكتاب الثاني** ـ دقائق التصريف، للمؤدب المتوفى في الثلث الأول من القرن(4هـ)

إن الموضوعات التي درسها صاحب "دقائق التصريف" هي الموضوعات نفسها التي عرفناها عند المازني وابن جني، وما أضافه المؤدب من الموضوعات ينحصر في:

+ الجمع.

+ والنبر.

+ ومخارج الحروف.

وهي إضافات لا تعد تحولا جذريا عما عرف عند من سبقه من الموضوعات.

وبعمله هذا يؤكد على الموضوعات التي سبقت دراستها عند من سبقوه ضمن الكتب التي سبق الحديث عنها ممن درسناهم سلفا.

**الكتاب الثالث** ـ العُمُد كتاب في التصريف، لعبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)

اهتم عبد القاهر الجرجاني بعلم التصريف وبموضوعاته التي نطالعها في كتابه "العُمُد"، وهي الموضوعات نفسها التي سبق وأن جاء بها المازني في النصف أول من القرن الثالث الهجري.

وما نسجله في الموضوع ـ أن الموضوعات التي أضافها عبد القاهر الجرجان على ما عهدناه عند المازني ـ هو:

+ اسم الفاعل."[83]"

+ واسم المفعول."[84]"

+ ومخارج الحروف."[85]"

وهي موضوعات لا تغير الاتجاه العام الذي عرفناه عند من سبقه ممن مثلنا بهم قبل.

---

[83] – العمد ص121.

[84] – العمد ص123.

[85] – العمد ص160.

الكتاب الرابع ـ نزهة الطرف في علم الصرف، للميداني (ت518 هـ)

اعتنى الميداني بعلم "التصريف" وخلف لنا كتابه الموسوم بـ "نزهة الطرف في علم الصرف" الذي حوى عشرة أبواب تدور كلّها في فلك من سبقوه وبخاصة ممن درسنا موضوعاتهم سلفا، اللهم إلا ما نعثر عليه ضمن الباب الأول عند حديثه عن "الاشتقاق""[86]"وهو موضوع لم نعهده قبله في الكتب التي سبقت قبل.

وعلى الرغم من كل هذا فإن الميداني لم يتميز عن غيره ممن سبقوه في الموضوعات الصرفية ضمن الكتب التي سبق الحديث عنها.

إن الميداني عدّ موضوع "التصغير، والنسب، والجموع، والتعريف والتنكير" من موضوعات علم التصريف إلا أنه لم يمثل لها في كتابه "نزهة الطرف في علم الصرف" بدليل قوله: "التصريف لا يختص بالأفعال دون الأفعال الأسماء، بل يطلق عليهما جميعا، فالاسم له واحد وجمع وتعريف وتنكير ونسبة وتصغير، كما للفعل ماض ومستقبل وأمر ونهي وفاعل ومفعول، ويطلق عليه حكم الصحة والإعلال""[87]"

والغريب بعد هذا أننا لا نعثر على أي إشارة لـ"التصغير، والنسب، والجموع، والتعريف والتنكير"."[88]"

على الرغم من أن هذا النص الصريح والخطير في الوقت نفسه لما حواه من الموضوعات الصرفية التي لم نعهدها قبله، إلا أنه جعلها من موضوعات علم النحو، ولو كانت من علم التصريف لما سكت عنها هنا، ولخص لها مكانا ضمن الموضوعات التي درسها في نزهته، وهو بهذا جعلنا نجزم أن الموضوعات التي درسها الميداني

---

[86] – يراجع نزهة الطرف في علم الصرف ص 75 وما بعدها. (للميداني)

[87] – نزهة الطرف في علم الصرف ص 68ـــ69. (للميداني)

[88] – يراجع المدارس الصرفية ص70.

هي الموضوعات التي جاء بها المازني ومن حذا حذوه، وبعمله هذا أنــه دعّـم الاتجـاه الذي سار عليه من سبقه بدءا بالمازني رائد هذا الاتجاه.

الكتاب الخامس ـ تصريف العزّي، للزنجاني توفي بعد سنة(655هـ)

إن الموضوعـات الـتي نعـثر عليـها في كتـاب "تصريـف العـزّي" في عمومـها هــي الموضوعات التي سادت الكتب التي ذكرناها سلفا.

وعلى الرغم من حديثه عن:

+ اسم الفاعل."[89]"

+ اسم المفعول.

+ اسم المكان.

+ اسم الزمان.

+ اسم المرة.

+ اسم الهيئة.

+ اسم الآلة.

إلا أنها لا تبعده عن الخط العـامّ الـذي سـاد قبلـه في موضوعـات علـم التصريـف لكونها تدور حول ما له صلة بالإعلال والإبدال والقلب وما جرى مجراها.

الكتاب السادس ـ الممتع في التصريف، لابن عصفور (ت 659هـ)

يعد ابن عصفور من العلماء الذين لهم بصمـات بـارزة في علمـي النحـو والصـرف، بدليل كتاب "المقرب في النحو" جمع فيه الموضوعـات النحويـة، وكتـاب "الممتـع في التصريف" جمع فيه الموضوعات الصرفية الخاصة بعلم التصريف.

---

89 - يراجه هذه الموضوعات في التصريف الغزي بهامش الكيلاني ص36ـــ38.

إن الموضوعات التي حواها "الممتع في التصريف" هي موضوعات لا تبتعد عما عهدناه قبل من الموضوعات في الكتب التي سبقته وبخاصة الكتب التي درسناها سلفا، وما أضافه ابن عصفور من الموضوعات عما علمناه في كتاب "التصريف" للمازني هو:

+ اسم الفاعل."[90]"

+ اسم المفعول."[91]"

+ حروف المعجم."[92]"

+ مخارج الحروف."[93]"

هذه الموضوعات إذا ما وضعت في السياق العام لموضوعات علم التصريف منذ المازني إلى أيام ابن عصفور، فإنها لا تخرج عن الإطار العام السائد عند أصحاب المؤلفات المدروسة سلفا.

على الرغم من كل هذا إلا أن ابن عصفور قد وضح لنا أن الموضوعات التي لم يذكرها في ممتعه،كالتصغير والتكسير والنسب والمقصور والممدود، هي موضوعات صرفية لا خلاف فيها، والسبب في إخراجها من كتابه "الممتع في التصريف" هو اتّباع ما جرى عليه التأليف عند من ألفوا في النحو إلى أيامه، وما جاء به من الموضوعات في ممتعه ما هو إلا صورة لما جرى عليه التأليف قبله عند أقطاب هذا الفن أمثال المازني، ولهذا نجده لم يخرج عن المألوف في الموضوعات التي جاءت في

---

[90] - يراجع الممتع في التصريف 450/2.

[91] - يراجع الممتع في التصريف 454/2.

[92] - يراجع الممتع في التصريف 663/2.

[93] - يراجع الممتع في التصريف 668/2.

ممتعه، ودليلنا على ما نقول قوله: "ومن هذا النحو اختلاف صيغة الاسم للمعاني التي تعتوره من تصغير وتكسير، نحو: زُيَيْد وزُيُود.

وهذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكروه مع ما ليس بتصريف، فلذلك لم نضمّنه هذا الكتاب [أي كتاب الممتع في التصريف] إلا أن أكثره مبني على معرفة الزوائد من الأصليّ" "[94]"

لاشك في أن ابن عصفور قد اتّبع من سبقه في الموضوعات الصرفية بدءا من المازني بدليل معالم ثلاثة:

المعلم الأول ـ كتابه "المقرّب في النحو" "[95]" الذي تحدث فيه عن التصغير والنسب والتكسير والمقصور والممدود.

هذه الموضوعات وغيرها قد أخرجها من كتابه "الممتع" الخاص بعلم التصريف، وأدرجها ضمن الموضوعات النحوية في كتابه "المقرب" الخاص بعلم النحو، وهو بهذا متبع في موضوعاته من سبقه ممن ذكرناهم سلفا.

المعلم الثاني ـ نجد ابن عصفور في كتابه "الممتع في التصريف" لم يتحدث عن التصغير والتكسير والنسب والمقصور والممدود وغيرها، لا من قريب ولا من بعيد، وهو بهذا يؤكد مرة أخرى على أنه تابع في الموضوعات لغيره، ولم يكن هو الأول في هذا الاتجاه.

المعلم الثالث ـ ما صرّح به ابن عصفور نفسه عندما قال: "ومن هذا النحو اختلاف صيغة الاسم للمعاني التي تعتوره من تصغير وتكسير، نحو: زُيَيْد وزُيُود.

---

[94] – الممتع في التصريف 31/1، يراجع الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتوى ص50.

[95] – يراجع المقرّب 54/2، 80، 140 وما بعدها.

وهذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكروه مع ما ليس بتصريف، فلذلك لم نضمّنه هذا الكتاب [أي كتاب الممتع في التصريف] إلا أن أكـثره مبـني علـى معرفة الزوائد من الأصليّ" "[96]"

هذه المعالم الثلاثة حجـة قاطعـة علـى أن ابـن عصفـور نـهج في موضوعـات علـم التصريف نهج من سبقه.

وقد فعل هذا وهو على دراية تامة بدليل ما صرح به هو نفسه سلفا مبينا منهجـه المتبع في كتابه"الممتع في التصريف".

الكتاب السابع ـ منظومة في التصريف، لمجهول، نظمت عام (ت657هـ)

إن المطلع على ما حوته المنظومة يجد موضوعاتها هي نفسها التي سادت قبلـها، ولو أنها تحدثت عن:

+ اسم الفاعل."[97]"
+ اسم المفعول.
+ اسم المكان.
+ اسم الزمان.
+ اسم الآلة.

إلا أنها لا تخرج عما رسمه المازني منذ بداية القرن الثالث الهجري.

الكتاب الثامن ـ مراح الأرواح، لأحمد بن علي بن مسـعود، المتوفـى في الـــقرن (8 هـ)

---

[96] - الممتع في التصريف 31/1، يراجع الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتـــوى ص50.

[97] - يراجع هذه الموضوعات ص 49 وما بعدها، من كتاب شرح القصيدة الكافية في التصريف.

إن الموضوعات التي اعتمدها أحمد بن مسعود في كتابه "مراح الأرواح" لا تخرج عما سطره المازني في تصريه، ومن جاء بعده مما ذكرناهم سلفا.

إلا أن ما تجدر الإشارة إليه في مراح الأرواح هو موضوع الاشتقاق"[98]" "الصغير، والكبير، والأكبر" وهو ما لم تعثر عليه عند غيره بهذه الشمولية ـ فيما نعلم ـ

على الرغم من كل هذا إلى أن أحمد بن مسعود في كتابه "مراح الأرواح" لم يخرج عن الخط العام الذي جاء به المازني منذ بداية القرن الثالث الهجري.

الكتاب التاسع ـ منظومة في التصريف، للمكودي (ت807هـ)

يعد المكودي أحد العلماء المغاربة الذين لهم باع في علمي النحو بدليل شرحه على"ألفية" ابن مالك، والصرف بدليل منظومته الخاصة بعلم "التصريف" التي حوت تسعة وأربعين وأربعمائة بيت، كلها تدور حول ما له صلة بالإعلال والإبدال.

وما أضافه المكودي في منظومته أمثال:"[99]"

ـ اسم الفاعل.

ـ واسم المفعول.

ـ واسم التفضيل.

لا تخرجه عما ساد قبله من الموضوعات الصرفية.

فهو تابع لمن سبقه في الموضوع، وما زال يسير على خطى من جاءوا قبله إلى عصره ممن ذكرناهم سلفا.

---

98 - يراجع المراح ص 2ـــ3.

99 - يراجع فتح اللطيف للبسط والتعريف ص 85 وما بعدها.

الكتاب العاشر ـ المقصود في التصريف"[100]"

إن المطلع على ما جاء في "المقصود في التصريف" من الموضوعات نجدها لا تخرج عما ألفناه في المؤلفات التي سبق الحديث عنها، وما تحدث عنه من الموضوعات الصرفية على ما جاء قبل في تصريف المازني هو المصدر ومشتقاته.

إلا أن هذا لا يبعده عن السير فيمن سبقه، وعن تأكيده للمنهج المتبع قبله.

وهو بهذا قد دعم الموضوعات التي سادت قبله.

الكتاب الحادي ـ كفاية المبتدئ في التصريف، للبرْكِلي (ت981هـ)

نجد البرْكِلي يحصر الموضوعات الصرفية في "كفاية المبتدئ" فيما له صلة بالإعلال والإبدال، وهو خط سار عليه من ألف في الموضوع فيما ذكر سلفا بالإضافة إلى أنه تحدث عن المصدر ومشتقاته وما له صلة بهما، إلا هذا لم يخرجه عن السبيل المتبع سلفا، ويكون البركلي بهذا قد دعم ما ساد قبله من الموضوعات الصرفية إلى أيامه.

الكتاب الثاني عشر ـ الكافي في التصريف، لأمحمد بن يوسف أطفيش (ت1332 هـ، 1914م)

---

100 - لم يعرف مؤلف "المقصود في التصريف"، ولا زمن تأليفه، وإنما الشروح التي ألفت حوله نجدها ما بين القرن الثامن والحادي عشر الهجري. وقد نسب "المقصود في التصريف" إلى الإمام أبي حنيفة (ت150هـ)، إلا أننا لم نعثر على ما يؤكد هذا فيما توصلنا إليه، وبخاصة في مؤلفات القرن الثامن الهجري وما بعده. ولم يعرف كتاب "المقصود في التصريف" إلا في القرن الثامن الهجري وما بعده بدليل قول طاش كبرى زادة (ت968هـ) في مفتاح السعادة (119/1) عندما نص قائلا "ومما اشتهر في ديارنا مختصر مسمّى بالمقصود، لم نقف على مصنّفه، إلا أنه كتاب مبارك، مشهور بأيدي الناس اليوم، وعليه شروح مفيدة مشهورة عند أبناء الزمان"، وقد أكد هذا الحاجي خليفة (ت1067هـ) في كشف الظنون (508/2ـ509) عندما قال: "المقصود في التصريف، وقد اختلف في مؤلفه، فقيل للإمام الأعظم، وقيل لغيره" يراجع إمعان النظر ص2، وابن عصفور والتصريف ص31 وما بعدها، والمدارس الصرفية ص 63.

يعد العلامة أمْحَمَّد بن يوسف أطْفَيَش من العلماء الجزائريين الذين اهتموا بعلم التصريف بدليل كتابه "الكافي في التصريف" الذي حوى الموضوعات الصرفية التي سادت قبله بالإضافة إلى أنه ركّز على المصدر ومشتقاته، وعلى الاشتقاق (صغير، وكبير، وأكبر).

وعلى الرغم مما قدمه العلامة أطفيش من الموضوعات إلا أنه لم يخرج عما رسمته الكتب التي سادت قبله منذ بداية القرن الثالث الهجري إلى أيامه.

إن الكتب التي درسناها قبل ـ التصريف للمازني، والتصريف الملوكي، لابن جني، ودقائق التصريف، للمؤدب، والعُمُد، لعبد القاهر الجرجاني، ونزهة الطرف في علم الصرف، للميداني، وتصريف العزّي، للزنجاني، والممتع في التصريف، لابن عصفور، ومنظومة في التصريف، لمجهول، ومراح الأرواح، لأحمد بن علي بن مسعود، ومنظومة في التصريف، للمكودي، والمقصود في التصريف، وكفاية المبتدئ في التصريف، للبرْكِلي، والكافي في التصريف، لأمحمد بن يوسف أطفيش ـ اتفقت على إخراج "جمع التكسير، والتصغير، والنسب، والمقصور، والممدود، والمنقوص، والتذكير والتأنيث، ومخارج الحروف، والوقف، والرَّوم، والإشمام، والإمالة، والفصل والوصل" وغيرها، وهي بعملها هذا أنها حكمت عليه الموضوعات قصدا أو بدون قصد، أنها ليست من موضوعات علم التصريف، وبالتالي تلحق مع موضوعات علم النحو.

وبعملهم هذا أنهم اختاروا منهجا واحدا، وساروا على طريقة واحدة، وفي الوقت نفسه كونوا اتجاها بل مدرسة صرفية محكمة اعتمدت على الموضوعات الصرفية دون سواها.

هذه المدرسة المبنية على الموضوعات الصرفية لم نجد قبلنا من تحدث عنها أو ألف حولها على الرغم من كثرة المؤلفات الخاصة بالمدارس النحوية.

بدليل أن بعض العلماء ممن سبق الحديث عنهم قد نصوا على أن الموضوعات التي لم تدمج مع الموضوعات الصرفية التي سلفت دراستها كالتصغير والنسب وغيرها هي موضوعات صرفية إلا أنها ذكرت في النحو لأنّ "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك" "[101]"

إن التصغير والتكسير وغيرها من الموضوعات الصرفية المدمجة ضمن الموضوعات النحوية راجع إلى الاقتداء الخلف بالسلف، وعدم الخروج عن المنهج المتّبع في التأليف عند السلف، ولِما جَرَتْ عليه أغلبية كتب النحو، ومنها (الكتاب) لسيبويه. "[102]"

ما السبب في إدماج موضوعات صرفية في علم النحو؟

لعل هذا راجع إلى تقسيم الموضوعات الصرفية إلى قسمين رئيسين:

أحدها ـ أن الصيغ تتغيّر لاختلاف المعاني المقصودة، كالتصغير والتكسير والمصدر ومشتقاته.

ثانيهما ـ أن التغيير الذي يطرأ على الصيغ لا دخل له في المعنى قطّ، كالإبدال والقلب، والنقل وغيرها.

ومن هذا يتضح أن القسم الذي تتغيّر فيه الصيّغ لاختلاف المعنى هو القسم الذي أُلحِق بالنحو، وهو ما نطالعه في أغلب أمّهات الكتب النحوية منذ سيبويه إلى اليوم.

---

101 - الخصائص 34/1، يراع الاقتراح ص6.

102 - يراجع المدارس الصرفية ص66، والهمع 212/2، وتوضيح المقاصد والمسالك 209/5، والدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك ص52.

أمّا التغيير الطارئ على الكلمة ولا علاقة له بالمعنى هو ما عُدّ من الموضوعات الصرفية عند أغلب النحويين، وهو الذي يهمنا في الموضوع.

إن الموضوعات الصرفية التي درسناها سلفا كلها سارت على أن كل ما يطرأ على الكلمة العربية من إعلال، أو قلب، أو نقل، أو حذف، أو تقديم، أو تأخير، أو نقص ولا علاقة له بالمعنى هو من التصريف، ويعد من الموضوعات الصرفية عند من درسنا كتبهم سلفا."[103]

أما الموضوعات التي تأتي على صيغ مختلفة لضروب من المعاني، فإنها ذكرت عند بعض أصحاب المدرسة الأولى، ونطالعها كالآتي:

• اسما الفاعل والمفعول، نجده في كتاب العُمُد، والممتع في التصريف، والمقصود، وكفاية المبتدئ، والكافي في التصريف.

• أسماء المرة، والهيئة والآلة، ذكرت في كتاب التصريف العزّي، وكفاية المتدئ.

• أسماء المكان والزمان والآلة، ذكرت في منظومة في التصريف، والمراح، والمقصود.

• الاشتقاق الأكبر، نجده مذكورا في المراح والكافي في التصريف.

• الاشتقاق الأصغر وقف عنه الميداني في نزهته، وكذلك في الكافي في التصريف لأمحمد بن يوسف أطفيش.

أما المصدر فقد ذكر عند أغلب من درسناهم سلفا.

وعلى الرغم من كل هذا فإن من درسنا موضوعاتهم اتفقوا على إخراج موضوعات صرفية كالتصغير مثلا وإدماجها في علم النحو كما أسلفنا قبل.

---

[103] - يراجع المدارس الصرفية ص68 وما بعدها، والهمع 212/2، وابن عصفور والتصريف ص39، والممتع في التصريف 13/1، والدراسة الصرفية ص52.

## المصادر المعتمدة


. الآجرومية، لابن آجـرُّوم، طبعـت طبعـات عـدة وترجمـت إلى لغـات عالميـة ومحلية مختلفة.

. ابن عصفور والتصريف، د/فخر الدين قبـاوة، ط: 1، مطبعـة دار الأصمعـى ـ حلب 1971م.

. أبو عثمان المازني المجدد ومؤلفاته وآثاره، عبد العزيز أحمـد فـاخر ـ جامعـة الأزهر 1973 (دكتوراه)

. أبنية الصرف في كتاب سيبويه، د/ خديجة الحديثي، ط: 1، مطبعة بغداد ـ بغداد 1965م.

. أبنية الفعل في شافية ابن الحـاجب، د/عصـام نـور الديـن ـ دراسـة لسـانية لغوية ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ـ بيروت 1982م.

. الاتجاهات الحديثة في النحو، مجموعة أبحاث لعدة علماء، ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائيـة يونيـة 1957م. طبـع الكتـاب في مطبعـة دار المعارف ـ القاهرة 1957م.

. الاجتهاد في النحو العربي، لأمين الخولي، بحـث قدمـه لمؤتمـر المستشـرقين باسطمبول، طبع دار المعرفة ـ القاهرة 1951م.

. إحياء النحو، لإبراهيـم مصطفـى، لجنـة التـأليف والنشـر ـ القـاهرة ـ مصـر 1937م.

. أصول النحو، لسعيد الأفغاني، طبع الكتاب طبعات مختلفة.

. الأعلام، لخير الدين الزركلي، ط: 3، بيروت ـ لبنان.

. الاقتراح في أصول النحو، للسيوطي، تحقيق د/ أحمد محمد قاسم، ط: 1، مطبعة السعادة ـ القاهرة ـ مصر 1975م.

. الألفية طبعت طبعات مختلفة وعليها أكثر من خمسين شرحا وترجمت إلى عدة لغات عالمية وسميت (الخلاصة)

. إنباة الرواة على أنباء النحاة، للقفطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة دار الكتب العربية ـ القاهرة.

. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة الحلبي ـ القاهرة ـ مصر 1965م.

. تبسيط قواعد اللغة العربية على أسس جديدة، لأنيس فريحة ، دار المعارف ـ القاهرة ـ مصر.

. تجديد النحو العربي، لشوقي ضيف، ط: 1، مطبعة معهد الإنماء العربي فرع لبنان ـ بيروت.

. تذكر النحاة، لبي حيان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق د/ عفيف عبد الرحمن، ط: 1، مؤسسة الرسالة 1987م.

. التصريف الملوكي، لابن جني، تصحيح محمد بن مصطفى النعسان، مطبعة شركة التمدّن الصناعية ـ القاهرة.

. التصريف موضوعاته ومؤلفاته، د/ مختار بوعناني، طبعة أولى محدودة، وهران 1996م.

. تلخيص الأساس شرح متن البناء والأساس في علم الصرف، لعلي بن عثمان مطبعة البابي الحلبي وأولاه ـ مصر 1349هـ.

. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للمرادي تحقيق د/ عبد الرحمن سليمان، ط:2، مكتبة كليات الأزهرية ـ القاهرة.

. تيسير الإعلال والإبدال، لعبد العلبم إبراهيم، مطبعة دار الغرب ـ القاهرة 1969م.

. جهود علماء النحو في القرن الثالث الهجري، د/يوسف أحمد المطوع، مكبعة حكومة الكويت ـ الكويت 1976م.

. خزانة الأدب ولب لبا لسان العرب، للبغدادي، ط:1، مطبعة الأميرية بولاق ـ مصر.

. الخصائص، لابن جني، تحقيق محمد علي النجار وآخرين، ط:2، دار الهدى للطباعة والنشر ـ بيروت ـ لبنان.

. الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتوى، أ/د/ مختار بوعناني، جامعة الزقازيق ـ بنها ـ مصر (دكتوراه) عام 1990م.

. دقائق التصريف، للقاسم محمد بن سعد المؤدّب، تحقيق د/ أحمد ناجي القيسي، د/حاتم صالح الضامن، د/ حسن توبال، مطبعة المجمع العراقي ـ العراق 1987م

. الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي ـ القاهرة 1947م، وحققه كذلك د/ محمد إبراهيم البنا، ط:1، دار الاعتصام ـ القاهرة 1979م.

. سر صناعة الإعراب، لابن جني، تحقيق ودراسة، د/ حسن هنداوي، ط:1، دار العلم ـ دمشق 1985م.

. سيبويه إمام النحاة لعلي الجندي، مطبعة لجان البيان العربي ـ مصر 1953م.

. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للمرادي تحقيق د/ عبد الرحمن سليمان، ط:2، مكتبة كليات الأزهرية ـ القاهرة.

. تيسير الإعلال والإبدال، لعبد العلبم إبراهيم، مطبعة دار الغرب ـ القاهرة 1969م.

. جهود علماء النحو في القرن الثالث الهجري، د/يوسف أحمد المطوع، مكبعة حكومة الكويت ـ الكويت 1976م.

. خزانة الأدب ولب لبا لسان العرب، للبغدادي، ط:1، مطبعة الأميرية بولاق ـ مصر.

. الخصائص، لابن جني، تحقيق محمد علي النجار وآخرين، ط:2، دار الهدى للطباعة والنشر ـ بيروت ـ لبنان.

. الدراسة الصرفية عند المازني وابن مالك مقارنة في المنهج والمحتوى، أ/د/ مختار بوعناني، جامعة الزقازيق ـ بنها ـ مصر (دكتوراه) عام 1990م.

. دقائق التصريف، للقاسم محمد بن سعد المؤدّب، تحقيق د/ أحمد ناجي القيسي، د/حاتم صالح الضامن، د/ حسن توبال، مطبعة المجمع العراقي ـ العراق 1987م

. الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي ـ القاهرة 1947م، وحققه كذلك د/ محمد إبراهيم البنا، ط:1، دار الاعتصام ـ القاهرة 1979م.

. سر صناعة الإعراب، لابن جني، تحقيق ودراسة، د/ حسن هنداوي، ط:1، دار العلم ـ دمشق 1985م.

. سيبويه إمام النحاة لعلي الجندي، مطبعة لجان البيان العربي ـ مصر 1953م.

. فتح الأقفال وحل الأشكال بشرح لامية الأفعال المشهور بالشرح الكبير، لبحرق، ط: 1، شركة ومكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ـ مصر 1369هـ، 1950م.

. فتح اللطيف في علم التصريف على البسط والتعريف، للشيخ عمر بن أبي حفص، المعروف بالشيخ عمر بوحفص الزموري (د،م،ج) الجزائر 1991م.

. الفهرست، لابن النديم، دار المعرفة للطباعة والنشر ـ بيروت ـ لبنان.

. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لحاجي خليفة، دار الفكر 1982م.

. الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، لأبي البقاء الكفوي، د/عدنان درويش، ومحمد المصري، طبعة ثانية منقحة، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ـ دمشق 1981م.

. لسان العرب، لابن منظور، طبعة مصورة عن طبعة بولاق، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، الدار المصرية للتأليف والترجمة ـ القاهرة ـ مصر.

. المدارس الصرفية، د/مختار بوعناني، ط: 1، ديوان المطبوعات الجامعية فرع وهران، الجمهورية الجزائرية 1418هـ، 1998م.

. المذكر والمؤنث، للفراء، تحقيق د/ رمضان عبد التواب، ط: 9، مطبعة الفجالة الجديدة ـ القاهرة 1975م.

. المطلوب شرح المقصود، المنسوب لأبي حنيفة _ رضي الله عنه ـ مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ـ القاهرة ـ مصر 1347هـ.

. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، لأحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبرى زادة، تحقيق كمال بكري وآخرين، دار الجليل للنشر والتوزيع ـ بيروت.

. معجم الأدباء، لياقوت الحموي، مطبعة دار المأمون ـ القاهرة 1936م.

. المتـع في التصريـف، لابـن عصفـور، تحقيـق د/ فخـر الديـن قبـاوة، ط: 1، المطبعة العربية ـ حلب ـ سورية 1390هـ، 1970م.

. ملحة الإعراب وشرحها، للحريري (ت416هـ) تحقيق أحمـد محمـد قاسـم، مطبعة عبير ـ القاهرة 1982م.

. المنصف شرح الإمام أبي الفتح عثمان ابن جني لكتاب التصريف لأبي عثمـان المازن، تحقيق، إبراهيـم مصطفـى، وعبـد الله أمـين، ط: 1، شـركة مكتبـة ومطبعـة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ـ القاهرة ـ مصر 1373هـ، 1954م.

. منظومة المكودي في التصريف طبعة خاصة.

. الموجز في النحو، تحقيق مصطفى الشويمي وآخرين، مطبعة بـدران ـ بـيروت 1965م.

. النحاة بـين الأزهـر والجامعـة، لأنيـس فريحـة، مطبعـة السـعادة ـ القـاهرة 1937م.

. نزهة الطرف في علـم الصـرف، للميدانـي (ت518هـ)، تحقيـق وتعليـق، د/ السـيد محمـد عبـد المقصـود دوويـش، ط: 1، دار الطباعـة الحديثـة ـ القـاهرة 1402هـ، 1982م.

. همع الهوامع شرح جمع الجوامـع في علـم العربيـة، للسـيوطي، دار المعرفـة للطباعة والنشر ـ بيروت ـ لبنان.

# المنهج الوظيفي العربي
# الجديد لتجديد النحو العربي

الأستاذ : عبد الجبار توامة
أستاذ محاضر في اللغويات
بالمركز الجامعي
الأغواط

إن الدرس النحوي المقرر الآن في المدارس والجامعات قد صاغه معدوه وفق المنهج الشكلي الإعرابي للنحاة القدماء المتأخرين منهم خاصة، وهو القائم على أساس نظرية العامل المرتبطة دائما بغايتها القصوى وهي تفسير الأثر الإعرابي ظاهرا أو مقدرا بعامل من العوامل ولو على حساب المعنى، وقد كان من الطبيعي أن يوجد هذا المنهج مع بداية نشأة النحو العربي، التي كان من أهم دواعيها مكافحة اللحن في الشكل الإعرابي وليس في شيء آخر، إذ لم يكن اللحن في المعنى مطروحا يومئذ، ولهذا عدت نظرية العامل في بدايتها نظرية تعليمية الغرض منها معرفة مواطن الرفع والنصب والجر والجزم في الكلمات في التركيب.

ومما زاد في شكلية نظرية العامل بعد سيبويه والفراء أنها ارتبطت بقواعد وقوانين تحكمية لا تحترم المعنى في كثير من الأحيان. وعلى هذا كان لابدّ من إعادة صياغة منهج وظيفي جديد في اللغة العربية يتلافى ما أمكن نقائص المنهج الشكلي القديم، وما أكثرها.

**أهم مبادئ المنهج الوظيفي العربي الجديد:**

**أ ـ إعادة وصف العربية وتفسير ظواهرها تفسيرا وظيفيا لا شكليا:**

بادئ ذي بدء يجب أن يزول الالتباس القائم منذ قرون بين النحو البصري المتداول الآن، كمحاولة لوصف النظام النحوي للغة العربية وتفسير ظواهره وفق منهج شكلي خاص هو منهج نظرية العامل، وبين اللغة العربية نفسها كلغة طبيعية مستقلّة كلّ الاستقلال عن هذا الذي نسمّيه الآن النحو العربي، أيّ أن هذا النحو البصري لا يمثّل بالضرورة الوصف الحقيقي والتفسير الحقيقي للنظام النحوي للعربية، وهذا يعني أن أيّ نقد لهذا النحو أو أيّ تقويض لبعض أسسه لا يعني البتة نقد العربية أو تقويضها، فاللغة لا تنقد ولا تقوّض، وما نقوله هنا شبيه

بتفسير القرآن بالنسبة إلى القرآن، فنقد تفسير ابن عباس أو الطبري للقرآن – مثلا– لا يعني نقد القرآن، فالقرآن مستقل عن أي تفسير موجود للقرآن.

وقديما نسب إلى الخليل القول – عندما سئل عن العلل التي يعتلّ بها في النحو: هل أخذها عن العرب أم اخترعها من نفسه؟–: (إن العرب نطقت على سجيّتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقامت في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، **وعللت أنا بما عندي أنه علة لما عللته منه**، فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمست، **وإن يكن هناك علة أخرى غير ما ذكرت**، فالذي ذكرته **محتمل أن يكون علة له**، ومثلي في ذلك مثل حكيم دخل دارا محكمة البناء، عجيبة النظم والأقسام ... فكلما وقف هذا الرجل الداخل الدار على شيء منها، قال إنما فعل هذا هكذا لعلة كذا وكذا، ولسبب كذا وكذا، فسنحت له وخطرت بباله محتملة أن تكون علة لذلك ... **وجائز أن يكون فعله لغير تلك العلة ... فإن سنحت لغيري علة لما عللته من النحو هي أليق مما ذكرته بالمعلول فليأت بها** ذ.) (الإيضاح في علل النحو 66).

ولابد من العمل على تحقيق الكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية في أي محاولة لإعادة النظر في النظام النحوي للعربية حسب أسس وظيفية قديمة أو جديدة، إذ ليس من المعقول أن نكتفي اليوم بالوصف والتفسير اللذين قدمهما النحاة العرب القدامى لنحو العربية، فلا ريب أن عملهم ليس كاملا، بل هو ناقص يحتاج إلى استدراك كثير. فمن يتأمل وصفهم الثلاثي لأقسام الكلم – مثلا– يجد أنه قاصر إلى حد بعيد ويطرح مشكلات جمة، أقلها الخلل الواضح الذي أوجده في فهم العلاقات النحوية ووظائفها التركيبية، وحدوث هذا أمر طبيعي لأن أهم أساس يتم بناء تصوّر محكم لنظام الجملة النحوي عليه، هو وجود وصف كاف ودقيق لأقسام الكلم ومعانيها الصرفية وانعكاساتها النحوية في التركيب، ذلك أن النحو لايستخدم إلاّ ما

يقدّمه له نظام الصرف والأصوات من مبان وأصوات. وأكبر عيب يسجل على تقسيم النحاة الثلاثي للكلم هو حشرهم أمشاجا من المباني في قسم الاسم، لايقبلها شكلا أو دلالة، وعلى هذا تكون أهم خطوة في إعادة وصف النظام النحوي للعربية هي إعادة النظر جذريا في وصف أقسام الكلم التي هي أهم مدخل لدرس النحو وفهمه، بل وتفسير ظواهره.

أما وصف الظواهر النحوية وتفسيرها، فلم يعد مقبولا اليوم أن نقنع بما قدّمه النحاة من أوصاف وتفسيرات شكلية لا وظيفية تخضع لمتطلبات الاستعمال، فلا يقبل عاقل اليوم أن يقال له عن (إنما) مثلا إنها كافة ومكفوفة، على منهج العامل الحاجب للوظائف والدلالات، أين وظيفة (إنما) في التركيب، ومتى تستعمل، وما الفرق الوظيفي بينها وبين (إنّ) التوكيدية؟ وهل نسمّيها كافة ومكفوفة عندما تدخل على الأفعال نحو الآية: (قل إنما حرّم ربي الفواحش...) ؟ وهل نسمي ّ ضمير التوكيد ضمير فصل في نحو: (كان علي هو الناجحَ )، أو (كان القوم أظلمَ وأطغى) ؟. وهل نعلق الظروف المتضمنة معنى (إن) الشرطية وظيفيا كـ(متى، أيان، حيثما..) بفعل الشرط ، كما فعل النحاة، رغم أن تعلقها بالجواب هو الصحيح دلاليا ؟ وهل نقبل تحليل النحاة لتركيبي التعجب (أفعل به، ما أفعله) ؟ وهل نقبل تفسيرهم للضمير في نحو: (أسكن **أنت** وزوجك الجنة )، بأنه لمجرد التوكيد ؟ مع العلم أن إظهاره واجب، وهم قد قالوا في هذا: إنه لا يجوز العطف على ضمير الرفع المتصل أو المستكن في الإسناد مباشرة إلاّ بعد إظهار الضمير المنفصل، ولم يقولوا لماذا لم يجز ذلك، والكوفيون عدّوا الضمير البارز هنا هو المسند إليه لا توكيدا، وهذا قد يكون صحيحا: أوّلا: لأن الضمير البارز لو كان للتوكيد لجاز الاستغناء عنه، ثانيا: وهو الأهم، وهو التفسير لعدم جواز العطف على ضمير الرفع المتصل أو المستكن في

الإسناد مباشرة إلاّ بعد إظهار الضمير المنفصل: وهو أن الضمير المتصل أو المستتر ليس في قوّة الضمير المنفصل وظيفيا في الإسناد، وعليه لم يجز القول: (جئت ومحمّدٌ) إلاّ بعد إبراز الضمير المنفصل ليمكن العطف عليه، فنقول: (جئت أنا ومحمّدٌ)، والأخذ بهذا يعني إعادة النظر فيما ذكره النحاة من حالات الضمير المستتر جوازا ووجوبا، ومن ثم إعادة النظر في تحليل تراكيب الجملة الفعلية كليا، حسبما اقترحه نحاة الكوفة، وهو ما سيؤدي إلى مزيد من البساطة والوضوح الوظيفي في درس التراكيب الفعلية من جهة الإسناد.

إنّ الأمور التي يجب أن يعاد وصفها وتفسيرها مما خضع للمنهج الشكلي كثيرة، ولكن يجب أيضا التنبيه على أن البناء على ما تركه النحاة بصريين وكوفيين، متقدّمين ومتأخرين، من وصف وتفسير للظواهر النحوية المختلفة واصطلاحات، هو أمر ضروري، إذ لا يجوز باسم أي منهج أن نهيل التراب على كل هذا التراث النحوي الضخم باسم التجديد أو التيسير، فإذا كان هناك قدر كبير مما سيطّرح منه، فإن هناك بالمقابل قدرا كبيرا أيضا مما سيؤخذ به ويبنى عليه، لاسيّما الكثير من آراء الخليل وسيبويه والفرّاء وابن جني وعبد القاهر والرضي، فما خلفه هؤلاء من ملاحظات وآراء ومصطلحات الكثير منه يعبّد الطريق، لأنه يقع ضمن دائرة المنهج الوظيفي العربي الذي نسعى إلى إعادة وصف النحو العربي وتفسير ظواهره وفقه.

وما خلفه البلاغيون بعد عبد القاهر والأصوليون من درس وظيفي لظواهر التركيب، يجب الاستفادة منه أيضا، لأن هؤلاء تفوّقوا على النحاة في تحليل معاني التركيب ودلالاته وأساليبه، لأن النحاة أهدروا الكثير من جهدهم في تطبيق معطيات نظرية العامل من تأثير وتأثّر وإلغاء وتعليق واشتغال وتنازع، وغير ذلك مما لا صلة له بفهم اللغة واكتسابها واستعمالها، حتى إنهم وصفوا وصنّفوا وفسّروا

أبـواب النحـو ومسـائله وقضايـاه في إطـار مـا سمّـوه بـالعوامل والمعمـولات والمـهملات، وأهملوا كليّا أساليب الكلام ووظائفها في الاستعمال، لاسيّما النحاةَ المتأخرين الذين ندرّس نحوهم اليوم. وقد وضع هذا النحو الشكلي العربيـة في أزمـة، فليس هذا النحو قادرا على جعـل متعلّميـه مـن الشـداة قـادرين علـى فـهم معنـى أو اكتساب فصاحة، فما الجدوى وما القيمة **وظيفيًـا** أن نقول للتلميذ: إن تقدير الجملة في أسلوب الاشتغال (المفتعـل بسـبب نظريـة العـامل) في الآيـة: ( والأنعـام خلقـها): (وخلـق الأنعـام خلقـها) ؟ أو إن تقديـر الجملـة في الآيـة: ( إذا الشـمـس كـوّرت): ( إذا كورت الشمس كوّرت)؟ أليـس هـذا مـن العبـث بمعـاني الـتراكيب وحتى بمعاني كتاب الله وكلمه، أليس تحريفا للكلم عن مواضعه **وظيفيـا**؟.

**ب ـ الانتحاء الوظيـفي:**

إن نحو أيّ لغة طبيعيّة ليس مجرّد قواعد شكلية يتقيّـد بإطارهـا المتكلـم، فذلـك بعيد كلّ البعد عن جميـع (أنحـاء)اللغـات البشـرية، لأن اللغـة البشـرية مرتبطـة في جميع أحوالها منذ نشـأتها الأولى بوظيفتـها الإبلاغيـة الـتي يسـمّيها القـرآن الكريـم (**البيان**) في الآية: (خلق الإنسان، علّمه **البيان**) (الرحمن 3–4)، وعلى هذا عرّف ابن جني اللغة بأنها أصوات **يعبّـر** بها كل قـوم عـن **أغراضـهم**. (الخصـائص 33/1)، وهذا يعني أن وظيفة اللغة الأساسية **التعبير عن المقاصد والأغراض**، **والنحو** بوصفه قوانين اللغة وقواعدها في تصرّفها بين **الأغراض والمقاصد**، من الطبيعي والبديهي أن يكون محقّـقا لتلك **الوظيفـة الأساسـية**، مـن خـلال الوفـاء **بمطـالب الاسـتعمال** في الكلام، ومن هنا عرّف ابن جني النحو بأنه: (انتحاء سمـت كـلام العـرب في تصرّفـه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسـب والـتركيب

وغير ذلك، **ليلحق** من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في **الفصاحة** فينطق **بها** وإن لم يكن منهم، وإن **شذّ** بعضهم عنها ردّ **به إليها**) (الخصائص ج: 1 ص: 34).

فانتحاء سمت كلام العرب يجب أن يتمّ -حصرًا- في إطار **الفصاحة** فلا يخرج عنها أو يناقضها إذ هي **وظيفته**، كما بيّن ابن جني هنا في عبارته: (**ليلحق** من ليس من **أهل اللغة العربية** بأهلها في **الفصاحة**..)، **والفصاحة وظيفيا هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال**، وهي -كما ذكر عبد القاهر- لا تكون في أفراد الكلمات، وإنما تكون فيها إذا ضمّ بعضها إلى بعض ...ذاك لأنه ...يعلم ضرورة أن المعنى في ضمّ بعضها إلى بعض وتعليق بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب من بعض، لا أن ينطق ببعضها في إثر بعض من غير أن يكون فيما بينها تعلق، ويعلم كذلك ضرورة إذا فكّر أن التعلّق يكون فيما بين **معانيها** لا فيما بينها أنفسها ...ومن أجل ذلك انقسمت الكلم قسمين: مؤتلف وهو الاسم مع الاسم والفعل مع الاسم، وغير مؤتلف وهو ما عدا ذلك كالفعل مع الفعل والحرف مع الحرف ..) (الدلائل337). وقد لخّص السكاكي تعريف النحو قائلا: ( ..علم النحو هو أن **تنحو معرفة كيفية التركيب** فيما بين الكلم) (مفتاح العلوم 41)، وكيفية التركيب تخضع أساسا ووظيفيًا لملابسات القول في الاستعمال، فما قد يكون من تركيب صائبا نحويًا في مقام، لا يكون كذلك في مقام آخر، كما سنرى عند الحديث عن مفهوم **الخلف** عند سيبويه، وهذا هو مفهوم الفصاحة النحوي عند عبد القاهر وابن جني، والخليل وسيبويه قبلهما.

يقول عبد القاهر عن علاقة **النظم** -الذي هو مدار **الفصاحة** ومعقدها- **بالأغراض والمقاصد**: (فصل في أن مزايا **النظم** بحسب الموضع وبحسب **المعنى المراد والغرض**

**المقصود**: وإذ قد عرفت أن مدار أمر النظم عل **معاني النحو** وعلى **الوجـوه والفـروق** التي من شأنها أن تكون فيه، فاعلم أن الفروق والوجوه **كثيرة ليس لها غايــة تقـف عندها ونهاية لا تجد لها ازديادا** بعدها، ثم اعلم أن ليسـت المزيـة بواجبـة لهـا في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق ولكن تعـرض بسـبب **المعـاني والأغـراض** الـتي يوضع لها **الكلام** ثم بحسب موقع بعضـها من بعـض **واستعمال** بعضها مع بعــض) (الدلائل82/1).

وردّ عبد القاهر على **طائفة الشكل** في فهم النحو قائلا: (وأما النحو فظنتــه ضربـا من التكلف وبابا من التعسّف وشيئا لا يستند إلى أصل ولا يعتمد فيه على عقل، وأن ما زاد منه على **معرفة الرفع والنصب** وما يتصل بذلك مما تجده في المبــادىء، فـهو فضل لا يجدي نفعا ولا تحصل منـه علـى فـائدة، وضربـوا لـه المثـل **بـالملح*** كمـا عرفت ..) (الدلائل25). فالنحو ليس الإعراب وحده، إذ يمثّل جزءا ضئيلا جدا مـن نظامه. وأصل الإعراب كما ذكر ابن جني أنه تابع لمعناه وحذو علـى الغـرض المـراد فيه (المحتسب158/2–159).

وما سبق يعني أن النحو ينبغي أن يرتبط بالمعنى وسياقه الإبلاغي ارتباطا وثيقا، أي أن يعمل وفق **وظيفــة** اللغـة العظمـى: **الإبـلاغ والتواصـل**، وكـل معـاني النحـو **الوظيفية** الأخرى ـ التى سنشـير إليـها ـ يجـب أن ينظـر إليـها مـن خلالهـا، لأن الاستعمال لا يتم أبدا بمعزل عن سياقه الإبلاغي.

وقديما أحسّ **سـيبويه** بأهميـة السـياق الإبلاغـي للكـلام (وسمّـاه "**الخلـف**"ربمـا قاصدا مـا خلـف الكـلام مـن ملابسـات وأغـراض) في فـهم الكـلام وتحليلـه، فجـأر بالشكوى من النحويين الذين يــهملون ارتبـاط الكـلام **بخلفيتــه الإبلاغيـة** في النحـو

ويكتفون بمعرفة **الإعراب الشكلي**، فقال في سياق حديثه عن مجيء الحال بعد الضمائر المسند إليها في **مقام الفخر أو الوعيد أو التصغير للنفس**: (وقد تقول: هو عبد الله، وأنا عبد الله، **فاخرا أو موعدا**، أي اعرفني بما كنت تعرف وبما كان بلغك عني، ثم يفسّر الحالَ التي كان يعلمه عليها أو تبلغه فيقول: أنا عبد الله كريما جوادا، وهو عبد الله شجاعا بطلا. وتقول: إني عبد الله، **مصغرا نفسك لربك**، ثم تفسّر حال العبيد فتقول: آكلا كما تأكل العبيد ...

وإنما ذكر **الخليل** رحمه الله هذا لتعرف **ما يحال منه وما يحسن**، فإن النحويين **ممّا يتهاونون بالخلف إذا عرفوا الإعراب**. وذلك أن رجلا من إخوانك ومعرفتك لو أراد أن يخبرك عن نفسه أو عن غيره بأمر فقال: أنا عبد الله منطلقا، وهو زيد منطلقا كان محالا، لأنه إنما أراد أن يخبرك بالانطلاق، ولم يقل هو ولا أنا حتى استغنيت أنت عن التسمية، لأن "هو وأنا" علامتان للمضمر، وإنما يضمر إذا علم أنك قد عرفت من يعني. **إلاّ أن رجلا لو كان خلف الحائط، أو في موضع تجهله فيه** فقلت من أنت؟ فقال: أنا عبد الله منطلقا في حاجتك، كان حسنا) (الكتاب 2/80–81). وهذا كلام مهمّ جدا تكرّر مثله في موضوعات وأبواب كثيرة في "**الكتاب**"، فما يكون **محالا** في سياق إبلاغي ما ، يكون **حسنا وفصيحا** في سياق إبلاغي آخر، كالمثال الذي ساقه سيبويه (أنا عبد الله منطلقا)، وهو ماسمّاه سيبويه بـ( **الخلف**)، أي العلاقة بين المتكلم والمخاطب، فالجملة خاضعة **وظيفيًا** لمناسبات القول، لأن الكلام لايكون **مفيدا** إلاّ إذا طابق **مقتضى الحال**، فيحقق بذلك فصاحته، ولهذا فالجملة **الصحيحة** نحويا هي الجملة **الفصيحة** عند ما يسمّى بأهل **المعاني** (وهي **معاني النحو** مأخوذة من عبارة عبد القاهر في "الدلائل": ألا ترى أن

تلك **معاني النحو وأحكامه**)، لأن الشرط الذي يؤخذ به في **فصاحة** الجملة يؤخذ به أيضا في **صحّتها**، ذلك أنه إذا كانت الجملة سليمة بناء (أي محققة لما يسمّى في اللسانيات الحديثة **بقيد سلامة البنية الشكلية**)، وسليمة دلاليا (أي أن **العلاقات المعجمية** بين كلماتها سليمة وضعا وعقلا)، تبقى مع ذلك مفتقرة إلى أهم مقوّمات الصحّة، وهي **مطابقتها لمتطلبات المناسبات ومقتضيات الأحوال** أي **الفصاحة**، فالجملة لن تكون **صحيحة** ما لم يراع فيها ذلك (انظر: في النحو العربي نقد وتوجيه ص226)، فمطابقة الجملة **لخلفيتها الوظيفية** تحقّق فصاحتها، فتحقّق بذلك صحّتها النحوية الوظيفية.

والحادثة التي رواها عبد القاهر في (فصل التوكيد وعلاماته)عن الكندي الفيلسوف وأبي العباس النحوي، تبيّن بجلاء العلاقة الوشيجة بين الجملة وخلفيتها **المقامية** في النحو، وهي في قوله: ( واعلم أن مما أغمض الطريق إلى معرفة ما نحن بصدده أن هاهنا فروقا خفية تجهلها العامة وكثير من الخاصة، ليس أنهم يجهلونها في موضع ويعرفونها في آخر، بل لا يدرون أنها هي ولا يعلمونها في جملة ولا تفصيل. روي عن ابن الأنباري أنه قال: ركب الكندي المتفلسف إلى أبي العباس وقال له: إني لأجد في كلام العرب **حشوا**، فقال له أبو العباس: في أي موضع وجدت ذلك فقال: أجد العرب يقولون: (**عبد الله قائم**) ، ثم يقولون: (**إن عبد الله قائم**) ،ثم يقولون: (**إن عبد الله لقائم**)، فالألفاظ متكررة والمعنى واحد ، فقال أبو العباس: بل **المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ** ، فقولهم: (عبد الله قائم) **إخبار عن قيامه**، وقولهم: (إن عبد الله قائم) **جواب عن سؤال سائل**، وقولهم: (إن عبد الله لقائم ) **جواب عن إنكار منكر قيامه**، فقد تكررت الألفاظ لتكرر المعاني، قال: فما

أحار المتفلسف جوابا )(دلائل الإعجاز ج: 1 ص: 242). وفهم النحو وتدريسه **وظيفيا** يجب أن يسلك به هذا المنحى، فيكون نحو **استعمال لا نحو أشكال.**

وقال عبد القاهر: (وقد يقدم المسند إليه **ليفيد تخصيصه بالخبر الفعلي** إن ولي حرف النفي، كقولك (ما أنا قلت هذا)، أي لم أقله مع أنه مقول، **فأفاد نفي الفعل عنك وثبوته لغيرك**، فلا تقول ذلك إلا في شيء **ثبت أنه مقول وأنت تريد نفي كونك قائلا له**) (الإيضاح في علوم البلاغة ج: 1 ص: 57)، هذا هو المنهج الوظيفي الذي ينبغي أن ينهج في تجديد نحو العربية، ففي هذا الكلام نموذج واضح عن الصحة الوظيفية في الاستعمال، آية ذلك قوله: "لا تقول ذلك إلاّ في شيء...".

ومعاني النحو **الوظيفية** التي يجب على الدرس النحوي الاهتمام بها (في ضوء الفصاحة) **ثلاث**:

1ـ معاني الأبواب أو ما يسمّى حديثا **بالوظائف التركيبية**،

2 ـ معاني الأساليب أو**الوظائف الأسلوبية**،

3 ـ معاني الأدوات عامة أو **وظائف الأدوات** .

ويجب فهم النحو وتعليمه وإجراء التحليل الوظيفي النحوي (الإعراب) وفق هذه المعاني الوظيفية قاطبة، ولكن من خلال الوظيفة العظمى للّغة. وهذا يعني بالضرورة اطّراح كلّ ما يناقض ذلك من التحليلات والمسائل الشكلية في النحو التقليدي، لاسيّما نحوَ المتأخرين الذي طغى في تغليب الشكل على المعنى في معظم موضوعات النحو، فغدا النحو عندهم بحثا في العوامل والمعمولات والمهملات والمبنيات والملغيات والمعلّقات عن العمل أي التأثير الإعرابي، والزوائد وأشباه الزوائد، حتى إنهم قطّعوا أوصال النحو بين أقسام المرفوعات والمجرورات والمنصوبات والمجزومات والمبنيات، فانحلّت المعاني والدلالات وتمزّقت أشلاءً بين

تلك الشكليات، بل وانعدمت أو غابت أو حجبت وراء حجاب مستور من الشكليات، حتّى ليخيّل للناظر في هذا النحو أن المعنى مسألة ثانوية لا يزجّ بها إلاّ على استحياء في خضم الجدال والخلافات.

فالدرس النحوي يجب أن يعاد تصنيف أبوابه ومسائله **تصنيفا وظيفيا خالصا**، لا يقيم وزنا إلاّ للمعنى، والشكل ينبغي أن يكون خادما له وتابعا لأغراضه، قال ابن جني: (فكأنّ العرب إنما تحلّي ألفاظها وتدبّجُها وتشيها وتزخرفها **عناية بالمعاني** التي وراءها وتوصلا بها إلى إدراك مطالبها ...**الألفاظ خدم للمعاني** والمخدوم لاشك أشرف من الخادم) (الخصائص1/220).

والإعراب بالحركات الذي هو من الخصائص الشكلية للعربية بين اللغات في هذا العصر، لايعنى البتة بناءَ نحو اللغة العربية على أساسه كما فعل النحاة الأوّلون، بدافع مكافحة اللحن الشكلي أي الإعرابي الذي كان قد بدأ بالتفشّي في كلام الناس وفي قراءتهم للقرآن الكريم، إذ يعني ذلك أن لا نحو فيها من دون إعراب، وذلك لا يتصوّره عاقل، ولو افترضنا أن العربية اطّرحت الإعراب، فإن نحوها يبقى ولا يعدّل إلاّ قليلا، آية ذلك أن أكثر كلماتها من المقصورات والمنقوصات والمبنيات كالضمائر والظروف والخوالف والأدوات، وحتى المعربات الصحيحات لايكون الإعراب دالاّ فيها إلاّ في مواضع قليلة، إذ كثيرا ما تشترك عدة كلمات في الجملة الواحدة في حركة واحدة، وتختلف في **الوظيفة** فتكون بذلك محلّ **لبس**، وهذا أمر بديهي لأن الحركات قليلة **والوظائفَ والمعاني كثيرة**، فمثلا النصب قد يقع على العُمَد وعدّةٍ من التكملات في الجملة الواحدة في آن واحد، وقُلْ مثل ذلك في الجرّ والرفع، وهذا يعني أن من الظلم للعربية أن يبنى نظامها النحوي على الإعراب بناء شكليا.

وحتى لو كانت كل حركات الإعراب دالة في الكلمات وظهرت في جميعها فلم يوجد فيها منقوص أو مقصور أو مبنيّ، ولم تكن محلّ لبس - كما هو حال معظم مواضعها- فإنه لا يجوز بناء النحو عليها، لأنها ليست إلاّ قرينة لفظية من ضمن قرائنَ لفظية ومعنوية كثيرة أخرى توازيها أو تفوقها أهمية، كالرتبة والأداة والإسناد وقرائن التخصيص والمعنى المعجمي والمنطقي والتقسيمي والتصريفي. ثمّ إن كل اللغات البشرية تتوفّر على نحو كامل خاصّ بها وليس فيها إعراب، ذاك لأنها تتقاسم مع العربية معظم الظواهر اللغوية، التي لأجلها اصْطُنِعَ النحوُ وقواعدُه.

**ج ـ تحليل أركان الجملة العربية بحسب العلاقات التركيبية (الوظيفية):**

* **تعريف الجملة العربية وظيفيًا :**

لقد عرّف بعض حذّاق النحاة **الجملة** بأنها كل لفظ **مستقل بنفسه مفيد لمعناه**، نحو: (زيد أخوك) و(قام محمد)، و(في الدار أبوك)، أي: كل لفظ استقلّ بنفسه وجنيت منه ثمرة معناه، أي: القول التام المفيد، أي: **الجملة**، وما كان في معناها من نحو: صه، والناقص ما كان بضد ذلك نحو: (كان أخوك ..) إذا كانت الزمانية لا الحدثية، (انظر: الخصائص17/1). وقد فسّروا الكلام بالجملة المفيدة فائدة يسوغ السكوت عليها، وجعلوهما بهذا مترادفين (انظر: اللباب في علل البناء والإعراب 41/1) وقالوا: الكلام هو المركّب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذاك لا يتأتى إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك وبشر صاحبك، أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيد وانطلق بكر، وتسمى الجملة(المفصل في صنعة الإعراب23/1) وأما الجملة فهي **كل كلام مفيد مستقل بنفسه** (اللمع في العربية26/1). قال عبد القاهر: ( اعلم أن الواحد من الاسم والفعل والحرف يسمّى كلمة، فإذا ائتلف منها اثنان **فأفاد** نحو: خرج زيد، سمّي كلاما، وسمّي جملة.) (الجمل 40). أي أن اللفظ **المركب**

**الإسنادي** يكون مفيدا وغـير مفيـد، والأول هـو الأجـدر بـأن يسـمّى **جملـة** لوجـود **الفائـدة** في تركيبه **الإسنـادي**. أي أن **الجملة هي التركيب القائم على الإسناد التام المفيد**، ماعدا بعض التراكيب الخاصـة الـتي قـد تكـون تركيبـا تامـا مفيـدا مـن دون إسناد، كتركيب **النـداء** عندما يكون المقصود منه مجرّد النداء، نحو: (يـا علـي.)، وتحليله الوظيفي التام: (أداة نداء + منادى مرفوع مبني على الضم في محل الرفع)، وقال النحاة: (إنه لم **يفـد** حرف واسم إلاّ في **النـداء خاصة**) (سفر السعادة 748/2)، أمّا إذا كان جزءا من **جمـلة إسناديـة** فـلا يبقـى جملـة، بـل يصبـح مجـرّد عنصـر مضاف إلى الجملة **وظيفته التنبيه**، نحو الآية: ( **يـا أيّها النبيّ** حرّض المؤمنين على القتال).

والجملة - **وظيفيـا** - تشمل كلّ ما أضيف إلى نواتها الإسنادية الأصلية أو بنيتـها الأساسية، فلا يعدّ أي عنصر أو تركيب مضاف إليـها مـهما طـال جملـة، كـتركيب الجملة الشرطية مثلا يعدّ كله **جـملة بشرطه وجوابه**، وقد بيّن هـذا عبـد القـاهر في قوله تعالى: **(ومن يكسب خطيئة أو إثما ثم يرم به بريئا فقد احتمل بـهتانا وإثمـا مبينا)**، وأيضا الآية: **(ومن يخـرج مـن بيتـه مـهاجرا إلى الله ورسـوله ثـم يدركـه المـوت فقـد وقـع أجـره علـى الله)**، فذكـر أن سـبيل الجملتـين في هـذا وجعلـهما بمجموعهما بمنزلة الجملة الواحدة سبيل الجزئين تعقد منـهما الجملـة، ثـم يجعـل المجموع خبرا أو صفة أو حالا، لأنـا نعلـم مـن **طريـق المعنـى** أن الجـزاء الـذي هـو احتمال البهتان والإثم المبين، أمر يتعلق إيجابه لمجمـوع مـا حصـل مـن الجملتـين، فليس هو لاكتساب الخطيئة على الانفراد ولا لرمي الـبريء بالخطيئـة أو الإثـم علـى الإطلاق، بل لرمي الإنسان البريء بخطيئة أو إثم كان من الرامـي، **وكذلـك الحكـم**

أبدا، فقوله تعالى في الآية الثانية لم يعلق الحكم فيه بالهجرة على الانفراد، بل بها مقرونا إليها أن يدركه الموت عليها. فكما يكون الخبر والصفة والحال لا محالة في **مجموع الجزئين** لا في أحدهما، كذلك **يكون الشرط في مجموع الجملتين** لا في إحداهما، وإذا علم ذلك في الشرط فليحتذى في العطف فإنه مثله سواء. (دلائل الإعجاز 190).

وما تسمية عبد القاهر هنا والنحويين للجزء الأول من الشرط أو القسم بجملة الشرط وجملة القسم إلاّ إطلاق مجازي كما ذكر السيوطي في (الهمع)، وقد قال ابن جني في هذا: (ولما أراك فيه أن الكلام هو **الجمل المستقلة بأنفسها الغانية عن غيرها** وأن القول لا يستحق هذه الصفة من حيث كانت الكلمة الواحدة قولا وإن لم تكن كلاما ... فعلى هذا يكون قولنا: (قام زيد) كلاما، فإن قلت شارطا: (إن قام زيد ..) فزدت عليه (إن) رجع بالزيادة إلى **النقصان** فصار **قولا لا كلاما**، ألا تراه **ناقصا ومنتظرا للتمام بجواب الشرط**، وكذلك لو قلت في حكاية القسم (حلفت بالله) .. كان هذا كلاما لكونه مستقلا، ولو أردت به صريح القسم لكان **قولا من حيث كان ناقصا لاحتياجه إلى جوابه**، فهذا ونحوه من البيان ما تراه) (الخصائص ج: 1 ص: 19)، فقال لاحتياجه إلى جوابه ولم يقل لاحتياجه إلى جملة جوابه.

وهذا يعني أن الجملة يجب أن تتصف في العادة - **وظيفيًا** - بأمرين:

**الأول**: الإسناد التام لا الناقص الذي لا يتمّ به المعنى (كالإسناد المفهوم من إضافة المصدر إلى فاعله، نحو الآية: " ولولا **دفعُ** اللهِ الناسَ ..."، فهذا ناقص غير مفيد)

**الثاني**: الإفادة الكاملة بحيث تفهم الجملة بكل عناصرها المتمّمة لفائدتها الإبلاغية، فقولنا: (والله إن محمدا لرسول) جملة واحدة، أصلها: (محمد رسول)،

وما دخل عليها هو مجرّد عنـاصر توكيـد لاتسـتقلّ بنفسـها، وكـذا قولنـا: (والله إن تدرس تنجح)، هو جملة واحدة، أصلها: (تنجح)، أصبحت بالتحويل جملة شرطية مؤكّدة بالقسـم، قال ابن جني: (اعلم أن القسم ضرب من الخبر يذكر ليؤكد به خبر آخر) (اللمع183)، وهـذا يسـتدعي الحديـث مليـا عـن وسـائل التحويـل في الجملـة العربية، التي سنبيّها بعد حين.

* **تقسيم الجملة العربية وظيفيًا:**

تنقسم الجملة العربية – وظيفيا – بحسب صورة المسند فيها إلى قسمين:

ـ **الجملة الفعلية**: وهي ما كان المسند فيها فعلا سواء تقدم أم تأخر نحـو: (جـاء علي)، وهذه جملـة نـواة أو أساسية، أي لم يجر فيها أي: تحويـل ونحـو: (علـي جاء)، وهذه جملة محولة قدم فيها **المسند إليه** لغرض وظيفي أسلوبي هـو **التوكيـد والتخصيص.**

ـ الجملة غير الفعلية: وهي ما كـان فيـها المسـند غـيرَ الفعـل مـن أقسـام الكلـم الأخرى، كأن يكون اسما أو صفـة أو خالفـة أو ضميرا نحو: (**أكرم بـزيد، هيهات** النجـاح، أخوك **محمـد**، صديقـك **هذا**، علي **ناجـح**).

وتمّ التفريق بين الجمل بحسب **المسند** ولم يتمّ بحسب **المسـند إليـه** – وظيفيًـا – لأن الجمل في أكثر الحالات قد تتفق في صورة المسند إليه وتختلف في صورة المسـند، ولا يحدث العكس إلاّ قليلا، كأن يأتي **المسند إليه** فيها اسما ثمّ تختلف فيما بينـها في صورة **المسند** على النحو التالي: ( فعل+اسم)، (خالفـة + اسـم)، (اسـم+ صفـة)، (اسم+ ضمير)، (اسم + اسم)، (أنْ+فعل+اسـم). كمـا أن **المسـند** هـو محـطّ الفـائدة **وظيفيًا** في عملية الإبلاغ والتواصل اللغويين.

وقد كان من الجائز منهجيًا تفصيل التقسيم لأنواع الجمل، فيتفرّع بحسب المسند إلى أكثر من قسمين، كأن يدخل في التقسيم مثلا الجملة الوصفية للتي فيها المسند صفة، والجملة الاسمية للتي فيها المسند اسم، وهلمّ جرًا مع البقية. ولكن توخيًا للبساطة العلمية جاء التقسيم ثنائيا، **فالفعلية** خصّت بالتفرّد لأهمّية الفعل وكثرة تداوله واستعماله **مسندًا** في الكلام ولخصوصيته الوظيفية أيضا، أما النوع الثاني: **غير الفعلية** فجاء جامعا لكل الجمل التي يأتي فيها المسند في صورة بقية أقسام الكلام الأخرى القابلة لأن تكون مسندا، على الرغم من أن **الصفة** هي الأكثر تداولا واستعمالا فيها، ولو أضفنا لأجل ذلك الجملة الوصفية، فسنضطر بعد ذلك إلى تسمية الجمل كلها بحسب صورة **المسند** فيها رغم **قلة تداول** بعضها **مسندًا** كالخالفة والاسم، وهو ما تلافيناه لأجل البساطة العلمية والاقتصاد في التفريع كما سبق القول.

وأما تقسيم النحاة للجملة فليس وظيفيا، لأنه شكلي جدّا لاسيما في تعريف الجملة الاسمية (ما بدأت باسم)، ففضلا عن أن الاسم ليس واضحا صرفيا لدى النحاة وفيه فوضى وخلط للأوراق، لا يترك تعريفهم هذا فرصة أبدا لإبراز المعنى، كالفرق الوظيفي مثلا بين جملتين بدأتا باسم أسند أحدهما إلى **فعل** والآخر إلى **صفة**، مع أن الأولى ليست أصلية بل محولة تأخر فيها المسند الفعلي لغرض وظيفي، والثانية أصلية بقي المسند الوصفي في مكانه، والسؤال الذي يطرح ههنا: لِمَ سمي كلا التركيبين جملة اسمية رغم أن المسند فيهما مختلف ؟ هل يعقل أن يتحول إطار الجملة الفعلية إلى الاسمية لمجرد تقدم المسند إليه فيها ؟ وهل يمنع في العربية تقدّم المسند إليه(الفاعل في اصطلاح النحاة) على المسند (الفعل في اصطلاحهم) مع بقاء الجملة فعلية إذا استدعى المقام ذلك؟

وقد لاحظ ابن خلدون بقاء الجملة الفعلية "فعلية" **وظيفياً** رغم تقدّم (فاعلها) أي **المسند إليه**، عندما قال: (ولكلّ **مقام** عندهم **مقال** يختصّ به بعد كمال الإعراب **والإبانة** ، ألا ترى أن قولهم "زيد جاءني" مغاير لقولهم "جاءني زيد"، من قبل أن المقدّم منها هو الأهم عند المتكلم، فمن قال "جاءني زيد" **أفاد أن اهتمامه بـ(المجيء) قبل (الشخص) المسند إليه**، ومن قال "زيد جاءني" **أفاد أن اهتمامه بـ(الشخص) قبل (المجيء) المسند**، وكذا التعبير عن أجزاء الكلمة **بما يناسب المقام** من موصول مبهم أو معرفة) (المقدمة 413).

**ـ تحليل عناصر الجملة بحسب علاقاتها الوظيفية:**

إن كلام ابن خلدون المذكور آنفا في تحليل الفرق **الوظيفي** بين تقديم **المسند** وتأخيره عن **المسند إليه** في الجملة الفعلية، هو الذي يجب أن يحتذى في التحليل **الوظيفي** للجملة العربية(أي الإعراب، وهو الإفصاح عن مختلف **المعاني الوظيفية** لأجزاء الجملة)، ففي تحليل الجملة: "زيد جاءني"،لم يتورّط فيما تورّط فيه النحاة من تحليل شكلي بمصطلحات شكلية أو غير وظيفية كما سنوضح بعد حين، فهو قد وصف (زيد) في تلك الجملة بأنه **المسند إليه للمسند** (جاء)، كما فعل أيضا في الجملة "جاءني زيد"، وبذلك يكون قد حلل الجملة بحسب **علاقاتها الوظيفية**، وأولها وأهمها **الإسناد** الذي تقوم عليه **الجملة** في العادة .

ومن البديهي أن تحلل الجملة العربية في ركنيها الأساسيين إلى **مسند إليه ومسند**، ما دام أن مفهومها يقوم على علاقة **الإسناد**، التي لاتفهم حقيقة في الجملة إلاّ إذا تحقق ذكرها **وظيفيا** بالقول إن هذا **مسند** وهذا **مسند إليه**، وقد فعل النحاة العرب ذلك منذ البداية، فهذا الخليل نسب إليه القول: (الكلام **سند ومسند**،

كقولك: عبد الله رجل صالح، فعبد الله **سند**، ورجل صالح **مسند إليه**) (اللسان: سند)، وقال سيبويه: (هذا باب **المسند والمسند إليه** ، وهما مما لايغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه. وهو قولك: عبد الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلابد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء. ومما يكون بمنزلة الابتداء قولك : كان عبد الله منطلقا، وليت زيدا منطلق، لأن هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده)(الكتاب 23/1 وانظر 389/2).

ويلاحظ هنا أن سيبويه سمى المبتدأ **مسندا** والخبر **مسندا إليه** (انظر الكتاب 78/2) وفسّر ابن منظور اصطلاح سيبويه هذا قائلا: ( قال وقول سيبويه هذا باب المسند والمسند إليه، **المسند** هو الجزء الأول من **الجملة**، **المسند إليه** الجزء الثاني منها والهاء من إليه تعود على اللام في **المسند** الأول واللام في قوله **المسند إليه**، وهو الجزء الثاني يعود عليها ضمير مرفوع في نفس **المسند** لأنه أقيم مقام الفاعل، فإن أكدت ذلك الضمير قلت هذا باب **المسند والمسند هو إليه**، قال الخليل الكلام سند ومسند..) .(اللسان 223/3).

واتفق جمهور النحاة بعد سيبويه على أن **المسند إليه** هو المحكوم عليه في أي صورة كان، **والمسند** هو المحكوم به في أي صورة كان .(انظر الأشباه والنظائر في النحو 10/2)، وقال عبد القاهر: (ومختصر كل الأمر أنه لا يكون كلام من جزء واحد وأنه لا بد من **مسند ومسند إليه**، وكذلك السبيل في كل حرف رأيته يدخل على **جملة** كان وأخواتها، ألا ترى أنك إذا قلت: كأن يقتضي **مشبها ومشبها به**، كقولك كأن **زيدا الأسد**) (الدلائل16).

وحلّل ابن هشام عناصر الجملة العربية **وظيفيا** لا شكليا أو صرفيا أو منطقيا، فقال عن خاصية الاسم الإسنادية: (الإسناد إليه وهو أن **يسند** إليه ما تتم به الفائدة سواء كان **المسند** فعلا أم اسما أم جملة، فالفعل كقام زيد، فـ(قام) **فعل مسند** و(زيد) **اسم مسند إليه**، والاسم نحو (زيد أخوك)، فـ(الأخ) **مسند** و(زيد) **اسم مسند إليه**، والجملة نحو( أنا قمت)، فـ(قام) **فعل مسند** إلى التاء، و(قام) و(التاء) **جملة مسندة** إلى أنا) (شرح شذور الذهب 23/1). وقال عن تركيب (عسى واخلولق وأوشك) :( وتختصّ عسى و اخلولق و وأوشك بجواز إسنادهن إلى أن (يفعل) مستغني به عن الخبر، نحو (وعسى أن تكرهوا شيئا)، وينبني على هذا فرعان : أحدهما : أنه إذا تقدم على إحداهن اسم هو **المسند إليه** في المعنى وتأخّر عنها (أن والفعل) نحو (زيد عسى أن يقوم) جاز تقديرها خالية من ضمير ذلك الاسم فتكون **مسندة** إلى(أن والفعل)... الثاني: أنه إذا ولى إحداهن (أن والفعل) وتأخر عنهما اسم هو (**المسند إليه**) في المعنى نحو (عسى أن يقوم زيد) جاز في ذلك الفعل أن يقدر خاليا من الضمير فيكون **مسندا** إلى ذلك الاسم وعسى **مسندة إلى** أن والفعل)(أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ج: 1 ص: 323).

وقال النحاة عن نائب الفاعل: (وإنما أقيم المفعول مقام الفاعل ليكون الفعل **حديثا عنه**، إذ الفعل خبر ولا بد له من مخبر عنه، ولما أقيم مقامه **في الإسناد إليه** رفع كما رفع الرافع له الفعل **المسند إليه**.)(اللباب في علل البناء والإعراب ج: 1 ص: 58). وحتى النحاة المتأخرون قالوا: (الكلام يتألف من **المسند والمسند إليه** فإذا قيل (قام زيد) كان مشتملا على **المسند والمسند إليه** جميعا). (رسالة المباحث المرضية ج: 1 ص: 45)

وقال ابن هشام: (مرادنا بصدر الجملة **المسند** أو **المسند إليه**، فلا عبرة بما تقدم عليهما من الحروف) (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ج: 1 ص: 492).

**فهذه النماذج وغيرها كثير في كلام النحاة المشاهير كالخليل وسيبويه وابن هشام تبيّن مدى وعيهم بضرورة** تحليل عناصر الجملة وظيفيا، **أي بحسب علاقاتها النحوية وعلى رأسها الإسناد، وتمثّل ذلك في وصفهم لعنصري الإسناد في الجملة فعلية كانت أم غير فعلية** بالمسند والمسند إليه، **فقول سيبويه المذكور آنفا في "الكتاب": (هذا باب المسند والمسند إليه..)، وقول ابن هشام عن الإسناد إلى الاسم: (هو أن يسند إليه ما تتم به الفائدة سواء كان المسند فعلا أم اسما أم جملة...) هو انتحاء وظيفي صرف يتجاوز الأشكال والرتب، ضاربا في عمق الدلالة** النحوية ، **ولكنّهم** - للأسف - **لم يلتزموا بهذا النهج الوظيفي في تحليل الجملة ووصفها وتفسيرها ، فراحوا يستعملون مصطلحات متناقضة لا تعبّر مطلقا عن العلاقات الإسنادية ووظائفها التركيبية في الجملة، فسمّوا المسند إليه فيما اصطلحوا عليه بالجملة الاسمية** (المبتدأ)، **وسمّوا المسند فيها** (الخبر)، **وهاتان تسميتان متناقضتان**، فالأول: تسمية **شكلية** تشير إلى الرتبة في ظاهرها، وتشير فيما وراء ذلك إلى مسألة **العمل والعامل** عند النحاة الذين أطلقوا هذه التسمية أو أخذوا بها ، قال ابن جني: (اعلم أن **المبتدأ** كل **اسم ابتدأته** وعرّيته من **العوامل اللفظية وعرضته لها**، وجعلته **أولا لثان**، يكون **الثاني** خبرا عن **الأول ومسندا إليه**، وهو **مرفوع بالابتداء**، تقول: "زيد قائم" و"محمد منطلق" فـ(زيد) و(محمد) **مرفوعان بالابتداء** وما بعدهما خبر عنهما). (كتاب اللمع في العربية ج: 1 ص: 25)، فهذا كلام واضح لالبس من إمام كبير من أئمة النحو البصري القائم أساسا على

نظرية العامل الشكلية، يدل على شكلية مصطلح (المبتدأ) وعدم **وظيفته** قول ابن هشام - وهو من كبار أئمة النحو البصري المتأخّرين - عن (المبتدأ): (**المبتدأ**: هو الاسم **المجرد عن العوامل اللفظية** للإسناد، ...وخرج **بالمجرد** نحو زيد في (**كان** زيد عالما) ، فإنه لم **يتجرد عن العوامل اللفظية**...)( شرح قطر الندى ج: 0 ص: 116ـ 117 )، فالمسند إليه عندهم لا يسمّى مبتدأ إذا دخلت عليه (كان) الناقصة وما شاكلها من العوامل اللفظية الأخرى، لأنه لم يبتدأ به معرّى من العوامل كما قالوا، قال أحد النحاة في شرح التجريد من العوامل اللفظية في المبتدأ والخبر:

(المبتدأ والخبر... هما الاسمان **المجردان** للإسناد نحو قولك: زيد منطلق، **والمراد بالتجريد إخلاؤهما من العوامل التي هي كان وإن وحسبت وأخواتها**، لأنهما إذا لم يخلوا منها تلعبت بهما **وغصبتهما القرار على الرفع**) (المفصل في صنعة الإعراب ج: 1 ص: 43).

وقد حاول عبد القاهر **بعقليته الوظيفية** أن يلبس هذا المصطلح **الشكلي** الصرف رداء **وظيفيا** فقال:

(وهاهنا نكتة يجب القطع معها بوجوب هذا الفرق أبدا وهي أن **المبتدأ** لم يكن **مبتدأ لأنه منطوق به أولا**، ولا كان **الخبر خبرا** لأنه مذكور بعد **المبتدأ**، بل كان **المبتدأ مبتدأ** لأنه **مسند إليه ومثبت له المعنى**، والخبر خبرا لأنه **مسند ومثبت به المعنى**، تفسير ذلك أنك إذا قلت: ( زيد منطلق ) فقد أثبت الانطلاق لزيد **وأسندته إليه** فـ(زيد) مثبت له و(منطلق) مثبت به، وأما **تقدم المبتدأ** على الخبر **لفظا** فحكم واجب من هذه الجهة، أي من جهة أن كان **المبتدأ** هو الذي يثبت له المعنى **ويسند إليه**، والخبر هو الذي يثبت به المعنى ويسند، ولو كان **المبتدأ مبتدأ لأنه في**

**اللفظ مقدم مبدوء به لكان ينبغي أن يخرج عن كونه مبتدأ**، بأن يقال (منطلق زيد)، ولوجب أن يكون قولهم: إن الخبر **مقدم في اللفظ والنية به التأخير محالا** ... ). (دلائل الإعجاز ج: 1 ص: 51) ، ولو كان ما ذكره عبد القاهر صحيحا لظل النحاة على تسميتهم للمسند إليه مبتدأ بعد دخول ما سموه العوامل اللفظية عليه، نحو (إن عليا ناجح)، ولكنهم لم يفعلوا، وهذا يردّ عليه، وكلام ابن جني المذكور آنفا يفنّد ما ذهب إليه، لاسيّما قوله: (اعلم أن **المبتدأ** كل اسم **ابتدأته وعرّيته من العوامل اللفظية وعرّضته لها**، وجعلته **أولا لثان..)** ، ثم إن قوله: (وأما **تقدم المبتدأ** على الخبر **لفظا** فحكم واجب من هذه الجهة، أي من جهة أن كان **المبتدأ** هو الذي يثبت له المعنى **ويسند إليه)**، فليس مسوّغا أبدا لتسميته مبتدأ، وإلا لسمّينا (**الفعل)** في الجملة الفعلية مبتدأ أيضا، لأن حكم تقدّمه على الفاعل واجبة عندهم، بل هو أوجب في هذا، لأنهم يسوّغون في حالات كثيرة تقدم الخبر على المبتدأ، ولا يسوّغون أبدا تقدّم الفاعل على الفعل، ولو تقدم لسمّوه مبتدأ، **فالفعل** من ناحية وجوب حكم الابتداء به **هو** أولى بتسميته مبتدأ من **المبتدأ**، إذن فالابتداء سمة لفظية لا معنوية، وليست محفوظة للمبتدأ، إذ هو قد يتأخّر لعدّة دواع، وعندها لاتكون قرينة لفظية له، أي دليلا لفظيا عليه، بل الذي يبقى هو الدليل المعنوي الوظيفي وهو الإسناد، ولهذا فتسميته **مسندا إليه** هي الأليق به والأصلح له وظيفيا. وأما قوله: ( ولو كان **المبتدأ مبتدأ لأنه في اللفظ مقدم مبدوء به لكان ينبغي أن يخرج عن كونه مبتدأ**، بأن يقال (منطلق زيد)، ولوجب أن يكون قولهم: إن الخبر **مقدم في اللفظ والنية به التأخير محالا)**، يردّ حقيقة على النحاة في تسميتهم المسند إليه في الجملة غير الفعلية مبتدأ.

وأما **الـخبر** فتسمية أسلوبية لا تخضع للعلاقة التركيبية (الإسـناد)، وتنـاقض في الاتجاه تسمية المبتدأ، ولو قصد الاتّساق لسمّي الخبر **(المؤخّـر)** في مقـابل **(المبتـدأ)**، لأن حكمه التأخر **رتبـةً** عن المبتدأ في الجملة، ولأن اصطلاح الخـبر أسـلوبي أطلقـوه على الفعل أيضا، لأنه إخبار عن الفاعل، قال عبد القاهر في (فصل القول على فـروق في الخـبر): ( أول ما ينبغي أن يعلم منه أنه ينقسم إلى **خبر** هو جزء مـن الجملة لا تتم الفائدة دونه وخبر ليس بجزء من الجملة ولكنه زيـادة في **خـبر** آخـر سـابق لـه، فالأول: **خبر المبتدأ** كـ(منطلق) في قولـك: ( زيد **منطلق**)، **والفـعل** كقولـك: ( **خـرج** زيد)، فكل واحد من هذين جزء من الجملة وهـو الأصـل في الفـائدة، والثـاني: هـو **الحال** كقولك: (جاءني زيد **راكبا**)، وذاك لأن الحـال **خـبر** في الحقيقـة مـن حيـث إنك تثبت بها المعنى لذي الحال كما تثبت **بخبر المبتدأ للمبتـدأ وبـالفعل للفـاعل**، ألا تراك قد أثبت الركوب في قولك: (جاءني زيد راكبا) لـ(زيـد)، إلا أن الفـرق أنـك جئت به لتزيد معنـى في **إخبـارك عنـه بـالمجيء** وهـو أن تجعلـه بـهذه الهيئـة في مجيئه ولم تجرد إثبـاتك للركـوب ولم تباشـره بـه بـل **ابتـدأت** فـأثبت **المجـيء** ثـم وصلت به **الركوب**، فالتبس به الإثبات على سبيل التبع للمجـيء وبشـرط أن يكـون في صلته وأما في **الخبر المطلق نحـو (زيـد منطلـق )و(خـرج عمـرو)**، فـإنك مثبـت للمعنى إثباتا جردته له وجعلته يباشره من غير واسطة ومـن غـير أن تتسـبب بغـيره إليه فاعرفه) (دلائل الإعجاز ج: 1 ص: 140). فكلام عبـد القـاهر واضـح هنـا في أن "**الفعل**" **خبر** عن الفاعل، كما أن "**الخبر**" خبر عن المبتدأ، فما الفرق ؟

وقال ابن يعيش عن الفاعل: (وقال بعضهم في وصفه: هو الاسم الذي يجب تقديـم **خبره** لمجرّد كونه **خبرا** ... وهذا الكلام عندي ليس ِبمَرْضِيّ لأن خبر الفاعل الـذي

هو الفعل لم يتقدّم لمجرّد كونه **خبرا**، إذ لو كان كذلك لوجب تقديم كل **خبر** من نحو (زيد قائم) .. فلما لم يجب ذلك في كل **خبر** علم أنه إنما وجب تقديم **خبر الفاعل** لأمر وراء كونه **خبرا** ..) (شرح المفصل 74/1)، وهذا كلام صريح في أن "الخبر" إنما يطلق عند النحاة على **المسند** في الجملتين الفعلية وغير الفعلية.

وقد قال النحاة إن من سمات الفعل الدلالية من بين أقسام الكلم الأخرى أنه **يخبر به**: (الأقسام الثلاثة لها ثلاث مراتب: فمنها: ما يخبر به ويخبر عنه وهو الاسم، نحو (زيد قائم)، ومنها **ما يخبر به** ولا يخبر عنه وهو **الفعل**، نحو (قام زيد)، ومنها ما لا يخبر به ولا يخبر عنه وهو الحرف) (أسرار العربية29). وقالوا أيضا: (المبتدأ مخبر عنه كما أن **الفاعل مخبر عنه**) (السابق80)، أي أن **الفعل خبر والفاعل مخبر عنه** .وقالوا أيضا: (وإنما أقيم المفعول مقام الفاعل ليكون الفعل حديثا عنه إذ **الفعل خبر** ولا بد له من **مخبر عنه** ولما أقيم مقامه في الأسناد إليه رفع كما رفع الرافع له الفعل المسند إليه) (اللباب في علل البناء والإعراب 158)، وإنما يقصدون بهذا جهة الإفادة والمعنى الأسلوبي للمسند. هذا وقد ربط ابن السراج بين الخبر كباب نحوي والخبر كأسلوب كلامي، فجعل الخبر في نحو (عبد الله جالس) هو الذي به يقع التصديق والتكذيب، حتى وإن كان مفردا كما في المثال المذكور (انظر: الأصول في النحو لابن السراج 62/1).

وفي الجملة الفعلية سمّوا **المسند** تسمية صرفية لا **تركيبية وظيفية**، فقالوا في الإعراب (أي التحليل الوظيفي للجملة): فعل ماض أو فعل مضارع أو فعل أمر للمسند، وقد أحسّ ابن هشام بهذا فقال عند حديثه عن خاصية الإسناد في الاسم☹**وهو أن يسند إليه ما تتم به الفائدة سواء كان المسند فعلا أم اسما أم جملة، فالفعل كقام زيد، فـ(قام) فعل مسند و(زيد) اسم مسند إليه**) (شرح شذور الذهب

23/1)، فقوله: "سواء أكان المسند فعلا أم اسما.." و" **(قام)** فعل مسند و**(زيد)** اسم مسند إليه" إقرار واضح من ابن هشام بأن تحليل الجملة إلى عناصرها الإسنادية لابد أن يشار فيه إلى ما يبيّن أو يحقّق العلاقة التركيبية التي تقوم عليها الجملة ، وهي الإسناد، أي ذكر ما هو المسند وما هو المسند إليه في الجملة. والاكتفاء بالقول في إعراب (قام زيد): **(قام)** فعل ماض، ليس إشارة إلى وظيفة الفعل النحوية، بل هو مجرد ذكر للمعنى التقسيمي الصرفي للكلمة، وهذا يعني أن نكتفي في إعراب الكلمات الأخرى بذكر معناها الصرفي، ففي مقابل الفعل نقول مثلا في إعراب (زيد): اسم علم، وهلم جرّا مع باقي الكلمات.

وقد يزعم زاعم أن النحاة اكتفوا في الغالب بإعراب الفعل صرفيًا في التركيب ولم ينصّوا على وظيفته التركيبية لأنهم ذكروا في قواعدهم أن الفعل معروف بكونه قائما بوظيفة المسند فى الجملة، نقول في الرد: على فرض أن ذلك صحيح، فإنه لايعفي من النصّ على وظائف الكلم النحوية في التركيب، ولكن ما قاله النحاة ليس صحيحا، فالفعل لا يقتصر في التركيب على أداء وظيفة المسند، بل قد يقع بدلا من فعل آخر، قال ابن عقيل: (ويبدل الفعل من الفعل كـ(من **يصل** إلينا **يستعن** بنا يُعَنْ)، كما يبدل الاسم من الاسم يبدل الفعل من الفعل، فـ(يستعن بنا) بدل من (يصل إلينا)، ومثله قوله تعالى: "ومن يفعل ذلك **يلق** أثاما **يضاعف** له العذاب"، فـ(يضاعف) بدل من (يلق) فإعرابه بإعرابه) (شرح ابن عقيل3/253)، ويقع مفعولا به بعد (أن) الرابطة في نحو (أريد أن **أنام**)، فلا حاجة هنا وظيفيا لتقدير ما بعد (أن) جملة، لأن المسند إليه واحد في الفعلين، وليس صحيحا وظيفيًا سبكهما في مصدر مؤوّل كما ذكروا، لأن المصدر وهو اسم لا يؤدّي معنى الفعل، لا حدثيًا ولا زمنيًا، وليس هنا مجال تفصيل القول في ذلك، وأصل الجملة: (أريد أنام)،

فدخلت (أن) لتربط بين الفعل **المسند** والفعل **المفعول بـه**، وقـد يقـع الفعـل حـالا في نحو (**جئت أركض**)، ولا حاجة أيضا هنا لتقديـر الفعـل الثـاني جملـة، لأن المسـند إليه واحد في الفعلين.

أما تسمية المسند إليه في الجملة الفعلية بالفاعل، فليس دقيقـا مـن جهـة تسـمية الوظائف التركيبية حسب علاقة الإسناد دائما، فمصطلح الفـاعل إشـارة إلى مـن قـام بالفعل حقيقة، أي مَنْ فعل الحدث، وهذا تفسير عقلي لجهة من أوجـه الإسـناد في المسند إليه في الجملة الفعلية، ولا يشمل كل الأوجه، ولهذا قـال بعـض النحويـين: (**الفاعل** عند النحويين الاسم **المسند إليه الفعل** أو ما قام مقامـه مقدمـا عليـه، **سـواء وجد منه حقيقة أم لم يوجد**، وقال بعض النحويين: الفـاعل مـن وجـد منـه الفعـل وغيره محمول عليه وهذا ضعيـف لأربعـة أوجـه: **أحدهـا أن قولهـم رخـص السـعر ومات زيد فاعل عندهم ولم يصدر منه فعل**) (اللباب في علل البناء والإعـراب ج: 1 ص: 148 ). وهذا الكلام من النحاة إحساس بعدم وظيفية مصطلـح الفـاعل، وقولهـم عنه إنه "الاسم **المسند إليه الفعل**" دليل على ذلك، وكذا قول الزمخشري في تعريفه للفاعل: ( هو ما كان **المسند إليه** من فعل أو شـبهه ...) (شـرح المفصّـل 74/1). وقـد سـاوى عبـد القـاهر بـين الفـاعل ونـائب الفـاعل في الفاعليـة، مسـتندا إلى الناحيـة **الإسنادية**، أي مادام الاعتبـار بأن يكـون الفعـل **مسـندا إليـهما**. (المقتصـد في شـرح الإيضاح 346/1)، وهذا يعني أن مـا سمّـي بنـائب الفـاعل ينبغـي أن يسـمّى **مسـندا إليه**، لأنه أسند إليه الفعل بعد حذف **المسند إليه** الحقيقي (أي ما سموّه الفـاعل). ويستوي على هذا (كُسِر الزجاجُ) و(انكسر الزجاجُ).

هذا ولخّص باحث حديث اضطراب النحـاة في تسـمية العنـاصر المتصلـة **بالمسـند إليه والمسند**، باختلاف المنطلقات المعتمـدة في هـذه التسـميات (أي **المبتـدأ والخـبر والفعل والفاعل**)، فلاحظ أنها متباينه ومتعددة، فمنها ما يغلب عليه جانب **الرتبـة كالمبتدأ**، ومنها ما يغلب عليه جانب **المعنى كالفـاعل**، ومنـها مـا يغلـب عليـه دور **العنصر في عملية الإبلاغ كالخبر**، ومنها ما يقوم على **الانتمـاء إلى قسـم مـن أقسـام الكلم كالفعل واسم الناسخ**، ومن هنا يرى هذا الباحث أن النحاة لم يلتزموا من هـذه المنطلقات إلاّ بطرف واحدا، كما أنهم جمعوا بين أزواج من الوظائف لا ترجع بنا إلى **منطلق واحد**، والحـال أنـه يجـب أن ننطلـق في تحديـد هـذه الوظـائف مـن منطلـق واحد، وأن نلتزم بطرفي ذلـك المنطلـق ، فاعتمـاد **الإسـناد** يقتضـي الالـتزام **بالمسـند والمسند إليه**، واعتماد **دور العنصر في عملية الإبلاغ** يقتضـي الالـتزام **بالمخـبر عنـه والخبر**، واعتماد **الرتبة** يفرض الالتزام **بالمبتدأ والمؤخر** ...، واعتماد **أقسـام الكـلام** يحتم الالتزام بـ**الفعل والاسـم والصفـة** ...الخ. (محمـد الشـاوش، ملاحظـات بشـأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية، الموقف الأدبي، ع 135، 136، ص79.)

وتعـقيبًا على كلام هذا الباحث، أقـول: إننـا في الاختيـار بـين المنطلقـات الـتي ذكرها يجب من الناحية **الوظيفية** أن نختار منطلـق **الإسـناد**، لأن مراعـاة **العمليـة الإسنادية** التي هي الأصل في تكوين جمل اللغـة أمـر لابـد منـه، إذ لـن يتـم الفـهم والتحليل إلاّ بتتعيين عنصري الإسناد: **المسند والمسند إليه** في الجملة، مهما تعـدّدت أشكالهمـا أو صورهما الصرفية والتركيبية، والنحاة اتفقوا جميعا على أن الإسناد هـو أساس الجملة العربية أو العلاقة المحورية، إذ لا يمكن تصوّر جملـة مفيـدة مـن دون تعيين **طرفي الإسناد** فيها، حتى وإن استغني عن ذكر أحدهمـا أو كليـهما لقرينـة أو

دليل من الكلام أو المقـام، فجعلـوا بـهذا الإسـناد ظـاهرة شموليـة تنطبـق علـى كـل أسلوب إنشائيا كان أم خبريا، فإذا لم يجدوا أحد الركنين الأصليين في نظام الجملة (أعني طرفي الإسناد) أوّلـوه أو قـدّروه.

هـذا واستخدام التحليل الإسنادي للجملة العربية (أي: تحديد ما هو **المسند** ومـا هو **المسند إليه** في أي **صورة** كانت) – فضلا عن أنه هو الصـائب والصحيـح والأليـق **وظيفيًـا**– يخلّـص الـدرس النحـوي العربـي لاسـيّما التطبيقـي منـه (أي: التحليـل الوظيفي للجملة أو الإعراب) من مشكلات افتعلها المنهج الشكلي البصري القائم على نظرية العامل الشـكلية، الـتي عقّـدت النحـو بقواعدهـا التحكّميـة والتعسّـفية بـدون طائل، فأبعدته عن **وظيفته** الأساسية وهي: فهم **المعاني** ووصفـها وتحليـل عناصرهـا ومكوّناتها في **التركيب** من خلال **الاستعمال**، أي: **الإفصاح** عنها (وهـذا هـو معـنى **الإعـراب**)، كمـا يخلّصـه مـن فوضـى المصطلحـات المستخدمـة الآن في الإعـراب (الفعل، الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ، الخبر، اسم كان وإن، اسم فعل، فـاعل سـدّ مسدّ الخبر)، فيـتّسم الإعـراب بالبسـاطة والدقّـة والوضـوح، لأن الإسـناد كظـاهرة **محورية** في الجملة ليس له إلاّ طرفان، (فبعد تحديد أجـزاء الكـلام أو أقسـام الكَلِـم صرفيًا بفهم معانيها التقسيمية وتعيين سماتها وأطرها الشكلية)، يتـمّ تحديـد **المسـند والمسند إليه** في الجملة عن طريق فهم علاقة الإسـناد الرابطـة بينـهما، مـهما كـانت صورتهما ومهما كان شكلهما الإعرابي أو البنائي، ومهما وقع في الجملة مـن تحويـل بالترتيب أو الزيادة أو الحذف ، وهي أهمّ وسائل التحويل في الجملـة العربيـة الـتي سنشرح أهميتها في الفهم والتحليل والتفسير بعد حين. ففي النماذج الآتية يتضـح مـا نقول:

- جاء علي : **جاء** : مسند ، **عليّ**: مسند إليه ، والجملة فعلية بسيطة.

ـ علي جاء: **عليّ**: مسند إليه، قدّم لإفادة التخصيص، **جاء**: مسند، والجملة فعلية بسيطة.

ـ من يدرسْ ينجحْ: **من يدرسْ**: مسند إليه قدّم لإفادة الشرط، والفعل الواقع صلة جزم اقتضاءً، **ينجحْ**: مسند أُخّر لإفادة جواب الشرط، مجزوم اقتضاء، وأصل التركيب: ( ينجحُ من يدرسُ)، والجملة فعلية بسيطة.

ـ ما ناجح عليّ: **ما**: أداة نفي عام، **ناجح**: مسند قدّم لإفادة التوكيد، **علي**: مسند إليه، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ كان عليّ ناجحا: **كان**: أداة لإفادة الزمن في الماضي، **علي**: مسند إليه، **ناجح**: مسند، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ ما أكرمَ عليّا: **ما أكرمَ**: مسند( تعجبيّ)، **عليّا**: مسند إليه (متعجّب منه) منصوب اقتضاء، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ أكرم بعليّ: **أكرِمْ بـ**: مسند( تعجبيّ)، **عليّ**: مسند إليه (متعجّب منه) مجرور اقتضاء، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ من جاء ؟: **من**: استفهام عن مسند إليه، **جاء**: مسند، والجملة فعلية بسيطة.

ـ أين عقلك ؟ **أين**: استفهام عن مسند، **عقلك**: مسند إليه، وضمير المخاطب مضاف إليه، والاستفهام مجازي مسوق للتوبيخ، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ هيهات الخلودُ: **هيهات**: مسند، **الخلود**: مسند إليه، والجملة غير فعلية بسيطة.

ـ إنما شوقي شاعر: **إنما**: أداة قصر، **شوقي**: مسند إليه، **شاعر**: مسند، والقصر في الجملة قصر المسند إليه على المسند، والجملة غير فعلية بسيطة.

هذه نماذج من التحليل الوظيفي الخالي من التعقيد الشكلي الحاجب للمعنى، مع ملاحظة أن الحركات الإعرابية لا يُشار إليها إلاّ إذا كانت خارجة عن الإطار المعروف، كأنْ يأتي المسندُ إليه منصوبا أو مجرورا اقتضاء كما مرّ في تحليل تركيبي التعجب، أماّ إذا جاءت السمات الإعرابية للكلمات على معهودها فلا داعيَ لذكرها (على طريق أن الشيء إذا جاء على أصله لا يُسأل عنه)، إلاّ إذا كانت العلامة الإعرابية قرينة لفظية فارقة بين وظيفة تركيبية وأخرى، كأن تكون فارقة بين المسند والمسند إليه عند تداخلهما، أو بين المسند إليه والمفعول به، أو بين الحال والنعت أو غير ذلك.

كما أن الكلمات التي لا تظهر عليها العلامة الإعرابية، لكونها مبنيّة أو منقوصة أو مقصورة، فليس من المنهج الوظيفي ربطها شكليا بالإعراب المحلّي أو التقديري، لأن العلامة الإعرابية لم تظهر عليها، ومن ثمّ فقدت علاميّتها (فكيف تكون علامة وهي لم تظهر؟) ، فقد استغنينا عن ذكرها في التركيب وهي ظاهرة إذا لم تخرج عن أصلها ولم تكن قرينة لفظية دالة، فكيف بها وهي غير ظاهرة أو منعدمة أصلاً. كما في الجمل أو أشباه الجمل عندما تسند إليها بمجملها وظيفة تركيبية. أما ما سمّوه بعقدة التوابع في تسويغهم للإعراب المحلي أو التقديري، فليس ذلك بمسوّغ لتعميم هذا الإعراب بدون طائل أو فائدة وظيفية على كل الكلمات والتراكيب، فقولنا: (ضرب موسى عيسى): فـ(موسى) مسند إليه، و(عيسى) مفعول به، ولا حاجة هنا إطلاقا لتقدير الحركات لا وظيفيًا ولا شكليًا، فالرتبة لفظيًا هي التي عيّنت وظيفة الاسمين في الجملة، والعجيب هنا أن المعرب لا يقدّر الحركة إلاّ إذا عرف الموضع، وهو لا يعرف الموضع إلاّ بواسطة القرائن المعنويه كالإسناد والتعدية والملابسة وغيرها، أو اللفظية كالأداة والرتبة، وإذن ما فائدة تقدير الحركة وظيفيًا ؟ أمّا إذا

جيء بالنعت بعد هذين الاسمين كأن نقول: (ضرب موسى الطويلُ عيسى القصيرَ)، فمن الواضح هنا أن موضع (موسى) الرفع لأنه مسند إليه ولهذا فنعته مرفوع، و(عيسى) موضعه النصب لأنه مفعول به فنعته منصوب، هذه هي عقدة التوابع التي سوّغوا بها الإعراب المحلي و التقديري وما هي بعقدة كما رأينا، ثمّ إن العربيّ عندما كان يتكلم لم يكن يقدّر الحركة هنا، وحتى المتكلّم العربي المعاصر لا يقدّر الحركة، بل يكفيه أن يعرف الموضع المعهود للفظ المنعوت حتى ينتقل إلى النعت.

ويزداد تسويغ الإعراب المحلي والتقديري غرابة إذا كان التابع والمتبوع مما لا تظهر عليه العلامة الإعرابية، كأن نقول: (جاء عيسى يتكلّم)، وكذلك إذا كان الباب النحوي أو الوظيفة التركيبية في صورة جملة لا تقبل أن يتبعها تابع معرب نحو محمد أخوه قادم)، فما هي الجدوى في النطق أو في المعنى - ولو ضؤلت جدا- من جعل الجملة الواقعة مسندا في **محل رفع** ؟ والغريب هنا أن النحاة يعربون المسند الفعلي في تركيب (كاد) وأخواتها في نحو (كاد المطر **يسقط**) جملة في محل نصب خبر (كاد)، وفي هذا أخطاء متراكبة، منها أن الفعل (يسقط) مفرد وقع مسندا، ما الفائدة من إعرابه جملة وهو قد أسند إلى (المطر) قبله وظيفيا ؟ ثمّ لماذا أعربوا هذه الجملة المزعومة في محلّ نصب ولم يأت خبرها (كما سمّوه) اسما أو صفة منصوبين يمكن القياس عليهما كما فعلوا في (كان)، وهم قد أقرّوا في قواعدهم بأفواههم أن خبر كاد لا يأتي إلا فعلا مضارعا ؟

يجب أن يعرف الناس اليوم أن النحاة قد جعلوا هذا وغيره لتحكيم قواعد نظرية العامل الشكلية التي تقوم على مبدأ سقيم هو تأثير العامل في المعمول رفعا أو نصبا أو جرا، فإذا لم يظهر هذا الأثر قدّروه، فهم قد قالوا إن (كاد) عاملةٌ النصبَ في خبرها، ولما كان خبرها فعلا أو جملة فعلية لا يظهر عليها النصب جعلوها في

محل نصب، رغم أنهم يدركون أن هذا لا فائدة ولا طائل من ورائه، لا في المعنى ولا في مكافحة اللحن في النطق أو الكتابة ولا في أيّ شيء آخر، فهل نتّبعهم اليوم في هذيانهم هذا؟

**د ـ التحويل كإجراء وظيفي في فهم الجملة العربية وتحليلها وتفسير عُقدها التركيبية:**

**التحويل** هو نقل اللفظ من **هيئة أصلية** له إلى **هيئة أخرى** بقصد **تعديل المعنى أو تغييره**، وهو قد يكون في صيغة الكلمة أو في وظيفتها التركيبية أو في رتبتها أو في حركتها الإعرابية، وقد عرفه نحاتنا القدماء وذكروا شيئا منه في قواعدهم، ومن أمثلته عندهم:

قال ابن هشام: (وينفرد اسم المفعول عن اسم الفاعل بجواز إضافته إلى ما هو مرفوع به في المعنى، وذلك بعد **تحويل الإسناد عنه إلى ضمير راجع للموصوف ونصب الاسم على التشبيه**، تقول: (الورع محمودة مقاصده )ثم تقول :(الورع محمود المقاصدَ) بالنصب ثم تقول: (الورع محمود المقاصدِ) بالجر.) (أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ج: 3 ص: 232–233). فذكر كما نرى خطوات إجراء التحويل الثلاث عمليا.

وقال أيضا: (هذا باب إعمال الصفة المشبهة باسم الفاعل المتعدى إلى واحد، وهى الصفة التي اِستُحسن فيهَا أن تضاف لما هو فاعل في المعنى كـ(حسن الوجهِ) و(نقى الثغرِ) و (طاهر العرضِ)، فخرج نحو (زيد ضاربٌ أبوه) فإن إضافة الوصف فيه إلى الفاعل ممتنعة لئلا توهم الإضافة إلى المفعول، ونحو (زيد كاتب أبوه)، فإن إضافة الوصف فيه وإن كانت لا تمتنع لعدم اللبس لكنها لا تحسن، لأن الصفة لا تضاف

**لمرفوعها حتى يقدر تحويـل إسنادها عنه إلى ضمير موصوفها)**. (أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ج: 3 ص: 347)

وقال أيضا: (الصفة المشبهة: وهـي كـل صفـة صحّ **تحويـل** إسـنادها إلى ضمـير موصوفها، وتختص بالحال وبالمعمول السببي المؤخر، وترفعه فاعلا أو بدلا أو تنصبـه مشبها أو تمييزا أو تجره بالإضافة، إلا إن كانت بأل وهو عار منـها). (شـرح شـذور الذهب ج: 1 ص: 509).

وقال عن **تحويل الصيغة من فاعل إلى فعيل بقصد المبالغة**: (وخُبـير بنـو لهـب) على التقديم والتأخير وتقديره خبير كظـهير خلافـا للأخفـش والمثـال هـو مـا حـول للمبالغة من فاعل إلى فعال أو فعول أو مفعال بكثرة أو فعيـل أو فعـل بقلـة نحـو أمـا العسل فأنا شراب). (شرح قطر الندى ج: 0 ص: 270 )

وقال عن **تحويل صيغة المتعدي إلى لازم بغرض المبالغة والتعجب**: (الأمور التي لا يكون الفعل معها إلا قاصرا وهي عشرون أحدها كونه على فعـل بـالضم كظـرف وشرف لأنه وقف على أفعال السجايا وما أشبهها مما يقوم بفاعله ولا يتجاوزه ولهذا يتحول المتعدي قاصرا إذا حول وزنه إلى فعل لغرض المبالغة والتعجب نحو: ضرب الرجل وفهم بمعنى ما أضربه وأفهمـه). (مغـني اللبيـب عـن كتـب الأعـاريب ج: 1 ص: 674)

وقال ابن عقيل عن **تحويل الفعل المتعدي إلى صيغة (فَعُل)**: (يجوز في (علـم) أن يقال (علُم الرجل زيد) بضم عين الكلمة، وقد مثل هو وابنه به، وصرّح غـيره أنـه لا يجوز **تحويـل** (علم) و(جـهل) و(سمـع) إلى (فعُـل) بضـم العـين، لأن العـرب حـين استعملتها هذا الاستعمال أبقتها على كسرة عينها ولم **تـحولها** إلى الضم، فـلا يجـوز لنا **تحويلها**). (شرح ابن عقيل ج: 3 ص: 168).

وقال نحوي آخر عن تركيب الصفة المشبهة: (الصفة المشبهة لا تضاف لمرفوعها حتى يقدر **تحويل إسنادها عنه إلى ضمير الموصوف** أي وحينئذ ينصب المرفوع فيتغاير مع الصفة ثم تقع الإضافة فليتأمل). (رسالة في اسم الفاعل ج: 1 ص: 80)

وقال عن التمييز المحوّل أيضا: (وأما أقسام التمييز المبين لجهة النسبة فأربعة: أحدها أن يكون **محولا عن الفاعل** كقول الله عز وجل: "واشتعل الرأس شيبا"، أصله: "واشتعل شيب الرأس"، وقوله تعالى: " فإن طبن لكم عن شيء منه نفسا"، أصله: " فإن طابت أنفسهن لكم عن شيء منه"، **فحول الإسناد فيهما عن المضاف وهو الشيب في الآية الأولى والأنفس في الآية الثانية إلى المضاف إليه وهو الرأس وضمير النسوة**، فارتفعت الرأس وجيء بدل الهاء والنون بنون النسوة ثم **جيء بذلك المضاف الذي حول عنه الإسناد فضلة وتمييزا** وأفردت النفس بعد أن كانت مجموعة لأن التمييز إنما يطلب فيه بيان الجنس وذلك يتأذى بالمفرد، الثاني أن يكون **محولا عن المفعول** كقوله تعالى: " وفجرنا الأرض عيونا"، قيل التقدير: " وفجرنا عيون الأرض"، وكذا قيل في "غرست الأرض شجرا "،ونحو ذلك، الثالث: أن يكون **محولا عن غيرهما** كقوله تعالى: " أنا أكثر منك مالا"، أصله: "مالي أكثر"، فحذف المضاف وهو المال وأقيم المضاف إليه وهو ضمير المتكلم مقامه فارتفع وانفصل وصار أنا أكثر منك، ثم جيء بالمحذوف تمييزا، ومثله" زيد أحسن وجها "وعمرو أنقى عرضا وشبه ذلك التقدير وجه زيد أحسن وعرض عمرو أنقى). (شرح شذور الذهب ج: 1 ص: 333–334)

وقال بعض النحاة: (ولا يجوز تقديم المنصوب هنا على الفعل، وقال المازني والمبرد والكوفيون: هو جائز كقولك: نفسا طبت به، وحجة الأولين أن المنصوب هنا فاعل في المعنى وإنما **حول** عن ذلك ونسب الفعل إلى المضاف إليه مبالغة، ثم ميز

بذكر ما هو فاعل في الأصل، فلو قدم لصار كتقديم الفاعل على الفعل وذلك باطل كذلك ههنا). (اللباب في علل البناء والإعراب ج: 1 ص: 300)

وقال العكبري في تحليل الآية (وما كنت بجانب الغربي..): ("قوله تعالى بجانب الغربي" **أصله** أن يكون صفة، أي: بالجانب الغربي، ولكن **حول** عن ذلك وجعل صفة المحذوف ضرورة امتناع إضافة الموصوف إلى الصفة إذ كانت هي الموصوف في المعنى، وإضافة الشيء إلى نفسه خطأ، والتقدير: "جانب المكان الغربي" ..)(التبيان في إعراب القرآن ج: 2 ص: 178).

وقال الدكتور مازن المبارك معلقا على تحليل بعض النحاة للجملة الشرطية بـ(من): (والجملة الشرطية ناقصة لافتقارها إلى جواب، وهم مما يسمون ما يحتاج إلى غيره ناقصا لذلك قالوا عن "ما" الموصولة: إنها ناقصة لاحتياجها إلى الصلة، وقالوا عن "ما" النكرة الموصوفة المجردة عن معنى الحرف: إنها ناقصة لاحتياجها إلى الصفة، وثانيها أنهم يحتكمون إلى المعنى إذ هو الحكم في كل خلاف كما قال أستاذنا الأفغاني، ونحن نأخذ أخذهم ونقول قولهم ولكننا نخالفهم فيما وصلوا إليه من أن المعنى ينصر كون الجواب خبرا لاسم الشرط، لأننا نخالفهم في التقدير الذي قدروه، فقد قالوا: إننا إذا **حولنا** صيغة الجملة الشرطية "من يسافر يبتهج" إلى جملة اسمية، قلنا: "المسافر مبتهج"، **وما اسم الشرط هنا إلا اسم موصول أضيف إليه معنى الشرط، ففك صلته بفعله لفظا لا معنى، والحق أن تحويل الصيغة الشرطية "من يسافر يبتهج" إلى جملة اسمية، ليس هو "المسافر مبتهج"، لأن هذا التقدير قد ألغى معنى الشرط وهو الذي بني عليه الكلام أصلا والشرط في هذه الصيغة معنى**، لا يجوز إغفاله ولو أغفلناه كما قدروا لتساوى قولنا من يسافر). (رسالة المباحث المرضية ج: 1 ص: 58 )

فهذه الأمثلة وغيرها – بغـض النظـر عـن صحـة تحليلاتـها وظيفيًـا – تبيّـن لنـا بوضوح لا لبس فيه كيف أن النحاة القدامى لجئـوا إلى **التحويـل كـإجراء وظيفـي في فهم التراكيب غير الأصلية وتحليلها**، وإجراء التحويل في الدرس النحوي أمر لابـد منه، وتبدو ضرورته في التعامل مع الجمل غير الأصليـة أي المحوّلـة، لاسـيما الـتي بلغت درجة من التعقيد يصعب معها فهم علاقاتها ووظائفها التركيبيـة لـدى الشـداة خاصة.

والتحويـــل في الجملـــة العربيـــة ينقســـمين: 1ـ التحـــــــويل العميـــــــق، 2 ـ التحويل السـطحي، ينطبـق الأول علـى الـتراكيب الـتي وقـع تحويل وظائف كلماتها من الإسناد إلى التخصيص أو العكس، كالتحويل الـذي وقـع في الآية: ( واشتعل الرأس شيبا): قال عبد القاهر في ذكر خطوات التحليل التحويلـي للآية: (سلك بالكلام طريق ما يسند الفعل فيه إلى الشيء وهو لما هو من سببه، فيرفع به ما يسند إليه، ويؤتى بالذي الفعـل لـه في المعنـى منصوبـا بعـده، مبينـا أن ذلـك الإسناد وتلك النسبة إلى ذلك الأول إنما كان من أجل هذا الثاني، ولما بينه وبينه من **الاتصال والملابسة** كقولهم: "طاب زيـد نفسـا" و"قـر عمـرو عينـا" و"تصبـب عرقـا" و"كرم أصلا" و"حسن وجهـا"، وأشباه ذلك مما تجد الفعل فيه **منقـولا** عن الشيء إلى ما ذلك الشيء من سببه، وذلك أنا نعلم أن "اشتعل" للشيب **في المعنى**، وإن كان هـو للرأس في **اللفظ**، كما أن "طاب" للنفس و"قر" للعين و"تصبب" للعرق ..)، ولا ينسى عبد القاهر هنا – كما هو ملاحظ– ذكر العلاقات المعجمية بين الكلمـات الـتي تتخـذ قرائن معنوية في الفهم والتحليل، كما في قوله :( وذلك أنا نعلم أن "اشتعل" للشـيب في المعنـى، وإن كـان هـو للـرأس في **اللفـظ**، كمـا أن "طـاب" للنفـس و"قـر" للعـــين و"تصبب" للعرق).

ولا يكتفي عبد القاهر هنا بالحديث عن خطوات التحويل النحوي في الآية والذي سمّاه بالنقل، بل يتعدّاه إلى الحديث عن الدلالة الوظيفية للتركيب المحول وهي إفادة الاستغراق والشمول في المعنى، فيقول: (.. يفيد مع لمعان الشيب في الرأس الذي هو أصل المعنى: **الشمول وأنه قد شاع فيه وأخذه من نواحيه وأنه قد استغرقه وعم جملته حتى لم يبق من السواد شيء**، أو لم يبق منه إلا ما لا يعتد به وهذا ما لا يكون إذا قيل " اشتعل شيب الرأس أو الشيب في الرأس"، بل لا يوجب اللفظ حينئذ أكثر من ظهوره فيه على الجملة ...ونظير هذا في التنزيل قوله عز وجل: "وفجرنا الأرض عيونا"، التفجير للعيون في المعنى وأوقع على الأرض في اللفظ كما أسند هناك الاشتعال إلى الرأس وقد حصل بذلك من معنى الشمول هاهنا مثل الذي حصل هناك، وذلك أنه قد أفاد أن الأرض قد كانت صارت عيونا كلها وأن الماء قد كان يفور من كل مكان منها، ولو أجري اللفظ على ظاهره فقيل: "وفجرنا عيون الأرض أو العيون في الأرض"، لم يفد ذلك ولم يدل عليه ولكان المفهوم منه أن الماء قد كان فار من عيون متفرقة في الأرض وتبجس من أماكن منها ..) (دلائل الإعجاز ج: 1 ص: 92 -93).

أما التحويل السطحي - وهو الأبسط والأهم وظيفيًا والأكثر تداولا في الكلام - فيتبدّى في ثلاثة أقسام: التحويل بالترتيب ـ التحويل بالزيادة ـ التحويل بالحذف، وبدون مراعاة أشكال التحويل هذه في الكلام بعناية، بدءًا من الأصل الحقيقي أو المفترض، يكون من العسير فهم التراكيب غير الأصلية أو المحوّلة وتفسير عُقدها بدقّة، ويستلزم الحديث عن أقسام التحويل هذه بشكل واف صفحات عدة، ونكتفي هنا بذكر بضعة أمثلة عنها لتوضيح أهميتها القصوى (وبالمثال يتّضح المقال):

ـ الجملة الشرطية: وقع النحاة في تخبّط واضح في تحليلها وتفسير ظاهرها، ومما أوقعهم في ذلك تقسيمهم الخاطىء لأقسام الكلم، ومن ثمّ سوء فهمهم لمعانيها الصرفية والتركيبية، فمثلا: قولنا: (من يدرسْ ينجحْ)، لم يفهم أكثر النحاة أصل هذا التركيب فتخبّطوا تخبّطا عجيبا في فهمه وتحليله وعلى رأسهم ابن هشام في المغني، وأصل هذا التركيب (ينجحُ من يدرسُ) بمعنى (ينجحُ الذي يدرسُ)، لأن (من) الشرطية أصلها من الموصولية وقد تحوّلت بالتقديم إلى شرطية، وهذا يعني أن تحلّل وظيفيا انطلاقا من أصلها، فتتضح إثر هذا وظائف عناصر الجملة، وتكون (من يدرسْ) مسندا إليه قدم لإفادة الشرط، و(ينجح) مسند، والجملة شرطية فعلية بسيطة، وعلى هذا تكون جملة: (من يدرسْ ينجحْ) مكافئة وظيفيا للجملة: (الذي يدرسُ ينجحُ) فتحلل تحليلها، والملاحظ هنا أن ما سمّوه فعل الشرط هنا وهو(يدرس) أصله صلة للموصول (من) أي أداة الشرط المحولة منه، ويبقى كذلك لأنه يشكل مع موصوله كلمة واحدة، ولا يتغيّر الأمر بعد هذا التحويل السطحي.

والنحاة لم يفهموا هذا، وخلطوا بين الوظائف في الجملة، فلم يفرّقوا بين الشرط كوظيفة أسلوبية عامة تتعلق بالجملة بأسرها، وبين الوظائف التركيبية (الأبواب)، فحسبوا أن انقسام الجملة ههنا إلى شرط وجواب شرط يمنع من اعتبار الأداة مع فعلها - وهي صلتها في الأصل- كلمة واحدة في التحليل الوظيفي، فأعربوا (من) مبتدأ وشرطها خبرا في الأعراب الغالب، وكذلك فعلوا في نحو (من تضربْ أضربْ)، فقالوا: (من) مفعول به لفعل الشرط، وليس لفعل الجواب، وهذا يوقعهم في مشكلة هي أن فعل الجواب بقي ناقصا بدون مفعول به، ولو فهم النحاة أن أصل التركيب: (أضربُ من تضربُه) بمعنى (أضربُ الذي تضربُه)، وأن الجملة الشرطية (من تضربْ أضربْ) مكافئة دلاليا ووظيفيا للجملة (الذي تضربُ أضربُ)، لما وقعوا فيما

وقعوا فيه من أخطاء شنيعة، أوصلهم إليها منهج نظرية العامل الشكلية، فهم عندما رأوا أن (من) الشرطية تجزم الفعلين فصلوا بين(من) الشرطية وصلتها في التحليل الوظيفي، أي أنها عاملة في شرطها فلا يجوز عندهم جعله معها كالكلمة الواحدة، ثمّ قالوا إن فعل الجواب مجزوم بـ(من) لا محلّ له من الإعراب، وهذا عجيب عجيب.

- في تركيب الحصر: في جملة (ما ضرب القوم إلاّ عليّا)، يحسب أغلب طلاّب العربية أن (علياّ) مستثنى منصوب، غرهم في ذلك مجيئه بعد (إلاّ) منصوبا، ولو عرفوا أن الجملة غير أصلية جرى فيها التحويل بالزيادة، أي بزيادة (ما) النافية في صدر الجملة و(إلاّ) في حشوها لإفادة الحصر، لحلّلو الجملة وظيفيا بحسب أصلها، وهو (ضرب القوم عليا)، أي أن (علياّ) مفعول به وليس مستثنى. وهذا مثال بسيط عن قيمة التحويل بالزيادة، وتتضح قيمة هذا التحويل أكثر عند إجرائه بالتوازي مع التحليل بالترتيب على أمثلة أكثر تعقيدا وتداخلا كما في الآية: (ومن أهل الكتاب إلاّ ليؤمن به قبل موته) أو (وإنْ من أمة إلاّ خلا فيها نذير).

## خاتمـة:

هذه بعض أهم أسس المنهج الوظيفي العربي الجديـد لتجديـد النحـو العربـي، لم أضمّنه الحديث عن التحليل المعجمي القرائني، الذي يحتـاج الحديـث عنـه بشـكل واف إلى محاضرة كاملة أو أكثر، آمل أن أسـتطيع تقديمـها في مـرة قادمـة بـإذن الله تعالى.

# تقويم مدونة النحو العربي

الدكتور الأستاذ محمد كراكبي

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة باجي مختار - عنابة

إن هذا الموضوع محوج إلى فضل تأمل وتبصر؛ لأنه يعالج مسألة لغويـة، تعـد مـن أعقد النشاطات اللسانية، وأعني بها مدونة النحو العربـي الـتي سـخر لهـا علماؤنـا العرب كل إمكاناتهم، لإبراز مقوماتها العلمية، وأسسها الفلسفية. ولعل أهـم أسـباب اختيار هذا البحث مساهمة النحو العربـي في بلـورة مسـتوى مـن المسـتويات اللغويـة المعقدة، غير أن نحاتنـا العـرب لم يفلحـوا في تخليصـه مـن الأصـول الغريبـة عنـه، ويضاف إلى ذلك حالة التشكي من مسائله المتعددة، والمتباينة، ومناهجه المستعملة في العملية التعليمية. فأردنا تبيينها، وإبراز استشكالاتها، ليسهل علينا علاجها.

أما المنهج المتوخى في هذا العمل، فهو المزاوجة بين النظريـة اللسـانية الحديثـة، والرؤية اللغوية القديمة. فحاولنا كشف الصلات المنهجية، والعلمية بينهما، لنتمكـن من تقديم النحـو العربـي في ثـوب جديـد، يحقـق انجذابـا واشـتياقا. وهـذه الثقافـة المزدوجة تساعدنا على شرح الغـامض، وتفصيـل المجمـل، وتكملـة النـاقص. وبـهذا صقلنا بعض أفكار البحث وتطبيقاته.

نرمي من وراء هذا العمل إلى تحقيق غـايتين: علميـة، وتعليميـة (تربويـة). فأمـا الغايـة العلميـة، فتتمثـل في تجليـة مدونـة النحـو العربـي مـن حيـث إنـها مولـد تراثـي، يتضمن معطيات لسانية حديثة، وأما الغاية التعليمية، فتكمن في:

1 – استغلال النظريات اللسانية الحديثة في تدريس النحو العربى.

2 – التنبيه على بعض العيوب العامة في العملية التعليمية.

3 – وضع برنامج ثري للمادة، موزع على المراحل الجامعية.

4 – تكثيف الحصص للدرس النحوي؛ لأنه يصون اللغة من الزلل.

وأما العناصر التي اهتممنا بها في هذا البحث، فهي:

أولاـ مجالات التقويم في المرحلة التعليمية الجامعية

ثانيا– صلة الدرس اللساني الحديث بالموروث النحوي العربي.

ثاليا – استشكالات الدرس النحوي.

رابعا– وجهة نظرنا في تدريس النحو العربي.

## أولا ـ مجالات التقويم في المرحلة التعليمية الجامعية:

يهدف التقويم في العملية التعليمية الجامعية إلى صقل الأفكار، وتنمية المواهب، والقدرات الفكرية للطالب. ولا بد من أن يبنى على أسس علمية، وتربوية مكتسبة؛ لأن ذلك يؤدي إلى شحن الطالب بحقائق علمية، متنوعة، يضيفها إلى مدركاته السابقة، فتؤهله للتمييز بين الصواب، والخطأ. ويمكننا حصر المجالات التقويمية في العناصر التالية:

### 1ـ التقويم المنهجي:

تخضع العملية التعليمية لتقويم منهجي يتمثل في تبيين المسلك الدراسي، ومدى نجاعته في تدريس مادة ما. فالبحث، مثلا، في اللغة أمر معقد؛ لأنها ذات أبعاد كثيرة نفسية، واجتماعية، ولغوية، وزمانية، وآنية.

ففي البعد النفسي يحاول الدارس أن يصل إلى بعض الخلجات النفسية،أو إلى بعض الأفكار المحتجبة التي تعبر عن انتماء فلسفي، أوإيديولوجي. فغالبا ما تكون هذه الرؤى خفية، لا تطفو فوق السطح، وبفضل التحاليل الدقيقة، والولوج في أعماقه ودراسة كل ملابساته، يمكن الوصول إلى الكشف عن شخصية الأديب، وأزماتها النفسية، فيصطنع الدارس إذاك منهجا معينا يدعى المنهج النفسي، أو ما يسمى بالنقد النفساني la psychocritique وتطلق أيضا على التحليل النفساني للنصوص الأدبية psychanalyse des textes litteraires. وفي البعد الاجتماعي تعد اللغة بنت المجتمع، فصانعها الإنسان؛ لأنه كان مضطرا للتعبير عن حاجاته المختلفة فأنشأ في

البداية رموزا، ثم تطورت لتصبح وسيلة من وسائل التواصل مع غيره من بني جنسه، ومن هذا المنطلق عدت مؤسسة اجتماعية. وللتعرف على مظاهر المجتمع الخلقية، والعقيدية، والعمرانية، فلابد من اعتماد منهج معين يلائم ذلك، ويدعى المنهج الاجتماعي. وهي، في بعدها اللغوي، "متعددة الأنظمة، فلها نظامها الأصواتي الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي ... ولها نظامها الصرفي ..ولها نظامها النحوي ...ولها بعد ذلك نظام للمقاطع ... ويؤدي كل نظام منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى". فاللغة بهذا ذات مظهرين: بنيوي، ووظيفي. فإذا أراد الدارس أن يتعرف على القوانين التي تحكم هذه اللغة، فلابد من دراسة طبيعتها التي تتكون من أصوات، فكلمات،فعبارات، فنص، أو خطاب، ... ويحاول أن يحلل كل هذه المعطيات اللغوية ليكتشف سر نظامها العجيب، ولابد، ايضا، من دراسة وظائفها: التعبيرية، والانفعالية، والمرجعية، والانتباهية، والمعجمية، والإنشائية. ولمعرفة طبيعة هذه اللغة، ووظائفها لابد من اختيار منهج يوافق ذلك، ولعل أنسب المناهج هو المنهج اللساني الوصفي الذي يعتمده الدارس لوصف الظاهرة اللغوية، وتصنيف أبوابها، ودراسة أشكالها، ليصل، في الأخير، إلى خصائصها المتميزة. وتخضع اللغة، كغيرها من الظواهر الطبيعية لعامل الزمن: تخلق، فتعيش، فتتطور، فتهرم، فتنقرض، ويعني ذلك أنها لا تظل على حال. ولمعرفة أحوالها لابد من اصطناع منهج يوصلنا إلى معرفة أطوارها عبر الزمن، ذلك هو المنهج التاريخي الذي يعمد فيه الدارس إلى استقراء ظاهرة لغوية ما (كتمييز العاقل من غير العاقل في العربية). فيرجع إلى أقدم النصوص، ويمضي قدما في الجمع إلى أن تتجمع لديه كل المعطيات العلمية لتلك الظاهرة، فيقدم صورة واضحة عن تطور هذه الظاهرة عبر أطوارها التاريخية. وإذا أراد الدارس تقدير ظاهرة لغوية ما في نقطة

زمنية محددة استعمل منهجا آنيا، وهو المنهج الذي يعكف على دراسة اللغة، أو إحدى ظواهرها في حيز زمني محدد (كدراسة خصائص العربية في القرن الرابع الهجري)، دون الاهتمام بما قبله، أو بعده. تعدد هذه الأبعاد من شأنه أن يولد الخلف فى دراسة اللغة، والوسيلة التى يستخدمها الباحث للوصول إلى تحليلها حسب الرؤية العلمية التي ينطلق منها، فيصطنع إذاك منهجا ما لإيضاح جنب لغوي ما، ويؤسس هذا المنهج على الحاجة العلمية التي يريد تحقيقها، وقد تكون تاريخية، أو مقارنية، أو وصفية، أو تقابلية.

إن تقديم مادة علمية معتمدة على منهج واضح من شأنه أن يحقق استجابة لدى الطالب، فينجذب، وينشرح. وتلك غاية أسمى نسعى دوما إلى تحقيقها في العملية التربوية الجامعية.

## 2ـ تقويم البرنامج:

إن البرنامج في أبسط تعريفه مقرر تعليمي مقدم للطالب في إحدى السنوات الجامعية. ويبدو أن البرامج التعليمية لم تقم في وضعها الحالي على أسس علمية، فغالبا ما كانت بعيدة عن اهتمامات الطالب، وميولاته المختلفة. فلا بد من ربط البرنامج بالمتطلبات العلمية لدى الطالب، فتقدم المسائل المركزية على الثانوية، ويتم ذلك بمعاينة ميدانية، اختبارية. الغاية من ذلك تحديد الموضوعات الغائبة عن الطالب، كما نراعي مستواه الجامعي، فتختار له مسائل تناسب أفقه العلمي. فمصطلح (علم التراكيب) في السنة الثالثة من المرحلة التعليمية الجامعية أظيفت إليه عناصر إفرادية، وهذا لا ينطبق على واقع هذه المادة؛ لأن علم التراكيب يهتم باستشكالات الجملة في التراث النحوي والبلاغي، والدرس اللساني المعاصر. فلا بد، إذا، من قراءة واعية للنصوص التراثية النحوية، والبلاغية لاكتشاف أصول هذه

المادة، وموقف علماء العرب منها، والاطلاع على النظريات التركيبية التي تشكل بؤرة البحث اللساني المعاصر، وهكذا الشأن في جميع المواد. وندعو، في هذه الحال، إلى إنشاء جمعيات علمية جامعية في جميع الاختصاصات، تضم أساتذة أجلاء، لهم طول النفس في الأبحاث الجامعية بالجزائر، وخارجها، وتضطلع بتقويم البرامج، واختيار ما يناسب طموحات الطالب الجامعي منها، ولعل بهذا نحقق المبتغى، ويتمثل في التحصيل العلمي، وهو الغاية الأسمى، واستثماره في شتى مجالات الحياة.

3 ـ **التقويم اللغوي**: إن معرفة اللغة صحيحة، سليمة "ركن من أقوى مقومات هذا الشعب العربي، الضارب ما بين المحيط والخليج، في بقعة شاسعة، واسعة كانت ولا تزال ذات الأثر الأعظم في حضارة الكون ورسالة الإنسانية الخيرة النيرة".

وأهم مصطلح شاع في هذا الموضوع هو (اللحن)، وله معان كثيرة منها: **الفطنة**، **والذكاء**، واستنتج ذلك من قول الرسول( ص) "لعل أحدكم أن يكون ألحن بحجتة من بعض"، **والتظرف** في الحديث بخلطه بالكلام الأجنبي، أو الكلام المتعمد فيه الخطأ، والخطأ خروج عن الأصل اللغوي المتوارث عن الأجداد.

**فاللحن** بهذه المعالم أمر طارئ على اللغة العربية السليمة، فما خرج عنها عد خطأ، ويوصف كلامه بأنه لحن. وينقسم أقساما عدة: لحن الحركات، والصيغة، والزيادة، والنقصان، والتركيب. يقول ابن الجزري في هذا الصدد "اعلم أن غلط العامة يتنوع، فتارة، يضمون المكسور، وتارة يكسرون المضموم، وتارة يقصرون الممدود، وتارة يشددون المخفف، وتارة يخففون المشدد، وتارة يزيدون في الكلمة، وتارة ينقصون منها، وتارة يضعونها في غير موضعها، إلى غير ذلك من الأقسام ..."

ويمكننا أن نصنف اللحن إلى ثلاثة أنواع رئيسية مستنتجة من الأقسام السابقة:

1ـ الخطأ في الألفاظ

2ـ الخطأ في الإعراب

3ـ الخطأ في الأسلوب

فمن أمثلة النوع الأول: قولهم "خرجنا نتـنزه"، إذا خرجـوا إلى البسـاتين. وإنـما التنزه التباعد عن المياه، والأرياف، ومنه قيل، فلان يتنزه عن الأقذار، أي: يتبـعد منها.

ومن أمثلة النوع الثاني: استعمالهم لفظ (الطرب)، يذهب الناس إلى أنه في الفـرح دون الجزع، وليس كذلك، إنما الطرب خفة، تصيب الرجل لشدة السرور، أو لشـدة الجزع، كذلك اسـتعمالهم لفـظ (الحشـمة)، يضعـها النـاس موضـع الاسـتحياء قـال الأصمعي" وليس كذلك ، إنما هي بمعنى الغضب، وحكي عن بعض فصحـاء العـرب أنه قال: "إن ذلك لما يحشم بني فلان، أي: يغضبهم.

ومن أمثلة الخطأ في الإعراب، قوله في الآية الكريمة "إن الله بريء مـن المشـركين ورسوله" بكسر اللام. فبذلك يضيع المعنى. ويروى أن الكسائي وأبـا يوسـف القـاضي اجتمعا عند الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو، ويسخر منه، فقال له الكسـائي، و قد أراد أن يعلم فضل النحـو: مـا تقـول في رجـل قـال لرجـل: أنـا قـاتل غلامـك بالجر، وقال آخـر: أنـا قـاتل غلامـك بـالنصب، أيـهما كنـت تـأخذ بـه؟ قـال أبـو يوسف: آخذهما جميعا، فقال له الرشيد أخطأت وكان لـه علـم بالعربيـة ... الـذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال أنا قاتل غلامك، وأمـا الـذي قـال أنـا قـاتل غلامـك بالنصب، فلا يؤخذ به؛ لأنه مستقبل لم يكن بعد.

فالإعراب نمط من أنماط القرينة اللفظية به تمـيز المعـاني، ويوقـف علـى أغـراض المتكلمين.

وأما الأخطاء الأسلوبية، فمرجعها إلى الاستعمالات اللغوية السقيمة التي يمجها الذوق العربي، ويكتسبها الفرد غالبا من الصحف ،والمجلات العامة، والترجمات.

ويمكن صقل هذه الأساليب بقراءة كتب الأقدمين، كعبد الحميد الكاتب، وسهل ابن هارون، وعمرو بن مسعدة، وأحمد بن يوسف، والجاحظ، وأبي حيان التوحيدي، وغيرهم.

## ثانيا- صلة الدرس اللساني الحديث بالموروث النحوي العربي[1]:

إن ارتباط اللغة بالإنسان بوأها منزلة عليا ، فكانت جديرة بالدرس والتحليل. وقد حاول الباحثون، عبر الأزمان، إبراز أسرارها، وكشف غموضها، وأدوائها في مناحي الحياة المختلفة، وذلك بالاعتماد على أسس علمية متباينة؛ لأنها نشاط إنساني معقد، يصعب تفسيره بنظرة أحادية. وكان منطلق البحث فيها دينيا، وفلسفيا، واتخذت - بعد ذلك - منعرجا حاسما، ينبئ عن النضج الفكري اللغوي المتمثل في اعتماد الدارسين منهجا مقارنيا، أو تاريخيا، أو وصفيا، أو تقابليا. ولعل أخصب هذه المناهج، وأنسبها، وأشدها تعلقا بالمستوى النحوي هو المنهج اللساني الوصفي. ومرجع ذلك إلى ما حققه من نتائج علمية في دراسة الظاهرة اللغوية، وأهمها أن اللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية، تتكون من عناصر لغوية منتظمة، مشروطة بقواعد محددة، ومعقدة. وقد مكنت هذه الوجهة التحليلية من دراسة النحو العربي؛ لأنها تساعدنا على اكتناه أسراره، ومسائله المتشعبة. ومما قوى الصلة بين

---

[1] - انظر د/ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 18، وتواليها، دار طلاس للطباعة والنشر، دمشق، ط 1، 1989م.

اللسانيات الحديثة والتراث النحوي، اعتماد النحاة العرب الأوائل منهجا وصفيا في معالجة الظاهرة اللغوية[2]. ومن آثار هذا المنهج عندهم، ما يلي:

1 – الاتصال المباشر بالأعراب، فكان الرواة يرحلون إلى البوادي لجمع اللغة من الناطقين، كما تبين ذلك عند أبي عمرو بن العلاء، والكسائي، والفراء، وابن جني وغيرهم.

2 – إبداع الحركات الإعرابية، كعمل أبي الأسود الدؤلي. والغاية من ذلك حفظ النص القرآني من الخطأ.

3 – عدم التوغل في الأحكام النحوية، فكانت تجرى على كلام العرب.

إن هذا الاتصال التراثي، والمنهجي من شأنه أن يكشف لنا عن العقبات النحوية التي سببت نفورا لدى المتعلم، فنعالجها، ونفك مغلقاتها.

**ثالثا– استشكالات النحو العربي:**

اعتمدت مدونة النحو العربي، في المراحل التي تلت القرن الرابع الهجري، أصولا بعيدة عن المجال النحوي، وأهمها[3]:

1 – إخضاع الحركة الإعرابية لعوامل لفظية ،أو معنوية .

2 – إغراقهم في التعليل .

3 – الإفراط في التأويل والتقدير.

---

[2] – انظر د/ تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 20، وتواليها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1958م.

[3] – انظر د/ مهدي المخزومي، في النحو العربي: قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث ص 229، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده،مصر، ط 1، 1966م.

وقد أفضى ذلك إلى تعدد الآراء النحوية[4]. فكان ذلك مدعاة لنشوء الفرق النحوية التي زادت الإرث النحوي تشعبا، وتعقدا، وتباينا. ومرجع ذلك إلى أغلاط منهجية ارتكبها الدارسون اللغويون القدامى، وتتمثل في العاملين التاليين:

– **العامل المكاني**: فلم يأخذوا المادة اللغوية عن كل القبائل العربية، بل نراهم يتخيرون لذلك قبائل معينة، عدت في نظرهم مصادر الاحتجاج اللغوي[5].

– **العامل الزماني**: أحدثوا قطيعة زمانية في مسار النحو العربي ، فذهبوا إلى أن الفترة التي سبقت الإسلام بحوالي 150 سنة، والفترة التي تلته بالسنوات نفسها، هي المناهل الرئيسية للاستشهاد اللغوي. وهذا مما أدخل الضيم على اللغة العربية؛ لأن كثيرا من الظواهر لم يستطع النحاة ردها إلى أصولها. فنراهم – في هذا السبيل – يتمحلون، ويحمّلون المسألة أمورا تتجاوز الحدود اللغوية الواقعية.

أما الإشكالات النحوية، في الميدان التعليمي الجامعي، والتي سببت نفورا للطلبة، فيمكن إرجاعها إلى أمور عدة، أهمها[6]:

1 – غياب التمارين الكتابية، والشفوية للقواعد، فأدى ذلك إلى وقوع الطلبة في أخطاء صرفية، ونحوية، وأسلوبية، وغيرها.

2 – التمييز بين علوم اللغة العربية: من صوت، وصرف، ونحو، وبلاغة، ونقد. فتضافر هذه المواد يمد الطالب بزاد معرفي يساعده على التمكن من اللغة في مستوياتها المختلفة.

---

4 – عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ص 72، وتواليها، دار المعارف بمصر.

5 – انظر فيما يتصل بمسألة الاحتجاج د/ محمد إبراهيم عبادة، عصور الاحتجاج في النحو العربي، الباب الثاني والثالث، دار المعارف 1980م.

6 – د/ عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1978م،وانظر د/ عبد العال سالم مكرم، تطبيقات نحوية وبلاغية، ص 9، وتواليها.

3 – الميل ـ أحيانا ـ إلى اللـهجات العاميـة. فالعاميـة سـيل جـارف، يحـدث غرابـة لغوية، فيزداد الطالب بعدا عما اكتسبه من ألوان النشاط اللغوي الفصيح..

4 – عـدم التنبيـه علـى بعـض الأسـاليب الصحفيـة، أو الإذاعيـة، فـلا بـد مـن مهاجمتها، والكشف عن عيوبها، وصقلها.

5 – ندرة الندوات الثقافية للطلبة. فانتشـارها ينمـي المواهـب الإبداعيـة، والقـدرات الفكرية، والملكات اللغوية.

فوقوع هذا الإشـكال في العمليـة التعليميـة يـؤدي إلى الضيـق، والنفـور، والعوائـق اللغوية. وهذا مما دفـع ببعـض الدارسـين إلى تبسـيط النحـو العربـي. ولم تكـن هـذه الدعـوات مـن خصـائص العصـر الحـاضر، بـل انحـدرت إلينـا مـن علمـاء أجـلاء، وأشهرهم[7]:

**1 – ابن أولاد المصري:**

ذهب إلى اعتماد اللهجات العربية دون تمايز، والأخذ بالمـادة اللغوِيـة المسـموعة، وعدم التوغل في التأويل، والتقدير.

**2 – ابن حزم الأندلسي:**

هاجم العلل النحوية، وذهب إلى أنها ليست مـن خصـائص اللغـة العربيـة، كمـا دعا إلى عدم الولوج في مسائل النحو؛ لأنها تعمق جراحاته، وتثقل كاهل المتعلم.

**3 – ابن مضاء القرطبي**[8]: وأهم مبادئه النحوية:

1 – إلغاء نظرية العامل، والعلل الثواني، والثوالث.

---

[7] – انظر د/ أحمد مختار عمر، البحـــث اللغـــوي عنـــد العـــرب، ص 130، وتواليـــها، دار المعـــارف، القاهرة، 1971م.

[8] – انظر في تفصيل نظريته النحوية كتابه الرد على النحاة ، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1982م.

2 – إبعاد القياس.

3 – عدم التعمق في المسائل الفلسفية، والمنطقية.

وأما الدعوات التيسيرية للنحو العربي في العصر الحديث[9]، فمتباينة، ويمكننا تقسيمها ثلاثة أقسام:

الأول: يضم دعوات مناوئة للقومية العربية، كاعتماد اللهجات العامية، وإبعاد اللغة الفصيحة.

الثاني: يشتمل على دعوات تيسيرية لم تأخذ بالخصائص المتميزة للغة العربية، كمحاولة وضع قواعد ومعجم جديدين على نسق المعاجم الأوروبية.

الثالث: يحتوي على محاولات تيسيرية، من خلال بعض المؤلفات التي تراعي الخصائص البنوية، والوظيفية للغة العربية، وأهمها:

1 – إحياء النحو لإبراهيم مصطفى

2 – في النحو العربي، قواعد وتطبيق، ونقد وتوجيه للدكتور مهدي المخزومي.

3 – تهذيب النحو للدكتور عبد الحميد طلب.

4 – النحو الوصفي من خلال القرآن الكريم للدكتور محمد صلاح الدين مصطفى بكر.

5 – تطبيقات نحوية وبلاغية للدكتور عبد العال سالم مكرم.

6 – النحو الوظيفي للدكتور عبد العليم إبراهيم.

ولقد أسهمت هذه الكتب في تذليل بعض الصعاب المنهجية لمدونة النحو العربي.

ولعل أهم الاقتراحات البناءة في إنجاح العملية التعليمية ما يلي:

1 – ارتباط الموضوعات النحوية بالحاجة التعليمية، وذلك بمراعاة الضعف العام عند الطلبة، فتختار لهم أبواب نحوية تصحح أخطاءهم.

---

[9] – انظر مثلا د/ جعفر دك الباب، الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني (نظرية الإمام الجرجاني اللغوية، وموقعها في علم اللغة العام الحديث)، ص 8، وتواليها، مطبعة الجليل، دمشق، ط 1، 1980م.

2 – التصنيف المحكم للموضوعات النحوية.

3 – الابتعاد عن الاستشهاد الغريب في توضيح القواعد.

4 – عدم التوغل في الخلافات النحوية.

5 – توسيع العمل بالتمارين النحوية، ليتمكن الطالب من القاعدة، ولتصبح فيما بعد، مظهرا سلوكيا في المستويين المنطوق والمكتوب، ويحسن أن تمثل النصوص المختارة عصور الأدب العربي، ليدرك الطالب، بالإضافة إلى تمرسه النحوي، قيمتها الأدبية، ومناحي التطور فيها، فتتسع دائرته النحوية والفنية.

6 – اعتماد الطريقة النمطية في تدريس النحو العربي؛ لأن الغاية من تطبيقها تسهيل الوصف وتحديد أنواع التراكيب وخصائصها.

**رابعا– الطريقة النمطية:**

– **تحديد المصطلح**[10]: للنمط معنيان:

أ – **معنى مادي محسوس**: يطلق على طهارة فراش ما، وعلى الجماعة من الناس أمرهم واحد، وعلى ضروب الثياب المصبوغة.

ب – **معنى مجرد**: يطلق على الطريقة، والفن، والمذهب، والنوع. ويجمع على أنماط، ونِماط، والنسبة إليه أنماطي، ونمطي.

ولعل أنسب هذه المعاني اللغوية إلى موضوعنا ما اعتمد فكرة النوع؛ لأن الطريقة النمطية تقوم على تحديد الأنواع الرئيسية للأبواب النحوية. فالنمط إذا« أنموذج أو قالب تصاغ الجمل بحسبه، فهو الذي يرتب الكلمات في أمكنتها كي تخدم المعنى المقصود »[11].

---

[10] – انظر ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن م ط).

[11] – د/ خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس التربوي، ص 53، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1980م.

ينبغي لنا أن نفرق، في تدريس النحو العربي، بين المصطلحين التاليين: النحو الوظيفي، والنحو التخصصي[12].

يسعى النحو الوظيفي إلى الوقوف على تحديد الوظائف النحوية الإفرادية والتركيبية. أما النحو التخصصي، فهو باب واسع لمعرفة قضاياه المتفرعة، والعلاقات التي شهدتها المدارس النحوية العربية، وهذه المسائل عمقت جراحات النحو العربي، وزادته تشعبا، ولم تزد الطالب، في المراحل الجامعية، إلا تعقيدا ونفورا، فالأولى ألا نثقل كاهلنا بها؛ لأن الهدف المنشود حثّ الطالب على الاستعمال اللغوي الصحيح في الجانبين: المنطوق، والمكتوب.

ويمكننا تقسيم الطريقة النمطية[13] إلى ما يلي:

**أولا – النمط النحوي النوعي:**

ينبغي في هذا النمط أن نقدم للطالب أنواع الجمل العربية الممكنة، وذلك ليتمكن من تمييز التراكيب النحوية بعضها من بعض.

**ثانيا – النمط النحوي الوظيفي:** وينقسم قسمين:

1 – الوظيفة الإفرادية: وتخص العناصر التي لا تصل إلى حد الجملة.

2 – الوظيفة التركيبية: نسعى إلى تحديد الوظائف النحوية التي تقوم بها الجملة العربية، من وقوعها فاعلا، أو مبتدأ، أو مفعولا، وغيرها، ونشير – في هذا الصدد – إلى التخلي عن قضية المحل، وغير المحل؛ لأنها قائمة على فلسفة نحوية غير مقنعة. ولعل الفائدة المرجوة من دراسة هذه الوظائف التنبيه على الدور الوظيفي

---

[12] – انظر د/ عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، المقدمة.

[13] – انظر فيما ينوط بفكرة النمطية صالح الكشو، مدخل في اللسانيات، من ص 30 إلى34، الدار العربية للكتاب، 1985م.

الذي تقوم به الكلمة أو الجملة في اللغة العربية، والتدريب على تحليل الكلام تحليلا وظيفيا، وذلك لنتمكن من سلامة نظمه، وأبعاده الدلالية.

ولنضرب مثالا لتبيين آثار هذه الطريقة النمطية، ويتعلق بدراسة الجملة الاسمية في الأدب الكبير لابن المقفع:

## الأنماط النحوية:

يقوم منهج دراسة بنية الجملة على الأسس التالية[14]:

1 – تحديد مفهومها قديما وحديثا.

2 – اعتماد تعريف الجملة الاسمية عند النحاة البصريين.

3 – تصنيفها إلى بسيطة، ومركبة، وتقسيم كل منهما إلى اسمية، ومنسوخة، لاستخلاص خصائصها التركيبية.

4 – تقديم الأنماط اللغوية المختلفة للجملة البسيطة.

## أنماط الجملة الاسمية البسيطة:

يمكننا تحديد الجملة البسيطة بالنظر إلى مكونات عناصرها اللغوية، فإن لم توجد عملية إسناد ثانية في أحد عنصريها الأصليين، أو في بعض عناصرها المتممة، عدّت بسيطة. وتقوم على عنصرين لغويين أصليين، يعرفان بالمسند، والمسند إليه، أو المبتدأ والخبر، وغيرهما ويرى عبد القاهر الجرجاني[15] أن مصطلحي: المبتدأ والخبر لا يرجعان إلى مجيء الأول أولا، والثاني ثانيا، وإنما يردان إلى كون الأول يثبت له المعنى، والثاني يثبت به المعنى، يقول: «وههنا نكتة يجب القطع معها بوجوب

---

[14] – انظر بحثنا " بنية الجملة في الأدب الكبير لابن المقفع، بنية الجملة الاسمية، من ص 20 إلى ص 128، رسالة ماجستير، مخطوطة، نوقشت سنة 1987 بجامعة باجي مختار– عنابة.

[15] – دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 214، تعليق وشرح محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، القاهرة 1980م.

هذا الفرق أبدا، وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأ؛ لأنه منطوق بـــه أولا، ولا كـان الخـبر خبرا؛ لأنه مذكور بعد المبتدأ، بل كان المبتدأ مبتدأ؛ لأنـــه مسـند إليـه، ومثبـت لـه المعنى، والخبر خبرا؛ لأنه مسند ومثبت به المعنى: تفسير ذلك أنك إذا قلـت: زيـد منطلق، فقد أثبت الانطلاق لزيد، وأسندته إليه، فزيد مثبت له ومنطلق مثبت بـه».

فهي رؤية لسانية وصفية ابتعدت عن الجدل النحوي العقيم.

أما أنماطها النحوية، فتتمثل فيما يلي:

**النمط الأول**

| المسند إليه + المسند |
|---|

يفيد هذا النمط أن الجملة تخلو – أحيانا – من المتممات، لتدل علـى مدلـول عـام أو مطلق، فإذا قلت (الله عليم) دل الإسناد على أن الله – عـز وجـل – متصـف بـالعلم المطلق. ومن أمثلته:

« والعجب من دواعي المقت والشنآن »[16]

« وإنما النساء أشباه »[17]

« فإنما هو رضاه وحكمه »[18]

« وهذا هلاك الدين »[19]

---

[16] – ابن المقفع،الأدب الكبير، تحقيق الأستاذ أحمد زكي باشا، ص 121، طبع بمدرســـة علـــي الصناعيـــة بالإسكندرية، ط 1، 1912م.

[17] – المصدر نفسه، ص 99.

[18] – المصدر نفسه، ص73 .

[19] – المصدر نفسه، ص 33.

« وهذا الباب من أبواب البخل »[20]

« وهذا الحدق والشفاء والسفه »[21]

« فإنما مروّة الرجل إخوانه وأخواته »[22]

« وإنما تمام إصابة الراي والقول بإصابة موضعه »[23]

**النمط الثاني**

| المسند إليه + المسند + المتمم |
|---|

يبين هذا النمط أن عددا من الجمل الاسمية البسيطة وردت في الأدب الكبير مكونة من عناصر أصلية، وعناصر متممة، مرتبة حسب القانون النحوي العام .

من أمثلته :

« وهذا من سوء الأدب الفاشي في الناس »[24]

« وذلك مفسدة للصدق، مزرأة بالمروءة »[25]

« وجرح اللسان أشد من جرح اليد »[26]

« وكل ذلك أبين عند سامعيه من وضح الصبح »[27]

---

[20] - المصدر نفسه، ص 124.

[21] - المصدر نفسه، ص 101.

[22] - المصدر نفسه، ص 73.

[23] - المصدر نفسه، ص 65.

[24] - المصدر نفسه، ص 63.

[25] - المصدر نفسه، ص 109.

[26] - المصدر نفسه، ص 127.

[27] ـــ المصدر نفسه، ص 128، وص85.

**النمط الثالث**

| المسند إليه + المتمم + المسند |
|---|

« وإنما التفاضل بين الناس في مغالبة طبائع السوء »[28]

**النمط الرابع**

| المسند إليه + المتمم + المسند + المتمم |
|---|

« بل النساء بالنساء أشبه من الطعام بالطعام »[29]

(أل) في المسند إليه (النساء) للاستغراق الجنسي، وحرف (الباء) في المتمم (بالنساء) دال على الارتباط. والمسند (أشبه) نكرة مخصصة بالجار والمجرور المزدوج (من الطعام بالطعام)، وفي هذا التركيب طرافة، من حيث إنه قابل بين (النساء والطعام)، ثم أبرز في هذه المقابلة أن شبه النساء بالنساء أكثر من شبه الطعام بالطعام، فكأنه يقول « النساء يشبهن النساء أكثر مما يشبه الطعام الطعام »

**النمط الخامس**

| المسند + المتمم + المسند إليه (وقد يضاف إليه بعض المتممات) |
|---|

يشير هذا النمط إلى أن الجملة -أحيانا- لا تحتفظ بالترتيب النحوي الأصلي لعناصرها الأساسية والفرعية، ويرجع هذا إلى اللغة نفسها، من حيث أن بها قواعد

---

[28] ـ المصدر نفسه، ص 128، وص85.

[29] - المصدر نفسه، ص 99.

تجوّز، أو توجب تقديم بعض الكلام على بعـض، أو إلى الموقـف الكلامـي أو المقـامي الذي يفرض على المتكلم أن يراعيه. ومثاله:

« ومن الأخلاق السيئة على كل حال مغالبة الرجـل علـى كلامـه، والاعـتراض فيـه والقطع للحديث »[30].

وأهم ما فيه أن المسند تقدم لتعد العناصر اللغوية في المسـند إليـه، وفي تقديمـه تـوازن للكلام، إذ لو تأخر لفقد التركيب هذه النكتة البلاغية.

## النمط السابع

| أما + المسند إليه + الفاء + المسند |
|---|

يشير هذا النمط إلى أن الجملة قد تتصدر (بأما)، وهي – عند النحاة – تتضمن معنـى الشرط[31]. بيد أن هذا تمحل لغوي، يجب الابتعاد عنـه؛ لأن الـتركيب الشـرطي –في أصله– يتكون من جملتين إحداهما معلقة علـى الأخـرى، وهـذا غـير متوفـر في أمـا. وبهذا سعينا إلى إدراجها في صنف الجملة الاسمية البسيطة. ومثالها:

« وأما ملك الهوى، فلعب ساعة ودمار دهر »[32].

---

[30] – المصدر نفسه، ص 123، وتاليها.

[31] – سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 137، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القـاهرة ودار الرفاعي بالرياض، ط 2، 1983 م.

[32] – المصدر السابق، ص 19.

**– خصائص التراكيب:**

أفضى الوصف إلى مجموعة من الخصائص التركيبية، فمنها ما يتصل بركني الإسناد، ومنها ما يتعلق بالعناصر المتممة، ومنها ما يخص دلالات التراكيب.

فالترتيب النحوي لركني الإسناد، في النماذج المدروسة، اعتيادي، ولم يشذ عن هذا النظام النحوي إلا مجموعة قليلة من الجمل، تقدم فيها الخبر على المبتدأ، لأمر بلاغي، أو غيره، يستفاد من السياق.

وقد وردا معرفين، ومختلفين، بأن كان المسند إليه معرفة، والخبر نكرة. وأما المتممات، فقد توزعت حسب المواطن التالية:

– الأولى، جاءت فيه بعد ركني الإسناد، وهو ترتيب نحوي أصلي.

– الثاني، توسطت ركني الإسناد. ويفيد توسطها توضيح العلاقة الإسنادية، أو أحد ركني الجملة.

– الثالث، اتخذت مكانين في الجملة الواحدة: التوسط، ووقوعها بعد ركني الإسناد ووردت تراكيب النماذج المدروسة مثبتة إثباتا مجردا وإثباتا مؤكدا. ويؤتى بالنوع الأولى لإخبار المخاطب بأمور لا يعلمها غالبا، وبالنوع الثاني لإزالة الظن، أو التردد، أو الإنكار.

وقد لا يكون السامع على هذه الأحوال، فينزل منزلتها، لغرض التنبه لما في التركيب من قيمة إبلاغية.

## الخاتمـــــــــة:

أفضى البحث إلى النتائج التالية:

1 – عدّ الإرث النحوي العربي – بكونه جزءا مـن الـتراث اللغـوي العـالمي – ركامـا معرفيا متشعبا، ومتباينا. غير أنه سـاهم في تحليـل مسـتوى مـن المسـتويات اللغويـة المعقدة.

2 – اعتمد النحاة العرب – على مرّ الأزمان – منهجين:

* الأول وصفي، سلكه النحاة الأوائل.

* والثاني معياري تعليلي، فلسفي، اتسم به نحاة القرن الخامس وتواليه.

3 – دعا بعض الدارسين القدامى والمحدثين إلى تبسيط النحو العربي، بيد أن رؤاهـم الفكرية والمنهجية متعددة، ومختلفة.

4 – تقديم بعض الاقتراحات البناءة في العملية التعليمية.

5 – اعتماد المنهج اللسـاني الوصفـي في تدريـس النحـو العربـي، المتمثـل في تطبيـق طريقـة الأنمـاط اللغويـة؛ لأنـها تسـهل الوصـف، وتسـاعد علـى استكشـاف أنـــواع التراكيب وخصائصها.

# آراء حول إعادة وصف القواعد النحوية

الأستاذ: بلقاسم دفة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد خيضر بسكرة

## مقــدمة

وبعد: فهذه جملة أفكار وملحوظات أعرضها على المتلقي المتخصص لنتذاكــر معـاً ما قيل، وما يقال حول قواعد النحو العربي، ومشكلة تيسيره وتسهيله محاولاً وضع تصور لبعض المسائل بغية تقريبها من أذهان المتلقين.

وأقول بادئ ذي بدء: إن الناطقين بالعربية يضيقون بها، و يهربون مــن قواعدهـا وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا ينطقون بجمــل عربيــة سـليمة الحركـات والسكنات. والأدهى من ذلك والأمر أننا نرى بعض طلبـة الجامعـات في أقسـام اللغـة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول؛ لسانهم يلحنُ، ومعارفهم اللغوية على كــل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية. يقضي أكثرهم سنوات دراسته الجامعيــة متذمرا من القواعد النحوية البعيدة المأخذ العسيرة المنال.

ولعل مبعث التذمر الأساس يتجلى في سببين:

**أولاً**: يكمـن في القـائمين بتدريـس النحـو والبحـث فيـه، وطبيعـــة منهجـــهم في البحث.

أما السبب **الثاني** فيكمن في كثرة تفصيلات مسائل النحو وأحكامه وحواشيه التي ملئت بها كتب النحو قديمهـا وحديثها، مما دفـع بعــض البـاحثين إلى الــرد علـى النحاة وأحكامهم محاولين بذلك تيسير مــا أنشـأوا فيـه مـن صعوبـات عسـرت أمـر تعلمه وتعليمه، ومالت به عن الفائدة المرجوة.

ولا نعتقد أن النحو وحده كفيل بوضع قواعد تنطوي على احتياطات أمان لسلامة القول، بل النحو يساعد على استنباط القواعد والأحكام وصوغها، لتكون معوانا علــى الأداء اللغوي السليم، لا على أن تكون الأداة لتكوين المبـدع.وهنا يتجلى الفــرق بـين رأي القدامى والمحدثين. ونتج عن ذلك اجتهادات وجـدال بين النحاة، ممــا أفضـى

إلى المزيد من التشدد، ومن القواعد حتى صار النحو معقدا، أو صعبت الإحاطة به. ومن هنا نشأت فكرة تيسير النحو وتسهيل مسائله. وهي فكرة أقلقت المعتدلين من علماء العربية. وتعالت الأصوات بالدعوة إلى تخليص النحو من مظاهر الشذوذ والتأويلات ، وإلى التخفيف من تعدد احتمالات الإعراب، ومن كثرة التقديرات البعيدة، والتفريع في الأحكام، والشواهد التي حفلت أحيانا بكثرة الشاذ، والغريب ،والنادر، والمجهول القائل، والمصنوع.

إن تلك التمحلات التي أشكل بعضها على النحاة أسهمت في نفور بعض الدارسين من النحو بخاصة، ومن المعرفة اللغوية بعامة، مما أقام حاجزا من الجفوة بينهم وبين العربية. وهذا ما دعا فئة من القدامى إلى تيسير النحو وتبسيطه. فصنفوا فيه مختصرات لإدراك أسراره وخصائصه وصولا إلى إتقان العربية واستخدامها في الخطاب العام. ومن هؤلاء أبو عمر صالح بن إسحاق الجرمي، المتوفى سنة 225هـ، في كتابه "مختصر نحو المتعلمين"، وأبو العبّاس محمد بن يزيد المبرد، المتوفى سنة 285هـ، في كتابه "المدخل في النحو"، ومحمد بن كيسان، المتوفى سنة 299هـ، في كتابه "مختصر في النحو"، وأبو جعفر النحاس، المتوفى سنة 338هـ، في كتابه "التفاحة في النحو"، وأبو بكر الزبيدي، المتوفى سنة 379هـ، في كتابه "الواضح في علم العربية"، وابن مضاء القرطبي، المتوفى سنة 592هـ، في كتابه "الرد على النحاة".

ولعل أول من أدرك هذه الصعوبة من النحاة الأوائل، وحاول إيجاد علاج لها هو ابن مضاء القرطبي إذ وجد الصعوبة تكمن في نظرية العامل التي شدت انتباه النحاة، فقادتهم إلى تقديرات وتعليلات عقدت أبواب النحو أو أحكامه.

ومهما يكن من أمر فإن صعوبة النحو لم تجد حلا، فظلت قائمة بعد ابن مضاء، بل ظلت حية عبر العصور، حتى جاء العصر الحديث فعادت الصيحة تتردد من جديد، مما جعل الباحثين يدلون برأيهم في تيسير قواعد النحو. ومن هؤلاء إبراهيم مصطفى صاحب كتاب "إحياء النحو" ، إذ رأى الصعوبة تكمن في وضع النحو وتدوين قواعده.

إن بعض نحاتنا القدامى والمحدثين يفهمون النحو فهما يتفق مع ما انتهت إليه الدراسات الحديثة، وهي أن وظيفة النحو أن يتناول معاني النص كما يتناول الأشكال الإعرابية، فقد بين صاحب دلائل الإعجاز طريقا للبحث النحوي تعدى علامات الإعراب، وأواخر الكلمات، ووضح أن للكلام نظما، وأن العناية بهذا النظم واتباع أحكامه وقوانينه هي الطريق إلى الإفهام، وأنه إذا عدل عن تلك الأحكام والقوانين لم يعد معنى الكلام مفهوما. فيقول : "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها".[1]

ويعد صاحب كتاب "إحياء النحو" من المحدثين الذين ذهبوا إلى أن البحث في علم المعاني هو من المباحث النحوية، حيث يرى "أن تحديد النحو في معرفة أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء، وقصره على الحرف الأخير من الكلمة فيه تضييق شديد لدائرة البحث النحوي ، وتقصير لمداه، وحصر له في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله، فإن النحو كما يجب أن يكون هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة

---

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح وتعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت) ، ص 44.

مع الجمل حتى تتسق العبارة، ويمكن أن تؤدي معناها ".[1]

ويرى محمود السعران أن البحث النحوي الحديث ينبغي أن "يستبعد التقديرات الفلسفية العقلية وما إليها من تأويل...".[2]

بناء على ما سبق يمكن القول: إن أهم مشكلة تعترض دارس النحو العربي هي مشكلة طبيعة القواعد كما رسمها النحاة القدامى. ولست من الداعين إلى نبذ القواعد الأساسية الموروثة عن اللغة العربية، ولا أود الطعن في أحكام النحاة القدامى بعامة، ولكنني أدعو- كما دعا بعض الباحثين المحدثين- إلى إعادة النظر في هذا الموروث اللغوي، بحيث لا ننظر إليه نظرة تقديس، لأن هذه النظرة ولا ريب تشل حركة هذا الموروث في الحاضر والمستقبل.

و أود الآن أن أتطرق إلى بعض مسائل النحو كالنداء والاشتغال والتنازع، وغيرها من مباحث النحاة لنتبين على ضوء ذلك منهجهم في الفكر والتدريس، ولنخرج بحلول واقتراحات جديدة تبعد النحو عن التعقيدات والتخريجات القديمة التي لا طائل منها.

**المسألة الأولى: النداء**

النداء في كتب النحو العربي بحث موسع؛ فقد بلغ عند سيبويه على سبيل المثال في الكتاب بتحقيق عبد السلام محمد هارون خمسا وثمانين صفحة، وعند المبرد في المقتضب بتحقيق عبد الخالق عضيمه ثلاثا وسبعين صفحة، وعند عباس حسن في النحو الوافي سبع عشرة ومئة صفحة.

ولعله من الأفضل فصل بحث الندبة والاستغاثة والتعجب عن المنادى. فأما الندبة فلأنها تدل على التوجع والتفجع، وما أبعد هذا المعنى عن النداء! وأما

---

(1) إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937، ص 1.

(2) علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ت)، ص 207.

الاستغاثة وإن كانت نـداء فلأنـها تظـل مـن حيـث الإعـراب نوعـا مـن المجـرورات بالحرف. وأما التعجب فلأنه يدل على استعظام أمر. وأين هذا من النداء؟.

ثم إن جمهور النحـاة يـرون في المنـادى نوعـا مـن المفعـول؛ فـهم يقـدرون الفعـل (أنادي)، أو (أدعو).[1] وهو تقدير فيه تكلف وتمحل، مما جعل ابـن مضـاء القرطـبى يثور على النحاة، ولا يرى حاجة إلى هذا التقدير.[2]

فالنحاة كانوا شغوفين بفكرة العامل شـغفا أبعدهـم أن يدركـوا الـدلالات المختلفـة لهذا الأسلوب أو ذاك،و إلا كيف يتصـورون أن أداة النـداء (يـا) نـابت عـن الفـعل (أدعو). ولنفتـرض أننا أبطلنا هذه النيابة، وأعدنـا المنـوب عنـه إلى الكـلام، فقلنـا بدلا من (يا عبد الله) مثلا: أدعو عبد الله. ألسنا نحس بأن هـذا الكـلام لا أثـر فيـه لتنبيه أبدًا؟. وقد أصبح أسلوبا خبريا بعد أن كان إنشائيا طلبيا.[3] وذلك كما أراد له أهل هذه اللغة. وإذا كنا نريد أن يقوم الفكر النحوي علـى العـامل، نقـول : إن أداة النداء هي العامل في المنـادى دون تكلـف في التقديـر الـذي يبعـد اللغـة عـن الوصـف اللغوي الصحيح.

والمنـادى يـأتي منصوبـا إذا كـان مضافـاً، أو شـبيها بالمضـاف كمـا يسـميه المـتأخرون، أو نكرة غير مقصودة. ويأتي مبنيـا علـى الضـم إذا كـان مفـردا معرفـة سواء أكان معرفة قبل النداء، نحو: يازيدُ، يـاعليُّ، أم كـان معرفـة بـالنداء نفسـه،

---

(1) ينظر، سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون،، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1988، 182/2، وابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت) 277/2، وابن هشام شرح شذور الذهب، علق عليه وشرح شواهده عبد الغني الدقر، مؤسسة الرسالة، ط2، 1994، ص 215.

(2) ينظر، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط2، 1982، ص 59.

(3) ينظر، مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د.ت)، ص 303.

نحو: يارجلُ ، ياشعبُ. ذلك لأنه كان مقصوداً، بعينه، وهو ما يسميه النحاة بالنكرة المقصودة.

والمنادى المفرد مبني على الضم في جميع أحواله. ويوصف وإذا وصف وأتبع جاز فيه الرفع والنصب، وهو غير معرب كما يرى أحد الباحثين،[1] لأنه لو كان مرفوعا لما سقط منه التنوين من غير موجب، ولأن تابعه يجوز فيه الرفع والنصب، فالنصب على المحل، والرفع على الظاهر، كما قرر النحاة، وذلك في مثل قوله تعالى: "**اللهم مَالِكَ الملك**". [2] وقوله: "**اللهم فاطرَ السماوات والأرض**".[3] وكقول الشاعر:

**فما كعبُ بْن أمَامَةَ وابنُ سُعْدَى بأَجودَ منكَ يا عمرُ الجوادَا** [4]

أما تابع "أيها"، و "يا أيتها"فيجب رفعه عند الجمهور،[5] نحو قوله تعالى: "**يا أيها الناس**"[6]. و"**يا أيها المدثر**".[7]وهناك من أجاز نصبه، فقد ذكر ابن هشام في" شذور الذهب"، عن المازني إجازة نصبه، وأنه قرئ: "**قل يا أيها الكافرين**". [8] وهذا وإن ثبت فهو من القراءات الشاذة. [9] والجائز فيه الرفع والنصب هو التابع المفرد، نحو: يازيدُ الفاضلُ، والفاضلَ. [10]

---

[1] ينظر، جميل علوش، مشكلات في معالجة النحاة لموضوع النداء، المجلة الثقافية، الأردن العدد 2، 1990، ص 85-87.

[2] آل عمران، 26.

[3] الزمر ، 46.

[4] ذكره ابن هشام في مغني اللبيب، 31/1.

[5] ينظر، ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص 584.

[6] النساء، 1.

[7] المدثر، 1.

[8] الكافرون، 1.

[9] ينظر، شرح شذور الذهب، ص 450.

[10] ينظر، ابن عقيل، شرح ابن عقيل، على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ط 16، (د.ت)، 269/3

## المسألة الثانية: الاستثناء

وفي باب الاستثناء نجد الغريب أيضا، فمما لم يوفقوا فيه ما أسموه بالاستثناء المنقطع؛ فقد جاءوا بمثال مضحك فقالوا: وما فيها أحدٌ إلا حمارًا.[1] وقام القومُ إلا حماراً.[2]

ومما يثير الحيرة أنهم ضربوا أمثلة من القرآن الكريم للاستثناء المنقطع، في حين ثبت الاستقصاء، أن ما ظنوه من ذلك استثناء منقطعا يفسر على غير ما حسبوا، وأكثر الآيات تكون فيها (إلا) استئنافاً للكلام، حيث يقتضي الأسلوب أن يستأنف ب (إلا) الكلام،[3] كقوله تعالى: **"ومنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا أماني"**.[4]

---

(1) ينظر، سيبويه، الكتاب، 34/1.

(2) ينظر، شرح ابن عقيل، 210/2-

(3) ينظر، هادي نهر، آراء حول إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا، المطبعة الثقافية، تونس، 1981، ص 130.

(4) البقرة، 78.

فليس في هذه الجملة استثناء منقطع كما ذهب بعضهم، [1] إذ ليس استثناء "الأماني" من "الكتاب"، وإنما هو استثناء من العلم، والمعنى: أنهم لا يعلمون الكتاب، ولا يعلمون إلا أماني. أي: لا يعلمون التوراة إلا علما مختلطا حاصلا مما يسمعونه ولا يتقنونه، [2] فهم أميون يدعون علم الكتاب، لأنهم تمنوا أن يكونوا علماء، فلما لم ينالوا العلم ادعوه باطلا. وكقوله تعالى: " **ما كان يغني عنهم من شيء إلا حاجةً في نفس يعقوب قضاها**". [3] أي: لكن حاجة في نفس يعقوب قضاها. وقد عقد سيبويه لهذا بابا أسماه "باب " إلا" تكون إلا على معنى ولكن". [4]

وينبغي أن يطرح ما أسماه النحاة بـ"الاستثناء المفرَّغ" نحو قوله تعالى: "**لا يمسه إلا المطهرون**". [5] فـ"المطهرون": فاعل. ونحو قوله تعالى: "**لا يلدوا إلا فاجرًا كفارًا**". [6] فـ"فاجرًا": مفعول به. ونحو قولنا: ما أتاني إلا محمد. وما رأيت إلا محمداً. وما سلمت إلا على محمد. فالاسم بعد (إلا) في هذه الأمثلة ليس بمستثنى، بل هو فاعل في المثال الأول، ومفعول في الثاني، ومجرور في الثالث. وهو لا يكون في العربية منصوبا على الاستثناء أبدا في هذا الأسلوب، وما ذاك إلا لأن التراكيب -هنا-

---

(1) ينظر، القرافي، الاستغناء في الاستثناء، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1986، ص 370، وأبو حيان، البحر المحيط، حققه عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993، 442/1.

(2) ينظر، ابن عطية، المحرر الوجيز، تحقيق الرحالي فاروق، وآخرون، الدوحة، ط1، 1977، 365/1.

(3) يوسف، 68.

(4) الكتاب، 325/2.

(5) الواقعة، 79.

(6) نوح، 27.

ويجوز نصبه أو إتباعه للمستثنى منه على البدل إذا كـان الاسـتثناء غـير موجـب متصلا، فنقول: ما ارتفعت الأصـوات إلا صوتـا. ومـا ارتفعـت الأصـوات إلا صـوتٌ. الأول على الاستثناء، والثاني على أنه بدل من الأصوات.

وللمستثنى صورتان:

1–قـد يـأتي المسـتثنى ولا علاقـة لـه بجنـس مـا قبلـه، نحـو: عـاد الفرسـان إلا خيولهَم.

2– قد يتقدم المستثنى على المستثنى منـه للاهتمـام، نحـو: مـا غـاب إلا محمـداً أحدٌ.

## المسألة الثالثة: التنازع

ومما أساء النحاة إلى قواعد النحو ما وصفوه بالتنازع الذي هـو صـدى مـن أصـداء العامل الذي شغف النحاة بالبحث عنه. فوقفوا عند نحو: قام وقعـد أخـوك. وشـق عليهم أن يكون "أخوك" فاعلا للفعل "قام" و "قعد". فأخذوا طرقا طويلة باحثين عن فاعل "قعـد"، فإن وجـدوه في "أخوك"رجعوا ثانية باحثين عن فاعـل "قـام". وكـأن الذي لا يقومُ. لا يقعدُ، وكأن الذي لا يقعد لا يقوم!!

فليس بدعا أن يجتمع في جملة واحدة فعلان أو أكثر من فعلين يسندان إلى فـاعل واحد. فقد يكتفي الفاعل بإحداث فعل واحد، وقد يجمع بين فعلين أو أكثر، نحو: يجلس ويقوم ويجري... فليس هناك تنازع بـين فعلـين حـين يليـهما فـاعل، وليـس صحيحا أن المسند إليـه (الفـاعل) لأحدهمـا لا لكليـهما. وأي مـانع في تعـدد الفعـل (المسند) ما دام النحاة أجازوا تعدد الخبر وهو مسند أيضا؟. فقـد أجـازوا أن يخـبروا بأكثر من اثنين عن مبتدأ واحد، كقوله تعالى: "وهو الغفور الودود ذو العرش المجيـد

ويجوز نصبه أو إتباعه للمستثنى منه على البدل إذا كـان الاسـتثناء غـير موجـب متصلا، فنقول: ما ارتفعت الأصـوات إلا صوتـا. ومـا ارتفعـت الأصـوات إلا صـوتٌ. الأول على الاستثناء، والثاني على أنه بدل من الأصوات.

وللمستثنى صورتان:

1-قـد يـأتي المسـتثنى ولا علاقـة لـه بجنـس مـا قبلـه، نحـو: عـاد الفرسـان إلا خيولهَم.

2- قد يتقدم المستثنى على المستثنى منـه للاهتمـام، نحـو: مـا غـاب إلا محمـداً أحدٌ.

## المسألة الثالثة: التنازع

ومما أساء النحاة إلى قواعد النحو ما وصفوه بالتنازع الذي هـو صـدى مـن أصـداء العامل الذي شغف النحاة بالبحث عنه. فوقفوا عند نحو: قام وقعـد أخـوك. وشـق عليهم أن يكون "أخوك" فاعلا للفعل "قام" و "قعد". فأخذوا طرقا طويلة باحثين عن فاعل "قعـد"، فإن وجـدوه في "أخوك"رجعوا ثانية باحثين عن فاعـل "قـام". وكـأن الذي لا يقومُ. لا يقعدُ، وكأن الذي لا يقعد لا يقوم!!

فليس بدعا أن يجتمع في جملة واحدة فعلان أو أكثر من فعلين يسندان إلى فـاعل واحد. فقد يكتفي الفاعل بإحداث فعل واحد، وقد يجمع بين فعلين أو أكثر، نحو: يجلس ويقوم ويجري... فليس هناك تنازع بـين فعلـين حـين يليـهما فـاعل، وليـس صحيحا أن المسند إليـه (الفـاعل) لأحدهمـا لا لكليـهما. وأي مـانع في تعـدد الفعـل (المسند) ما دام النحاة أجازوا تعدد الخبر وهو مسند أيضا؟. فقـد أجـازوا أن يخـبروا بأكثر من اثنين عن مبتدأ واحد، كقوله تعالى: "وهو الغفور الودود ذو العرش المجيـد

فعَّالٌ لما يريد". [1] فالمسند إليه في هذا التركيب واحد وهو الضمير "هو"، وقد أسند إليه "الغفور"، و"الودود"،و "ذو العرش"، و"فعال".

وقد يتعدد المسند إليه (المبتدأ) عن طريق العطف، والمسند واحد، كقولنا: محمد وعلي وخالد حاضرون. فالمسند إليه–هنا– متعدد والمسند واحد.

**المسألة الرابعة: اشتغال العامل عن المعمول**

انطلق النحاة في باب الاشتغال من تقدير فعل محذوف مفسر بفعل مذكور. وأساس هذا الباب عندهم: "إذا تقدم اسم على فعل صالح لأن ينصبه لفظا أو محلاً، وشغل الفعل عن عمله فيه بعمله في ضميره صحَّ في ذلك الاسم أن ينصب بفعل لا يظهر، موافق للظاهر". [2]

ومن أمثلتهم لهذا الباب قولهم: [3]

– إنْ زيداً رأيته فأكرمه.

– زيداً أكرمه.

– زيدٌ لقيتهُ.

وإذا أنعمت النظر في هذه الأمثلة، وفيما بنوا عليها من أحكام وجدت أن تفسيراتهم عقلية لا أثر فيها للوصف اللغوي. ففي المثال الأول كان من حق الاسم المنصوب "زيداً" أن يكون مفعولا به للفعل المذكور في "رأيته" لا لفعل مقدر، لأن "زيدا" في هذا المثال لم يطرأ عليه جديد، إلا تقدمه للاهتمام به، وكلما اهتم العرب بكلمة قدموها، وكان سيبويه –وهو في معرض حديثه عن الفاعل والمفعول – يقول:

---

(1) البروج، 14، 15، 16.

(2) ابن الناظم، شرح ألفية ابن مالك، تحقيق عبد الحميد السيد، دار الجيل بيروت، (د.ت)، ص 237.

(3) ينظر، المصدر السابق، ص 242.

"كأنهم يقدمون الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانــه أعنـى، وإن كانـا جميعـا يهمانـهم ويعنيانهم"[1].

أما ضمير النصب المتصل بالفعل "رأيت" فهو مجـرد أثـر صوتـي يشـير إلى موقـع المفعول به المقدم. وهـذه الجملـة شـرطية بدلالـة الأداة "إن"، وجـواب الشـرط المقـدر وجوبا بالفاء. كما أن المعنى دال على ذلك. وأصل الجملة: إن رأيت زيداً فأكرمهُ.

ويؤكد لنا في هذا التخريج ما كان علماء الكوفة يرونه من جواز نصب الفعل الاسم الظاهر وضميره.[2]

أما المثال الثاني فيقال فيه ما قيل في المثال الأول؛ فـالمفعول بـه (الاسـم الظـاهر) قدم للاهتمام، وقد وجب نصبه، لأنــه مـا يـزال مفعـولا للفعـل الظـاهر. أمـا الضمـير المتصل فهو مجرد أثــر صوتـي يعـود علـى ذلـك المفعـول ويطابقـه. وكذلـك القـول في جملة: "زيد لقيتهُ" لا يرفع "زيد" إلا إذا قصد به أن يكون متحدثا عنــه، وإلا فـهو مفعول به مقدم، ولا يمنع كونه مفعولا به اشتغل الفعـل بضميره، لأن الضمــير -كمـا ذكرت- ليس مفعولا به، وإنما هــو مجــرد أثـر صوتـي يشـير إلى موقـع المفعـول بـه المقدم.

ويمكن كذلك أن يعرب "زيد" -ولو ورد مرفوعا في هذه الجملة- مفعولا بــه، قـدم للاهتمام، وأخذ علامة الرفع لوقوعه موقع المسند إليــه، لأنــه في المعنـى مفعـول بـه. وأصل الجملة: لقيتُ زيدًا.

---

(1) الكتاب، 34/1.

(2) ينظر، الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف،85/1، والإستراباذي، شرح الكافية، 178/1.

## المسألة الخامسة: الجملة العربية

قسم جمهور النحاة الجملة إلى اسمية وفعلية. وهو تقسيم صحيح يقره الواقع اللغوي، ولكنهم بنوا دراستهم على منهج غير صحيح؛ فقد اهتموا بالبنية الشكلية للجملة، وما على أواخر كلماتها من حركات إعرابية.

فالجملة الاسمية عندهم هي التي صدرها اسم، والجملة الفعلية هي التي صدرها فعل.[1] فالجمل: أن تفعل المعروف خير لك، وهيهات العقيقُ، وإن محمداً رسولٌ، وقائم الزيدان (عند من يجيزه وهم الكوفيون والأخفش، جمل اسمية. ومثلها في الحكم: محمدٌ أكرمَ خالدًا (عند أهل البصرة) هي جمل اسمية، أو هي جملة كبرى كما يرى السيوطي،[2] مكونة من جملتين صغريين: فـ(محمد) مبتدأ خبره الجملة الفعلية (أكرم خالداً).

أما الجملة الفعلية فهي التي صدرها فعل تام أو ناقص، مثل: قام زيد، ضُرب اللص، كان زيد قائما...[3] ويدرجون فيها كذلك جملة المنادى، كقولهم: يا عبد الله. فالمنادى عندهم مفعول به، والتقدير: أدعو عبد الله.[4]

إن هذا التحديد لكل من الجملتين الاسمية والفعلية كما جاء عند النحاة القدامى لا يصلح لتصنيف الجمل في اللغة العربية. فهناك بعض الجمل صدرها اسم، ولكنهم أدرجوها في الفعلية، وأخر صنفوها فعلية في حين أن لا فعل في صدرها.

وبهذا فإننا نرى الخلط قد أوقع كثيرا من القدامى في مشكلات نحوية، وحملهم على القول بأن الاسم المتقدم مبتدأ وليس فاعلا، نحو: محمد جاء. وإذا أصبح الفعل

---

(1) ينظر، ابن هشام، مغني اللبيب، 7/2.

(2) ينظر، همع الهوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، 1998، 50/1، 51.

(3) ينظر، ابن هشام، مغني اللبيب، 7/2.

(4) ينظر ، المصدر السابق، 8/2.

بلا فاعل لتقدم فاعله اضطر النحوي إلى تقدير فاعل بعد الفعل. وحملهم كذلك على اعتبار الجملة البسيطة مركبة من جملتين، المسند إليه في الأولى هو المقدم المرفوع، والمسند إليه في الثانية هو الضمير العائد على المبتدأ. فلا يجوز في رأي البصريين بخاصة أن يعد الفاعل المتقدم فاعلا للفعل المتأخر خشية كسر القاعدة التي تنص – عند أهل البصرة– على أن الفاعل لا يتقدم فعله، وإن تقدم فهو مبتدأ. وقد ثار الأخفش والكوفيون على هذه القاعدة، وصنفوا الجملة فعلية فاعلها تقدم على فعلها.[1]

ولتصحيح ما وقع فيه القدامى من ارتباك، وتماشيا مع ما يقتضيه الأسلوب اللغوي يستحسن النظر في تحديد الجملة الاسمية والفعلية؛ فالاسمية هي التي تخلو من الفعل، وهي التي يدل فيها المسند على الدوام والثبوت. والفعلية هي التي تتضمن فعلا، أو هي التي يدل فيها المسند على الحدوث والتجدد .

وعلى هذا يمكن الالتزام بمصطلحي "المسند إليه والمسند" في أي جملة كانت، اسمية أم فعلية، عارية من العوامل أم داخلة عليها. فبدلا من أن يتعدد المسند إليه تحت تسميات مختلفة تابعة للعوامل الداخلة على الجملة ك (المبتدأ)، و (اسم كان)، واسم (إن)، واسم (ما)، و(لا)، واسم (كاد)، و (الفاعل). وكلها تسميات لشيء واحد، وإن تعددت، فإن تلك التسميات يمكن أن يطلق عليها مصطلح واحد، وهو: المسند إليه.

وكذلك الأمر بالنسبة لـ (المسند) نجده تحت تسميات متعددة تباعا للعوامل، وهي في النهاية لا تدل إلا على شيء واحد، وهو: (المسند).

---

(1) ينظر، المصدر السابق 12/2، والسيوطي، همع الهوامع، 50/1،51.

وهذان المصطلحان ليسا جديدين؛ فقد استخدمهما النحاة والبلاغيون العرب القدامى، والالتزام بهما يغني عن التسميات السابقة التي نسبت إلى العوامل مجازا، فصارت عرفا سائدا في النحو العربي رغم أنها لا تعبر عن الحقيقة.

المسألة السادسة: المبتدأ و الخبر.

وفي مباحث المبتدإ و الخبر بحث النحاة كعادتهم عن العامل الذي يوجد الضمة في كل منهما، ولما لم يجدوا قبل المبتدإ عاملا لفظيا يوجدها، قالوا: إن العامل معنوي، وهو وجود المبتدأ في أول الجملة، وسموا هذا العامل المعنوي: "الابتداء". فالمبتدأ عند البصريين يرتفع بالابتداء. أما الخبر فعامل الرفع فيه هو: المبتدأ. [1] يقول ابن مالك في تلك القاعدة التي لا فائدة منها اليوم:

ورفعوا مبتدأ بالابتدا  كذاك رفع خبر بالمبتدا [2]

في حين ذهب الكوفيون إلى أن المبتدأ يرفع الخبر، و الخبر يرفع المبتدأ؛ فهما يترافعان.[3] إلا أن العامل لا أثر له في ضبط كل منهما، أقصد العامل اللفظي، ولهذا فالأحسن الاقتصار على معرفة أن المبتدأ مرفوع، والخبر مرفوع كذلك. و لا داعي للأخذ والرد في مثل هذه المسائل التي لا طائل منها.

كما أن النحاة يقررون أن الأصل في المبتدإ أن يكون معرفة، ثم يجيزون بعد ذلك مجيئه نكرة في أربعة مواضع، ذكرها ابن مالك، ويوصلها ابن عقيل إلى أربعة و عشرين موضعا. ويعقب بقوله: "وما لم أذكره منها أسقطه، لرجوعه إلى ما ذكرته، أو لأنه ليس بصحيح".[4] ويذكر أن بعض النحاة المتأخرين أنهى ذلك إلى نَيِّفٍ

---

(1) ينظر، الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، جمع هوامشه وفهارسه، حسن حمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، 49/1.

(2) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، 200/1

(3) ينظر، الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، 49/1.

(4) شرح ابن عقيل، 227/1.

وثلاثين موضعا. [1] ولنا أن نتساءل هل بإمكان الكاتب أو المتكلم قبل أن يتلفظ بالمبتدإ أن يذكر تلك المواضع الكثيرة، ليعلم أيجوز له ذلك أم لا يجوز؟.

ولهذا السبب نقول: إنه لا حاجة لنا إلى سرد واستقصاء تلك المواضع الكثيرة مادام الأساس الذي تقوم عليه هو الإفادة، أي: يجوز الابتداء بالنكرة إن دلت على خصوص أو دلت على عموم. أما اختصاصها فيقربها من المعرفة، وأما عمومها فيستغرق كل أفراد الجنس، فتشبه المعرف بـ "ال".

وأخيرا فهذه جملة من الآراء أجد تطبيقها في فائدة النحو العربي. فليس النحو قواعد جامدة، أو قوالب ساكنة لا تقبل التغيير، وإنما هو مرن كمرونة هذه اللغة وطواعيتها على المواكبة والتطور. ولا يمكن للنحو العربي أن يبلغ غايته إلا إذا كان ميسرا. والتيسير ليس حذفا للشروح والتعليقات، ولا اختصارا، و لكنه عرض بمنهج جديد لموضوعات النحو، ييسر للناشئين استيعابها وتمثلها. ولن يكون التيسير مفيدا ما لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا البحث وموضوعاته أصولا وفروعا. ولن يتم هذا إلا بتحديد الدرس النحوي وتنقيته مما علق به من شوائب جرها عليه المنهج الفلسفي.

ولذا ينبغي إعادة النظر في الطريقة والأسلوب والمنهج والتفكير، وذلك بالتركيز على الفهم العميق لبنية لغتنا العربية، ولمعنى الجملة وصياغتها وتركيبها. وهذا يعني أن تكون قواعد اللغة مرتبطة بأهداف وغايات محددة .

---

(1) ينظر، المصدر السابق، 1/216-227.

المصادر والمراجع:

1–الإستراباذي، شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).

2–الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، جمع هوامشه حسن حمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.

3– الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح وتعليق محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).

4–جميل علوش، مشكلات في معالجة النحاة لموضوع النداء، المجلة الثقافية، الأردن، العدد 2، 1990.

5– ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت).

6– أبو حيان، البحر المحيط، حققه عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993.

7– السعران محمود، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ت).

8– السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987.

9– سيبويه، الكتاب تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1988.

10– السيوطي، همع الهوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.

11– ابن عطية، المحرر الوجيز، حققه الرحالي الفاروق، وآخرون، الدوحة، ط1، 1977.

12– ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ط16، (د.ت).

13– القرافي، الاستغناء في الاستثناء، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1986.

14– القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط13، (د.ت).

15– مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937.

16– ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف بمصر، ط2، 1982.

17– مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د.ت).

18– ابن الناظم، شرح ألفية ابن مالك، تحقيق عبد الحميد السيد، دار الجيل، بيروت، (د.ت).

19– هادي نهر، آراء حول إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا، المطبعة الثقافية، تونس، 1981.

20– ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق ح. الفاخوري، دار الجيل، بيروت، ط2، 1997.

21– ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، علق عليه وشرح شواهده عبد الغني الدقر، مؤسسة الرسالة بيروت، ط2، 1994.

# النحـــو والاتجـــاه العقلـــي
# بين الجرجاني وتشومسكي

الأستاذ كمال عطاب

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة باجي مختار -عنابة

أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحـــر. وأمـا المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يـأتيك. وأما المحال الكذب، فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس»[2].

إن التنويع الجملي الذي قدمه سيبويه يكشـف بوضـوح أن الـتركيب لا يمكـن أن ينفصل عن دلالته، فصحة الجملة غير كافيـة إذا لم نـراع محتواهـا ودلالتـها، « فقـد عول علماء العربية القدماء على المعنى أو على المسـتوى الـدلالي »[3]، فوصـف الظواهـر اللغوية كما هي من حيث الشكل والوظيفة والتوزيع لا يفسر شيئا ولا يؤدي إلى شيء لأنه يغفل عن أهم وظيفة للغة وهي الاتصال ونقل المعنى.

إن هـذه الأفكـار الـتي أشـار إليـها علمـاء العربيـة تتفـق مـع النظريـات اللغويـة الحديثـة: « إن اللغـة [ عنـد تشومسـكي ] هـي أهـم الجوانـب الحيويـة في النشـاط الإنساني، وليس من المعقول أن تكون لها هذه الأهمية ثم تتحول إلى مجـرد تراكيـب شكلية يسعى الوصفيون إلى تجريدها مـن المعنـى ومـن العقـل »[4]. والنحـو والعقـل أو المنطق يبحثان في اللفظ والمعنى معًا وأعتقد أنـه يخطـئ مـن يمـيز النحـو مـن المنطـق بقوله: إن النحو موضوعه اللفظ، والمنطق موضوعه المعنى: « فإذا رأيت العـرب قـد أصلحوا ألفاظها وحسنوها ... فلا ترينّ أن العناية إذ ذاك إنما هي بالألفاظ، بل هـي عندنا خدمة منهم للمعاني »[5].

---

[2] – سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بـــيروت، ط 3. 1988، ج 1 / ص 25 – 26.

[3] – حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص178–179.

[4] – عبده الراحجي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت 1986، ص 122.

[5] – ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج 1 / 217.

أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحـــر. وأمـا المسـتقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيد يـأتيك. وأما المحال الكذب، فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس»[2].

إن التنويع الجملي الذي قدمه سيبويه يكشـف بوضـوح أن الـتركيب لا يمكـن أن ينفصل عن دلالته، فصحة الجملة غير كافيـة إذا لم نـراع محتواهـا ودلالتـها، « فقـد عول علماء العربية القدماء على المعنى أو على المسـتوى الـدلالي »[3]، فوصـف الظواهـر اللغوية كما هي من حيث الشكل والوظيفة والتوزيع لا يفسر شيئا ولا يؤدي إلى شيء لأنه يغفل عن أهم وظيفة للغة وهي الاتصال ونقل المعنى.

إن هـذه الأفكـار الـتي أشـار إليـها علمـاء العربيـة تتفـق مـع النظريـات اللغويـة الحديثـة: « إن اللغـة [ عنـد تشومسـكي ] هـي أهـم الجوانـب الحيويـة في النشـاط الإنساني، وليس من المعقول أن تكون لها هذه الأهمية ثم تتحول إلى مجـرد تراكيـب شكلية يسعى الوصفيون إلى تجريدها مـن المعنـى ومـن العقـل »[4]. والنحـو والعقـل أو المنطق يبحثان في اللفظ والمعنى معًا وأعتقد أنـه يخطـئ مـن يمـيز النحـو مـن المنطـق بقوله: إن النحو موضوعه اللفظ، والمنطق موضوعه المعنى: « فإذا رأيت العـرب قـد أصلحوا ألفاظها وحسنوها ... فلا ترينّ أن العناية إذ ذاك إنما هي بالألفاظ، بل هـي عندنا خدمة منهم للمعاني »[5].

---

[2] – سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بـــيروت، ط 3. 1988، ج 1 / ص 25 – 26.

[3] – حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص178–179.

[4] – عبده الراحجي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت 1986، ص 122.

[5] – ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج 1 / 217.

فالاهتمام بالمعنى وإيلاؤه الأهمية الكبرى يفند مزاعم من يعتقد أن الدلالة أمر ثانوي أو هو أمر يصعب تحديده ودراسته: «فالنحو أو النظم هو تأليف الكلمات والجمل مرتبة المعاني متناسبة الدلالات على حسب ما يقتضيه العقل »[6]. فالمرء يرتب أفكاره في عقله، ثم يبحث لها عن اللفظ المناسب، ويرتب لفظه بحسب مراده لكي لا تحدث الفجوة بين الكلام ودلالته المقصودة، يقول الغزالي: « فاعلم أن كل من طلب المعاني من الألفاظ ضاع، ومن قرر المعاني أولا في عقله ثم أتْبَعَ المعاني الألفاظ فقد اهتدى .. »[7].

**الدلالة عند المحدثين من الغربيين:**

حاول أصحاب المذهب الوصفي إبعاد المعنى عن التحليل، فقد انصب اهتمامهم على الصورة الشكلية للتركيب، ولذا فقد وجه النحو الوصفي نقدا عنيفا للنحو التقليدي؛ لأنه يصدر «عن تصورات عقلية يمثلها في الأغلب منهج أرسطو في المنطق»[8]. وقد شارك الباحثون العرب الغربيين في هذه الفكرة، «إن النحاة الأوائل كانوا يتناولون الظواهر اللغوية على أساس شكلي ... وليس على أساس المعاني »[9]، وهي فكرة يصعب قبولها، ذلك أن النحاة الأوائل جعلوا المعنى نصب أعينهم، ولا أدل على ذلك من حديث سيبويه عن الإحالة في الكلام، فقد أعطى صورا متعددة للكلام، ولم يقبل إلا نوعا واحدا روعي فيه الشكل والمعنى، وهو "المستقيم الحسن".

---

[6] - خليل عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، منهج وتطبيق ــ عالم المعرفة للنشر والتوزيع، ط1. 1984، ص 100 - 101.

[7] - زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1985، ص 271.

[8] - عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 111.

[9] - المرجع نفسه، ص 59.

فمهما تكلم الإنسان، فلا مناص من أنه يريد معنى معينا «فلدينا عنصران أساسيان في الأفكار التي نعبر عنها: المعنى الأول الأساسي، ونعبر عنه عادة بالمفردات، ولا يمكن أن يظهر هذا المعنى بجميع أجزائه إلا إذا روعي فيه مبدأ الوضوح، أما العنصر الثاني من المعاني، فليس من نوع الأجزاء التي يتكون منها هيكل المعنى، ولكنها الأحوال والأوضاع المختلفة التي تعرض لهذا المعنى »[10].

ولعل السلوكيين ومن لف لفهم أوضح مثال على عدم الاهتمام بالمعنى، على اعتبار أن هذا الأخير تتحكم فيه مكونات عديدة، يصعب قياسها أو إجراء تجربة عليها، «فبلومفيلد يرفض كل المواد التي لا تخضع للملاحظة المباشرة وللقياس الطبيعي ... ومن هنا كان تأكيده أن دراسة المعنى هي أضعف نقطة في علم اللغة»[11]، وحاول إخراجها من نطاق البحث وجعله منصبا على الفونولوجيا والنظم على أساس شكلي. فسلوك الفرد لا يمكن أن يبرز الجوانب العقلية المتحكمة في التركيب، وهي أمور ذاتية متغيرة وفق الأحوال والظروف والأوضاع النفسية التي يصعب تحليلها. فتقرير المعنى ودراسته هو أضعف نقطة في دراسة اللغة « وسوف تبقى هكذا حتى تتقدم المعرفة الإنسانية إلى أبعد من حالتها الراهنة »[12]. فقد أراد أن تدرس اللغة دراسة علمية يعتمد فيها الباحث في دراسته الظواهر اللغوية على تحليل العناصر الملموسة الموجودة في التركيب وإبعاد كل المصطلحات الخاصة بعلم النفس والاجتماع والفلسفة، لأنها أمور يصعب الإحاطة بها.

---

[10] – عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار نهضة مصر، القاهرة، ص 193.

[11] – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 111.

[12] – المرجع نفسه، ص 41.

إن نظرة بلومفيلد Bloomfield للغة نظرة آلية شكلية، فإنتاج اللغة يتم عن طريق المثير والاستجابة دون تدخل للفكر أو العقل فيها، وما دام ذلك كذلك فعلى الباحث أن يركز في دراسته لفعل الكلام على الجانب الصوتي والصرفي وكيفية توزع الكلمات في التركيب الجملي ويتجنب الخوض في المعنى؛ لأن هذا الأخير هدف يصعب تحقيقه لأنه مرتبط بعمليات عقلية « فلكي يكون عمل اللساني علميا – على حد رأي بلومفيلد – فإنه يجب أن يقتصر تحليله اللساني على الوصف وحده غير مهتم بالعمليات الذهنية التجريدية التي يصدر عنها فعل الكلام»[13]. فاللغة سلوك إنساني ليست إلا استجابة صوتية لحدث معين، دون أن ترتبط بأي صورة من صور التفكير العقلي.

إن ما جاء به بلومفيلد ليس ابتكارا جديدا، فقد سبقه إليه سابير Sapir الذي نظر إلى الأشكال اللغوية، وطالب بضرورة دراستها كما هي: « إن الأشكال اللغوية ينبغي أن تدرس في ذاتها، أي: باعتبارها أشكالا، وليس على أساس من المعاني التي نتصورها ابتداء »[14]. فالتركيبات الشكلية هي مقصد اللغوي الأولى؛ لأن أهم خاصية للغة هي اكتمالها الشكلي.

لقد ساد في الفترة التي سبقت تشومسكي المنهج السلوكي الذي اعتبر « اللغة سلوكا لغويا قائما على المثيرات وعلى الاستجابات، وركز على السلوك الخارجي للإنسان، معتبرا إياه مادة التحليل اللساني، مهملا كل العمليات الداخلية التي هي

---

[13] – مازن الوعر، النظرية النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية، محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد 6، ص 26.

[14] – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 35.

مصدر هذا السلوك »[15]. ورغم ما قالـه السـلوكيون والوصفيـون، فإنـه يصعـب عليـهم إهمال المعنى، فهم طـورا يقولـون بأنـه أمـر يصعـب تحقيقـه، وطـورا آخـر يعـترفون بأهميته، فالجملة عند سابير هي: «التعبير اللغــوي عـن قضيـة »[16]. وهـذا المصطلـح مصطلح فلسفي، وكان يرى أن اللغة والفكر« يرتبط أحدهما بـالآخر ارتباطـا لا سـبيل إلى فصله»[17].

أما بلومفيلد، فلم يستطع أن ينكر دور المعنى في الشكل اللغـوي، فـهو مـن جهـة أضعف نقطة في علم اللغة، ثم إنه « لم ينكر الصلة الوثيقة بين المعنى والتركيب كمـا قال التحويليون، ولكن كل ما في الأمر أنهم لا يرون المعنى شيئا سهلا هينـا»[18]. ومـن هنـا ، وجـد تشومسـكي الفجـوة الـتي يوجـه مـن خلالهـا نقـدا لاذعـا للوصفيـين والسـلوكيين، فقـد رأى أن البحـث اللغـوي « يرتكـز علـى وصـف السـطح اللغــوي بمقاييس المنبه والاستجابة أي: أن البحث اللغوي يكاد يعامل الإنسان باعتبـاره آلـة تتحرك حسب قوانين تحددها مواقف معينة »[19].

## بين عبد القاهر و تشومسكي:

إن اهتمام علماء العرب بالمعنى بجانب الشكل اللغوي ليـس أمـرا مسـتحدثا، بـل أشار إليه أكثر من واحد لصعوبة الفصل بين الاثنين. ويروي أبو جعفر الطبري أن أبا

---

15 – مجلة اللسانيات، العدد 6، ص 25.

16 – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 35.

17 – خليل عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص 44.

18 – زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، ص 267.

19 – عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 112.

عمر الجرمي قال: «أنا مذ ثلاثون أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه »[20]. إن هذا القول لا يبعد عن قول ابن جني الذي اعتبر النحويين «أقرب إلى علل المتكلمين»[21].

إن هذا الاهتمام بالمعنى تجسد أكثر في أعمال الجرجاني من خلال كتابه "دلائل الإعجاز "، وعند الغربيين في أعمال تشومسكي، فكلاهما نظر إلى الجانب المبدع والخلاق للغة، وتعود الفكرة عند الغربيين إلى دريكارت الذي أشار إليها وترسخت أكثر عند العالم الألماني همبولت الذي يراه تشومسكي «صاحب فضل كبير في ربط اللغة بالعقل »[22].

## الدلالة عند الجرجاني:

أراد الجرجاني في "دلائل الإعجاز" أن يبرز الجوانب الخفية للغة، وهي جوانب إبداعية لا يهتدي إليها إلا من عرف أسرار اللغة، فيستغلها أحسن استغلال. إن اختيار الألفاظ ومعانيها لا يكفي وحده، إذا لم نحسن ترتيبها على حسب مقتضى الحال ورغبة المتكلم، وهي لا تتوفر إلا لمن أوتي القدرة على الغوص في جماليات الأسلوب، ومن هنا أعطى التركيب أهميته المعنوية والدلالية التي يستحقها، فهو« يعطي التركيب اللغوي مجموعة من العلاقات النحوية التي تتولد عنها المعاني»[23].

---

[20] - المرجع نفسه، ص 18.

[21] - ابن جني، الخصائص، 1 / 163.

[22] - عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 122.

[23] - محمد عباس، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، دار الفكر المعاصر، بيروت 1999، ص29.

ونستشف من هذا أن العلة الوظيفية والدلالية للتركيب اللغوي هما اللتان تحددان هذا الترتيب في نفس المتكلم، وليس الوظيفة القاعدية، وبذلك يتحول الاعتقاد السائد عند النحاة واللغويين، ويصبح المعنى الدلالي هو الذي أخضعها لأن تكون على هذه الصورة، وتولد عنها هذا الترتيب: « إن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتيب معانيها في النفس، وإنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف لما وقع في ضمير، ولا هجس في خاطر أن يجب فيها ترتيب ونظم»[24]. ومن هنا يبدو التأكيد على عدم الفصل بين الشكل اللغوي ودلالته، وهي دلالات مرتبة بنفسية المتكلم؛ فالهدف من خلال التأليف النحوي هو أن يتم التوافق بين المعاني النفسية المراد التعبير عنها وطريقة الأداء اللغوي لها عن طريق القيم النحوية التي تراعى خلال تأليف العبارة: « ويدلك على تمكن المعنى في النفس وتقدمه للفظ عندهم تقديمهم لحرف المعنى في أول الكلمة، وذلك لقوة العناية به، فقدموا دليله ليكون أمارة لتمكنه عندهم»[25]. ولا أدل على تلك العلاقة، وذلك الاهتمام والربط بين الشكل ودلالته مما نقله أبو حيان التوحيدي في المناظرة التي وقعت بين السيرافي ومتَّى بن يونس، فقد أخذ السيرافي على خصمه الذي ادعى بأن صاحب المنطق لا يحتاج إلى النحو: « فلم تدعي أن النحو إنما ينظر في اللفظ دون المعنى، والمنطقي ينظر في المعنى لا في اللفظ »[26 27]. وهو يستنكر على خصمه هذا الاعتقاد الخاطئ.

---

[24] -المرجع نفسه، ص 68.

[25] - ابن جني، الخصائص، 1 / 224.

[26] - أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين ، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ج 1 / 104.

[27] - المرجع نفسه، 1 / 119.

إن الجرجاني ما فتئ يركز على الاهتمام بالمعنى والشكل معًا: « إنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا ونظما، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك»[28]. فلا تفاضل بين الكلمات من حيث هي، وإنما من حيث موقعها، وهذه الموقعية متعلقة بالنفس، وهو يعني العقل: « إن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليه في النطق »[29].

## الدلالة عند تشومسكي:

جاء تشومسكي في فترة ازدهار التفسير الوصفي للغة، الذي يركز على الجوانب الشكلية، مع إبعاد للمعنى، وهو تصور رفضه تشومسكي واعتبره مساسا بالكائن البشري الذي يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء، وبقدرته على اللغة، وهي قدرة لا يمكن الوقوف عند جوانبها الشكلية فحسب. فرغم محدودية قواعد الجملة وألفاظها وأصواتها إلا أن المتكلم بإمكانه أن ينجز جملا ويفهمها، بالرغم من أنه لم يسمعها من قبل. ومن هنا تبدو طبيعة اللغة الخلاقة، فلم تعد اللغة مقصورة على وظيفة التوصيل، ولكنها أداة للتفكير الحر والتعبير الذاتي. ومن خلال نقده للنظرية السلوكية، سعى تشومسكي إلى إقامة نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان عن الحيوان، ومن ثم فإن الهدف الأساسي للنظرية اللغوية هو دراسة هذا الجانب العقلي، والكشف عن قدراته العقلية، ولذا كان « منهجه اللساني منهجا ذهنيا بجعل ملكة اللغة قدرة فعالة ... ومن هنا فقد أراد من التحليل

---

[28]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق وشرح محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهر ، ط 1، 1969، ص 96.

[29]- المرجع نفسه، ص 96 .

اللساني أن يشرح اللغة ويعللها من الداخل، وليس من الخارج »[30]. ولذا قسم تحليل الجملة إلى قسمين: قسم سماه البنية السطحية، وقسم سماه البنية العميقة، وهذا القسم يمثل التصورات الفكرية التي تتم في الذهن انطلاقا من جملة من التغيرات. وهذه البنية العميقة هي التي تعبر عن المعنى: « ولما كانت البنية العميقة تعبر عن المعنى في كل اللغات، فإنها تعكس أشكال الفكر الإنساني، وعلينا أن نعرف كيف تتحول هذه البنية إلى كلام على السطح »[31] وبذلك، يكون قد حاول إرجاع الدرس اللساني إلى طابعه الإنساني، مع تقديمه لطرائق لتحقيق ذلك، حيث إن منهجه قد مر بمراحل متعددة، مع إضافته لركن أساسي في التحليل هو صندوق القواعد أسماه [العنصر الدلالي ]، « إذ رأى أن معنى الجملة يجب أن يخضع للتحليل الدقيق»[32]. وبذلك لم يعد الجانب الشكلي هو محور التحليل فحسب، بل أضاف جانبا آخر أهمل لفترة زمنية طويلة، وهذا التركيز على الدلالة مرتبط ارتباطا كبيرا بالبنية العميقة؛ لأن هذه الأخيرة تمثل العملية العقلية أو الباطنية في اللغة.

ثم إن البنية العميقة لا تظهر في التركيب أو في الجمل التي ننطق بها أو نكتبها، ولكنها حاضرة في العقل، وهي الجانب «الخفي الذي يحقق التفسير السيمانطيقي للجملة »[33].

---

[30] - مجلة اللسانيات، العدد 6، ص 25.

[31] - عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ص 124.

[32] - المرجع نفسه، ص 139.

[33] - محمد فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت 1985، ص 144.

## الخـاتـــــمة:

وخلاصة القول، إن النحو لا يمكن أن ننظر إليه علـى أنـه أنمـاط وأشـكال تشـبه الأشكال الرياضية والهندسية، بل هو تعبير عن فكر وتصور، فإن كنا نحتاج إلى لغــة سليمة، فما أحوجنا إلى الكشف عن فكر ثاقب ناضج؛ فالهدف الذي ينبغي الوصـول إليه من خلال التأليف النحوي هو أن يتم التوافق بين المعاني النفسية المـراد التعبـير عنها، وطريقة الأداء اللغوي. فقد نص الرجلان [ الجرجاني وتشومسكي ] علـى دور المعنى في تحقيق المراد، ولا يعني ذلك أننا أدخلنا مسـائل معقـدة مـن الفلسـفة وعلـم النفس، بل العكس؛ فما الأشكال التعبيرية إلا صور من صور الفكر.

# سبل الاستفادة من النظرية التوليدية التحويلية لإعادة صياغة نظرية النحو العربي

الأستاذ: عبد السلام شقروش

قسم اللغة العربية

جامعة باجي مختار

عنابة

لا شك أن النحوالعربي قد اشتهر بالصعوبة و التعقيد، الصعوبة تكمن في كثرة قواعده، و التعقيد في تشابك هذه القواعد و تداخلها؛ كالخروج من باب إلى باب والإعمال و عدمه فضلا عن تضارب هذه القواعد و كثرة أوجهها.

وتظهر هذه الصعوبة في الكد الذي يلاقيه أبناء العربية في سبيل إتقانه وإقامة ألسنتهم عليه .بل صار درس النحو من أثقل الدروس على المتعلمين، وقلما يوفقون في استيعاب قواعده وحسن توظيفها.

ولكن إذا أردنا تحديد الإشكالية التي تواجهنا، فلا بد أن نتساءل عن الهدف المراد من الجهود المبذولة لتيسير النحو العربي:

هل نريد تيسير النحو العربي؛ بمعنى تيسير النظام الذي ابتكره علماؤنا القدامى، كهدف في حد ذاته؟ أم أننا نريد معالجة ظاهرة اللغة من خلال معالجة هذا النظام؟

الأكيد أن العمل على تيسير النحو من أجل فهمه كهدف في حد ذاته يخرج بنا عن الإطار الابستيمولوجي الذي نحن بصدده، ويقحمنا في عالم الفيلولوجيا الذي يخدم الانثروبولوجيا، وهذا غيروارد بالنسبة للغة العربية، فهي لغة حية حاضرة على المستوى التواصلي؛ كتابة و نطقا. فلا بد أننا نريد معالجة ظاهرة اللغة، من خلال محاولات تيسير النحو العربي.

يقودنا تحديد الهدف هذا إلى تساؤل آخر، يتعلق بظهور النحو العربي أول مرة؛ ما هو الدافع الذي أدى بقدمائنا إلى ابتكار النظام النحوي؟ أي: ما هي التحديات التي واجهتهم و فرضت ظهور النظام النحوي للتصدي لها؟

لقد اجتمعت عوامل شتى أدت إلى ابتكار هذه الآلة أهمها العامل الديني والعامل الاجتماعي و العامل السياسي.

لن أتحدث في هذه العوامل لأنها صارت من المعلوم من العلم بالضرورة لدى المشتغلين بالعربية.

أسلط الضوء فقط على قضية معينة، يكاد يكون إجماع بين الباحثين حولها:

يرى الباحثون أن النحو العربي ظهر كعلاج لظاهرة كانت تهدد اللسان العربي آنذاك. خاصة بعد الفتوحات الإسلامية، سميت هذه الظاهرة باللحن. ومما زاد الموقف خطورة، تسرب هذه الظاهرة إلى خاصة القوم لا عامتهم فحسب.

فقد ورد عن عبد الملك بن مروان و الحجاج بن يوسف أنهما كانا يلحنان وهما من سادات المسلمين، بل عمت الخطورة خاصة بعد إصهار العرب إلى غيرهم من الأمم، مما أنشأ ناشئة لا تقيم ألسنتها بلغة آبائها.

إذن فقد كان ظهور النحو العربي لعلاج ظاهرة اللحن، و بغض النظر عن كون النحوالعربي قد نجح في علاج هذه الظاهرة أم فشل. إلا أن المؤكد أنه عرض كوصفة لظاهرة معينة.

يقودنا هذا إلى سؤال آخر هو:

هل تواجهنا في الوقت الراهن المشكلة ذاتها التي واجهت الأجيال الأولى أم لا؟ أي: هل التحدي الراهن الذي تواجهه اللغة العربية على الصعيد الداخلي و الخارجي يتمثل في ظاهرة اللحن؟ حتى و لو كان الأمر كذلك، فلا يباح لنا الأخذ بالعلاج الذي اقترحه قدماؤنا، بل يتطلب الأمر، أن نناقش مدى مصداقية هذا العلاج انطلاقا من نجاعته على الصعيد الواقعي. فضلا عن أن التحدي الراهن الذي تواجهه اللغة العربية، لا يتمثل أساسا في ظاهرة اللحن. فإذا كان الأمر كذلك، فلا بد من إعادة النظر في طبيعة المشكلة التي تواجهنا و تحديد الهدف و بدقة، بعد ذلك يمكننا أن نتناول الاقتراحات الكفيلة بتحقيق الهدف المنشود.

إن التحديات الراهنة التي تواجه اللغة العربية؛ هي عدم استعمالها كلغة للتواصل بين أبنائها و لا لغة للتفكير، فضلا عن عدم مسايرتها للتطور التكنولوجي الرهيب الذي شهده القرن الماضي، و لا يزال يشهده القرن الحالي.

أسلط الضوء فقط على قضية معينة، يكاد يكون إجماع بين الباحثين حولها:

يرى الباحثون أن النحو العربي ظهر كعلاج لظاهرة كانت تهدد اللسان العربي آنذاك. خاصة بعد الفتوحات الإسلامية، سميت هذه الظاهرة باللحن. ومما زاد الموقف خطورة،تسرب هذه الظاهرة إلى خاصة القوم لا عامتهم فحسب.

فقد ورد عن عبد الملك بن مروان و الحجاج بن يوسف أنهما كانا يلحنان وهما من سادات المسلمين، بل عمت الخطورة خاصة بعد إصهار العرب إلى غيرهم من الأمم، مما أنشأ ناشئة لا تقيم ألسنتها بلغة آبائها.

إذن فقد كان ظهور النحو العربي لعلاج ظاهرة اللحن، و بغض النظر عن كون النحوالعربي قد نجح في علاج هذه الظاهرة أم فشل. إلا أن المؤكد أنه عرض كوصفة لظاهرة معينة.

يقودنا هذا إلى سؤال آخر هو:

هل تواجهنا في الوقت الراهن المشكلة ذاتها التي واجهت الأجيال الأولى أم لا؟ أي: هل التحدي الراهن الذي تواجهه اللغة العربية على الصعيد الداخلي و الخارجي يتمثل في ظاهرة اللحن؟ حتى و لو كان الأمر كذلك، فلا يباح لنا الأخذ بالعلاج الذي اقترحه قدماؤنا، بل يتطلب الأمر، أن نناقش مدى مصداقية هذا العلاج انطلاقا من نجاعته على الصعيد الواقعي. فضلا عن أن التحدي الراهن الذي تواجهه اللغة العربية، لا يتمثل أساسا في ظاهرة اللحن. فإذا كان الأمر كذلك، فلا بد من إعادة النظر في طبيعة المشكلة التي تواجهنا و تحديد الهدف و بدقة، بعد ذلك يمكننا أن نتناول الاقتراحات الكفيلة بتحقيق الهدف المنشود.

إن التحديات الراهنة التي تواجه اللغة العربية؛ هي عدم استعمالها كلغة للتواصل بين أبنائها و لا لغة للتفكير، فضلا عن عدم مسايرتها للتطور التكنولوجي الرهيب الذي شهده القرن الماضي، و لا يزال يشهده القرن الحالي.

محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية، أو الطفل الجزائري ليكتسب العامية العربية الجزائرية.

إذن العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية و الإدراكية و الذاكرية [2]، أي: أن أبناء الأمة العربية لا يفكرون بالعربية الفصحى بل يفكرون بالعاميات التي تمثل لغتهم الأم.

يذهب كذلك الفاسي: إلى أن العربية الفصحى، على الرغم من أنها لا تمثل اللغة الأم، إلا أنها لا تمثل لغة ثانية بالمفهوم الأصيل للغة الثانية؛ أي: أن الطفل العربي لا يتعلم الفصحى كما يتعلم الفرنسية أو الإنجليزية. لأن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها عن الفصيحة، لذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى و الثانية، فإذا كانت العربية الفصحى لا تمثل لغة أما بالنسبة لنا فلماذا نصر على علاجها كلغة أم؟

إن الاختلاف في المنطلقات يؤدي ضرورة إلى الاختلاف في علاج الظاهرة الواحدة.

على ضوء هذا التحديد يمكننا أن نقترح حلولا للغة العربية؛ بمعنى: كيف نرقى بالفصحى إلى أن نجعلها اللغة الأم بالنسبة لنا؟ حتى نزيل الإزدواجية الحاصلة لدينا. إننا نفكر بالعامية، و لا نعترف بها و نعترف بالفصحى على المستوى الرسمي و لا نفكر بها. إن هذه الازدواجية عائق كبير لا يسمح لنا بحرية الحركة. وما لم نتخلص منه لا يمكننا أن نكون فاعلين حضاريا. لأن اللغة التي نفكر بها هي التي تملي علينا نظرتنا للواقع. فاللغة و الفكر يرتبط أحدهما بالآخر، ارتباطا لا سبيل إلى

---

[2] -المرجع السابق ص 20.

فصله. فاللغة هي التنظيم المثالي الداخلي الذي يفرض على المتكلم تصورا و رؤية لما يحيط به في العالم الخارجي؛ إننا نرى ما حولنا عبر لغتنا.[3]

المؤكد أنني لا أقترح أن نعترف بالعامية بل أن نجعل من الفصحى لغة أولى أي: اللغة الأم.

إن طبيعة المشكلة التي تواجهنا، لا نجد لها مثيلا في التراث العربي، في عصره الذهبي. و من ثم لا يمكننا أن نستعير طرائق قديمة لعلاج الظاهرة التي نحن بصددها. هذا من الأسباب الداعية إلى اللجوء إلى اللسانيات الحديثة بمختلف مقارباتها و إبستيمياتها ، للاستفادة منها في معالجة قضايانا الراهنة.

من الواضح أنه ليس هذا هو السبب الوحيد الذي يدفعنا إلى اللسانيات الحديثة، فلأسباب عديدة، لا بد لنا من تبني المناهج اللسانية الحديثة لدراسة لغتنا العربية. و من باب أولى اللجوء إليها لمعالجة قضايا نا الراهنة.

قبل الحديث عما يمكن أن تقدمه النظرية التوليدية التحويلية، للرهانات التي تواجه العربية. لابد أن أشير، إلى أن الواجب اليوم يقتضي العمل على أكثر من جبهة. و إذا أردنا أن نمثل الصورة، نقول العمل على مستويين:

المستوى الأول: العمل على تعديل المسار الذي تسير فيه العربية؛ أي: إعادة النظر في تصور طبية اللغة العربية، و خصائصها، و المناهج الكفيلة بمعالجتها.[4]

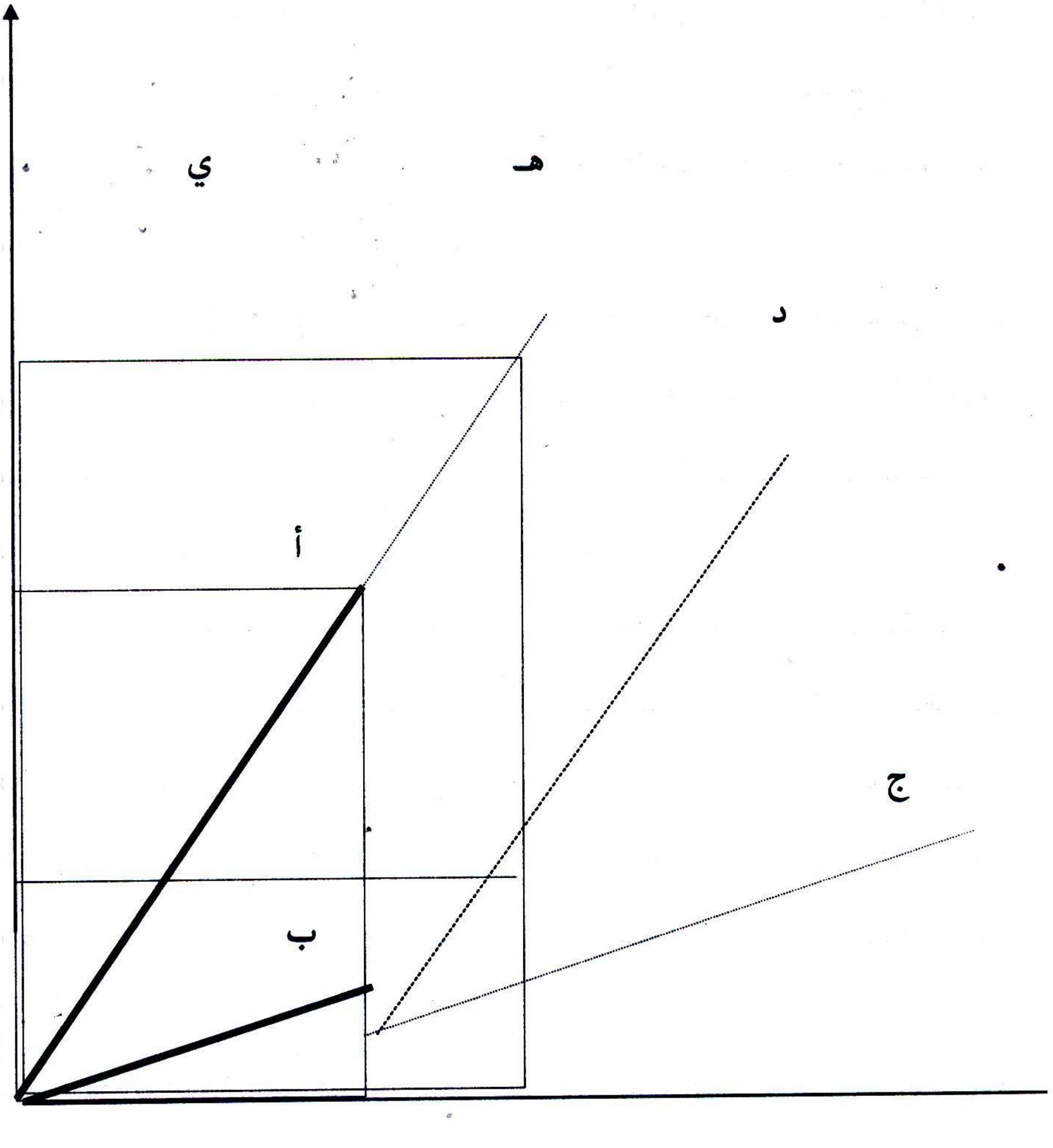
المستوى الثاني: إنشاء برنامج استعجالي لرسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة المستعمل. علاوة على البحث في وسائل تطويع اللغة، لجعلها لغة وظيفية.

و يمكن أن نمثل لذلك بيانيا بالشكل التالي:

---

[3] – خليل أحمد عمايرة : في نحو اللغة و تراكيبها عالم المعرفة ط1 1984 العربية السعودية ص44

[4] – الفاسي الفهري: المعجم العربي ص5




يمثل (م، أ) واقع اللغات المتطورة

و (م ،ب) واقع اللغة العربية

و ( أ،هـ)آفاق اللغات الحية

و ((ب،ج) آفاق العربية من غير تعديل للمسار

و ( ب،د )آفاق العربية بعد التعديل

أي: أننا يجب أن نعمل على مسايرة التطور الذي تشهده اللغات الحية، بالإضافة إلى ردم الهوة الفاصلة بين واقع اللغة الحالي، والآفاق التي تطمح إليها.

نعود إلى ما يمكن أن تقدمه النظرية التوليدية التحويلية من أجوبة، عن تساؤلات، تتعلق بالمستوى الأول و المستوى الثاني.

إن ما تقدمه النظرية التوليدية التحويلية، ليس تعديلا لنظرية النحو العربي، أي ليس مجموعة من الاقتراحات التفسيرية، أو إعادة قراءة في مكونات نظرية النحو، كمسألة العامل، و الإعراب التقديري، و التنازع، و الانتقال من باب إلى باب؛ لأن ذلك لا يعدو أن يكون اقتراحا في إطار المقاربة الواحدة.

إن النظرية التوليدية التحويلية ،تنظر إلى المسألة من زاوية مغايرة تماما لنظرية النحو التقليدي، فالنحو بالنسبة للنظرية التوليدية ليس إعراباً و تعليلا لتغيرات الحركة الإعرابية. إنما هو الكشف عن القوانين التي تحكم اكتساب البشر للغة، هذه القوانين التي تفرد بها الجنس البشري عن بقية المخلوقات؛ أي: الكشف عن النحو الكلي و تحديد مميزاته، كذلك تحديد مضمون الأنحاء الخاصة و طرق بنائها.[5]

و من خلال الكشف عن قوانين النحو الكلي و الأنحاء الخاصة يتمكن الباحثون في اللسانيات التطبيقية، من وضع برامج لتعليم اللغة و التحكم فيها.

---

[5] – الفاسي الفهري : اللسانيات واللغة العربية ، منشورات عويدات لبنان ط 1985 ص43.

إن اللغة ظاهرة إنسانية لها قوانينها العامة الثابتة، و لها متغيراتها الخاصة بكل لغة، و تعمل القوانين الخاصة بكل لغة مع القوانين العامة التي تحكم اللغة كظـاهرة إنسانية.

ولكي نعالج لغتنا الخاصة(العربية الفصحى )فلا بـد مـن أن نبحـث في القوانـين العامة الكلية التي تحكم كل اللغات.

ترى التوليدية التحويلية أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين اللغات الإنسانيـــة و أن التقسيم الكلاسيكي للغات إلى أسر -حتى وإن بدا أنيقا- إلا أنــه لا يمثـل حقيقـة التقارب أو التباعد بين اللغات لأنه تقسيم شكلي يعتمد البعد الظاهـــــــري، مبـني أساسا على مقارنة مدونات اللغات ،وما المدونة إلا وجود للغة بالفعل .بينما اللغـة في حقيقتها، هي تواجد بالقوة في ذهن الإنسان، فالإنسان في حالة سكوته أو عجزه عـن النطق لأي سبب لا يعد فاقدا للغة.

كما أن للغة بنيتين ،بنية سطحية (ظاهرة)و بنية عميقـة (باطنـة)، و البحـث في اللغات يجب أن ينصب على البنية العميقة للكشف عن حـــقيقتها. لأن ذلك حتـى و إن بدا تجريديا و معقدا ،إلا أنــه يمكـن مـن تصحيـح الصـورة و تبسـيطها و ذلـك بتركيزه على العضو اللغوي الذهني الأول وعلى المناهج التي ينتهجـها نمـوه المتفـاعل مع المحيط.(*)

والكشف عن هذه القوانين الكلية لا يتأتى، إلا من خلال البحث في لغـة الطـفل وكيفية الاكتساب.[6] لأن الطفل يمثل الحالة الأولى للغة البشرية ،هذه الحالة الـتي لم تتفاعل بعد مع الواقع اللغوي؛ أي: مدونة المجتمع.

---

[6] - المرجع السابق ، ص 5

اختلفت الرؤى حول هذه الظاهرة، ظاهرة الاكتساب اللغوي؛[7] أشهر هـذه الـرؤى النظرية السلوكية و مثلتها مدرسة بلومفيلد الأمريكية، و المدرسة المعرفية التي يمثلها بياجيه، والمدرسة الفكرية و تمثلها التوليدية التحويلية [8].

لقد خالفت التوليدية التحويلية السلوكية، في كون اللغة لا تمثل سـلوكا يكتسـب بالمثير و الاستجابة، وفق سلسلة من العمليات التشريطية. كمـا خـالفت المعرفيـة، في كون اللغة أسبق من الفكر، إذ لا يمكن أن يتم إلا من خلالها، خلافا لما ذهـب إليـه بياجيه ترى التوليدية التحويلية بأن الطفل يولد و هـو مـزود بجـهاز خـاص، يعمـل على إنشاء اللغة. هذا الجهاز تقدح شرارته [9]من خلال تعريضه للاسـتعمال اللغـوي و عمل المجتمع ليس إنشاء النظام اللغوي لدى الطفـل، و إنمـا المسـاعدة علـى تثبيـت البرامترات المتعلقة بدالة اللغـة الخاصـة؛ أي: أن الطفـل يولـد و هـو مـزود بجـهاز اكتساب اللغة، الذي هو عبارة عن أطر منتظمة وفـق قـانون معـين. و يتشـابه البشـر جميعهم في النظام الأولي لهذه الأطـر، و ترتبـط هـذه الأطـر ببراميـترات (متغـيرات ) تختلف من لغة إلى أخرى، و عمل الطفل في مرحلة الاكتساب اللغوي هو تثبيت هذه البراميترات، لتأخذ شكلها النهائي الثابت و الذي يمثل النضج اللغوي. و إذا أردنـا أن نمثل لذلك بصيغة صورية نقول: إن اللغات البشرية جميعـها لهـا عبـارة جبريـة واحدة تمثل شكلها البياني كأن تكون:

تا(س،ع،ص،...)= أ.س $^{هـ}$ + ب.ع $^{ن}$ + ج.ص $^{ك}$ + ...

---

[7] – المرجع السابق ، ص13

[8] –محمد الصالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حية ، دار الخدمات العامة للنشر تونس ص 25–30

[9] – تشومسكي : اللغة و مشكلات المعرفة، دار توبقال للنشر ط1 1990 المغرب

وتمثـــل (س،ع،ص،...)المعجـــم اللغـــوي الخـــاص بكـــل لغـــة و تمثـــل (هـ،ن،ك،...)البراميترات التي يعمل الطفل على تثبيتـها. و يتـم ذلـك عـن طريـق فرضيات يضعها الطفل و يعمل على اختبارها في الميدان، من خلال تعريضها للواقـع اللغوي الخاص. فتثبت فرضيات و تعدل أخرى في كل مرحلة إلى أن يصل إلى مرحلة النضج اللغوي. و التي يتم فيها تثبيت جميع البراميترات .و ينطبق هذا التصور على كل أنظمة اللغة من فونولوجية و مورفولوجية و تركيبية و دلالية بل حتى معجمية.

وعمل الطفل و هو يكتسب اللغة يشبه إلى حد كبير عمل اللساني الـذي يكشـف عن قوانين اللغة. فاللساني يضع فرضيات انطلاقا من استقراءات أولية ثم يظل يعدل هذه الفرضيات كلما اختبرها، ووجدها غير ملائمة للواقع اللغوي من خـلال تجـارب أكثر من اسـتقراءاته الأوليـة. [10] كذلـك الطفـل يضـع فرضيـات ويعمـل وفقـها إلى أن يكتشف خطأها فيعدلها بـأخرى و يـترك الـتي لم تتعـارض و الواقـع اللغـوي إلى أن يستقر على مجموعة معينة من الفرضيات. و التي تمثل البراميترات الثابتة المعبرة عن لغته الخاصة.

فبالنسبة للمستوى الفونولوجـــي : يبـدأ الطفـل بتميـيز الأصـوات اللغويـة فيضـع فرضيات تمكنه من تميـيز الأصـوات بعضـها عـن بعـض، ولكـن الفرضيـات الأولى لا تمكنه من استقصاء كل الخصائص التمييزية للأصوات اللغوية، بل فقط يدرك أكثرهـا وضوحا؛ أي المتباعدة صفة ومخرجا، ومن ثم يمكنه أن يعتبر مجموعة من الأصـوات اللغوية لا تمثل مقابلا على المحـور الاسـتبدالي، أي: أنـها صـور مختلفـة أو أداءات مختلفة لفونيم واحد، وبخاصة الأصوات التي تتقارب مخرجا أو صفة. فهو يسـتبدل

---

[10] – ميشال زكريا : النظرية الألسنية كذلك مازن الوعر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، وكريستيان نيك intoduction

الواحد بآخر من غير إدراك لتغير الدلالة، و باختباره لهذه الفرضية في الواقع اللغوي الخاص يكتشف خطأها فيعدل فيها وهكذا دواليك إلى أن يدرك كل الخصائص التمييزية للأصوات اللغوية، الخاصة بلغته؛ أي: إلى أن يكشف عن نظام لغته الصوتي لأن التمثيل الصوتي هو نمط من التمثيل الذهني بخصائصه و علائقه بالأنواع الأخرى من التمثيل، كالتمثيل التركيبي و الدلالي/المنطقي [11] و هو العمل نفسه الذي يقوم به اللساني في الكشف عن النظم الصوتية للغات. إذ يقوم بتحليل متعدد الخطوات معتمدا على الفروق الصوتية ذات الصفات المميزة و ذات القيمة السيكولوجية للدلالة اللغوية.

والفرضيات التي تعدل بسرعة، هي التي تجد لها تمثيلا في المعجم اللغوي أولا. كأن لا يميز الطفل في المرحلة الأولى بين القاف و الكاف فتصير كلمة (قال) مساوية دلاليا لكلمة( كال)، وبما أن لكل لفظة من اللفظتين قيمة دلالية، فإن الطفل سيعدل عن هذه الفرضية عندما يدرك أن الكاف إذا استبدلت بالقاف تغير المعنى. أما الفرضيات التي تتأخر في التعديل فهي تلك التي لا يجد لها تمثيلا معجميا إلا في مرحلة متأخرة .و من ثم يبني الطفل نظامه الصوتي و يدرك كل الخصائص التمييزية للأصوات اللغوية و الخصائص الفردية غير التمييزية . والتي تمثل صورا مختلفة لفونيم واحد.

وبالنسبة للمورفولوجيا: يضع الطفل فرضيات أولية عن الصيغ ويظل يعدل هذه الفرضيات إلى أن يستقر على الوضع النهائي لها. فقد لا يفرق في مرحلة أولى بين الماضي والمضارع أو بين نسبة الفعل لضمير المتكلم والغائب أو التحويل من المذكر إلى.

---

[11] – الفاسي الفهري : اللسانيات ص46

المؤنث أو من المفرد إلى الجمع ... فلا يعدل هذه الفرضيات إلا بعد المواجهة بـالواقع اللغوي الذي لا يقر بعضها.

كذلك الجانب التركيبي: فالطفل يضع فرضيات معينة تتعلق بترتيب الكلمات في إطار الجمـل المختلفـة مـن خبريـة و إنشـائية و كيفيـة الانتقـال مـن نمـط إلى نمـط، كالانتقال من الإثبات إلى النفي أو الاستفهام أو التعجب ...

وبالنسبة للدلالة: يضع الطفل فرضيات متعلقـة بالألفـاظ في حالـة ترتيبـها ترتيبـا معينا وفرضيـات تتعلـق بـالظواهر الصوتيـة المصاحبـة لعمليـة النطـق؛ أو مـا يسـمى بالتنغيم، وما تضفيه هذه الظواهر الصوتية من تغيرات دلالية للجملـة الواحـدة، وقـد أشار إلى ذلك الدكتور تمام حسان بإسهاب في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها. [12]

أما بالنسبة للمستوى المعجمي فكذلك يضع الطفل فرضيات تتعلـق بتوزيـع الفعـل من حيث التعدي واللزوم. و المشتقات من حيث تعلق بعض المكونات بها أو عدمه إلى غير ذلك من الفرضيات و التي يتم تعديلها من خلال الممارسة اللغوية.

هذا التصور عن طبيعة اللغـة و كيفيـة اكتسـابها الـذي تقدمـه النظريـة التوليديـة التحويلية يمكن المشتغلين بتعليـم اللغـة مـن وضـع الـبرامج الكفيلـة بتعليـم العربيـة الفصحى؛ أي: أن هذه البرامج تكـون مسـتجيبة للكفايـة النفسـية للغـة؛أي: تقـدم التفسير اللائق للظواهـر الملاحظـة. بمعنـى أن المشـتغل بتعليـم اللغـة لا يعتمـد مبـدأ التكرار مثلا على اعتبار أنه ينشئ أو يزود الطفل بالنظام اللغوي. بـل يسـاعده علـى اختبار فرضياته للوصول به إلى المرحلة النهائية في تثبيت البراميـترات. كـأن يعـرض على الطفل الكلمات ذات المحتوى الدلالي المختلف، و التي تتقارب مخارج أصواتها أو صفاتها، كي يدرك الخصائص التمييزيـة للأصـوات. أي: نسـاعده علـى اختبـار

---

[12] – تمام حسان : اللغة العربية معناها و مبناها

فرضياته الخاصة بلغته ليتمكن من بناء النظام الصوتي، وتعرض عليه صيغ الأفعال المختلفة المعبرة عن اختلاف الزمان كي يتمكن من اختبار فرضياته. كذلك بالنسبة لبقية المستويات اللغوية. و بالتالي لا تكون عملية التعلم عبارة عن تلقين، ومحاولة ترسيخ ما يلقن بالتكرار، والمثير و الاستجابة، وبقية الإجراءات السلوكية. بل تكون عملية التعليم عبارة عن مساعدة للطفل على اختبار فرضياته في جو ملائم كي يتمكن من بناء مختلف نظمه اللسانية؛ أي: تثبيت مختلف البرامترات المتعلقة بلغته الخاصة.

وبالنسبة لواقع اللغة العربية، يجب أن توضع برامج خاصة لمساعدة المتعلمين على تحويل القدرة أو تحويل الراموز (Code transfer ).[13]

فالطفل العربي يقوم خلال فترة التمدرس وفي فترة لاحقة بتحويل عدد من الضوابط و القواعد من العامية إلى الفصيحة بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح. ومن ثم يتعين الاغتناء بدراسة اللهجات للكشف عن قوانينها، لنتمكن من وضع برامج تساعدنا على الانتقال بالطفل العربي من العامية إلى الفصحى.

---

[13]- الفاسي الفهري : المعجم العربي ص 21

*- الفاسي الفهري : المعجمة و التوسيط ,المركز الثقافي العربي ط1 1997المغرب ص9

وفي الختام نخلص إلى أن النظرية التوليديـــة التحويليـة، يمكنـها أن تمثـل إطـارا إبسـتيمولوجيا جديـدا، في إطـار المقاربـات اللسـانية الحديثـة، يؤهلنـا بـــالمرتكزات الفلسفية، وكذا الطرائق التحليلية التي تمكننا من إعادة صياغة لنظرية النحو العربي لأننا حتى و إن كنا قد امتلكنا نظرية للنحو قديما، مكنتنا من تفسـير ظواهـر فصيحـة عصر الاحتجاج، فإننا نفتقر اليوم إلى نظرية نحوية عربية، يمكنها أن تفسـر ظواهـر فصيحة القرن الحادي و العشرين.

# النظام النحوي العربي
# بين الخطاب الفلسفي
# والخطاب التعليمي

الأستاذ: أحمد حساني

كلية الآداب واللغات والفنون

جامعة وهران.

## توطئـــة:

إن الشعور بوجود مشكلة ما، في أي مرتكـز مـن مرتكـزات البنيـة الثقافيـة واللسـانية للمجتمـع، هـو في حـد ذاتـه وعـي حضـاري ناشـئ عـن إرادة الـذات العربيـة الحديثـة والمعاصرة في إيجاد سبل التكيف مع التحولات التي يشهدها تشكل نمط التفكير، في ظـل المسار العالمي للحضارة الإنسانية الجديدة، ومحاولة التحرر من تأطير الماضي، بكل ثقلـه التراكمي، والتخلص من بعض تعليماته المعوقة وعناصره السلبية الـتي تشـدنا إليـها شـدا يفقدنا حريتنا واستقلالنا، ويعطل آليات الإبداع والتجديد في أي حقل من حقـول المعرفـة الإنسانية.

قد يعسر علينا، في هذا السبيل الذي نحن بشأنه ، الحديث عن المشكلة النحوية، في الثقافة اللسانية العربية المعـاصرة، في غيـاب رؤيـة إسـتراتيجية شموليـة هادفـة مؤسسـة حضاريا ومعرفيا لتنمية الوعي بأهمية ترقية آليات قراءة عميقـة للـتراث الفكـري العربـي التراكمي في مساره الحضاري الطويل ، وتعقب مراحل تشكل العقل العربي عـبر الحقـب الزمنية المختلفة التي صقلته وحددت معالمه.

ولا يتحقق لدينا هذا الوعي المنهجي إلا باسترفاد الأدوات العلمية الكافية المتوافـرة في رحاب التطـور الذاتـي للنظريـة اللسـانية العالميـة بعامـة، والدراسـات اللسـانية العربيـة بخاصة ، والحرص الشديد على استثمار الخطابات المنجزة عـبر المراحـل الـتي مـر بـها تشكل الفكر النحوي العربي، والبحث العميـق في أصولـه النظريـة (الفلسـفية والدينيـة ) التي تعد الرافد المرجعي الذي ما فتـئ يؤطـر المقاربـات اللسـانية النظريـة والإجـراءات

التطبيقية للبحث اللغوي العربي منذ نشأته وهو جنين، إلى أن نضج واكتمل وأخذ صفة النظرية المتكاملة في هذه المقولات النحوية بمفاهيمها واصطلاحاتها ومعاييرها الصارمة.

وبناء على ما أومأنا إليه، فإن إثارة قضية إعادة مسألة النحو العربي، من حيث مكوناته النظرية ومصطلحاته ومفاهيمه المجردة وإجراءاته التطبيقية في هذا الظرف بالذات، تعكس بوضوح درجة الوعي المعرفي والمنهجي وعمقه في الثقافة اللسانية لعربية المعاصرة التي إن نجحت في هذه المسألة المشروعة ستتحرر لا محالة من توجيه الماضي وضغوطه التي تصل في كثير من الأحيان إلى مستوى الخطاب المقدس الذي لا نجرؤ على المروق من سلطته وهي سلطة لا تعدو أن تكون في كثير من مظاهرها وهمية ليس إلا.

ومن ثمة فإن هذا الإقرار بوجود إشكال في النظام النحوي العربي هو، في حقيقة أمره نتيجة من النتائج التي حققتها النزعة التحررية في تاريخ البحث اللساني العربي التي ما انفكت تضطلع باصطناع آليات واسترفاد أدوات علمية انطلاقا من الواقع الفعلي للسان العربي الحديث، رافضة التقليد والولاء السلبي القائم على الإعادة والاجترار الدائم لما قال به الأوائل، باعتباره الأنموذج الأمثل الذي لا يضارعه سواه، في ظل نزعة تقديس كل ما هو قديم، دون أدنى جهد في تأمل مقولات التراث ومحاولة فهمها وإدراكها وانتقاء عناصرها الفاعلة التي يمكن أن يعول عليها لتهيئة الأرضية لإمكانية إيجاد حلول علمية كافية لكثير من العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتكلم العربي وغير العربي، أثناء الممارسة الفعلية للحدث الكلامي.

ومن ههنا فإن اختراق قداسة النحو، وتجاوز مقولاته الصارمة التي تمارس علينا قوة حضورية، يعد مروقا مشروعا وتحررا مبررا حضاريا ومؤسسا معرفيا ومنهجيا لإحداث

التغيير الـذي تقتضيـه طبيعـة اللغـة العربيـة نفسـها الـتي تطـورت مفرداتـها وتراكيبـها التداولية في خطابها المنطوق والمكتوب عبر تاريخها الطويل الـذي يفـوق اللغـات العالميـة الحديثة بردح غير قليل من الزمن.

في هدي هذه الحيثيات كلها لابد لنا، حينئذ، من أن نقدم بجـرأة علميـة لامحيـص لنا منها، على تفكيك بنية الفكر النحويّ بمعاييره المغلقة الـتي تعـد إجحافـا جزافيـا في حق الاستعمال الطبيعي للغة، ونسعى جـاهدين إلى إعـادة بنـاء هـذا الفكـر انطلاقـا مـن النظام اللساني العربي المتداول بالفعل بين أفراد المجتمع اللغوي، باعتمـاد النتـائج الـتي حققتها اللسـانيات التطبيقيـة في حقـل تعليميـة اللغـات، واسـتثمار العنـاصر الفاعلـة في التراث اللساني العربي وتوظيفها توظيفا انتقائيا لتذليل العوائق والصعوبات التي تعـترض سبيل المعلم والمتعلم معا لتيسير اكتساب النظام القواعدي العربي.

إن أدنى تأمل في النظام النحوي العربي يهدي إلى أن هذا النظام يؤطره خطابان اثنان شاعا في الثقافة العربية قديما وحديثا:

أحدهما: يمكن أن ينعت بالخطاب الفلسفي والديني؛ هو الخطاب الـذي لـه حضـور إلزامي في التراث النحوي العربي منذ نشأته إلى الآن، وهـو خطـاب اطـرادي لم يتغـير ولم يتبدل؛ وتتبدى ملامحه في:

1ـ تأثير المرجعية النظرية ( الفلسفية والكلامية والفقهية ) في توجيه مسائله الاتفاقية والخلافية.

2ـ المفاهيم المجردة الـتي تكـون المـتن الاصطلاحـي للنحـو العربـي وهـي مفـاهيم مقحمة إقحاما شديدا ليست لها أي صلة بطبيعة اللغة.

3ـــ الإجـراءات التطبيقيـة القائمـة علـى الجـدل الفلسـفي والعقـائدي والخلافـات المذهبية.

**وأحدهما الآخر**: الخـطاب التعليمـي الـذي بـدأ يتشـكل منـذ الشـعور بضـرورة تبسـيط التنظير النحوي وتيسيره بكيفية تجعله في متناول المتعلـم العربـي وغـير العربـي الممـارس للسان العربي بالتعلم وليس بالسليقة ، ولهـذا الخطـاب حضـور في المنظومـة الـتي توسـم بالألفية والأراجيز والشروحات والتعليقات والحواشي حول هذه وتلك.

يعد إشكال المصطلح الدخيل على النظام النحوي عـاملا رئيسـا مـن العوامـل المعوقـة لامتلاك آليات البنى التركيبية للسان العربي وهو الأمر الذي يجعل كثيرا مـن المتعلمـين العرب وغير العرب ينفرون من دراسة النظام القواعدي العربي مما جعل بعضهم يقول في سياق حديثه عن المصطلحات النحوية: " إن الشقة بين مدلولاتها الأولى وبين ما ترمز إليه في هذا العلم واسعة وتشكل عثرة لأكثر الطلاب: المسند والمسند إليـه ، المضـارع ، المبتـدأ صيغ المبالغة ، الصفة المشبهة، الممنوع من الصرف. لا محل له من الإعراب، صلة العائد وغيرهـا مـن المصطلحـات يفهمـها علمـاء اللغـة والمتفقـهون ولكنـها لا تعـني شـيئا عنـد المتعلمين."[1]

وما استطاع النحاة المحدثون أن يتحرروا من هذا التقليد مازلنا نلاحـظ إلى حـد الآن أن كتب تعليم النحو ، التي يفترض فيها أن تكون ميسرة ومهذبة تهذيبا يراعى قـدرات المتعلم العربي، محشوة بمصطلحات لاصلة لهـا بـالواقع اللغـوي ومـن ثمـة لا يمكـن أن

---

[1] ـــــ أنيس فريحة ، نظريات في اللغة ، ط2 بيروت 1981، ص 167

تحقق أغراضها التعليمية المنشودة إلا إذا خلت من المفاهيم الفلسفية المجردة، ومن الشواهد اللغوية الغريبة عن الواقع اللغوي.

إن الممارس للعملية التعليمية للنحو العربي يدرك لا محالة أن هناك عوائق ذاتية خاصة بنظام اللغة نفسه ( النظام القواعدي ) الذي يطرح مشاكل تعليمية حقيقية، ولا يمكن تجاوز هذه المشاكل والتغلب عليها إلا بالقيام بخطوة جريئة نحو إعادة النظر في ضوابط اللغة ونظام قواعدها (الصرفية والنحوية ) لتيسير تعليمها.

وكان النفور من الخطاب الدخيل الذي استرفده النحاة مألوفا وشائعا في البيئة العربية القديمة، فلقد تعجب بعضهم من هذه المصطلحات المتعاقبة في الخطاب النحوي العربي بل هناك من تصدى لها رافضا إياها رفضا شديدا.

يمكن في هذا المقام أن نلجأ إلى بعض الشهادات من التراث العربي نفسه لتعميق ما نحن بشأنه:

ـ وقف أعرابي على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب وأطرق ووسوس فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا.[2]

---

[2] ـــــ التوحيدي أبو حيان (380هـ) الإمتاع والمؤانسة ،تحقيق أحمد أمين ، بيروت دت 139/2

يروى أن أبا مسلم مؤدب عبد الملك حضر درسا في النحو ولم يفهم منه شيئا نتيجة إغراقهم في مصطلحاته ونظرياته فعافه وهجا أصحابه بقوله:

مازال أخذهم في النحو يعجبني حتى سمعت كلام الزنج والروم

لما سمعت كلاما لست أفهمه كأنه زجل الغربان والبوم

تركت نحوهم والله يعصمني من التقحم في تلك الجراثيم [3]

ـ وذكر أبو حيان أن أبا سليمان قال: نحو العرب فطرة، ونحونا فطنة؛ فلو كان إلى الكمال سبيل لكانت فطرتهم لنا مع فطنتنا ولكانت فطنتنا لهم مع فطرتهم[4]

ـ الخلاف بين عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي والفرزدق

وعض زمان يابن مروان لم يدع

من المال إلا مسحتا أو مجلف

قال: على ما رفعت مجلف؟ قال له: على ما يسوءك وينوءك، علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا. [5]

---

[3] ـــ المرجع نفسه 2 / 139

[4] ـ المرجع نفسه، 2 / 139

[5] ـ ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، مكة المكرمة، 188/1

حتى يكون هذا الموضوع الذي نحن بشأنه مؤسسا معرفيا ومنهجيا لامحيص لنا من أن نتطرق إلى عناصر قارة تعد مرتكزات منهجية اقتضتها طبيعة الإشكالية نفسها التي لا يمكن لنا إغفالها ولذلك سنمكث عند هذه المرتكزات لتعميقها أكثر:

**أولا: المنهج النحوي: التأسيس والإجراء.**

أسس العرب الأقدمون منهجهم اللغوي على مبتدإ التحري والتقصي في الواقع اللغوي انطلاقا من معاينة الحدث اللغوي وتعقب الأداء الفعلي للكلام، كما هو متداول بالفعل بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس.

ولذلك أدركوا في فترة مبكرة جدا أهمية التمييز بين الوصف القائم على الملاحظة المباشرة في الوسط اللغوي من جهة، واستنباط العلل والأحكام من المدونة التي تم وصفها من جهة أخرى. وقد أومأ السيوطي إلى هذه الثنائية المنهجية بقوله: " اعلم أن اللغوي شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعداه ، وأما النحوي فشأنه أن يتصرف فيما ينقله اللغوي ويقيس عليه. " [6]

ومن ثمة انقسم اللغويون إلى فئتين: فئة تمسكت بالنص وأعصمت به إعصاما شديدا مثل الأصمعي، ومن اقتفى أثره، وفئة أخرى انصرفت إلى القياس ووضع الحدود والضوابط مثل الخليل وتلامذته.

وكان اعتمادهم في منهجهم على مبدإ استنباط الأحكام من النماذج اللغوية الأكثر استعمالا وتواترا ، وترك النادر في الاستعمال والقليل في التداول، والتقليل من شأنهما إذ لا يعول عليهما في اصطناع القاعدة ووضع المعيار. جاء في طبقات النحويين لأبي بكر

---

(6) ــ السيوطي، المزهر 37/1

الزبيدي أن ابن نوفل روى عن أبيه أنه سأل أبا عمرو بن العلاء: " أخبرني عما وضعت مما سميته عربية أيدخل فيه كلام العرب كله؟ فقال لا، فقلت: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب، وهم حجة؟ فقال أحمل على الأكثر، وأسمي ما خالفني لغات. "[7]

وقد تتبدى أصفى صورة لحقيقة وضع النحو في قول السيوطي: " النحو بعضه مسموع مأخوذ من كلام العرب، وبعضه مستنبط بالفكر والروية، وهو التعليلات وبعضه يؤخذ من صناعات أخرى. "[8]

ويقصد بالصناعات الأخرى العلوم الأخرى التي كانت تمارس قوة حضورية في منهج البحث آنذاك، وتؤطر البحث اللغوي العربي وتمنحه الأدوات والمفاهيم والاصطلاحات كعلم الكلام وأصول الفقه .. وهو الأمر الذي جعل النحو في كثير من الأحيان يكون غريبا عن طبيعة اللغة نفسها.

يقول ابن خلدون في هذا الشأن: " إن العلم بقواعد الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القواعد إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو لذي مودة أو شكوى ظلامة أو قصد قصدوه أخطأ فيهما الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. "[9]

---

[7] ــ السيوطي، 111/1

[8] ــ السيوطي/ الإقتراح في علم أصول النحو، القاهرة 1976، ص 40.

[9] ــ ابن خلدون (808هـ)، المقدمة، تونس 1984.

ثالثا: النزعة الكلية

لقد انتبه العرب الأقدمون إلى أهمية الكشف عن الملامح المشتركة بين اللغات الإنسانية المختلفة، فهم لما انبروا يسبرون أغوار بنية النظام اللساني العربي كانوا على وعي عميق في الحين نفسه بوجود خصائص ملازمة للفكر الإنساني تتجلى بوضوح في أنساق مقولية واضحة. ومن هؤلاء ابن الخباز الذي أشار إلى أهمية الدلائل العقلية في تصنيف المقولات النحوية حيث قال: " لا يختص انحصار الكلمة في الأنواع الثلاثة اسم وفعل وحرف بلغة العرب؛ لأن الدليل الذي على الانحصار في الثلاثة عقلي والأمور العقلية لا تختلف باختلاف اللغات. " [10]

كما نجد هذا التصور واردا لدى المبرد إذ ألفيناه يقول في سياق حديثه عن أقسام الكلام: " فالكلام كله اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، ولا يخلو الكلام عربيا كان أم أعجميا من هذه الثلاثة. " [11]

وقد وجدنا الفارابي ينحو هذا النحو أيضا أثناء تحديده للمفاهيم الحاصرة للمقولات اللغوية إذ كان يميل عادة إلى إضفاء الدلالة الكلية أو العالمية على الظواهر اللسانية، فقد قال في رحاب تصنيفه: للألفاظ الدالة في لسان كل أمة ضربان مفردة ومركبة. [12]

فقد تبين من كل ما ذكر أن المفكرين واللغويين العرب كانت لهم إشارات نافذة إلى حقيقة القواسم المشتركة بين اللغات الطبيعية المختلفة.

---

[10] ــ ابن هشام (761 هـ )، شذور الذهب، القاهرة، 1963، ص 14.

[11] ــ المبرد، المقتضب، 141/1.

[12] ــ الفارابي (339 هـ)، إحصاء العلوم، تحقيق عثمان محمد أمين، القاهرة 1980، ص3، 4.

رابعا : التقاطع المرجعي بين الخطاب الفلسفي والخطاب النحوي.

لقد ارتقى البحث اللغوي بعامة والبحث النحوي بخاصة مراقيه العلمية في رحاب الفلسفة وعلم الكلام، ولم يكن بمنأى عن التأثر بالمباحث الفلسفية والكلامية، فالتقاطع المنهجي بين هذه المباحث حقيقة قائمة بذاتها لا يمارى فيها ولا ترد، ويتجلى هذا التأثر بخاصة في المنهج والاصطلاح وطريقة التأليف، ولا يمكن لهذه النشأة المزدوجة اللغوية والكلامية أن تبرئ الرصيد المفاهيمي والاصطلاحي للنحو العربي من التبعية إلى الفلسفة والمنطق التي تتجلى ملامحهما في المقولات والتبويب ووضع الحدود والتعريفات..

إن أدنى تأمل في الإرث الفكري للخطاب الجدلي المنجز في الحضارة العربية الإسلامية يدرك لا محالة أن أسلافنا كانت تؤطرهم نزعة كلامية في إخضاع اللغة لمقولات علم الكلام ولأحكامه وطرائقه وأساليبه الجدلية واسترفاد حججه مما قيد الضوابط وعلل الأحكام ورسخ المعيار الذي حد اللغة حدا منطقيا صارما قد ينفر منه في كثير من الأحيان الأداء الفعلي للكلام الذي يقتضي التحرر من المعايير المغلقة بحكم الطبيعة الإبداعية للعملية التواصلية.

وقد شعر أسلافنا بهذا التعسف في إقحام مقولات المنطق على الطبيعة اللغوية واقتنعوا بأن هناك إجحافا في حق اللغة ومستعمليها عندما تهيمن هذه القوانين الدخيلة على الفطرة اللغوية، فكان ابن جني قد أشار ما مرة إلى أن العامل الحقيقي في اللغة هو الإنسان بوصفه واضع اللغة، وقد ألف ابن مضاء القرطبي كتابا رافضا معيارية النحاة

الفلسفية داحضا مبدأ العامل والعلة والفاعل والسبب وما إليها من القضايا التي نلجأ إليها في تعليلنا للظواهر اللغوية، فالإنسان هو العامل الأول والأخير في اللغة. [13]

إن اهتمام أسلافنا بظاهرة الإعراب[14] والحرص الشديد على تعقب علاماته المميزة وتعليلها جعلهم يتمسكون " بتفسير هذه الظاهرة وذهبوا إلى القول بالعمل؛ عمل العناصر اللغوية بعضها في بعض لا على وجه الحقيقة، بل على وجه العلاقات المطردة الثابتة بينها في تلازمها، والقول بالعمل افتراض في التحليل الداخلي أعانهم على تفسير كثير من الظواهر في الإعراب وما يتعلق به.

ساقهم انتصارهم لنظرية العامل إلى الجمع بين العمل والاختصاص بحكم أن العلائق الوظيفية بين العناصر اللسانية تقتضي تجاورا قارا وثابتا يصل إلى درجة التلازم والاختصاص، فقد ذهبوا في هذا السمت إلى " الربط بين الاختصاص والعمل وجعلوا من شرط الحروف التي تعمل أن تكون مختصة فالتي تختص بالأفعال مثل (لم) (لن) (لما) تعمل فيها، والتي تختص بالأسماء كأحرف الجر تعمل فيها ومالا يختص كالواو والفاء فلا تعمل . " [15]

انطلاقا من هذا التصور لعلاقة العامل بالاختصاص انصرفوا إلى تعليل الإعراب تعليلات ضمنية قائمة على أسس وظيفية علائقية ، ولذلك جعل البصريون عامل الرفع في الفعل المضارع قيامه مقام الاسم أو حلوله محله. [16]

---

[13] ــ ينظر أنيس فريحة، نظريات في اللغة، ص 162.

[14] ــ ينظر نهاد الموسى، نظرية النحو العربي، ص 34.

[15] ــ نهاد الموسى، نظرية النحو العري ، ص 34.

[16] ــ نهاد الموسى، نظرية النحو العربي، ص36.

والعوامل في الذاكرة النحوية العربية ضربان:

أ ــ لفظية: وهي عادة مورفيمات أو عناصر لسانية سابقة في الرتبة من حيث المبدأ وتؤثر في المميزات الوظيفية (حركات الإعراب).

ب ــ معنوية: وهي معان مجردة وليست بعناصر لسانية ظاهرة كعامل الابتداء مثلا.

إن التمسك بالعلل والأسباب لدى أسلافنا جعلهم يبالغون في الجدل الكلامي الغريب عن البنية اللغوية ومكوناتها الوظيفية والتركيبية التداولية معتقدين أن هذه العلل هي من عرف الاستعمال اللغوي عند العرب ومن عاداتهم النطقية، يقول ابن جني: " العرب أرادت من العلل والأغراض ما نسبناه إليها وحملناه عليها. "[17]

ويرى في سياق آخر " أنهم قد أحسوا ما أحسسنا وأرادوا وقصدوا ما نسبنا إليهم إرادته وقصده. "

ولكن كان الإحساس لديهم بالطبع لا بالتعلم؛ أي: بالكفاية اللغوية التي يمتلكها المتكلم المثالي للسان العربي، وهم إن كانوا يمارسون بالفعل هذه العلائق الوظيفية عن طريق الأداء الفعلي للكلام، لم يكن يخطر ببالهم تلك العلل من حيث هي مفاهيم ومقولات أو حدود، يرى ابن جني أن هذه العلل قد طبعوا عليها " من غير وضع منهم لعلله ولا بقصد من القصود التي ننسبها إليهم في قوانينه وأغراضه، بل لأن الأخير منهم حذا على نهج الأول فقال به. "[18]

ومما لاشك فيه أن ابن جني كان نزيعا إلى الدقة في وضع الضوابط والحدود ورسم التعريفات والاصطلاحات متأثرا بالمنهج الكلامي العقلي الذي كان يؤطر تفكيره، ومن

---

[17] ــ ابن جني الخصائص، 237/1

[18] ــ ابن جني، الخصائص، 238/1

هذا الأصل تصدر ابن جني الذي انتهى به تأمله في المناخ العلمي الذي كان سائدا في عصره إلى ربط الصلة منهجيا بين العلوم العقلية والعلوم اللغوية. فتبين له أن الفقهاء قد وضعوا لمبحثهم أصولا وضوابط، وأن المتكلمين قد وضعوا أيضا لعلم الكلام أصولا ومبادئ فاعتن له أن يقتفي أثر هؤلاء جميعا، فيضع للغة عامة، وللنحو خاصة أصولا وضوابط فتجلى لنا تأثره بهؤلاء وأولئك في الدقة في المصطلح ووضع الحدود.

ومما يدل على تأثر ابن جني بمنهج المتكلمين أنه عقد بابا في كتابه الخصائص وسماه بـ( علل العربية أكلامية هي أم فقهية ) قال: "اعلم أن علل النحويين ــ أعني بذلك حذاقهم المتقنين لألفافهم المستضعفين ــ أقرب إلى علل المتكلمين منها إلى علل المتفقهين وذلك أنهم إنما يحيلون على الحس ، ويحتجون فيه بثقل الحال أوخفتها على النفس وليس كذلك حيث علل الفقه .[19]

وكان الخليل قبل ذلك قد انصرف ليوضح صلة النحو بوصفه علما مجردا، باللغة من حيث هي ممارسة تواصلية فقال: " إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله. "[20]

وقد تطرق الخليل في مقام آخر إلى محدودية العلل التي يضعها النحاة فيصرح بكل وضوح أن عمله يمكن أن يكون مطابقا تماما لما مثل وحضر في ذهن المتكلم العربي ، وقد يكون مخالفا لذلك ، يقول في هذا السبيل: " اعتللت أنا بما عندي أنه علة لما عللته منه فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمست، وإن تكن هناك علة له ، فمثلي مثل رجل حكيم دخل دارا محكمة البناء عجيبة النظم والأقسام، وقد صحت عنده حكمة بانيها

---

[19] ــ ابن جني، الخصائص، 48/1

[20] ــ الزجاجي (337هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، بيروت 1982.ص66.

بالخبر الصادق، أو بالبراهين الواضحة والحجج اللائحة، فكلما وقف هذا الرجل في الدار على شيء منها قال: إنما فعل هذا هكذا لعلة كذا ولسبب كذا وكذا سنحت له وخطرت بباله محتملة لذلك، فجائز أن يكون فعله لغير تلك العلة إلا أن ذلك مما ذكره هذا الرجل محتمل أن يكون علة لذلك، فإن سنح لغيري علة لما عللته من النحو هي أليق ما ذكرته بالمعلول فليأت بها. "[21]

قال أبو عبد الله الحسين بن موسى الدينوري في كتابه (ثمار الصناعة): " اعتلالات النحويين صنفان: علة تطرد على كلام العرب وتنساق إلى قانون لغتهم، وعلة تظهر حكمتهم ، وتكشف عن حجة أغراضهم ومقاصدهم في موضوعاتهم وهم للأولى أكثر استعمالا وأشد تداولا، وهي واسعة الشعب إلا أن مدار المشهورة منها على أربعة وعشرين نوعا. "[22]

هناك صنف ثان يطلق عليه أحيانا علة العلة، وقد ذكره ابن السراج في الأصول فقال: " اعتلالات النحويين ضربان: ضرب منها هو المؤدي إلى كلام العرب كقولنا: كل فاعل مرفوع ، وكل مفعول منصوب ، وضرب يسمى علة العلة مثل أن يقولوا: لم صار الفاعل مرفوعا ؟ والمفعول منصوبا ؟ وهذا ليس يكسبنا أن نتكلم كما تكلمت العرب، وإنما يستخرج منه حكمتها في الأصول التي وضعتها ، وتبين به فضل هذه اللغة على غيرها. "[23]

---

[21] ــ الزجاجي، الإيضاح في علل النّحو، ص66.

[22] ــ السيوطي، الاقتراح، ص115.

[23] ــ الاقتراح، ص115.

كان موقف ابن مضاء من النحاة ثورة عنيفة على الخطاب الفلسفي الـذي ظـل طاغيـا على ما سواه من الخطابات الأخرى فقد كرس كتابـه (الـرد علـى النحـاة) لدحـض غلـو النحاة في استرفادهم لمقولات الفلسفة والمنطق ، ولذلك أنكر عليهم القـول بـالعلل الثوانـي والثوالث رافضا الجدل الكلامي ، ومطالبا بإبعاد الحجاج الفلسفي عن طبيعة النحو الذي ينبغي أن يكون من اللغة وإليها دون وسيط مفاهيمي واصطلاحي، ومناديا بإعادة الاعتبار للنص والتحرر ما أمكن من التأويل وكانت تقـوده في هـذا التصـور نزعتـه الظاهريـة الـتي كانت تؤطره نظريا وإجرائيا.

وما تلك الشروح والحواشي والتعليقات إلا دليل قاطع كذلك علـى أن أسـلافنا أدركـوا العوائق والصعوبات التي باتت تعترض سبيل المتعلم للنحـو العربـي، فـاللجوء إلى الشـرح هو إقرار بوجود اللبس والإبهام في النظام النحوي العربي.

## خامسا ـ التقاطع المنهجي بين الخطاب الديني والخطاب النحوي

لقد وردت كثير من الشهادات، من التراث نفسه، تدل على التقاطع والتلاقـي المرجعـي والمنهجي بين الفقه وأصوله، والنحو أصوله. والدليل على ذلك كثرة التأليف في الأصول، يقول السيوطي: " مازال النحو مجنونا حتى عقله ابن السراج في أصوله. " [24]

ومن النصوص الصريحة التي تثبت الصلة المنهجيـة بـين النحـو وعلـل المتفقـهين مـا ذكره ابن السراج (316هـ) عندما أقر بأن النحويين انتزعوا عللهم مـن كتـب محمـد بـن الحسين الشيباني المتوفى سنة 189هـ [25]

---

[24] ـــ الاقتراح ص4.

[25] ـــ ابن جني الخصائص، 16/3

يقول ابن الأنباري (577هـ): " وأدلة صناعة الإعراب ثلاثة: نقل وقياس واصطحاب حال؛ فأما النقل فالكلام العربي الفصيح المنقول النقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة، وأما القياس: فهو حمل المنقول على المنقول إذا كان في معناه. وأما اصطحاب الحال: فإبقاء اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل كقولك في فعل الأمر: إنما كان مبنيا لأجل الأصل في الأفعال البناء وأن ما يعرب منها لشبه الاسم، ولا دليل يدل على وجود الشبه فكان باقيا على الأصل في البناء." وهذه مفاهيم واصطلاحات أصولية.[26]

وقد كتب عبد الرحمن بن الأنباري (577هـ) كتابه (لمع الأدلة في أصول النحو ) وأومأ في مقدمته إلى أ ن أصول النحو هي التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما أن أصول الفقه هي أدلة الفقه التي تفرعت عنها جملته وفائدته لتحويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل والارتفاع عن حضيض التقليد علو الإطلال على الدليل.[27]

ولعل أصفى صورة للتقاطع المنهجي بين النحو وأصول الفقه كتاب الأشباه والنظائر للسيوطي الذي تضمن مباحث في أصول النحو وفروعه تقليدا لمنهج الفقهاء في ضبطهم للأشباه والنظائر الفقهية، فهو من الناحية التاريخية يمثل مرحلة متأخرة من مراحل تأثر النحو بالفقه وأصوله؛ من حيث التبويب والتقسيم والترتيب وقد أومأ إلى ذلك السيوطي بواضح العبارة قائلا: " واعلم أن السبب الحامل لي على تأليف ذلك الكتاب

---

[26] ــ الأغراب في جدل الإعراب لإبن الأنباري ص 45، 46.

[27] ــ السيوطي، الاقتراح ، ص51.

أني قصدت أن أسلك بالعربية سبيل الفقه فيما صنفه المتأخرون فيه وألفوه عن كتب الأشباه والنظائر"[28]

ويقول السيوطي في مقام آخر في سياق حديثه عن الصلة المنهجية بين الفقه والنحو: " أضفنا إلى علوم العربية علمين وضعناهما؛ علم الجدل في النحو وعلم أصول النحو؛ فيعرف به القياس وتركيبه وأقسامه: من قياس العلة، وقياس النسبة، وقياس الفرد، إلى غير ذلك على حد أصول الفقه " [29]

وكان الشافعي يقول: " لاأسأل عن مسألة من مسائل الفقه إلا أجبت عنها من قواعد النحو . " [30]

ويقول أبو عمرو الجرمي: " أنا منذ ثلاثين سنة أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه وذلك أن الجرمي كان صاحب حديث، فلما علم كتاب سيبويه تفقه في الحديث إذ كان كتاب سبيويه يتعلم منه النظر والتفتيش [31]

سادسا ــ أصول الخطاب التعليمي في التراث وإجراءاته

نستطيع أن نقول منذ البدء إن النحو وجد، في مرحلته الجنينية، لغرض تعليم؛ إذ كان وسيلة مساعدة للاستقامة في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان المتكلم عربيا أم أعجميا. وقد تتبدى هذه النزعة التعليمية في التعريف الذي وضعه ابن جني للنحو؛ فهو في تصوره: " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع،

---

[28] ــ السيوطي، الأشباه والنظائر، 4/1

[29] ــ السيوطي، الاقتراح، ص22.

[30] ــ الزبيدي، طبقا النحويين واللغويين، دار المعارف، مصر، ص77.

[31] ــ الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، ص 77.

والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها. "[32]

إن المتأمل في هذا التعريف يدرك أن النحو، كما تمثله ابن جني وتصوره، هو اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلا بالتعلم ، سواء أكان هذا المتعلم عربيا ضعفت سليقته تحت تأثير الاختلاط بالعناصر الأجنبية أم ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية، أم كان أجنبيا. وهذه التفاتة من ابن جني إلى أهمية تعليم اللغة للأجانب، كأن النحو العربي يستهدف هؤلاء الأجانب غير الناطقين باللغة العربية بالفطرة.

فالغاية في بدء نشأة النحو كانت تعليمية، ومن ثمة كان النحو وسيلة مسعفة تقترب من العادة اللغوية وتعود إليها في صلتها الدائمة بالأداء الفعلي للكلام من حيث هو ممارسة تداولية. وظل النحو ملازما للخطاب المنطوق والمكتوب يستمد منهما حياته واستمراريته إلى أن أتى عليه حين من الزمن، في ظل نضج الفكر العربي وتداخل العلوم وتلاقيها فابتعد عن الواقع اللغوي وأضحى علما كغيره من العلوم العقلية التي نشأت وازدهرت في البيئة العربية (الفلسفة، علم الكلام، أصول الفقه...)

وقد ألفينا أسلافنا، في ضوء التوازي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، يميزون بين ثلاثة أنواع من العلل:

---

[32] ـــ ابن جني (392هـ)، الخصائص تحقيق محمد علي النجار، بيروت 34/1.

**أ ــ العلة التعليمية:** كقولنا هذا مرفوع لأنه فاعل وذاك منصوب لأنه مفعول به، وهذه العلل أطلق عليها النحاة العلل الأول؛ وهي المحققة لغاية النحو. وقد تلقاها جميع النحاة بالقبول بما فيهم الذين أنكروا نظرية العامل (ابن مضاء) الذي أقر أن العلل الأول بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالمنطق بكلام العرب، المدرك منها بالنظر.[33]

**ب ــ العلة القياسية:** هي التي تقوم على اشتراك المقيس والمقيس عليه فيما تصوروا أو ظنوا أنه علة موجبة للحكم فيهما؛ كحملهم بناء اسم (لا) النافية للجنس على بناء خمسة عشر. والقياس هو حمل الشيء على الشيء في بعض أحكامه لوجه من الشبه، وقيل حمل الشيء على الشيء وإجراء حكمه عليه لنسبة بينهما عند الحامل. وهو عند الفقهاء حمل الفرع على الأصل لعلة الحكم.[34]

وقد سمى ابن مضاء هذه العلل بالعلل الثواني ونهج نهج ابن جني في إنكارها ودعا إلى إلغائها ، وكانت حجته في ذلك بأن هذه العلل مستغنى عنها ولا تفيدنا، إلا أن العرب أمة حكيمة.[35]

**ج ــ العلة الجدلية:** هي تلك العلة الخارجة عن بنية اللغة نفسها، فهي كل ما يقبل به بعد العلة التعليمية والقياسية مثلا: أن يسأل في باب ( إن) من أي جهة شابهت هذه الحروف الأفعال ؟ وبأي الأفعال شبهتموها بالماضية أم المستقبلية أم الحادثة الحالية ؟ وحين شبهتموها بالأفعال لأي شيء عدتم بها إلى ما قدم مفعوله على فاعله؟

---

[33] ــ ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، 1947. ص152.

[34] ــ أبو هلال العسكري (400هـ)، الفروق في اللغة، تحقيق لجنة إحياء التراث، ط4 بيروت 1963. ص70.

[35] ــ ينظر ابن مضاء، ارجع المذكور سابقا، ص 151.

إلى غير ذلك من الأسئلة . فكل شيء اعتل به جوابا عن هذه المسائل فهو داخل في الجدل والنظر.[36]

أطلق ابن مضاء على هذا الضرب من العلل اسم العلل الثوالث، ودعا إلى إسقاطها عن الدراسات النحوية لأنه ليس في تلكم التعليلات نفع ولا فائدة في ضبط الألسن.[37]

ولذلك فإن " القياس الذي استند فيه إلى إحدى العلتين، التعليمية أو القياسية، إنما يجانس طبيعة اللغة وخصائصها، دون القياس الذي اعتمد على العلة الجدلية النظرية فنحا نحو الفلسفة واتسم بسمتها، وغدا صناعة بل رياضة عقلية ونشاطا ذهنيا، وجعل التعليل أصلا وغاية، لا وسيلة وحاجة "[38]

, يقول مازن المبارك في كتابه النحو العربي: " لقد جعل الزجاجي العلل تعليمية وقياسية وجدلية نظرية، وماكان له أن يجعلها كذلك، ولا أنه نظر إليها على أن منها ما هو ضروري لتحقيق غاية النحو التعليمية، إذ بالعلل يتوصل إلى معرفة كلام العرب، ومنها ما هو ضروري لتحقيق غاية العربية، إذ بالعلل القياسية يمكن أن نجاري العرب فنقيس على كلامهم فنكفل للغة استمرار حياتها ونمائها (...) ومن تلك العلل بعد ذلك علل ليس للنحو فيها نصيب ، ولا للغة منها نفع (...) وهي العلل التي تدخل في باب النظر والجدل. "[39]

---

[36] ــ السيوطي، الاقتراح ص 135.

[37] ــ ابن مضاء، المرجع المذكور سابقا، ص 151.

[38] ــ الزعبلاوي، مسالك القول في النقد اللغوي ط1، دمشق، 1984. مسالك القول ص 67.

[39] ــ مازن المبارك، النحو العربي، ص98.

سابعا: إجراء تطبيقي

ارتأينا أن نعرض نموذجا للتعريفات والحدود التي اصطنعها النحاة العرب للمقولات النحوية، فوقع اختيارنا على مقولة الفعل بوصفه العنصر اللساني الذي استقطب اهتمام النحاة واللغويين العرب الأقدمين، فأفردوا له زخما كثيفا من التنظيرات والإجراءات التطبيقية لضبط حده ضبطا دقيقا وتوسيع مجاله الإجرائي برصد حواليته التي يتبدى فيها في سياقه المألوف لدى المتكلم ـ المستمع المثالي للسان العربي.

قد تتبدى لنا الصورة التكاملية للمنهج النحوي العربي في تعريفاتهم المتنوعة للفعل، ولذلك يهمنا أن نشير منذ الآن إلى أن هناك ثلاثة اتجاهات في تاريخ البحث اللغوي العربي تعاملت مع الفعل بوصفه مقولة نحوية وفق معايير مختلفة، وهي الاتجاهات التي يمكن لنا تصنيفها على النحو التالي:

**1ـ الاتجاه التوزيعي**

تقيم اللسانيات التوزيعية منهجها على فرضية مؤداها أن العناصر اللسانية " لاترد مصادفة بعضها بالنسبة لبعضها الآخر ، بل يرد كل عنصر في مواقع محددة بالنسبة إلى عناصر أخرى محددة . "[40]

فأمسى، حينئذ، الاهتمام منصبا على توخي توزيع العناصر ضمن السياق الذي ترد فيه، ومن هنا أضحى تقسيمهم لفئات الكلم ينبني على توزيع تلك الفئات وتواترها ضمن سياقها المألوف، حيث إن كل العناصر التي تحتل الموضع نفسه في السياق نفسه تنتمي إلى القسم نفسه من أقسام الكلام.

---

[40] ـ ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية، بيروت 1984 ص5.

تنحدر هذه النزعة تاريخيا من منهج قديم أنشأ يعيد إنتـــاج نفســه في أشـكال جديـدة يحسبها أقطاب الاتجاه التوزيعي في اللسانيات المعاصرة من مستحدثات التحول اللســاني في القرن العشرين.

إننا إذا ما نظرنا نظرة إلى الرصيد الكثيف من المعطيات المعرفية للفكر النحوي العربــي نجد لا محالة عصبة من النحاة كان لها فضــل السـبق في هـذا المنـهج في تـاريخ الدراسـة اللسانية؛ لأنه لما تعذر عليهم تعميم العلاقات الوظيفية الضمنية الفاعلة كالقـول ( بعــامل حلول محل الاسم ) استبدلوها بمبدإ التوزيع أو الموقعية. يقول ابن هشام: " رافع المضـارع تجرده من الناصب والجازم وفقا للفراء ولا حلوله محل الاسم خلافا للبصريين. "[41]

ومن ثمة يرى بعضهم: أن "الارهاص بمبدإ التوزيع ظاهر في كثير من وجــوه التحليـل النحوي عند العرب، ولكن النحويين كانوا يحتكمون إليه بقدر ما يكون مسعفا دون قصـر وهو لاشك منطلق جزئي نافع ، ولكنه لا يبلغ أن يكون مطلقا."[42]

ونجد هذا المنهج ممثلا في صورة أبين لدى عبد القاهر الجرجاني الـذي كـان جـادا في مراميه ومتهيئا له، فهو حين تناول مقولة الفعل في كتابه (الجمل) كان قد بنــى تصـوره من زاوية توزيع الفعل ضمن الحوالية التي يـرد فيـها والـتي لا يكـاد ينفـك عنـها أثنـاء تواتره في سياقه المألوف حيث قال: " والفعل ما دخله قد، وسوف، والسين، نحـو: قـد قام وقد يقوم وسيقوم وسوف يقوم، وتاء الضمير وألفه وواوه نحو: أكرمت وأكرما وأكرمــوا وتاء التأنيث الساكنة نحو نعمت وبئست وحرف الجزم لم يضرب." [43]

---

[41] ــ نهاد الموسى، نظرية النحو العربي،ص36.

[42] ــ نهاد الموسى، نظرية النحو العربي، ص 39.

[43] ــ عبد القاهر الجرجاني (471هــ)، الجمل، تحقيق علي حيدر، دمشق1972 ص5.

إن ما انتهى إليه الجرجاني في هذا الخطاب قد بناه على موقعية الفعل في حيزه الطبيعي وفقا للعلاقة بين العناصر اللسانية، فهو فعل ذلك بوعي عميق بحوالية الفعل العربي، وهي الحوالية التي لا يمكن لأي قسم من أقسام الكلام أن يتبدى فيها.

إذا ما رجعنا إلى الحوالية التي رصدها الجرجاني للفعل والتي وسعها غيره من النحاة نلاحظ أنها تتألف من عناصر ضامة تتقدم الفعل إلزاما وأخرى تردفه؛ أي تنقسم إلى سوابق ولواحق تحدد حوالية الفعل.[44]

من البدهي القول، إذن، إن ما قال به الجرجاني وغيره من النحاة ينسجم مع أهم ما أقر به اللسانيون التوزيعيون حين تصنيفهم لأقسام الكلام بناء على تواترها في سياقها اللساني المألوف. غير أننا نلفي بعض النحاة يقيم تعريفه على معايير أخرى غير توزيعية منها ما هو وظيفي، ومنها ما هو دلالي.

## 2ـ الاتجاه الوظيفي:

إن ما هو معدود في عداد المسلمات، في ضوء اللسانيات الوظيفية، هو التركيز على إبراز أهمية الوظيفة الإبلاغية للغة؛ أي: لأي شيء يصلح عنصر من عناصر الكلام من حيث الإبلاغ ؟ أو ما هي وظيفته في السياق الوارد فيه.؟ [45]

---

[44] ـ قال ابن مالك: بتا فعلت، وأتت ويا افعلي

ونون اقبلن فعل ينجلي.

[45] ـ ينظر كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة ص45.

من هذا المنطلق كان تعامل اللسانيات الوظيفيه مع العناصر اللسانية التي تكون المدونة النمطية للبيئة اللغوية المتجانسة إذ " تحدد هذه العناصر بحكم وظيفتـها، وعلـى أسـاس طبيعة هذه الوظيفة ترتب ضمن العناصر الأخرى. "[46]

لقد أضحى الركن الإسنادي ،لـدى النحـاة العـرب الأقدمـين، فيصـلا لفـرز العنـاصر اللغوية، حيث تصنف وفقا لانتمائها أ و عدم انتمائها إلى هـذا الركـن. لكـن مـا مـبررات اعتمادهم الإسناد معيارا جوهريا لتصنيف أقسام الكلام.؟

إن العناصر المنتمية إلى الركن الإسنادي تتفاوت فيما بينها من حيـث قبولهـا الإسـناد بطرفيه، لذلك اتخذوا هذه السمة ضابطا، فأضحت منوالا لا ينهى عنـه لضبـط المقـولات النحوية، ووضع حدود لها لا تكاد تحيد عنها.

فجاء تقسيمهم للكلام تقسيما وظيفيا يراعي وظيفة كل قسم ضمـن الركـن الإسـنادي، فقالوا :" الكلمة إن لم تكن ركنا للإسناد فهي حرف، وإن كـانت ركنـا لـه؛ فـإن قبلـت الإسناد بطرفيه فهي اسم ، وإلا فهي فعل. "[47]

يتجلى لنا، حينئذ، أن الفعل بوصفه طرفا رئيسا في الإسناد ذو وظيفة محفوظة وقـارة تتمثل في قيامه بدور المسند ليس إلا. وقد كان أكد النحاة العرب ذلك بقوله: " الفعل مـا أسند إلى غيره ولم يسند غيره إليه. "[48]

---

ـــ كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ترجمة المنصف عاشور الجزائر 1984. ص45.

[47] ـــ ابن مالك، شرح التسهيل،4/1.

[48] ـــ العكبري، مسائل خلافية تحقيق محمد الخير الحلواني دمشق، ص 64.

نميل إلى القول في نهاية المطاف بأن التمسك بالمعايير الوظيفية لدى نفر غير قليل من النحاة الأقدمين، أثناء وضعهم للضوابط الحاصرة للفعل ، يعد سابقة منهجية تسجل في تاريخ البحث اللساني.

### 3ـ الاتجاه الدلالي:

إننا بعد أن أشرنا إلى المعايير التوزيعية والوظيفية المعول عليها لدى النحاة الأقدمين في ضبط الفعل، يمكن لنا أن نسوق ضربا آخر من المفاهيم المتعلقة بالفعل لدى عصبة من النحاة واللغويين العرب، وهي العصبة التي تميل إلى الإشادة بالدلالة وتنتصر لها، فأمست دلالة اللفظ، حينئذ، معيارا متوخى لتفريع العناصر اللغوية وتصنيفها وفق معطيات دلالية خالصة.

ولإبراز ما نحن بسبيله يكون من المستساغ هنا أن نورد ضوابط للفعل شاعت لدى القدامى راعوا فيها الجوانب الدلالية ، فجاءت تعريفاتهم للفعل مترادفة تباعا حيث قالوا: " الفعل على أوضاع النحويين ما دل على حدث وزمان ماض أو حاضر أو مستقبل. "[49]

وقالوا أيضا : " أما الفعل فكل كلمة تدل على معنى في نفسها مقترنة بزمان . "[50]

إن دلالة الفعل على الحدث تأتي من اشتراكه مع اسم حدثه في مادة واحدة، ولهذا قال سيبويه في سياق حديثه عن الأفعال: " أمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء. "[51]

إذ يعني بأحداث الأسماء المصادر بوصفها أصولا للاشتقاق حسب ما أقرته المدرسة البصرية . أن اسم الحدث يختلف عن الفعل من حيث الدلالة على الحدث، وذلك لأن

---

49 ـــ الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص52.

50 ـــ ابن يعيش شرح المفصل، 2/7

51 ـــ سيبويه (180هـ)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت 12/1.

أن اسم الحدث يختلف عن الفعل من حيث الدلالة على الحدث، وذلك لأن دلالـة اسـم الحدث على الحدث دون سواه دلالة مطابقة، أما دلالة الفعل على الحـدث فـهي دلالـة تضمن ؛ لأن الفعل يتضمن اسم الحدث واسم الحدث لا يتضمنه.

ومن هنا تكون دلالة الفعل على الحدث المقترن بزمن سمة خلافية أخرى تنضـاف إلى حصيلة السمات المذكورة سـالفا الـتي ينمـاز بـها الفعـل مـن غـيره مـن العنـاصر اللغويـة الأخرى.

وانطلاقا مـن هـذه المعايـير الـتي أومأنـا إليـها سـالفا ( المعايـير التوزيعيـة والوظيفيـة والدلالية ) يمكن لنا أن نطرح هنا مسـألة (كـان) الناسـخة وملحقاتـها، ومـن المعلـوم أن النواسخ جمع ناسخ وهو لغة النسخ بمعنى الإزالة، يقال نسخت الشمس الظل إذا أزالتـه وفي الاصطلاح النحوي ما يرفع حكم المبتدإ والخبر.[52]

تسلك هذه الفئة في البنية السطحية للجملة العربية سلوك الأدوات أو المورفيمات التي تلحق بالركن الإسنادي الاسمي، وتسبق عادة العنصر الأولي (المبتدأ) لتضفي على العنصـر المتمم للإسـناد (الخـبر) تحـولا في المميزات الوظيفيـة مـن ضـم إلى فتـح دون أن تؤثـر في العلاقة الإسنادية ؛ لأن الفائدة المرجوة من العملية الإسنادية في الركن الإسـنادي الاسمـي يحققـها المسنـــــــــد ( الخـبر). وكمـا هـو معلـوم أن العلاقـة الإســنادية في الركــن الإسنادي الاسمي مجردة من الزمن عكس ما هو مألوف في الركن الإسنادي الفعلي حيـث زمن تحقيق الحدث هو من مقومات هذا الركن، لذلك كانت الحاجة في الركـن الإسـنادي

---

[52]ـــ ابن هشام، شرح قطر الندى، ص 127.

الاسمي إلى عناصر لسانية أخرى خارجة عن بنية الركن لإضافة معنى الزمن إليه ولا يتحقق ذلك إلا بـ(كان وملحقاتها ) لأن الزمن من مقوماتها.

ومن هنا كانت هذه الفئة ناقصة من حيث عدم توافر الضوابط التركيبية التي تحدد وفقها الأفعال الحقيقية وذلك لاعتبارات توزيعية ووظيفية ودلالية.

أ ـ الاعتبار التوزيعي:

تلحق كان وملحقاتها بالأفعال الحقيقية في البنية السطحية بوصفها سوابق توزيعية تكون حوالية الفعل كغيرها من العناصر اللسانية التي تشكل محيطه، فهي تظهر التوزيع نفسه الذي تظهره العناصر السابقة التي تكون حوالية الفعل.

ومن ههنا يكون تواتر هذه الفئة تواترا استبداليا في مواقع الأدوات وليس في مواقع الأفعال الحقيقية ، ومما يدعم هذا المنحى هو أن عصبة من النحاة الأقدمين عدت هذه الفئة من الأدوات التي تدخل على الأفعال كغيرها من العناصر اللسانية الأخرى. [53]

ب ـ الاعتبار الوظيفي:

ينحصر الضابط التركيبي الوظيفي للفعل في قيامه بدور المسند، ومن ههنا يكون الفعل طرفا رئيسا في العملية الإسنادية لكونه النواة الأساس التي تعقد حولها العملية الإسنادية في الركن الإسنادي الفعلي.

أما الركن الإسنادي الاسمي، فالعملية الإسنادية فيه قائمة على أساس ارتباط المسند إليه ( المسند) بالمسند إليه ( الخبر) عن طريق الوصف لا غير. فإلحاق كان وأخواتها

---

[53] ـــ ينظر، الجرجاني، الجمل، ص13.

بالركن الإسنادي الاسمي لا يؤثر في العملية الإسنادية، لأن الإسناد قائم بمعزلها إلا في حالة تمام هذه النواسخ مثل كان ودام وزال.[54]

### ج ـ الاعتبار الدلالي:

يتحدد الضابط التركيبي للفعل وفق المعيار الدلالي في كونه يدل على حدث مقترن: زمن مقيد، وتلك سمة خلافية ينماز بها الفعل دون سواه من العناصر اللسانية الأخرى، بيد أن ( كان وملحقاتها) ليست كذلك؛ لأن دلالتها خالية من الحدث الحقيقي الذي يسند إلى محقق يحققه في الواقع اللغوي.

وقد كان أومأ إلى ذلك النحاة العرب حين قالوا: " الفعل الحقيقي يدل على معنى وزمان نحو قولك: ( ضرب) فإنه يدل على ما مضى من الزمان على معنى الضرب، وكان إنما تدل على ما مضى من الزمان فقط ( ...) فكما نقصت دلالتها كانت ناقصة وقيل أفعال عبارة أي: هي أفعال لفظية لا حقيقية ؛ لأن الفعل الحقيقي ما دل على حدث "[55]

بناء على تلك الاعتبارات المذكورة سالفا يكون من المستساغ إقصاء هذه الفئة غير الحقيقية من الأفعال لأنها لا تخضع للضوابط التركيبية للفعل الحقيقي ولذلك لا تنالها التفريعات المختلفة للفعل.

يمكن لنا، حينئذ، أن نستثمر هذا الإجراء القائم على التكامل في وضع الحدود والتعريفات فى تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل المتعلم للنحو العربي يمكن

---

[54] ـ ينظر تمام حسان، العربيه مبنى ومعنى، ص 132

[55] ـ ابن يعيش، شرح المفصل، 90/6.

أن نعول على التعريفات التي ترتكز على التوزيعات برصد جميع الحواليات التي تتواتر فيها العناصر اللسانية؛ حوالية الفعل، حوالية الاسم، حوالية الحرف...

**ثامنا: المحاولات السابقة لتيسير النحو:**

لم تنقطع المحاولات الهادفة إلى تيسير النحو حيث ظلت ترافقه وتتعقب مساره عبر تاريخه الطويل غير متوانية في البحث عن المبررات الواهية أحيانا والمعقولة أحيانا أخرى لإحداث التغيير. تتأرجح هذه المحاولات بين الاستئصال المؤطر إيديولوجيا أو دينيا من جهة، والتعديل الذي تقتضيه الضرورة التداولية والتعليمية انطلاقا من الواقع اللغوي العربي الحديث من جهة أخرى.

إذا ما تأملنا مليا حركة التجديد أو التيسير التي رافقت الوعي المنهجي في الثقافة العربية المعاصرة يتبدى لنا أن هذه الحركة كان مآلها الفشل ولم تستطع أن تحقق أهدافها وتبلغ غاياتها، وأسباب هذا الفشل وعوامله كثيرة أهمها:

1ـ إن معظم هذه المحاولات التجديدية اقترنت بنزعات إيديولوجية أو طائفية (دينية) ضيقة الأفق؛ فهي من ههنا دعوات غير نزيهة لأن هدفها البعيد هو إحداث نوع من التفكيك أو التقويض للمرتكزات الفاعلة في الحضارة العربية الإسلامية. وهو الأمر الذي جعل هذه الدعوة التجديدية تقابل بالرفض.

2ـ بعض هذه الدعوات كان نزيها ومؤسسا علميا ومنهجيا وهادفا ثقافيا وحضاريا ولكنها دعوات فردية معزولة لم تستطع أن تخترق مجال المؤسسات العلمية التقليدية التي تتصف بالشرعية كالمجامع اللغوية العربية على اختلافها. ومن ثمة ظلت هذه

الأعمال حبيسة إطارها الظرفي المحدود، ولم تؤثر في توجيه الثقافة النحوية العربية التي لا تمتلك، إلى حد الآن، الشرعية العلمية للانتماء إلى الثقافة اللسانية العربية المعاصرة.

ومهما يكن من أمر فإن هذه المحاولات يمكن أن تفرع إلى اتجاهين اثنين:

1ـ الاتجاه الأول يرمي إلى تبسيط مسائل النحو وجعلها مسايرة لواقع اللغة العربية ويهدف إلى التعديل الذي لا يمس جوهر اللغة، ولا يخل بحكم من أحكامها، وفي الوقت ذاته ييسر أمر تعلم اللغة ويخفف من حدة المشاكل اللغوية التي تعترض سبيل المتعلم والمعلم معا.

2ـ الاتجاه الثاني: وهو أكثر تطرفا يرمي إلى إلغاء بعض المسائل النحوية أو الإعراب عموما.[56]

يمكن لنا في هذا المقام أن نشير إلى بعض المحاولات التجديدية للنحو العربي:

1ـ هنري فليش، (اليسوعي)، العربية الفصحى ـ نحو بناء لغوي جديد ـ ترجمة عبد الصبور شاهين ، بيروت 1966.

2ـ يوسف سعادة ، تعديل القواعد العربية وتسهيلها، بيروت 1947.

3 ـ أمين الخولي، محاضرات في مشكلات حياتنا اللغوية القاهرة دت

4 ـ أمين الخولي مناهج التجديد القاهرة 1961.

5ـ يوسف السودا الأحرفية، بيروت 1959.

6ـ مصطفى الشماع، موضوع جديد (كتاب في تعديل الحرف العربي ) صيدا 1947.

---

[56] ـ أنيس فريحة ، تبسيط قواعد اللغة العربية على أسس جديده اقتراح ونموذج (الجامعة الأمريكية ) بيروت 1959.ص21.

7ـ أنيس فريحة، هـذا الصـرف! وهـذا النحـو! أمـا لهـذا الليـل مـن آخـر؟ مجلـة الأبحاث 1955.

8ـ أنيس فريحة، هكذا يكون التيسير مجلة العلوم 1957.

9ـ أنيس فريحة، تبسيط قواعد اللغة العربية على أسس جديدة اقـتراح ونمـــــوذج ( الجامعة الأمريكية ) بيروت 1959.

10ـ أنيس فريحـة، تبسـيط قواعـد العربيـة وتبويبـها علـى أسـاس منطقـي جديـد. 1952.

## تاسعا : حوصلة واقتراحات

يجوز لنا أن نقول، في نهاية هذا العرض المركز والمقتضب في الوقت نفسه، إن الرصيد العربي، بكل مقوماته الفكرية وإجراءاته التطبيقية، يتضمن مفارقة معرفية ومنهجية بين نوعين من النحو: **نحو** يطغـى عليـه الجـانب النظـري والفلسـفي ويعتمـد علـى التـأويل والحجة الجدلية المستنبطة من الجدل الكلامي والفقهي. ونحو آخر تفسيري يطغى عليـه الجانب التعليمي والتلقيني.

وبناء على هذه الخصوصية التي ينماز بها النحو العربي يمكن لنا التمييز بـين فرعـين من النحو:

**1ـ نحو نظري ( كلاسـيكي )**: وهـو تلـك القوانـين والمعايـير الـتي وضعـها النحـاة الأوائـل في رحـاب الإرهاصـات الأولى لمخـاض تشـكل العقـل العربـي في البيئـة الفلسـفية والكلامية والفقهية ، وفي ظل الخلافات المدرسية والمذهبية، وهذا النحـو يفـرض منهجـه الداخلي، وهو من هذه الناحية يعد نتاجا فكريا يعكس العمق الفكـري للحضـارة العربيـة الإسلامية في مرحلة تاريخية معينة من مراحل نضجها واكتمالها، فهو من هنا مكون مـن

المكونات الصلدة للتراث العربي، وهو الأمر الذي يجعلنا نتعامل معه ونتخذه موضوعا للمدارسة والمقاربة العلمية ليس من حيث هو وسيلة، بل من حيث هو غاية تدرس في ذاتها ومن أجل ذاتها.

**2ـ نحو تعليمي ( وظيفي تداولي )**: وهو تلك الآليات والعلاقات الوظيفية التي تساعد معرفتها لدى المتكلم العربي وغير العربي على امتلاك الكفاية الذاتية لاستخدام جميع البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه.

إذا وفق البحث اللساني العربي المعاصر في إحداث هذا التمايز، حتى لا أقول القطيعة بين **النحو النظري**، بكل مفاهيمه الفلسفية والكلامية والفقهية وبكل مسائله الخلافية الجدلية وبكل شواهده الميتة المحنطة الغريبة عن المتكلم في البيئة اللسانية العربية الحديثة، وبين **النحو التعليمي التداولي** الذي يختلف عن الأول في أنه ينحو نحوا تعليميا ويعزف عن التنظير والجدل الفلسفي والمذهبي، وينزع أصحاب هذا الاتجاه إلى التبسيط والتيسير والدقة في تقديم الشاهد واستنباط القاعدة. وهو النحو الذي ظل مركز استقطاب لأي نزعة تجديدية وهو يختلف عن الأول أيضا في كونه يعد وسيلة ليس غاية في ذاته.

انطلاقا من هذه الإشكالية التي تبدت معالمها المنهجية، وتجلت أهدافها العلمية والتعليمية، يمكن لنا أن نتصور مشروعا مبدئيا لتيسير النظام النحوي العربي في ضوء ما حققته اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، وبناء على تجارب سابقة في تاريخ البحث اللساني العالمي ، وهو المشروع الذي تتحدد منطلقاته في النقاط الآتية:

1ــ ضبط الأهداف التعليمية ( الوظيفية والتداولية ) ضبطا علميا دقيقا بمعزل عن أي نزعة عاطفية أو إيديولوجية.

2ــ الحرص الشديد على الدقة في التحري والتقصي لاختيار النموذج اللغوي (الشاهد النحوي ) المستنبط من اللغة المنطوقة بالفعل في الواقع اللغوي مع إعادة الاعتبار للخطاب المنطوق المغيب في النحو الكلاسيكي. وإحياء الشاهد اللغوي أو النحوي بربطه بالواقع اللغوي الذي يحيط بالعملية التعليمية ، لأن اللغة استعمال وممارسة، وما دامت كذلك لابد من التخلص من الشواهد الميتة المحنطة التي لا صلة لها بالواقع العربي الحديث.

3ــ إبعاد المفاهيم والمصطلحات المجردة التي نشأت خارج المبحث اللغوي (المصطلاحات الفلسفية والكلامية والفقهية) واستبدالها بمصطلحات جديدة تراعى فيها الدقة والوضوح والانتماء الشرعي إلى البيئة اللسانية المحض.

4ــ تجنب استخدام التعريفات والحدود الفلسفية التي تعيق عملية الفهم والإدراك المباشر للقضايا النحوية وتعديلها أو اختزالها في تعريفات تعليمية وظيفية واضحة المعالم.

5ــ حصر العلاقات الوظيفية للعناصر اللسانية داخل التراكيب الأساسية، وضبط التوزيعات المحتملة التي تتواتر فيها تلك العناصر داخل سياقها اللساني المألوف.

6ــ الانتقال من التفسيرات والتأويلات والتقديرات القائمة على مبدإ العامل والمعمول ،والعلة والمعلول، إلى رصد التراكيب الأساسية المتواترة، بالإمكان وبالفعل، في الأداء الفعلي للكلام بوضع لائحة مفتوحة لجميع التراكيب المحتملة في اللسان العربي الحديث.

7ــ تضييق دائرة المسائل الخلافية القائمة على الحجاج الفلسفي والكلامي وتجنب الجدل العقيم الذي يتبدى في تلك الخلافات النحوية والصرفية التي تعيق العملية التعليمية الصحيحة، والتخلص ما أمكن من ثنائية الجوهر والفرع أو الأصل والعدول عن الأصل، وتقديم القواعد العربية بأصولها وفروعها بوصفها نظاما منسجما يشكل بنية متكاملة متراصة.

8ــ التخفيف من وطأة التراكيب المحولة (التقديم والتأخير والحذف والتضمين والإضمار...)

9ــ تكثيف البحث التطبيقي المقارن وترقيته للوصول إلى ضبط الكليات القواعدية؛ أي تلك البنى المشتركة بين اللغات الإنسانية لتسهيل تعليم اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات والثقافات، وتيسير عملية الترجمة الآلية والنقل من العربية وإليها.

ولا يمكن لهذا المشروع الطموح أن يتحقق إلا بتكوين فرق من الباحثين، تتوزع على شكل ورشات دائمة بإشراف مؤسسة رسمية مؤهلة ماديا وعلميا، وفي ضوء خطة جريئة تكون معالمها واضحة، وأهدافها دقيقة ومحددة، وإعطاء الصلاحيات العلمية الكاملة لهذه الفرق لإعادة تشكيل النظام النحوي العربي انطلاقا من النحو التراثي نفسه، مع مراعاة الواقع التعليمي والتداولي للسان العربي الحديث، سواء أكان الأمر يتعلق بالمجتمع اللغوي الأحادي اللغة أم بالمجتمع العربي المتعدد اللغات والثقافات.

# شكوى مدرس النّحو
# من مادة النّحو

الأستاذ: صالح بلعيد

عضو المجلس الأعلى للغة العربية

السادة علماء اللغة العربية، اسمحوا لي برفع شكواي من مادة النّحو العربي، ولا يعني ذلك أنّني أشكّ في قيمة هذا المنتوج الفكري العربي الدقيق، بل أعلن تذمّري ممّا علق به من آراء متضاربة جعلته صعبَ المنال ينفر منه الجميع. فمن خلال هذه المداخلة أطلعكم على واقع لغوي صعب يعانيه مدرس النّحو الذي يدرس هذه المادة مدداً ثمّ يوظفها في بعض الأحيان خطأ، فلا يقوى على الاستخدام الصحيح للعربية؛ من حيث بنية الكلمة وتركيب الجملة وقواعد الإملاء، بلهَ الحديث عن متلقيه. وأنقل أسفي من الطريقة التي تعلّم بها المادة. أضف إلى ما تحمله بعض كتب النّحو من ركام فظّ مكرّر مستغلق كأنّه طلاسم. وما سوف أقدمه لم يأت إلاّ بعد تمرّس للنّحو ودراية بأهمّ قواعده، وممارسة لمفرداته.

لقد اطّلعت على القواعد النّحوية العربية قديمها وحديثها، كما مارست تدريس هذه المادة بدءاً من 1984، واستطعت أن أكتسب كثيراً من العمق والفهم والدراية في هذه المادة، ومع ذلك أُحرج في بعض المسائل النّحوية، وتجدُني عاجزاً عن جواب أحمّر به وجهي، وأنقبض في مواقف باحثاً عن إعراب اللفظة خوف اللّحن. تلكم قليلاً من المعاناة التي حملتني على كتابة هذه الورقات أرفعها إليكم طالباً المساعدة على إيجاد المخرج العلمي لمادة النحو. وأكون طرفاً في البحث عن الحلّ بعد إطلاعكم على مكمن الضّعف والصعوبات التي استطعت استخلاصها من سنوات الممارسة لهذه المادة:

**1- الصناعة النّحوية وتقديس النّحاة الأوائل:** إنّ القواعد النّحوية علم عظيم، مثّلت حضارة المجتمع العربي الإسلامي في جميع أقطارها، فهي وعاء لغتنا ومرآة حضارة أمتنا، بل هي علم العربية والدين اللغوي بعينه. ولكل لغة قواعدها التي تصونها من التغيير؛ ومن هنا كانت قواعد اللغة العربية هي التي نقلت

لنا اللغة كما نطق بـها العـرب الأوائـل وصانتـها مـن التغيـير. ويتمثّـل فضلـها أنّـها صوّرت لنا العربية كما جرى بها عرف الاستعمال عند الأوائل. ولكـن في بعـض هـذا النقـل بعـض مـن المماحكـات الكلاميـة الـتي هـي نطـق أفـراد، وبعضـها تلاعـب لـغوي، والأخرى ممارسة صناعية، وكلها نقلت إلينا على أنّها لغـة عربيـة نطـق بها العربي القحّ، وخاصة ما جاءنا عـن طريـق التشـريع اللغـوي الـذي نقلتـه كتـب الصناعـة النّحويـة الـتي مـا تـزال تفـرض علينـا نحوهـا وخاصـة في بعـض كتـب الـتعليم، والتي أنا ضدّها؛ حيث وصلتنا بعض المسائل حاملة لصناعة مفبركة ليـس لها وضع لغوي مقبول في الواقع. كما حفظت لنا كتب الصناعة مـا دار مـن خلافـات حول أيّهما الأصل: المصدر أم الفعل، فوجـدت في كـل ذلـك رياضـة فكريـة مجـهدة نشقى بها الآن فأصبحنا نهيم ولا ندري في أيّ واد نـهيم! ومـن ذلـك نجـد في كـل عصر من لا يرضى بتلك الصناعة، ويضطر لمخالفة أنـداده. وتحضرنـي في هـذا المقـام تلك التيسيرات التي بدأها أفذاذ العربية والعاملون علـى بنـاء أصـول النّحـو أمثـال: الزجاجي[1]. ومع ذلك استمرّ بناء النّحو في شـكله الصنـاعي فثـار مـن ثـار علـى تلـك الصناعة التي داهمت لغة العرب لأنّها كـانت تقـوم علـى مقـدار القـوة الـتي أوتيَـها اللغوي في الإقناع وما يحسن من صنعة. فنجد ابن مضاء يسـتنكر الوضـع الـذي آلـت إليه هذه الصناعة التي أحدثت العلل النّحوية دون مـبرر علمـي مقبـول. وإلى جـانب الصناعة النّحوية نجد تقديس بعض النّحاة فقالوا: من أراد أن يكتب كتاباً في النّحـو بعد كتاب سيبويه فليستحِ، فـهو إمـام النّحـاة، وأنّ النّحـو مـا قـال بـه وكفـى. وإنّ

---

[1] - الجمل للزجاجي.- اللمع لابن جني.- الواضح للزبيدي.- الأجرومية لابن آجروم.- التفاحـة لأبي جعفـر النحاس. كما نجد كتباً أخرى تدعو ضمنياً إلى التيسير وهي:- ما تلحن فيه العامة للكسائي.- إصلاح المنطق لابـن السكيت.- أدب الكاتب لابن قتيبة.- مختصر النّحو للكسائي.- الأوسط في النّحو للأخفش الأوسط.- الواضـح لأبي بكر الزبيدي.- شروح المتون من طرائق التيسير.

الكسائي أحد القرّاء السبعة، والفراء شيخ مدرسة نحوية كبيرة وحجّة لغوية لا يطعن فيه، وإنّ المبرد أكمل اللغة، والرماني شيخ شيوخ العربية، وابن مالك عملاق النّحو العربي، وابن هشام مؤسّس جمل اللغة العربية، وابن خلدون عالم لغوي فذّ، وليس لنا أن نقيس أو نجتهد إلا ما قاسه الأوائل أو اجتهدوا ضمنه... صحيح إنّ هؤلاء العلماء وغيرهم قدّموا الكثير للغة العربية وأسّسوا أركانها، فهم مبجّلون، ولكن لا يعني ذلك أنّهم منزّهون عن الخطإ، وأنّ أقوالهم هي الحجّة وكفى[2] والنّحو يقف عند أقوالهم. ألم يلحن سيبويه في حضرة جعفر البرمكي! ألم يدحر الكسائي رأيه أمام الأعراب! ألم يحتجّ سيبويه برأي بشار خوف هجائه، في الوقت الذي أعلن أنّه ليس حجّة! ألم يرشِ الكسائي أعراباً كي يقفوا إلى جانبه في المسألة الزنبورية! ألم يكن الفراء يتفلسف في كتبه حتى يسلك كلام الفلاسفة[3]! ألم يخلط المبرد في قضايا النّحو! ألم يكن الرماني يسلك نهج المنطقيين في مسائله النّحوية حتى عِيب عليه ذلك![4] ألم يكن ابن مالك سبب التردّي النّحوي، فكان يحشي أبياته بكثير من المسائل التي لا طائل من ورائها مثل الشاذ والنادر والنزر والقليل، وكان ذلك عيّنة عن الفراغ الذي يعيشه النّحاة فغاب الإبداع! ألم يخالف ابن هشام سابقيه في نوع

---

[2] - قال شوقي ضيف: "فإنّ النّحو وأصوله وقواعده الأساسية تكوّنت نهائياً على يدّ سيبويه وأستاذه الخليل وكأنّهما لم يتركا للأجيال التالية سوى خلافات فرعية تتّسع وتضيق حسب المدارس وحسب النحاة" ع/ المدارس النحوية، طبعة دار المعارف بمصر ص 95.

[3] - "وكان الفراء يتفلسف في تأليفاته ومصنّفاته يعني يسلك في ألفاظه كلام الفلاسفة" ع/ أحمد مكي الأنصاري، أبو زكريا الفراء ومذهبه في النحو واللغة. القاهرة: مطبوعات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب ص 335.

[4] - "وكان يمزج كلامه في النّحو بالمنطق حتى قال أبو علي الفارسي: إنْ كان النّحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإنْ كان ما نقوله نحن فليس معه منه شيء. وكان يقول: النّحويون في زماننا ثلاثة: واحد لا يُفهَم كلامُه وهو الرماني، وواحد يُفهَم كلامُه وهو أبو علي الفارسي، وواحد يُفهَم جميع كلامه بلا أستاذ وهو السيرافي".

الجملة! وهل كان ابن خلدون عالم لغة! ويصدق علـى بعـض النّحـاة ذلـك الوصـف الذي أطلقه ابن عمّار الكلبي:

ماذا لقينا من المستعربين ومـن صنيعِ نحوهمُ هذا الذي ابتدعـوا
إن قلتَ قافية بكراً يكون بهـا بيتٌ خلاف الذي قاسوه أو ذرعوا
قالوا: لحنتَ، وهذا ليس منتصباً وذاك خفض وهذا ليس يرتفـع
وفرّقوا بين عبد الله من حُمُـق وبين عمرو فطال الضربُ والوجعُ.

وإنّ هؤلاء النّحاة اجتهدوا في زمانهم وكان لهم الدور الفعّال، ولكن لا يعـني ذلـك أنّ النّحو ملك لهـم، ولا يحـقّ للاحقين أن يجتـهدوا ضمـن أرضيتـهم المعرفيـة، أو يعملوا على تشذيب ما علق من أفكار لا تساير الوضع اللغوي المعاصر. فـلا يمكـن أن يُلبس أحد منّا صفةَ التقديس للأجداد، أو للمعـاصرين، وإلا توقّـف البحـث وانتـهى الاجتهاد، وإنّ ذلك ليس من طبيعة التطوّر. علماً أنّ هؤلاء الآبـاء لم يقفـوا علـى رأي واحد حتى في مسائل التشريع، ويكفي أن نذكر فِعل الشافعي الذي أحدث تغييراً في مذهبه، وهو ينتقل بين الحجاز وبغداد ومصر. وهذه طبيعة العلوم الـتي تتغـيّر بفعـل اجتهاد أهل العصر.

– **عـدم التفريـق بـين النّحـو والقواعـد والإعـراب**: النّحـو قيـاس علـى المسـموع، ومجالـه واسـع جـداً وهـو البحـث عـن العلّـة، وإعمـال الفكـر في ذلـك، خاضع لمعطيات ظرفيـة وللأرضيـة المعرفيـة للبـاحث، أي: إنّـه خـاص وليس هو القاعدة. النّحو صوْن الفكر العربي وجوْلانه في القاعدة وإعمال العقـل. وأمـا القاعدة فهي رصد لما قالت به العرب، وصوْغ لأحكامه، وهي القوانين التي لا جـدال فيها مثل رفع الأفـاعيل والمبتـدإ والخـبر، ونصـب المفـاعيل والحـال والتميـيز. وأمـا أسباب الرفع والنصب والعامل المؤثّر فهو النّحو. وأمـا الإعـراب فـهو حصـول مواقـع

الكلمات وما يطرأ عليها من حركات إعرابية، ويعني الإبانة الصحيحة للكلمات في التركيب. أي: إنّ العبرة منه في الأصل هي معرفة الدلالات بين الكلمات؛ أي: معرفة الأساليب النحوية، ومنها تترشّح المعاني النّحوية من فاعلية ومفعولية وحال وتمييز، وليس معرفة الحركات بين الكلمات؛ أو الأبواب النّحوية، ولا التركيز على الجانب الشكلي الذي استنكره النّحاة[5] والعبرة في كل ذلك هو معرفة مدلول الجمل لا معرفة الجمل. ومع كل ذلك فبعضهم شغله الإعراب، وأصبح النّحو في ذات الإعراب، والذي أصبح غاية في ذاته يُنشد من أجل المنافحة عن مواقع الحركات لا مواقع الكلمات في الجمل فخلقوا ما لا صلة له بالإعراب الذي يعني حصول الحركة في موقعها. وهنا تقعّر النّحاة باحثين عن الإعراب المحلي والتقديري... مما يُنفر المتلقي وهو يبحث عن الجانب الشكلي للكلمة لا الناحية المعنوية لها.

ونخلص إلى ذكر العلاقة بين النّحو والقواعد والإعراب، لنقول: إنّ التفكير في الشيء ليس هو الشيء، ولذا فإنّ النّحو ليس القاعدة. النّحو إعمال الفكر في الخلافات والجوازات، وأما القواعد فهي القانون الثابت للغة والذي لا يتغيّر باجتهادات الأفراد. النّحو متغيّر وملك للمستعمل وخاص. بينما القواعد عامة ومشتركة تميل إلى الثبات، النّحو ييسّر، ولذلك نجد مصطلحات **التيسير النّحوي** الذي قالت به المجامع اللغوية، بينما القواعد هي القوانين، والقوانين لا تُيسّر ولا تُوجز. والإعراب ليس هو النّحو، ولا هو القواعد، بل هو مراعاة مواقع الحركات

---

[5] - يستنكر عبد القاهر الجرجاني ظاهرة العزوف عن تلقي النّحو بسبب التعسّف الذي جرى عليه بعض النّحاة من التخليط بين قضايا الإعراب الشكلي، والتركيز عليها على أنّها النّحو العربي الصحيح، فيقول: "وأما النّحو فظننته ضرباً من التكلّف، وباباً من التعسف، وشيئاً لا يستند إلى أصل، ولا يعتمد فيه على عقل، وأنّ ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب، ومما يتّصل بذلك مما تجده في المبادئ، فهو فضل لا يجدي نفعاً ولا تحصل منه فائدة". دلائل الإعجاز في علم المعاني، المقدمة، ص 6.

معنوياً لا شكلياً. كما أنّ لكل لغة نحواً، وليس لكل اللغات إعراب. **الإعراب من النّحو وليس من القواعد**، ودليلنا على ذلك وجود القواعد في كل اللغات ولا يوجد الإعراب في كل اللغات. كما أنّ عدم الإلمام بالإعراب لا يمنعنا من معرفة اللغة والنّطق على الصواب متى علمنا الأغراض من العبارات من نفي وإثبات وتقديم وتأخير واستفهام وجواب وأمر.

ونعلم من خلال هذا أنّ كثيراً من الباحثين القدماء لم يفرّقوا بين النّحو والقواعد، وخلّطوا بين مفاهيمهما، ونقلوا إلينا مماحكات نحوية خاصة وظرفية تتعلّق باجتهاد مؤقّت، ضمن ظرف وأرضية معرفية خاصين، واعتدّ بها على أنّها قواعد اللغة العربية الثابتة. وبذلك تسلّح التفكير النّحوي بصنوف من أسلحة المنطق والصناعة، لدرجة أنّ كثيراً من النّحويين أفرطوا في النّحو بإعمال فكرهم، وكان ذلك من متطلّبات المرحلة، وربّما يعود ذلك إلى الفراغ الذي يشكونه والوقت الذي يملكونه، والصحراء الشاسعة والدنيا الكبيرة. أما الآن فنحن في حاجة إلى تثبيت قواعد والتفرّغ لأشياء أخرى. فنحن لنا مشاغلنا تختلف عن مشاغل القدماء.

3- **الخلافات والجوازات**: عجزت الشروح عن التوضيح لاختلاف الآراء وكثرتها، كما حفلت المتون والشروح والحواشي وشرح الشروح والشواهد وشروح على الشواهد بما لا يمكن عدّه من باب النّحو؛ فكان ذلك من مآسي النّحو العربي، إلى جانب كثرة الخلافات والجوازات التي نجد فيها تعدّد الآراء في المسألة الواحدة، ويكفي أن نعلم أنّ كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري يحمل فظائع النّحو العربي في بعض المسائل النّحوية، وما دار من خلافات في المسألة الواحدة كثير في قضايا النّحو، ونجد مؤلفات في المادة النّحوية لو تُفرق على رقعة العالم العربي لغطّتها، واسودّت أوراق وأوراق، لكن دون الوصول إلى رأي مشترك وهذا من النّحو.

وليس بدعاً في ذلك، بقدر ما يكمن الخلل في عدم الفصل في تلك القضايا التي كان يجب أن نصل إلى رأي موحّد يجعل قاعدة في النّحو المدرسي والنّحو التخصّصي، بدل انتحاء تلك البدع والترخيصات التي جرّتنا إلى خلق العلل والألاعيب الذهنية. ومن كل ذلك كان التأويل مشكلةً في حدّ ذاته؛ لأنّه استدعاهم إلى مزيد من الآراء. فهذا رأي مدرسة البصرة التي أسّست النّحو، وهذا رأي مدرسة الكوفة التي تيسّر، وهذا رأي مدرسة الأندلس التي تعيد لنا بضاعتنا، وذاك رأي مدرسة بغداد البينية، وهناك رأي مدرسة مصر التي تنحاز لرأي البصرة السليط المتشدّد، وتلك فكرة مدرسة دمشق التي تناصر التيسير. وأناشدكم أمام هذا **فبأي آراء المدارس نأخذ**. فماذا كسبنا من كل ذلك؟ ماذا كسبنا من الآراء الفردية التعسّفية التي تقول: علينا أن نقول وعليكم أن تتأوّلوا؟ ألم يرفع الفرزدق كلمة (**مجلفُ**) تعسّفاً في قوله:

وعضّ زمانٍ يا ابن مروانّ لم يدع  من المال إلا مُسحتاً أو **مجلفُ**

ولما قيل له لمَ رفعتَ (**مجلفُ**)؟ أجاب: على ما يسوؤك وينوؤك. أهذه إجابة من يحافظ على اللغة ويسهر على نقلها لغيره كما نُطق بها، بل هي إهانة وازدراء، وهذا رأيه دون أن يحتكم إلى المنطق، وهذا ما أخافَ النّحاةَ من تصويب خطئه، فأوجدوا له تخريجات ما لها من قرار، بدل أن يقولوا: لقد أخطأت يا فرزدقُ. فأين الحقيقة اللغوية من وراء كل هذا؟ ألم يكن هذا سبباً في البحث عن تصوّر علل وتوهّمات أثقلت النّحو العربي. فماذا كسبنا من المسألة الزنبورية، والمسألة الرشدية، ومسائل هذا يجوز، وذاك لا يجوز. وما يزال التشريع اللغوي يستعمل عصا **قل ولا تقلْ**. فإذا كانت اللغة وضعاً واستعمالا، فلمَ قلْ ولا تقلْ؟

4- **العلل والتوهّم النّحوي**: بحث النّحاة في مسائل الخلاف، فأدّاهم ذلك إلى وضع علل لغوية لكل ما يخالف المألوف، ونتجت عن ذلك مماحكات نحوية

معلول من غير علة، أو موجود من غير موجد، ومن أبى ذلك فقد رضي أن يقبل النهار ويدبر الليل ارتجالاً، وأن تشرق الشمس وتغرب اعتباطاً[8]". وهكذا إذا بحثنا في مكمن الفائدة فلا نجدها، وسوف نغرق بين الوجوب والجواز والترجيح، وبين الشروط والتفاصيل، وما غشيَ ذلك من آراء، والله إنّه لضياع كبير. ويجب أن نقرّ أنّ في النّحو العربي هناتٍ كثيرةً فلابدّ من التصدّي لها بجرأة ورميها الآن في فُرن لتحترق.

5- **الضرورات النّحوية**: لقد فرّق معظم النّحاة بين الناثر والشاعر، فأباحوا للشاعر أن يخرق قواعد اللغة، ويحرّك اللغة كما شاء؛ وكأنّه في لعبة دون قانون، تحت طائلة الضرورات الشعرية التي تفرضها أحياناً الجوانب الشكلية، ومن ذلك نجد كتب النّحو قد حفلت بهذه الضرورات التي ابتُليَ بها النّحو، حتى كُتبت كتبٌ في ذمّ الخطإ في الشعر. وجاءت الضرورات الشعرية تبيح كل خروج عن القاعدة، وأدّى ذلك إلى فساد القواعد، وإلى تخريجات وهمية يفتي فيها كل واحد. أما آن الأوان أن نقول: اللغة واحدة، وما يجوز للشاعر يجوز للناثر؟ بل كفانا جوازاً، فنحن لا نجوّز كلام شعرور[9] لم تسعفه لغتُه عن استعمال لغة صحيحة دون كسر قواعد النّحو. فالشاعر النحرير هو ذلك الذي يبدع في لغته بتوظيف أساليب جديدة بناءً على قواعد ثابتة[10].

6- **النّحو التخصّصي والنّحو التربوي**: كما لم يفرق النّحاة بين النّحو والقواعد، كذلك لم يفرّقوا بين النّحو التخصّصي الذي يستعمل في البحث عن الخصائص

---

[8] - يوسف الصيداوي، الكفاف، ط1. دمشق: 1999، دار الفكر، ج1، ص 10-11.

[9] - الشعراء -كما صنّفهم القدماء- أربعة: **شاعر وشعرور وشويعر وشعرير**.

[10] - ترى اللسانيات أنّ السليقي يمكن أن يرتجل بلغته أساليب جديدة، بناءً على الرصيد المعرفي المكتسب من المحيط دون الوقوع في الخطإ. وهذا بحكم التحكّم السليقي القوي في لغته.

اللغوية لمادة ما؛ أي: الغوص في أعماق النّحو، وبين النّحو التربوي الذي تتمثّل فيه الأركان التربوية من مراعاة **الطريقة والمنهج والتدرّج والاقتصار على الموظّف**. وأمام هذا نجد كتب النّحو تحفل بالأمور التي لا فائدة من ورائها، ولولا خشية الإملال لعرضت عليكم تلك المسائل التي تجعل عقولَنا تختبل ونحن كبار السنّ. وكأني أستعيد كلام الأخفش الأكبر الذي قيل له: لمَ لا تقول ما نفهم؟ فأجاب: لمَ لا تفهمون ما أقول؟ فإنّ كتبي لم أضعها للّه. بله الحديث عن صغار السنّ الذين لم تقوَ أفئدتهم وأفكارهم على استقبال ذلك التخليط والطلاسم. فليتكم سادتي العلماء تقفون تلك المواقف التي أجابه بأسئلة محيّرة في ذات النّحو ومن خلال كتب النّحو، فلا أجد جواباً إلا أمهلوني للبحث في المسألة وآتيكم بالجواب غداً. وهكذا نعلم أنّ رداءة التأليف في النّحو التربوي سبّب طغيان النّحو التخصّصي، وكان ذلك مدعاة فخر عند بعض المتشددين في أنّ التلاميذ يتسلّحون بقضايا اللغة وهم صغار، دون أن يدروا أنّ أموراً مستغلقة عليهم كانت السائدة، وأنّ طريقة حشو دماغ الطفل ليست مجدية. تلكم بعضٌ من الهموم النّحوية التي أعانيها من خلال مادة النّحو العربي التي يجب أن نجد لها الحلّ ولو بتدرّج.

7- **الحلّ**: إنّني أعرف أنّ الحلّ ليس قريباً وليس سهلاً، ولا يأتي من هذا المحفل، بقدر ما يجب أن يكون التحسيس والتركيز على كثير من المخلّفات النّحوية التي لا طائل من ورائها. وحديثي في مجال تقديم الحلول لا يعني أنّني أملك عصا سليمان، لكنني أملك الحجّة على أنّني شخّصت التردّي النّحوي الذي تعيشه

المدرسة الجزائرية[11]، ونقلت واقعاً يعيشه طلابي الجامعيون في الأقسام الأدبية كل سنة، والذين أرى في وجوههم علامات الاستفهام وأنا أشرح لهم باب الاشتغال في مواطن **وجوب الرفع** ومواطن **وجوب النصب**، ومواطن **الجواز**، ومواطن **الترجيح** وهي أشياء غير موظّفة إلا في كتب النّحو، وحولها تهويمات وآراء متضاربة. كما ألتمس استنكارهم وأنا أعدّ لهم أنواع الاستثناء من **مفرّغ إلى منقطع** ومثبت ومنفي؛ فلمَ المفرّغ والمنقطع؟ فيقولون: ماذا يفيدنا هذا يا أستاذ؟ لمَ جعلوا أكثر من سبعة عشر موضعاً لمسوّغات الابتداء بالنكرة؟ لمَ وضعوا شروطاً في التقديم والتأخير وأنتم لا تلتزمونها في كتبكم؟ لمَ تصرون على التزام قواعد النّحو وأنتم تارة تلحنون؟ لمَ ولمَ ولمَ؟ ساعدوني بربكم كيف أجيب...

والحقيقة إنّ اللغويين المختصين في هذه المادة يعرفون هذه الحقائق، ولكن من يعلّق الجرس. فالقضية قومية، وتحتاج إلى مؤسسة عربية يُعطى لها حقّ التشريع، وعلينا واجب التطبيق كباحثين ومدرسين. ومن خلال هذا أزكّي تلك التيسيرات المجمعية[12]، والألفاظ المستحدثة، وما دعي إليه من التزام المستعمل والدارج الفصيح. لكنني لا أزكي طريقة العمل من خلال المكتب وسنّ قواعد اللغة العربية التي يجب أن تكون، لا ما هو كائن، أضف إلى ذلك التراخي في علاج الظواهر اللغوية حتى تستفحل ظواهر أجنبية وتأخذ مكانها، ويأتي المجمعيون فيقولون: هذا ليس جائزاً، أو ممنوعاً أو ما قالت به العرب، فقولوا: كذا وكفى. ولا أنسى تلك الجهود

---

[11] – وهذا من خلال إشرافي على أكثر من أربعة أبحاث ماجستير في اللسانيات التعليمية، وكان فحواها ينذر بالخطر في مجال التردي اللغوي الذي تشهده العربية في التعليم. وهذه الأبحاث (الرسائل) مسجلة في قسم اللغة العربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو. ورسائل ماجستير أخرى في مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة تحت إشراف أستاذنا عبد الرحمن الحاج صالح.

[12] – تجد ذلك في مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما 1932-1984. القاهرة: 1984، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

الـــتي قدّمت في ندوة تيسـير تعليـم النّحـو بـالجزائر سـنة 1976 ونـدوة عمـان 1974 والرياض 1977 وندوة الكويت 1979. وجهود الأفراد بدءاً بإبراهيم مصطفى سنة 1938 في كتابه إحياء النّحو. ومحاولة محمود كامل حسين سنة 1972 وجهود أحمـد عبـد الستار في كتابه (في النّحو العربي) وكذا محاولـة مـهدي المخزومي[13]، دون أن ننسـى محاولة شوقي ضيف في كتابه تيسيرات لغوية[14]. ولذلك لا أرى في هذه النقطـة إلا أن أرفع إليكم ندائي بالدعوة إلى ضرورة العمل على التيسير النّحوي، والـذي أقصـد مـن ورائه البحث عن الأسهل والأقرب إلى العقل. ولكـي لا أُفـهم خطـأً أوضـح **التيسـير النحوي** المبتغى:

إنّه تخليص النّحو مما علق به من تلاطم الآراء وتنـازع المذاهـب وتحـيّز الأفـراد، أي: تخليصه من رضا الكوفة عن بعـض المسـائل، وإبـاء البصـرة، وتعصّـب البعـض لأحدهما. وقراءة التراث النّحـوي قـراءة عصريـة واسـتلال القواعـد منـه، إلى جـانب إعادة صوْغ قواعد بسيطة سهلة متدرّجة بالتركيز على ما كان مستعملاً وبسيطاً.

وهناك نقطة أساسية أريد فتحها في هذا المقام قبل رفع الاقتراحات، وهي مسـألة **الشكل** باعتبارها جزءاً هاماً في حلّ مشكل النّحو العربي، فـإذا كـان النـصّ مشـكولاً يُقرأ قراءة صحيحة ويسهُل البحثُ عن إعرابه. لكن غياب الشـكل يسـبب اللّبـس،

---

13 – ينظر: نعمة رحيم العزاوي، في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث. بغداد: 1995، دار الشـؤون الثقافية العامة.

14 – ومع هذه الجهود المذكورة من قبل المؤسسات والأفراد لم تستطع القضاء على الخطـإ في أداء اللغـة لـدى المتعلمين، فبقيت العربية الصحيحة في وادٍ والمعرفة اللغوية لدى الدارسـين في وادٍ. فـأين الخلـل؟ وأجيـب: إنّ المؤسسات لم تضع في اعتبارها **تخطيط سياسة لغوية رشيدة** تجسّد مكانة اللغة العربية في المجتمع والأفـراد، ولقـد اجتهدوا **تنظيراً لا تطبيقاً**، ولم يمسّوا **كتب التدريس** إلا في الأمور **السطحية**، وهذه هي القضية.

فيقرأ النصّ بعد فهمه. ولكن على مستوى الناشئة ما كان يمكن أن يكون النــصّ دون شكل، ولذا أدعو أن تكون الكتب المدرسية كلّها مشــكولة، أو علــى الأقــلّ في مواطــن اللّبس. ومع ذلك لا تحلّ المشكلة، فسيبقى اللّبس يطرح على مســتويات عليــا. وأرى أنّ الحلّ في المكتــوب يكمــن عنــد رجــال **المعلوميــات واللغويــين** الذيــن تقــع عليــهم مسؤولية تكثيف اجتهاداتهم لوضــع منطاقيــات لغويــة مــن خــلال تخزيــن معلومــات يعمل عليــها الذكــاء الاصطنــاعي، والــتي تعمــل علــى التدقيــق **الإملائــي والنّحــوي والأسلوبي** بشكل آلي حالة حصول اللّبس، ومع ذلك لا يمكن أن نقضي على المشكلة خاصة في مقامات الأسلوب، لكن يمكن أن تحصل طفــرة نوعيــة، تقلّــل مــن المشــكل بنسبة معتبرة، وتتواصل الأبحاث دائماً حالة ظهور الخلل، وهذا ما تقوم به اللغــات الحيّة. وأما ما يتعلّق بقضايا النّحو فإنّي أقترح الآتي:

■ **ترشيح مجمع لغوي في بلد عربــي** يتكفّــل بقضايــا ترقيــة اللغــة العربيــة مــن جانبــها اللغــوي ووضــع تشــريعات لغويــة جديــدة، يكــون مرجعــاً يُلزمنــا جميعــاً بالمحافظة على اللغة العربية وفق قواعدها السليمة. ولمــاذا هــذه المؤسســة؟ لأنّ اللغــة إذا لم تقم عليها مؤسسة صارمة مخطّطة، لا يقوم لها مقام، فالإنجليزية لولا لندن لما نالت المكانة العلمية المعاصرة، ولولا باريس لما ارتقت الفرنسية التي ولدت منذ ثلاثــة عقود، ولولا بكين لاندثرت الصينية، ولولا طوكيو لما غزت اليابانيــة العــالم بثقافتــها وسلعها، ولولا مدريد، لما احتلت إسبانيا شطراً مهولاً من العالم.

■ عدم وضع قواعد نحوية تخصّصية جديدة، فلسنا في حاجــة إليــها، بقــدر مــا نحن في حاجة إلى إبداع طرائق حديثة للتبليغ. ولسنا في حاجة إلى مزيد من التــأليف في النّحو المدرسي، بقدر ما نحــن بحاجــة إلى إبــداع طرائــق حديثــة مبسّــطة لأبنائنــا بحيث يستسيغون النّحــو ويقبلــون عليــه. ونضــع في الاعتبــار أنّ النّحــو المبتغــى هــو

الوظيفي المتدرّج الذي نقـوّم بـه لسـانَ ناشـئتنا. واللغـة تُحفـظ عـن طريـق اسـتظهار روائعها لا قراءة النّحو واستظهار مسائله.

■ جعل النّحو ضمنياً يستخلص من القرآن وروائع الشـعر العربـي وكـلام العـرب القدامى والمعاصرين، وعدم فصله عن الصرف والبلاغة.

■ البعد كلية عن ظاهرة الإعراب الشكلية التي مـن ورائـها مراعـاة البحـث عـن الموقع الإعرابي للكلمة، والتركيز على الأساليب النّحوية.

■ الاحتجاج بكلام المولّدين والمحْدثين: فلا نُمنع من الاحتجاج بشـعر المتنـبي، وشوقي، ونزار قباني، ومحمد العيد آل خليفة، والأمير عبد القادر، والسائحي، وعزّ الدين ميهوبي، ونثر البشير الإبراهيمي، وعبد المالك مرتاض، ومرزاق بقطاش...

■ عدم قياس الحاضر على الماضي أو الغائب: حيث يكون قيـاس الحـاضر علـى الحـاضر، ثـمّ إنّ الأهـمّ هـو جعـل هـذا النّحـو مِلكـاً للمسـتعمل وتحييـنـه وتحبيبـــه للناشئـة، عن طريق الممارسة.

■ الخروج من الأمثلة المكرّرة: ضـرب زيـد عمـراً، وخـرج زيـد، ومـا مسـافر إلا خـالد، ويـا غـافلاً تنبّـه. فـهل نتنبّـه الآن بعـد مـرور 13 قرنـاً علـى تكـــرار نفـس الأمثـــتلة، ونغلق باب الخصام.

# تعليمية النحر

الأستاذ: قاسمي الحسني محمد المختار

وزارة التربية الوطنية

## مفهوم التعليمية

هي ترجمة لكلمة DIDACTIQUE المشتقة من الكلمة اليونانية DIDAKTITOS وتطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وهو ما قام به النحاة العرب في القرون الأولى حيث نظموا القواعد في قصائد شعرية تعليمية مثل ألفية ابن مالك.

ثم تطور هذا المفهوم إلى أن أصبح يعني فن التعليم، أي: أنها تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلمين ومدرسين وإمكانيات وإجراءات وطرائق، إذن فهي (التعليمية) تفكير وبحث تربوي ضروري لتجديد التعلم والتعليم، ونسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- وضع الأسس العملية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلّي.
- تطوير طرائق التدريس وفق استراتيجية تعليمية / تعلمية تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.
- توضيح الرؤيا لدى المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.
- توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.
- مواكبة المستجدات في عالم التربية مما يجعل العملية التعليمية في تطور مستمر.

وحتى نحقق هذه الأهداف في أي مادة دراسية أصبح ضروريا الاهتمام بالمادة، المعلم، والمتعلم، أي: أن أصبح الاهتمام يدور حول ثلاثة مجالات هي:

المادة: خصائصها، أهميتها - وظيفتها.

المتعلم: شخصيته، ميوله، قدراته.

المعلم: تكوينه، تحكمه في طرائق التدريس، تمكنه من استعمال الوسائل وأساليب التقييم.

وكل هذه العناصر يجب رعايتها في أي مادة دراسية خاصة إذا كانت تتسم بسمة العلمية كمادة النحو مثلا: التي هي موضوع دراستنا هـذه باعتبـار مـادة النحـو مـادة دراسية اهتم بها العلماء منـذ القـرن الأول الهجـري بـهدف فـهم القـرآن الكريـم مـن ناحية وحفظ اللسان العربي من الوقوع في اللحن من ناحية أخرى، وتبارى النحاة في هذا السبيل إلى يومنا هـذا فـألفوا واجتـهدوا في وضـع الطرائـق المناسـبة، ابتـداء مـن سيبويه إلى علي الجارم.

وأركز في هذه العجالة على تعليمية هذه المادة في المدرسة الجزائرية مقدمـا برنـامج السنة التاسعة من التعليم الأساسي نموذجا دراسيا.

المقصود بالنحو:

" النحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصـف تركيـب الجمـل والكلمـات وعملها في حالة الاستعمال، وهـو كذلـك دراسـة للعلاقـات بـين الكلمـات في الجمـل والعبارات فهو موجه وقائد إلى الطرق التي بها يتم التعبير عن الأفكار.

ويعرفه "وبستر" Webster في قاموسه بأنه تلك الدراسة اللغوية الـتي تتعـامل مـع شكل الألفاظ وتركيبها Morphology ومع تنظيم الجمل وتركيـب كلماتـها syntax إذن فهو عبارة عن بلورة اللغة في، قوانين عامة فهو يضع المعايير النظرية العامة للغة.

## أهداف تدريس النحو:

للنحو هدفان رئيسيان أولهما:

**الهدف النظري**: وثانيهما الهدف الوظيفي

**الهدف النظري**: يرمي إلى تعلم تعميمات عامة وشاملة عن اللغة.

**الهدف الوظيفي**: فهو يرمي إلى مساعدة التلميذ في تطبيق تلك التعليمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، ولتحقيق هذا الهدف الأسمى فلا داعي للمبالغة في مسائل الحذف والتقديم والتأخير والتقدير والتأويل وفي استخدام العوامل والعلل الثواني والثوالث، لأن هذه القضايا تاريخيا إنما أخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وجد من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة قولا، وقراءة، وكتابة.

ولقد حدث الفراق بين النحو واللغة فدارت معظم الدراسات الحديثة حول نفسها تستقي مادتها من الذهن كما يقول الدكتور محمد عيد لا من اللغة، ولا من الفلسفة العقلية ولا من الواقع.

ومن الشواهد المتجمدة، لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة. ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والاقتراحات لإخضاع الأمثلة طوعا أو كرها للقواعد، لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة.

ونستنتج مما سبق أنه لابد من إيجاد طريقة فعالة لتدريس مادة النحو وقبل اقتراحنا للطريقة نذكر أهم طرائق التدريس المعتمدة.

## 2) طرائق تدريس مادة النحو

من أهم الطرائق التقليدية الشائعة في تدريس مادة النحو ما يلي:

1-1 الطريقة القياسية:

وتعتمد على حفظ القاعدة كمنطلق للدرس ثم شرح للأمثلة والشواهد فاستنتاج. فهي إذن تهمل جوانب التفكير الأخرى مثل الفهم، التحليل والتركيب ، التقييم وتعتمد فقط على الحفظ، كما أنها تنطلق من العام إلى الخاص ومن المعلوم إلى المجهول. أي: أن التلاميذ يبلغون قوالب صناعية لا تتوافق مع المواقف التعبيرية التي تصادفهم في حياتهم الدراسية أوالعملية وأهم مؤلف اعتمد هذه الطريقة هو كتاب ابن عقيل وهذه الطريقة التي أدت إلى الخلافات الكبرى في دراسة النحو من حذف وتأويل وتقدير. ولكونها كذلك نبدأ بالأحكام العامة والكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزيئات.

ولذا هجرها المختصون في فن التدريس وإن كانت ما تزال تحظى ببعض الأنصار والمؤيدين.

### 2-1 الطريقة الاستنباطية

تنطلق الطريقة الاستنباطية من الأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة وهذا ما هو متبع في مختلف مناهج النحو في معظم الدول العربية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي ولقد نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني " يوحنا فريديريك هربارت " وطريقته التي تعرف باسم" طريقة هربارت" ذات المراحل الخمس وهي:

- المقدمة، العرض، الربط واستنباط القاعدة والتطبيق.

غير أن المختصين في مجال بناء المناهج في أمريكا وأوروبا هجروا منذ مدة طريقة "هاربارت" واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وفي تدريسها بفكرة ابن خلدون

التي ترتكز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص اللغوية الجميلة، دراسة تحليلية تقويمية تذوقية.

ومن هذا المبدإ أي: تكوين الملكة اللسانية نحاول دراسة كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي.

### 3) المنهاج الدراسي

إن منهاج القواعد للسنة التاسعة من التعليم الأساسي في مجال مادة النحو يشمل خلاصة لثلاث مراحل تعليمية وهي الطور الأول والثاني والثالث.

فالطور الأول الذي يعتمد على التعرف على الأصوات والحروف فالكلمات فالجمل تعتبر تمهيدا لدراسة القواعد دون أن يعرف التلميذ ماهيتها فهو يتدرب على الفعل والفاعل والمفعول به دون تسميته هذه العناصر.

ولما ينتقل إلى الطور الثاني فيتلقى جملة من المفاهيم النحوية الأساسية حتى يصل إلى نهاية المرحلة ليتعرف على إعراب الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها من الإعراب، أما الطريقة المعتمدة في هذا المجال فهي الطريقة الاستنباطية التي تعتمد على النصوص فاستخراج الأمثلة ثم الشرح والتحليل فاستنباط القاعدة ثم التقويم الجزئي فالكلي.

* **اختيار النصوص**

- إن النصوص المختارة لدراسة القواعد في هذه المرحلة منتقاة من الأدب العربي قديمه وحديثه لكن أغلبها قد لويت أعناقها لتخضع للقاعدة النحوية والمفروض أن تبقى النصوص طبيعية وأن تخضع القاعدة النحوية لها.
- تدريس النصوص المختارة بعيدا عن واقع التلميذ المعيش.

– إن المستوى المعرفي للنصوص المختارة يفوق القدرات التعليمية فأغلب النصوص مختارة من كتب لمؤلفين كبار أمثال " ابن عبد ربه، توفيق الحكيم، طه حسين، ابن المقفع، المتنبي، المنفلوطي، جورجي زيدان، المسعودي. ونأخذ على سبيل المثال نص تأثير الغناء للمسعودي.

هو نص طويل باعتبار أن الحجم الساعي للمادة هو 1سا أسبوعيا. ولا يمكن للأستاذ أن ينجز الدرس مع الفهم والتصحيح خلال هذه المدة في هذا المستوى.

عدم وظيفته هذه النصوص وحتى التمارين التطبيقية المصاحبة لها .لعدم تمكن التلميذ من توظيفها في محيطه المدرسي أو الأسري . وما الفائدة منه إذا كان التلميذ يدرس القواعد سواء أكانت نحوية أم صرفية أم بلاغية دون توظيفها لتحسين الملكة اللغوية لديه، ونحن نرى أن أبناءنا بمجرد ما يخرجون من قاعة الدراسة تنتهى العلاقة بينهم وبين كل درس تلقوه.

– بعد النص عن واقع التلميذ ولو كان من الناحية التراثية ويستحسن أن يكون هذا النص في مرحلة التعليم الثانوي.

الطريقة المعتمدة وإن كانت استنباطية فهي بعيدة لتجعل من هذه المادة مادة وظيفية للأسباب الآتية:

– النصوص الأدبية المختارة فوق مستوى التلاميذ المعرفي من ناحية وطويلة من ناحية أخرى وبعيدة عن الواقع المعيشي للتلميذ من جهة أخرى.

الأستاذ يتبع في تطبيق درسه المراحل الآتية:

* قراءة النص
* أسئلة حوله للفهم العام
* مراجعة للربط بين الدرسين القديم والجديد

* استخراج الأمثلة

*الشرح

* التطبيق

والتطبيق نوعان:

**تمارين كتابية**

ـ الكتابي وهي عبارة عن نصوص مختارة لأدباء ومفكرين مستعصية الفهم بالنسبة للتلميذ

**تمارين متنوعة**

لا يكفي الوقت لتطبيقها ولذا فهي عديمة الفائدة .

**السيرورة التاريخية لرواد النحو**

وأول نحاة البصرة أبو الأسود الدؤلي (69ه) وهو من وجوه التابعين وفقهائهم ومحدثيهم وروى عن عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب وعثمان بن عفان وابن عباس، وكان من شيعة علي الذي استعمله على البصرة بعد ابن عباس، وهو الأصل في تأسيس علم النحو وعقد أصوله. لما كثرت أخطاء الأعاجم فرسم أبو الأسود الدؤلي أصول النحو، ثم جاء بعده ميمون الأقرن ثم عنبسة بن معدان المهري.

وأول نحاة البصرة الحقيقيين عبد الله بن إسحاق الحضرمي (117ه) وبعده الخليل بن أحمد الواضع الحقيقي لعلم النحو والمقيم لقواعده وهو الذي استنبط علم العروض وأخرجه إلى الوجود وله علم بالإيقاع والنغم. ومن كتبه "العين في اللغة " ومن أبرز تلاميذ الخليل في النحو" سيبويه " وهو من أصل فارسي وعاش في البصرة وطلب العلم بها. ولزم إسناده الخليل فأخذ عنه اللغة والنحو وكان من أفضل تلاميذه وله كتاب في النحو سمي " الكتاب" ولأهميته سماه الناس ( قرآن النحو).

ومن علماء النحو الكبار كذلك أبو إسحاق الزجاج، أبــو سـعيد السـيرافي الـذي شـرح كتاب سيبويه وله كتاب " ألفات الوصل والقطع" و كتاب " "أخبــار النحويـين بـين البصرين، الوصف والابتداء" صفة الشعر، البلاغة.

وتوالت الدراسات في مجال النحو قديما وحديثا خاصة بعـد أن أحـس النحـاة أن الناس بدأوا يعرضـون عـن بضاعتـهم وينفـرون منـها فتحتـم عليـهم إيجـاد الحلـول الإيجابية فقاموا بتأليف مختصرات في النحــو ابتدأهـا الكسـائي. الـذي ألـف كتابـا للمبتدئين أسماه " المختصر الصغير" وقد نقل هذا الكتاب إلى الأندلس في القرن الثاني الهجري واكتفى به الأندلسيون ما يقرب من قرنين، ثم توالت المختصـرات كمختصـر الزّجاج وأبي حيان الأندلسي وأبي علي الفارسي وخلف بن حيان البصري .

وفي أوائل القرن العشرين ألف حفني نـاصف كتبـا للمـدارس الابتدائيـة والثانويـة سار فيها على نفس الروح التي اتبعها ابن هشام في القرن السابع ثم جاء على الجارم بكتابه الشهير " النحو الواضح" مغيرا في الطريقة ومستمدا للنصوص الأدبية ثـم جـاء كتاب " إحياء النحو" لإبراهيم مصطفى عام 1937 وطبقت طريقتــه الـتي تعتمـد علـى المسند والمسند إليه وبقيت مستمرة حتى نهاية الخمسينات .

واستمرت الجهود فقــامت لجنـة تيسـير قواعـد اللغـة عـام 1937 وانطلقـت أشـد الصيحات وأقواها لدى المفتشين والباحثين وتوالى عقد المؤتمـرات مـن سـنة 57 إلى 85 ومازال علماء العربيــة يقومـون بجـهود لتيسـير النحـو والبحـث عـن الطريقـة المثلـى لتحقيق هذا الهدف التعليمي فكانت الدراسات الميدانية التي قام بها العلمــاء وتتجـه إلى اتجاهات أربعة هي:

الاتجاه الأول:

وهذا الاتجـاه الخـاص بحصـر المبـاحث النحويـة الشـائعة علـى ألسـنة الطـلاب والأخطاء الشائعة لديهم وقياس مستوى التحصيل.

الاتجاه الثاني:

ويتمركز حول طرائق تدريس النحو: تحسينها وتطويرها.

الاتجاه الثالث:

ويتمركز هذا الاتجاه حول قضية المادة وبنـاء منـهج النحـو علـى أسـس ومعايـير وظيفية وموضوعية.

الاتجاه الرابع:

وهو الاتجاه الخاص بتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة والنحو خاصة.

**تحضير درس القواعد وفق الطريقة الاستنباطية**

**التاريخ:**

**القسم:** 9 أساسي

**المادة:** النحو

**الموضوع:** الجملة الواقعة حالا

**1- اختيار النص**

أن يكون مناسبا يشتمل على جملـة واقعـة حـالا بمعنـى: ألا نلـوي عنـق النـص خدمة للقاعدة النحوية.

**2- تحديد الأهداف**

الهدف العام للدرس:

* معرفة الجملة الواقعة حالا.

الهدف الخاص:

* معرفة الجملة الواقعة حالا وعناصرها وعلاقتها بغيرها .

الهدف الإجرائي:

* أن يكون التلميذ قادرا في نهاية الدرس على معرفة الجملة الواقعة حالا واعرابها ومقارنتها بغيرها من الجمل.

طريقة سير الدرس

الفهم العامَ: تمهيد مناسب للفهم الإجمالي للدرس باختيار سؤال أو سؤالين .

قراءة النص ( كاملة أو جزئية، جهرية أو صامتة)

استخراج الأمثلة:

بواسطة أمثلة واضحة محددة تفي بالغرض يتم استخراج المثال ويمكن النسج على منواله.

شرح فاستنباط القاعدة الجزئية فتمرين تطبيقي جزئي. ثم ننتقل إلى مثال آخر فقاعدة جزئية كاملة فتطبيق جزئي وهكذا إلى نهاية الحصة التي تتوج بتطبيق كلي ثم يليه تطبيق كتابي .

# الأثر التربوي والنفسي..
# لكتاب النحو المدرسي
# في المرحلة الأولى.

الأستاذ : ابن حُوَيْلي الأخضَر مِيدْني
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة الجزائر .

## 1 ـ أهمية النحو و كتابه في الحياة المدرسية:

الكتاب المدرسي في ـ عمومه ـ مرآة تنعكس من خلال صفحاته جدية أهداف ومفردات المنهاج كما تقرره السياسة التربوية للأمة، وهو يهدف إلى بلورة الأفكار التربوية والتعليمية بتحقيقها في شكل إنجازات علمية وتربوية ضمن وسيلة مشروحة بين أيدينا . فالكل يأخذ حاجته منها بحسب مستواه، كما يسهل على عملية النقد ـ في ضوء معطيات ملموسة ـ استبانةَ المرامي والحكم على النتائج، و تقدير القيمة الحقيقية للتحصيل المنشود.

ليس الكتاب وسيلة تهدف إلى إيصال جملة من المعارف فحسب، وإنما هو كذلك وسيلة تربوية علمية على تنمية دقة الملاحظة وروح الاهتمام لدى التلميذ وتدريبه على البحث العلمي بإشراف المعلم المباشر .. ثم تمكين التلميذ من القدرة على الموازنة بين الصحيح والغلط فتنمو فيه قدرات التحليل والتفكير المنطقي والتعبير عنها.

## 2 ـ الصلة بين اللغة و النحو:

وإذا كانت للغة هذه الأهمية المطلقة في حياة المتمدرس الصغير، فماذا أعددنا لها في هذه المرحلة من وسائل الانفتاح والنموّ. وبالاعتبار أن النحو المدرسي يتميز في المرحلة الأولى بجملة من المشاق النفسية والعملية في حياة التلميذ الناشئ، تعود أصولها في الغالب إلى قلة تجربته مع اللغة الفصيحة، وإلى مشاكل أخرى يطرحها المحيط .. والمربي الباحث يتساءل دوما عما هي الوسائل التربوية الناجعة الممكن تطبيقها في مدرستنا بهدف التغلّب على صعوبة تعلّم اللغة بنحوها تعلما سليما.

وكثيرا ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيل بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة. أو يعتقدون أنه ترياق شاف من عيوب العيّ واللحن في اللغة والواقع أن النحو وسيلة لا غاية، وتمثُّله في اللسان حتى يصير ملكة متمكّنة أمر

## 1 ـ أهمية النحو و كتابه في الحياة المدرسية:

الكتاب المدرسي في ـ عمومه ـ مرآة تنعكس من خلال صفحاته جدية أهداف ومفردات المنهاج كما تقرره السياسة التربوية للأمة، وهو يهدف إلى بلورة الأفكار التربوية والتعليمية بتحقيقها في شكل إنجازات علمية وتربوية ضمن وسيلة مشروحة بين أيدينا . فالكل يأخذ حاجته منها بحسب مستواه، كما يسهل على عملية النقد ـ في ضوء معطيات ملموسة ـ استبانةَ المرامي والحكم على النتائج، و تقدير القيمة الحقيقية للتحصيل المنشود.

ليس الكتاب وسيلة تهدف إلى إيصال جملة من المعارف فحسب، وإنما هو كذلك وسيلة تربوية علمية على تنمية دقة الملاحظة وروح الاهتمام لدى التلميذ وتدريبه على البحث العلمي بإشراف المعلم المباشر .. ثم تمكين التلميذ من القدرة على الموازنة بين الصحيح والغلط فتنمو فيه قدرات التحليل والتفكير المنطقي والتعبير عنها.

## 2 ـ الصلة بين اللغة و النحو:

وإذا كانت للغة هذه الأهمية المطلقة في حياة المتمدرس الصغير، فماذا أعددنا لها في هذه المرحلة من وسائل الانفتاح والنموّ. وبالاعتبار أن النحو المدرسي يتميز في المرحلة الأولى بجملة من المشاق النفسية والعملية في حياة التلميذ الناشئ، تعود أصولها في الغالب إلى قلة تجربته مع اللغة الفصيحة، وإلى مشاكل أخرى يطرحها المحيط .. والمربي الباحث يتساءل دوما عما هي الوسائل التربوية الناجعة الممكن تطبيقها في مدرستنا بهدف التغلّب على صعوبة تعلّم اللغة بنحوها تعلما سليما.

وكثيرا ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيل بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة. أو يعتقدون أنه ترياق شاف من عيوب العيّ واللحن في اللغة والواقع أن النحو وسيلة لا غاية، وتمثُّله في اللسان حتى يصير ملكة متمكّنة أمر

محمود، والخروج المفرط عن قواعد اللغة النحوية والصرفية ـ مهما كانت اللغة المستعملة ـ أمر غير مقبول ، بل هو عيب يزري بصاحبه.

وعلينا أن ننتبه إلى أن اللغة ـ أي لغة في حدّ ذاتها وبغض النظر عن العوامل الخارجية الأخرى غير اللغوية والتي تتدخل فعلا في تحديد أشكال الدلالات وألوانها، وتفسير مراميها ـ تبدو لنا ببساطة مطلقة على هيئة معادلة شكلية، هي:

اللغة ← معجم + نحو.

↓ ↓

( متن اللغة) قواعد وقوانين لغوية ضابطة.

ونريد هنا الاصطلاح بـ " المعجم" إلى متن اللغة المتمثل في الجانب البنويّ، من أصوات، وألفاظ، وصيغ، وأوزان، وتراكيب، وخطاب .. ونصطلح بـ " النحو" هنا إلى مجموعة القواعد والقوانين والضوابط التي تتحكم في بناء الكلم وعلاقة عناصر التراكيب، وبيان وظيفة الكلمة في الجملة. وباختصار فإن النحو هو الضوابط والقوانين التي تحكم علاقة الكلمات فيما بينها. تلك التي تقود المتأخر ليلتحق بالمتقدّم من فئة المتكلمين باللغة حتى ينحو نحوهم ويتكلم بكلامهم .. ولست راغبا في خوض غمار الاصطلاحات وتعريفات المحدثين من أهل الغرب، ما دام هذا الخوض لا يخدم غرضي.

ويبقى الترتيب الشكلي لطرفي المعادلة منطقيا يحقق فكرة " الوجودية " التي تسيّر منطق الأشياء. فإذا اللغة في المتعارف عليه عند ابن خلدون هي" عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم "

[1]فإن النحو يعدّ عاملا أساسيا في توجيه الفعل اللساني ـ حين إنتاج الكلام ـ إلى الصواب، وفق ما تقتضيه قواعد اللغة المعيّنة، وبغية الأداء التواصلي اللغوي المنشود. وهذا هو الغرض الأساسي من اللغة.

ولما كانت معرفة المفردات والجمل سابقة للمعرفة بأساليب النحو حسب الترتيب المنطقي لإنتاج اللغة ، فإنه بالضرورة يكون تعلّم " المعجم" أسبق.

ومثل " النحو " في هذه الحال كمثل قانون المرور في ذهن السائق، فحفظ هذا القانون على ظهر قلب لا تجدي نفعا ما لم يكن صاحبه قد توفّر على سيارة سليمة وتدرّب على قيادتها بالشكل المطلوب.

أو كمثل علم الهندسة المعمارية في ذهن المهندس البارع، خرّيج المدارس المشهورة عالميا في فنّ البناء، الذي نطلب منه بناء عمارة .. فأول ما ينبغي أن يفكر فيه هو تحضير المخطط المناسب، التقويمات المالية بحساب دقيق، يقدر الوقت والجهد والعتاد والعمال، ثم ينتظر منا إحضار ما طلب من مواد البناء الضرورية كما وصف .. فإذا تأخرت أو نقصت هذه المواد فإننا لن نحصل على مبتغانا ولو انتظرنا مليون سنة ونلخّصُ الفكرةَ السابقة في الرسم التالي :

العمارة ← المهندس والعمال + مخطط المشروع + مواد البناء ....

اللغة ← المتكلم + النحو (القواعد) + المعجم (متن اللغة)...

---

[1] ــ المقدمة. ط / الجزائر 1984. ص 712

واعتبارا لما سبق فإننا نؤكّد على أهمية تعلّم المعجم (متن اللغة)، الشق الأول من المعادلة، قبل الحديث عن تعلّم النحو، الشق الثاني من المعادلة اللغوية. ويجب الانتباه إلى أن حفظ المتون النحوية، وملخصات القواعد، كما كان سائرا في القديم، أمر أثبتت التربية الحديثة عدم جدواه. ومازال إلى اليوم كثير من المعلّمين يكلفون تلامذتهم ـ بحسن النية ـ حفظ القواعد والملخصات، دون تمثُّلها في لسانهم بالتطبيق اللغوي السليم .. وهم بذلك يرهقون الأذهان وينفرون من النحو ولا يبشرون.

وطريقة حفظ ملخصات القواعد والمتون، دون تمثّلها على لسان الاستعمال ودون الوقوف على أماكن تطبيقها الصحيح، أثبت التاريخ فشلها، وهجرها الفكر التربوي الحديث .. ففي الماضي كان " الأقوام يتباهون بحفظ المتون النحوية ولا يكلفون أنفسهم عَنَتَ البحث والاجتهاد، فهم في منأى عن ذلك، قابعين في زوايا المساجد، أو على هَضَبَات الرمال أو قِمم الجبال يرتلون ما حفظوا، ناسين أن النحو هو انتحاء **سَمْت كلام العرب**، وأنه كلامي وكلامك وكلام الآخرين نتعامل به يوميا في حياتنا اليومية."[2]

وتلخّص القاعدة التربوية القديمة ـ الجديدة القائلة مهمة النحو التي هي " **انتحاء سمت كلام العرب** "، وتظهر الغرض الأساسي من تعلُّم وتعليم اللغة عامة كما يراه علماؤنا العرب الأولون على لسان العلامة اللغوي أبي الفتح عثمان بن جني ( أواخر ق 4 هـ )، ومن تمامها الغرض منه أن يلتحق " **من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها ، وإن لم يكن منهم ...**".[3]

علما بأن اللسان العربي كان مقدسا بنحوه وبلاغته، و كان الخروج عن قواعده

---

[2] ـــ د / سالم علوي: وقائع لغوية وأنظار نحوية. ط / دار هومة الجزائر 2000. ص 88.

[3] ـــ ابن جني " **الخصائص** "، ص 34. ج1.

النحوية وأساليب العربية في كلامها عورة فاضحة، و اللحن مجلبة للمعرّة والسخرية والازدراء في عيون الناس بشكل لا يطاق .

ومن النوادر الطريفة في هذا الباب ما يرويه الجاحظ، قال: " ارتفع إلى زياد رجل وأخوه في ميراث، فقال: إن أبونا مات، وإن أخينا وثب على مال أبانا فأكله. فأما زياد فقال: الذي أضعت من لسانك أضرّ عليك ما أضعت من مالك. وأما القاضي فقال: فلا رحم الله أباك، ولا نَيّحَ عظمَ أخيك .. قُم في لعنة الله ! ". [4]

كما يحكى أن الحجاج بن يوسف الثقفي كان فصيحا بليغا، شديد الفزع من اللحن. فسألَ جليسَه: « أتسمعني ألحن ؟ قال: الأمير أفصح الناس. قال: عزمت عليك أتسمعني ألحن ؟ .. قال: حرفا. قال: أين ؟ .. قال: في القرآن الكريم. قال: ذلك أشنع !.. فما هو؟ .. قال: تقول:

{ قُلْ إنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ ..... أحبَّ إلَيْكُمْ مِنَ اللهِ ورَسُولِهِ }. ( التوبة / 24 )

قرأهَا بالرفع (أحبُّ) كأنه لما طال عليه الكلام نسي ما ابتدأ به. قال الحجاج: لاجَرَمَ، لا تسمع لي لَحْنا أبدا . فألْحَقَه بخُراسان ». [5]

### 3 ـ الصعوبات العامة في النحو العربي:

ومن أخصّ خصائص العربية الإعراب .. والإعراب في أصل معناه يشير إلى الوضوح والإبانة شكلا ومضمونا. يقال عرّب المنطق أي هذّبه من اللحن، وأبان عن المعنى بالألفاظ. وأعرب كلامه إذا لم يلحن في الإعراب.

ويتميّز الإعراب بالحركَات والسَّكَنات المميزة، له دلالاته المنطقية، بالإضافة إلى الدلالات الاجتماعية التي تشير إلى تعلّق العرّبي بالإعراب كعلامة دالة على ميله إلى

---

[4] ـــ البيان والتبيين، ج2. ص 222

[5] ـــ ابن سلام الجمحيّ: طبقات فحول الشعراء. دار المعارف. ص 13

الإيقاع ، وتعلقه بموسيقى الألفاظ.

والإعراب، كذلك، ميزة فنية راقية لها آثارها في النفس والطبائع العربيـة، حتـى قيل إن من الصحابة رضي الله عنهم مَن نصـح الأمـة بتعلّـم العربيـة والشـعر العربـي خاصّة لإشباع هذه الغريزة .. فعمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: « تعلّموا العربية فإنـها تشبّب العقلَ وتزيد في المروءة ».[6]

وروي أن أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) أنها قالت:

« روُّوا أوْلاَدَكُم الشِّعْرَ تَعْذُبْ ألسنتُهم ».[7]

## 4 ـ متاعب التخريجات النحوية واختلاف الآراء:

بدأ الإعراب، ومن ورائه النحو، يتعقَّد بدخول المنطـق وتشـعباته، فتلـوّن بـألوان الآراء والاتجاهات، وكثرت التخريجات النحوية والإعرابية. ولما صار الحال إلى هـذه المرتبة ظـهرت المـدارس النحويـة وتضـاربت الآراء، فخفيـت الحقيقـة العلميـة علـى الدارس البسيط في خضم هذه التخريجات وتلك. وبَات المتعلّم الناشئ هو الضحيةَ في هذه المعركة المتواصلة إلى اليوم .

إن اتصـاف النحـو العربـي بالمرونـة في الأحكـام شـجّع علـى تضـارب الآراء والتخريجات، والاتهامات والأحكـام الجـائرة، وأصبـح طريقـا ممـهّدا المنافسـة غـير العلمية لتطال الجوانب الشخصية والاجتماعية للفرد .. وهو أمر لم يسْلَم منـه حتـى كبار العلماء الذين نحسبهم مراجعَ في اللغة ومعجمـها مثـل أبـي عُبَـيدة معمَّـر بـن المثنّى التميمي (209 هـ – 824 م)، فقـد قيـل: إنـه كـان " مُخِـلاً بـالنحو كثـيرَ الخطإ " .[8]

---

[6] ـ أبوبكر الزُّبَيْدِي الأندلسي: **طبقات النحويين واللغويين** . ط / 1973. ص 13 .

[7] ـ ابن عبد ربه: **العقد الفريد**. دار الكتاب العربي بيروت 1982. ج 5. ص 274.

[8] ـ تهذيب الأزهري، المقدمة. ص: 12

و سيبويه (أبو بشر عَمرو بن عثمان بن قَنبر. ت 180هـ )، صاحب (الكتاب) الملقّب بـ (قرآن النحو)، كان عرضة للنقد في لغته ونحوه، حتى أن المبرّد ( محمد ابن يزيد 826م ـ 898م) قد خطّأه في 131 مسألة نحوية ، واختلف معه في مسائل إعرابية كثيرة. [9]

وتتعمق الهوة أكثر بين الدرس النحوي والاستعمال اللغوي اليومي عبر الأجيال ففي عصر ابن خلدون كان " جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ... " [10].. فماذا إذن عن عصرنا وعلمائه، وماذا عن طلبتنا وتلامذتنا اليوم؟

إن التلوينات الإعرابية والتعقيدات النحوية، بالإضافة إلى طريقة عرض المادّة وشرحها، هي السبب المباشر في جمود الدرس النحوي، وما يلاقيه الدارسون من مشقة التحصيل، وعنت التطبيق، فيحصل النفور ليأخذ الأمر طابع الحكم على صعوبة هذه المادة وجفافها المستمر.

ولم تُجْدِ نفعًا دعاوى (تيسير النحو) ومحاولات تليينه لزيادة الإقبال على تعلّمه كمادة علمية تقويمية، منذ ابن مضَّاء ( أحمد بن عبد الرحمن اللخمي ت 1196م ) النحوي الأندلسي إلى يوم الناس هذا.

والواقع أن فكرة (تيسير النحو) في حدّ ذاته يعدّ مغالطة اصطلاحية يجب تصحيح دلالتها .. لأن التيسير الحقيقي لا يتم في النحو كعلم قائم بذاته، وإنما ينبغي أن ينصبّ التفكير في طريقة عرض هذه المادة الهامّة، من حيث الانتقاء

---

[9] ــ د/ فتحي عبد الفتاح الدجني: الجملة العربية ... الكويت 1978. ص 52 - 53

[10] ــ مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني بيروت 1960. ص 1082

والشرح والتقديم والتطبيق، البحث والتأليف، ومن ثمّ إزالة ما علق بالأذهان من رواسب الدرس الجامد المبني على العنف والتعسّف والمغالاة.

والطريق في هذا الاتجاه يمرّ حتما بجملة من الإجراءات النفسية والمادية الهامّة، أدناها تشجيع المختصين في البحث والتأليف والتدريس، وأقصاها تطهير ساحة الدرس النحوي من المتطفلين على مائدته.

و في ميدان التعليم وتدريس النشء بالخصوص، لا ينبغي أبدا أن يترك تدريس هذه المادّة الحسّاسة عرضا للعابثين، بل إنه كثيرا ما تفرض الإدارة المدرسية على غير المختصين تدريس هذه المادة، وهم بعلمها جاهلون، وبأساليب تدريسها جاحدون فيحصل النفور أولا من الأستاذ، ثم من الطلبة حين يقفون على جهله وتهاونه.

وإذا عدنا إلى تأمّل أساسيات وطبيعة المادة وجدنا كثيرا من الصعوبات الذاتية كالتلوينات الإعرابية المختلفة التي تقدم إلى الدرس على أنها دليل على الثراء، بينما هي في الواقع ارتباك وتعويص، على المدرسة أن تتفادى الخوض في مجاهيله، انطلاقا من المنهاج، إلى معلّم النحو الذي تقع أضخم مسؤولية على عاتقه.

ومن أمثلة التعقيدات الإعرابية والشكلية العائدة إلى طبيعة النحو العربي أن بعض الكلمات تحتمل أشكالا متعددة من الإعراب .. ومن المعروف الوظيفة النحوية (الإعرابية) عادة ما يصطلح عليها بحركة واحدة ( فتحة، ضمة، كسرة، سكون )، بينما نجد من الكلمات في حالات إعرابية خاصة تحتمل أكثر من حركة، وكله جائز في رأي النحاة، مما يسبب الارتباك لغير الشادّين في معترك النحو، بل هي خافية أحيانا حتى على المعلّم أمام تلامذته .. وعلينا أن نتصوّر مقدار الحرج.

ونسوق لهذه التلوينات النحوية الإعرابية مثالين:

أ ـ تحْتمِل الكلمة حركتين إعرابيتين، كقول الأعشى:

كَنَاطِحِ صَخْرَةٍ يَوْمًا لِيُوهِنَهَـــا  فَلَمْ يَضِرْهَا وَأَوْهَى قَرْنَهُ الْوَعِلُ.

يعرب النحاة (صَخْرَة) إعرابين، الأول على أنها مضاف إليه مجرور، وهو الشائع والثاني على أنها مفعول به منصوب بالفتحة، والعامل فيه اسم الفاعل (نَاطِح)، ويظهر الفرق بين العملين أن اسم الفاعل ينوَّن عند العمل بالنصب، ويحذف التنوين عند الإضافة .. والتقدير بالنصب: ( كَمَنْ يَنْطَحُ صَخْرَةً).

ب ـ وفي هذا تحتمل الكلمة ثلاث حركات إعرابية:

" قال الشاعر":

مَا لِلْجِمَالِ مَشْـيُـــهَا وَئِيدَا  أجَنْدَلاً يَحْمِلْنَ أمْ حَدِيدَا؟!

قال العيني: ويقال رُوي (مَشْيـها) بالثلاث ( حرف اليـاء يحتمل ثلاث حركات: رفع ، نصب ، جرّ ) .. ففي الرفع فاعل تقدم ضرورة.

وقال أبو علي: بدل من الضمير في (ما للجِمال). أو مبتدأ، ووئيدا سدّ مسدّ الخبر . والنصب على المصدر، أي: أن تمشي مشيها. والخفض بدل الاشتمال من الجمال ".[11]

هذا حال النحو العربي، فما هي مسؤولية المربي في مجال تيسير النحو للتلاميذ ؟ وما هو القدر الذي أن يوفّر لهم بحسب قدرات استيعابهم المادية والنفسية؟

تلك معضلة شغلت المربين منذ ابن خلدون إلى اليوم، ولم نجد حلا شافيا كافيا .. فهل فكرنا فيها بجدية؟ وهل الحلول المقدّمة ناجعة؟ وما هي طبيعة هذه الحلول وحالة القائمين عليها؟ .. كل هذه الأسئلة وغيرها تدور في ذهن الناظر إلى قضية تدريس النحو وتيسيره، وتشغل باله. ولعلّ الكثير ممن حملوا القضية ضجروا من

---

[11] ـ أمالي الزجاجي. دار الكتاب العربي بيروت. ص 108.

الاستصراخ، أو أنهم وجدوا نداءاتهم صيحة في واد فركنوا إلى الراحة.

إن أهمية القواعد النحوية (نحو وصرف) تظهر في تنظيم الكلام وتركيبه في جمل وعبارات، و تعلّم المفرْدات قبل تركيبها يعد أمرا أساسيا، كما رأينا، حتى إذا نضج قدر كاف من المفردات جاءت مرحلة تركيبها في جمل، فيتدخّل النحو منظما للعلاقة بين هذه المفردات، فتتكوّن الجمل والتعابير المتناسقة .. وتسمى هذه المرحلة بمرحلة " النَّظْم أو Syntaxe " و تكوين الجمل اللغوية المفيدة، وهي مرحلة هامة تكوين اللغة الفعلي، فـ " اللغة كناية عن مجموعة (متناهية أو غير متناهيّة) من الجمل، كلّ جملة منها طولها محدّد ومكوّن من مجموعة متناهيّة من العناصر .. ".[12] وهذا النظم بين مكوّنات الجملة هو ميدان النحو ذاته الذي تحدّث عنه الجرجاني وجعل منه طريقا إلى الإعجاز . فالنظم عند الجرجاني هو تعليق الكلم بعضه ببعض أو كما قال هو " توخّي معاني النحو وأحكامه فيما بين معاني الكلم ".[13]

## 5 ـ النحو في المقرر المدرسي للأطوار الأولى من حياة التلميذ:

استعرضنا أهمية النحو توطئة للدخول في الحديث عن واقع النحو في مدرستنا. ونبدأ بتصفّح منهاج النحو للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، حيث يكون الطفل قد واجه عالما جديدا من المعارف والتجارب والخبرات، لم يكن قد شاهدها من قبل، ولا سمع عنها في محيطه الاجتماعي أو الثقافي واللغويّ.

ويتوقّع أن ينجز المنهاجَ الرسمي خبراءُ لهم قدرات متميّزة، وخبرات واسعة في ميدان التربية والتعليم .. فيضعون البرنامج ويسطرون الأهداف والمرامي والطرائق

---

[12] ــ ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية. بيروت. ط1/ 1982. ص 91

[13] ــ عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز. تح/ محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة 1976.

المناسبة.

**أ ـ النحو في الطور الأول من التعليم الأساسي:**

في هذه المرحلة ( عمر التلميذ من 6 إلى 9 سنوات ) يقرّر المنهاج تعليم اللغة والتراكيب باتخاذ سبيل " المعرفة النحوية العفوية " .. وذلك بربطها باللغة في دروس القراءة وتطبيقاتها. ويقوم التعريف بها على التوجيه المركز .. فمثلا يدعى المعلم إلى التركيز على عبارات مقصودة تفي بغرض نحوي غير معلن، مع تحديد هدف إعرابي أو صرفي دون تقديم مصطلح أو قاعدة بعينها .. كأن يقول:

**كَتَبَ الْمُعَلِّمُ الدَّرْسَ ...**

مع الضغط على رفع الفاعل وعلامته، ونصب المفعول به وعلامته .. إلخ. ثم ينسج على هذا المنوال أمثلة متنوعة مع مطالبة التلاميذ بتقليده ، بإشراف وتوجيه وتصحيح مباشر، حتى ينطبع في أذهانهم موقع الرفع، وموقع النصب، وموقع الجزم والوزن والصيغة، والمفرد والثنية والجمع، والتذكير والتأنيث ... إلخ. وتلك هي " المعرفة النحوية العفوية " (Le savoir implicite) ، وهو أمر شائع لدى علماء التعليم واللغويين المعاصرين. ويقابلها " المعرفة النحوية الواعية أو المقصودة "، وهي المعرفة التي يركّز عليها التعليم المنهج ، وتعرف بـ (Le savoir explicite.. ونقصد إليها قصدا بالتخطيط والدرس والشرح والتعريف والاختبار والتقويم .. إلخ

ولذلك لا نجد المنهاج الرسمي يحدد مفردات برنامج واضحة، إلا ما كان من توجيهات وإرشادات الهدف منها توجيه الفكر نحو جملة من تقنيات التدريب

المتاحة.

**ب ـ النحو في الطور الثاني من التعليم الأساسي :**

إن المنهاج في هذه المرحلة يقرر تدريس النحو كمادّة مستقلة بذاتها، وبالتحديد في السنة الرابعة من التعليم الأساسي ( بداية الطور الثاني، والتلميذ عمره 9 سنوات ) على اعتبار أن التلميذ قد بلغ من النضج اللغوي والعقلي ما يؤهله لتلقي درس النحو والواقع أن مستوى تلامذتنا في هذه السنّ وفي بداية هذه المرحلة بالذات ليسوا قادرين على الاستيعاب . ويستحسن تأخير تدريس النحو، والمعرفة العلمية الواعية بالنحو حتى آخر الطور الثاني أي في السنة السادسة.

ويخصص المنهاج (1996 ، ص 93 ) [14] أهدافا يرجو تحقيقها في نهاية الطور الثاني، منها " أن يكون لديه (التلميذ) معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام اللغة وممارستها ممارسة صحيحة نطقا وكتابة " .. ومعنى هذا أنه يهدف إلى مَلمح لغوي تطبيقي ، وهذا لا يتحقق إلا بكثرة التطبيقات الكتابية والشفهية، وذلك ما لم يراعه في عدد الحصص وترتيبها، فقد تزيد حصص النظري على حصص التطبيق .. والرأي الصواب لتحقيق الغرض هو الإكثار من حصص التطبيق.

ومما يعطل كذلك استيعاب الدرس النحوي التطبيقي افتقاد كتاب النحو المقرر لهذا الطور، وهو في نظري مرحلة هامة في علاقة التلميذ بالنحو علميا ونفسيا، وهي المرحلة الفعلية الأولى لاتصال التلميذ بعالم النحو الفسيح .. فكيف يسمح بفقدان الكتاب، مع الاعتراف بأنه وسيلة تربوية جادّة لا غنى عنها في مراحل حياته الدراسية .. فكيف يبدأ التلميذ التعرّف على النحو نظريا، وهو في عمر أحوج ما

---

14 ـــ وزارة التربية الوطنية: منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني. ط / 1996

يكون إلى شيء ملموس محسوس يجده سندا حين إنجاز واجباته التربوية الذي يكلف بها من طرف معلّمه، أو يراجع فيه ما كان يجب عليه فهمه في أوانه، وحفظ القاعدة عند الضرورة .. فإذا كان الكتاب أنيسَه شعر براحة نفسية وجسدية، لأن الكتاب سيوفّر له الجهد العضلي في كتابة التمارين والجهد النفسي في فهم واستدراك ما فاته من دروس ومراجعتها.

وتبقى هذه المرحلة الأولى قلقة جدا في ميدان النحو خاصّة ، وثلمة فاغرة في المجال التربوي التعليمي في بناء شخصية التلميذ العلمية عبر حياته .. فمعرفة دروس النحو المعرفة الصحيحة في هذه المرحلة من حياته تعدّه للعامل الأولي مع المنطق ، فمثلا إدراكه (للفاعل المرفوع بفعله) تنبهه إلى أن اللغة ظاهرة اجتماعية أخلاقية ـ متى أحسن المعلّم توظيفها ـ تقوده إلى التفكير في أن الفعل متى فعله صاحبه يبقى مسؤولا عنه ، يرفعه أو يحطّه ، ومن الأفضل أن يقوم بالأفعال التي ترفعه كفاعل لها، وأن ( المفعول به ) مهمّ، مقدّم عن المفعول له.

وعلى هذا فإن معدّ مفردات البرنامج ومن بعده معد المنهاج ملزمان أخلاقيا واجتماعيا قبل أن يكونا ملزمين قانونيا على اختيار ما يناسب مستوى الإدراك في تدرّج بحسب النضج العقلي ، والحاجة إلى تعلّم اللغة ودرجات استعمالها.

### 6 ـ أهمية المرجع النحوي في يد المتعلّم :

إذا ما وصلنا إلى مستوى أكثر أهمية من مستوى التعليم في هذه المرحلة وجدنا شريحة متميّزة، هي شريحة التلاميذ الذين يقبلون، ومن ورائهم الأهل على أول تجربة مع (السراط) المتمثل في اجتياز امتحان الخروج من مرحلة إلى مرحلة ( من الطور الثاني إلى الطور الثالث )، وهو أول امتحان رسمي يحضر التلميذ نفسه في انتظار قلق، وتعيشه الأسرة بشوق وأمل وخوف ....، فما هو الحال هنا مع النحو؟

إن الحال أسوأ مما كان، لا نجد للتلميذ من يسعفه مـن مرجـع يسـعفه. إن هـذه المرحلة خاوية من الكتاب المقرر في الوقت الحالي، والأمر متروك من جديـد إلى المعلّم الذي عليه أن يقوم بالشـرح والتطبيـق، وتكليـف التلميـذ بإنجـاز واجبـات مدرسـية منزلية .. لكن أين سنده التربوي المتمثل في الكتاب؟

على التلميذ أن يقوم بواجباته تحت ضغط المعلّـم وضغـط الأوليـاء، وتحـت ضغـط الرغبة في النجاح والانتقال .. فيلجأ إلى الاستعانة بحل هذه التمارين أو البحـث عـن الأجوبة عند إخوته أو أصحابه أو أي مسـاعد متطـوّع بعلـم أو غـير علـم لا يـهمّ ... والملاحظ هنا أن باب الغش قد فتح لمن أراد الدخول.

لقد كانت المشكلة محلولة، ولو شكليا، بوجـود كتـاب مرجعـي رسمـي، مطبـوع (1989– 1990) [15]، وهو عبارة عن كتيّب للتطبيقـات في القواعـد وتمـارين اللغـة، للسنة السادسة من التعليم الأساسي، والظاهر أن العمل به متوقّف، لأني سألت عنـه المعلّمين والتلاميذ فلم يعرفوا عنه خبرا، ولم يقرر كتاب غيره لهذه المرحلة.. ورغم ما يمكن أن يقال عنه إلا أنه أفضل من لا شيء، كما أنـه أفضـل مـن أن يـترك التلميـذ يتخبط بين كتب ظـهرت في السـوق تـهدف في الظـاهر إلى سـدّ هـذا الفـراغ الـتربوي والنفسي الهائل الملاحظ في هذا المجـال، دون مراعـاة التخصّـص أو المسـتوى الثقـافي والاجتماعي والمادّي.

فينبغي على الهيـئات الرسمية المعنية بالتربية ( وزارة التربية، المجلـس الأعلـى للغة العربية، جمعيات التربية ... ) أن تدرس الوضع التربوي بجديـة، حتـى يسـدّ الباب على الطفيلية والبزنسة.

---

[15] ـــ وزارة التربية الوطنية: كتاب القواعد وتمارين اللغة، للسنة 6 من التعليم الأساسي . ط/ 1989 – 1990.

حينما يتولّى أهل الاختصاص الشرعيون هذا المَجال ينتفي التطفل والتلاعب بهذه المادة .. فالمختصّ أكثر دراية بتشعبات مادته وأسهل طريق إلى تحقيق الهدف التربوي .. وتعمل الخبرة دورا أساسيا في ترتيب البرنامج تصاعديا فلا يحدث التكرار والتضارب المعهود .. في مختلف المستويات ، ثم إن هنا كثيرا من أبواب النحو لا تستعمل في إنشائيات التلميذ ولا يحتاج إليها في مختلف المستويات.

والمراد بتيسير النحو - في اعتقادي - هو تقريبه إلى الفهم والإفهام، وليس من الممكن أن نزيد أبوابا أو نحذف أبوابا أخرى، فباب الاجتهاد في النحو العربي مقفول وإنما الباب المفتوح دائما هو الاجتهاد في كيفية تسهيل الفهم والاستيعاب بطريق مناسب ، كاختيار الموضوعات المناسبة لكل مستوى، وإعداد المعلّم وتدريبه، واختيار الطرائق الكفيلة بتبليغ المراد بأسهل حال، وتحضير الوسائل التربوية المناسبة مثل كتاب التطبيقات المفقود من مدارسنا.

والخلاصة أنه قبل أن نحكم على مستوى النحو في مدرستنا، ونتهمه بالجفاف والصعوبة أن ننظر إلى ما يكتنف العملية التربوية السائدة .. فكتاب النحو وسيلة تربوية تطبيقية مساعدة قبل أن يكون وسيلة تلقينية، يعود إليها التلميذ للمراجعة والتطبيق والتذكّر والمقارنة وحفظ القاعدة .. ولا يمكن للكتاب مهما كانت صفته أن يحل محل المعلّم، فإذا كان هذا المعلّم نافرا من هذه المادة ولا يرغب في تدريسها فإن هذا النفور سينقلب على التلميذ ضجرا وجفافا لا يلبث أن يصير كرها، فتصاب لذلك اللغة العربية بويلات ومشكلات تضاف إلى مشكلاتها كل يوم.

وفي الختام أستسمح القارئ الكريم لأعرض بعض المقترحات على من يهمُّه الأمر:

1 - مراجعة البرنامج والمنهاج، وتقرير ما يناسب من مفردات، وحسن ترتيبها لتفادي التضارب الموجود بين الدروس وتكرارها في مختلف المستويات.

2 ـ العناية برسكلة معلم المادّة بالإكثار من الندوات التطبيقية وتوفير المراجع.

3 ـ توفير الكتاب التطبيقي المناسب للتلميذ في كل مستوى.

4 ـ اشتراط التخصص في مؤلّف الكتاب اللغوي، أو بإشراف أستاذ متخصص في هذه المادّة، ومن الجامعيين خاصّة.

5 ـ البحث في جدية الطرائق المتبعة في تدريس هذه المادّة ومراقبتها، والنظر في مدى ملاءمتها لخصائص العربية ذاتها.

6 ـ تحبيب هذه المادّة للتلاميذ بالألعاب اللغوية المناسبة، وتشجيع المتفوقين بالثناء والتنويه على مستوى القسم، والجوائز الرمزية على مستوى المدرسة.

7 ـ محاربة اللحن في الوسط المدرسي، والابتداء بالكبار ليقلدهم الصغار.

8 ـ التفكير في المسابقات اللغوية والنحوية خاصة بين تلاميذ الطور الواحد.

# استراتيجية التبليغ
# في تدريس النحو

الأستاذ الدكتور بشير إبريس
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة عنابة - الجزائر -

1 – مقدمة

2 – نظرة موجزة عن بعض الدراسات السابقة.

2 – 1 – الدراسات القديمة.

2 – 2 – الدراسات الميدانية.

3 – استراتيجية التبليغ المقترحة في تدريس النحو.

3 – 1 – مفهوم الاستراتيجية.

3 – 2 – مفهوم التبليغ.

3 – 3 – إجراءات تبليغ المادة النحوية.

3 – 3 – 1 – تحديد الأهداف.

3 – 3 – 2 – المحتوى النحوي.

3 – 3 – 3 – الإطار المنهجي لتبليغ المحتوى النحوي.

3 – 3 – 3 – 1 – الملكة التبليغية.

3 – 3 – 3 – 2 – أحوال الخطاب.

3 – 3 – 3 – 3 – أفعال الكلام.

3 – 3 – 3 – 4 – الانغماس اللغوي.

3 – 3 – 3 – 5 – التصحيح الارتجاعي (Feed-back)

4 – خلاصة.

5 – المراجع والهوامش.

## 1 – مقدمة:

تتمثل الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم ما قبل الجامعي في إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام ويظهر ذلك في قراءة المتعلم للنصوص وفي كتابتها وفي أحاديثه مع الآخرين؛ فيعمل على احترام قوانين الإعراب المختلفة وما تقتضيه من كسر وفتح وضم.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين **الملكة اللسانية الصحيحة**، لا حفظ القواعد المجردة، فالعرب الأوائل الذين أخذت عنهم اللغة كانوا يتكلمونها سليقة وطبعا ولم يكونوا يعرفون ما هو الحال وما هو التمييز وما هو المبتدأ أو ما هو الفاعل...الخ، فكل هذه المفاهيم وضعها وشيوخ النحو عند تأسيسهم لقواعد اللغة العربية. يقول الدكتور أحمد مذكور: « إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة. »[1]

إن المنهجية السائدة في تدريسنا للنحو لا تركز على طرائقه ومحتوياته ولا تنظر إليه علما لتكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة القواعد النحوية وتعليمها والتركيز على الإعراب باعتباره هو العربية بكاملها، وقد أدى هذا إلى النفور من دراسته والإقبال عليه ومن خلاله تم النظر إلى اللغة العربية على أنها لغة صعبة في تعليمها وفي تعلمها، ورميها بالعجز وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات العصر وما يقتضيه من منجزات علمية وفنية، ووصفها بأنها لغة أدب وشعر لمرحلة زمنية ماضية تجاوزتها الأحداث في الزمان والمكان وعليه فهي غير قادرة على التعبير

---

[1] – د/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص: 325.

العلمي وأداء الوظائف التقنية والإدارية، وصارت بذلك تعاني المحنة بين أهلها وذويها.

يقول الدكتور عبد الصبور شاهين: « قد يكون من الطبيعي أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المفزع حقا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بنيها عن قصد أو عن غير قصد. ولذلك فهي تقاتل في إحدى جبهتين أقربهما أمرهما وأعصاهما، لأنها تقاتل قطعا من نفسها (وظلم ذوي القربى أشدّ مرارة على النفس)، ولو كتب لها النصر في هذه المعركة فإن من عداها يهون. ونحن نتطلع إلى اليوم الذي يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، ذائبين في حرفه، يحسنون درسه، ويجيدون نطقه،.. فلا ينطقون على أرض العرب إلا العربية، وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانيهم من الأجانب أن يتعلم لسانهم ويعاملهم بكلامهم. عندئذ سيكون لهذه الأرض احترامها، وسوف تعود مهابتها وعزتها، ولسنا بدعا في هذا، فإن أمريكا -على سبيل المثال- لا تسمح بالدخول إليها إلا لمن يعرف اللغة الإنجليزية. »[2]. إن من ينظر إلى العربية بهذه النظرة في عصر كعصرنا، فإنما هو في إحدى منزلتين: إما أنه لا يعرفها، جاهل بخصائصها وبطاقاتها التعبيرية المختلفة وإما أنه غير مخلص لها لأغراض في نفسه مبيتة تستيقظ فيه وتعتمل في داخله كلما وجد الفرصة سانحة لذلك. وإذ نقول هذا فليس معناه أننا نعادي اللغات الأخرى، وإنما لابد أن نتعلمها ونعرفها ونفهمها ونتمثلها لنطوعها في خدمة لغتنا وإثرائها شأننا شأن الأمم الأخرى.

---

[2]- د/ عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح والنشر والتوزيع، ط(1)، 1983، ص: 39-40.

إن الغلب الحضاري الذي نعانيه يقتضي منا تعريب المعرفة وتوطين التكنولوجيا بلغتنا ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، وهي – لعمري – مسؤولية عظيمة ملقاة على عاتقنا ولا بد من أن نراعيها ونعد لها العدة اللازمة في تخطيطنا لأهداف نظامنا التعليمي في مختلف مراحله.

## 2 – نظرة موجزة عن بعض الدراسات السابقة في الموضوع:

نحاول إلقاء نظرة موجزة جدا عن بعض الدراسات التي اهتم أصحابها بمشكلة تدريس النحو – إذ ليس في إمكاننا أن نتناولها كلها فذلك يحتاج إلى أبحاث مستقلة بنفسها – وحاولوا تقديم حلول لها قديما وحديثا نذكر منها:

### 2 – 1 – الدراسات القديمة:

تنبه العلماء العرب القدماء إلى ضرورة تيسير النحو على المتعلمين، فألفوا عدة مختصرات في النحو بغية تسهيله منها على سبيل المثال:

– المختصر الصغير للكسائي، انتقل إلى الأندلس وتم الاشتغال به قرابة قرنين.

– مختصر الزجاج ومختصر أبي حيان الأندلسي ومختصر أبي علي الفارسي.

– ألف خلف بن حيان الأحمر رسالة سماها «مقدمة في النحو» وتسمى أيضا «التفاحة في النحو» ظن أن من حفظها علم أصول النحو.

– رأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على الشكل الذي هي عليه مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به وأنه يجب أن يكتفى بتدريس ما يعينه على السلامة من فاحش اللحن.

إن الغلب الحضاري الذي نعانيه يقتضي منا تعريب المعرفة وتوطين التكنولوجيا بلغتنا ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، وهي – لعمري – مسؤولية عظيمة ملقاة على عاتقنا ولا بد من أن نراعيها ونعد لها العدة اللازمة في تخطيطنا لأهداف نظامنا التعليمي في مختلف مراحله.

## 2 – نظرة موجزة عن بعض الدراسات السابقة في الموضوع:

نحاول إلقاء نظرة موجزة جدا عن بعض الدراسات التي اهتم أصحابها بمشكلة تدريس النحو – إذ ليس في إمكاننا أن نتناولها كلها فذلك يحتاج إلى أبحاث مستقلة بنفسها – وحاولوا تقديم حلول لها قديما وحديثا نذكر منها:

### 2 – 1 – الدراسات القديمة:

تنبه العلماء العرب القدماء إلى ضرورة تيسير النحو على المتعلمين، فألفوا عدة مختصرات في النحو بغية تسهيله منها على سبيل المثال:

– المختصر الصغير للكسائي، انتقل إلى الأندلس وتم الاشتغال به قرابة قرنين.

– مختصر الزجاج ومختصر أبي حيان الأندلسي ومختصر أبي علي الفارسي.

– ألف خلف بن حيان الأحمر رسالة سماها «مقدمة في النحو» وتسمى أيضا «التفاحة في النحو» ظن أن من حفظها علم أصول النحو.

– رأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على الشكل الذي هي عليه مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به وأنه يجب أن يكتفى بتدريس ما يعينه على السلامة من فاحش اللحن.

**2 – 2 – الدراسات الميدانية:**

**ويمكن تقسيمها إلى أربعة اتجاهات هي:**

**– الاتجاه الأول: خاص بالمباحث النحوية والأخطاء الشائعة على ألسنة التلاميذ والطلاب وقياس مستوى التحصيل عندهم ويمكن أن نذكر من هذه الدراسات:**

**– «أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية»، لـ: محمود أحمد السيد، سنة 1972، وكان الهدف من هذه الدراسة بناء منهج خاص بالقواعد النحوية في المرحلة الإعدادية على أساس موضوعي انطلاقا من الميدان، وهذه الدراسة تمثل رسالة دكتوراه.**

**– «التعرف على الأخطاء الشائعة في دراسة قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية بالأردن. » ، لـ: محمد رمضان فارس، سنة 1975–1976، لنيل شهادة الماجستير، والهدف منها التعرف على الأخطاء الشائعة.**

**– «مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن» لـ: هاشم عامر عليان، سنة 1978، لنيل شهادة الماجستير، والهدف من هذه الدراسة هو قياس مستوى التحصيل.**

**– «قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون» دراسة استطلاعية في الرياض قام بها علي أحمد مدكور، سنة 1984 من أجل بناء منهج في النحو يستجيب لمستويات الدارسين وحاجاتهم ودوافعهم[4].**

---

[4] – انظر، المرجع نفسه، ص: 328 وما بعدها.

– «دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة المغتربون بالمركز المكثف للغات بجامعة عنابة» لـ: بونعيجة راشدي سليمة سنة 1993 لنيل شهادة الماجستير، والهدف منها إحصاء الأخطاء.

– «دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يقع فيها طلبة اللغات الأجنبية» بجامعة عنابة، لـ: مليكة بوراوي، سنة 1993، لنيل شهادة الماجستير، والهدف منها حصر الأخطاء.

**ـ الاتجاه الثاني**: ركز على طرائق تدريس النحو وتحسينها وتطويرها من ذلك مثلا:

– «فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية»، لـ: حورية الخياط، سنة 1979، لنيل الماجستير، والهدف منها مدى فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو.

– «أثر تدريس وحدة تعليمية في القواعد النحوية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية» والهدف من هذه الدراسة هو اتخاذ النصوص المختارة منطلقا للدراسة النحوية، لـ: شعبان عبد القادر أبو غزالة، سنة 1983 لنيل الماجستير[5].

– «التمارين اللغوية: دراسة تحليلية نقدية» لـ: محمد صاري، من جامعة عنابة، سنة 1991، لنيل الماجستير، والهدف منها يتمثل في دراسة التمارين الخاصة بالقواعد النحوية المختلفة من حيث لغتها وأهدافها ومدى فعاليتها.

---

[5]– انظر، المرجع نفسه، ص: 330 وما بعدها.

- **الاتجاه الثالث**: ركز على بناء مناهج النحو على أسس موضوعية ووظيفية ومن بين الدراسات التي يمكن ذكرها:

- «أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها» لـ: صلاح الدين علي مجاور، والهدف منها معاينة الواقع ثم اقتراح منهج يراعي مستويات التلاميذ ويربط الصلة بين فروع اللغة العربية، سنة 1956.

- «دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها» لـ: شريف بوشحدان من جامعة عنابة، سنة 1991، لنيل الماجستير والهدف منها بناء طريقة تعليمية للمبتدئين غير الناطقين بالعربية.

- **الاتجاه الرابع**: ركز على مشكلات تدريس اللغة العربية عامة ومشكلات تدريس النحو خاصة ويمكن أن نذكر منها:

- « مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية» لـ: صالح جواد الطعمة، سنة 1971، وكان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن صعوبات تدريس النحو بالمرحلة الثانوية.

- «دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» سنة 1974، حول تعليم اللغة العربية، والهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مشكلات تدريس اللغة العربية بالبلاد العربية[6].

تبين هذه الدراسات وغيرها مما لم نذكره الجهود الكبيرة التي تم بذلها في تدريس النحو حيث تم حصر الأخطاء والمشكلات والطرائق وبناء المناهج، غير أن ذلك يبقى غير كاف بالرغم من أن بعض الدراسات المذكورة قد ركزت على إكساب المتعلم

---

[6] - المرجع نفسه، ص: 331.

المهارات اللغوية اللازمة التي يحتاج إليها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وحاولت أن تنظر إلى اللغة العربية نظرة تكاملية لا تجزيئية.

## 3 – استراتيجية التبليغ المقترحة في تدريس النحو:

ركز التعليم التقليدي اهتمامه كثيرا على المعلم والمادة التعليمية وهمّش – في مقابل ذلك – المتعلم فلم يعره الاهتمام الكافي باعتباره طرفا فاعلا في العملية التعليمية يستحق الاهتمام هو الآخر. ولهذا فضلت أن أقترح في – هذه الدراسة – استراتيجية في تبليغ مادة النحو أزعم أنها تحقق التبليغ الفعال بين المعلم والمتعلم وتنشط العملية التعليمية، ولهذا الغرض سأحاول – في البداية– أن أحدد بعض المفاهيم الأساسية التي وردت في عنوان الموضوع وهي:

### 3 – 1 – مفهوم الاستراتيجية:

ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالميدان العسكري، ثم توسع إلى ميادين أخرى، فقد جاء في معجم لاروس Grand Larousse Encyclopédique أن الاستراتيجية هي فن تركيب حركة Action القوات العسكرية في سبيل بلوغ هدف حربي محدد من طرف السلطة السياسية [إنها] فن إنشاء مشاريع حربية متوافقة مع إمكانية الدولة[7]. ثم إن «الاستراتيجية تعني مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغيرات فيه وصولا إلى أهداف محددة، وما دامت معنية بالمستقبل فإنها تأخذ في الاعتبار احتمالات متعددة لإحداثه، فتنطوي على قابلية التعديل وفقا لمقتضياته، وهي تقع وسطا بين السياسة

---

[7] – انظر، محمد حمود، تدريس الأدب: استراتيجيات القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء – المغرب، ط(1)، 1993، ص: 11.

والخطة»[8]. إن ما نعنيه بالاستراتيجية – في هذه الدراسة – يتمثل في مجموع المعطيات والإجراءات أو التقنيات الديداكتيكية التي من خلالها نقوم بتبليغ درس في النحو، وذلك باعتبار فعل التدريس علاقة مقصودة بين المعلم والمتعلم يوظف فيها المعلم مجموعة من الأساليب العملية لتبليغ التلاميذ محتويات علمية داخل مؤسسة تعليمية قصد تحقيق أهداف محددة بواسطة أنشطة شفهية أو مكتوبة أو بالاستعانة بوسائل معينة تمكن من بلوغ نتائج.

### 3 – 2 – مفهوم التبليغ:

يعرف روبير غاليسون R.Galisson ودانيال كوست D.Coste التبليغ بأنه فعل التبادل بين متخاطبين، وأن الأخبار التي تصل المخاطب ليست كلها من أصل لغوي. نستنتج من هذا التعريف أن نظام التبليغ عبارة عن مجموعة منظمة تساعد على تخاطب محدد وهو نظام ينطلق فيه المتكلم والمخاطب من الوضع نفسه Code لتلقين الرسالة وفك الرموز وإرسالها واستعمالها، ومن ثم فهمها في مختلف ظروفها وأحوالها. كما أن نوعية الوسيلة المستعملة في التبليغ هي التي تحدد نوعيته ما إذا كان لغويا أم غير لغوي[9].

كما بين روبير غاليسون ودانيال كوست فعل التبليغ "acte de communication" بأنه فعل التبادل اللغوي بين متحدث ومتحدث إليه، فاللغة وسيلة أساسية في هذا الفعل، ولكن توجد عوامل أخرى تتدخل فيه وتساعد في حدوثه وتحديد محتواه ودلالاته، مثل الحالة التي يتم فيها فعل التبليغ، ونوعية

---

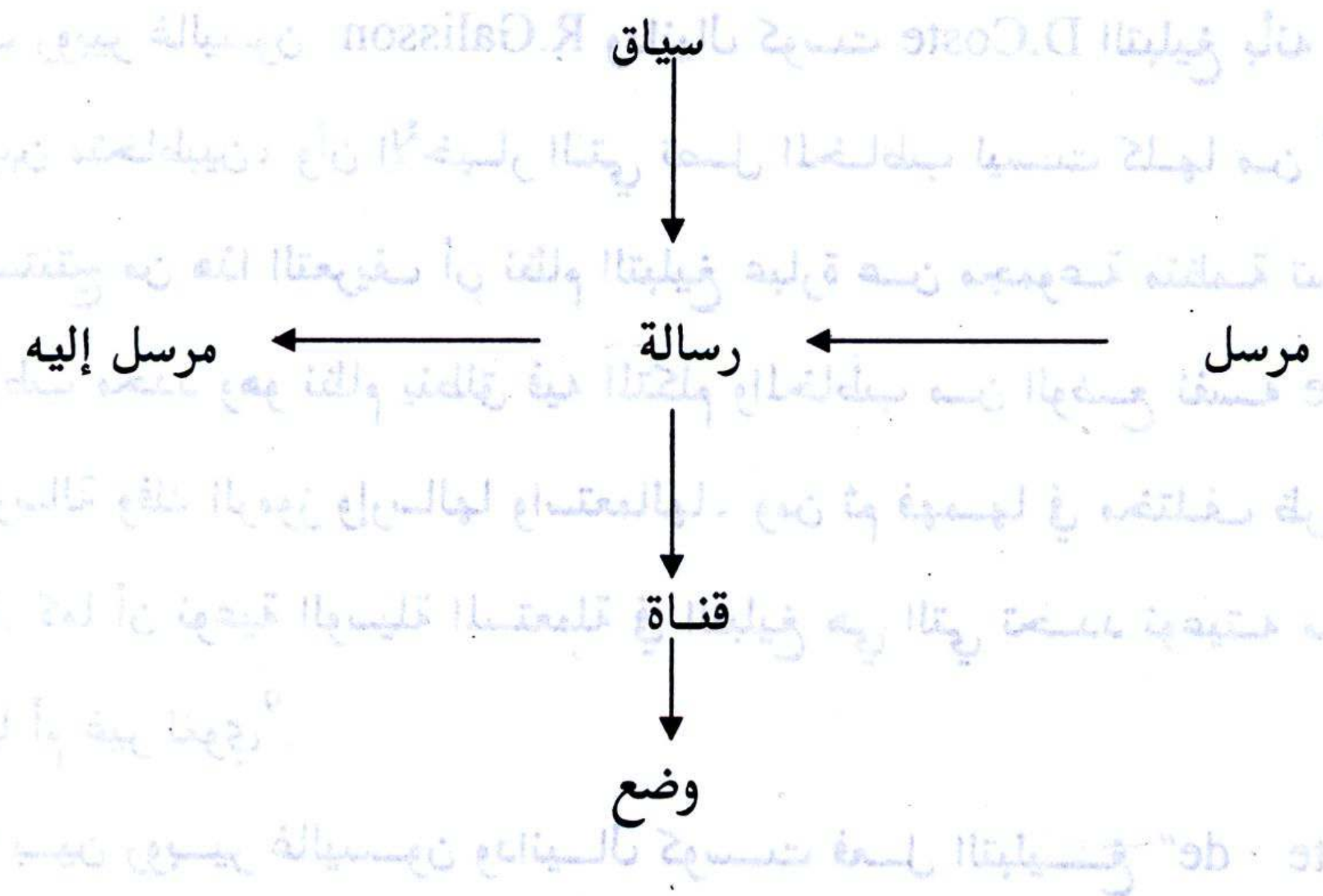
8 – محمد محمود، الخطوط الرئيسية لاستراتيجية تطوير التربية العربية، نحو تنفيذ استراتيجية التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1981، ص: 32. وانظر، محمد محمود، تدريس الأدب: استراتيجيات القراءة والإقراء، ص: 12.

9 – R.GALISSON & D.COSTE , Dictionnaire de didactiques des langues, Paris – 1976, p:102/103.

العلاقات بين المتخاطبين بناء على الوضع والنظام اللغوي الذي ينطلقان منـه ونوعيـة الأخبار التي يتلقاها المستقبل، فبعضها لغوي وبعضها الآخر غير لغوي، إذ يمكن أن تتدخل فيه عوامل نفسية واجتماعية وفيزيولوجية، وقد تحيلك إلى مرجعيات معرفية معينة.

إن أهم ما يمكننا من فهم المكونات المتحكمة في التبليغ باعتباره سلوكا إنسانيا هو هذا الرسم المقدم في إطار نظرية التبلـيغ théorie de la communication لـ:

جاك بسون:




ومن خلال هذا النموذج حدد جاكوبسون وظائف اللغة كما يلي:

**3 – 2 – 1 – الوظيفة المرجعية (la fonction référentielle):**

وهي التي تؤديها أغلب الخطابات[10] وتقوم بنقل الأخبار باعتبار أن اللغة تحيلنـا فيها على جملة من الأشياء والموجودات التي نتحـدث عنـها، بتوظيفنـا اللغـة لكـي

---

[10] – انظر، محمد أضرضور، المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 11، 1990، ص: 74.

ترمز إلى تلك الأشياء والموجودات[11] وتتأسس هذه الوظيفة على المرسل émetteur، ومن خلالها يمكننا معرفة المرجعيات المعرفية والثقافية والحضارية التي ينطلق منها في تبليغ رسائله في مختلف الظروف والمقامات التي يتواجد فيها.

**3 –2 – 2 – الوظيفة التعبيرية (La fonction expressive):**

وتسمى أيضا الوظيفة الانفعالية émotive وتتأس على المرسل، فتعبر عن عواطفه ومواقفه تجاه قضية ما ويتجلى ذلك في طريقة الأداء أو في أدوات لغوية تفيد الانفعال أو التعجب.

**3 – 2 – 3 – الوظيفة الإفهامية (La fonction conative):**

وتتأسس على المرسل إليه ويتجسد التعبير عنها بكل الأساليب اللغوية مثل الصيغ الدعائية والأمرية، مثل: أيها السيد، يا رفيقي، يا عزيزي، أخي، أيها المواطنون[12].

**3 – 2 – 4 – الوظيفة الانتباهية أو التوكيدية (La fonction phatique):**

وتتعلق بقناة التخاطب، وتحرص على إبقائه بين المتخاطبين، والتأكد من أن التبليغ يتم في ظروف حسنة وبنجاح[13] وتتجلى هذه الوظيفة في المحاورات الشفوية ويمكن أن يدرج ضمن هذا الإطار كل ما من شأنه أن يثير انتباه المرسل إليه، من تأكيدات وتكرارات أو إطناب، ونلاحظ في ميدان التربية والتعليم استعمال المعلمين لكثير من هذه الأساليب للمحافظة على استمرار التخاطب بينهم وبين المتعلمين،

---

[11] – انظر، د/ عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط(2)، 1982، ص: 159.

[12] – انظر، دليلة مرسلي وزميلاتها، مدخل إلى التحليل البنوي للنصوص، دار الحداثة بيروت، ط(1)، 1985، ص: 21.

[13] – انظر، د/ عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص: 160.

والتأكد من أنهم يفهمون مثل: هل تتابعونني ؟ هل هذا واضح؟ أليس كذلك؟ انتبهوا أرجوكم؟[14].

**3 – 2 – 5 – الوظيفة ما وراء لغوية (La fonction métalinguistique) :**

وتتأسس على الوضع Code وتعمل على التأكد من أن طرفي التخـاطب يسـتعملان اللغة نفسها وينطلقان من النظام اللغوي نفسه، ومن المعطيات التبليغية نفسها.

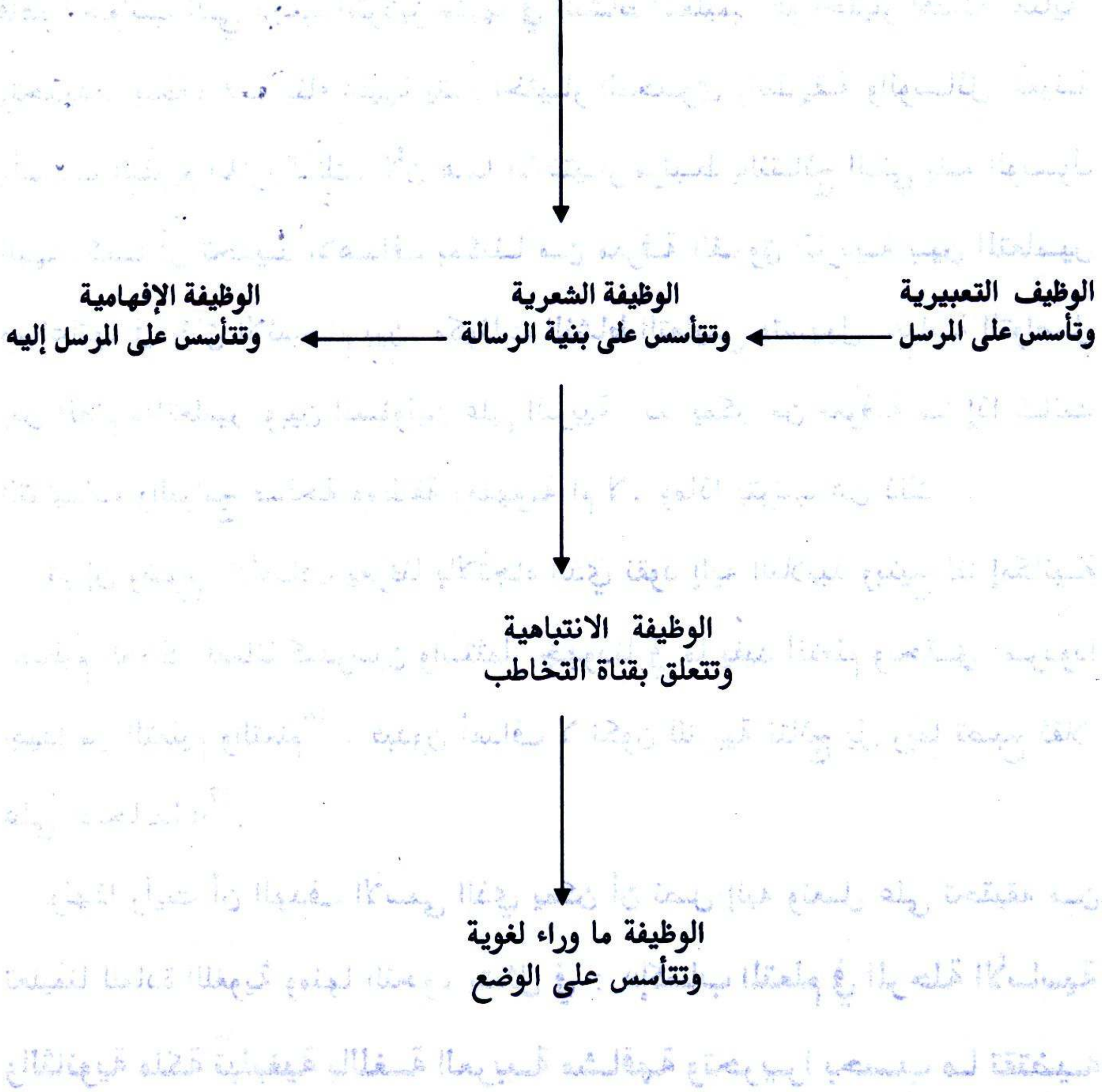
**3 – 2 – 6 – ألوظيفة الشعرية (la fonction poétique):**

وهي التي تكون فيها الرسالة غايـة في حـد ذاتـها، فـلا تعـبر إلا عـن نفسـها، وتصبح هي المعنية بالدرس.

---

[14] – محمد أضرضور، المقاربة التواصلية وديداكتيك اللغات، ص: 74. وانظر، انظر، دليلة مرسلي وزميلاتهـا، مدخل إلى التحليل البنوي للنصوص، ص: 22.

ويمكن رسم هذه العناصر والوظائف كما يلي[15]:




15 – ترجمنا هذا الرسم عن: J.M.Adam & Goldenstein, linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes, p 261.

## 3 – 3 – إجراءات تبليغ المادة النحوية:

### 3 – 3 – 1 – تحديد الأهداف:

لا يختلف اثنان في أهمية الأهداف التربوية ومدى تأثيرها في العملية التعليمية، فأهم الجوانب التي يجب التركيز عليها في النشاط التعليمي هو اختيار أهدافه بعناية وتحديدها بدقة، لأنه بناء عليها يتم اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التقويم اللازم لذلك، لأن هذا الاختيار مرتبط بالنتائج التي يتم الوصول إليها. كما أن تحديد الأهداف يمكننا من معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاتها في خلق الانسجام بين مكونات النشاط التعليمي وتسهيل عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المسؤولين على التربية، بما يمكن من معرفة ما إذا كانت التعليمات والبرامج صالحة ومطبقة ومفهومة أم لا، وماذا يترتب عن ذلك.

ثم إن وضوح الأهداف يعرفنا بالاتجاه الذي نقود إليه التلاميذ ويتيح لنا إمكانية التنظيم المحكم لعملنا كمدرسين واستثمار جهودنا في ما يفيد المتعلم ويحقق مردودا جيدا من التعليم والتعلم[16] « فبدون أهداف لا تكون للتربية نتائج بل ربما تصبح ثقلا على أصحابها »[17].

ولهذا رأيت أن الهدف الأسمى الذي يمكن أن نصل إليه ونعمل على تحقيقه من تعليمنا للمادة اللغوية ومنها النحو، يتمثل في : «**إكساب المتعلم في المرحلة الأساسية والثانوية ملكة تبليغية باللغة العربية مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة.** ». ذلك أن الدرس اللغوي مثله مثل باقي مكونات

---

[16] – انظر، د/ محمد الدريج، التدريس الهادف، المغرب، ط(1)، 1991، ص: 88. وانظر، مجموعة من الباحثين، الأهداف التربوية، مطبعة نجم الجديدة، المغرب، ص: 45 وما بعدها.

[17] – د/شكيب بوعياد، الأهداف التربوية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 11، سنة 1190، ص110

وحدة اللغة العربية يرمي إلى تنمية الملكات التبليغية والتخاطبية والمنهجية والثقافية وتعميق القيم والاتجاهات الوجدانية[18]. وذلك بدراسة « بعض ظواهر اللغة العربية من حيث أنساقها النحوية والبلاغية والعروضية وبنياتـها الصرفيـة والتركيبيـة، وتنطلـق هذه الدراسة أساسا من النصوص كما أنها تستهدف خدمتها على نحو يمكن التلميـذ من استثمار معارفـه النحويـة والبلاغيـة والعروضيـة في تفكيـك رمـوز النـص وتعميـق دلالاته»[19]

يمكن أن نفرع الهدف السـابق الـذي تم تحديـده إلى ثلاثـة اتجاهـات أو قـدرات نجملها فيما يلي:

– القدرة اللسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو والصيغ الصرفية وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

– القـدرة التواصليـة علـى تقبـل الخطـاب وتبليغـه مـن خـلال تشـكيل رمـوزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب سواء أكان الخطاب شفويا أم مكتوبا.

– القدرة التعبيرية وتنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام[20].

ولذلك يمكن أن نقترح الأهداف الآتية:

– الإلمام بأساليب التبليـغ والتخـاطب واسـتعمال عبـارات محـددة للتعبـير عـن أغراض بعينها وعدم الاكتفاء في التعبير بأسلوب واحد أو صيغة واحدة علـى الموضـوع أو الفكرة التى تمثل محور الدرس.

---

[18]– انظر، د/ علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية – دار الثقافة – الدار البيضاء، المغرب 1998، ص:93.

[19]– انظر، المرجع نفسه، ص: 93.

[20]– انظر، المرجع نفسه، ص: 101-102.

– تنمية القدرة على التعبير مشافهة وتحريرا وتعزيزها بالتدريبات والتمارين والإنجازات التطبيقية المختلفة، والتمكن من أساليب التعبير عن الآراء والعواطف بسهولة ويسر وذلك باستعمال الألفاظ والتراكيب السليمة.

– تحسين المكتسبات السابقة وتعميق المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا وتنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم وعلى تمييز الخطإ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب اللغوية الصحيحة بما يثري حصيلتهم اللغوية.

– تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها تنم عن استقلال في الشخصية والبرهنة على الرأي مشافهة وتحريرا.

– تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم وتقدرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة.

– زيادة قدرتهم على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرأونها، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب اللغوية والفروق بينها[21].

**3 – 3 – 2 – المحتوى النحوي الذي يمكن تبليغه :**

نقصد بالمحتوى النحوي مجموع العناصر اللسانية وغير اللسانية (الثقافية...) التي تكوّن مادة دراسية تقدم للمتعلم، ونعني به – في هذه الدراسة – المعرفة النحوية المقررة على تلاميذ مرحلة تعليمية محددة (المرحلة الأساسية والثانوية مثلا)، ذلك أن

---

[21]– انظر، د/ علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 101–102. وانظر، د/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 335 وما بعدها.

المحتوى الذي نقدمه للتلاميذ يعد الوسيلة الأساسية لتحقيق الأهداف المرجوة، وهو جزء من المعرفة اللغوية والثقافية نختاره ونقدمه بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية، ويقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة، تؤلف مجموعة من الدروس نراعي فيها مميزات النظام اللغوي ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل[22].

وعلى هذا، ما هو المحتوى النحوي الذي ينبغي تعليمه؟ وكيف تتحقق الأهداف السابق ذكرها؟ وما هي الموضوعات النحوية التي ينبغي اختيارها وتدريسها؟

لابد من الإشارة – هنا – إلى مسألة أساسية عرفتها حياتنا التعليمية وما زالت تعرفها: وهي أن دراسة اللغة العربية في جميع مراحلنا التعليمية مازالت تتم في ظل المواد المستقلة، فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد الأخرى المكونة للمنهج ودون توظيف هذه المادة أو تلك في خدمة غيرها من المواد المقرر تعليمها وربط جسور التواصل بينها، » وقد أدى هذا بطالب اللغة العربية إلى عدم استطاعته توظيف ما قد تعلمه في أحد جوانب اللغة ليساعده في بعض الجوانب الأخرى – فمثلا: إن الطالب لا يستطيع أن يوظف ما قد تعلمه من قواعد نحوية أو صرفية أثناء تسميعه لقطعة أدبية، أو أثناء قراءته لدرس المطالعة أو أثناء حديثه مع الآخرين، ولكن يعرف ذلك فقط إذا طلب منه أن يعرف وظيفة "كان" و "إن وأخواتها" أو "حالة الفاعل" فيقوم باستظهارها بالطريقة الببغاوية دون أن يعرف لها معنى. وقد ساهم في وجود الاستقلالية بين فروع اللغة العربية، وزاد في تعميق هذه الفكرة بينها استقلالية كل مدرس بتدريس فرع واحد من هذه الفروع، فهذا مدرس نحو وصرف والآخر مدرس بلاغة ونقد، وثالث مدرس أدب...الخ، مما يجعل كل طالب يحفظ ما قد

---

22 – انظر بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة سنة 2000، ص: 101-102.

علمه له معلمه حول مادته في صورة معزولة تمام العزلة عن بقية الفروع الأخرى، لأن هذه المادة تحمل اسما مستقلا ومدرسا مستقلا ووقتا مستقلا[23].

ومن هنا تم التركيز في تدريس المادة النحوية على الإعراب دون الاهتمام بالوظائف النحوية واللغوية التي تظهرها سياقات النصوص. إن الإعراب – لا شك – يلعب دورا في الإبانة عن المعنى المراد وهو ضروري لتبليغ المقاصد وإفهام الآخرين في إطار نظام لغوي خاص، حيث يجوز التقديم والتأخير واستعمال صيغة صرفية مكان أخرى... غير أن أهمية الإعراب لا تعني الذهاب به إلى مسائل عويصة ومعقدة تكلف ما يغرب على السامعين ويعايي به الحاضرين[24] ويؤدي إلى التعسف في التخطئة، فيصير كل من لا يظهر الإعراب في كلامه على خطأ، وقد أدى هذا إلى اعتبار المأنوس من كلام العرب غير فصيح وحصر العربية في مستوى الكتابة فقط، بل حتى مستوى التحرير تكاثرت فيه الأخطاء، وصار اللحن فيه كثيرا، **وإنما العرب – كما قال أبو العيناء – تجتاز الإعراب اجتيازا وترفرف عليه ولا تتفيهق فيه وتشامه ولا تحققه**[25]. ومن هنا لا يمكن الاقتصار في تعليم النحو على هذا الجانب فقط، بل لا بد من ممارسة الكلام الطبيعي الشفوي والمكتوب والتخاطب الحقيقي.

إن العلم بالإعراب – كما قال عبد القاهر الجرجاني – مشترك بين العرب كلهم وليس هو مما يستنبط بالفكر ويستعان عليه بالروية[26]. ولذلك فإن الوظيفة الإعرابية تقف عند حدود الحكم بالصحة أو الفساد وتختلف بذلك عن وظيفة المعنى التي

---

[23] – د/ الجيلالي جبريل، اللغة العربية: أهميتها وكيفية تدريسها، المجلة المغربية لتدريس اللغات، عدد 2، سنة 1990، ص: 19.

[24] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، سلسلة الأنيس، الجزائر، ص: 43.

[25] – انظر، د/ عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، ص: 13.

[26] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، سلسلة الأنيس، الجزائر، ص: 358.

ينتجها السياق اللغوي تبعا لأحوال الخطاب، ولذلك تحتاج إلى **حدة الذهن وقوة الخاطر** على رأي عبد القاهر الجرجاني.

وبهذا أصبحت الدراسات النحوية في معظمها: «تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طوعا أو كرها للقواعد لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة. »[27].

وأصبحت – من هنا – القاعدة النحوية المجردة هي الهاجس المركزي الذي يجب اتباعه في ممارساتنا البيداغوجية وفي بنائنا لدروس النحو بل اللغة برمتها، فكل شيء يخضّع للقاعدة ويسهر على خدمتها وكأن اللغة العربية هي القواعد الإعرابية فقط ! وكأن من يعرف الرفع والنصب والجر قد تحكم في ناصية اللغة العربية وفهم أسرارها! .

يقول الدكتورأحمد مدكور: «... ولقد وصل الأمر إلى أنهم أخضعوا النص القرآني – وهو أبلغ النصوص العربية على الإطلاق – للقواعد النحوية، فأولوا فيه وقدروا ليساير القواعد التي وضعوها، وكان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ. »[28].

فمثلا القاعدة التي نصها، إن "إذا" لا تدخل إلا على الأفعال فإننا عندما نقرأ قوله تعالى: إذا السماء انشقت(الانشقاق، 01) وقوله : إذا السماء انفطرت (الانفطار، 01) فقد تم إخضاع قوله تعالى ليتساير مع القاعدة النحوية فأعربوا

---

[27] – د/ محمد عيد، في اللغة العربية ودراستها، عالم الكتب، 1974، ص: 199-200.

[28] – د/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 322.

إن الحفظ إذا لم يكن في محله يؤدي إلى شل العزيمة وتثبيط الطاقة الإبداعية عند المتعلم حتى أن هناك من يذهب إلى أنه كلما كثر الحفظ تقلصت شحنات الذكاء عند المتعلم وقلت ملكات الإدراك لديه خصوصا أن هذا الحفظ ليس للنصوص والأحاديث والقرآن الكريم وإنما هو للقاعدة النحوية. وقد قال مونتين Montaigne: «**الحفظ غيبا (الاستظهار) ليس معرفة إنه وضع ما أعطي تحت حراسة الذاكرة**»[31]. ولعل هذا راجع إلى أن اختيار المحتوى النحوي المقرر على المراحل التعليمية المختلفة لا يتم على أسس موضوعية بقدر ما يتم انطلاقا من الخبرة الشخصية والرغبات الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج الدراسية المقررة. ومن هنا وجب أن نفكر في الأسس التي تنبني عليها المناهج التعليمية ومنها النحو، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إلى توظيفه بالفعل في واقع الحياة العملية والعلمية في مستوياتها المختلفة مما يتطلبه التعبير الشفوي والكتابي. إننا في حاجة ماسة إلى التركيز على الوظائف التي تؤديها الجملة في السياقات والنصوص التي ترد فيها والأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها، فالنحو من حيث محتواه وطرائق تدريسه -كما هو سائد في تعليمنا - لا يركز على تربية الملكة اللسانية، وإنما يركز على تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلمها، وعلى هذا فإن المسألة الأساسية الجديرة بالدراسة هي أن نبحث عن إيجاد خطة منهجية لتدريس النحو في مراحلنا التعليمية تراعي وضوح الأهداف والدقة في اختيار المحتوى ونجاعة الطريقة، بالإضافة إلى تكوين المعلم الباحث الذي يجمع بين التكوين اللغوي المناسب والكافي للمرحلة التعليمية التي يدرسها وبين التكوين الديداكتيكي الذي يمكنه من إنجاز الفعل التعليمي بكفاية ونجاعة.

---

[31] - مجلة الدراسات النفسية والتربوية العدد 11، 1990، ص: 17.

### 3 – 3 – 3 – الإطار المنهجي لتبليغ المحتوى النحوي:

يتميز التعليم الحديث بكونه يعمل على جعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية وهذا لا يكون إلا باتباع المعلم لمجموعة من الإجراءات العملية في أثناء تأديته للطريقة داخل القسم مع المتعلمين ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

### 3 – 3 – 3 – 1 – الملكة التبليغية (Compétence communicative):

تشكل الملكة التبليغية موضوعا للبحث على درجة كبيرة من الأهمية في الدراسات العربية والغربية على حد سواء، وقد ألفت فيه كتب كثيرة ورسائل جامعية. وقد سبق إلى ذلك ابن خلدون منذ سنين عديدة، فقال: «بأن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، فالملكة عنده هي الصفة الراسخة أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة، فهي قدرة يكتسبها الإنسان يحكم بها أفعاله الكلامية، وهي غير علم النحو، فمعرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة علمية غير نظرية، أما علم النحو كعلم قائم بذاته فهو نتيجة لإعمال الفكر في بنية اللغة وأوضاعها».[32].

إن الملكة التبليغية هي «القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض »[33] وهي – بهذا – تتعدى الملكة اللغوية/اللسانية compétence linguistique التي تتمثل في القدرة على التركيب السليم، ومن يمتلك هذه القدرة فقط لا يستطيع استعمال اللغة في مختلف المقامات والأوضاع وما تقتضيه أحوال الخطاب في ميادين الحياة اليومية[34]، لأن الملكة التبليغية تؤخذ من وسائط عديدة، معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية، بناء على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها

---

[32] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية، سنة 1984، ص: 10.

[33] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص:10.

[34] – المرجع نفسه، ص: 10

إن الحفظ إذا لم يكن في محله يؤدي إلى شل العزيمة وتثبيط الطاقة الإبداعية عند المتعلم حتى أن هناك من يذهب إلى أنه كلما كثر الحفظ تقلصت شحنات الذكاء عند المتعلم وقلت ملكات الإدراك لديه خصوصا أن هذا الحفظ ليس للنصوص والأحاديث والقرآن الكريم وإنما هو للقاعدة النحوية. وقد قال مونتين Montaigne: «**الحفظ غيبا (الاستظهار) ليس معرفة إنه وضع ما أعطي تحت حراسة الذاكرة**»[31]. ولعل هذا راجع إلى أن اختيار المحتوى النحوي المقرر على المراحل التعليمية المختلفة لا يتم على أسس موضوعية بقدر ما يتم انطلاقا من الخبرة الشخصية والرغبات الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج الدراسية المقررة. ومن هنا وجب أن نفكر في الأسس التي تنبني عليها المناهج التعليمية ومنها النحو، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إلى توظيفه بالفعل في واقع الحياة العملية والعلمية في مستوياتها المختلفة مما يتطلبه التعبير الشفوي والكتابي. إننا في حاجة ماسة إلى التركيز على الوظائف التي تؤديها الجملة في السياقات والنصوص التي ترد فيها والأوضاع والمقامات التي تستعمل فيها، فالنحو من حيث محتواه وطرائق تدريسه -كما هو سائد في تعليمنا - لا يركز على تربية الملكة اللسانية، وإنما يركز على تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلمها، وعلى هذا فإن المسألة الأساسية الجديرة بالدراسة هي أن نبحث عن إيجاد خطة منهجية لتدريس النحو في مراحلنا التعليمية تراعي وضوح الأهداف والدقة في اختيار المحتوى ونجاعة الطريقة، بالإضافة إلى تكوين المعلم الباحث الذي يجمع بين التكوين اللغوي المناسب والكافي للمرحلة التعليمية التي يدرسها وبين التكوين الديداكتيكي الذي يمكنه من إنجاز الفعل التعليمي بكفاية ونجاعة.

---

[31]- مجلة الدراسات النفسية والتربوية العدد 11، 1990، ص: 17.

المتكلم، معنى هذا أن الملكة التبليغية لا تكمن فقط في معرفة النظام النحـوي والصـرفي وحدهما، بل في معرفة قواعد ومعايير التوظيـف وقـدرة المتكلمـين في ذلـك. إن الملكـة اللسـانية لا تتضمـن العنـاصر والبنيـات اللسـانية فقـط، بـل تتضمـن أيضـا قواعدهـا الاجتماعية ومعرفة سياقاتها وكيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالهـا[35]. فمثـلا إذا أردنا إكساب طفل عادي ملكة تبليغية، فلا يكـون اهتمامنـا منصبـا علـى معرفـة الجوانب الصرفية والنحوية فقط، لأن ذلك لا يحقق هدفنا ولا يمكننا من إكسابه تلك الملكة، بل علينا أن نهتم به عندما يتكلم، ومتى لا يتكلم ومع من وأين وبأي طريقـة يتكلم[36]. ومن هنا فلا قيمة للقواعد والإعراب في تنميـة الملكـة وهـو مـا نقـرأه في هـذا الرأي لابن خلدون في اللغة العربية علـى عـهده، يقـول: « لم يفقـد منـها إلا دلالـة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول، فاعتاضوا عنها بـالتقديم والتأخـير وبقرائـن تدل على خصوصيات المقاصد، لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها ويبقى ما تقتضيه، ويسمى "بساط الحال" محتاجا إلى ما يـدل عليـه، وكـل معنـى لابـد أن تكتنفه أحوال تخصـه، فيجـب أن تعتـبر تلـك الأحـوال في تأديـة المقصـود، لأنـها صفاته، وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليـها بألفـاظ تخصـها بـالوضع وأما اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيـات في تراكيـب الألفـاظ وتأليفـها من تقديم وتأخير وحذف أو حركة إعراب، وقد يدل عليها بالحروف غـير المستقلة. »[37] كما أشار إلى عدم الالتفات إلى «خرفشة النحاة أهـل صناعـة الإعـراب القـاصرة مداركهم عن التحقيق حيث يزعمون أن البلاغـة لهـذا العـهد "عـهده" ذهبـت، وأن

---

[35]- انظر، Dell Hymes, Vers la compétence de communication, Paris 1984, p124

[36]- المرجع نفسه، ص: 74.

[37]- ابن خلدون، المقدمة، طبعة مشتركة الجزائر وتونس، ص: 726.

اللسان العربي فسد اعتبارا لما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه، وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم وألقاها القصور في أفئدتهم[38]».

إن هذه النصوص التي أخذناها عن ابن خلدون لجد وجيهة وعلى درجة كبيرة من الأهمية، إذ تعبر عن رؤيا ثاقبة للأشياء وشاملة لكل ما يحيط بالعملية التربوية والتعليمية من ناحية المعلم والمتعلم والمادة والطريقة والهدف من التعليم، وتزداد آراؤه وجاهة وأهمية إذا قارناها بما تناولته الدراسات الخاصة بنظرية الملكة التبليغية في عصرنا. وتذهب صوفي موارون Sophie Moirond إلى أن الملكة التبليغية تتأسس على تنظيم ذي مكونات كثيرة منها[39]:

- المكون اللساني **La composante linguistique**:

ويعني معرفة استعمال النماذج الصوتية والمعجمية والنحوية والنصية المكونة لنظام اللغة، وغالبا ما يكتفي بجزء بسيط من هذا المكون في تدريس المادة النحوية بمدارسنا.

- المكون المرجعي **La composante référentielle**:

ويعني المعرفة بمجال الخبرة وموضوعات العالم وعلاقاتها والخلفيات الفكرية والمعرفية ومختلف الرواسب الحضارية الكامنة في كيان الفرد.

- المكون الخطابي **La composante discursive**:

ويعني المعرفة بتخصيص قوالب خطابية مختلفة منظمة في وظيفة محددة وثابتة كحالة التبليغ من حيث إحداثها وتفسيرها.

---

[38] - المرجع نفسه، ص: 726 وما بعدها

[39] - انظر، Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, p20.

**- المكون الاجتماعي- الثقافي La composante socio-culturelle :**

ويعني المعرفة بـالقواعد الاجتماعيـة ومقـاييس التفـاعل بـين الأفـراد والمؤسسـات ومعرفة التاريخ الثقافي والعلاقات الاجتماعيـة. إن حـال الملكـة التبليغيـة في إحـداث الخطاب وتفسيره تبـدي مختلـف مكوناتـها باسـتمرار كـل تدخـل، لكـن بدرجـات متنوعة لكينونة الظواهر التعويضية وتفسيرها لخطابات الآخرين، أي الاستراتيجيات الفردية للتخاطب والتبليغ.

ونظرا لهذا كله، توسع اهتمـام اللسـانيين، وتركـز علـى ظـروف التبليـغ اللغـوي وشروطه، ولم يقتصروا على اللغة في ذاتها كمادة وكصيغ، ولم يقتصروا على السـلامة اللغوية بل تعدوها إلى النجاعـة التبليغيـة[40]. هـذا الـذي أراه يكـاد يكـون مفقـودا في حياتنا التعليمية وفي جميع مراحلـها، الأساسـية والثانويـة والجامعيـة، لأن العمليـة التعليمية المتبعة في هذه المراحل كانت وما زالت - في أكثر الأحيان - تتأسـس علـى النموذج التقليدي الذي يسير في اتجاه واحد فقط؛ فالمعلم يشـرح دون أن يـهتم كثـيرا بما يحدثه المتعلمـون مـن ردود أفعـال، يمكـن اسـتغلالها في تصحيـح مسـار العمليـة التعليمية. إن نمط التبليغ في النموذج التعليمي التقليدي خال من التفـاعلات وخاصـة على المستوى الوجداني بين المرسل والمتلقي، أو بين المعلم والمتعلم، مما يؤدي إلى فقر في العلاقات الإنسانية وجفافها داخل القسم. وهذا ما نلاحظه في مواقـف التعـالي مـن المعلم، مما يعمق القطيعـة، ويـؤدي إلى العديـد مـن المشـاكل التربويـة والتنظيميـة[41]. فيؤدي ذلك إلى تكاسل المتعلم عن تحصيل العلم والانحـراف عـن قبولـه والتمـادي في هجرانه كما قال ابن خلدون: « وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركـه الكـلال

---

[40]- د/ عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص:10.

[41]- انظر، محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية التربية الرباط، 1991، ص: 60 وما بعدها.

وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم، والله يهدي من يشاء. »[42].

وهو ما نلاحظه ونعيشه في حياتنا التعليمية خصوصا في ظاهرة التسرب المدرسي الذي هو – في حقيقة الأمر – نتيجة لسوء التعليم وعقم طرائقه بصفة عامة وفي تعليم النحو بصفة خاصة. إن كثيرا من التلاميذ الذين هجروا التعليم وانقطعوا عن مواصلة دراستهم،[43] أو من الذين نجحوا ودخلوا إلى الجامعة وسجلوا أنفسهم في فروع أخرى، أو من الذين صاروا إطارات وتقلدوا مسؤوليات ووظائف إدارية واجتماعية في البلاد عندما تسألهم عن العربية يحصرونها في النحو ويحصرون النحو في الإعراب ويصرحون بأنه صعب ولا يمكنهم أن يفهموه. وكل هذا نابع من كون المدرسين للعربية يصبون جل اهتمامهم على الإعراب ويعتبرونه هو اللغة والفصاحة وكل من ارتكب خطأ فيه فقد خرج عن جادة الحق وطريق الصواب، بالرغم من أن الوظيفة الإعرابية تظل واحدة مهما تنوعت الجمل، وهو ما يبرز محدوديتها في مقابل وظائف المعنى التي تحصل تبعا لظروف الخطاب ومساراته.

فإذا أخذنا المثال الآتي:

- أكل علي الخبز
- أكل علي مال اليتيم
- أكل علي رمضان
- أكل علي أصابعه ندما
- علي يأكل لحوم الناس
- علي يأكل عمره

---

[42]- ابن خلدون، المقدمة، ص: 696.

[43]- ليست الطريقة هي السبب الوحيد وإنما توجد أسباب أخرى نفسية واجتماعية... وغيرها، وهي الأخرى لها ضلع في ظاهرة التسرب المدرسي.

– أكلت السكين اللحم[44]

فإننا عندما نكتفي بالوظيفة الإعرابية فقط – في هـذه الأمثلـة – مـن فعـل وفـاعل ومفعول به، أو مبتدأ وخبر فإن هذه العلاقات الإسنادية (بين المسند والمسـند إليـه أو المسند إليه والمسند) لا تفي بالغرض المقصود من التعبـير الـذي تؤمـه كـل جملـة مـن الجمل السابقة، وإنما هنـاك السـياق اللغـوي Le contexte linguistique الـذي يحدد المعاني المقصودة، بالإضافة إلى قرينة المقام La situation الـذي يحـدث فيـه الكلام وهو جملة الظروف والأحوال المحيطة بإنتاج أو إحداث الخطاب ولذلك قالت العرب: "لكل مقام مقال". وقد أشار عبد القاهر الجرجاني (ت. 471 هـ) منـذ سـنين طويلة إلى ثلاثـة مصطلحـات أساسـية أسـس عليـها نظريـة النظـم، وهـي: **الوجـوه والفروق والموضع**، متجاوزا النظرة التقليدية إلى النحو ومفرقا بين قوانين النحو

---

44 – انظر، نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص: 122 وما بعدها.

ومعاني النحو ومستثمرا النحو في دراسة البلاغة موسعا بذلك من نطاقه، فمن ذلك إشارته إلى الفروق الدقيقة بين وجوه الخبر[45] في الجمل الآتية:

| | | |
|---|---|---|
| وجوه في الخبر بينها فروق في المعنى بحسب الموضع | -زيد منطلق | ← الخبر نكرة تعلم السامع بما يجهله من أن الانطلاق كان ولم يعلمه لزيد. |
| | -زيد المنطلق | ← الخبر معرفة، الكلام مع من عرف أن انطلاقا قد حدث إما من عمرو وإما من زيد فأنت تعلمه أنه من زيد دون غيره. |
| | -زيد هو المنطلق | ← يوجد فاصل بين المبتدأ والخبر فيه تأكيد على أن الانطلاق من زيد |
| | -المنطلق زيد | ← يكون المعنى حينئذ على أنك رأيت إنسانا ينطلق بالبعد من فلم يثبت ولم تعلم أزيد هو أم عمرو، فقال لك صاحبكن المنطلق زيد أي: ذا الشخص الذي بالبعد منك هو زيد لا أحد غيره. |

---

45 - يعني عبد القاهر بالمسند الخبر ويتجاوز به خبر المبتدأ المتعارف عليه إلى إعلام السامع بالمقاصد المختلفة، وجملة الأمر أن الخبر وجميع الكلام معانٍ ينشؤها الإنسان في نفسه وتوصف بأنها مقاصد وأغراض. انظر، دلائل الإعجاز، ص: 460

وكذا الشأن للفروق بين وجوه الحال وبين وجوه الشرط، فمثلا في الشرط ما يقوم به المتكلم مشروط بما يقوم به المخاطب كما في الأمثلة الآتية :

- إن تخرج أخرج ← يفيد المستقبل ويقابل في الخطاب اليومي المتداول بيننا الاستعمالات: ( تَاكُلْ نَاكُلْ، تَمْشِي نَمْشِي، تَلْعَبْ نَلْعَبْ، تَقْعدْ نَقْعد...).

- إن تخرج فأنا خارج ← يقابل في المتداول بيننا: (لوكان تقبل أنا قابل).

- أنا خارج إن خرجتَ ← يقابل في المتداول بيننا: (أنا قابل لوكان تقبل).

والأمر نفسه للفروق بين أدوات الربط فمثلا: "ما" و "لا" كلاهما للنفي ولكن "ما" لنفي الحال و "لا" لنفي الاستقبال، "ما ذهبت إلى السوق، لا أذهب إلى السوق". و"لن" و"لم" كلاهما يفيد النفي، "لم" تحول المضارع إلى وجهة خلفية بمعنى تنفي المضارع "لم أذهب إلى السوق"، و"لن" تتركه يستمر في المستقبل "لن أذهب إلى السوق". وغير ذلك كثير.

إن **إدراك الغرض وفهم المقصود أسمى من معرفة الإعراب**، وهذا الذي ينبغي أن نهتم به في تعليمنا للنحو. فما تطرق إليه عبد القاهر نلاحظه بوضوح في حياتنا العلمية والعملية، إذ نجد أناسا كثيرين يعرفون قواعد النحو والصرف بحذافيرها ولكن تستعصي عليهم كثير من المسائل المتعلقة بالتحليل، لأنها تتطلب إعمال الفكر والروية، وهذا – في الحقيقة – نتيجة مناهجنا التعليمية التي لم تهتم بمعاني النحو ودقائقها وأسرارها بقدر ما اهتمت بتحفيظ القواعد النحوية تحفيظا صما، والتركيز على الإعراب، فنجد المتعلم يعرف القاعدة عن ظهر قلب ولكن يخطئ كثيرا في الكتابة ناهيك عن الممارسة للحديث.

### 3 – 3 – 2 – أحوال الخطاب Situations de Discours :

يتمثل حال الخطاب في مجموعه من العوامل تحيط بالكلام وتساهم في إيضاحه وتساعد على فهمه وتفسيره، فكل كلام يتم إحداثه عن قصد، يجد ما يبرره في شخصيتي المتخاطبين للإفهام، أي: للإفادة، ذلك أن معرفة القواعد النحوية وحدها غير كافية في فهم الأقوال اللغوية Enoncés وتأويلها، وإنما المخاطب في حاجة إلى معرفة ملابسات تلك الأقوال والأحوال التي قيلت فيها. وقد كان علماء البلاغة في تراثنا العربي هم المعنيين في المقام الأول بمثل هذه الأمور، وكان علم المعاني على وجه الخصوص هو المجال الذي يدرس أحوال المتخاطبين والمقام الذي يقال فيه الكلام[46]. وقد استعمل هذا المصطلح كثيرا في اللسانيات والنقد الأدبي، ثم انتقل إلى ميدان التعليم في السبعينات. وقد تم الانتباه إلى الدور الهام الذي تؤديه القرائن المقالية والحالية في تعليم اللغة، لأن ما يحدثه المتعلم من أفعال لا يتم بشكل منعزل، وإنما يحدث في حال خطاب معينة ويوجه إلى مخاطب معين، ولذلك دخل على موقف المتكلم وسلوكه اللغوي وتأثيره في تعليم اللغة[47]. وبناء عليه يمكننا استثمار أحوال الخطاب في العملية التعليمية، باعتبارها تقنية تمكننا من التبليغ الفعال في مختلف أحوال التخاطب، وذلك بتمكين المتعلم من:

– معرفة استعمال الأحاديث حسب مقتضيات التبليغ.

– معرفة تنظيمها، واستثمارها في وحدات لغوية أكثر شساعة، مثل النصوص والأحاديث الطويلة.

---

[46] – انظر، محمد محمد يونس علي، وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية: دراسة حول المعنى وظلال المعنى، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، 1993، ص: 118.

[47] – د/ عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص: 7 وما بعدها.

– معرفة التحدث حسب ما تقتضي الوظائف اللغوية: المرجعية والتعبيرية والشعرية...

– التحكم في اللغة من حيث الاستعمال بحسب ما تقتضيه أحوال التخاطب واستراتيجياته.

– الفهم الصحيح للخطاب، وإبداء رأيه النقدي فيها.

– دفع المتعلم لأن يمارس اللغة مشافهة حسب أحوال التبليغ.

– استثمار إنجازات نظرية التحدث Théorie de l'énonciation التي اهتمت بأحوال الحديث، وإنجازات تحليل الخطاب Analyses du Discours وهي إنجازات استفاد منها الغربيون في تعليم لغاتهم لجميع المستويات في حين ما تزال شبه مجهولة في حياتنا التعليمية. فعلينا – إذا – أن نعمل على إكساب المتعلم القدرات التي تجعله يكيف صيغ خطابه حسب أحوال الخطاب ومقاماته اللازمة، فمخاطبة الصغير تختلف عن مخاطبة الكبير، ومخاطبة الأب تختلف عن مخاطبة الأخ الصغير مثلا، فبإمكانك أن تقول له إذا أراد أن يتبعك أو يذهب معك إلى مكان ما: خذ حبة حلوى أو خمسة دنانير وعد إلى البيت، لكن ليس بإمكانك أن تفعل ذلك مع أبيك، ثم إنه ليس من الممكن أن تقول لمن فقد عزيزا عليه على بعد منك وبصوت عال: "عظم الله أجركم"، وإنما المقام يحتم عليك أن تتقدم منه وتسلم عليه وتواسيه بصوت خافت فيه خشية وتسليم بقضاء الله وقدره، والأمثلة على هذا كثيرة.

### 3 – 3 – 3 – 3 – أفعال الكلام Actes de paroles :

تتعلق الأفعال الكلامية بممارسة الكلام في مختلف ظروفه وأحواله، ولذلك علينا نحن المعلمين أن نجعل المتعلمين يتكلمون، بأن نهيء لهم الظروف الملائمة التي تدفعهم إلى إحداث أفعال كلامية، تتعلق بمحتويات المواد التي ندرسها لهم؛ لأن

فعل الكلام يجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، يسأل ويناقش وينقد[48]. وهـذا مـا لا نجده في التعليم التقليدي، إذ يهيمن المعلم على أغلب أوقات الحصـة دون إعطـاء الفرصة الكافية للمتعلم لكي يبدي رأيـه أو يناقش.[49] ففـي كـل مـرة يغـير السـاطور قناعه، فهو مرة يقدم نفسه في شكل قاعدة نحوية مجردة يجهد التلميذ نفســه كثـيرا لفهم لغتها فيعجز. وهو مرة أخرى شاهد شعري به شواذ وألغاز ويطلـب مـن التلميـذ إعرابه وهو عاجز عن قراءته وفهم معناه. وبعد أليس هـذا شـاهد حـال علـى اغتيـال الممارسات البيداغوجية الصحيحة في مؤسساتنا التعليمية ؟!

إننا نتحدث لكي نتصرف ونعمل، أو – بتعبير آخر – نتحدث لكي ننجز أفعـالا كلامية منها ما يتعلق بالتأكيد على أشـياء (Affirmation) أو بإعطـاء أوامـر (Des ordres) أو بإثـارة أسـئلة (Des interrogations) أو بإقامـة وعـود (Des promesses)... أو بغير ذلك. وفي حديثنا عن الأفعـال الكلاميـة لا بـد أن نضـع في اعتبارنـا أبحـاث الفيلسـوف أوسـتين J.L.Austin الخاصـة بالملفوظـات الإنجازيـة (énoncés performatifs) فقد ميز بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية هي:

– **الأفعال الإخباريـة والإنجازيـة**: ويتـم توظيفـها في إطـار التخـاطب فتكـون التلفظات (énonciations) التي يحدثها المتخاطبان أفعالا إخبارية منجزة بالإضافـة

---

[48] – إن ما يجب أن نركز عليه في حياتنا التعليمية هو أن نعمل على إكساب المتعلم ملكة النقد compétence de la critique وهي خلاصة لعمليات مثل: التفكير والفهم والتحليل... وهو ما يهدف إليه التعليم الحديث.

[49] – ينبغي أن تكون المناقشة منهجية مبنية على أهداف، فهي لا تعني الفوضى ومضيعة الوقت مثلما يحدث أحيانا، فإذا كان الدرس محاضرة نظرية يمكن – في رأيي – أن نخصص العشر دقائق الأخيرة أو الربع ساعة الأخير منه للمناقشة الهادفة إن وجدت أسبابها أما إذا كان الدرس تطبيقا فإن المناقشة – في رأيي – يجب أن يكون لها نصيب أكبر من الحصة.

إلى بعض الأفعال السلوكية التي تصاحبها، وتدخل هي أيضا في إطار سياقاتها التبليغية.

– **الأفعال الإنشائية**: وتتعلق بالدراسة البلاغية[50] وبالمستويات الجمالية التي تكمن في الخطاب أو النص.

– **الأفعال غير الإخبارية وغير الإنشائية**: وتتعلق بكل ما يلجأ إليه المتكلم، لضمان التخاطب وإثارة الانتباه لتقبل الخطاب[51]، فإذا أخذنا الجملة الآتية: «البيت يحترق» فإنها تدلنا على "مكان" هو "البيت" وتدلنا على حدث في "المكان" هو الفعل "يحترق"، ثم إن الجملة من حيث التركيب تعد جملة إخبارية، لكنها في واقع الحال تدل على الطلب من الآخرين أن يقوموا بعمل ما. إن مستعمل الجملة لم يكن ليستعملها دالة على الطلب لو لم يكن يعرف أن الوظيفة الحقيقية لهذه الجملة في مثل هذا المقام هي الطلب وليس الإخبار[52].

فإذا استعملنا هذه الجملة مثلا مع فريق من الحماية المدنية وقلنا لهم: "البيت يحترق" فمعنى ذلك أننا نطلب منهم أن يسرعوا لإطفائها، فإن أسرعوا ووجدوا النار قد التهمت البيت تماما قلنا نهم على سبيل المثال: "احترق البيت" بمعنى احترق وانتهى وكأننا نؤنبهم على عدم إدراكه وإطفائه. فإن سألونا من حرق البيت؟ أجبناهم – مثلا –: " حُرِقَ البيت"، إما لأننا لا نعرف من حرقه وإما لأننا نعرفه تمام المعرفة

---

[50]– لا يجب – في رأيي – أن يكتفى في دراسة البلاغة بتحديد الاستعارة والكناية وأنواع التشبيه تحديدا تقنيا، وإنما يتطلب ذلك الغوص في التحليل البلاغي لتبيان الأغراض ومعرفة المقاصد على مستويات عديدة: نفسية واجتماعية ومعرفية...

[51]– للمزيد من التعمق انظر، أوزفلد دكرو، نظرية الأفعال الكلامية من سوسير إلى فلسفة اللغة، مجلة العرب والفكر العالمي، عدد 10، 1990، ص: 144 وما بعدها.

[52]– انظر، د/ نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص: 87.

ولكن أردنا التستر عليه لأنه قريبنا مثلا. أو لأننا نخاف منه. وإما أنه معلوم للخاص والعام وإخفاؤه وإظهاره سيان. ثم إن من يرى النار تلتهم بيته لا أعتقد أنه سيقول لزوجته: " يا زوجتي العزيزة تعالي وانظري النار تلتهم بيتنا" وإنما سيقول لها: " النار النار". ويصاحب هذا الفعل الكلامي فعل سلوكي يقوم به، كأن يجري نحو الباب أو النافذة أو نحو الماء...الخ. وهو ما نلاحظه أيضا في الخطاب اليومي المتداول بيننا، فإذا كان صديقان يقطعان الطريق وأحدهما لم ينتبه إلى وجود سيارة آتية وهو يقطع الطريق فإن صاحبه الذي انتبه إليها سيقول له : " السيارة السيارة" ويبعده عن الطريق بسرعة، ولا يمكن أبدا أن يقول له: "يا صديقي الحميم إن السيارة آتية مسرعة فإن لم تنتبه فإنها ستدوسك". فهذا خارج عن المقام.

وكذلك فإن الرجل المسلم إذا قال لزوجته : "أنت طالق" فقد أنجز فعل الطلاق، لكن إذا قال لجارته: "أنت طالق" فإنه ليس بإمكانه أن ينجز ذلك، لأن المجتمع لم يعطه الحق في ذلك، تماما مثل القاضي، فهو وحده الذي يفتح الجلسة أو يرفعها، وبالتالي ينجز الفعل.

هذه الأغراض والمقاصد هي التي ينبغي أن نركز عليها في تعليمنا للمادة النحوية واللغوية بصفة عامة، لأنها الطريق إلى الفهم والتحليل وهي أسمى من حفظ القاعدة النحوية من دون فهم ووعي.

### 3 – 3 – 3 – 4 – الانغماس اللغوي:

نستعمل مصطلح الانغماس اللغوي مقابلا للكلمة الأجنبية Bain linguistique بدلا من كلمة الحمام اللغوي وهي ترجمة شاع استعمالها كثيرا في الدراسات العربية الخاصة باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، لأننا نرى[53] مصطلح الانغماس اللغوي

---

[53]- وهو رأي أستاذنا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح.

أكثر تأدية وأبلغ في الإفادة. ويعد الانغماس اللغوي عاملا مهما في إكساب الملكة التبليغية وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية. وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها الحقيقية، فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها؟، فلا بد أن يعيشها وحدها وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية [54].

وقد أكد ابن خلدون أن الملكة تحصل بممارسة كلام العرب وحفظه وسماعه والتفطن لخواص تركيبه ومعرفة أساليبه ومستوياته من قرآن وحديث وشعر وكلام السلف ومخاطبات العرب الخلص الفحول في سائر فنونهم ومعرفة ظروف كلامهم ومقتضيات أحواله [55].

إن هذه الشروط لا يمكن تحقيقها إلا بالانغماس اللغوي في البيئة التعليمية والاجتماعية، وهو ما تقوم به بعض الدول والمجتمعات في العالم بجعلها المتعلم ينغمس في البيئة التي يتعلم لغتها، فلا يسمع ولا ينطق ولا يمارس إلا اللغة التي هو: بصدد تعلمها ليتمكن منها، ويصير قادرا على التخاطب مع أفراد المجتمع ومؤسساته.

وإذا كان هذا هو المعمول به في تعليم اللغات الأجنبية، فإن السؤال هو كيف يحدث الانغماس بالنسبة للمتعلمين أبناء اللغة الأصلية ؟

إن المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي مثلا وحتى في الثانوية في حاجة مسيسة إلى الانغماس في اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة. ولذلك إذا أحسّنا اختيار المحتوى المناسب من قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات مناسبة للقراءة

---

[54] – انظر، د/ عبد الرحمن الحاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص: 04 وما بعدها.

[55] – انظر، ابن خلدون، المقدمة، ص: 627-628.

والمطالعة، فإن ذلك سيكسب المتعلم النماذج الصحيحة من الاستعمالات اللغوية. بالإضافة إلى مسألة أخرى وهي أن المتعلم ينسج على منوال معلمه؛ فإذا كان المعلم يمتلك اللغة الخاصة بالمادة أو ما يسمى بلغة التخصص La langue de spécialité ويتحكم في تأديتها مشافهة وقراءة وكتابة فإن ذلك سينعكس على المتعلم إن في قليله أو في كثيره.

**3 – 3 – 3 – 5 – التصحيح الارتجاعي Feed-back :**

مصطلح Feed-back مصطلح إنجليزي يعادله بالفرنسية La réponse en retour [56] ومصطلح آخر أكثر استعمالا وشيوعا Rétroaction [57]، بمعنى مفعول رجعي أو ارتجاعي، ويقابله بالعربية الارتداد والارتجاع والتغذية الراجعة والفيدباك، ولكن الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح رأى أن هذه المصطلحات خاصة التغذية الراجعة والفيدباك، قد عربت تعريبا سطحيا وساذجا مخلا بالمعنى الحقيقي لـ Feed-back واقترح مقابلا له مصطلح التصحيح الارتجاعي وهو أساس الاعتياد والأفعال المحكمة [58].

ويعد التصحيح الارتجاعي ظاهرة معقدة تنتج من خلال تبادل الأدوار بين المرسل والمرسل إليه ، فكل تخاطب إنساني هو دائما دائري أو تبادلي، إذ كل مرسل هو مرسل إليه في آن واحد، وكل مرسل إليه هو في الوقت نفسه مرسل، أي: أن كلا

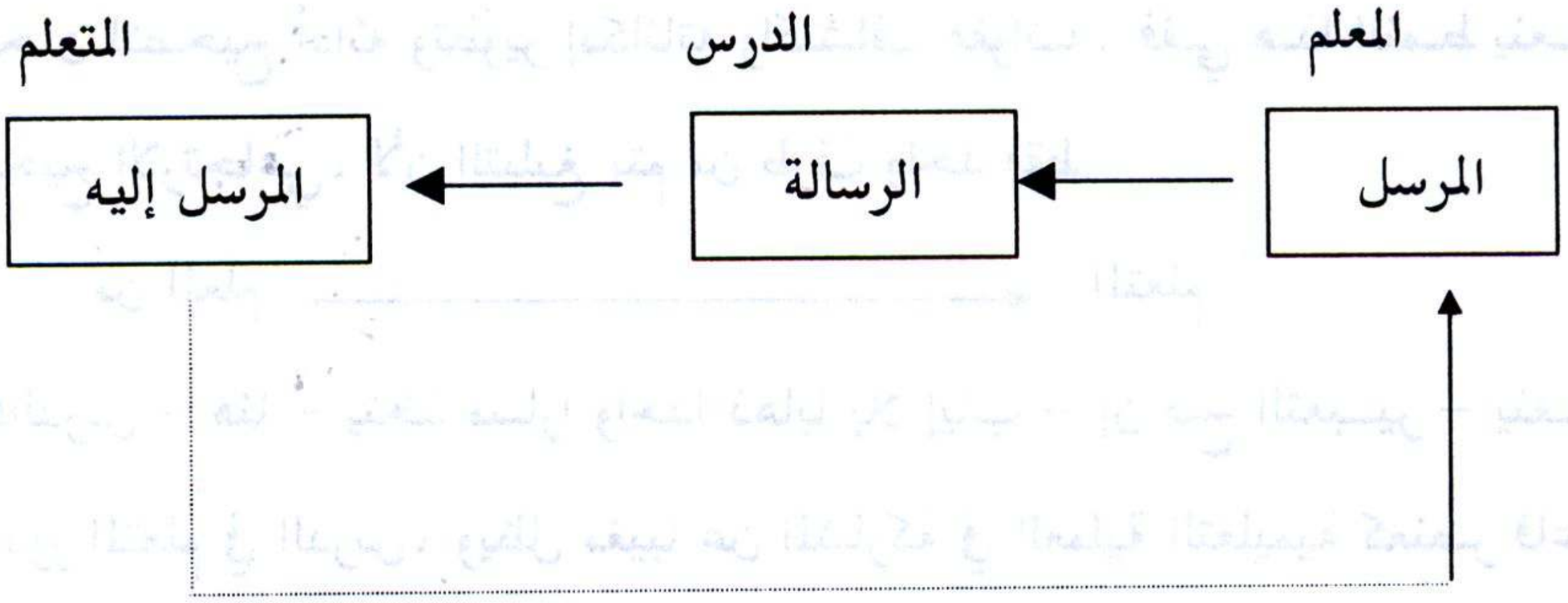
---

[56] – انظر، Carlo Romano & J.Selzer, enseigner c'est aussi savoir communiquer, 1990, p38.

[57] – انظر، R.GALISSON & D.COSTE , Dictionnaire de didactiques des langues, p128.

[58] – انظر، د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، سنة 1974، ص: 54.

منهما يقوم بعمليتي الإرسال والتلقي مع التحقق المشترك للفهم المتبادل بينـهما، كمـا في الخطاطة الآتية [59]:




التصحيح الارتجاعي FEED-BACK

بالنظر إلى هذه الخطاطة نلاحظ أن المرسـل إليـه يقـوم – هـو بـدوره – بإعـادة إرسال الأخبار الجديدة، بناء على ما تلقى من أفكار ومعلومات إلى المرسل إلـــــيه، وهذه الأخبار الجديدة تؤدي إلى إحداث مـا يسـمى بـالتصحيح الارتجـاعي، فيصـير نظام التخاطب دائريا، أي: لا يتجه في اتجاه واحد فقط، بل يشمل الاثنـين المرسـل والمرسل إليه، وفي هذا التبادل يكمن التصحيح الارتجاعي، أي: النظام الذي يجمع المتخاطبين يعمل على تطويـر أدائـه وسـيرورته، بحيـث يصـير ملائمـا للمسـتجدات ومستجيبا للأهداف [60]، كما هو الشأن في العمليـة التعليميـة، حيـث يعـادل المـدرس المرسل ويعادل الدرس الرسالة ويعادل المتعلم المرسل إليه، فعندما يقوم المعلـم بتبليـغ درسه إلى المتعلم، فيتلقاه ويقوم بتوجيه الاستفسارات والمشاركة في المناقشة فإن المعلـم يقوم بدور التلقي للأسئلة التي تطرح عليه، فيحدث تبادل في الأدوار بينهما.

---

[59] – هذا الرسم مأخوذ بتصرف عن محمد الدريج، انظر، كتابه: التدريس الهادف، ص: 61.

[60] – المرجع نفسه، ص: 61.

ويجب التأكيد على كلمة تبادل لما لها من أهمية في التصحيح الارتجاعي التي لن تحدث دون تبادل بين المعلم والمتعلم، ولكي نتجنب نمط الإلقاء والتلقين الذي لا يعير اهتماما لردود أفعال المتعلمين وإجابتهم، ولا يحاول استغلال أدائهم في الامتحان لتصحيح أدائه وتطوير إمكاناته واكتشاف هفواته، ففي هذا النمط ينعدم التصحيح الارتجاعي، لأن التبليغ يتم من طرف واحد فقط.

من المعلم ←——————— المتعلم

فالدرس – هنا – يتخذ مسارا واحدا ذهابا بلا إياب – إن صح التعبير – ينعدم فيه دور المتعلم في الدرس، ويظل مغيبا عن المشاركة في العملية التعليمية كعنصر فاعل فيها، لا يتعدى دوره الإنصات والاستظهار.

إن التصحيح الارتجاعي يمثل قاعدة أساسية دائمة عند علماء التربية في مختلف المواد التعليمية، وذلك من أجل:

– التأكد من أن المتعلم قد حفظ وفهم جيدا.

– أن نعلم ماذا قال لنا المتعلم ونتحقق من خلال إجابته إذا نحن أفهمناه جيدا.

– لإقامة وتثبيت علاقة تربوية دائمة مع كل متعلم، وكذا مع المجموعة التي ينتمي إليها [61].

يرتبط التصحيح الارتجاعي بالتقويم التكويني Evaluation formative بما أنه يتعلق بالأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم بين المعلم والمتعلم داخل الفصل. وما يمكن التأكيد عليه أن المادة النحوية تفتقر كثيرا إلى التصحيح الارتجاعي فالمتعلم

---

[61] – انظر، Carlo Romano & J.Selzer, enseigner c'est aussi savoir communiquer, p38.

يتلقاها ويحفظها ويستظهرها ولكنه يعجز غالبا عن استثمارها وتوظيفها في واقع الاستعمال لعوامل كثيرة تم الحديث عنها.

كل هذا بالنسبة للتعليم الأساسي والثانوي أما بالنسبة للتعليم الجامعي فإن مشكلة تدريس النحو تظل مطروحة هي الأخرى. فالمحتوى المقرر نفسه بالأبواب نفسها وبطريقة الترتيب نفسها وبمنهجية التدريس والتقديم كذلك، حتى أننا لا نلاحظ فروقا جوهرية كثيرة في تعليمية المادة النحوية بين مرحلة الطور الثالث من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية وبين الجامعة إلا في القليل النادر، بالرغم من أن الحجم الساعي الأسبوعي المقرر لها في الجامعة يقدر بثلاث ساعات بالنسبة للسنة الأولى والثانية.

إن جوهر المشكلة ليس في عدد الساعات والحصص المخصصة لتدريس المادة النحوية وإنما يكمن في المقاييس الموضوعية التي على ضوئها نختار المحتوى النحوي المناسب للتعليم الجامعي والطريقة التي نعلمه بها ونبلغه إلى المتعلم وكيف نربط بينه وبين المواد اللغوية المقررة فنستثمرها فيه ونستثمره فيها، إذ ليس أستاذ النحو هو المسؤول الوحيد عن اللغة العربية، فليس في إمكانه ذلك حتى لو أراد وإنما النحو مادة مشتركة يتقاسم فيها المسؤولية كل أساتذة المواد الأخرى مثل: اللسانيات والبلاغة والنقد وتحليل الخطاب...الخ.

وعليه فإن ما أراه جديرا بالدراسة فيما يخص النحو للطلاب الجامعيين المنتمين إلى أقسام اللغة العربية وآدابها هو: تحليل النص النحوي بأن نتناول ظواهر نحوية أو لغوية معينة ويتم شرحها وتحليلها والتعمق فيها بالرجوع إلى المراجع المختلفة لتوسيع القراءة حولها، وذلك من خلال نصوص لأعلام مشهورين أمثال سيبويه والمبرد وابن جني وعبد القاهر والرضي والإستراباذي... وغيرهم من القدماء وأمثال إبراهيم مصطفى ومهدي المخزومي وشوقي ضيف وتمام حسان من المحدثين...

## 4 – الخلاصــة:

إن ما يمكن أن نخلص إليه هو هذه الاقتراحات :

– ضرورة إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية الخاصــة بـالنحو بـأن يراعـى فيـه مبادئ منها: العناية بالمتعلم الذي يتلقى المادة النحوية بأن نراعي حاجاته التعبيرية الحقيقية واهتماماته، لأن ذلك يعيننا في اختيار المحتوى اللغوي اللازم لتحقيق تلـك الحاجات.

– يتم الانطلاق مــن النصـوص باعتبـار النـص وحـدة لغويـة يمكـن اسـتثمارها في تدريس النحو والبلاغة والقــراءة... بحيـث يتعـرف المتعلمـون علـى خصـائص اللغـة العربية المناسبة للمرحلة التي يدرسون بــها، وبذلـك يتـم تدريـس المـادة النحويـة في علاقتها بمختلف فنون اللغة العربية، وهذا ليس معناه أن يخصص لكل قاعدة نحوية نص قائم بذاته فذلك سيدخلنا في نوع من التكلف في اختيار النصوص وتطويعها كرها للقاعدة، وإنما يدرس في كل نص ما يشمله من ظواهر لغوية ونحوية مناسبة للمرحلـة الدراسية.

– أن تدرس الأساليب كمـا وظفـت في نصوصـها دون التعـرض للحـذف والتقديـر والتأويل وغير ذلك، بأن يتم معرفة موضع الكلمة في داخل النص إذا كانت فاعلا أو مفعولا أو حالا من دون التعرض لعوامل الإعراب مقدرة أو ظاهرة.

– أن يسـهر علـى اختيـار هـذه النصـوص لجـان مـن الخـبراء في اللغـة العربيــة واللسانيات وعلم التدريــس وعلـم التربيـة وعلـم النفـس... ليتـم الاختيـار بنـاء علـى مقاييس موضوعية.

– التركيز في التعليم على اكتساب الملكة التي تمكـن المتعلـم مـن حسـن الاسـتماع والتحدث والقراءة بطلاقة والكتابة السليمة، فتدريس النحو ليـس غايـة في حـد ذاتـه

وإنما هو لجعله وسيلة لإكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التخاطب وتنمية رصيده اللغوي.

– ونضيف إلى كل هذا تكوين المعلم المزود بالمعرفة الديداكتيكية اللازمة إلى جانب المعرفة بفنون اللغة العربية في انسجامها وترابطها، فالمعلم الجيد الذي له دراية بمعارف عصره وماضيه فيما يتعلق بتخصصه من شأنه أن يسد الثغرات المختلفة سواء ما تعلق بالأهداف أم بمحتوى المادة أم بالطريقة.

# النحو العربي
# وإشكاليات تدريسه

الأستاذ: عمر لحسن
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار - عنابة

## 1 – المقدمة:

لقد اهتم الإنسان بدراسة اللغة وسبر أغوارها منذ أن وجد، وأدرك أنه يتميز عن غيره من المخلوقات بهذه اللغة. وازداد هذا الاهتمام عندما ارتبطت بطقوسه وشعائره الدينية كما كان الحال عند الهنود (اللغة السنسكريتية) والعرب (القرآن) وغيرهما. وفي العصر الحديث، لم ينقص هذا الاهتمام باللغة التي أصبحت وسيلة للغزو الثقافي والدعاية السياسية الاقتصادية، حيث أصبحت الأمم تصرف الأموال الباهضة لنشر لغتها في العالم ، وتبحث عن أحسن المناهج التي تجعل تعلمها سهلا لأبنائها أو لغير الناطقين بها. فشملت مستويات اللغة كلها؛ الأصوات والصرف والنحو والدلالة والمعجم [1]. ومن هنا برزت أهمية النحو باعتباره المستوى الرئيس من مستويات اللغة الذي يساعدنا في تعلم اللغة.

## 2 – النحو وأهميته:

مما لاشك فيه أن للنحو أهمية كبرى بين مختلف فروع العلوم اللسانية، فلا يمكن أن يستغنى عن معرفته، ذلك أنه ضروري ليكون القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة اللفظ، « كما أن له الدور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع، والتعبير السليم ، شفهيا كان أم كتابيا » [2].

ولقد نوه كثير من العلماء القدماء والمحدثين بأهمية النحو، فهذا ابن فارس يقول في كتابه " الصاحبي في فقه اللغة ": « من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب

---

[1] – وقد بلغت العناية بالنحو – باعتباره المستوى الرئيس الذي تتحقق به الملكة التبليغية – درجة تجاوزت بها كل المستويات الأخرى .

[2] – محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس 1987 ، ص 39 .

الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ، وبه يعرف الخبر الـذي هـو أصل الكلام ، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ، ولا تعجب من استفهام ، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد » [3]. أما عبد القاهر فـيرى أن« الألفاظ وهي عارية من الإعراب مغلقة على معانيها، حتى يكون الإعـراب هـو الـذي يفتحها » [4]. فالحركات الإعرابية هي بمثابة المفاتيح التي بها يلج المستمع إلى عـالم المعاني والدلالات التي تختلج في ذهن المتكلم.

ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان قاطبة، حيـث يقـول : « أركـان علـوم اللسان أربعة هي اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هـو النحـو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة ، فيعرف الفاعل من المفعول ، والمبتـدأ مـن الخـبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة » [5].

إن هذه الآراء تبرز المكانة المرموقة التي احتلـها النحـو في العصـور القديمـة، وقـد ارتبطت هذه المكانة بالأسباب التي أدت إلى ظهور الدراسات النحوية والتي من بينها تفشي اللحن، والخوف من تحريف القرآن؛ مما حدا ببعض العلمـاء إلى اعتبـار تعلـم النحو فرض عين على كل مسلم ومسلمة، وهو موقف فيه الكثير مـن الغلـو والتطـرف لكنه يبين من جهة ثانية مدى الأهمية التي بلغها النحو في تلك العصور.

غير أن هذا الموقـف المغـالي مـن شـأنه أن يثـير – لا محالـة – مواقـف مناهضـة،

---

[3] – ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، تحقيق مصطفى الشويمي ، مؤسسة بـدران ، بيروت 1964 ، ص 57 . ويفهم من كلام ابن فارس أن النحو والإعراب يشيران إلى معنى واحد ، وهو الفهم الذي كان سائدا في عصره .

[4] – عبد القاهرة الجرجاني، دلائل الإعجاز ، تعليق وشرح عبد المنعم خفاجي ، القاهرة 1969 ص 339 .

[5] – ابن خلدون ، المقدمة ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ص 545 .

فتعالت أصوات عديدة تندد بالوضعية التي آل إليه النحو، حيث أصبح المشتغلون به يتفننون في التأويل والتعليل إلى حد تشعبت مسائله وأصبح الإلمام بها شبه مستحيل وغابت عن المتعلمين الفائدة المرجوة من تعلم هذه التأويلات ودورها في تقويم اللسان أو تعلم العربية. وفي هذا يقول ابن مضاء القرطبي: « إني رأيت النحويين – رحمهم الله – قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته من التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعرت مسالكها ووهنت مبانيها ، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها » [6] .

ويقول الشاعر أبو مسلم:

قد كان أخذهم في النحو يعجبني  حتى تعاطوا كلام الزنج والروم

لما سمعت كلاما لست أفهمه  كأنه زجل الغربان والبوم

تركت نحوهم والله يعصمني  من التعجم في تلك الجراثيم [7]

وهكذا يتبين لنا أن النحو في هذه العصور قد تجاوز وظيفته الأساس التي ذكرها ابن مضاء ليخوض في مسائل لم تزده إلا تعقيدا، ولم تزد القارئ والمتعلم إلا نفورا.

في العصر الحديث بقي النحو يحتل مكانة مرموقة بين الدراسات اللسانية، « فلا غرابة أن يحظى النحو من المؤتمرات والندوات على مدى نصف القرن الأخير بما لم يحظ به أي فرع من فروع العربية، إذ أنه كان محط أنظار

---

[6] – ابن مضاء القرطبي ، الرد على النحاة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1947 ، ص 80 .

[7] – الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء ، دار مكتبة الحياة ، بيروت 1961 ، 1 / 37 .

الباحثين ودعاة التسيير منذ الثلاثينيات وحتى يومنا الحاضر »[8]. ويشير عباس حسن إلى أهمية النحو قائلا: « إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، وهو أصلها الذي تستمد عونه ، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه »[9]. أما الدكتور علي أحمد مدكور، فيورد المقولة المشهورة – وهي مجهولة القائل – التي مفادها أن « النحو في الكلام كالملح في الطعام »[10]. غير أن هذا القول يبرز النحو باعتباره سلاحا ذا حدين؛ فوجوده ضروري ليكون الكلام مفهوما مستساغا، ولكنه إذا تجاوز حده ووضع منه قدر كبير أصبح الكلام غير مفهوم، وخرج النحو عن أصل وضعه، كما أن الملح إذا وضع في الطعام بقدر كبير أصبح الطعام غير مستساغ.

ولم تقتصر أهمية النحو على الثقافة العربية، بل اهتمت كل الأمم بدراسة النحو ووضع المناهج والنظريات لدراسة قوانينه وسبل تدريسه للناشئة؛ حيث وجدنا تشومسكي يعتبر النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأي إنسان من غير قلب[11]. ويقول مؤلفا كتاب " قواعد اللغة الفرنسية ": « الواقع أن معرفة القاعدة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها، فمن يخالف قوانين التوازن يتحرك لكنه يقع، ومن يخالف قواعد النحو يتكلم إلا أنه يسيء الكلام. والنحو لا يخلق قواعد الكلام، ولكنه يكتشفها ويصوغها

---

[8] – محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، ص 11.

[9] – عباس حسن ، اللغة والنحو بين القديم والحديث ، دار المعارف القاهرة 1966 ، ص 60 .

[10] – علي أحمد مدكور ، تدريس فنون العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1997 ، ص 334.

[11] – نقلا عن محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية ، ص 13 .

ويشرحها بجهد دؤوب، وهو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الكبير أو الكاتب الجيد، فالموهبة أمر لا يعلم، ولكن دون النحو لا يكون بوسع أي كاتب أن يكون كبيرا ولا جيدا، إذ من الأمور المتفق عليها أن صحة القول هي الصفة الضرورية الأولى لكل ما يكتب » [12].

3 – مستويات النحو:

تمتاز الثقافة الإنسانية – على تشعب مجالاتها وتنوع مشاربها – بوجود مستويين متميزين؛ أولهما المستوى العلمي التنظيري الذي يهتم به العلماء والباحثون في ذلك المجال، وتوجه نتائجه – عادة – إلى المختصين. وثانيهما المستوى التعليمي الذي يوجه إلى عامة المتعلمين في جميع المراحل التعليمية.

وإذا كان المستوى الأول يحتاج إلى تطوير وسائل البحث ومناهجه وأدواته، فإن المستوى الثاني يحتاج إلى تطوير الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، ومعرفة حاجات المتعلمين من ذلك العلم، ذلك أن « كل مسعى منهجي محترم ينطلق من تحليل حاجات الجمهور المقصود. إنها المرحلة المبدئية التي لا مناص من المرور عليها. فهي التي تبرر المبدأ الأساس الذي يرى أن التعليم يجب أن يكون مركزا على المتعلم » [13]. إن تحديد هذه الحاجات هو الذي يساعدنا على تحديد محتوى التعليم والبرامج الدراسية والمناهج الواجب اعتمادها في العملية التعليمية، مهما كان العلم ومهما كان التخصص.

والنحو، باعتباره أحد الفروع الرئيسية في الدراسات اللسانية يتميز – هو كذلك –

---

[12] – نقلا عن محمد سليم بركات ، نظرات في تدريس القواعد النحوية ، الدورة التدريبية للموجهين التربويين في الابتدائي ، دمشق 1975 ، ص 10 .

[13] – H. Besse et R. Galisson , polémique en didactique , du renouveau en question – coll. didactique des langues étrangères , CLE international , Paris 1980 , p. 54

بوجود هذين المستويين: المستوى العلمي والمستوى التعليمي ( يعبر عنهما بالفرنسية بمصطلحي le savoir et le savoir faire )، حيث يوجه الأول إلى المختصين من الباحثين والعلماء الذين وهبوا أنفسهم للبحث والتنقيب في أدق دقائق النحو. و قد عرف النحو العربي تطورا نادرا ما نجد مثيلا له في العالم. فيما يخص النحو العلمي، أدى إلى ظهور مدارس نحوية ذات المناهج والآراء العلمية المتضاربة، فتشعب النحو وكثر فيه التفسير والتعليل والتأويل إلى درجة عالية من الدقة والعلمية، حتى أن بعضهم اعتبر هذا من قبيل الترف الفكري [14].

أما المستوى الثاني – المستوى التعليمي – فقد بقي بمثابة الابن الفقير في عائلة النحو، ذلك أن العلماء الذين تصدوا لتدريس النحو في العصور القديمة، وحتى الحديثة لم يميزوا بين مستوييه، وراحوا يلقنون المتعلمين في جميع أعمارهم كل ما يتصل بالنحو العربي دون تحديد حاجاتهم المعرفية وقدراتهم النفسية والعقلية.

وقد أدى هذا الوضع إلى أن أصبح النحو شبحا يخيف المتعلمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم، فتعالت الأصوات في جميع العصور تنادي بضرورة تيسير النحو، وأخرى بضرورة إسقاط الإعراب أو التقليل من أهميته، بل وصلت إلى درجة الدعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى [15]. غير أن هناك بعض العلماء من استطاع أن يضع إصبعه على أساس المشكل، أبرزهم ابن خلدون، الذي أدرك بحسه اللغوي السليم وتذوقه لجمال العربية خطورة النحو والإعراب، حيث ميز تمييزا مستنيرا واعيا بين صناعة الإعراب لذاتها، وبين الملكة اللغوية التي ينبغي العمل من أجل

---

[14] – نايف معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس بيروت 1985 ، ص 170 .

[15] – المرجع نفسه ، ص 173 . وهي دعوة حديثة يتزعمها بعض العلماء العرب من أمثال لويس عرب ، وأنيس فريحة ، غرضها إحداث الهوة السحيقة بين أجيال المسلمين الحاضرة والقادمة، وبين عقيدتهم وتراثهم .

تكوينها في لسان طالب العربية، وعدم الانشغال بقوانين الإعراب المتشعبة، التي لا طائل تحتها في الكتابة والتعبير والمعنى [16]. ولذلك وجدناه يقول في مقدمته: « صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس الكيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع ولا يحكمها عملا. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودة، أو شكوى ظلامة ، أو قصد من قصوده أخطأ فيهما عن الصواب أو أكثر من اللحن ... وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة الكتابة. من هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية ، وإنما هي مستغنية عنها بالجملة » [17]

وفي العصر الحديث ، تواصلت دعوات التيسير ، بضرورة تغيير النظرة إلى النحو، يقول طه حسين: « وأنا أتصور إحياء النحو على وجهين: أحدهما أن يقربه النحويون من العقل الحديث ليفهمه ويسيغه ويتمثله ويجري عليه تفكيره إذا فكر، ولسانه إذا تكلم، وقلمه إذا كتب. والآخر أن تشيع فيه هذه القوة التي تحبب إلى النفوس درسه ومناقشة مسائله والجدال في أصوله وفروعه، وتضطر الناس إلى أن يعنوا به بعد أن أهملوه ويخوضوا فيه بعد أن أعرضوا عنه » [18]. نفهم من كلام طه حسين

---

[16] – المرجع نفسه ، ص 174 .

[17] – ابن خلدون، المقدمة ، ص 560 .

[18] – طه حسين ، تقديم كتاب إحياء النحو لإبراهيم مصطفى، لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1959 ، ص : س .

أن حل المشكلة يكمن في إعادة تشكيل القواعد النحوية لتصبح مناسبة لطريقة تفكير الإنسان العربي في القرن العشرين، وهو رأي قريب من رأي إبراهيم مصطفى الذي يقول: « ولقد بذل في تهوين النحو جهود مجيدة واصطنعت أصول التعليم اصطناعا بارعا، ليكون قريبا واضحا؛ على أنه لم يتجه أحد إلى القواعد نفسها وإلى طريقة وضعها، فيسأل: ألا يمكن أن تكون تلك الصعوبة من ناحية وضع النحو وتدوين قواعده، وأن يكون الدواء في تبديل منهج البحث النحوي للغة العربية ؟ »[19]. بيد أنني لا أوافق الدكتور مصطفى في أن الصعوبة تكمن في القواعد نفسها وطريقة تدوينها فحسب، بل هي واحدة من بين مجموعة من الأسباب، والتي يذكر الدكتور علي أحمد مدكور أحدها في قوله: « لكنها كلها لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية، ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التي تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية الملكة اللسانية، التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية »[20].

4 – إشكاليات تعليم النحو:

يشيع بين العامة والخاصة أن النحو من المواد التي يجد المتعلمون من جميع المستويات صعوبات في التعامل معها ، ويشتكون من المشكلات التي تواجههم في تعلمها. وقد حاول كثير من الباحثين تشخيص أسباب هذه المشكلة وعللها، وبخاصة في مراحل التدريس العام. ومن بين عمليات التشخيص هذه، محاولة الدكتور محمود أحمد السيد الذي يرى أن ضعف الناشئة في النحو، وكثرة الأخطاء النحوية تعود إلى:

---

19 – إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، ص : د .

20 – علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 332 – 333 .

1 – المادة النحوية، من حيث صياغتها ومضامينها.

2 – ازدحام المنهج بموضوعات غير وظيفية.

3 – طريقة التدريس التي تكون في الغالب غير مناسبة.

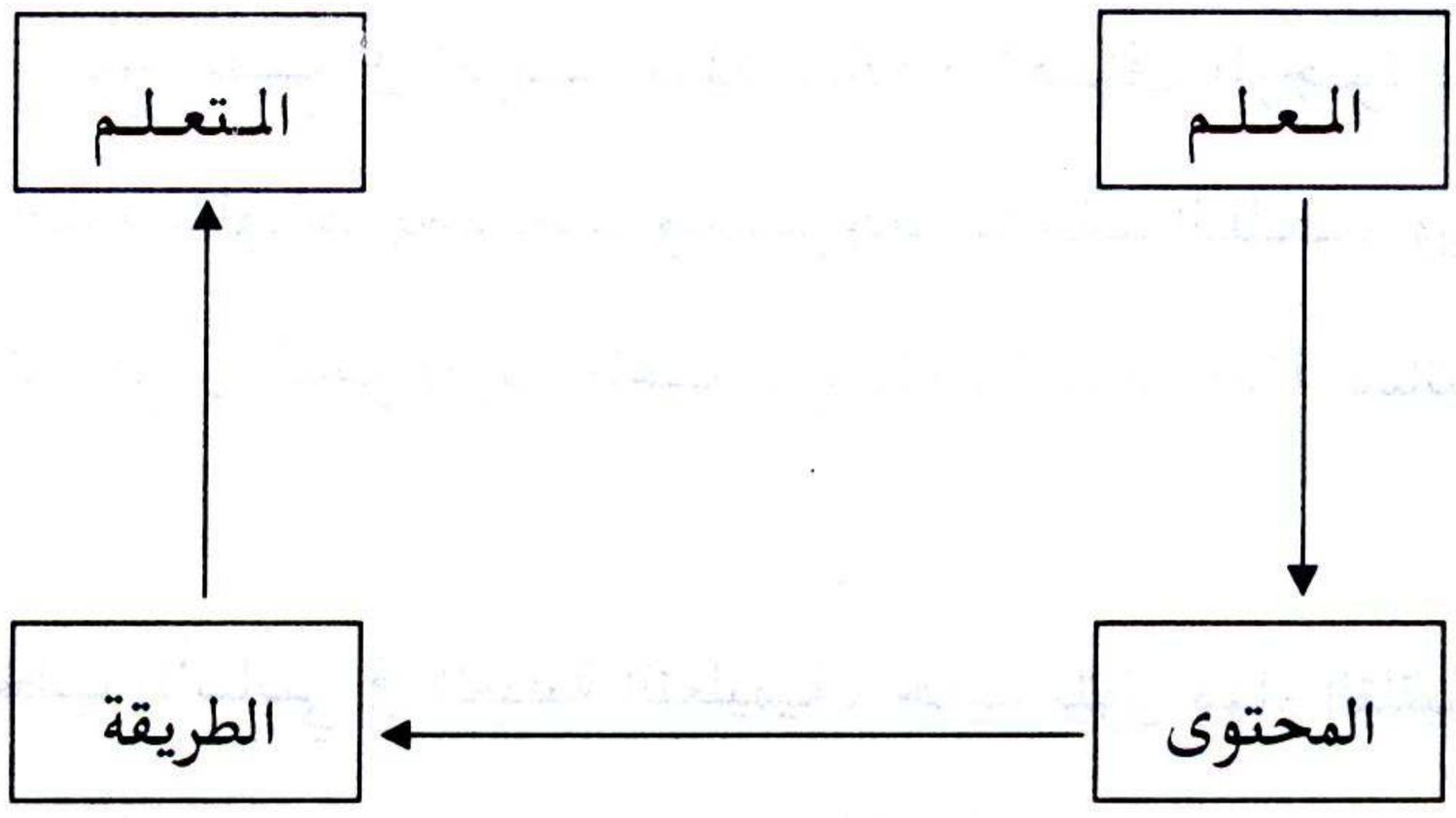
4 – الاضطراب في تقرير المباحث النحوية في المنهج.

5 – القصور في فهم مفهوم النحو.

6 – قلة التدريبات وتخفيض الدرجات.

7– عدم ضبط كتب النحو بالشكل [21].

إن ما يمكن أن نلاحظه على هذا التشخيص أنه ركز على المادة التعليمية والمنهج دون الإشارة العنصرين الأساسيين في العملية التعليمية: المعلم والمتعلم. ذلك أنه من المتفق عليه في مجال تعليمية اللغات didactique des langues أن العملية التعليمية تتكون من: المعلم والمتعلم والمحتوى أو المادة التعليمية، الطريقة أو المنهج ( وإن كان هذا العنصر لا يحظى بالإجماع ). ويمكن أن نعبر عن هذه العناصر بالشكل التالي [22]:




[21] – محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد ، ص 21 – 39 .

[22] – هذا الشكل مستوحى من كتاب التدريس الهادف لمحمد الدريج ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1991 ، ص 28 – 29 .

إن هذا التقسيم ينطلق من نتائج الدراسات اللسانية الحديثة وبخاصة النظرية الإبلاغية التواصلية وعناصرها التي أشار إليها سوسير ثم ياكوبسون في كتابه: " مدخل إلى اللسانيات العامة " [23] الذي عرض فيه نموذجه الشهير لوظائف اللغة ذلك أن العملية التعليمية هي بمثابة عملية التواصل بين شخصين: مرسل ومتلق، حيث يكون المعلم هو المرسل والتعلم هو المتلقي.

وإذا كانت العملية التعليمية مكونة من أقطاب أربعة، فما هي مسؤولية كل قطب في الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها الطالب الجامعي في قسم اللغة العربية وآدابها في مادة النحو: أهو المعلم (الأستاذ) الذي لا يكون كفء ا من الناحية العلمية (لأنه غير ملم بمادة النحو ) أو من الناحية المنهجية ( لأنه غير مزود بمهارات نفسية وتربوية متعلقة بطرائق التدريس) ؟ أم هو المتعلم الذي هو غير جدير بمستوى الدراسة الجامعية، أو أنه لم يتحصل على تكوين مناسب في المراحل التعليمية السابقة ؟ أم هي المادة التعليمية التي لا تناسب في مضمونها أو طريقة عرضها ( التركيز على الجانب النظري مثلا دون التطبيق ) حاجات الطلبة ومستوياتهم ؟ أم هي الطريقة أو المنهج المتبع في تدريس هذه المادة والأهداف المرجوة منها ( هل المقصود تلقين الطلبة معلومات يحفظونها ويسترجعونها عند الطلب، ويكون تعلم النحو هدفا لذاته، أم أن النحو يدرس باعتباره وسيلة لاكتساب ملكة لسانية سوية؟

أ – المعلم:

المعلم هو القطب الأساسي في العملية التعليمية، حيث يتولى مهام التلقين، ويعمل – باتباعه طرقا وأساليب معينة – على مساعدة المتعلمين لحصول المعرفة والملكة

---

– [23]R. Jakobson , Essai de linguistique générale Tome I : les fondations du langage , edMinuit , Paris 1963.

لديهم [24]. فهو الذي يقع على عاتقه مسؤولية نجاح العملية أو فشلها، لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته. غير أن الملاحظة أثبتت أن الواقع مخالف لهذا الأمر، حيث يشكو الجميع من نقص تكوين مدرسي وأساتذة اللغة العربية والنحو بصفة خاصة، وفي هذا يقول الدكتور محمود أحمد السيد: « هناك قصور في الإعداد الجامعي يتجلى في الضعف العام لدى الخريجين، وكثرة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعضهم أثناء الكتابة والقراءة والحديث (...) ومعظم الخريجين يجهلون أساسيات قواعد اللغة » [25]. وإضافة إلى هذا المشكل ، فإن الأستاذ الجامعي لم يتلقّ تكوينا تربويا منهجيا يكون خير سند له في مباشرة مهنته، بل يبقى التعويل على القدرات الخاصة لكل أستاذ. يضاف إلى هذا أن أكثر من نصف الأساتذة الذين يكلفون – في كل سنة – بتدريس مادة النحو بالجامعة ( في جامعة عنابة مثلا ) هم من أساتذة الثانوي الذين يستعان بهم لتغطية نقص الأساتذة الفادح؛ فهذا أستاذ متأثر بالمنهجية التلقينية المفروضة عليه بالثانوي، ولا نراه يتبع مع طلبة الجامعة منهجية مختلفة، فلا يحس الطالب اختلافا بين الثانوي والجامعة ، وهو الإحساس الذي نلمسه عندهم إن سألناهم عن ذلك.

ب – المتعلم:

يمثل المتعلم القطب الثاني في العملية التعليمية، باعتباره المستفيد الأول من النشاط التعليمي [26]، الذي يهدف أساسا إلى جعله يحصل مضامين معرفية أو مهارات

---

[24] – انظر محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 28 ( بتصرف ).

[25] – محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد ، ص 180 . وهذا الرأي هو خلاصة استفتاء أجراه الكاتب على مستوى أغلب الدول العربية ، وكانت أغلب الإجابات متفقة على هذا الرأي .

[26] – محمد الدريج ، التدريس الهادف، ص 28 .

معينة. كما هو الشأن بالنسبة لتدريس النحو الذي قلنا من قبل إن هدفه الأسمى هـو إكساب المتعلم ملكة لسانية سليمة ( في مراحل التعليم العام ).

غير أننا ذكرنا من قبل بأن التعليم الجامعي – في أقسام اللغـة العربيـة – يتجـاوز هذا المستوى إلى النحو العلمي: ذلك أن هذا التكوين يجعل الطالب متخصصا في اللغة العربية قادرا على تدريسها في مراحل التعليم العام، بل حتى الجامعي. فهو بحاجـة إلى تكوين نظري معرفي متين وتكوين تطبيقي عملي.

ويفترض في هذا الطالب الجامعي أن يكون قد تحصل على تكوين عام في المراحـل الدراسية السابقة. التي كانت تركز على تعليم النحو كوسيلة لحصول الملكة اللسانية وهذا من شأنه يسهل عليه مواجهة التكوين الجـامعي. غـير أن الحقيقـة بعيـدة كـل البعد عن هذا: إذ يأتي الطالب إلى الجامعة وهو يشكو من نقائص الطريقـة العقيمـة المتبعـة في تدريـس النحـو في مراحـل التعليـم العـام. لذلـك. نجـده ذا ملكـة لسـانية متذبذبة غير قادر على الكتابة أو القراءة أو التعبير بلغة سليمة. وهـذا الوضـع جعلـه يفقد الثقة في نفسه. مكونا بينه وبين مادة النحو جدارا منيعا يستحيل مجاوزته.

وهكذا، فإن المتعلم يعاني من قصور فادح في مادة النحو يظهر في أخطـاء صارخـة في الكتابة والقـراءة والتعبـير. سـببه عجـز مراحـل التعليـم العـام عـن تكويـن الملكـة اللسانية لديه. وهذا يفسر الصعوبات التي يجدها في متابعة دروس النحو في الجامعة والعلامات المتدنية التي يحصل عليها عامة الطلبة.

### جـ – المحتوى:

يعتبر محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية. فهو الذي يكلف الأستاذ بتوصيله إلى الطـالب وتقديمـه في صـورة تجعـل الطـالب قـادرا علـى فهمـه وتحليلـه وتطبيقه. وقد أشرنا إلى أن النحو في الجامعة لا يجب أن يقتصر محتواه على المستوى

وتطبيقه. وقد أشرنا إلى أن النحو في الجامعة لا يجب أن يقتصر محتواه على المستوى الوظيفي. بل يجب أن يتعداه إلى المستوى العلمي. ذلك أن الموضوعات الصعبة والمعقدة التي لا تناسب مستوى تلاميذ المراحل التعليمية السابقة وهو ما يراه الدكتور نايف معروف، حيث يقول: « حينذاك سنجد أن هناك موضوعات صعبة ومعقدة يحسن تركها لذوي الاختصاص في المرحلة الجامعية. ولا يجوز الإبقاء عليها في المناهج الدراسية، على أن يعاد النظر في هذه الموضوعات في مرحلة الاختصاص أيضا فما كان له وظيفة في بناء اللغة أو فهم النصوص. فيجب الإبقاء عليه أو أن يشد عليه بالنواجذ. أما الموضوعات غير الوظيفية فلا نقول بإسقاطها من القواعد النحوية بل يحجز عليها في مصادرها الخاصة بها. يسعى إليها ذوو الحاجة من الباحثين الذين يرغبون في مزيد من الاستقصاء اللغوي والترف الفكري »[27].

إن ما نلاحظه على عملية اختيار الموضوعات النحوية أنها لم تخضع لدراسة علمية دقيقة، تحدد احتياجات الطلبة. فهي « لا تتم على أساس موضوعي. وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم بناء على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع البرامج »[28] مما جعل موضوعات البرامج النحوية في تغير مستمر، وهذا يؤدي إلى اضطراب في التكوين وعدم التكافؤ بين الخريجين.

لذا، ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلا. لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة النحوية وتحليلها[29].

---

[27] - نايف معروف ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ص 180 .

[28] - محمود رشدي وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية والدينية ، دار المعرفة ، القاهرة 1981 ، ص 235.

[29] - انظر علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 336 .

د – المنهج:

هذا العنصر من عناصر العملية التعليمية هو الذي يضمن نجاح الدرس أو فشله، إذ عليه ينبني الدرس، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية (كاستعمال الوسائل السمعية البصرية). فعلى قدر اختيار المعلم للمنهجية المناسبة للمادة وللمستوى التعليمي، يكون نجاح المعلم في مهمته، وقد توصلت الدراسات اللسانية واللسانية التطبيقية – وبخاصة في مجال تعليمية اللغات – إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسن مردود العملية التعليمية كالطريقة البنيوية، والطريقة التواصلية ... الخ.

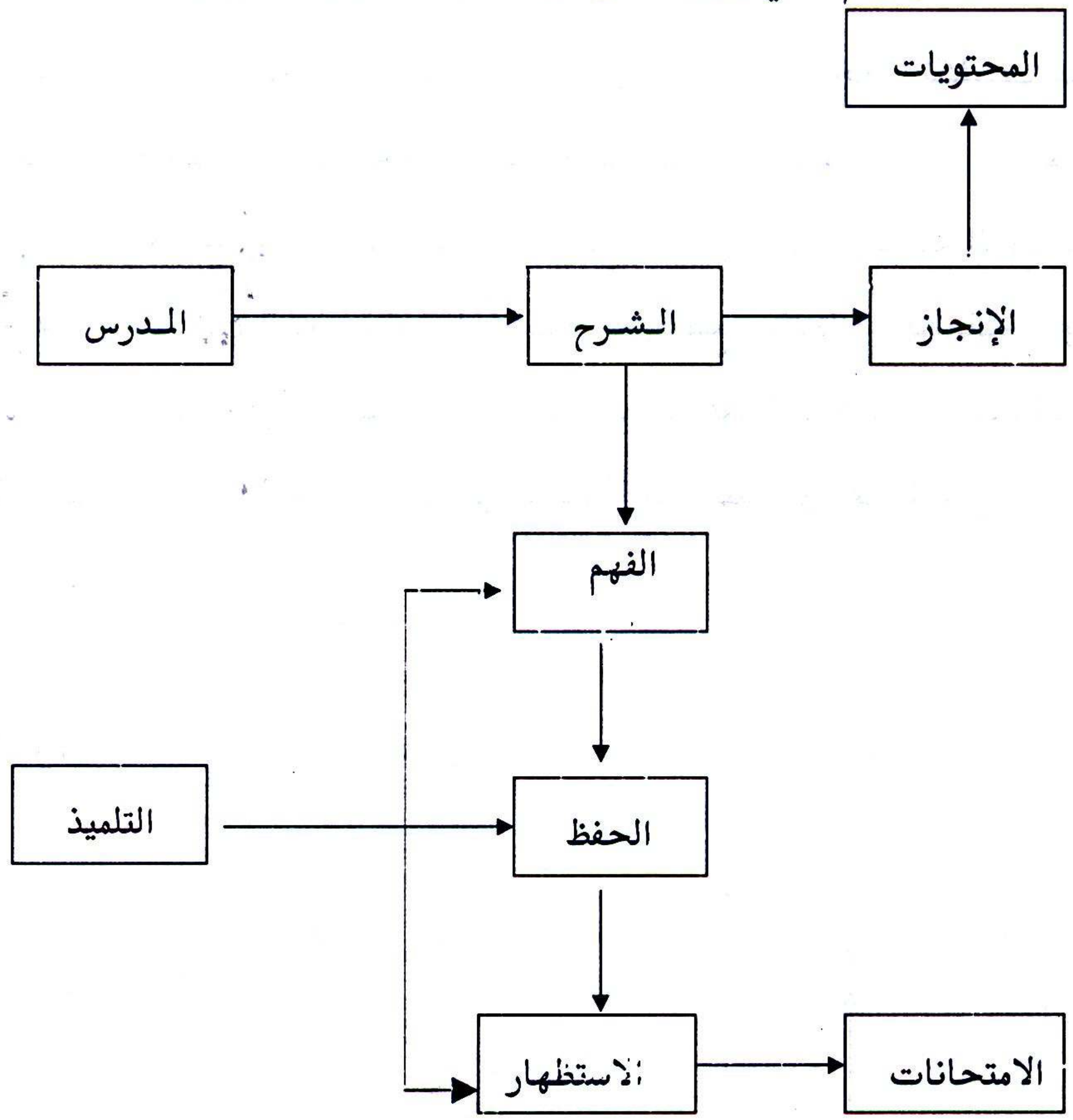
غير أننا نلاحظ أن أغلب المواد التعليمية في الجامعة – ومنها مادة النحو – ما زالت تعتمد على الطرق التعليمية التقليدية التي ترتكز على المعلم وتلغي دور المتعلم – الذي يكون دوره التلقي السلبي – إذ « يجب أن يقف ( المعلم ) فوق منصة، بحيث يبقى الطلبة تحت مستوى ناظريه ولا يسمح لأحد منهم بعمل أي شيء سوى الإنصات والنظر إليه وأن على المدرس أن ينشئهم على الفكرة القائلة بأن فم المدرس نبع يتدفق منه سيل المعرفة ، وأن واجب تلاميذه إذا ما رأوا هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء »[30].

إن أهم ما يميز هذه الطرائق التقليدية يتلخص في نشاط المدرس، ويتركز بالخصوص على الشرح والإلقاء لأداء مهمة أساسية، وهي نقل المعلومات والسهر على حفظها وترسيخها في أذهان التلاميذ. كما يركز المعلم في هذه الطرائق على إملاء الدروس على التلاميذ لتكون سهلة المنال، وهذا من شأنه أن يضعف المهارات الأخرى لديهم كالتحليل والتركيب والإبداع والبحث والتثقيف الذاتي والاعتماد على

---

[30] – فكري حسن ريان ، التدريس ، دار عالم الكتب ، القاهرة 1984 ، ص 135 .

النفس، والرسم التالي يبين لنا مراحل العملية التعليمية المقليدية :

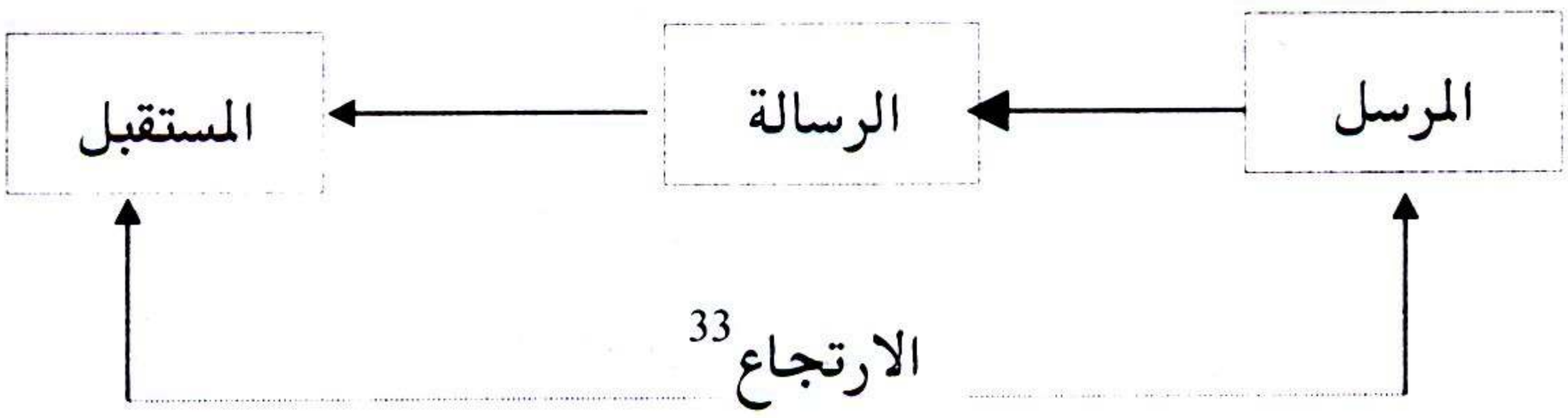



وهكذا، نلاحظ أن الطرائق التعليمية المتبعة في تدريس النحو عقيمة، لا يمكن أن تحقق للتلميذ ما كان ينتظر هو منها؛ أن تأخذ بيديه وتساعده على تحصيل الملكة اللسانية.

## الخاتـمة:

إن هذه المعاينة السريعة لواقع تدريس النحو في الجامعة [31]، تجعلنا نكشـف عـن واقع مزر راح ضحيته الطالب الجامعي الذي وجد نفسه مغيبا تغييبا مطلقـا. فـهو لم يستشر عمـا يحتـاج إليـه في هـذا المجـال – مـع أن الدراسـات اللسـانية التطبيقيـة الحديثة تلح على ضرورة تحديد حاجات المتعلم قبل وضع محتويات البرنـامج – ولم ينظر إليه – خلال العملية التعليمية – باعتباره عنصـرا فعـالا بإمكانـه أن يشـارك في إنجاح الدرس، وهو ما تدعو إليه الطرائق الحديثة التي انبنت في أغلبها على أسـاس النظرية التواصلية [32]:

المدرس الدرس التلميذ




---

[31] – إن النموذج المقترح الذي اعتمدت عليه في هذه المعاينة هو طلبة السنة الثانية من الليسانس بقسم اللغـــة العربية وآدابها ، جامعة باجي مختار – عنابة .

[32] – محمد الدريج ، التدريس الهادف ، ص 61 .

[33] – مصطلح Feed back مصطلح إنجليزي ، وهو من المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس واللسـلنيات التطبيقية ، وترجم عدة ترجمات مثل " التغذية الراجعة " . غير أنني اخترت مصطلح " الارتجاع " ، لأنـني أراه يؤدي الغرض الأصلي من وضع المصطلح ، وهو من اقتراح أستاذنا الفاضل الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح .

وفي الختام نود تقديم جملة من اقتراحات من شأنها أن تكون لبنة بسيطة في بنـاء صرح تدريس النحو في الجامعة العربية :

1 – يجب أن نميز تمييزا واضحا بين النحو العلمي والنحو التعليمـي وأن نحـدد حاجات الطالب من كل واحد من مستويي النحو ، حتى نتمكـن مـن وضـع الـبرامج المناسبة لهذه الحاجات.

2 – الاستفادة من تقنيـات التعليـم الـتي توصلـت إليـها الدراسـات والبحـوث في مجال تعليمية اللغات Didactique des langues واللسـانيات التطبيقيـة ، وذلـك بابتكار طرائق ووسائل تعليمية لتدريس العربية والنحو بصفة خاصة.

3 – الاهتمام بالمعلم بإعداده إعدادا جيدا من الناحية العلمية والمنهجيـة ، وإقامـة دورات تكوينية وملتقيات علمية بشكل مستمر.

4 – حث الطالب على المطالعة الدائمة للنصوص الأدبية العربيـة والقـرآن الكريـم والحديث النبوي الشريف ، حتى تكون خير عون له لاكتساب ملكة لسانية.

5 – التزام المعلمين في جميـع المـواد باسـتعمال العربيـة الفصحـى داخـل القسـم ، وحث الطالب على الالتزام بها كذلك ، وهذا من شأنه أن يجعل الطـالب في انغمـاس لغوي bain linguistique [34] دائم في مجال اللغة العربية الفصحى ، فيؤدي ذلـك – لا محالة – إلى ترسيخ القواعد التي أخذها في درس النحو.

6 – عناية المعلمـين بالأخطـاء النحويـة في فـروع اللغـة العربيـة . الشـفهي منـها والتحريري ، ومحاسبة الطالب على ذلـك ، وإقامـة الدراسـات والبحـوث الجامعيـة لدراسة هذه الأخطاء – على غرار ما يجري في أغلـب جامعـات العـالم – بحثـا عـن

---

[34] – والترجمة العربية من اقتراح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح كذلك ( بدلا من الترجمة الشائعة " الحمـام اللغوي " التي أراها ركيكة جدا ).

أسبابها وأنجع السبل لمعالجتها.

7 – تشجيع البحوث في مجال الدراسات النحوية واللسانية التي من شأنها أن تساعد على إيجاد حلول لهذه المشاكل.

8 – التركيز على النحو الوظيفي وعلى الجوانب التطبيقية، وجعل الطالب يشارك بشكل فعال في التطبيقات ( وهو ما أسعى إلى تطبيقه منذ بعض السنوات، حيث أتكفل أنا بالدرس النظري والشرح، في حين يتكفل الطلبة في الحصة التطبيقية بإحضار الشواهد من القرآن والشعر وتحليلها في السبورة. وقد أعطت نتائج لا بأس بها، إذ تغير موقف الطلبة من النحو وأصبحوا لا يخافون من هذا الغول ).

9 – اختيار النصوص التطبيقية بشكل جيد، بحيث تكون مناسبة لسن الطلبة ولرغباتهم واهتماماتهم وبيئاتهم. ذلك أن أغلبية الأمثلة التي تزخر بها الكتب هي أمثلة خيالية لا تمثل حقيقة اجتماعية معينة ( وخير مثال على هذه النماذج العقيمة التي أكل عليها الدهر وشرب الصراع الدائم بين " زيد " و " عمرو " الذي ما فتئت كتب النحو إلى يومنا تدعم به قواعدها وتستشهد به )، وهو أمر من شأنه أن يطعن في مصداقية القاعدة ، وفي قابليتها للتطبيق في اللغة اليومية.

# تعليميات النحو

الأستاذة: لصنامي خديجة

وزارة التربية الوطنية

العناصر:

ا ـ قواعد اللغة في المناهج الحالية ( النحو و الصرف و الإملاء والتمارين)

. أهدافه

. الطريقة

. التوقيت

. المضامين

. السندات التربوية (مناهج- كتاب التلميذ ودليل الأستاذ )

. التقويم

. التنسيق

. التدرج

2 ـ الإشكاليات المطروحة في تدريس قواعد اللغة .

. الحلول و الاقتراحات

. المصادر و المراجع

المـقـدمـــة

مـنـاهج التعليم الأساسي و الـثانوي تـنص علـى قواعـد اللغـة العربيـة ودراسـة النحو والصرف والإملاء في الطور الأول ضمـنيـة .فـهي تتـم في دروس المحادثـــــة والقراءة والكتابة لأن الاستعمال والتنويع هو الذي يجعل الطفل يفـهم ولـو حـــدسيا الـنظام اللـغـوي وطرائق التعبير حسب الحالات المخـتلفة وبذلك يـصبح قـــادرا علـى إعطاء الكلمة الدلالة المناسبة واختيـار العبارة المحددة للغرض حسب السياق.

واستماع الطفل في الطور الأول إلى الكلام الصحـــيح بصـفة مسـتمرة وإعـادة مـا يسمع من ألفاظ وتراكيب و صيغ ...الخ يجعل أذنـــه تـــستأنس وتتـدرب علـى توظيف اللغة توظيفا سليما .وهكذا يتم اكتسابها وامتلاكها. وهـو في الوقـت نفسـه تحضير لدراسة القواعد في الطور الثاني.

أما دراسة القواعد كنشاط فتبـدأ ابتـداء مـن السـنة الرابعـة أساسـي إلى السـنة النهائية .

ووردت في الـمناهج الـتعليمية بـرامج قواعد اللغة المقررة لكل مستوى .

ودرس المحادثة في السنة الأولى أساسي يشتمل على عدة حصـص، وكـل حصـة لها هدف خاص .

والحصة الثالثة هدفها " التركيز علـى الـتراكيب الأساسـية وتنويـع اسـتعمالها " هى التى يتدرب التلاميذ فيها على استعمال الصيغـة أو الـتركيب المـقرر و الـوارد في درس المحادثة والقراءة.

والـطريقة الـمتبعة في هذه الحصص مفصلة في منهاج الطور الأول.

المـقـدمـــة

مـنـاهج التعليم الأساسي و الـثانوي تـنص علـى قواعـد اللغـة العربيـة ودراسـة النحو والصرف والإملاء في الطور الأول ضمـنيـة .فـهي تتـم في دروس المحادثـــــة والقراءة والكتابة لأن الاستعمال والتنويع هو الذي يجعل الطفل يفـهم ولـو حـدسيا الـنظام اللـغـوي وطرائق التعبير حسب الحالات المخـتلفة وبذلك يـصبح قـادرا علـى إعطاء الكلمة الدلالة المناسبة واختيـار العبارة المحددة للغرض حسب السياق.

واستماع الطفل في الطور الأول إلى الكلام الصحـــيح بصـفة مستمرة وإعـادة مـا يسمع من ألفاظ وتراكيب و صيغ ...الخ يجعل أذنـه تـستأنس وتتـدرب علـى توظيف اللغة توظيفا سليما .وهكذا يتم اكتسابها وامتلاكها. وهـو في الوقـت نفسـه تحضير لدراسة القواعد في الطور الثاني.

أما دراسة القواعد كنشاط فتبـدأ ابتـداء مـن السـنة الرابعـة أساسـي إلى السـنة النهائية .

ووردت في الـمناهج الـتعليمية بـرامج قواعد اللغة المقررة لكل مستوى .

ودرس المحادثة في السنة الأولى أساسي يشتمل على عدة حصـص، وكـل حصـة لها هدف خاص .

والحصة الثالثة هدفها " التركيز علـى الـتراكيب الأساسية وتنويـع اسـتعمالها " هى التى يتدرب التلاميذ فيها على استعمال الصيغـة أو الـتركيب المـقرر و الـوارد في درس المحادثة والقراءة.

والـطريقة الـمتبعة في هذه الحصص مفصلة في منهاج الطور الأول.

توقيت قواعد اللغة في التعليم الثانوي التقني ساعة واحدة في كل أسبوعين.

المضامين:

مضامين السنة الثالثة تقني واحدة لجميع الشعب. حسب برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم التقني. السنة الثانية والثالثة ثانوي. ماي 1995.

ومضامين قواعد اللغة العربية في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي موجودة مضامين السنة الثالثة واحدة لجميع الشعب بما فيها الشعب الأدبية.

السند هو:

كتاب الأعمال التطبيقية في النحو و الصرف و البلاغة و العروض للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب وهو كتاب التلميذ وبدون تاريخ.

ومنهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام .الصادر في جوان 1995.

ومنهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي التقني.الصادر في جوان 1995 .

ومضامين السنة الأولى و الثانية ثانوي من التعليم العام واردة في منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام. الصادر في جوان 1995.

وكذا كتاب التلميذ المخصص لقواعد اللغة والمعد لتلاميذ السنة الأولى وآخر للسنة الثانية ثانوي.

المختار في القواعد و البلاغة و العروض السنة الثانية. الصادر في سنة 1990–1991.

المختار في القواعد والبلاغة والعروض. السنة الأولى ثانوي. الصادر في سنة 1990 –1991 مخصصان للشعبة الأدبية

كتاب القواعد المخصص لتلاميذ السنة الأولى والثانية تقني غير موجود.

كتاب القواعد المخصص لتلاميذ الطور الثاني نادر.

**التقويم:**

وما يتعلق به من تعريف ومبادئ وأهداف وأنواع والإجراءات العلمية للتقويم والاختبارات. مذكور في منهاج التعليم الثانوي العام في الصفحة 110.

وفي منهاج التعليم الثانوي التقني الصفحة 58.

كما ذكر المنهجان طرائق التدريس و الوسائل و التدريس بواسطة الأهداف. وحدد الأهداف المعرفية والمهارية و الوجدانية. وملمح التلميذ في نهاية الدراسة الثانوية.

أما منهاج الطور الأول و الثاني و الثالث فقد ذكر الأهداف العامة والخاصة ولم يتعرض إلى الأهداف المهارية والمعرفية و الوجدانية كما هو في التعليم الثانوي وذكر الوسائل التربوية. ولم يتحدث عن التقويم. تحدث عن الأعمال الموجهة ( تصحيح التمارين المنجزة...وإنجاز الأعمال في القسم ...تكليف بأعمال خارج القسم.) و هذا وارد في تنظيم الوحدة التعليمية في السنوات السابعة و الثامنة والتاسعة أساسي.

الكتابة في الطور الثاني تشتمل على الخط والإملاء و التمارين وتنجز في ساعة واحدة في السنة الرابعة و في حصتين. وتنجز في حصة واحدة في السنتين الخامسة و السادسة ومدتها 30 دقيقة. و بالإضافة إلى هذه الحصة نشاط دراسة النص وهي عبارة عن تطبيقات لغوية كتابية، ومدتها 4 دقيقة، وفي حصة واحدة في السنة الرابعة أساسي، وفي السنتين الخامسة و السادسة ساعة واحدة في حصة واحدة.

أما التمارين الكتابية في الطور الأول فهي " تتوج الدروس القرائية و هي تتعلق بالفهم واللغة وتوسيع المعلومات و التعبير"

وهي تنقسم إلى أربعة أقسام وهي:

أ ـ **الفهـم**: الربط بين جملة وما يكملها - الربط بين الرسوم ومدلولاتها...)

ب ـ **اللغـة**: فهم البناء اللغوي وملاحظـة بعـض الخصائص التعبيرية ووضع الكلمة فى مكانها من الجملة.

ج ـ **تـوسيع المعلومات**:

التعريف ببعض الحيوانات و الطيور وبصغارها...

د ـ **الـتـعـبـير**:

يتدربون على أوليات التعبير الكتابي ( كتنظيم الجمل المبعثرة ...) وهذا حسـب ما ورد في منهاج التعليم الأساسي الطور الأول ص 54.

لم يذكر المنهاج الوقت المخصص لهذا النشاط .

**الـتـنـسـيـق**:

التنسيق بين أطوار التعليم الأساسي الثلاثـة في نشـاط قواعـد اللغـة غـير موجـود وهذا يعود في نظري إلى:

. تعدد لجان التأليف

. عدم تكوين هذه اللجان في بناء المناهج.

والتنسيق بين برنامج القواعد في التعليم الأساسي والثانوي غـير موجـود للأسـباب المذكورة أعلاه، والتدرج غير موجود بين المراحل.

والسؤال الذي نطرحه هو:

ماذا نعني بقواعد اللغة؟ وما هي الإشكاليات المطروحة في تدريس هذا النشاط ؟

## قـواعـد اللـغــة:

نعني بهذا المفهوم القوانين والمقـاييس الـتي بنيـت علـى أساسـها اللغـة فـهي نظام اللغة وبنيتها.

## الإشكاليات المطروحة في تدريس القواعد:

. هل حقق تدريس القواعد أهدافه؟

. هل تسلمت لغة الطفل بعد تعليمه قواعدها؟

. هل يتمتع المعلم بالزاد المعرفي في قواعد اللغة حتى يتمكن من تبليغها؟

. هل طرائق تبليغ قواعد اللغة مناسبة لتحقيق أهدافها التعليمية؟

. هل الحصص المخصصة للدرس والتمرين كافية؟

الإجابة عن هذه المسألة الطويلة إلا أنني سأكتفي باختصارها في التصـورات الآتية:

أرى أن تدريس قواعد اللغة لم يحقق أهـدافه، و قـد بنيـت حــكمي هـذا على ما نلاحظه عند سمـاع أطفالنـا وهـم يتحدثـون في الأقسـام وكذلـك المعلمـين وعند تتبع كلام المتحدثين من المثقفين.

كـل هذه الملاحـظات تؤدي بنا إلى التساؤل عن الأسـباب الـتي جعلـت المتعلـم يفـهم القـاعدة النحويـة و الصرفيـة حــين تقديمــها ويعجــز عــن توظيفــها في استعمالاته اللغوية المنطوقة منها بالدرجة الأولى والمكتوبة.

إن تدريـس قواعـد اللغـة يتطلـب اكتسـاب المعلـم زادا معرفــيا في علـوم النحــو والصرف وعلم المعاني وإلا فاقد الشيء لا يعطيه.

كما يتطلب من المعلم نفسه توظيف هذه القواعد في لغــته واتصالـه بـالتلاميذ. ويتطلب منه أيضا اختيار الطريقة المناسبة التي تقدم بها القاعـدة باعتبارها إضـاءة

يمارس بفضلها التلاميذ بناء التراكيب واستعمال الصيغ والحرص على الإكثار من الممارسة وتكرارها بهدف التثبيت والترسيخ. ولا يتحقق ذلك إلا باستعمال الوسيلة المناسبة كالأمثلة والكتاب والسبورة والتمارين المتدرجة و المتنوعة والأجهزة السمعية والبصرية في حال توفرها و الرسوم وغيرها ...

إن على المعلم والمتمكن من قواعد علوم اللغة:

ـ أن يميز بين دراسة اللغة لذاتها و التعمق فيها قصد التخصص في علومها وبين الدراسة العلمية للغة من أجل استعمالها في الحياة اليومية. إذ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية .

ـ ألا يكتفي بتحفيظ القواعد تحفيظا جافا أن يعمل على تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية و التبليغية. وذلك بتكثيف التدريبات العملية لا في درس جميع الأنشطة اللغوية.

ـ أن يدعم تدريس النحو بتدريس علم المعاني لا كقواعد تحفظ بل كأساليب يدرب على استعمالها التلاميذ. فيدربون على ربط هذه القواعد بما تؤديه من معان وأغراض.

ـ أن يحدد الوحدات اللغوية بما يدخل عليها من علامات وأدوات لغوية:

كيف نجعل المتعلم يميز بين الاسم والفعل والحرف؟

إن ما نلاحظه في التدريس هو تقديم المعلم قائمة من الأسماء وقائمة من الأفعال وأخرى من الحروف باعتبار دلالاتها. فما دل على إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد أو شيء، فهو اسم وما دل على حدث مرتبط بزمان فهو فعل، وما لم يدل

على أحد منهما فهو حـرف. لكـن هـل يـكـفي ذلـك لترسـيخ التميـيز بـين هـذه الوحدات اللغوية؟

طبعا لا! و الـدليل على ذلك أن الكثير من الأطفـال وهم في الطور الثالث من التعليم الأساسي وربما بعضهم في التعليم الثانوي عاجزون عن التمييز بينها.

و الحل يكـمن في اسـتفادة تعليمنا من تجارب علمائنا السابقين الأولـين الذيـن شافهوا فصحاء العرب ودونوا عنهم اللغة الفصحـى، الذيـن قـدموا لـنا العلامـات التي يتميز بها الاسم عن الفعل والفعل عن الاسم.

ما هي هـذه العلامـات اللغويـة الـتي تجعلـني أصنـف هـذه الكلمـة ضمـن الأسماء ولا أصنفها ضمن الأفعال؟

فمن علامات الاسـم، كمـا هـو معـروف التنويـن و ( ال) التعريـف، وحـروف الجر... إن تقديم هذه العلامات للتلاميـذ عـن طريـق حملـهم علـى ملاحظـة مـا يدخل على الاسم من علامات هو الذي يرسخ في أذهانهم مفهوم الاسم.

كما نرسخ في أذهانهم مفهوم الفعل بمعرفة علاماته الخاصة و يحصل هـذا بربط الفعل بضمير من ضمائر الرفع أو بربطه بإحدى أدوات النصب أو الجـزم أو بـربطه بالسين وسوف ...

أما الحرف فيتطلب من المعلم أن يـبرز معنـى افتقـاره إلى غـيره مـن الاسـم أو الفعل حتى يميزه عن الاسم و الفعل.

5 ـ أن يقابل بين الصيغ الصرفية فيما بينها وكذلك البنى التركيبية ما اسـتطاع إلى ذلك سبيلا. ولا يفصل بين النكرة والمعـرفة، ولا يـفصل بين الاسم المفـرد والمثنـى والجمع. ولا يفصل بين الإثبات و النفي ...

على المعلم أن يحرص على بيان التقابل بين الصيغتين أو التركيبين لأن بهذا يحصل تقابل وظيفي بين الاسم المذكر والاسم المؤنث، وبين التركيب المثبت والمنفي مثلا وعن هذا التقابل ينشأ في ذهن المتعلم ترابط دلالي و بنوي بين الصيغتين مما يسهل على المتعلم اكتساب الصفتين المتقابلتين وفي الوقت نفسه ننمي فيه القدرة على التمييز .

6 ـ وعلى المعلم أن يخصص وقتا للتطبيقات النحوية و الصرفية و التدرج مع تلاميذه من السهل إلى الصعب ليمكنهم من قواعد اللغة والحرص على التقييم والتقويم، فاللغة ممارسة واستعمال .

ـ وأن يتأكد من مستوى التلاميذ في هذا النشاط وغيره في بداية السنة الدراسية وذلك بإجراء التقويم التشخيصي وذلك بطرح السؤال التالي:

ما هو المستوى الأولي للمتعلمين في مادة القواعد؟

وإجراء التقويم التكويني " ليتعرف على الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية والغرض منه هو تحسين عمليتي التعليم والتعلم وإعادة تكيفهما في ضوء التقويم مما يتيح المراجعة والاستدراك ويدفع المتعلم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب كما هو وارد في منهاج التعليم الثانوي العام ص 111 "

ـ أن يربط النحو بالبلاغة في تعليمه فقد لا ندرك الفرق في المعنى بين قولنا ( أنا سمعت ) و{ما سمعت أنا} لكن علم المعاني يعلمنا هذه الفوارق ويوقفنا على المعاني المتباينة بين التركيبين ولذلك قالوا أنه "علم معاني النحو " وأن يستغل حصص شرح النصوص و الموازنة بين نصين أو المطالعة ...الخ وبتنبيه التلاميذ إلى بعض الصيغ والتراكيب والدور الذي تلعبه في توضيح المعنى يقول الأستاذ حسان تمام: (إذا كانت الشركة في دراسة الجملة قائمة بين علم النحو

والمعاني فإن النحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجملة الأخرى في السياق الذي هي فيه )[1].

فهذا الرأي في نظري يتفق ونظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني فهو يقول في دلائل الإعجاز ما يلي: ( والجملة تتآزر مع جاراتها). فنظرية الجرجاني في النظم ترمي إلى جعل التركيب اللغوي وتنوع أساليبه وتعدد طرائقه هي موضوع الدراسة النحوية وهو ما تعنى به الدراسات اللغوية الحديثة.

ـ ينبغي أن يعلم المعلم التلاميذ في الطورين الثاني والثالث والثانوي نظرية الحديث بشكل مبسط يناسب المستوى وأن يعرف التلميذ المتحدث والسامع وحال الخطاب. والشروط المناسبة لكل واحد من هذه العناصر. وأن المتحدث يراعي مستوى السامع في حديثه المنطوق و المكتوب ليفهم الرسالة أو الخطاب. وأن يأخذ بعين الاعتبار حال الخطاب فيصبح التلميذ بالممارسة يفكر عند حديثه في السامع و مقامه والأسلوب المناسب والمفردة المناسبة ...

ويراقب التلميذ نفسه في حديثه المنطوق والمكتوب . والتلاميذ يراقبون بعضهم بغضا في المناقشات و البحوث وكثيرا ما يقدمون التعليل الجيد.

10 ـ وعلى المعلم و الأستاذ أن ينظما أدوارا في حالات خطابية مختلفة (jeux de roles)

في الأقسام فيتقمص الطالب دور الصحافي أو السائح الذي يبحث عن الطريق ... الخ و نظرية الحديث ليست جديدة على العرب فقد تحدث الجاحظ في البيان و التبيين عن المتحدث والسامع والحال وذكر عبارة

---

[1] – تمام حسان : **الأصول** ص 346 الهيئة المصرية العامة للكتاب

(لكل مقام مقال ) وذكر إيميل بنفينيست( EMILE BENVENISTE) العناصر نفسها في كتابه PROBLEMES DE LINGUISTIQUE GENERALE فنظرية الحديث THEORIE DE L'ENONCIATION الطالب يوظفها في بيته لما يتحدث مع والديه وأستاذه، وتساعد التلميذ في تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها فهو يطرح عدة أسئلة على نفسه قبل الشروع في الشرح والتحليل وهي كما يلي:

من هو الكاتب؟ ولمن يكتب؟ وماذا يكتب؟ وكيف يكتب؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة يتطلب التحكم في اللغة ومعرفة التراكيب والصيغ التي وظفها المؤلف من أجل التبليغ فالقواعد تسمح للتلميذ بالقراءة والكتابة الصحيحة والقدرة على التحليل والتعليل والتصنيف والاستنتاج وقد أصاب من قال ( النحو في الكلام كالملح في الطعام) ولهذا ينبغي أن نفكر في سياسة تكوينية تمس المفتش و الأستاذ و المعلم في أقرب وقت، فهذا يعود بالفائدة على المدرسة الجزائرية.

## المصادر و المراجع

- ابن جني ( أبو الفتح عثمان ) **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة1952 /1956

- الجرجاني عبد القاهر ( **دلائل الإعجاز**. تحقيق محمد رضوان الداية وفايز، دارقتيبة، دمشق، الطبعة الأولى 1983

- سويسي فطومة، **مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، جامعة الجزائر مارس 1988

- سيبوية (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ). **الكتاب**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة 1983

### المجلات:

- **اللسانيات**، يصدرها معهد العلو م اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر العدد 4 – 1973 –1974

### المقالات:

الحاج صالح عبد الرحمن. **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**،_مجلة اللسانيات. العدد 4 – ص 35

### المراجع الأجنبية:

**EMILE BENVENISTE : problemes de linguistique générale . gallimard 1974**

- برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم الثانوي والتقني السنة الثانية و الثالثة ثانوي ماي1995–مديرية التعليم الثانوي التقني.

- برنامج اللغة العربية وآدابـها في التعليـم الثـانوي العـام . مديريـة التعليـم الثانوي العام جوان1995.

كتاب الأعمال الـتطبـيقية في الـنحو و الـصرف و البلاغـة والعـروض للسـنة الثالثة ثانوي –لجميع الشعب مديرية التعليم الثانوي العام بدون تاريخ

إنجاز منشورات ثالة ، الأبيار ، الجزائر

الهاتف : 021.92.42.11 / 021.92.42.11

الفاكس : 021.79.62.42




المجلس الأعلى للغة العربية
06، شارع العقيد أحمد بوقرة، الجزائر
الهاتف: 23.07.24 / 23.07.25 الفاكس: 23.99.80
ص.ب. 575 الجزائر، ديدوش مراد
www.csla.dz