

جدوى استعمال النقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها

(*) بحث مقدم إلى ندوة تعليم اللغة العربية بالدوحة
٣-١ رجب ١٤٠١ هـ ٥-٧ مايو ١٩٨١ م

جدوى استعمال النقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبناءها

حين وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها احس الناس في كل مكان ولا سيما الغرب بما خلفته من دمار ، ونشأ لدى الناس اتجاه عقلي وعاطفي الى اشاعة التفاهم بين الشعوب واتخاذ هذا التفاهم وسيلة لمنع الحروب أو الاقلال من دوافعها في المستقبل ، وقد عرف للناس في الغرب ان تعدد اللغات عندهم يمثل عقبة في سبيل التفاهم لأن كل لغة ترمز الى قومية معينة وكل قومية ترمز الى اختلاف في المصالح وفي الثقافة بينها وبين جاراتها وكل اختلاف في ذلك يدعو الى اختلاف في الولاء والعصبية ولقد رأى ان تعليم اللغات لغير اهلها ربما أعان على اشاعة التفاهم ، فكان لابد على ضوء هذه الملاحظات من القاء نظرة فاحصة على طرق تعليم اللغة التي كانت سائدة في ذلك الوقت وتلمس جوانب النقص فيها ومحاولة علاج هذه الجوانب ليكون التعليم ايسر تناولا وأبلغ اثرا وأرسخ في تربة الاصلاح جذورا . وكان لابد لهذا العلاج ان يقوم على اساس من ربط طريقة التعليم بالدراسات اللغوية الحديثة وبالدراسات التربوية والدراسات النفسية . فأما الدراسات النفسية (والمقصود هنا المذهب السلوكي) فقد رأت اكتساب اللغة من قبيل العادات وبنت تصورها في هذا المجال على أن الانسان يستطيع بالتعود ان يتعلم لغة غير لغته . يقول أحد ممثلي هذه النظرة^(١) : «لقد لاحظنا ان عملية الاتصال بواسطة اللغة كما نعرفها انما

صارت ممكنة بسبب وجود نظام من العادات التى تؤثر فىنا الى حد كبير دون وعى منا . وهذه العادات عميقة الجذور فى الجهاز العصبى للفرد وفى سلوكه العضوى والعقلى والعاطفى . ان تغيير أى جزء من نظام العادات هذا هو عمل شاق . وان انشاء نظام مواز فى تعليم اللغة الأجنبية هو عمل مساو لذلك فى المشقة » .

واما من الناحية التربوية فقد كان من المنطقى ان يبنى علماء التربية على تصور العادة مبدأ التكرار وان يتجاوزوا طريقة الترجمة فى تعليم اللغة الى ابداع طريقة اخرى اطلقوا عليها الطريقة المباشرة . لقد كانت اتجاهات الطريقة المباشرة أن تدخل علم الأصوات فى تعليم اللغة وتؤكد على الاهتمام باللغات الحية وتعليم الكلام والاعتماد من الناحية النفسية على مبدأ التداعى association والادراك البصرى Visualization والتعليم بواسطة الحواس من خلال الوسائل التعليمية ثم التعليم بواسطة اللعب والنشاط^(١) .

وأما الدراسات اللغوية الحديثة فقد أعطت تعليم اللغة أثنى ما يعتز به فى الوقت الحاضى من تغلغل النظرة فى المادة وشمول النظرة والكشف عن البنية ووضوح الأقسام ودقة المصطلحات وقد تبدى كل ذلك لأول وهلة فى الدراسات الصوتية التى لم يكن لتعليم اللغة عهد بها ثم توالى النتائج الباهرة فى فروع الدراسات اللغوية الأخرى . لقد حملت الدراسات الصوتية فى جعبتها هدية قيمة لتعليم اللغة هى فكرة التقابل . لقد عرفت الدراسات اللغوية فى منشئها فى القرن التاسع عشر فكرة التقابل ولكن ذلك كان فى اطار تاريخى يرتبط باللغات البائدة لا باللغات الحية وقد عرف ذلك التقابل المطرد باسم قانون جريم 'S Grimm

Lau ، اذ تمكن جريم من الكشف عن اطراد التحول الصوتى في تاريخ اللغات الهندية الأوربية اطراداً يمكن الدارس من التنبؤ بمقابلات صوتية بين هذه اللغات في فترات تاريخية صحيحة .

ولو اقتصر الأمر على هذه النظرة التقابلية الأولى لحالت فكرة « الانقراض » اللاصقة بهذه اللغات البائدة دون الایحاء بالطريقة المباشرة التى تدعو الى تعليم اللغة الحية بنظمها الصوتية القائمة وكلامها المسموع ، غير ان فكرة الفونيم في صورها المختلفة (صورتها البراغية الوظيفية المرتبطة بالمعنى ، وصورتها الأمريكية التوزيعية المرتبطة بالموقع ، وصورتها الفرنسية النفسية المرتبطة بالاحساس) فتحت الطريق امام التحليل التقابلى في داخل نظام لغة واحدة بعينها ، وسمى هذا التحليل التقابلى عند البراغيين باسم « الاستبدال » وعند التوزيعيين باسم « قيمة الموقع » ولدى الفرنسيين باسم « الفرق بين أحاسيس المتكلم » .

ولما كانت فكرة التقابل في صورتها البراغية والامريكية أكثر قابلية للضبط منها في صورتها الفرنسية (لعدم قابلية احساس المتكلم للقياس) كان اصحاب الطريقة المباشرة أكثر احتفاء بالمعايير الوظيفية والتوزيعية ، فبنوا طريقتهم عليها .

واذا نظرنا الى الأصوات اللغوية من الوجهتين العضوية والسمعية المجردتين اللتين تتجاوزان لغة بعينها وتنطبقان على الأداء الانسانى في عموميه وجدنا هذه الأصوات تخضع للاعتبارات النوعية ، لأن اى مخرج في عموميه يعتبر نوعاً من النطق والشدة نوع يوجد في كل اللغات وكذلك الرخاوة والجره والهمس الخ . . ومن ثم نجد الاحتمالات النظرية لتجمع هذه الأمور النوعية في حزمة من الخواص النطقية المميزة او غير

المميزة تنتج أنواعا من النطق ايضا فتنتمى الأصوات اللغوية الى أنواع وهذا ما تعبر عنه الرموز الكتابية المثبتة في جدول الكتابة الصوتية العالمية فكل رمز من رموزها يدل على نوع من النطق وليس على نطق في لغة خاصة ، وانما يخصصه التطبيق ، فهناك نوع للباء تشترك فيه اللغات على وجه العموم وتختلف فيه كل لغة عن الأخرى من حيث تفاصيل النطق والسماع . وهناك نوع يشبه ذلك للسين ، والراء ، والميم ، والنون وغيرها من الأصوات . وهذا الأساس النوعي typological هو الذى بنى عليه احكامنا في تفسير أصوات نسمعها من لغات لانعرفها فنفهم صوتا معينا من هذه اللغة بانه باء أو سين أو راء أو ميم أو نون الخ ونرد كل ذلك الى خبرتنا بأصوات لغاتنا التى اكتسبناها في الطفولة ، وننتفع به في تعلمنا للغة الثانية . « ان تعليم اللغة يبدأ في العادة بعد أن يكون المتعلم قد عرف من لغته الاصلية قواعد التركيب أو النظام ، وقد عرف في معظم الحالات القراءة والكتابة بلغة الاولى . وهذا يكون قد عرف ضمنا (أو صراحة في بعض الحالات) طبيعة اللغة الانسانية »^(١) . وهكذا نفسر أصوات المتكلم الأجنبي في ضوء هذه الخبرات ولكننا في الأعم الأغلب من الحالات نصيب في معرفة النوع ونخطيء في معرفة التفاصيل فنمد هذا النوع او ذاك بتفاصيل مما تشتمل عليه عاداتنا النطقية في نطق اللغة الأولى .

وبأقى تقديمنا لهذا المدد بحسب ما يسمى في علم اللغة النفسى :
« مبدأ التعاون » أو Co operative principle الذى تتم في ضوئه عملية الفهم^(٢) .

1 - S, pit croer, Introducing Appiled Linguistics, p. 224.

والأقواس من وضع المترجم

2 - Herbert Clark & Eve Clark, Psychology and Language, p,72,

وهكذا نتكلم اللغة الثانية في ظل عاداتنا النطقية السابقة فنخطئ ونعتقد اننا على صواب وقد ندرك اننا على خطأ ولكن تعوزنا معرفة مطالب النطق الصحيح عضوياً وسمعياً . من هنا تدخل الدراسات التقابلية الى مسرح تعليم اللغة لتكشف عن العادات المعوقة للتعلم . وليس التقابل هنا ذلك الذى تسميه الدراسات اللغوية النظرية : « الاستبدال » أو « قيمة الموقع » مما يكون بين وحدة صوتية وأخرى في نظام لغة واحدة ، بل هو مقابلة الفونيم من اللغة المنبع بالفونيم من لغة المصب للكشف عن نقل العادات transfer أو تداخلها interference وهما أمران معروفان في تراثنا العربى معرفة تامة^(١) .

« فإذا تصدينا لتحليل النطق حدّدنا من الوحدات الصوتية في بنية اللغة الأولى مالا يرد مثله في اللغة الثانية وما يوجد فيهما معاً مما يختلف فيه النطق بينهما — يصدق هذا على الصوائت كما يصدق على الصوامت »^(٢) .

فالتحليل التقابلي اذا يضع بنية في مقابل بنية ليرى القسط النوعى Typological المشترك بينهما وغير المشترك . فإذا كانت البنيتان بنيتى أصوات اختلف النظر الى الوحدات الصوتية (الفونيمات) عنه الى متغيرات الأصوات ، أى أن نظرتنا تتجه الى النون العربية في مقابل n الانجليزية ، ولانهمم بالنظر في فرع من كل منهما في موقع قبل الكاف مثلاً كما في « من كان » و man Kind حيث تدغم في النطق العربى

(١) اقرأ لابن جنى في الخصائص فصلين : أحدهما عنوانه : « فصل في العربى يتقل لسانه » ، والثانى : « فصل في تداخل اللغات » .

2 - william Francis Mackey, Language Teaching Analysis p. 80.

وتظهر في النطق الانجليزي . ذلك بأن « اللغة نظام » وبعد دور التقابل دورا مركزيا في هذا النظام . ليس هناك نظام كلى معروف صادقاً على كل اللغات . بل ليس هناك لغتان ذواتا بنية متشابهة . فأبواب الصياغة في احدى اللغتين ربما احتملت بعض التوازي من الناحية الجدولية Paradigmatically (أى رأسياً) مع ما في اللغة الأخرى ، ولكن التطبيق النحوى لهذه الأبواب في اللغتين سيختلف ، وهكذا يختلف معه نظام التقابل مع كل لغة أخرى^(١) ولقد رأينا منذ قليل أن تقابل الوحدات في داخل البنية الواحدة يهتم الدراسات النظرية لا التطبيقية . أما علم اللغة التطبيقى فالمهم عنده تقابل بنية احدى اللغتين وبنية الأخرى . « ويرى بعض اللغويين أنه لا حاجة بنا الى تعليم العناصر المتشابهة بين اللغات ، اذ يكفى أن نعرضها في مواقف تكشف عن قيمتها ، ويتطلب الأمر عناية في التعليم من نوع آخر حين تكون الخلفيات اللغوية مختلفة^(٢) . ونستطيع بالمقارنة أن نحدد ما نأخذ وما ندع^(٣) .

فإذا وضعنا البنيتين في وضع التقابل وجدنا من أصوات احدهما ماله مقابل في الأخرى ، كما نجد من اصواتها مالا مقابل له في البنية الصوتية للغة الأخرى . فمثلا إذا قابلنا البنية الصوتية للغة العربية الفصحى بمثيلتها في اللغة الانجليزية ، وجدنا من أصوات اللغة العربية مالا مثيل له في الانجليزية كالحاء والحاء والصاد والضاد والطاء والظاء

1 - W.A. Bennett, Aspects of Language and Language Teaching, P.35

(٢) يقصد حين يكون الخطأ في عناصر لا تخضع للتحليل التقابلي .

3 - D.A. Wilkins, Linguistics in Language Teaching, p.198.

وأيا

R. Lado, Linguistics Across Across Cultures, p.6.

والعين والغين والقاف ، ووجدنا في الانجليزية مالا مثيل له في العربية مثل P و V . فهذه الأصوات التى لا مقابل لها لا تدخل في نطاق التقابل ، ومن ثم تمثل صعوبة للطلاب والمعلم على حد سواء ، ويفتقر علاجها الى طرق أخرى غير التحليل التقابلى ، كطريقة تحليل الأخطاء . وأما القسط المشترك بين البنيتين فهو موضوع التحليل التقابلى . فما المجال الذى يكون فيه هذا القسط المشترك ؟ .

ان التحليل التقابلى لم يعد مقصورا على النظم الصوتية كما كان في بادىء الأمر ، فلقد أصبح يجرى الآن مقابلة النظام المقطعى بالنظام المقطعى ، ومقابلة النبر بالنبر ، والتنغيم بالتنغيم ، والبنية الصرفية بمثلها ، ونمط التركيب النحوى بمثله ، والمعنى الوظيفى بالمعنى الوظيفى ، والمعجمى بالمعجمى ، والموقف الثقافى بالموقف الثقافى ، فنسعى بكل ذلك الى أن نضع الطالب أمام عادتين استعماليتين متعارضتين اكتسب احدهما من قبل ، ومن ثم يحول تمكنها منه دون ان يكتسب العادات النطقية الأخرى في اللغة الثانية .

فاذا قابلنا النظام المقطعى العربى بمثيله في الانجليزية تبين لنا أن هناك فروقا بنيوية بينهما تبدو على النحو التالى :

١ — لا يبدأ المقطع العربى بأكثر من صامت واحد ولكنه يبدأ بذلك في الانجليزية نحو Street فلو اراد العربى أن ينطق هذه الكلمة لأدخل على بدايتها همزة وصل للتوصل الى النطق بالساكن ، ولجاء بحركة بعد التاء الأولى للتخلص من التقاء الساكنين حسب العادات النطقية العربية ولكانت النتيجة (istireet) وهى بالطبع خطأ يمكن اصلاحه بالتحليل التقابلى .

٢ — لا يكون مركز المقطع في العربية الا حركة أو مدا بعكس ما نجده

في النظام المقطعي الانجليزي من صوامت توصف بأنها Syllabic اى أنها تقع مركزاً للمقطع وذلك مثل I في bottle و M في bottom و N في button .

٣ — لايتهى المقطع العربى وسط الكلام بصامتين غير متحركين ويحدث ذلك في الوقف . أما في الانجليزية فذلك مباح في الوسط والآخر كما في distrust فلو نطق العربى هذه الكلمة لدعته العادة الى تحريك t الأولى .

وعلى هذا النحو نستطيع رصد الفوارق بين البنيتين المقطعيتين .
واذا قابلنا نظام النبر في العربية بمثله في الانجليزية ، أدركنا أن نظام النبر العربى يخضع لقواعد مطردة تتلاءم مع البنية المقطعية للكلمات المفردة من جهة ، ويلحقه بعض التعديل في السياق فيخضع لايقاع الكلام المتصل من جهة أخرى . أما في الانجليزية فان نظام النبر لا يخضع للقواعد لأن الكلمات الانجليزية الأصلية يغلب فيها أن تكون على مقطع واحد ، وقليل منها ما يأتى على مقطعين ، وأما الكلمات المتعددة المقاطع في الانجليزية فهي مستعارة من لغات أخرى في أغلبها ، فاذا اقترضت الانجليزية لفظاً من لغة أخرى أبقت على كل خصائصه التى كانت له في لغته الأصلية من صورة هجائية الى بنية مقطعية الى نبر الخ ، ونكتفى لبيان ما نلمحه من فروق في التنغيم عند مقابلة النظامين أن نستمع الى انجليزي يقول : good heavens ثم نحاول أن تقلد تنغيم كلامه وأنت تقول : « يالله » وستدرك الفرق بين اللغتين في ربط الاطار التنغيمى بالمعنى . واذا قابلنا طريقة البنية الصرفية بمثلها عرفنا مثلاً :

١ — أن أقسام الكلم غير متماثلة في اللغتين فليس في اللغة العربية adverb مثلاً .

٢ — أن الاشتقاق يختلف في هذه اللغة عنه في تلك ، فاشتقاق العربية يعطيها صفة اللغة التصريفية ويخضع لقواعد محددة ويمكن أن يحسب حسابا رياضيا فيعرف منه المهجور كما يعرف المستعمل . أما الاشتقاق في الانجليزية فهو صلة جدولية pacadigmatic لاحقة لوجود الكلمات لا سابقة عليها كما في العربية وما دام الأمر كذلك فلا يمكن في الانجليزية أن نقول إن الصيغة الفلانية من مادة كذا مهجورة .

٣ — تعتمد اللغة العربية على التصريف حيث تعتمد الانجليزية على اللصق ، فإذا كانت اللغة العربية تدل على من يقتل بلفظ « قاتل » الذى صيغ بزيادة الف في داخله فان الانجليزية تأتى بكلمة مكونة من عنصرين التصق أحدهما بالآخر وهى « Kill - er » فاذا جمعت العربية لفظ «قاتل» على «قتلة» فغيرت البنية الداخلية للكلمة قصد الدلالة على الجمع فان الانجليزية تلصق بالكلمة صوت « s » فتصير الكلمة الانجليزية « Kill - er - s » .

وعلى هذا النحو يمكننا ان نقابل من الناحية الصرفية بين اللغتين .
واذا قابلنا النظام النحوى لاحدى اللغتين بالأخرى عرفنا أن ما نسميه في العربية التفريق بين الجملتين الاسمية والفعلية لا نظير له في اللغة الانجليزية ، فاذا تصدرت الجملة الانجليزية « is » أو « do » أو « have » أو نحوها فليس ذلك للتفريق بين جملة اسمية واخرى فعلية وانما هو للفرق بين الخبر والاستفهام ، وقد يستعمل ماضى الأخرتين في الشرط الامتناعى subjunctive الذى تعبر عنه العربية بحرف « لو » فاذا عدنا الى لفظ « قتلة » وجعلناه في تركيب اضافى نحو « قتلة النساء »

وجئنا بمقابل ذلك في الانجليزية the Killers أو women's Killers women أدركنا ان ما تعبر عنه العربية بمنع التنوين في المضاف ومعه الجر في المضاف اليه تعبر الانجليزية عنه بكلمة وظيفية مستقلة هي « of » أو لاصقة هي « s » مع اختلاف في الرتبة التي بين المتضايقين ، واذا قابلنا المعانى الوظيفية هنا بمثلتها هناك وجدنا أن ما تسميه الانجليزية subject يقابله في العربية « المبتدأ » و « الفاعل » و « نائب الفاعل » واذا قابلنا المعانى المعجمية هنا وهنا وجدنا ان ما تعبر عنه الانجليزية بلفظ « uncle » يقابله في العربية « العم » و « الخال » وما تسميه العربية من الألوان « أحمر » يقابله في الانجليزية « red » و « crimzon » و « scarlet » وحتى « pink » فاذا اردنا ان نترجم ذلك عن الانجليزية قابلنا « red » بالكلمة العربية الأصلية التي على وزن أفعل وترجمنا الكلمات الأخرى بألفاظ النسبة وهى ألفاظ طارئة على حقل أسماء الألوان في العربية فقلنا « قرمزي » و « أرجواني » و « بمبي » وهكذا . وفي مقابل الكلمة الانجليزية « camel » نجد في العربية حشدا من الأسماء كابن اللبون والفصيل والجذع والبازل والراحلة والقلوص وغير ذلك . واذا اردنا أن نقابل موقفا ثقافيا بآخر فلربما عز علينا أن نجد في الانجليزية ما يقابل الطعينة والهامة وأهل الخطوة وحلقة الذكر ونحوها ولربما وجدنا المفاهيم المشتركة بين الثقافتين تخضع لبعض الاختلاف ، كمفهوم الأسرة والقربة والعلاقة الزوجية والخطبة وعلاقات العمل والدولة وهلم جرا ، مما ينبغى لكل منه أن يوضح التوضيح الكافي عند تعليم العربية لغير العرب .

حين يطرد التقابل بين العناصر المشتركة في البنيتين وتوضع فكرة « العادة » في الاعتبار يمكن التنبؤ بأخطاء المتعلم في أدائه للغة

« المصب » أو اللغة الثانية ولقد سبق عند الكلام عن النظام المقطعى أن وردت النبوءة القائلة : « فلو أراد العربى أن يبدأ كلامه بكلمة مثل stay لدعته العادة الى ان يبدأ النطق بهمزة وصل وكذلك : « فلو نطق العربى هذه الكلمة (أى distrust) لدعته عادته النطقية الى تحريك (t) . وهذا هو التنبؤ السابق على أداء الطالب ، وهو تنبؤ مبنى على الجانب اللغوى النظرى الذى يضع فى اعتباره ماكان من العناصر عرضة للمقابلة فى النظامين اللغويين ، وبصرف النظر عن العناصر التى ينفرد بها كل نظام منهما . فلا يمكن بواسطة التحليل التقابلى مثلاً ان نتنبأ بأن الطالب الأجنبى سيكسر عين المضارع ، أو يجعل مصدر « استقام » على صورة « استقوام » أو حتى « استقام » بكسر التاء ، أو ان يرفع المستثنى بعد الا ، أو يعدل عن ادغام النون فى « من يكون » لأن كل هذه الأمور مما ينفرد به نظام اللغة الفصحى ولانعلم له نظيراً فى لغة أخرى ، من هنا يقصر التحليل التقابلى عن التنبؤ بهذه الأمور من جهة ، وعن وصف العلاج لها قبل وقوعها فى الأداء من جهة أخرى . « ان اتيان الأخطاء بسبب الخلافات التقابلية حيناً وبسبب بنية اللغة الثانية حيناً آخر يجعل من المستحيل علينا ان نبني محتوى تعليم اللغة كله على نتائج التحليل التقابلى »^(١)

ان التحليل التقابلى اذا امكنا من التنبؤ فى حقل الأصوات والنحو بمعناه الواسع الذى يشمل (الصرف) فان من المشكوك فيه أن يكون له جدوى فى الحقول الأخرى كالمعجم والثقافة . من ذا الذى يستطيع ان يتنبأ بان الطالب الانجليزى بعد أن يتعلم معنى كلمة « رجل » بالعربية سيطلقها ذات يوم على سفينة حربية فيسميها « رجل

1 - D.A. Wilkins, Linguistics in Language Teaching, p.204.

الحرب « وهل يتحتم عليه أن ينقل الى العربية مفهوم اللفظ الانجليزي « man o' war » ومن ذا الذى يتنبأ بحتمية اطلاقه « عربية الشارع » على « الترام » بسبب وجود لفظ « street car » في الانجليزية . هذا من الناحية المعجمية . أما من الناحية الثقافية فهل يتحتم على الطالب الانجليزي الذى يتعلم العربية حين يكتب موضوعا في التعبير أن يهنيء زملاءه بعيد الفصح أو عيد القيامة أو أن يصف رحلة على الشاطئ كان فيها مع صديقه أو يصف شعوره حين كان يحضر حفلا راقصا أو اثناء شرب البيرة في الحانة ؟ لا يمكن بالطبع أن يتنبأ بأى أداء لغوى يدور حول هذه الممارسات الثقافية التى توجد في البيئة الانجليزية دون البيئة العربية . فاذا كان الأمر كذلك عرفنا ان التحليل التقابلي وما يصحبه من تنبؤ لا يغطي الا جانبا من جوانب الأخطاء التى يقع فيها المتعلم في الأداء اللغوى .

هناك إذا نوع من الأخطاء لا يمكن التنبؤ به لأنه لا يمكن اخضاعه للتحليل التقابلي بسبب اختصاصه بلغة المصعب دون لغة المنبع . فلا يمكن لنا أن نتنبأ بأداء الطالب الانجليزي لحروف الحلق العربية لعدم وجودها في الانجليزية ، لأن الطالب قد ينطق الحاء هاء وقد يحوها الى جهد حلقى غامض يدنو من الصوت الاسكتلندى الذى تنتهى به كلمة « loch » وقد يهتدى الى نطقها العربى ولكنه يبذل فيها من جهد المبالغة ما يجعلها غريبة على السمع نابية عن بيتها من الكلام ، واقفة بسبب المبالغة في الجهد النطقى في منتصف الطريق بين الافراد والتشديد . ولا يمكن أن نتنبأ بموقف الطالب الانجليزي من همزة الوصل فى الاداء العربى ولا بموقفه من التخلص من التقاء الساكنين ولا من القلقلة ولا جموع التكسير وصيغ المرة والهيئة والزمان والمكان والمصدر الميمى وما

أشبه ذلك كما لا يمكن ان نتنبأ بموقفه من ضمير الفصل او الحاق الفاء
بجواب الشرط او من المطابقة او الربط بالضمير او الحرف او الرتبة بين
الكلمات او التضام بينها . ولانستطيع التنبؤ بقدرة الطالب او عدمها
على التفريق بين المعنى اللغوي والمجازي ولاعلى التفريق بين ابن اللبون والجمال
او بين المهر والحصان أو بين عريشة تتخذ للصلاة وبين المسجد الجامع
اذ قد يسمى كل منهما جامعا كما أنه لا يمكن التنبؤ بانه سيرد التحية على
من مر به بقوله : «عليكم السلام» أو « السلام عليكم » ايضا . كل
ذلك خطأ لا يمكن التنبؤ به وقد تكفى نظرة عابرة الى التفريق بين أنواع
منه : فمنه ما يعد كسرا للنظام وبنية اللغة ومنه ما يعد سوء استعمال
لها . فمن الأول ما يتصل بالعناصر المفردة ومنه ما يتصل بالتركيب
والسياق ومن الثاني ما يتصل بسوء المناسبة بين اللفظ واللفظ أو بين
اللفظ والمعنى ومنه ما يتصل بعدم مراعاة المقام .

فمما يتصل بالعناصر المفردة ان تجمع الكتاب على كتاب أو
حتى « كتابون » أو ان تسمى ابن عرس فأرا أو الحدأة صقرا أو تنسب
الى العرب بلفظ «عرباوى» أو تصوغ « أفعل » من الألوان فتقول :
« هذا أبيض من ذاك » . أو ان تؤنث احمر على « أحمرة » أو تلحق
تاء التأنيث بحائض وطالق وناشر . أو أن تذكر « حبل » فتقول
« احبل » أو تكسر تاء المضارع أو تبدل همزة « رعناء » تاء مربوطة
فتقول « رعة » وهلم جرا .

وأما ما يتصل بالتركيب فمنه ان تتحدى مطالب التركيب فتقول
« صاحبها في الدار » بدل ان تقول : « في الدار صاحبها » أو أن
تخذف الفاء من جواب الشرط في نحو : « من عمل صالحا فلنفسه »
فيتحول الجار والمجرور من جواب شرط الى صفة للنكرة التي قبله ويظل

الجواب معلقا . أو أن تقول : « التقيته » وأنت تقصد « التقيت به »
أو «لقيته » أو تقول : « صالحا أكان أخوك » وأنت تقصد « أكان
أخوك صالحا » ؟ أو أن تقيس على العطف بعد «بين» في نحو «اجلس
بين زيد وعمرو» فتقول « اجلس بيني وعمرو » ، دون أن تكرر
« بين » .

وأما سوء المناسبة فقد يتخذ واحدا من اتجاهين : لفظي
أو معنوي : فأما اللفظي فمنه التعقيد الذي يأتي من ارباك الترتيب بين
الكلمات والفصل بين العناصر المتلازمة في السياق نحو قول الشاعر :
فأصبحت بعد خط بهجتها كأن قفرا رسومها قلما
وهو يريد : « فأصبحت قفرا بعد بهجتها كأن قلما خط
رسومها » .

أو قوله :

الى ملك ما أمه من محارب أبوه ولا كانت كليب تصاهره
أى الى ملك ما أم ابيه من محارب . وأما المعنوي فنحو فخر
عليهم السقف من تحتهم .

ونحو قول المجنون بن جندب :

محكوكة العينين معطاء القفا كأنما قدت على متن الصفا
ترنو الى متن شراك أعجفا كأنما ينشر فيه مصحفنا

لأنه على الرغم من أن كل كلمة مفردة في البيتين ذات معنى نجد
الكلام في جملة لا معنى له لخلوه من التناسب بين الكلمات فليس بين
احداها والاخرى علاقة توارد أو كما يسمونها collocation ومثل ذلك أن

تقول « حطمت هواء الزكاة » اذ لا صلة تواردية بين التحطيم وبين الهواء وهو في موضع المفعولية ولا يمكن انشاء علاقة اضافة بين الهواء والزكاة . هذا هو المقصود بعدم التناسب بين الكلمات من حيث المعنى وقد حال عدم التناسب هنا دون قبول تراكيب مستوفية شروط النحو حتى انه يمكن اعرابها دون اشكال .

وأما عدم مراعاة المقام (وهو خطأ في الجانب الثقافي) فمنه أن يوجه التلميذ كلامه الى أستاذه قائلاً : « ما معنى هذه الكلمة يا ولد ؟ » أو « قال المتنبي كرم الله وجهه » أو أن يقول القادم « وداعاً » أو يقال للمعزى « العاقبة عندكم » أو ان يقف التلميذ في درس المطالعة فيتمتم بالموضوع الذى امامه في سره . أو أن ينطق جملة التأكيد بتنغيم الاستفهام وهلم جرا .

لا مجال للتحليل التقابلي في هذه الأنواع المذكورة أخيراً من الأخطاء ومن ثم لا مجال للتنبؤ ومن هنا كان على علم اللغة التطبيقى ان يرصد لهذا النوع علاجاً من نوع آخر يسمى تحليل الأخطاء . وقد كشف تحليل الأخطاء عن الأسس التى يقوم عليها الخطأ النابع من داخل اللغة (وهو يقابل الخطأ النابع من نقل احدى البنيتين الى الأخرى أو تداخلهما معها) فوجد أن الأساس يمكن ان يكون واحداً من ثلاثة : توسيع مجال القاعدة أو تضيقه أو الجهل به . فمن توسيع مجال القاعدة صياغة افعال التفضيل مما الوصف منه على وزن افعال كأحمر وأبرص وأشدق دون مراعاة لقيود القاعدة . ومنه تطبيق قاعدة قلب الواو ألفاً على الفعل « استحوذ » ليصير « استحاذ » على الرغم من أن الفعل سمع هكذا . ومنه تجاهل لزوم بعض الأفعال واستعمالها متعدية كأن يقول اجتمعتم والتقيتم ومنه احياء صيغة مهجورة لاتصلح للإحياء لأسباب

من المعنى كاستعمال المطاوع من « قرأ » على صورة « انقرأ » أو من « ضرب » على صورة « انضرب » ومن هذا القبيل ما نسمعه عن مصطلح « الانقرائية » الذى قصد به أن يكون ترجمة كلمة Readability ومن ذلك قلقلة مالا يقلقل من الحروف ونحو ذلك . ومن تضيق مجال القاعدة عدم مراعاة تطبيق قاعدة الاستثقال التى تقول ان الضمة تحذف مع الياء للثقل ولهذا تتحول كلمة « مديون » و « معيوب » الى « مدين » و « معيب » فيصرف التلميذ خطأ عن النطق الأخير الى النطق الأول . ومنه تجاهل قاعدة قلب الواو الفا وقاعدة التعويض وقد اجتمعتا في كلمة مثل « استعاضة » فيستعمل التلميذ بدلا من ذلك « استعواض » واما جهل مجال القاعدة فمثاله الا يعرف التلميذ أن قبل السين من كلمة « الاستقلال » همزة وصل اغترارا بقولهم ان همزة الوصل تأتى عند بدء النطق بالساکن فيقطع الهمزة . ومنه عدم تقصير الألف في قولك « مندوبا الشركة » جهلا بقاعدة التخلص من التقاء الساكنين ، ومنه نطق الدال مقلقلة في « قد تم » جهلا بقاعدة ادغام المثلين . وهكذا .

ولقد حددت الدراسات اللغوية التطبيقية لتحليل الخطأ ثلاث مراحل : أولاها تبين الخطأ والثانية وصفه والثالثة تفسيره . فأما تبين الخطأ فأساسه معرفة الاستعمال الصحيح ولا يشترط له معرفة القاعدة ولقد كان الناس قبل نشأة النحو العربى يتبينون الخطأ عند وقوعه وقد أثر عن النبى صلى الله عليه وسلم انه قال ارشدوا اخاكم فقد ضل وعن عمر قوله للرماء : والله لخطؤكم في الكلام أشد وقعا على من خطئكم في الرمي » وأما الوصف فيتطلب معرفة موطن الخطأ وكنهه اولا ثم معرفة الوجه الصحيح للاستعمال وربما تطلب الماما بالقاعدة التى جرت مخالفتها

في هذا الموضع بعينه . ومن هنا يحمل الوصف بعض الشبه بالتحليل التقابلي اذ يضع صواب مراعاة القاعدة في مقابل خطأ مخالفتها ولكن هذا الشبه غير تام لأننا لا نقابل بنية بنية وإنما نقابل صواباً بخطأً أو بعبارة أخرى نقابل ايجاب بنية واحدة بسلبها . وأما التفسير فأشدد هذه الخطوات صعوبة وأكثرها طلباً للتروى وامعان النظر . ذلك أن التفسير في الكثير من صورهِ يصدر عن أصول منهجية بعينها فاذا اختلفت المدرستان اختلف التفسيران ونستطيع ان نضرب مثلاً لذلك . لنفرض أن الطالب جاء بفعل الأمر من قال على صورة « قول » بالقاف المضمومة وواو المد واللام الساكنة . عندئذ سنجد في هذه الصورة نوعين من الخطأ مدارهما على اثبات الواو :

- (أ) مخالفة قاعدة تصريف الفعل .
(ب) مخالفة قاعدة الحذف لالتقاء الساكنين .

عند هذا الحد تعرفنا على الخطأ وذلك بكلامنا عن اثبات الواو ووصفناه باشارتنا الى مخالفة القاعدتين . فكيف نفسره ؟ الجواب على ذلك ان تفسيره في ضوء منهج النحو العربى لابد ان يختلف عن تفسيره في ضوء المنهج البنىوى الوصفى . فالنحو العربى يفسره بالرد إلى الأصل أو كما يسمونه « اصل الوضع » والمنهج البنىوى يفسره بالرد الى الجدول و كما يسمونه paradigm . فيقول النحو العربى فى تفسير ذلك ان الأصل « أقول » بهمزة وصل في البداية فقفاف ساكنة فواو مضمومة فلام ساكنة .

هناك قاعدة تقضى بنقل حركة الواو الى الساكن الصحيح قبلها ، عندئذ تصبح القاف متحركة فلا يعود هنا ما يتطلب وجود همزة الوصل التى لا تكون الا للتوصل الى النطق بالساكن ومعنى نقل الحركة

عن الواو اسكان الواو فلما سكنت الواو وكانت اللام ساكنة بقاعدة بناء الأمر على السكون التقى ساكنان فحذفت الواو وصارت الكلمة : «قل» بضم فسكون . فالنحو العربى يرد الصيغ المستعملة الى أصول بنية عقلانية مفارقة للاستعمال وعلى الطالب ان يعرف كيفية العدول عن الأصل وكيفية الرد الى الأصل . اما التفسير الوصفى فيضع الجدول امام الطالب ويجعل ذلك تفسيراً للخطأ اذ يقول : انما عددت هذا خطأ لمخالفته للتوزيع في الجدول ، وينظر الى « قل » تحت مبدأ « أى هكذا خلقت » .

ولكن ثمة حالات اخرى من التفسير لا يظهر معها هذا التعارض بين المنهجين فمثلاً عند تفسير الخطأ في عبارة : «من عمل صالحا لنفسه » يمكن أن نقول : انما كان هذا خطأ لان عدم ذكر الفاء حول جواب الشرط الى صفة لما قبله وجعل الجواب معلقا ولو ان مذيع التلفزة قال : «أيها المتفرجون » « بدل » « أيها النظارة » لفسرنا الخطأ بأن الناس لا يجلسون امام التلفزيون لمجرد التفرج وانما للاستفادة . واذا قال قائل : « اذا كانت الشمس طالعة فقد أكلت عسلا » فسرنا الخطأ بفقدان المناسبة بين الشرط والجواب على رغم الصحة النحوية . وحين يقول التلميذ لأستاذه « ما معنى هذه الكلمة يا ولد » يكون تفسير الخطأ بأنه مخالفة لعرف التخاطب وللمقام الاجتماعى . ولا نجد في واحدة من هذه تفريقا بين مدرسة وأخرى ولا بين منهج وآخر .

كل ذلك يدل على أن التحليل التقابلي ليس حاكماً مطلقاً في اقليم تعليم اللغة لغير اهلها وعلى أنه حيث يعجز التحليل التقابلي عن مواجهة المواقف يخف تحليل الأخطاء الى نجدة المعلم وربما تضافر النوعان من أنواع التحليل على علاج موقف بعينه . فاذا قرأ طالب افريقى « سار » في

مكان « صار » أمكن للمعلم الذى يعرف لغة الطالب أن يشير الى خلو إحدى البنيتين من الصاد واشتال الأخرى عليها وهذا من الاستعانة بالتقابل ثم امكنه بعد ذلك ان يشير الى الفروق العضوية والسمعية بين نطق السين والصاد في اللغة العربية وهذا من تحليل الأخطاء وان حمل جرثومة التقابل في داخل بنية اللغة العربية على غرار ما يجرى في التفريق بين وحدة صوتية (فونيم) وأخرى .

أقف عند هذا الحد على مشارف القول في مشكلة اخرت الكلام فيها لأنها ليست من صلب الموضوع وان كانت وثيقة الصلة به . تلك هى مشكلة علاقة التلميذ العربى المعاصر باللغة العربية الفصحى . أهى لغته الأصلية فينبغى لنا في تعليمه اياها ان نستعمل طرق تعليم اللغة الأولى أم هى لغة اخرى غير لغته التى نشأ عليها ومن ثم يحسن ان نعلمها بطرق تعليم اللغة الثانية ونستعين بالتحليل التقابلي في هذا التعليم .

للإجابة على هذا السؤال يمكن أن نستفتى علم اللغة الاجتماعى فنعرض عليه النشاط اللغوى اليومى للمواطن العربى الذى نطلق عليه لقب المواطن العادى لنحكم على الصلة بينه وبين اللغة الفصحى . واذا كان للفرد الواحد أدوار اجتماعية متعددة فهو أب وزوج وصاحب مهنة أو تلميذ وهو شار أو بائع وهو مصل وقد يكون معلما أو خطيبا أو مديراً لمشروع معين وقد يتصل بالآخرين اتصالا شفويا أو كتابيا وقد يكون قارئاً أو مؤلفاً وهلم جرا . ويبدو ان بعض هذه الأدوار لا يؤدى الا بالاستعمال العامى ولو جنح به المتكلم ناحية الاستعمال الفصيح لجر على نفسه من الاستهجان والسخرية الشئ الكثير وقديما كان للجاحظ توجيهات قيمة في هذا المجال اذ كان لايرضى الاعراب في رواية النكتة والمفاكهة ولايطبق اللحن في رواية الفصيح . ولكن يبدو من جهة

اخرى ان بعضاً آخر من هذه الأدوار لأيسمح فيه بالاستعمال العامى خالصا او مشوبا وذلك كالصلاة ، كما يسمح في بعضها الآخر بالتوسط بين العامى والفصيح ككتابة الرسائل الى الأهل والاخوان ، ويتعارض في بعضها ما ينبغى وما يكون كلغة التدريس . وهكذا نجد انفسنا امام موقف معقد لم ندر معه أظهرنا للعربية الفصحى (ولا ينبغى لنا ان ندير) فنجعلها لغة اجنبية ولم نفسح لها المجال لتكون أداة للتواصل في القسط الأكبر من أدوار حياتنا الاجتماعية . وبذلك نجعلها لغة أولى لنا .

وحين يذهب الطفل المصرى مثلا الى كتاب تحفيظ القرآن لأول مرة يصادف مجموعة من الصعاب والمشكلات اللغوية التى ترجع الى ما تعود من الاستعمال العامى . فالشيخ الذى يشرف على تحفيظه القرآن ينصحه بأن يعطش جيم «الجنة والناس» وان يخرج لسانه في نطق ذال « أعوذ » وثاء « النفاثات في العقد » وظاء «أنقض ظهرك » وان يحقق نطق القاف في «الفلق » و «العقد» و «اقرأ بأسم ربك الذى خلق» فاذا ذهب الى المدرسة وحضر دروس التعبير تعلم ضرورة ابدال السين من الحاء في قوله : «حيرجع » وابدال الفتحة من كسرة الياء في هذه الكلمة وأن عليه ان يقول : «سيرجع» وسيتعلم في هذه المرحلة ايضا ضرورة اطراح لفظ « الى » فى مثل قوله : « الناس الى فوق » وفى مثل قوله : «الحمد لله الى عتريت فيك » ووضع « الذى » فى موضع ذلك اللفظ بين المثال الأول ، ووضع « أن » فى موضعه من المثال الثانى ، والا يفعل ما فعلته احدى المجالات الفكاهية التى تعودت فى فترة طفولتها ان تضحك القراء بالشعر فجاء فى احد اعدادها :

الحمد لله الذى ولدت حمارتنا العشار
جاءت لنا بحمارة يا ليتها كانت حمار

بقدموها فرح الصفا ر بيتنا وكذا الكبار

فجاء « الشاعر » بلفظ « الذى » فى مكان يستحق « ان » وهو يريد « الى » فوقف بالعبارة وهو لا يدرى على شفا العيب فى الذات الالهية لأن العبارة هنا اشتملت على موصول يتحتم معه تقدير ضمير فى الصلة يعود عليه .

وسيتعلم هذا التلميذ أن عبارة : « رجلى تعبوا من المشى » تتنافى مع طرق المطابقة والاعراب فى الفصحى اذ يلزم فيها أن يقال : « رجلأى تعبنا من المشى » وسيتعلم أن عبارة « الناس دول » تتنافى مع الرتبة النحوية الفصيحة ومع بنية الاشارة أيضا وأن عليه أن يقول : « هؤلاء الناس » وعليه أن يراعى أن قوله بالعامية : « دانت راجل مهم » ! يختلف عن النمط التركيبى الفصيح الذى يؤدى الى هذا المعنى نفسه وذلك هو : « أنت رجل مهم حقا » فما عبرت عنه العامية بكلمة تركيبية وظيفية هى « دا » عبرت عنه العربية الفصحى بكلمة معجمية هى « حقا » .

وسيرى التلميذ فى دروس القراءة أن النص العربى قد يأتيه بأسماء لمسميات لا عهد له بها كالصبا والدبور والعرار والظعينة والخس ، وأن بيئته تضع أمامه مسميات لا يجد أسماء لها فى العربية الفصحى كالتوبة والشبورة والجعضيض والزار والتوبة . وهكذا يجد التلميذ ان بعض عاداته النطقية والتركيبية وبعض تصوراته الثقافية والبيئية تختلف عما يقابلها فى الاستعمال الفصيح ، وان هذا الاختلاف قد يطرد فتسهل الاشارة اليه والتنبؤ بالخطأ فيه وتحديد العلاج له كالمطالبة بتعطيش الجيم أو اخراج اللسان فى نطق الذال الخ وقد لا يطرد فلا يمكن فيه التحليل التقابلى كما رأينا من أمر الزار والشبورة الخ . ويزداد الأمر تعقيدا حين يتحد نطق

الكلمة في الفصحى والعامية مع اختلاف مدلولها هنا عن مدلولها هناك ،
انظر مثلا كلمات مثل : السيارة — الآنسة — الوزير — البيت —
السرية — العلق — الحول — الأدب — ونحو ذلك مما لا تضبطه
الضوابط .

نعود بعد كل ذلك الى تحديد المشكلة تحديدا موجزا . ما الطريقة
التربوية التى نعلم بها أبناءنا اللغة العربية الفصحى بعد كل هذا التحليل
التقابلى ؟ أهم من أهلها فنعلمهم على طريقة تعليم اللغة الأولى أم من غير
أهلها فنتبع معهم طريقة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

حسبى أننى شخصت الداء وضربت الأمثلة فلن أستطيع أن
أجيب الآن على هذا السؤال-الذى يتطلب ندوة خاصة جل المشاركين
فيها من رجال التربية .

من مشكلات تعاليم النحو العربي

(*) بحث مقدم إلى ندوة اللسانيات العربية
المنعقدة بالجامعة المستنصرية ببغداد
في المدة من ٢٧ إلى ٢٩ نيسان (أبريل) ١٩٨٢م

من مشكلات تعليم النحوي العربي

كان التقدم العلمي في مجال اللسانيات التطبيقية خيرا وبركة في حقل تعلم اللغات سواء في ذلك تعليمها للناطقين بها الذين يرونها لغتهم الأولى وغير الناطقين بها الذين يرونها غير ذلك . اللغة بالنسبة للأولين ثمرة ملكاتهم وافراز سلائقهم ومن ثم يتعلمونها للكشف عن بنيتها المستكنة في نحائزهم ويجعلون هذا الكشف سندا للاستعمال ومنطلقا للتوسع في الدراسات النظرية في مختلف الحقول ، واللغة بالنسبة للآخرين بنية غريبة على عاداتهم التي تعودوها باستعمالهم لغتهم الأولى وهم يقدمون على تعلمها لواحد من اغراض مختلفة يسعى الناس بها الى تعلم لغة غير لغتهم كالسياحة والترجمة وطلب العلم والاقامة في الاقليم الذي تسود فيه اللغة المطلوبة .. وهلم جرا . ولقد كان من أثر التقدم في مجال اللسانيات التطبيقية مانعرفه من تيسير تدريس اللغات . ولعل أشهر التيسير ماجاءت به المدرسة التوزيعية الأمريكية من منهج لتعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها وللناطقين بها كذلك . ولقد اعتمد هذا التيسير على أمور أهمها^(١):

١ — احتفاء التوزيعيين بالمبني والتغاضي عن المعنى فالأول في نظرهم

أمر صالح للدراك المباشر بالسمع أو بالبصر فالاعتراف بشكله على نحو من التغطية العرفية أمر متوقع من المتكلم والسامع أي أنهما يدركانه على نحو واحد لاجمال فيه للاختلاف بخلاف المعنى الذي هو عرضة للاختلاف بين فرد وفرد . فاذا قال قائل «بارك الله فيك» فلا خلاف في أن السامع سيدرك أن هناك فعلاً وفاعلاً وجاراً ومجروراً أما ما وراء ذلك من قصد الخبر أو الدعاء فلا مكان له في منهج التوزيعين لأن الوصول اليه يتوقف على حقائق من خارج أبنية الجملة تتعلق بالمقام الاجتماعي أو غيره .

٢ — تجاوز الاعتماد على الكلمات المفردة في تحليل الجملة الى الاعتماد على المكونات المباشرة immediate constituents التي لا بد لفهمها من الاعتراف بعلاقات خاصة بين بعض الكلمات في الجملة هي اقوى من العلاقة التي بين هذا البعض وبين مالمس منه في داخل هذه الجملة بعينها . ويمكن تفسير المقصود بهذه العلاقة بالتأمل في العبارة النحوية العربية المشهورة القائلة : « المضاف والمضاف اليه كالشيء الواحد » . ولقد كان من جراء الاعتراف بالمكونات المباشرة تيسير ادراك بنية الجملة والعلاقات التي تربط بين أجزائها كما كان ذلك علاجاً الى حد ما لما أشرنا اليه منذ قليل لإغضاء التوزيعين عن الاهتمام بأمر المعنى ، وذلك لما في ادراك العلاقات الرابطة بين عناصر الجملة من تقريب للمعنى ولو بقدر .

ولقد سمحت بنية اللغة الانجليزية وطابعها الذي يكاد يكون لصقياً بأن يخوض التوزيعيون غمار هذه المغامرة المنهجية الناجحة . وحاول اللسانيون التطبيقيون الذين يتكلمون اللغات الأوربية الأخرى أن يطبقوا

صنيع التوزيعين على لغاتهم فكان نجاحهم مرتبطا بمدى ماتسمح به لغاتهم من هذا التطبيق نلمح ذلك في تعليم لغات كالفرنسية والألمانية والأسبانية ونحوها من لغات أوروبا ومن لغات قليلة أخرى خارج أوروبا . وهنا يدور في الأذهان سؤال عن مدى ماتسمح به اللغة العربية من تيسير سواء أكان هذا التيسير مبنيا على المنهج التوزيعي او على غيره . أتمسح اللغة العربية لتيسير تعليمها أن يذهب الى مدى بعيد يبلغ ماوصل اليه التوزيعيون من تيسير تعليم الانجليزية أم تقوم مشكلات معينة حائلا دون القدر الكبير من التيسير فلا تسمح الا بمس الأوضاع القائمة مسافقا ؟ ذلك مانود أن نجيب عليه في الصفحات التالية .

حين أنشأ النحاة العرب لأنفسهم منهجا للبحث في اللغة بنوا هذا المنهج على التفكير في الأصول والفروع فجعلوا للغة أصولا جردوها بأفكارهم وفروعا هي ماجرى عليه الاستعمال ومن هنا سمعناهم يتكلمون عن أصل الوضع وأصل الاشتقاق وأصل القاعدة ونحو ذلك (٢) . ثم انهم كانوا يطبقون فكرة أصل الوضع على الحرف وعلى الكلمة وعلى الجملة . فكلمة « ينبغي » تنطق « ينبغي » ثم يقال ان الميم التي فيها أصلها النون أي هي نون بحكم أصل الوضع وكلمة « غزا » و « رمى » هما في أصل الوضع « غزو » و « رمي » وحين نقول : « بخير » في جواب « كيف حالك » نقول ان تقدير الكلام بحسب أصل الوضع : « حالي بخير » أو « أنا بخير » وهذا التقدير الثاني تحويل للياء في « حالي » من الوصل الى الفصل . واختلفوا في أصل الاشتقاق فكانوا ثلاث فرق :

- ١ — البصريون يرون المصدر أصل الاشتقاق .
- ٢ — الكوفيون يرون الفعل الماضي أصل الاشتقاق .
- ٣ — الخليل وافق البصريين عند كلامه في النحو واختط لنفسه خطة

خاصة عند الكلام في المعجم اذ جعل أصل الاشتقاق حروف
المادة الثلاثة وسماها «مادة الاشتقاق» .

أما «أصل القاعدة» فأطلقه النحاة على القواعد الكلية كرفع
المبتدأ وتعريفه وخلوه من العوامل اللفظية الخ والقواعد الفرعية ما بعد
استثناء من هذه القواعد كأن يستثنى من الرفع بالابتداء دخول الناسخ
على المبتدأ ، ومن التعريف جواز الابتداء بالنكرة عند الافادة ، ومن الخلو
من العوامل اللفظية دخول الحرف الزائد نحو «يحسبك درهم» وهكذا .

ومعنى بناء النحو على هذه الأصول أمران :

١ — أن بنية هذا النحو قالبية Stereotypical

٢ — أنها بنية ذهنية مفارقة للاستعمال فلا تتصل به الا بواسطة أحد
أمرين :

(أ) القول بالاستصحاب (عند مطابقة المستعمل للأصل
المجرد تجريدا ذهنيا) .

(ب) الرد الى الأصل (عند اختلاف المستعمل عن الأصل) .

فالنحو العربي بهذا الوصف يصبح بنية فكرية مسلطة على اللغة
من أعلى بعد أن تم استنباطه من اللغة ذاتها . ولعل هذا يعد المشكلة
الأولى من مشكلات تعليم العربية اذ يتحتم على الطالب أن يتعرف في
البداية على أصل الوضع وأصل الاشتقاق حتى قبل أن يكشف على
معنى الكلمة في المعجم فيعرف أن «غزا» تلتمس تحت (غ ز و) وأن
«رمى» تلتمس تحت « ر م ى » وأن الأولى تكتب بالألف في آخرها وأن
الثانية تكتب بالياء وأن الألف الأولى تسمى «الواوية» والثانية تسمى
«اليائية» . فإذا كان ذلك هو الخطب في الاملاء والكشف في المعاجم

فالأمر في تعليم اللغة وتعلمها أشد وأصعب .

حين نظر النحاة في النصوص العربية (التي أطلقوا عليها مصطلح «المسموع») ركزوا انتباههم على ما لاحظوه من تغير يطرأ على أواخر الكلمات ورأوا أن بعض الكلمات لا يتغير آخره فسموا ذلك «مبنياً» وبعضها الآخر يخضع للتغير فسموه «معرباً» . ثم كاد ذلك يكون في نظرهم كل النحو حتى إن بعضهم عرف النحو بأنه «علم يبحث في تغير أواخر الكلم بحسب العوامل» . ولقد تشعب قول النحاة في الاعراب وما يسببه (في زعمهم) من العوامل حتى بدت خطة القول في ذلك على النحو التالي :

العلامة

حذف
نحو لم ادع اخوي

حرف
نحو جاء اخوك

حركة
نحو جاء زيد ضاحكا

مقدرة

لاشغال المحل

للثقل
نحو يدعو القاضي

للتعذر
نحو يسمى موسى

بسكون الروى
نحو
ليت هذا انجزتنا
ماتعد

بسكون
الوقف
نحو
جاء زيد

بحركة التخلص
من التقاء الساكنين
نحو
لم اضرب الولد

بحركة المناسبة
نحو جاء ابني

بحركة حرف
الجر الزائد
نحو ما جاء
من أحد

(*) انظر تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها ، الهيئة العامة للكتاب بالقاهرة ١٩٧٩

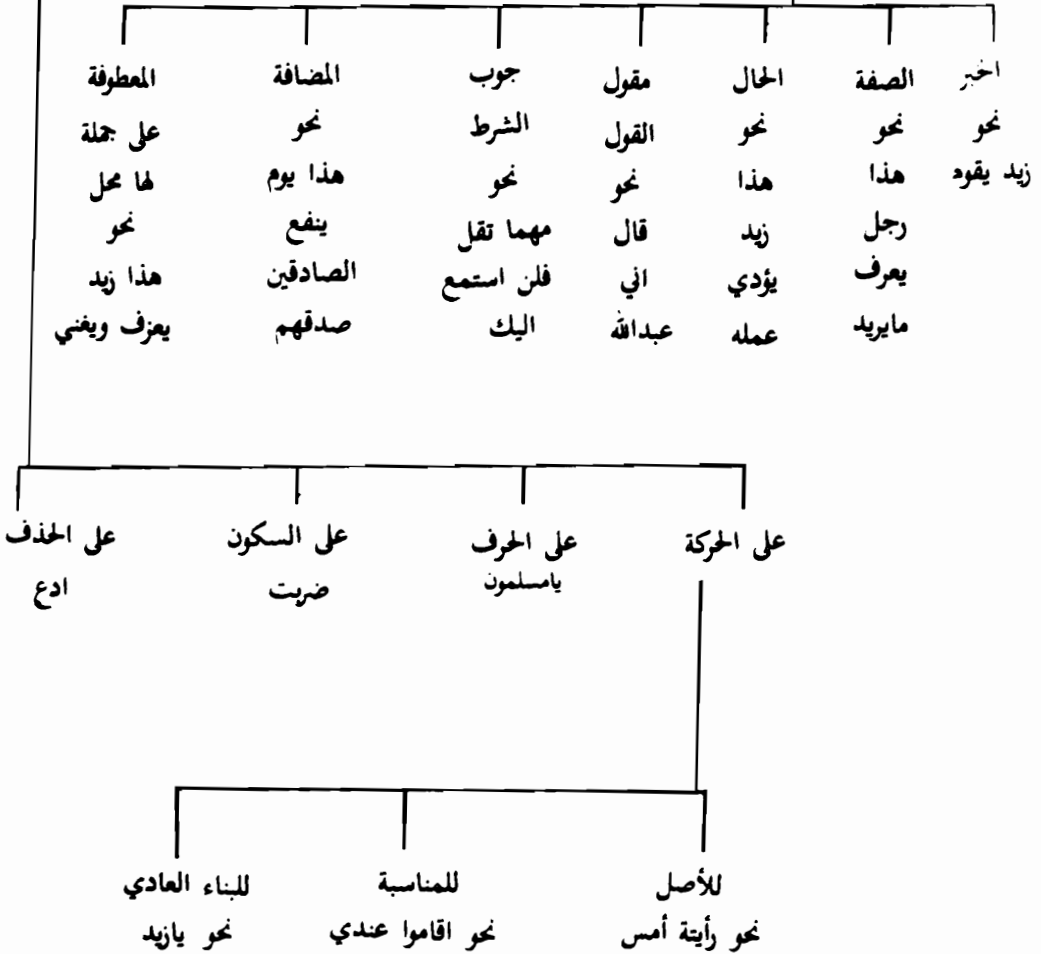
، ص ٢٠٥ - ٢٤٠

الاعراب

المحل الإعرابي

محل المبنى

محل الجملة



ثم قسموا العوامل الى لفظية ومعنوية وأصلوا لها الأصول حتى
بدت وكأنها نظرية متكاملة فكان من أصولهم في هذا الصدد :

- ١ — الأصل في العمل للأفعال .
- ٢ — انما يعمل الحرف اذا كان مختصا .
- ٣ — الأصل في الأسماء ألا تعمل .
- ٤ — الأصل في الظرف ألا يعمل .
- ٥ — الأصل في حروف الجر ألا تعمل مع الحذف .
- ٦ — الأصل في حروف العطف ألا تعمل .
- ٧ — الأصل في الفعل ألا يعمل في الفعل .
- ٨ — لا يدخل العامل على العامل .
- ٩ — لا يجتمع عاملان على معمول واحد .
- ١٠ — العامل سبيله أن يقوم قبل الم معمول .
- ١١ — ما كان له الصدارة فلا يعمل مابعده فيما قبله .

وأصول أخرى كثيرة نعفي هذه العجالة من ذكرها (٣)

والى جانب اشتغال النحاة بالعلامة الاعرابية ومنحها أغلب
انتباههم تكلموا في أمور أخرى كلاما مجملا غير مفصل وفي بعض
الحالات مبهما أو ناقصا مبتورا . ففي مجال التضام تكلموا عن
الاختصاص وجعلوه من الأسس التي بنوا عليها تقسيم الكلم فالأسماء
تختص بالجر والتنوين والنداء وأداة التعريف والأفعال تختص بتأني الفاعل
والتأنيث وياء المخاطبة ونون التوكيد ويختص المضارع من بينها بدخول
الجوازم الخ .. ولكنهم لم يفصلوا القول في أمرين :

(أ) التنافي بين الكلمات وهو حقل هام اكتفوا منه بالكلام في أن

الجواز لا تدخل على الأسماء وحروف الجر لا تدخل على الأفعال
وملاحظات أخرى قليلة .

(ب) أهملوا في المناسبة المعجمية بين الكلمات أهمالاً يعتبر مدخلا الى
الطعن في تعريفهم للجملة بقولهم : «الكلام هو اللفظ المركب
المفيد بالوضع» .

فهذه المناسبة من قبيل الاختصاص ومعناها أن كل كلمة في
المعجم تنسجم مع كلمات أخرى وتتنافر مع غيرها فإذا أخذنا كلمة
مثل «قرأ» فإن معناها الحقيقي يقتضي في فاعلها أن يكون عاقلاً قارئاً
وفي مفعولها أن يكون مكتوباً أما إذا تحقق «الوضع» ولم تتحقق المناسبة
المعجمية فقد انتفت الافادة كما في قول المجنون بن جندب :

محكوكة العينين معطاء القفا كأنما قدت على من الصفا
ترنو الى متن شراك أعجفا كأنما ينشر فيه مصحفا

ذلك بأن المقصود بالوضع هو ان تتكون الجملة الفعلية من الفعل
ومرفوعة وأن تتكون الجملة الاسمية من المبتدأ والخبر . فإذا قلت :
«السماء تحت الكرسي» فقد تحقق الوضع دون الفائدة .

وتكلم النحاة في الرتبة فقسموها الى محفوظة وغير محفوظة ولكنهم
لم يعنوا أنفسهم ببيان فائدتها للنحو الا عند خوف اللبس كما في «ضرب
موسى عيسى» و«أخي صديقي» وفي مسائل أخرى من باب كان
وأخواتها مثل «كان طعامك زيد آكلاً» . هذا على الرغم من أن خطر
الرتبة في النحو لا يقل عن خطر الاعراب والتضام . أما بنية الكلمة فلم
يقصر النحاة في أمر بيانها بل لقد اقتصوا هذه البنية بعلم خاص اطلقوا
عليه «علم الصرف» استطاعوا به أن يكشفوا عن عبقرية اللغة العربية من

حيث اخضاعها الكلمات لقوالب وصيغ يمكن تصنيفها في طوائف بينها وبين الأصول الاشتقاقية علاقة التقاطع بمعنى أن الكلمة العربية تنشأ من تقاطع محوري الاشتقاق والصيغة الصرفية . ولكن النحاة بعد كل هذه الجهود العظيمة لم يستقصوا القول في «البنية» باعتبارها قرينة نحوية تقف موقف التكامل مع الاعراب والتضام والترتبة والقرائن الأخرى . وأما قرينة «الربط» فقد تناوها النحاة العرب بشقيها (الإحالة والمطابقة) تناولا مفصلا وأقصد بالاحالة عود الضمير وما يقوم مقامه من اشارة أو أداة تعريف أو اعادة لفظ أو معنى وأقصد بالمطابقة اتفاق الكلمتين من حيث افادة التكلم أو الخطاب أو الغيبة والافراد أو التثنية أو الجمع والتذكير أو التأنيث والتعريف أو التنكير . وقد أهمل النحاة في مجال الاحالة الربط بالوصف وهو مما يشيع في القرآن ولم يلاحظه أحد منهم ولا من المتأخرين فيما أعلم حتى انكشف لي أخيرا . ومن شواهد قوله تعالى :

١ — ﴿الذين آمنوا يقاتلون في سبيل الله والذين كفروا يقاتلون في سبيل الطاغوت فقاتلوا أولياء الشيطان﴾ أي قاتلوهم فوضع «أولياء الشيطان» موضع الضمير .

٢ — ﴿ويوم نحشرهم ثم نقول للذين أشركوا أين شركاؤكم الذين كنتم تزعمون﴾

أي ثم نقول لهم فوضع «الذين أشركوا» موضع الضمير .

٣ — ﴿وان نكثوا أيمانهم من بعد عهدهم وطعنوا في دينكم فقاتلوا أئمة الكفر﴾ . . أي فقاتلوهم .

هذا هو النحو العربي الذي ينكشف أمامنا بالخصائص التالية :

١ — يعتمد في تحليل النص على تقطيع الجملة الى كلمات مفردة بل

الى أجزاء كلمات وأحيانا الى مواقع لا تحتلها الكلمات (وهو ما يسمى تقدير المستتر أو المحذوف) .

٢ — يلقي بثقله على المعنى من حيث :

(أ) يرى الاعراب (وهو التحليل النحوي) فرعا للمعنى .

(ب) يجعل المعنى عاملا اعرابيا حين يقسم العوامل الى لفظية ومعنوية .

(جـ) يجعل المعنى (أو الافادة) محورا من محاور تعريف الجملة بقوله في تعريفها : «الكلام هو اللفظ المركب المفيد بالوضع» .

٣ — يسلط على المستعمل من اللغة قوالب مجردة يجعلها أصولا (كأصل الوضع وأصل الاشتقاق وأصل القاعدة) ويجعل المستعمل فروعا لهذه الأصول .

. يعترف بعدد من القرائن اللفظية ولكنه يعترف الى جانبها بقرائن معنوية .

٥ — لم يقسم النحويون اهتمامهم تقسيما عادلا بين القرائن اللفظية اذا اختصوا الاعراب من بينها بالنصيب الأوفى وأقاموا له العوامل وفصلوا فيه القول حتى أصبح النحو هو الاعراب . ولا يخفى أن الاعراب يعجز عن تفسير المقصور والمبني والجملة ذات المحل وبعض حالات المنقوص ومن ثم يتحول الاعراب من قرينة تعين على فهم المعنى الى عبء من خلال ضرورة التقدير .

وخلاصة القول أن النحو العربي يعتمد على التجريد (للأصل والمعنى والتقدير والمحل الاعرابي الخ) وهو في هذه الحالة يعتبر نشاطا فكريا مفارقا للمستعمل من اللغة . وهنا يكمن الداء الحقيقي للنحو العربي باعتباره أداة تعليمية وان اعتبر ذلك ميزة له

باعتباره نتاجا علميا . ان هذا الطابع التجريدي للنحو العربي ينصف التأمل الفلسفي من الجهد التربوي ، وهذا ما يعنيه قول القدماء في وصف كتاب سيبويه : «هل ركبت البحر» ، ولكن المبتدئين اليوم يرون أمواج البحر للأسباب المتقدمة حتى في قصار المتون .

أشرنا عند البدء في هذه العجالة الى صنيع التوزيعين الأمريكيين في عرضهم لحقائق بنية اللغة الانجليزية . وبهنا الآن أن نشير الى ان منهجهم قد جاء في جملة من قبيل ما اطلقنا عليه « القرائن اللفظية » . ولقد اتضح لنا من مجرى الكلام ان القرائن اللفظية هي :

- ١ — الاعراب . ٤ — الربط (الاحالة والمطابقة)
- ٢ — البنية . ٥ — التضام (الاختصاص — التلازم —
- ٣ — الرتبة . ٦ — التنافي — المناسبة) .

فأما الاعراب فلا وجود له في اللغة الانجليزية ومن هنا فلا مكان له في منهج التوزيعيين ولا في خططهم لتعليم اللغة الانجليزية . ولا يعتبر عدم وجود الاعراب عيبا لبنية اللغة الانجليزية ولانقصا في نحوها لأن كل لغة تصطفي من القرائن ما لايقوم اختياره على أساس غير أساس العرف والاتفاق والأمر الوحيد الذي ينبغي أن يتوافر لأي لغة أن يكون عدد القرائن فيها كافيا لأمن اللبس . وهذه هي الحال بالنسبة للغة الانجليزية ولغيرها من لغات الأرض .

وأما البنية فان التوزيعيين يعترفون بما يطلقون عليه اسم «المورفييمات» أو المباني ويقسمونها الى منفصل Free form ومتصل Bound form وهم فوق ذلك ربما صنفوا المباني بحسب مظهرها فتكلموا عن wh questions أو عن “Ing” form أو عن ما يسمونه “s”

form أو ending «s» ومن ثم يعرفون عن تسمية هذه المباني بحسب معانيها كما نفعل نحن في العربية فنقول : «تاء التأنيث» ولانهم بالتفريق بين التاءين في (قامت فاطمة) من حيث السكون والحركة او نقول : «الفعل الماضي» حتي حين يدل على الاستقبال كما في : «اذا جاء نصر الله والفتح» ومما يوضح صنيعهم في عدم التأسيس على المعنى ان علامة الجمع لاتسمى بهذا الاسم ولاينظر اليها نظرة واحدة وانما يفرقون بين صورها اللفظية في الكلمات الآتية ونحوها بحسب ماتنتهي به الكلمة المفردة : cats - dogs - cases .

وأما الرتبة فهي من كبريات القرائن في اللغة الانجليزية حتي يمكن تقسيم بعض الجمل بحسبها . انظر مثلا اثر الرتبة في I do و Do I وكذلك he is و Is he ؟

وقليل من الرتب ما يمكن ان يكون غير محفوظ في الانجليزية مثل :

I always go there

I go there always

ومن المعقول أن لغة تقترب من الطابع اللصقي كالانجليزية لابد ان تعتمد الى حد بعيد على قرينة الرتبة . ولقد نرى حتى في اللغة العربية ان الرتبة تراعى مع المبنيات من الأدوات والضمائر والأفعال ولكنها ليست كذلك مع المعربات فكل أداة رتبها التقديم على ما دخلت عليه كحرف الجر يتقدم على المجرور وحرف العطف على المعطوف وحرف الاستثناء على المستثنى بل ان الأدوات الداخلة على الجمل تحتفظ لأنفسها برتبة الصدارة كأدوات الشرط والاستفهام وكافة النواصب والجوازم الخ .. فاذا تقدم على الأداة مايوهم أنه معمول لما بعدها امتنع ذلك في منهج النحاة لأن الأداة ذات الصدارة لايعمل مابعدا فيما قبلها . فلأن كل كلمات

الانجليزية من طائفة المبنيات غير المعربات (ان صح هذا التعبير) لزمت
الرتبة بين كلمات الجملة وعلى ذلك جرى منهج التوزيعين .
والربط في الانجليزية يتم بعود الضمير ومطابقته كما في الأمثلة
الآتية :

I saw John and talked to him ,
I saw mary and talked to her ,
I saw the boys talked to them

فالمطابقة هنا في الشخص والعدد والنوع

ويقابل ذلك في العربية بالطبع :

رأيت زيدا فكلمته .
رأيت هنداً فكلمتها .
ورأيت الزيدين فكلمتهما .
ورأيت القوم فكلمتهم .
ورأيت النسوة فكلمتهن .

وهناك فارق بين اللغتين في مجال ذكر الرابط وعدم ذكره في نحو :
هذا هو الكتاب الذي أريده :

This is the book I want

إذ لا تشتمل الجملة الانجليزية على ضمير كالهاء التي في
« اريده » بل يمتنع فيها ذلك . وكما تكون الإحالة في العربية بغير الضمير
كالإشارة وال واعادة الذكر . الخ . تكون في الانجليزية بأمر غير
الضمائر نحو :

If all you can give me is a nice talk,

I am not going to take it

take this أو

take such أو

take same أو

وأما في مجال التضام فقد كان اكبر انجاز للتوزيعيين هو الكشف عن فائدة الاعتماد على المكونات المباشرة . والمكون المباشر (اذا أردنا تعريفه بمصطلحات النحو العربي) كل تركيب في نطاق الجملة يمكن ان يحل محل المفرد كالمصدر المؤول والجمل ذوات المحل والجمل التي تتقدمها أنْ وأنْ وكذلك الجمل التي ان لم يصح حلؤها محل المفرد فهي مما يتضح به المفرد كجملة الصلة والجملة المفسرة ونحوهما . ففي جملة مثل :

جاء الذي رأيته يقرأ ماشيا على ضفة النهر بالأمس .

يمكن لكلمة مفردة أن تحل بعد جاء فتغني عن الموصول وصلته اذ نقول : « جاء محمد » ومن ثم ننظر الى الموصول وصلته معا بوصفهما مكونا مباشرا من مكونات الجملة .

وللتوزيعيين فوق ذلك عناية بمواقع العناصر اللغوية لأن جملة مواقع العنصر اللغوي هي توزيعه وقد حددوا للمواقع علاقات منها التكامل كالعلاقة التي بين مواقع الإسماء والأفعال والأدوات في الكلام ومنها التساوي كالعلاقة التي بين السين وسوف ومنها الاشتمال كالعلاقة التي بين الهمزة وهل وبين بقية أدوات الاستفهام لأن بقية الأدوات يمكن أن تقع في غير الاستفهام كأن تقع في الشرط أو الظرفية مثلا ومنها علاقة التقاطع كالتي بين الأسم والوصف اذ يشارك الوصف الأسماء بعض

خصائصها ويشارك الأفعال بعض الخصائص أيضا ومنها مجرد الاختلاف كأن ترقق اللام أو تفخمها في كلمة « قلب » أو « صلاة » وكاختيارك أن تنطق كلمة « القبلة » بالقاف الفصيحة أو العامية . ومنها علاقة الاستبدال وهي التي يسميها النحاة العرب « المعاقبة » فالسين تعاقب سوف قبل المضارع و « اذا » تعاقب الفاء في جواب الشرط واللام تعاقب النون في « ناح » فتصير الكلمة « لاح » وهلم جرا . وهذا شبيه بما يسمى في منهج فيرث وتلاميذه Prosodies .

وعنى التوزيعيون بمفاهيم أخرى هامة كالتقطيع segmentation والاعتماد على مادة تم اعدادها corpus ورفض النظر الخيطى الى الكلمات على السطر لكونه يؤدي الى التلبس والاصرار على فكرة المناسبة المعجمية بين كلمات الجملة بوصفها مطلبا نحويا . وبذلك نعلم أن التوزيعيين وصفيون يصرون على النظرة الميكانيكية الى اللغة دون ارتباط بأمر لا تخضع للنظر الميكانيكى كالمعنى مثلا وبذلك تمكنوا من مخاطبة حواس المتعلم فجعلوه يستوعب مادة التعليم بطريقة براجماتية سهلة بخلاف ما لا حظناه في النحو العربى من مواجهة المتعلم منذ البداية بالمجردات الذهنية التي لا يقوى على ادراكها بعض المشتغلين بتعليم النحو فما بالك بالمتعلمين !

ما الحل اذا ؟

الحل أن تتوافر هيئة من اللسانيين العرب على تحرير النحو العربى من ريقه التجريد والخروج بنحو عربى يخاطب حواس المتعلمين باعتماده على القرائن اللفظية واستناده الى المنهج الوصفى والطرق التربوية الحديثة .

1- Bloomfield; Lanaguage .

Harris; Mehtods in Structural Linguistics

(٢) انظر تمام حسان : الأصول دار الثقافة بالدار البيضاء ١٩٨١ وهو تحت الطبع أيضا بالمينة العامة للكتاب بالقاهرة .

(٣) تمام حسان : الأصول .

تعليم النحو

بين النظرية والتطبيق

تعليم النحو

بين النظرية والتطبيق

١ - النظرية :

استعمل الإنسان اللغة أحقاباً طويلة قبل أن يسלט فكره عليها ، فلما فكر فيها انصرف همه إلى الجوانب التطبيقية منها قبل أن يتناول النواحي النظرية . وكان اختراع الكتابة أول ممارسة عملية يقوم بها الإنسان في حقل اللغة : فلما تمت الكتابة اكتسب الكلام بها عنصر الاستمرار الزماني بعد أن كان موجات صوتية آنية متلاشية ، وعرفت شوارد الكلمات قيوداً من الخط تربطها إلى سطح ترقيم عليه الكتابة . واستطاع الإنسان بإخضاع اللغة لاعتبارات الدوام في الزمان والمكان أن يجعلها لأول مرة في تاريخه ظاهرة صالحة للدراسة .

وهكذا بدأ الانسان يطرح المشكل اللغوي للتفكير ، ويعطي عمله التطبيقي مذاق النظر والتأمل . والذي أرمي إليه بهذه الملاحظة أن التطبيق كان دائماً سابقاً على النظر لا في حقل اللغة وحسب ، وإنما في جميع مظاهر النشاط الإنساني . وهذه الحقيقة نفسها تتضح في دعوى السبق للفن على العلم ، وفي سبق الأدب على النقد ، وفي سبق تعليم اللغة على درس اللغة . فلقد كان الناس يكتسبون اللغة دون ان يعرفوا لها نحواً ولا صرفاً ، ومازال الطفل يكتسب لغة أمه بهذه الطريقة إلى يومنا هذا . ومغزى هذه الحقيقة أن التعلم شرط في التعليم ، وأنا لا نستطيع أن نعلم إلا من يريد أن يتعلم . وسنعود إلى هذه الفكرة من بعد .

وكان لابد للإنسان عند التفكير النظري في ظاهرة اللغة أن يخضع هذا التفكير لعناصر فهمه للعالم المحيط به ومن هنا رأينا يفسر هذه

الظاهرة في ضوء السحر والشعوذة حيناً ، ثم في ضوء الدين حيناً آخر ، وفي ضوء الفلسفة والمنطق حيناً ثالثاً ، ولم يتم له إلا في العصور الأخيرة أن يبنى لنفسه منهجاً مستقلاً يفكر به في ظاهرة اللغة ، وينشئ به نظرية لغوية تستحق هذا الاسم ، حدث ذلك أولاً في دراسة اللغة السنسكريتية على يد بانيني وأصحابه ثم اليونانية على يد أرسطو والفلاسفة ، ثم العربية على يد النحاة العرب ، ثم اللاتينية واللغات الحديثة . واختلف القرب والبعد من الصورة المثالية — للمنهج باختلاف هذه البيئات والعصور .

والغاية التي يرمي اليها التعلم والتعليم كلاهما هي استضمار السليقة بالنسبة للغة المقصودة . وهذه السليقة لا ينبغي لها أن تفهم بمصطلحات الجبرية ، فلا يصح في الأذهان ما كان يراه الأقدمون كما يعبر عنهم ابن جني من أن صاحب السليقة لا يمكن أن ينحرف لسانه عن لغته وأن قصد ذلك ، إذ لو صح هذا لما جاز لابن جني نفسه أن يعقد في كتابه فصلاً للعربي ينتقل لسانه ، ولما كان من الممكن لأمريء أن يتعلم لغة أجنبية في صغره أو كبره ، مادام قد اكتسب سليقة في شكل من أشكال اللغة ، وإن كان هذا الشكل لهجته الدارجة التي تعلمها في حجر أمه ، ولو صح هذا لما كان هناك من داع لعقد مثل هذه الندوة التي تبحث كيف نعلّم الفصحى للناشئة الذين اكتسبوا سليقة في الدارجة . هذه السليقة هي القدرة على استعمال اللغة دون التفكير في طريقة تركيب الجملة ، وهي القدرة على كشف اللبس في التعبير الملبس ، وهي القدرة على كشف الخطأ في الاستعمال في ظل الحدس بنظام لغوي ما ، ولو لم يكن هذا النظام نفسه واقعا في نطاق الوعي وهي القدرة على ادراك علاقات الجمل بعضها ببعض ، وهي القدرة على التعرف على وحدة المعنى اذا أدته جمل مختلفة التركيب . ويترتب على هذه

النقطة الأخيرة أن صاحب السليقة قادر على أن يصوغ من الجمل ما لم يسمعه من قبل ، أو بعبارة أخرى أن يكون قادرا على توليد الجمل واختراعها في ضوء نظام اللغة . ذلك ما يصل اليه الطفل بالنسبة للغة النشأة ، وذلك ما ينبغي أن نحصر عليه فنجعله غاية التعليم .

وهذه السليقة واردة في اتجاهين لا يغني أحدهما عن الآخر : الأول اتجاه الصحة ، فلا سليقة لمن لم يستطع أن ينطق لغة صحيحة . وليس المقصود بالصحة هنا مطابقة معايير النحاة ، وإنما المقصود بها مطابقة طرق الاستعمال التي تتفق في معظمها مع ما قاله النحاة ، ولكنها قد تختلف في أمور لم يفتنوا الى تحديدها والتفصيل لها . والثاني اتجاه الملاءمة أو المناسبة للمقام ، وهذا الجانب ، وإن بدا للوهلة الأولى ألصق بتقييم الأدب ، يشكل جانبا هاما من النحو هو ما تعرفه بأمن اللبس . إذ قد تكون العبارة صحيحة من حيث التركيب ، لكنها غير ملائمة بسبب اللبس ، كالذي نراه في عبارة «ضرب الصديق مؤلم» ، «وظلم ذوي القربى أشد» إذ الإضافة محتملة أو عبارة «رأيت المطر غزيراً» ، إذ نتردد في فهم العبارة بين الرأي والرؤية ، ثم لانعثر في جميع الحالات على المقام الذي يحدد أحد المعنيين . وهذا اللبس غير وارد مثلاً في قوله : «رأيت الله أكبر كل شيء» ، لأنه لا يمكن صرف المعنى الى الرؤية .

فإذا نحينا عملية اكتساب اللغة في زمن الرضاع جانبا لأنها ليست موضوع هذه الندوة ، فلنا أن نفكر في النحو الذي يوصل إلى هذه السليقة ، كيف ينبغي له أن يكون . وأول مايفرض علينا نفسه من صفات هذا النحو أن يكون موصلاً إلى القدرات التي أشرنا إليها منذ قليل ، وهي :

(أ) استعمال اللغة بطلاقة دون التفكير في كيفية التركيب .

(ب) كشف اللبس في التعبير الملبس .

(جـ) كشف الخطأ في ظل حدس بالنظام اللغوي .

(د) ادراك علاقات الجمل .

(هـ) ادراك وحدة المعنى حين تؤديه جمل مختلفة التركيب أو الأسلوب .

ومن الطبيعي أن يسعى النحو في مختلف العصور إلى الكشف عن أنظمة اللغة يريد وصفها وتحديد معالمها ، تمهيداً لتعليمها تعليمًا موصولاً إلى هذه السليقة . وكانت اللغة أمام الناظرين نصوصاً متصلة فلا يمكن وصفها إلا بعد تحليلها إلى عناصرها الصغرى . ورأى هؤلاء أن الجزء الأصغر غير القابل للانقسام في اللغة هو الصوت الوحيد من أصوات الكلمة ، ولما كان هذا الصوت غير صالح للإفراد والعزل ومن ثم بناء قواعد النحو عليه ، فقد اعتبر تحليله إلى خصائصه النطقية خطوة تمهيدية ، تؤدي إلى خطوات أخرى في سبيل الوصول إلى العناصر الصالحة للإفراد . وكذلك صنعوا بالمقاطع التي تتكون منها الكلمات فدرسوها ولكن لم يبنوا النحو عليها . حتى إذا وصلوا إلى الكلمات وجدوها تصلح للإفراد وتدل مع الأفراد على معنى مستقل ، فجعلوها منها العناصر المكونة للتحليل السياقي أو بنوا تقسيمات النحو على أساس منها ، وجرى عرفهم على ذلك في مختلف اللغات والعصور .

وراحوا يرصدون خصائص هذه الكلمات في السياق : فرأوا للكلمة بنية ، ورأوا لمكانها في الجملة رتبة ، ورأوا في علاقتها مع رصيفاتها في الجملة ربطاً ، ومطابقة ، ولحوا بين الكلمتين في نطاق الجملة علاقة خاصة أقوى بينهما مما تكون بين أحدهما وبقية عناصر الجملة ، ولحوا في بعض اللغات تغيراً يطرأ على أواخر الكلم بحسب المعنى ، ولحوا أن بعض الكلمات ثابت البنية جامدها وبعضها الآخر

يتربط بعلاقات اشتقاقية من أصل واحد — فجعلوا هذه الأمور جميعا مسارب لتفكيرهم النحوي ، وكان عليهم أن يفرقوا في هذا النطاق بين الثوابت والعوارض ، فجعلوا الثوابت مسرح القواعد ، وتركوا العوارض لتكون موضع التفكير الذي لا يخضع للقواعد .

ولنضرب مثالا لما نقصده بالثوابت والعوارض يوضح المقصود بهما . وخير مثل على ذلك أن نصوغ جملة هراء لأمعنى ذا ، ثم ننظر فيما احتفظت به هذه الجملة من عناصر اللغة العربية فنعتبره من قبيل الثوابت ، وما لم تحتفظ به ، فصارت الجملة هراء بسبب اهماله ، ونعتبره من قبيل العوارض وهماكم الجملة التي لأمعنى لها :

«حنكف احنكف بسقاحته في الكمظ ، فحزب احنسيل حزبا قليضا» .

من الطبيعي عند الخروج المتعمد على شروط اللغة أن يسعى المرء قدر طوقه أن ينفي من كلامه كل صلة بين الهراء وبين عناصر اللغة . فهل يفلح المرء في ذلك فلاحا مطلقا؟! الجواب لا . بدليل أن ثوابت اللغة مازال تلح عليه حتى يلتزم بها ، ولا يخضع للبعث الا العوارض . والثوابت في هذه الجملة السابقة هي :

- ١ — أن السياق ينقسم الى كلمات .
- ٢ — أن للجملة غمطاً تركيبياً يراعى .
- ٣ — أن الكلمات تقع في قوالب وصيغ ، فمثلا حنكف بوزن فعلل والحنكف بوزن المفعّل ، وسقاحة بوزن فعالة وهلم جرا .
- ٤ — أن الأصوات العربية ثابتة وكذلك قواعد تقلبها في السياق كالادغام ، والاخفاء وهلم جرا .

- ٥ — أن الضمائر لا يمكن التخلص منها بدليل الاضافة في «سقاحته» الى ضمير الغائب .
- ٦ — أن أداة التعريف وتاء التأنيث وغيرهما من الثوابت ومن ثم لم يمكن الاستغناء عنها في الهراء .
- ٧ — أن حروف الربط كالباء وفي والفاء أيضا من الثوابت .
- ٨ — أن العلاقات السياقية كالاسناد والتعدية والاضافة وبيان النوع والتبعية من الثوابت .
- ٩ — أن العلاقات الاشتقاقية من الثوابت كعلاقة الفعل «حنكف» باسم الفاعل «المحنكف» و«علاقة الفعل» «حزب» بالمصدر «حزبا» .
- ١٠ — علامات الاعراب والربط بالضمير العائد ومثلهما بقية القرائن اللفظية من الثوابت كذلك .

ومادامت هذه الجملة الهراء قد اشتملت على كل هذه الثوابت التي هي عناصر من اللغة . فليس من الصعب علينا أن نعرها اعراباً سليماً . لأن هذه العناصر ذاتها هي موضع اهتمام النحاة ، أما ما بعدها من العوارض فهو من مجال المعجم وفقه اللغة ، اذ — نستطيع أن نضع في مكان حنكف «دحرج» وفي مكان «السقاحة» «الهراوة» وهلم جرا ، أي أنه لم يتغير من الجملة الا عناصرها المعجمية . فأما العناصر النحوية الصالحة للتقعيد فهي هنالك ماتزال ، ولو أن الجملة هراء لامعنى له . وهذا هو السبب في ان اللغة لاتستعير الثوابت من لغة اخرى وانما يكون الاقتراض في حقل العوارض وهي مفردات المعجم ، وهو السبب ايضا في أن كل تخطيط لغوي كعمل المجامع مثلاً يتناول العوارض دون الثوابت . فليس من عمل المجمع ان يبتدع ضمائر جديدة ولا علامات

اعراب ولا وسائل ربط ولاغير ذلك مما يشبه الأمور المذكورة السابقة ، وانما يقع في صميم عمله أن يتدع في حقل ألفاظ المصطلحات وألفاظ الحضارة ونحوها من العوارض ، فيكون عمله أكثر اتصالا بالمعجم مما هو متصل بالنحو . وفي هذا الحقل يخضع عمل المجمع لنوع آخر من الثوابت في حقل المعجم يختلف عن طبيعة الثوابت النحوية ، ذلك هو ما يسمى بالعلاقات المعجمية ، وسيرد ذكرها بعد ذلك .

كان على النحاة اذن أن يحدروا عملهم في نطاق هذه الثوابت الصالحة للتقعيد وأن يدعوا العوارض المعجمية التي لايمكن تقعيدها وضبطها . واختلف منهجهم في علاج هذه الثوابت بين ظاهرة وأخرى ، وبين لغة وأخرى ، ثم أخيرا بين مذهب منهجي وآخر ومن ثم رأينا علاج النحو يتخذ الاتجاهات الآتية :

(أ) الاتجاه السياقي الرصفي Linear الذي يرى الجملة سلسلة من المواقع المتتابعة التي يمكن لكل منها أن تحل فيه كلمة ذات شروط خاصة (أو بعبارة أخرى : ذات ثوابت خاصة) . فالموقع الأول من الجملة الأسمية ثوابته : الاسمية ورتبة التقديم والضممة الاعرابية والعلاقة الاسنادية بما بعده وعلى العوارض التي تقع هذا الموقع أن تتحقق بها هذه الثوابت، والموقع الثاني من الجملة الفعلية ثوابته : الاسمية ورتبة التأخير والضممة الاعرابية وبناء ما قبله للفاعل والعلاقة الاسنادية الخاصة وعلى العوارض التي تقع به أن تتحقق لها هذه الشروط . وقد بدا هذا الاتجاه في كل نحو قديم ، واتضح كذلك في النحو العربي الذي عني أكبر العناية بالسياق في ضوء العلامة الاعرابية حتى جعل الجملة سلسلة من المحلات الاعرابية تتحقق العلامة في بعضها ويكتفي في البعض الآخر بالإشارة إلى المحل

الاعرابي حيث تكون الكلمة أو الجملة الفرعية في محل نصب أو رفع أو جر أو جزم .

(ب) الاتجاه البنيوي الذي يرى اللغة بنية منظمة متكاملة فيعنى بتصريف الكلمات وصلاتها الاشتقاقية وصورها الاسنادية والاصاقية من حيث الفصل والوصل . مع ابراز الطابع العضوي لأنماط اللغة Distribution وما يترتب على ذلك من الاعتماد على فكرة المعاقبة Substitution في الموقع المعين ، ثم الربط بين الصورة والوظيفة التي تؤديها الصورة في النظام . وبطل هذه الحلقة العالم السويسري De saussure في العصر الحديث . ولكن النحو العربي عرف هذا الاتجاه كذلك وبخاصة في الدراسة الصرفية للصيغ وعلاقاتها وتصريفاتها والمتصل والمنفصل من الضمائر ونسبة المعاني (الوظيفية) إلى الصيغ المجردة حتى قبل أن تصاغ الكلمات على نمطها . أما في مجال النحو فقد احتلت المعاقبة عندهم مكاناً هاماً حين تكلموا عما يدخل على الأسماء وما يدخل على الأفعال ، وحددوا لكل باب شروطه الخاصة فلا تتعاقب عوارض الكلمات في الباب إلا إذا توافرت لها هذه الشروط . فالواو تعاقبها الفاء وثم ولكن لاتعاقبها بل ولا لكنّ ، وحروف الجر لاتدخل على الأفعال كما لاتدخل حروف الجزم على الأسماء . وهلم جرا مما لايتسع المقام لذكره .

(ج) ثم قضت ظروف تاريخية أن عنى الامريكيون في أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها بتعليم اللغة الانجليزية وتعلّم اللغات الأجنبية ، فرأوا الصعوبة التي يصادفها المتعلمون في كثرة الأبواب التي ينقسم إليها النحو . ورأوا أن هذه الكثرة المؤدية الى التعقيد والصعوبة انما

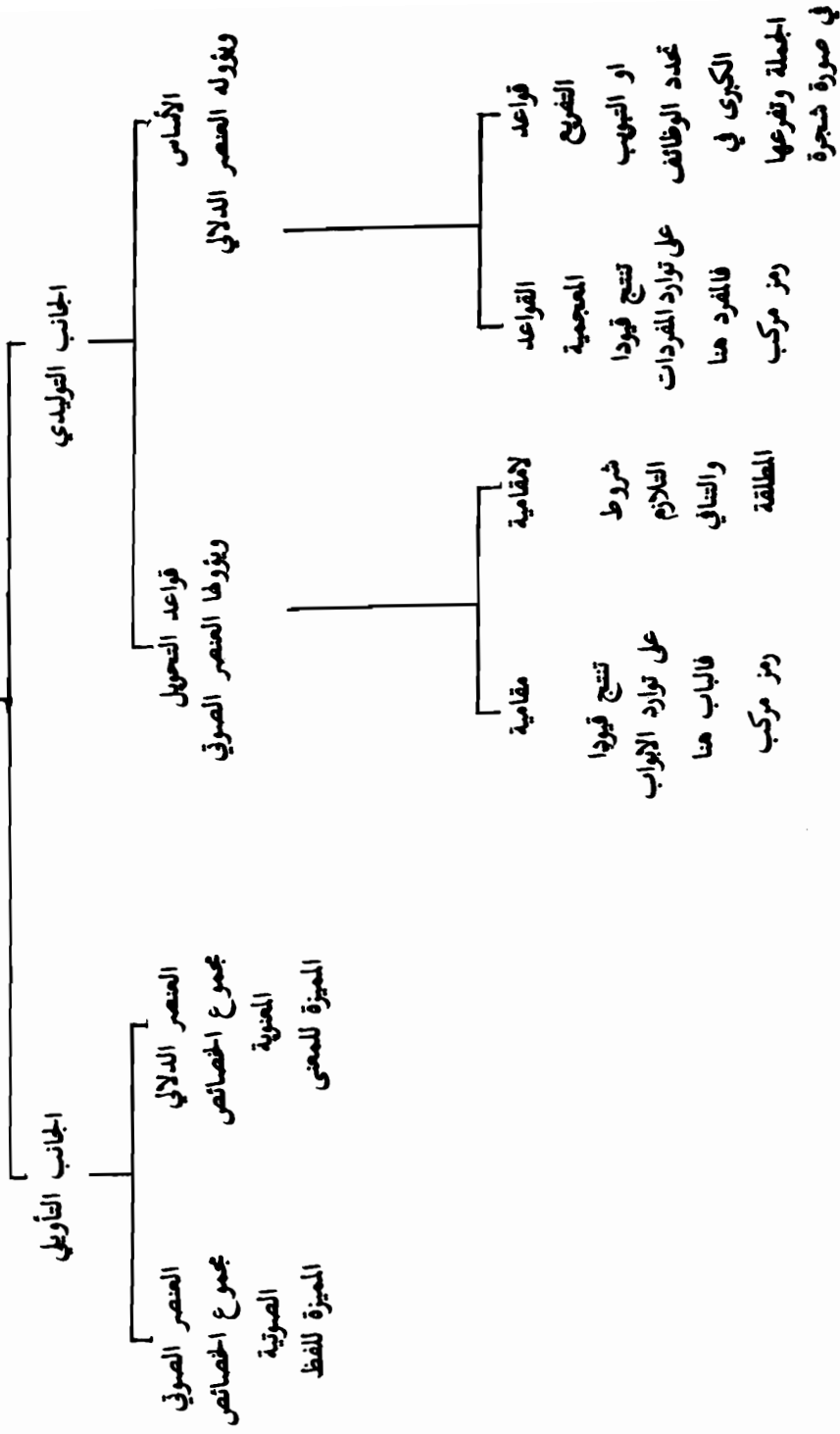
جاءت بسبب بناء التحليل النحوي على الكلمات ، ورأوا أنهم لو بنوا دراسة النحو على عناصر في الجملة أكبر من الكلمات لأصبحت القواعد أقل ، ولأصبح تعليمها أيسر على الطالب . ومن هنا بحثوا عن هذه المكونات الكبرى للجملة فعثروا عليها من خلال الاعتماد على علاقات خاصة بين كلمة وأخرى في داخل الجملة هي أقوى من علاقة هذه الكلمة ببقية عناصر الجملة لمخا ذلك في العلاقة بين المتضايين ، والعلاقة بين الموصول وصلته ، وبين التابع ومتبوعه ، وبين مكونات الشرط ، وبين مكونات الجواب ، وهلم جرا . وهذه العناصر المترابطة تسمى Phrases نحو اللغة الانجليزية (دعنا مؤقتاً نسمها ضمائم) ، فأنشأوا نحواً مبنياً عليها لا على الكلمات المفردة وسموه Phrae Structure Analysis أو تحليل تركيب الضمائم ، وأشهر من مارس هذا النوع من التحليل Friez ولكن هذا المنهج على الرغم من تيسيره للقواعد اكتفى من اللغة بتركيبها ، وأهمل وظائفها ، وكان هذا أمراً محتماً مادامت اللغة تربط بين الوظائف والكلمات أكثر مما تربط بينها وبين الضمائم . ولقد قام هذا التحليل على أساس تخطيط الجملة في شجرة ذات فروع أساسية وهي في الغالب فرعان (يسمى أحدهما ضميمة اسمية والآخر ضميمة فعلية) ثم تتفرع الفروع الى أغصان ، وربما تفرعت الأغصان الى أعذاق حتى ننتهي الى أطراف هي ألقاب لأقسام الكلم وعند تحديد هذه الأقسام ، تأتي أمثلتها التي يمكن وصفها في صورة الجملة المقصودة بالتحليل . ولعلنا قد لاحظنا أن فكرة التضام بين كلمة وأخرى ليست غريبة على

النحو العربي وأن النحاة العرب عرفوها وقرروها ، وبنوا عليها بعض تحليلاتهم للجملة ، ولكن تحليلات النحاة حددت نوع العلاقة بين كلمات الضميمة ، فسمت هذه العلاقة إضافة أو وصلاً أو تبعية أو جواباً ولم يفعل ذلك الأميركيون .

(د) ثم جاء تشومسكي Chomsky وأصحاب النحو التحويلي فبنوا على هذه الطريقة منهجاً جديداً قوامه القول بوجود بنيتين للجملة احدهما داخلية وعميقة والأخرى خارجية وسطحية ، وقال إن البنية العميقة Deep structure فرع السليقة Competence وان البنية السطحية Surface structure فرع على الاستعمال Performace والبنية العميقة عقلانية منطقية لايمكن التقعيد لها ، ولكن يمكن تحويلها بطائفة من قواعد التحويل Transformation rules إلى بنية سطحية ، وان البنية السطحية كما تأتي عن قواعد التحويل وهي نحوية ، تأتي كذلك عن طريق التأويل Interpretation بواسطة العناصر الدلالية السيماتنية التي تؤول الأساس والعناصر الصوتية التي تؤول التحويل في اللغة : وأساس التحليل عنده مايسمى بالعنصر النحوي . ولهذا العنصر جانبان احدهما توليدي يمكن بواسطته ان نولد العدد العظيم من البنيات السطحية التي تتشارك في بنية عميقة واحدة ، والثاني تأويلي يربط بواسطة التأويل بين هذا العنصر النحوي المجرد وبين أصوات اللغة ودلالاتها . والجانب التوليدي كله من القواعد النحوية ، وهذه القواعد تنقسم الى قسمين : اولهما يسميه الأساس Base ، والثاني يسميه قواعد التحويل فأما الأساس فهو ذو شقين : أحدهما قواعد التبويب

Gategerial rules والثاني قواعد التفريع **branching rules** ، وهو الذي ينتج شجرة من الأبواب تخطط البنية العميقة للجملة الذي ذكرناه سابقا في (ج) ، والشق الثاني العلاقات المعجمية (ولأول مرة تدخل هذه العلاقات في قواعد النحو) وبعد تحديد البنية العميقة بواسطة الشجرة يؤولها العنصر الدلالي وأما قواعد التحويل فأساسها تضام الأبواب ما الذي يتلازم منها (كالموصول وصلته) ، وما الذي يتنافى (كالضمير والنعت) وهي تحول البنية العميقة في الشجرة إلى بنية سطحية صالحة للتأويل بواسطة العنصر الصوتي وهذه بدورها تنقسم إلى قسمين : قسم لامقامي Centext free كقواعد التلازم والتنافي التي تصدق في كل مقام ولا يرد عليها التقييد ، وقسم مقامي centext sonsitive وهي القواعد التي ترتبط بأمن اللبس (كعدم الابتداء بالنكرة إلا إذا أفادت ، أي إلا إذا أمن اللبس وليس هناك من علاقة مباشرة بين العنصر الدلالي والعنصر الصوتي إلا علاقة العرف الاعتباري (وهي علاقة الرمز اللغوي بمعناه) . ويبدو هذا التفريع للقواعد على النحو التالي :

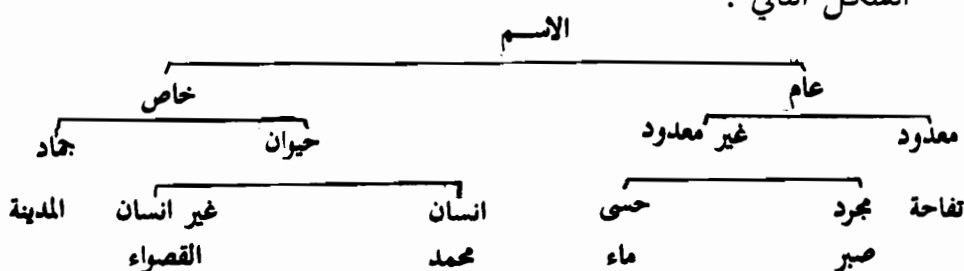
تحليل العنصر النحوي



ويرى تشومسكي أن المنهج الوصفي لتراكيب اللغة غير كاف بمفرده لإيضاح السليقة فالنحو الوصفي يصف الاستعمال بناء على تعميم استقرائي ، فيحدد الأنماط ولا يوضح السليقة . أما المنهج التحويلي الذي ابتكره هو فإنه يعطي حكماً قيمياً بالنسبة لما يمكن استنباطه من القواعد بعد استقراء نصوص اللغة ، ويفاضل بين طرق التقعيد المختلفة التي يمكن أن يعبر بها عن سلوك النمط الواحد ، مفاضلة «مبنية على الدلالة» لا على مجرد الاستقراء . فإذا وصل المنهج الوصفي إلى تحديد أنماط تراكيب اللغة بواسطة «التعميم المبني على الاستقراء» ، فقد وصل إلى الكفاية الوصفية ، أما المنهج التحويلي فإنه يضيف إلى صنيع المنهج الوصفي خطوة هامة أخرى لم يلتفت إليها الوصفيون ، وتلك هي الانتقاء من بين الطرق الممكنة للتقعيد بالنسبة للنمط الواحد كان يفصل في تقييم النحو الكوفي والبصري في العربية بصفة عامة أو في مسألة بعينها من المسائل وينبغي هذا الانتقاء والتقييم على «تقييم مبني على الدلالة» مرتبط بالبنية العميقة ، ليصل الى ما يسميه «الكفاية التوضيحية» ، فمثلاً في قوله تعالى : ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّى مَعَهُ وَالطَّيْرُ ﴾ .. قرأ عيسى بن عمر : «والطير» بالنصب معطوفاً على محل المنادى على رغم اتصال التابع بأداة التعريف ، فأنشأ بذلك قاعدة معينة ، أما غيره من النحاة فرأوا أن النصب للعطف على «فضلاً» ، وليس على المنادى ، وأنه على الرغم من جواز النصب بالعطف على المنادى فالرفع أولى وتعضده قراءة رفع الطير ، فهذه قاعدة ثانية ، ولكل من القراءتين تأويل ، حتى لتختلف بنية الجملة بين التأويلين . والذي يفعله تشومسكي في مثل هذا الموضع أن يجعل اختياره لإحدى القاعدتين مبنياً على دلالة البنية العميقة المقبولة ، وهو أمر لا يهتم به المنهج الوصفي ، لأنه يراه واقعاً خارج مجال النحو ، ويعتبر الخوض فيه من

قابل تحليل الأسلوب . هكذا يصل تشومسكي إلى الكفاية التوضيحية وهذه الكفاية هي التي تفرق بين نحو اللغة الطبيعية ، ووصف أنظمة الاتصال غير اللغوي كرموز الأضواء والبرقيات والإشارات كما تجعل الباحث أقدر على توضيح الطريقة التي تستضمر بها السليقة (ومن هنا فهي «توضيحية») ، وتفسر قدرة الطفل على صياغة وفهم جمل لم يسمعها من قبل ، لأن الطفل نفسه يقوم بهذا النوع من «التعميم المبني على الدلالة» أي ما يسميه تشومسكي Significant generalization .

وقواعد التفرع (وتسمى أيضا قواعد التبويب) هي العنصر الأول من الأساس . وهي تحدد الوظائف الكبرى في الجملة ببيان أجزائها الرئيسية (أي الضمام) . فتحدد طرفي الجملة ، وتعين الجمل «الفرعية» الداخلة في نطاق الجملة الكبرى حتى يمكن لتحليل هذه الجملة أن يتم في صورة الشجرة ذات الفروع التي أشرنا إليها من قبل . أما الجزء الثاني من الأساس فهو العلاقات المعجمية التي تشكل طائفة من القيود على توارد المفردات باعتبار كل مفرد منها رمزاً مركباً Complex symbol من طائفة من الخصائص التي تنسجم كل مجموعة منها مع طائفة من الأحداث والنسب الخ فقد يكون مدلول الاسم عاماً أو خاصاً فإن كان عاماً فإما أن يكون معدوداً أو غير معدود ، وإن كان غير معدود «فأما أن يكون مجرداً أو حسياً أما إذا كان خاصاً فقد يكون حيواناً أو جماداً ، فإن كان حيواناً فإما أن يكون إنساناً أو غير إنسان ، وذلك كما يبدو في الشكل التالي :



وكل واحد من هذه الحقول ينسب الى نوع من الأحداث والصفات ، فما يصح أن ينساب الى الإنسان من ذلك فلا يصح أن ينسب إلى المجرد . ومعنى هذا أنه لا يقال : أعجب الصبر بالمنظر الجميل . ولاصاحت التفاحة بأعلى صوتها ، والاعتراف بهذه الحقيقة اعتراف بوجود قيود على ورود بعض مفردات المعجم مع بعضها الآخر ، أي يبرز الاعتراف «بقيود التوارد» بالنسبة للمفردات . ولقد كان ذلك كافياً في رأي تشومسكي لاعتبار علاقات المعجم جزءاً من أساس العنصر النحوي في التحليل لأن هذه العلاقات تتسم بنوع من الإطراد يمكن ضبطه كما تضبط القواعد . أما ما دعا تشومسكي إلى أن يسمي المفرد المعجمي رمزاً مركباً فيرجع إلى أن كل قسم من أقسام الشكل السابق يتصف بعدد من الخصائص . فالصبر مثلاً عام وغير معدود ومجرد ، وكل واحدة من هذه الخصائص ذات مطلب معين في التوارد ، فإذا اجتمعت في مفرد كان كل منها قيداً في إتجاه معين على توارد المفرد مع غيره من المفردات ، وكان ذلك في النهاية جزءاً من أساس العنصر النحوي للجملة .

وإذا كانت قواعد التفرع تفرع الجملة الى عناصر كبرى (هي الضميمة الاسمية والضميمة الفعلية باعتبارهما طرفي الجملة) . فإن قواعد التحويل هي التي تحدد شروط تركيب هذه الفروع وتضامها بواسطة ثوابت اللغة التي سبق ذكرها . وهي تنقسم الى قسمين : الأول قواعد «لامقامية» Context free فهي تطرد اطراداً عاماً ، بمعنى أن صدقها لايتوقف على شرط معين ، ولايرتبط بمقام بعينه ، والقسم الثاني مقامي Context sensitvie فانطباقه متوقف على شرط ، ومرتبط بأمن اللبس ، وهذا هو معنى ارتباطه بالمقام . النوع الأول مطرد recursive اطراداً

مطلقاً ، ومن قبيله القواعد العربية المرتبطة بالمتلازمين والمتنافيين كقولهم في المتلازمين إن الموصول مفتقر إلى صلة ، وحرف العطف إلى معطوف ، وأحرف الجر إلى مجرور ، والعلاقة بين المتضايدين تجعلهما كالكلمة الواحدة ، والمبهم مفتقر إلى التمييز أو الإضافة أو الوصف ، وهلم جراً من كل ما يقرر علاقة خاصة بين كلمتين من كلمات الجملة . ومن قبيله أيضاً الشروط السارية في الأبواب الخاصة ، كنسبة الجمود للتمييز والاشتقاق للخبر والحال والنعت ، والمصدرية للمفعول المطلق والمفعول لأجله الى آخرها هنالك ، وأما التنافي فمن قواعده ألا يوصف الضمير ولا يضاف ، وألا يدخل حرف الجر على الأفعال ، ولا تدخل الجوازم على الأسماء ، ولا يوصف بالجملة الإنشائية . وهلم جراً . وكل هذه القواعد مطرد طرداً مطلقاً ، بمعنى أننا لا نصادف حرف العطف في مقام ما بلا معطوف ، ولا نصادف حرف الجر في أي مقام داخلاً على الأفعال .

والقسم الثاني هو القواعد المقامية ، وهي القواعد التي تحتل أن يستثنى منها ، فتصدق في مقام دون مقام فمن ذلك مثلاً أنه لا يتبدأ بالنكرة إلا إذا أفادت ، ولا يخبر بالزمان عن الجثة إلا إذا أفاد ، ولا يجزى بحتى إلا إذا كان ما بعدها آخرأ أو متصلاً بالآخر ، ولا تضاف «أي» إلى المعرفة إلا عند التكرار أو نية الأجزاء ، ولا تلزم الفاء في جواب الشرط إلا إذا لم يصلح الجواب أن يكون شرطاً ، ولا حذف إلا بدليل ، ولا تلزم الرتبة الحرة إلا عند خوف اللبس ، وهلم جراً . فحرف الاستثناء هنا وارد على كل قاعدة ، مما يجعل القاعدة لاتصدق إلا في مقام خاص . وفي هذا القسم المقامي يعود تشومسكي مرة أخرى إلى «قيود التوارد» وإلى «الرمز المركب» ، ولكن التوارد هنا توارد الأبواب لا المفردات (لأن

المفردات لايقعد لها) والرمز المركب هنا باب وليس من مفردات المعجم (وإن كان القول بتركيب الرمز يقتضي في فهم الباب ألا نهمل الاعتبارات المعجمية) . ولنضرب مثلاً بالابتداء النكرة : فالمبتدأ «باب» نحوي والنكرة «باب» أيضاً ، ولو وقفنا عند فكرة «الباب» دون أن نفكر في المفرد الذي يعبر عن هذا الباب ، للزم أن نكتفي من القاعدة بما قبل إلا ، فنقول : لايتبدأ بالنكرة ، ونقف عند هذا الحد ، ولكن القاعدة أطول من ذلك ، فهي تتخطى الباب الى مفرد موصوف بما بعد «إلا» ، أي موصوف بالافادة ، ومن هنا يصبح الرمز مشتملاً على اعتبارات «الباب» واعتبارات «المفرد» المعبر عن هذا الباب . وهنا يجهد النحاة أنفسهم في حصر الحالات التي تفيد فيها النكرة وهيئات لهم أن يحصروها لأن المقامات لاتخضع للحصر ، كل ما هنالك أن تنوع الأمثلة يعين على فهم القاعدة ، وسنرى أن منع الابتداء بالنكرة في كل الحالات مرتبط بأمن اللبس ، وأن الابتداء بها في الحالات الأخرى مرتبط بزوال اللبس . وهكذا نجد أن «كل» في قوله تعالى : ﴿وكل في فلك يسبحون﴾ مما يتبدأ به على رغم كونها نكرة ، لأنها رمز مركب من التنكير وقصد العموم والافتقار الى الاضافة والتنوين المعوض عن المضاف اليه ، واذا قصد العموم فالنكرة خير ما يعبر عنه ، واذا روعي المضاف اليه المحذوف المعوض عنه بالتنوين فالنكرة تحمل بعض معنى التخصيص . وهذا هو معنى الرمز المركب . ويمكن أن تطبق فكرة الرمز المركب على كل القواعد التي جرى التمثيل بها على الارتباط بالمقام ، كعدم الاخبار — بالزمان عن الجثة الا اذا أفاد ، وعدم الجر بجنتي إلا أن يكون المجرور آخر أو متصلاً بالآخر ، وهلم جراً .

ووظيفة قواعد التحويل بنوعها أن تفسر ما يحدث في البنية

السطحية من ظواهر لا يمكن أن ننسبها الى البنية العميقة : كالحذف والاضافة والاستبدال وتشويش الرتبة الخ .. واذا كان لي أن أفسر هذه الظاهرة في ضوء مصطلحات كتابي : «اللغة العربية معناها ومبناها» ، فإنني أرى تشومسكي ينظر الى كل مبني مفرد باعتباره عصبه من القرائن (يسمىها distinctvie features) المتضافرة ليتكون منها كل Matrix integer ذو قالب Matrix ، وبعضها متأصل inherent مثل قرينة البنية ، وبعضها من أعراض السياق كالمطابقة . والقاعدة عنده تتمثل في أمرين :

(أ) أن القرينة العارضة أكثر عرضة للترخص بحذفها من القرينة المتأصلة .

(ب) أن الحذف لا يكون الا للقرينة الفائضة redundant

وتعتبر القرينة فائضة اذا لم تكن مميزة ، أو بعبارة أخرى : اذا تحقق المعنى الذي يكون معها بدونها بعد حذفها ، فتكون مفهومة بعد الحذف لأن الموقف يقتضيها ولو لم توجد ، ولأحذف الا لما صلح تقديره بسبب وجود دليل الحذف فهو recoverable

وأما المعاقبة فلا يعاقب المبني مبني آخر من مباني السياق الا اذا انتميا الى باب category واحد ، فاذا استبدل به من غير بابه خرجت الجملة عن اطار الصواب grammaticality وتختلف درجة الخروج عن هذا الاطار باختلاف نسبة البعد بين الباين بالنسبة للمتعاقيين ، فاذا رجع الخلاف بينهما الى اختلاف أقسام الكلم أو الى القواعد اللامقامية المذكورة سابقا كان الخطأ أشنع مايكون ، واذا اشترك المتعاقيان في الباب واختلفا بالنسبة لقيود التوارد على الأبواب ، فالخطأ مايزال قائما ولكنه أقل شناعة ، أما اذا كان الخروج عن الصواب راجعا إلى قيود التوارد على

المفردات المعجمية فالخطأ عرضة للتأويل بالمجاز ، ولا يعد خطأ إلا على الحقيقة . ولايضاح ماتقدم يمكن لنا أن نضرب مثلاً بجملة مثل «ضرب زيد عمراً» لنرى كيف تندرج الشناعة في الخطأ على النحو السابق :

(أ) ضرب زيد عمراً هذا أساس المناقشة .

(ب) قد زيد عمراً الخطأ شنيع لاختلاف المتعاقبين

«ضرب» و«قد» من حيث انتماء كل منهما الى قسم من أقسام الكلم لاينتمي اليه الآخر .

(جـ) جلس زيد عمراً الخطأ أقل شناعة ولكنه قائم والعبارة غير مقبولة فقد اتفق المتعاقبان في الفعلية واختلفا في فرع عليها وهو التعدي واللزوم .

(د) أكل زيد عمراً هذه صغرى المخالفات فالمتعاقبان متفقان في الفعلية والتعدي ولكنهما يختلفان من حيث العلاقات المعجمية ، لأن الانسان لا يأكل الانسان على الحقيقة ولكن يمكن للمجاز أن ينقذ العبارة من وصمة الخطأ بدعوى الاستعارة التبعية في «أكل» .

وأما الرتبة فهي في نظر تشومسكي من خصائص البنية السطحية ولكنها غير واردة بالنسبة للعميقة . ومادامت البنية العميقة يمكن أن يعبر عنها بحشد من البنيات السطحية التي لا تتفق الرتبة فيها بالضرورة ، فإن

التحليل على أساس الرتبة لا يشكل في نظره ضرورة لافكاك منها . أضف الى ذلك أن ما يكون مفعولاً في البنية السطحية (ومن يستحق رتبة التأخير) قد يكون فاعلاً منطقياً فلا رتبة له . فاذا كان لدينا جملة مثل «استعظمت فلانا» فإن فلاناً على رغم كونه مفعولاً في اللفظ فهو فاعل في المعنى ، لأن المعنى العميق : جعلني فلان أحس عظمته . وتتشابه البنية السطحية في الجملتين «زيد شغوف أن يفرح» و «زيد عسير أن يفرح» . ولكن زيداً فاعل في الأولى ومفعول منطقي في الثانية . وإذا كان لدينا جملة مثل : أعطيت زيدا هدية ، فزيد فاعل الأخذ في المعنى العميق على رغم مفعوليته السطحية . ويمكن التعبير عن هذه الجملة العميقة السابقة بجملة سطحية كثيرة منها :

أعطيت زيدا هدية	—	أخذ زيد هدية مني
انا اعطيت زيدا هدية	—	زيد أخذ هدية مني
اعطى زيد هدية مني	—	زيد معطي هدية مني
الهدية اعطيتها لزيد	—	الهدية اخذها زيد مني
الهدية معطاة مني لزيد	—	الهدية أُعْطِيَهَا زيد مني

وغير ذلك من الجمل السطحية التي تشترك كلها في بنية عميقة واحدة أساسها علاقة ثلاثية بين المعطي وزيد والهدية ، أي ان البنية العميقة في أساسها علاقة منطقية لا يقعد لها . ويمكن أيضاً ان نتأمل الفارق بين البنيتين في قولنا : زيد اكبر من أن يفعل كذا : اذ ليس المقصود في الحقيقة أن نفاضل بين زيد وأن يفعل .

وتكون الأمثلة اللغوية لقواعد التفريع في ضوء العنصر الدلالي semantic componet الذي يؤول العلاقات المنطقية الى علاقات لغوية تفسرها دون ان يكون له أثر مباشر في التحويل (كالتحويل الذي تم

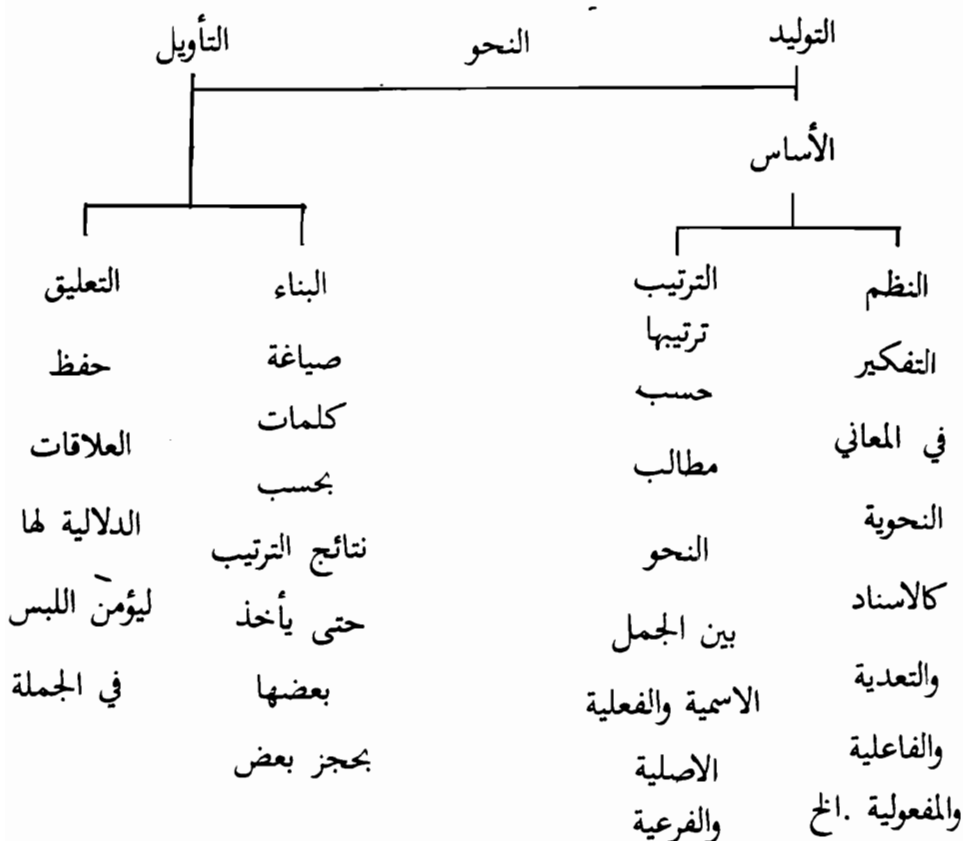
من العلاقة الثلاثية المنطقية السابقة فأنتج العدد الكبير من الجمل المذكورة) . فالوظيفة الأساسية لهذا العنصر الدلالي بيان الوظائف والعلاقات اللغوية وإعطاء صورة لغوية ما للبنية العميقة بالتمثيل لها ، ثم الكشف عن العلاقات التأويلية بين الجمل (من حيث إن احداها تشرح الأخرى وإن اختلفت عنها في الرصف) والعلاقات التحويلية بينها (من حيث الاحتفاظ بالعلاقات في داخل الجمل مع اختلاف صورتها ، ومن حيث إن — احدى الجملتين تعتبر صورة أخرى لأختها) ، ويبدو الفرق بين العلاقات التأويلية والتحويلية فيما يلي :

(أ) اشترى زيد من عمرو كتابا — باع عمرو لزيد كتابا
(ب) اخاف زيد عمرا — خاف عمرو من زيد

فالجملتان الأوليان تعبران عن معنى واحد ، وكذلك تعبر الاخريان عن معنى واحد ، واذا اتحد المعنى في الجملتين قامت بينهما علاقة تأويلية paraphrastic أو interpretive لأن كلاً منهما تصلح لتأويل الأخرى وشرحها وتفسيرها ، ولكن العلاقة التحويلية لا تتحقق الا بين الآخرين فقط . ففي الوقت الذي لانجد فيه قاعدة نحوية تحول «اشترى» الى باع* نستطيع بواسطة القواعد النحوية ان نحول «اخاف» الى «خاف» ، أي بواسطة قاعدة حذف همزة التعدية ، وقاعدة تشويش الرتبة بحسب الفاعلية والمفعولية ، وقاعدة التضام بين اللازم «خاف» وبين حرف الجر «من» الذي لم يكن موجودا في الجملة الأولى ، وكل ذلك من القواعد التحويلية التي سبق ذكرها .

ومن الواضح ان النحو العربي لم يكن بعيدا عن هذه الأفكار ايضا ، بدليل أن كل تطبيق على مذهب النحو التحويلي انما تم في هذا العرض بالاستناد الى القواعد النحوية العربية ، بل ان علما شامخا من

أعلام تراثنا هو عبدالقاهر الجرجاني قد سبق تشومسكي الى تحديد هذه الفروق الدقيقة بين العميق وغير العميق من عناصر الجملة حين فرق بين النظم والترتيب والبناء والتعليق فجعل النظم للمعاني في النفس وهو تماما البنية العميقة عند تشومسكي ، وذكرنا كلامه في الترتيب والبناء والتعليق بقواعد التحويل اما البناء فهو البنية السطحية الحاصلة بعد الترتيب بواسطة الكلمات ، كما ان التعليق هو الجانب الدلالي من هذه الكلمات التي في السياق . ولايضاح هذه المشابه بين المنهجين يمكن ان نضع مصطلحات عبدالقاهر في جدول شبيه بما قدمناه لتشومسكي على النحو التالي :



ولقد ظهر لي كتاب «اللغة العربية — معناها ومبناها» في عام ١٩٧٣ ، ولم يكن اسم تشومسكي قد طرق سمعي حتى ذلك الوقت ، ولم أقرأ له إلا اثناء اقامتي بالمغرب ، ووفقت في هذا الكتاب الذي أراه جهدا متواضعا الى استنباط منهج للنحو العربي يحمل آثار المذهب البنيوي ، ولكنه لا يلتزم به التزاما مطلقا ، فلم اعتمد في تفكيري في مادة هذا الكتاب إلا على اجتهاد خاص في ضوء تكويني الشخصي في ظل أفكار النحاة العرب وما تعلمته من الدراسات الحديثة وقد اهتمت في هذا الكتاب الى أفكار نافعة في فهم النحو العربي وتيسيره وتفسير ما أحب النحاة وأوضعوا في الخلاف حوله ومن هذه الأفكار :

- ١ — تقسيم سباعي للكلمات العربية .
- ٢ — امكان نقل لفظ من قسم من أقسام الكلم إلى استعمال القسم الآخر .
- ٣ — المعنى اما وظيفي أو معجمي أو دلالي .
- ٤ — اللغة في نمطيتها مكونة من طائفة من المباني المجردة عبر النحاة عن بعضها بالصيغ .
- ٥ — قد يتعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد ، كما يتعدد المعنى المعجمي للفظ الواحد .

- * — تنقسم الجملة الى إسمية وفعلية ووصفية كما تنقسم من حيث المعنى الى تقسيم آخر : خبرية وشرطية وطلبية وافصاحية .
- ٦ — أصول الاشتقاق هي حروف المادة .
 - ٧ — اذا تحقق المعنى الوظيفي أمكن التحليل (انظر الثوابت السابقة) وان لم يتحقق المعجمي ولا الدلالي .

- ٨ — النحو نظام من القرائن التي تعبر عنها مبان مأخوذة من الصرف والأصوات .
- ٩ — القرائن اما معنوية واما لفظية (وأحصيت القرائن) .
- ١٠ — القرائن المعنوية هي العلاقات السياقية .
- ١١ — القرائن لاتعمل الا متضافرة فلا يمكن لواحدة منها أن تستقل بأداء المعنى .
- ١٢ — التضام احدى القرائن اللفظية وهو ينقسم الى (التلازم والتنافي والتوارد) .
- ١٣ — قد يتضح المعنى بدون احدى القرائن فيمكن الترخص فيها بحذفها .
- ١٤ — القول بتضافر القرائن يغني عن القول بالعامل .
- ١٥ — القول بالترخص في القرينة يفسر الشاذ والقليل والنادر والقراءات الشاذة ويضع كل ذلك في اطار القاعدة .
- ١٦ — هناك فرق بين الزمن النحوي والزمن الصرفي ، فالنحوي هو الزمن في السياق والصرفي هو الزمن في الافراد .
- ١٧ — لايمكن فهم الزمن النحوي بدون اعتبار فكرة الجهة ، التي تعتبر نوعا من تخصيص الدلالة في الفعل ونحوه .
- ١٨ — الجهات المخصصة لمعنى الحدث في الفعل هي المنصوبات ، والمخصصة لمعنى الزمن فيه النواسخ والأدوات والظروف .
- ١٩ — علم البيان مقدمة نظرية لعلم المعجم .
- ٢٠ — المعنى المعجمي متعدد ومحتمل .
- ٢١ — كيف ينبغي أن تكون صورة المعجم ؟
- ٢٢ — علم المعاني قمة النحو العربي .
- ٢٣ — لايمكن الاكتفاء بمعنى المقال عن المقام .

٢٤ — المقام أوسع مما قصده به علماء البلاغة .

٢٥ — ثقافة كل أمة يمكن تلخيصها في نماذج من أدوار الأداء وغاياته ،
وينعكس ذلك حتى في النحو .

تلك هي الأفكار الأساسية في الكتاب ، وأظنها نظرية صالحة
لبناء متون في النحو عليها ، وأنها أصلح من غيرها مما سبق : سواء النحو
العربي التقليدي ، والأفكار الغربية المستوردة ، لأنها :

١ — مبنية على استقرار اللغة العربية وهي بهذا تفضل الأفكار الغربية .

٢ — خلصت النحو من شوائبه ومصادر الشكوى منه ، وهي بذلك
اصلاح للنحو العربي .

أقول ذلك وأنا أعلم ما ينبغي لمثلي من التواضع فما أنا بمطاول
هؤلاء ولا أولئك ، ولكنها الثقة في عمل قمت به والرغبة في خدمة لغتي
وابناء أمتي من الدارسين .

ذلك هو الموقف النظري في النحو . وسنرى فيما بعد ما يناسب
تعليم النحو من الوجهة النظرية وفي أي مجالات هذا التعليم يكون الاهتمام
بنظريات النحو .

٢ — التطبيق :

قلنا إن ظروفًا خاصة قضت في أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها
أن يعنى الأمريكيون بتيسير تعلّم اللغة وتعلمها ، وقد أدى هذا الاتجاه الى
نشأة ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي ، وهو يعني بالنظر الى استعمال
اللغة باعتبارها نشاطا اجتماعيا ، أو مهارة تقبل التحسين في الوسائل
والتجويد في النتائج . والواقع أن صلة اللغة بالمجتمع صلة عضوية ومن هنا
عنيت الدراسات الاجتماعية باللغة ، وعنيت الدراسات اللغوية بالمجتمع ،

فأنشأت الدراسات الاجتماعية فرعاً لها يسمى علم الاجتماع اللغوي Linguistic sociology يعني بتتبع اللهجات الجغرافية Dialects واللهجات الاجتماعية Sociolects وما يدور حولها من الدراسات ، كما عنت الدراسات اللغوية بإنشاء فرع لها يسمى علم اللغة الاجتماعي Social Linguistics يعني بدراسة أدوار الفرد في أدائه اللغوي ، وأثر الوسط على اللغة ، وأسلوب الاستعمال اللغوي ، والفرعان من قبل ومن بعد يقتربان حيناً حتى لا يمتاز أحدهما عن الآخر ، ويتعدان حيناً آخر حتى يظهر لكل منهما طابعه الخاص . ولابن جني في خصائصه كثير من الملاحظات والفصول التي تعتبر من قبيل هذا الفرع أو ذاك ، فحين يدور كلامه في العلاقة بين المعنى وعملية الاتصال ينتمي الى علم اللغة الاجتماعي ، وحيث يدور في العلاقة بين المعنى واللفظ ينتمي الى علم اللغة ، وحيث يدور على اختلاف لهجات القبائل ينتمي الى علم الاجتماع اللغوي . (*)

(٥) ولعلم اللغة التطبيقي أوجه متعددة تستعين بعلم اللغة أساساً وبفروع أخرى على المعرفة فمن أوجه نشاط

علم اللغة التطبيقي ما يأتي :

١ — التخطيط اللغوي (ومنه عمل المجامع اللغوية وتخطيط السياسة التعليمية)

٢ — هندسة الاتصال (ومنه الاتصال الإذاعي والهاتفي الخ) .

٣ — لغة الاعلام (موضوع دراسة معاهد الاعلام) .

٤ — الاعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة .

٥ — كتابة المعاجم .

٦ — تصميم النظم الكتابية .

٧ — محاربة الأمية .

٨ — النقد ودراسة التذوق .

٩ — التحليل النفسي .

١٢ — برامج الحاسب الالىكتروني .

١٠ — علاج العيوب النطقية .

١١ — جغرافيا اللهجات .

١٤ — تعلم اللغة .

ولكن (تعليم اللغة) أهم هذه الفروع على الإطلاق ، واغلب الظن أنه سيظل كذلك دائماً .

ولعملية التعليم أركان ثلاثة : هي المتعلم والمعلم ثم التعليم بجانبه المادة والطريقة فأما المتعلم فقضاياها في جملتها إما أن ترتبط بالدراسات النفسية وإما الاجتماعية . فأما من حيث الدراسات النفسية فلا بد من الأخذ في الاعتبار كيفية خلق الحوافز المرغبة في التعليم ومراعاة التشويق في التعليم ، والاستعداد الفطري لدى المتعلم ، و طاقة الطفل على الاستيعاب وعلى العمل وما تلقاه خارج المدرسة من تعليم ، وإيجاد العاطفة الصحية بينه وبين معلمه ، وتحبيبه في جو المدرسة ، وإدخال عنصر اللعب في التعليم . وأما من الناحية الاجتماعية فالمطلوب توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة من أجل دقة الضبط والتوجيه ، ثم مراعاة السن في تكوين الفصول ، والنشاط الاجتماعي والرياضي والثقافي في المدرسة ، وكلها أمور تساعد على إعطاء التربية طابعها الاجتماعي . وسنرى كيف يمكن تطبيق ذلك في تعليم النحو .

وأما المعلم فقضاياها أوسع مجالا من ذلك ، فهناك إعداد المعلم في ضوء تخطيط السياسة التعليمية للدولة ، وهناك إعداد المعلم من وجهة نظر المادة والطريقة ، وهناك ظروفه الخاصة النفسية والأسرية ، وهناك موقفه من المهنة نفسها اعتزازاً بها أو نفوراً منها ، وهناك صحته العضوية والعصبية ، ونظرة المجتمع إليه . وكل أولئك لا يمكن تجاهله في تعليم النحو ، بل إننا نرى أن نظرة المجتمع الى معلم اللغة العربية في بلادنا تؤثر أسوأ الثمرات .

وأما مادة التعليم فإن اختيارها ينبغي أن يتم مع مراعاة الدور الاجتماعي والمهني الذي سيقوم به المتعلم في المستقبل . فالمادة التي تقدمها لطالب يعد ليكون معلماً للعربية غير المادة التي تقدمها لطالب سيحترف الطب مثلاً . وكذلك يتم اختيار المادة بحسب وظيفة ما من

وظائف الاستعمال اللغوي فما يقدم منها لمحمي المستقبل غير ما يقدم منها لمحقق النصوص أو الناقد الأدبي . وكذلك يتم اختيارها بحسب نوع المهارة المراد كسبها فمن أريد له أن يكون ماهراً في تحليل اللغة ، غير من يراد له أن يكون ماهراً في الإبداع الأدبي . وفوق كل ذلك ينبغي عند اختيار المادة أن نتساءل عن وجهة نظر المتعلم الى اللغة أهى معرفة علمية أم عادة تكتسب أم سلوك اجتماعي تراعى فيه الملائمة الى جانب الصحة ، أم موضوع دراسة يتعلمه لأغراض نفعية ، أم مهارة . وإذا كانت مهارة فمن أي نوع هى ، أهى مهارة فى الكتابة أم القراءة أم الترجمة أم الكلام . وهلم جرا .

وأما الطريقة فتشمل للتخطيط والتحضير والتوصيل . ويمكن للتخطيط أن يكون فى احدى صورتين : فهناك تخطيط السياسة التعليمية من قبل الدولة ، وهناك تخطيط برامج التعليم من قبل المتخصصين ، والتحضير يشمل تحضير الكتاب المدرسي بحسب البرامج ، وتحضير الدرس بحسب الطرق التربوية .

أما التوصيل فيشمل ثلاثة عناصر ، هى الشرح ، والاختبار ، ووسائل الايضاح . وكل نقطة مما سبق تستحق ما لأمزيد عليه من العناية .

من الثابت أننا لانستطيع أن نعلم إلا من يريد أن يتعلم وقد سبقت الإشارة الى ذلك ومن هنا يصبح إيجاد الحافز على التعلم لدى التلميذ هاماً الى أقصى حد . فما وسائل ذلك ؟ . إن أول شيء فى حقل الحوافز أن يحس التلميذ أن اللغة العربية تستحق أن يبذل الجهد فى تعلمها ، إما لأنها حقل من الحقول التى تكتسب فيها المهارة التى تولد الاحساس بالتفوق ، وإما لأنها وسيلة الى تحسين الفرص فى الحياة

العملية المقبلة . ولست أتكلم هنا عن التلميذ الطفل الذي يخطو خطواته الأولى إلى تعلم الكتابة والقراءة ، وإنما أقصد التلميذ بعد العاشرة من عمره ، لأن هذه السن هي التي يبدأ عندها التلميذ في مواجهة النحو باعتباره وسيلة الى سليقة ينبغي استضمّارها . ومن الوسائل المؤدية إلى إحساس التلميذ بأن اللغة مجال من مجالات التفوق خلق روح المنافسة بين التلاميذ في الفصل الدراسي وفي النشاط المدرسي ، ورصد الجوائز المادية أو المعنوية لهذا الغرض ، إما في صورة أنواط رخيصة الثمن ولكنها ستكون عظيمة القيمة ، أو اهداء التلميذ صورة لمدير المدرسة وعليها كلمة تشجيع منه وتوقيع ، أو ذكر اسم المتفوق في لوحة الشرف أو التنويه بالمتفوق عند تحية العلم في الصباح على مسمع من جميع تلاميذ المدرسة ، أو غير ذلك من الوسائل التي من شأنها أن تشحذ روح المنافسة في سبيل إجادة الأداء اللغوي . ومن هذا القبيل أيضا أن ترسل المدرسة رسالة إلى ولي أمر التلميذ تخبره فيها بتقديرها لتفوقه ، ولاشك إن هذه الرسالة سيكون لها أثر السحر عندما يفاجأ التلميذ بأمرها ويجد نظرة الفرح بها في عين ولي أمره . وكل ذلك لا يكلف المدرسة كثيراً من الجهد ولا من المال . وكذلك يستطيع المعلم أن يوضح للتلاميذ أنه عند تساوي الحظوظ من الذكاء والجهد فخير الرجلين أقدرهما على استعمال اللغة مهما كانت مهنتهما في المستقبل ، وأن اللغة سلاح الانسان في معركة الاتصال الاجتماعي ، والنصر في كل معركة لصاحب السلاح الأفضل . ولن يعوز المعلم أن يضرب الأمثلة على ذلك من الماضي والحاضر ، فكتب الأدب زاخرة بها ، والحاضر حافل .

أما مراعاة الاستعداد النفسي والعضوي لدى التلميذ فمجال التفكير فيه هو مرحلة وضع البرامج لهذا التلميذ من جهة ومرحلة الشرح

والاختبار ووسائل الايضاح من جهة أخرى فتعليم اللغة بحكم طبيعته يمكن أن يتحول الى عمل نظري عنيف لا يسيغه عقل التلميذ الصغير وذلك عندما تسيطر العناية بالقاعدة على الدرس ، عندئذ يكره التلميذ درس اللغة ، ثم يتدرج الى كراهية اللغة ، ويقول به كل ذلك الى الفشل والإخفاق . ويمكن لدرس اللغة أن يتحول إلى نوع من أنواع اللعب حين يصاغ هذا الدرس في صورة تمرينات على الاستعمال يختار لها موضوع بعينه يقرأ ويناقش بالأسئلة والأجوبة ، مع استعمال حيل الطرق التربوية الحديثة ، فلا تدخله القاعدة إلا أن تكون تعبيراً عما قام منها بحدس التلميذ فعلاً ، عندئذ تقع القاعدة من نفسه موقعها الحسن ولا يتطلب تذكرها بعد ذلك الكثير من الجهد والاستدكار . كلنا يستطيع أن يتعلم الشطرنج بمشاركة اللاعبين وهم يلعبون . ولو سئل أحدنا عن قوانين اللعبة بعد تعلمها بهذه الطريقة ما استطاع أن يحددها تحديداً دقيقاً ولما عرف تاريخها ولا فلسفتها ولكنه مع ذلك يعرفها بالحدس النفسي ، فإذا جاء من يفصل له قواعد الشطرنج فسيجد في سماع هذه القواعد شيئاً ساراً كالذي يجده قارئ الأدب حين يعبر الأديب عن أمر في نفس هذا القارئ لم يكن القارئ يستطيع التعبير عنه . ومغزى هذا أن إكتساب «سليقة الشطرنج» (إن صح هذا التعبير) لا تكون باستظهار القواعد ، وإنما تكون بالمشاركة في اللعب . هذا تماماً هو شأن اللغة ، ويستطيع كل الأطفال الصغار أن يتعلموا بالمشاركة بدليل أنهم جميعاً يتعلمون — لغة أمهاتهم ، ولكنهم لا يستطيعون هضم الرطانة النظرية وحشود المصطلحات الدالة على أمور مجردة . فالتجريد أمر لا يستطيعه الأطفال ولا يهضمونه وليس التدريب الذي أعنيه هو التدريب على الإعراب ، فذلك مبني على معرفة القواعد أولاً . ولكنني أقصد بالتدريب . التدريب على الاستعمال . كل ذلك ينبغي أن يراعى في استعداد التلميذ كما ينبغي

أن يراعى فيه اختصار أوقات الدرس ، لأن التعب يسرع إلى الصغار .
ورحم الله بشر بن المعتمر لنصائحه القيمة في هذا المجال ، فهي تبديه في موقف تحسده عليه التربية الحديثة . فإذا كبر الطفل تدرج في معرفة النحو مع سنه ، وأخذ من ذلك ما يتناسب مع الغاية من إعداده وتعليمه .

وكذلك ينبغي أن تتجه العناية إلى إبداع الوسائل ذات الأثر النفسي في إيجاد الشوق لدى المتعلم إلى درس اللغة العربية ، وربما كانت الوسيلة الناجعة إلى هذه الغاية هي تأديب درس اللغة ، والمقصود استغلال المتعة التي يوجدها الأدب بما فيه من أقاصيص عن الأدباء أو عن التاريخ تشتمل على نصوص ، وما فيه من أمثال سنائرة ، وأبيات شعرية رائعة قريبة المتناول بالنسبة لفهم التلميذ ، على أن تشتمل هذه الفقرات القصيرة على الأنماط اللغوية المراد إيصالها للتلميذ في إطار الدرس . ومن الوسائل الحديثة في التشويق إدخال الدرس في إطار معامل الاستماع اللغوي ، والأشرطة المصورة برسوم متحركة تمثل الصور فيها مواقف حوار ، والأشرطة المصورة للرحلات تعرض ثم تقيد الملاحظات ويجري حولها النقاش والمكتبة المشتملة على كتب تحليلها صور ملونة وقصص مشوقة والأفلام الوثائقية التي تعطي بعض المعلومات العامة من جهة وتصلح موضوعات للتعليق والمناقشة من جهة أخرى . ومن الممكن أن يكون لدى وزارة التربية عدد من كل نوع من هذه الأنواع من الأشرطة توزع على المناطق التعليمية ، ثم تتولى كل منطقة الاشراف على اعارة هذه الأشرطة لمدارسها بالتناوب ، بحيث لا تخلو مدرسة في فترة معينة من أحد هذه الأشرطة ، فإذا تركته لمدرسة أخرى حل محله شريط آخر هذا إلى ما يستطيع المعلم أن يخترع لنفسه من وسائل أخرى

للتشويق كأن يختار حواراً من كتب الأدب أو التاريخ الإسلامي فيبيته ليكون تمثيلية قصيرة يمثلها التلاميذ ، ثم تجرى مناقشة حول موضوعها ، أو يأخذ التلاميذ في رحلة قصيرة في بيئة المدرسة ويكلف كلّاً منهم أن يعد وصفاً لمشاهداته في هذه الرحلة ، وهلم جرا . مثل هذه الوسائل كفيلة بترطيب الجفاف الذي يحسه التلاميذ في تعليم اللغة ، وتضيف بالحركة العضوية والصورة المتحركة عنصراً من عناصر الترفيه واللعب الى الدرس . وترجح المعلم نفسه من أن يكون هو العنصر النشط الوحيد في قاعة الدراسة ، اذ أن استقلاله بالنشاط يتعبه ويذهده في المهنة من جهة ، ويقتل فاعلية تلاميذه وروح الاستقلال فيهم من جهة أخرى .

والطفل الصغير مصداق لما يزعم المراسيون Empriricists من الفلاسفة من أن الحواس طريق المعرفة فأول مايعرفه الطفل من هذا العالم ثدي أمه ، وهو في معرفته به لايعرف أنه ثدي . فحسبه أن يجد فيه الشبع والري ليطلبه كما يطلب الحيوان مورد الماء ، أو كما يطلب وليد الحيوان ثدي أمه . ثم يتعرف بعد ذلك على أعضاء جسمه ، وعلى صوت أمه ووجهها ، ثم على الأقربين منه ، وكل أولئك حقائق مفردة لا تعين على خلق مدركات كلية في الذهن ثم يتدرج بعد ذلك بحسب قدرته على الحركة ، ومن ثم اتساع بيئته بهذه الحركة ، إلى أن يرى من المفردات ما يمكن أن يجرد منه صوراً كلية . فمن النساء اللواتي راهن يجرد إدراكاً كلياً للمرأة ، ومن الرجال للرجل ، ومن الأشجار للشجرة ، بحيث إذا رأى مفرداً جديداً عليه أمكن أن يخضعه للتصنيف . وتنمو قدرته على التصنيف واستيعابه بنموه التدريجي . ويصادف الطفل سن دخول المدرسة وهو دون مستوى استيعاب التفكير المجرد الخالص الذي يتمثل في النحو وتبويبه ، وإعرابه وتحليله . فتكليفه أمر فهم النحو منذ

البداية تكليف له بما يفهمه — من درس اللغة لأنه ينوء به ولا يستطيعه .
زد على ذلك أن النحو في ذاته ليس مطلباً فلو استطاعت المدرسة أن
تقلد منهج الأمهات لأمكن للتلميذ أن يكتسب العربية الفصحى دون أن
يرد النحو في البرنامج إطلاقاً . فالنحو وسيلة إلى غاية . وإذا استطعنا
الوصول إلى الغاية بوسيلة أخرى كما تستطيع الأمهات لصح أن نستغني
عن النحو . والوسيلة التي لاغناء عنها هي التدريب . والتدريب ممكن
حتى في الطفولة المبكرة لأن الطفل يستوعبه . فالطفل قابل لكسب
المهارات وهذا المعنى يصبح تعليم النحو نافعاً لأنه يصف السليقة ،
ولكنه إذا صح أن نصل إلى السليقة بدونه فهو ليس ضرورة ، ولا يصبح
ضرورة إلا حين يكون التلميذ مرشحاً لأن يصبح في المستقبل معلماً للغة
العربية .

ويحسن أن نضع في الاعتبار ما حصل التلميذ عليه من معرفة
باللغة من قبل ، يصدق ذلك على ضرورة أن يبنى برنامج التعليم خطته
على أساس المفردات التي سبق للتلميذ أن تعلمها في البيت وفي البيئة ،
فبدءاً البرنامج من منطلق هذه المفردات لينبني عليها غيرها . ويصدق
كذلك على ما قد يسلط على التلاميذ من وسائل الإعلام فتستطيع
المدرسة أن تعول على فرض معرفة التلاميذ بما يتردد في هذه الوسائل من
مفردات ، وعلى دروس التقوية التي قد تعدها المدرسة نفسها للتلاميذ ،
بل على الدروس الخاصة في بعض الحالات . بل يصدق ذلك أحياناً على
الثقافة الشعبية السائدة في البيئة ، وعلى النظام الذي يتعلم التلميذ النحو
في ظلّه ففي المعاهد الدينية التي يفترض فيمن يتقدم لها أن يكون أكبر
سناً من مثله في التعليم العام وأن يحفظ القرآن أو بعضه لا بد أن تختلف
المفردات والأمثلة والتركيز على المادة النحوية عنها في المدارس العامة التي
نجد التلاميذ فيها أصغر سناً وأقل من الدراية حظاً .

كلنا يذكر أنه أعجب بأحد أساتذته وأحبه كما يحب أباه ، وأن هذا الحب قد انعكس على المادة التي يدرسها هذا الأستاذ . فالعلاقة بين التلميذ وأستاذه أنبل مايقوم من علاقة بين اثنين ، لأنها مبرأة من الإلزام والمنفعة ، ولاتعلمها دوافع الطبيعة ، وإنما يوجد لها الاختيار الحر ، والمقاييس العملية للقدوة الحسنة . من هنا تأتي أهمية شخصية المعلم ، وضرورة التدقيق في اختيار المرشحين لهذه المهنة الشريفة النبيلة ولقد دعت ضرورات عملية منشؤها التوسع في التعليم وقلة المقبلين على المهنة أن تفتحت الأبواب لغير أصحاب المؤهلات وللهايرين من التعطل للدخول في عداد معلمي العربية ، فكان لكثرة أعدادهم في التعليم آثار مدمرة ، لأن التعليم بالنسبة اليهم لم يكن تلك المهنة العظيمة التي نعرفها ، وإنما كان قضاء وقدرًا ، أو إخفاقاً في حياتهم يرجع إلى سوء الحظ أكثر مما يعود إلى حرية الاختيار ، وكثرت الشكوى في صفوف هؤلاء من متاعب المهنة ، وانعكس ذلك على موقفهم من التلاميذ ضيقاً وتبرماً ، وموقف التلاميذ منهم عبثاً بهم أثناء الدرس وسخرية واستهجاناً . وهناك تركة ثقيلة خلفها الماضي من سوء الوضع الاجتماعي لمعلم اللغة العربية ، لقلة مرتبه وضيق ذات يده . ويرجع ذلك إلى أيام الاستعمار حين رأى المستعمر هذا المعلم يقوم على تعليم أخطر أدوات من أدوات الروح القومية : اللغة والدين ، فدفع المستعمر أعواناً له للحط من قيمة معلم اللغة العربية والدين ، وأن يكون الحط من قيمته إضعافاً لشدة التمسك باللغة والدين . وظهر أثر هذا التوجيه حتى في الفنون التعبيرية كالمرسح والسينما ، فأصبح لهذا المعلم وللفقيه صورة هزلية نموزجية في الأفلام والمسرحيات ، ومازلنا نسمع الأغاني التي تسخر من هذا المعلم مثل أغنية « أبجد هوز حطي كلمن » . بل إن بعض الأدباء انزلقوا في هذا المنحدر تفكهاً كحافظ ابراهيم الذي أنصف اللغة بقصيدته

«رجعت لنفسي» ، ولكنه سخر من محبوب ثابت رحمه الله ، لأنه كان في نظره يرغى ويزيد « بالقفافات » . هذه التركة الثقيلة لأبد من علاجها إذا أردنا لتعليم اللغة العربية أن يجد احترامه الواجب في نفوس التلاميذ ، أو أردنا أن تقوم علاقة الاقتداء بين التلميذ والمعلم ، أو أردنا أن ننفي قالة السوء التي تغرس في النفوس إعتقاد صعوبة اللغة العربية والجهود التي تبذل في تعليمها .

والكثير ما يمكن أن يقال عن علاقة التلميذ بالمدرسة . ينشأ الصغير في بيته ولا أثر للتخطيط في نشاطه اليومي ، فحياة ما قبل المدرسة بالنسبة إليه لعب حر متواصل ، وهذا حقه الذي لاينازع فيه في السنين الأولى من حياته . ثم يؤخذ إلى المدرسة ليرى لأول مرة في حياته أن هناك قيوداً على هذه الحرية ، وأن هذا التقييد ربما صاحبه عقوبات بدنية تقع عليه من أناس لاعهد له بهم . ولايدري الصغير لم جيء به إلى هذا المجتمع الغريب ، ويكره كل ما يتصل بهذه الحياة الجديدة . هنا يأتي دور الوعي الذي يمكن أن تتحلى به المدرسة لقد كان التلميذ قبل أن يأتي الى المدرسة فردي التكوين ، فهو في نظر نفسه على الأقل مركز هذا العالم ، وما وجد كل من حوله إلا من أجله ولتحقيق رغباته التي لا ترد فإذا صادف أمماً تدلله وأباً يحنو عليه زاده ذلك إحساساً بفرديته . وما وجدت المدرسة إلا لتحذ من هذه النزعة الفردية في الطفل ، وتحول مسار حياته إلى الطابع الاجتماعي . فتقدم له أول ما تقدم فرصة الحياة في مجتمع أوسع من مجتمع البيت ، وتوقفه في الصباح ليحيي علماً يمثل المجتمع لا الأسرة ، وتعلمه في حجرة الدراسة نشيداً يحبه في بلاد يملكها مجتمعه ، وتاريخاً يقص عليه ماضي هذا المجتمع ، وجغرافية وطن هذا المجتمع ، وتربية وطنية يعرف منها سياسة المجتمع ، وأخيراً تعلمه اللغة

السائدة في هذا المجتمع . لكل هذا تصبح المدرسة إحدى وكالات المجتمع ، وليست سجنًا للصغار . وإذا لم ترد المدرسة أن تكون سجنًا فعليًا أن تصطنع من وسائل حبها ما يربط الصغار بها ويحول بينهم وبين الهروب منها بالتمارض ، أو الهروب بتسلى الأسوار . هناك الألعاب الرياضية ومبارياتها وهناك الموسيقى والأناشيد ، وهناك الدروس خارج أسوار المدرسة لملاحظة البيئة ، وهناك الرحلات ، وهناك قبل ذلك كله وبعده ما يمكن للتلميذ أن يحسه من عواطف القائمين على أمر تعليمه ، وحسن معاملتهم له . ورب ابتسامة تشجيع تؤتى من الثمرات ما لا يؤتية كل أنواع القسر والعقاب .

إن كمية الجهد الواحدة التي يبذلها الإنسان في أداء نشاط ما تؤدي إلى التعب إذا نظر المرء إلى النشاط باعتباره عملاً ، ولا تؤدي إلى التعب إذا نظر إلى النشاط نفسه باعتباره لعباً . تلك طبيعة النفس الانسانية التي أدركها علم النفس الحديث . ولقد تلح الفتاة على أمها أن تعلمها الطبخ وأعمال المنزل ، فلو تركت لها الفرصة لممارسة هذه الأمور لنشطت اليوم كله لانتعب ، حتى إذا تعلمت ذلك فكلفتها أمها ببعض هذه الأمور أسرع إليها التعب بعد وقت قصير فتهربت من عمل البيت . والدرس نشاط ككل نشاط . فإذا اكتسب طابع العمل أمل وأسأم ، أما إذا أشرب معنى اللعب أقبل عليه التلاميذ بحواسهم ونفوسهم ، وأفادوا منه أيما فائدة . وليست هناك طريقة قياسية لطابع اللعب في الدرس . فمن المعلمين من يعمد إلى إضحاك التلاميذ كلما أحس في نفوسهم الملل ، ومنهم من يعمد إلى صياغة الدرس نفسه بحيث يشارك فيه التلاميذ ، فتدفعهم لذة المشاركة إلى نسيان الجو التقليدي للدرس ، ومنهم من يتكرر من الطرق ما يجعل عنصر التشويق في الدرس يجذب

التلاميذ إليه حتى يأسفوا عند انتهائه ولكل وجهة هو موليا . ولكن الذي لا يجادل فيه إثنان ، أن عنصر اللعب في الدرس من أنجح الوسائل المؤدية الى نجاح الدرس نفسه . وإلى افادة التلميذ من هذا الدرس . ولقد سبق عند الكلام عن عنصر التشويق أن قدمنا لمعلم اللغة العربية بعض الاقتراحات في هذا المجال .

ان تأثير البيت على الطفل قد لا يتجه الى الغاية التي يرمي اليها تأثير المدرسة عليه بالضرورة فلقد سبق أن أشرنا الى أن جو الحياة البيتية ينمي الفردية في نفس الطفل ، وأن الغاية التي تسعى إليها المدرسة هي محو هذه الفردية نفسها والاستبدال بها روحاً اجتماعية توائم بين سلوك الفرد وصالح المجتمع . ولعل ميل الدولة الحديثة لفرض سيطرتها على التعليم تخطيطاً وتنفيذاً وتمويلاً إنما كان لضمان توجيه هذه الأداة الخطيرة بحيث تكون في خدمة المجتمع ، ولا سيما بعد تقدم العلم تقدماً خطيراً ، وتنوع الأيديولوجيات تنوعاً أخطر . وإذا لم يتم التنسيق بين المدرسة والبيت في تربية الطفل صدق على هذا التنافر قول الشاعر :

متى يبلغ البنيان يوماً تماماً إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

فليس هذا التنسيق في مبدئه طلباً للتعاون بمقدار ماهو طلب لعدم التعارض . وفي حالة تعليم اللغة العربية يبدو التعارض في صورة المناقسة بين اللهجة الدارجة التي يستعملها الطفل في البيت ، واللغة الفصحى التي يتعلمها في المدرسة ، لأن كلا منهما يشكل نظاماً رمزياً مختلفاً عن الآخر مهما كثرت جهات الشركة بينهما ، ويستند كل منهما الى عرف يؤيده ويحميه ، وتمتاز الدارجة على الفصحى بأن التلميذ أكثر تعرضاً للخضوع لعرفها منه للخضوع لعرف الفصحى ، وذلك بسبب الإلف ويسر الاستعمال لسبق استتصار السليقة والمعايشة اليومية ثم

الارتباط بالمصالح الفورية المباشرة . ولاشك في أن تعلم اللغة الفصحى ربما أدى بالصغير الى أن «ينتقل لسانه» إليها على حد تعبير ابن جني ، ولكن العكس صحيح أيضاً بحيث تصبح الدارجة نفسها على لسان الصغير معوقاً له عن التعليم ، أو مؤثراً يغير من صورة الفصحى على لسانه . وآية ذلك ما نعرفه من حتمية التطور اللغوي الذي جعل الفصحى في عصرنا هذا شديدة الاختلاف عنها في العصر الجاهلي . والذي يمكن للبيت أن يقدمه في خدمة الغاية من تعليم الطفل ألا يشبط الطفل بالضحك حين يسمع منه عبارة فصيحة في الكلام العادي ، بل على البيت أن يشجع الصغير على ذلك ، وإذا كان الطفل بحاجة إلى معونة فعلي ولي أمره أن يخف إلى معونته ، فإن لم يستطع فلا ينبغي أن يرضن عليه بالإلفاق على درس خاص يعطى له . وعلى البيت فوق ذلك أن يهيئ للصغير الظروف المغرية بالقراءة ، وأن يغرس حبها في نفسه بالتشجيع عليها .

ومادامت القدرة على الاستيعاب والتجريد تختلف باختلاف السن ، فإن واجب المدرسة ألا تجمع الأعمار المختلفة في القاعة الواحدة . فمن الثابت أن الصغار يحسون الغربة وهم في صحبة من هم أكبر منهم ، ومن ثم تصبح المداومة على صحبة الكبار ضارة بالتكيف الاجتماعي للصغير ومن الثابت أيضاً أن للصغار عالمهم الذي يألفونه ويأنسونه إليه ، فتجد فيه قدراتهم الفطرية وسطها الطبيعي للنمو والتطور وذلك ما لم يلتقي فيه الصغار في جماعة متجانسة تبدو الرؤى — والأحلام فيها حقائق للمجتمع الطفولي ، ووسائل لتربية الصغير . فإذا جمعت المدرسة بين الأعمار المختلفة في قاعة واحدة تعارضت الرؤى وسفهت قسوة الكبار منهم أحلام الصغار ، فعاد ذلك عليهم بأسوأ النتائج . فوق

ذلك لا يعرف المعلم لمن يوجه مخاطبته وبأي العبارات يصوغها ،
أبالعبارات المناسبة لهؤلاء ، أم بالعبارات المناسبة لأولئك ، إذ لاشك أن
الكبار ربما ناسبهم أن تكون مناقشة الدرس مشربة بمذاق القواعد ، وهو
ما يتعارض مع الصغار .

وللنشاط المدرسي دور هام في تعليم اللغة العربية إذ يمثل هذا
النشاط بدوره مدخلاً إلى طبع التعليم بطابع اللعب . فكما يستطيع
المعلم أن يستغل حب التمثيل والرحلة في نفوس تلاميذه في الدرس بتحويله
من مجرد التلقين الى طابع الحوار ، وبالخروج به من بين جدران القاعة الى
مجال البيئة ، يمكن للنشاط المدرسي أن يشتمل على استغلال مشابه لهذا
الحب فيجعل من مجالاته التمثيل والمناظرة والرحلة والأناشيد مع الموسيقى
أو بدونها . وهذا النشاط — نفسه مجال خصب للتكيف الاجتماعي
بالنسبة للصغير واليافع على حد سواء لأنه نشاط من التلميذ في وسط
مناسب نفسياً واجتماعياً لتربية ملكاته تربية سليمة ، ففي نفس التلميذ
جانب لا يستطيع المعلم ولا الأب أن يغني فيه عن قرين سنه . ذلك بأن
المعلم والأب كليهما يمثلان في نظره جيلاً سابقاً ، إذا استعملنا
مصطلحات صراع الأجيال .

وهكذا يصبح قرناء السن عاملاً هاماً في التربية قوامه التأثير والتأثر ،
ولضمان أن يكون هذا التأثير نافعاً يأتي نشاط المدرسة بضبطه وتخطيطه
ليمنع الآثار السيئة التي قد تترتب على الاختلاط الحر بقرناء السوء .

وهكذا ننتهي من القول في الركن الأول من أركان عملية التعليم
(وهو المتعلم) لنلقي نظرة على الركن الثاني من أركانها وهو المعلم . لقد
كان للأولين رأي في المعلم يضعه في صف أصحاب الرسائل النبيلة .
وأعان الأولين على اعتقاد هذا الرأي أن التعليم كان أمراً اختيارياً ومن ثم

كان عدد التلاميذ قليلاً ، وكان الانتقاء الطبيعي لطلاب العلم مبنياً على الصلاحية العقلية ، كما أن التعليم في نظر الأولين لم يكن سلباً إلى الرزق ولا إلى المهنة ، لأن العلم في أيامهم لم يكن كالعلم في أيامنا شديد الارتباط بالتكنولوجيا ، ولأن المهنة كانت تتطلب نوعاً من التدريب غير وثيق الصلة بالعلم . ثم تطورت النظرة إلى التعليم مع الزمن ، فأصبح التعليم من وظائف الدولة ومن مجالات تطبيق فكرة السيادة ، كما أصبح من حقوق المواطن الثابتة كحقه في المشاركة في الماء والهواء ، وارتبط العلم بالتكنولوجيا فأصبح طريقاً لكسب الرزق . وتراحم الطلاب على التعليم حتى أصبحت كثرة الطلاب مشكلة من مشاكل التعليم . وأضاف إلى حدة هذه المشكلة حدة ما يعرفه عالمنا العربي من نقص في أعداد المعلمين الصالحين للتعليم . وهكذا نشأت أزمة المعلم في بلادنا ، أو قل نشأت أزمة إعداد المعلم .

كيف نعد المعلم ، ولأي شيء نعهده ؟ . نحن نعترف أن المعلم ليس عالماً بالضرورة ، وإنما هو رجل يعرف من مادة التعليم ما يستطيع أن ينقله إلى تلاميذهم في حاجة إليه ، وأن له طريقة خاصة ينبغي أن يعرفها هي أفضل الطرق لنقل ماله إليه إلى هؤلاء التلاميذ . هذا ما ينبغي أن يكون في أذهان من يعدون المعلم حسب خطة . وتشتمل خطة إعداد المعلم على اعتبارات خارج قاعة الدرس . ترتبط في جملتها بسياسة الدولة في التعليم . فالدولة تعرف أو ينبغي لها أن تعرف عدد المدارس وعدد التلاميذ وأنواع التعليم والتخصصات المطلوبة في الحاضر وفي الخطة التي تضعها للمستقبل ، ومن هنا تصبح قادرة على التخطيط للمعلم كما وكيفاً في إطار سياسة تعليمية معينة . فإذا وضعنا تعليم اللغة القومية في الاعتبار وجدنا أغراض البلاد العربية تتفاوت من حيث التخطيط ،

فبعضها يخطط لإحلال اللغة العربية مكان لغة أخرى أجنبية احتلت المقام الأول في مناهج التعليم في ظل سياسة استعمارية سابقة ، وبعضها الآخر يخطط لتعليم العربية في اطار جهد تعليمي مستحدث أو في حكمه إذ لم يكن ثمة تعليم قبل الاستقلال وبعض ثالث مارس تعليم اللغة العربية من قبل ولكنه يخطط لتعميم التعليم بعد أن كان هذا التعليم ميزة للأقلية الحسنة الحظ . ومع أن كل موقف من هذه المواقف يتطلب تخطيطاً خاصاً مناسباً في فلسفته واتجاهاته للظروف التي تمليه ، لانكاد نجد بلداً عربياً واحداً يقيم تخطيط التعليم على فلسفة مدروسة من قبل بأبعادها وإحصاءاتها ومطالبها ، وإنما يعتمد التخطيط في عالمنا العربي على مبدأ الممارسة والصواب والخطأ ، مع محاكاة النظم الأجنبية في التعليم في الغرب أو في الشرق بحسب الظروف .

وبالنسبة للغة العربية تجار الأصوات بالشكوى من ضعف مستوى المتعلمين والمعلمين على حد سواء . ويحاول الغيورون من الملاحظين تحديد الأعراض وذكر الأسباب دون وصف طرق العلاج . قالوا إن ضعف المستوى يعود إلى ضعف المعلم ، وقال آخرون بل يعود الى ضعف مستوى الكتاب ، وعزاه بعضهم إلى كثرة العدد ، وبعضهم الى زحمة المواد وقلة الساعات المخصصة لدرس اللغة ، وبعضهم إلى سوء إعداد البرامج التعليمية وتسمع في بعض البلاد عن عدم الجدية وقلة الساعات المخصصة لدرس اللغة ، ولست بصدد أن أحدد الأسباب ، فكل ما مر صالح بالافراد أو الجمع ان يحبط أي جهد في سبيل تعليم العربية . وكل همي هنا أن أتكلم عن المعلم .

لا يصلح المعلم لتعليم النحو إذا كان بضاعته النحو فقط ، فالذي ينبغي أن نعهده هو معلم اللغة لا معلم النحو . بل إن هذا المعلم

لا يحتاج في السنوات الأولى للتعليم ان يدرس النحو ، ومع ذلك فلا بد له أن يكون على علم بقواعده إذ لو لم يكن على معرفة بها لما كان قادراً على ارشاد تلاميذه الى النطق الصحيح ، وما أحوج التلاميذ في هذه المرحلة قبل غيرها الى سماع النطق الصحيح للغة . وعندما يصبح التلميذ في المراحل اللاحقة قادراً على فهم التبويب والتجريد النحوي ، تصبح معرفة المعلم بمجمل النظرية النحوية أمراً لا غني عنه ، ومع هذا الفهم جنباً إلى جنب قدرة على الاستعمال الصحيح والملائم للغة : الصحيح من الناحية النحوية ، والملائم من وجهة نظر المقام . ولا يصل المرشح لمهنة المعلم الى هذه القدرة بواسطة الاستماع الى المحاضرات النظرية المتخصصة في الجامعة أو المعاهد العليا . فالتعليم مهنة والمهنة لا تؤخذ سماعاً ، وإنما تأتي عن طريق التدريب والممارسة . والتدريب ينبغي أن يكون في اتجاهين : تدريب في المادة ، وتدريب في الطريقة . اما تدريب الطلاب المرشحين لمهنة التعليم فلا ينبغي أن يكون مقصوراً على التحليل والإعراب ، إذ الأهم أن يمر الطالب المرشح بتدريب جاد على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً وملائماً . وأما من حيث الطريقة فينبغي على الطالب المرشح أن يتدرب على التدريس قبل التخرج تحت إشراف أساتذة متخصصين . وليس أي من هذين التدريبين ممكناً في ظل النظام الجامعي القائم على المحاضرات النظرية . ويتبع ذلك بالطبع أن خريج الجامعة غير صالح لمهنة التدريس ، أو بعبارة أخرى أنه معلم غير مؤهل للمهنة والحل في نظري أن نتوسع في معاهد المعلمين ، وأن يكون القبول بها من خلال شعبة في التعليم الثانوى تسمى شعبة اللغات ، تحتل العربية فيها مكان الصدارة ، ويتخذ التعليم فيها طابع التدريب أكثر مما يتخذ طابع النظر . إن هذا الحل في نظري سيخفف الضغط على الجامعات من جهة فيختصر مجموع الطلاب المقبولين بها فتخف المؤونة عليها ، ويوفر لتعليم اللغة من جهة

أخرى أعداداً كبيرة من المعلمين الصالحين لهذه المهنة . وعلى الدولة أن توفر الحوافز التي تحفز الطلاب على تفضيل هذه المعاهد على الجامعات ، وأن تختار منهم أحسنهم سمعة وصحة وأبينهم لساناً وأكثرهم حماسة .

وأكبر هذه الحوافز أن ترفع الدولة أجور المعلمين ، فتمنحهم الحياة الكريمة التي تنسبهم متاعب المهنة وما أكثرها . ولكن الدولة تستطيع أيضاً أن ترتب للطلاب في هذه المعاهد مكافأة شهرية منتظمة بالإضافة إلى مجانية التعليم . وأن تجعل الدراسة في هذه المعاهد أقصر أمداً من مثلتها في الجامعة بحيث يتخرج الطالب بعد ثلاث سنين مثلاً ، وأن يكون للناهين من الطلاب فرصة متابعة الدراسة المتخصصة في حقل التربية والتعليم وإعداد الرسائل في مشاكل تعليم اللغة ، ليكون أصحاب هذه الرسائل فيما بعد أولى بوظائف الإشراف على هذا التعليم من سواهم .

ولاشك أن الحوافز من هذا النوع ترفع من قيمة هذه المعاهد في نظر الطلاب ، وترفع من قيمة المعلم في نظر المجتمع ، ولا تجعل طريق التعليم طريقاً مسدوداً يعزف عنه الطموح ، وتوفر للإشراف على تعليم اللغة في المستقبل عناصر متخصصة في هذا الفرع بالذات . ثم إن هذه الحوافز نفسها تحسن الظروف النفسية والاجتماعية والمالية للمهنة في عمومها ، وتؤدي أحسن الثمرات بالنسبة لقضية اللغة القومية .

وينبغي أن تكون صيحة المعركة في هذه المعاهد هي التدريب أولاً والتدريب أخيراً ، لأن انعدام التدريب في نظري هو بيت الداء في ضعف مستوى المعلم والمتعلم . لقد أنفت كليات الآداب — ومن حقها أن تأنف — عن أن تشتمل برامجها على دروس في الخط فساء خط المعلم ،

وفي المطالعة فكثير لحن المعلم ، وفي الإنشاء فنبا قلم المعلم ، وفي الإملاء فأخطأ فيه المعلم ، وانتقل كل ذلك من المعلم الى المتعلم ، فأصبحت الحال على ما نرى . وإذا لم يكن من طبيعة الجامعة أن تلقن هذه الأمور فلا ينبغي أن يرتبط تعليم اللغة بخريج الجامعة . ولخريج الجامعة بعد ذلك مجالات نظرية أخرى غير التدريس هي مسرح علمه ونفعه ، وعلى الجامعة أن تقبل من الطلاب عدداً لايزيد على مطالب هذه المجالات ، وهذا خير لها من الحشود التي نراها تثقلها قبل التخرج ، وتمثل للدولة مشكلة تشغيل بعد التخرج . فصرف هذه الحشود عن الجامعة يعود بالنفع على الجامعة وعلى مهنة التعليم وعلى الدولة والمجتمع في نهاية الأمر .

هنا نصل إلى الركن-الثالث من أركان عملية التعليم وهو طريقة التعليم ، وتشمل هذه الطريقة التخطيط والتحضير . ولنا أن نسأل ؟ ما اللغة التي نعلمها ؟ أهى معرفة ومن ثم نقدم للتلميذ نظرياتها المختلفة وفلسفاتها ونبدأ لهذا السبب بتعليم النحو والصرف وفقه اللغة وأقوال العلماء وخلافاتهم وهلم جرا ؟ ..

أم هى سلوك فنعلمها بالقدوة وضرب المثل الطيب من خلال معلم يحسن استعمالها فيقلده التلاميذ أم هى عادة نربها بالتكرار حتى يكتسب التلميذ آلية حركية لصحة الأداء اللغوي ؟ أم هى مهارة يوصل إليها بالممارسة العملية وتصحيح الأخطاء كالذي يحدث لمن يتعلم السباحة أو الألعاب البهلوانية ؟ وإذا كانت مهارة أفهى مهارة فى الكلام الصحيح الملائم ، أم فى القراءة النافعة ، أم فى الترجمة الدقيقة أم فى كل أولئك بالضرورة ؟ هذه أسئلة ترد على الخاطر عند التفكير فى المادة التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج . فىمكن نظرياً لدرس اللغة أن يكيف بطريقة خاصة تؤدي إلى إجادة الكلام ، وطريقة أخرى لإجادة الكتابة ،

وثالثة لإجادة القراءة والفهم والانتفاع بما نقرأ ، ورابعة تؤدي بالتلميذ إلى إجادة الترجمة .

ثم من التلميذ الذي نعلمه ولأي الغايات نعلمه ؟ أهو الذي ينقطع عن التعليم بعد محو الأمية ليحترف الزراعة أو مهنة يدوية أخرى ؟ أم هو الذي يبقى في التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية ، ثم يضطر إلى البحث عن عمل كتابي في إحدى المؤسسات العامة أو الخاصة . أم هو الذي يحضر للتعليم في ثانوية فنية زراعية و صناعية أو تجارية ، أم هو الطالب الذي يصل إلى التعليم الجامعي ؟ فإذا كان هذا فما نوع التعليم الذي نعهده له ، وفي أي كلية ؟ أو بعبارة أخرى : لأي مهنة نعهده ؟ هذه أيضاً أسئلة تفرض نفسها على التفكير عندما نتصدى لاختيار تفاصيل مادة الدراسة .

ولكننا ما دمنا لا نتنبأ بمستقبل كل تلميذ على حدة ، وليس من هنا أن نتنبأ بذلك على أي حال ، فليس أمامنا إلا أن نجرد من آلاف التلاميذ تلميذاً نموذجياً ونخطط له . وهذا التخطيط يقع في اتجاهين :

تخطيط الدولة لسياسة التعليم ، وهذا جزء مما يستعان فيه بعلم الاجتماع اللغوي الذي سبق ذكره . فالدولة هي التي تعين لغة التعليم إذا تعددت اللغات في البلد الواحد ، وهي التي تخطط سياسة التعليم بالنسبة لحاجاتها المقبلة من التخصصات وإعداد المتخصصين ، وليس هذا مجال كلامنا هنا فلكل دولة خبراءها من غير اللغويين يرسمون لها سياسة التعليم ، ومنه تعليم اللغة . أما الذي يعنينا هنا فهو تخطيط البرامج للطلاب وليسوا سواء إذ نرى أن هذا التخطيط في تعليم اللغة يمكن أن يتنوع الى نوعين ؛ تخطيط لمن نرشحهم ليصبحوا معلمين للغة العربية في المستقبل ، وتخطيط آخر لغيرهم ، ولا ترد هذه المشكلة على أي حال إلا

في أخريات المرحلة الثانوية . والفرق بين التخطيطين فرق في كمية المعلومات النظرية التي يفرضها البرنامج على الطالب ، ولابد أن تكون هذه المعلومات بالنسبة للمرشحين للتدريس أكثر منها بالنسبة إلى غيرهم .

ولقد يختار البرنامج أن يكون نسقي الطابع تتابعياً فيعطى التلميذ قسطاً من المادة في الشهر الأول من العام يتلوه قسط آخر في الشهر الثاني وهلم جرا . حتى ينتهي المقرر ، وقد يختار أن يكون حلزوني الطابع دائرياً فيذكر الطالب وهو في مرحلة (ب) بما مر به في مرحلة (أ) ، وفي (ج) بما مرَّ به في (أ ، ب) .

ومن الواضح أن النوع الثاني من البرامج أفضل لسببين : أولهما أن الذكرى تنفع المؤمنين والثاني أنه إذا كان تعليم اللغة من خلال استعمالها (وقد سبق أن أصررنا على فكرة التدريب) فإن التدريب يتم على النصوص الحية لا على الأمثلة المنعزلة ، وإذ تقدم النصوص إلى التلاميذ لاتشتمل على باب نحوي واحد ، وإنما يتكون السياق من تشابك العلاقات بين أبواب مختلفة يكون الكلام عن بعضها قد مر في دروس سابقة . وحينئذ ينبغي أن يضع البرنامج في اعتباره العودة إلى ما مضى بتكرار التطبيق عليه حسب خطة موضوعة .

وينبغي لتخطيط البرنامج أن يوضع في سياقه الصحيح — فليس يكفي أن يجلس واضعو البرنامج معاً ، ثم يقولوا : فليأت كل بما يعنّ له من أفكار واجتهادات ، ثم يتضح في النهاية أن هذه الأفكار لم تكن مبنية على منهج ، ومن ثم يأتي البرنامج ارتجالياً تلفيقي الطابع . ذلك بأن اختيار عناصر البرنامج وترتيبها إنما يأتي نتيجة لمقدمات موضوعية ، وبناء على منهج محدد في إطار الدراسات اللغوية التطبيقية — ويمكن تركيب هذه المقدمات على النحو التالي :

١ — إن تعليم اللغة لا يتم إلا في ضوء نظرية لغوية . ولقد سبق أن عرضنا طائفة من النظريات في بداية هذا البحث ، فأشرنا إلى المنهج السياقي والبنوي وتحليل الضمائم والمنهج التحويلي ، وأشرنا إلى طبيعة النظر في كل واحد منها ، وأن كل واحد منها يبدى مشابه من نوع ما بمنهج النحاة العرب القدماء . فالسياقي يشبه فكرتي الإعراب والربط ، والبنوي يشبه علاج الصرف العربي ، وتحليل الضمائم يذكرنا بفكرتي التلازم والرتبة ، والتحويلي يذكرنا بالجمل الفرعية بتحويل الإسمية إلى منسوخة ، وتحويل التمييز عن الفاعل أو المفعول ، وتحديد أول مفعولي أعطى بأنه الآخذ في المعنى وإن تأخر في الرتبة كما في قوله تعالى : ﴿ يُوْنِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ﴾ غير أن المنهج التحويلي النظري يحول من بنية عميقة إلى سطحية ، ولكن تعليم اللغة في الوقت الحاضر يتبع طريقة النحاة العرب ، فيحول من سطحية الى سطحية أخرى . وأيا ما كانت النظرية التي ينطلق منها البرنامج فلا بأس في ذلك ، على أن تتسم هذه النظرية بالبساطة والوضوح . والواقع أن النحو العربي برهن على صلاحيته اثني عشر قرنا أمكن له فيها أن يخرج فطاحل العلماء والأدباء ، ومن ثم لامطعن فيه من حيث هو نظرية متكاملة ذات أصول منهجية . غير أن اعتماد النظرية النحوية على مجردات من أمثال التعليل والتأويل والحذف والتقدير يشبه اعتماد التحويلين على بنية عميقة ويجعله صالحا للكبار لا للأطفال ، ومن هنا جاءت محاولات التيسير في عصرنا الحديث . وليست المحاولة التي نسبتها لنفسني في هذا البحث تنافي النحو فيمكن أن أقدمها للتدريس ، ولكنها نظرية متكاملة ذات فلسفة متميزة تنفي عن النحو العربي أكثر ما ضج الناس

بالشكوى منه وتمزج في النظر بين المنهج البنيوي فأصول النحو العربي صيغت بحسب طبيعة اللغة الفصحى ومن ثم تصلح لأن يبنى عليها البرنامج، على شرط أن تكتب على أساسها متون للتدريس للصغار والكبار على سواء . ومن شاء أن يرى أبعاد هذه النظرية فليقرأ كتاب : «اللغة العربية — معناها ومبناها»

٢ — يوصل إلى النظرية عادة بعد استقراء البيانات data اللغوية المستخرجة من الاتصال وعند تمام النظرية تصبح وصفا للسليقة اللغوية . ولقد قامت نظرية النحاة العرب على جميع البيانات بالرحلة والوفادة من كلام طائفة من القبائل اطلقوا عليها اسم «قبائل وسط الجزيرة» ، وهي قيس وتميم وأسد وهذيل ثم بعض كنانة وبعض الطائيين . ولكن هذه القبائل إن اتحدت في الفصاحة فقد اختلفت بينها اللهجات . وهذه النقطة الأخيرة مثار كثير من النقد على المستوى النظري لأن لكل لهجة نحواً مستقلاً ، فإذا قامت نظرية نحوية لعدد من اللهجات فالنظرية تلفيقية تتسع للكثير من الشاذ والنادر والقليل والمسموع الذي يحفظ ولا يقاس عليه . وبالنسبة لنظريتي المذكورة لم يتح لي من البيانات الا كلام العرب المأثور في التراث ، وقد أقمت نظريتي عليه ، ومع الاعتراف بالطابع التلفيقي الذي لامر منه لهذه البيانات ، أمكن لهذه النظرية أن تعالج ظاهرة الشذوذ والندرة الخ ، فأنشأت صورة موحدة للسليقة العربية ، في ضوء مبدئين هامين هما : تضافر القرائن على أداء المعنى ، وإمكان الترخص في القرينة عند أمن اللبس .

٣ — وإذا كانت النظرية وصفاً للسليقة ، وتحديدأ لشروط الإستعمال ومبادئه ، فلا بد أن يبنى البرنامج الدراسي على أساس الوصول

بالطالب إلى استتضار هذه السليقة بحدسه من خلال الاستعمال ، قبل معرفتها بوعيه من خلال الشرح . وهذه النقطة هامة جداً في أسبقية التدريب في الزمن على إعطاء دروس في النحو . ومعنى هذا أن تكون المرحلة الابتدائية مرحلة التدريب الجاد على الإستعمال ، وألا يتوقف التدريب في أية مرحلة من مراحل التعليم . ذلك ما ينبغي أن يأخذه البرنامج في إعتباره .

٤ — هناك منهج تطبيقي خاص لانشاء البرامج ينبنى على استعمال المقارنة والانتقاء بين الأبواب النحوية لنرى أي هذه الأبواب تختار ، وأي حقائق الباب المختار ، وكيف ترتب الأبواب في البرامج ، وما الذي يكون منها للسنة الأولى ، وما الذي يكون للثانية ، وما الذي تؤخره الى مستوى أعلى لأنه فوق قدرة سن معينة على الاستيعاب ، وهلم جرا . وهذا نفسه هو المقصود بالمقارنة والانتقاء . فاذا طبقنا ذلك وصلنا الى العناصر المادية لتكوين البرنامج .

٥ — فإذا وصلنا الى هذه العناصر كان علينا أن نصوغها في صورة برنامج . وقبل أن نصوغها لابد أن تكون على وعي من أمرين : أولهما أسلوب تكوين البرنامج ، كأن يكون مجملاً يترك الحرية في صياغة التفاصيل للمنفذين ، أو مفصلاً يحدد كل خطوة ويلزم المنفذين بطريقة معينة للتنفيذ . والأمر الثاني طريقة العرض التي تشاهد بها العناصر المادية للبرنامج ، أي هل يتسم البرنامج بالطابع النسقي التابعي ، أو بالطابع الحزوني الدائري اللذين أشرنا إليهما من قبل .

٦ — فإذا تم لنا ذلك وصلنا الى تكوين برنامج ذي أسلوب محدد ،
وطريقة عرض معينة ، ووصلنا من خلال كل ذلك الى ما يعرف
باسم : «أبواب المقرر» .

العنصر الثاني من عناصر الطريقة هو التحضير ، وهو يشمل
تحضير الكتاب المدرسي ، وتحضير العمل التعليمي ، سواء في ذلك
العمل متعلق بالشرح أو طريقة الايضاح أو الاختبار أو تحليل الأخطاء
والكتاب المدرسي وليد البرنامج ، فهو يكتب بحسبه . والذي جرى عليه
العمل في التربية الاسلامية في عصورها الغابرة أن يفصل المعلم بين كل
من النحو وكتاب الأدب ، فيقدم النحو مادة جافة تستحق ما كان يطلق
عليها من صفة «الصناعة» . وكان كتاب النحو يشتمل على شواهد من
الشعر العربي القديم لتعزيز القاعدة ، كما لو كان التلميذ يطالب بتوثيق
هذه القاعدة . فالفرق بين الشاهد والمثال أن يساق الشاهد للمتخصص
الذي يتطلب الدليل على صحة القاعدة ، أما المثال (وهو من صياغة
واضع الكتاب) فهو احد وسائل الايضاح لا أكثر . وكان على المعلم فوق
ذلك أن يعنى التلميذ باعراب الشاهد وان كان الشاهد يساق للشاذ أو
النادر ، وهكذا يجد التلميذ نفسه أمام حشد من مستويات الصحة قبل
أن يتعرف على النظام المقبول للغة ، أو بعبارة أخرى قبل أن يعرف
القواعد القياسية ، ومن شأن مثل هذا الوضع أن يؤدي في النهاية الى
تكوين شخص قادر على التخريج لا على الاستعمال ، فيستطيع أن
يعرب ولا يستطيع أن يؤدي اللغة باستعمالها الصحيح ، لأنه السليقة
وصفت له ولم يتدرب عليها . فمثله مثل المتفرج على كرة القدم ، يعرف
قواعدها ولا يجيد اللعب . ومازال هذا شأن الكثيرين ممن تلقوا هذا النوع
من التعليم في معاهدنا الدينية التقليدية ، وإن كانوا خيراً ممن سواهم على
أي حال .

وفصل التعليم في أيامنا هذه بين كتاب النحو وكتاب القراءة اتباعاً لهذه السنة القديمة من جهة ، وتمشياً مع ما كان سائداً في تعليم اللغات الأجنبية في بلادنا من الفصل بين مجالات ثلاثة هي النحو والقراءة والمفردات واجبة الحفظ . ولو أن كتاب القراءة العربية الذي نقدمه للتلاميذ اشتمل على نصوص أدبية عالية القيمة كما كانت الحال في التربية الإسلامية لكان هناك مبرر للفصل بين المجالين ، ولكن النصوص سواء في كتاب النحو وكتاب القراءة تبدو فيها الصنعة والإسفاف . فنصوص كتاب النحو تصاغ تحت سيطرة رغبة جامحة في رص حشد من الأمثلة للدرس ، ثم تتصل هذه الأمثلة لتكوين النص على صورة تظهر فيها الصنعة التي تفسد على التلميذ فرصته في اكتساب الملاءمة ، وفرصته في تقليد الأسلوب الجيد ، ولا توفر له إلا جانب الصحة فقط . أما كتاب القراءة فليس أحسن حظاً من صاحبه إلا من حيث إن النص لا تبدو فيه الصنعة ، أما ما وراء ذلك من اختيار الموضوع وتوافر الذوق الجمالي والأسلوب الجيد ، فذلك متروك الى مجرد الصدفة . والذي أحب أن أقوله هنا يمكن تلخيصه فيما يلي :

- ١ — خير للتلاميذ في المرحلة الأولى أن تكتب لهم كتب في القراءة دون النحو ، وأن يشتمل الكتاب على مناقشات لكل فقرة بعد الفراغ منها بحيث يشتمل الموضوع الواحد على عدة مناقشات ، وأن تتجه العناية في هذه المرحلة الى الفهم والتعبير ، ويحسن في الكتاب أن يراعى حصيلة التلاميذ من المفردات ويبنى عليها .
- ٢ — فإذا تقدمنا الى المرحلة الثانية أضفنا الى كتاب القراءة معلومات نحوية تتبع كل باب من ابواب الكتاب ، وتشتمل على الأنواع الأساسية للجمل ، أولاً ، ثم على الأبواب الاسنادية : كالفعل والفاعل ، ونائب الفاعل ، والمبتدأ والخبر وأن يكون تقديم هذه

المعلومات بالتلطف دون الإلحاح ، على أن نركز أكبر العناية على الفهم وصحة التعبير وملاءمته .

- ٣ — فإذا تخطى التلميذ هذه المرحلة فصلنا كتاب النحو عن كتاب القراءة ، وأبرزنا النحو في صورته الكاملة مع تقسيم الأبواب على مابعد ذلك من سنوات الدراسة . وينبغي لكتاب النحو أن يبنى القاعدة على النص ، وأن يتعب المؤلف نفسه في اختيار النصوص المناسبة ذات القيمة العالية (ليقلد التلميذ أسلوبها وطريقة تفكيرها) مع مراعاة أن تشتمل هذه النصوص الجيدة على أمثلة يمكن أن تستخلص منها القاعدة ، وأمثلة أخرى يمكن أن تذكر التلميذ بما مر من أبواب النحو . وينبغي للقواعد أن توضع باختصار غير محل بحيث يسهل تذكرها عند الضرورة ، وأن تخلو القاعدة من أي إشارة الى تعدد الأوجه ، فمن المعروف عند تعدد الأوجه أن أحدهما أفضلها ، والقرآن مثلاً يفضل ما الحجازية على ما التيمية (ما هذا بشراً ، ما هن أمهاتهم الخ) .
- ٤ — أما إذا تعلق الأمر بشعبة تسمى «شعبة اللغات» في نهاية التعليم الثانوي ، فإن العناية بالجانب النظري هنا واجبة ، ولا تزال العناية بالجانب التدريبي أكثر أهمية ، وستظل كذلك حتى في المعاهد العليا للمعلمين .

نصل بعد ذلك الى التعليم في حجرة الدراسة ، وطريقة عرض المادة النحوية على الدارسين ؛ تكون هذه الطريقة قياسية معيارية تقدم القاعدة وتطالب التلاميذ بمطابقتها باعتبارها معياراً للصواب ، أم تكون وصفية استقرائية تلفت نظر التلاميذ الى الأمثلة أولاً ثم يحاول المعلم بمشاركتهم أن يستنبط القاعدة من النص ؟ لكل من هذين الاتجاهين

أنصار ، ولكن الذي أحب أن أكرره هنا أن النحو ليس غاية في ذاته ، وإنما هو وسيلة الى استضمار السليقة بصوابها وملاءمتها . ولا ينبغي للمعلم أن يقف من طريقة التدريس موقف الباحث من منهج البحث . فالباحث يلتزم بخطوات منهجه المحدد ، ويحتم على نفسه دائماً أن ينتقل من الخاص الى العام بواسطة الاستقراء الناقص والفرض والتجربة أو المقارنة حتى يصل الى القاعدة . وهو يرى هذا الترتيب للخطوات عصمة لفكره أن يزيغ . أما الأمر بالنسبة الى المعلم فيختلف عن ذلك . فليس من همه أن يصحح النتائج العلمية (وهي القواعد) ، فهي حاضرة في يده ، وقد كفاه الباحث (أي النحوي القديم) جهد تصحيحها ، وكل ما ينبغي للمعلم هو أن يوصل هذه النتائج الى التلاميذ .

ولقد ثار نقاش بين أنصار الطريقة القياسية في التعليم ، وأنصار الطريقة الاستقرائية . قال أصحاب الاستقراء إن عملية التعلم في كل صورها ، سواء داخل المدرسة وخارجها ، لانتم في الحقيقة الا بواسطة الاستقراء . وان الذهن الانساني يحكم تكوينه مهياً للاتجاه من الخاص الى العام ، وليس العكس . ويحاول المرء منذ طفولته المبكرة أن يصنف مدركاته أصنافاً لكل صنف منها عنوان عام ، فيجرد من أفراد الرجال صنف الرجل ، ومن أفراد النساء صنف المرأة ، وهكذا تصبح حياته نسقاً من الملاحظة والتصنيف . وما ينبغي لطريقة التعليم ألا تخالف طبائع الأشياء وأن تعتمد أساساً على الاستقراء .

وقال أصحاب القياس : إننا لو فرضنا على الطفل أن يحصل على حقائق المادة التي يتعلمها (على كثرة المواد) بنفس الطريقة التي يصل بها الباحث الى هذه الحقائق ، لكلفناه من أمره عسراً ، وحملنا عليه من مشقة التعلم ما لا قبل له به . فإذا كان الطفل يعتمد في كسب مدركاته

الأولى على الاستقراء (وهذا حقيقي) ، فإن الأمر يختلف بالنسبة الى الدراسة والتعلّم ، لأن المجال غير المجال . فالبيئة التي كانت في طفولته من الضيق بحيث يمكن فهمها بسهولة تصبح في الدراسة المنظمة من الاتساع بحيث تشمل كل ما يصلح للتعلّم في برنامج الدراسة ، سواء في ذلك المحسوسات والمجردات . ولو وضعنا الطفل حيال مواد الدراسة في ظروف الاستقراء العادية ، لما وصل الى نتيجة ما ، حتى لو أعانه المعلم في هذا الاستقراء ، لأن الأمر هنا أشبه بعمل الباحث منه بعمل المعلم . ومن هنا يرى هؤلاء أن الطريقة المناسبة للتعليم هي الطريقة القياسية التي تشرح القاعدة أولاً ثم توضحها بالأمثلة ثم تدرب التلاميذ عليها ، وتطالبهم بمطابقتها في الاستعمال .

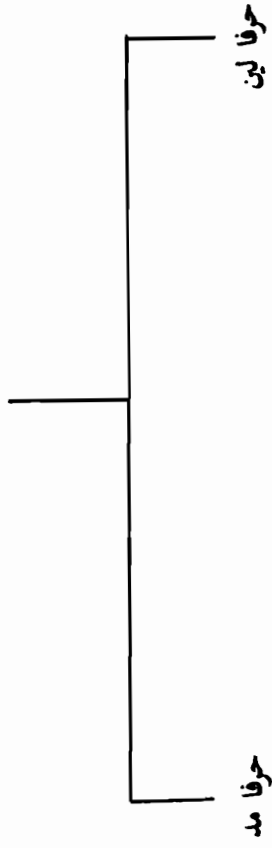
ويرد أنصار الاستقراء على ذلك بأن هناك فارقاً بين استقراء العالم واستقراء المعلم ، فالأول استقراء ناقص في خضم الحياة الطبيعية ينتهي الى وصف علمي ، أما الثاني فهو استقراء تام في مجال نص محدود ينتهي الى فرض معيار على الاستعمال . فلا ينبغي أن نخلط بين استقراء واستقراء ، ولا بين ظروف وظروف . فأفضل الطرق ، فيما يرى هؤلاء ، أن يقدم المعلم النحو من خلال النص يعرضه على التلاميذ ويشرحه ، ويضع أيديهم على البيانات data التي تعين على استخراج القاعدة ، ثم يصل بهم من بعد إلى القاعدة ذاتها . ثم ينتهي بعد ذلك بمطابقتهم بمطابقتها في الاستعمال .

وعلى الرغم من أن عمل المعلم ليس مصارعة حرة مع عقل التلميذ لا تخضع للقواعد والطرق التربوية ، ينبغي أن نشير الى أن علم اللغة التطبيقي يعطي حرية ملحوظة للمعلم في مجال المزج بين الطريقتين بحسب ظروفه وتقديره ، بل يرى المزج بين الطريقتين في التعليم أمراً لا مفر

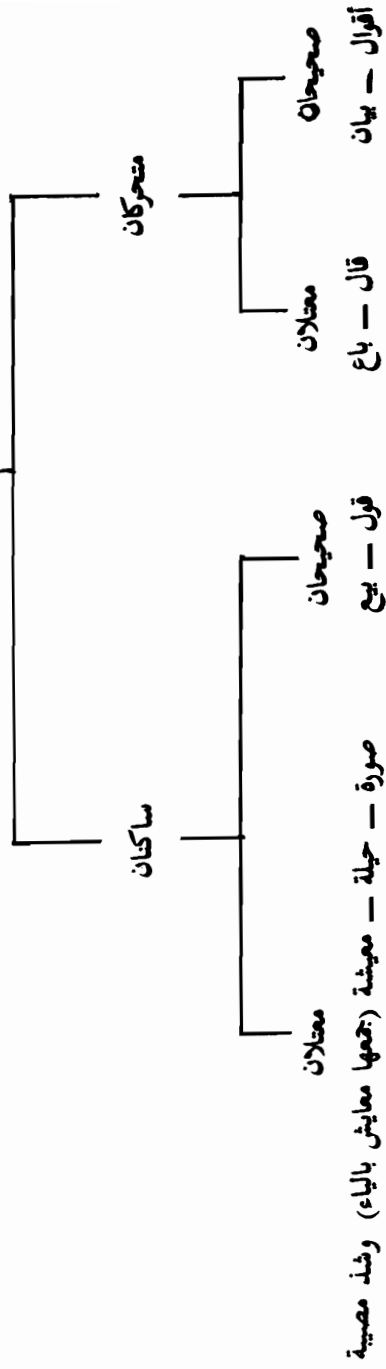
منه . فلو فرضنا أننا استخدمنا النص في استنباط القاعدة ، فوصلنا الى هذه القاعدة من النص بالاستقراء فلن يتوقف بنا الأمر عند هذا الحد ، لأن التدريب ، وهو أهم وسائل استضمار السليقة ، لا يتم إلا بواسطة القياس على القاعدة ، سواء في الأمثلة التي يقدمها المعلم للتحليل ، أو في الجمل التي يصوغها التلاميذ أثناء التدريب .

وما يتصل بالطريقة أيضاً الشرح وهو وصف تعليمي كما سبقت الإشارة ، وكما أن الوصف التعليمي لا يتأني على المعيارية نراه حقيقاً بالقياس والتعليل والتأويل ليجعل كل ذلك وسيلة الى الضبط والتوجيه . وينبغي لهذا الوصف أن يجعل من غاياته القاء الضوء على الفروق بين أنماط التراكيب اللغوية ، وعلى الطابع التنظيمي للغة . فاللغة مكونة من أنظمة ثلاثة رئيسية هي نظام الأصوات ، ونظام الصرف ، ونظام النحو ، وكل نظام منها يشتمل على أنظمة فرعية . فالنظام الصوتي مثلاً مكون من فروع تنظيمية منها نظام الصحاح والعلل ونظام المقاطع ونظام النبر ونظام التنعيم . فإذا نظرنا الى فرع كالصحاح والعلل وجدناه يتفرع أيضاً الى الصحاح من جهة والعلل من جهة أخرى ، ولكل وظائفه . فتكون الصحاح دون العلل أصولاً للاشتقاق وبداية للمقاطع ، وتحمل الحركات وتوصف بالجهر أو الهمس وتشدد فيكون من تشديدها إما بداية مقطع جديد أو وقف . وأما العلل (وأقصد الحركات والمدود) فهي مناط قوة الأسماع ومحور تقليب الصيغ من الأصول الثلاثة ومركز للمقطع وعلامات للإعراب لا يشاركها في الدلالة على الإعراب من الصحاح إلا النون في الأفعال الخمسة . ويتضح فارق الوظيفة بين الطائفتين بمكان الواو والياء في التراوح بينهما لينا ومدا على النحو التالي :

المواد والياء



جسور - قنبل - كنية (جمعها كنائب بالهمزة)



أقوال - بيان

قال - باع

قول - بيع

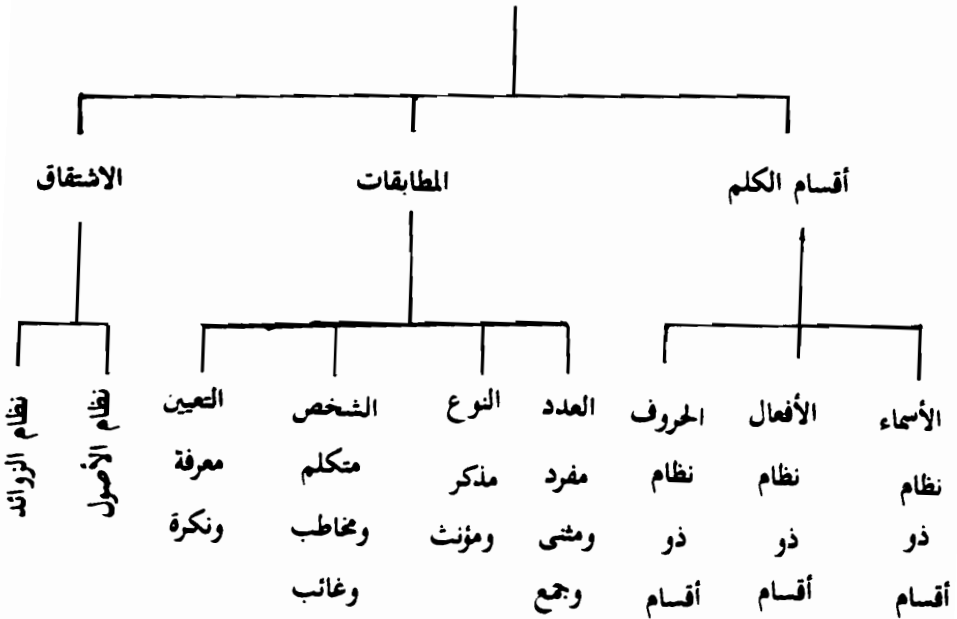
صورة - حيلة

معيشة (جمعها معايش بالياء) وشذ مصيبة

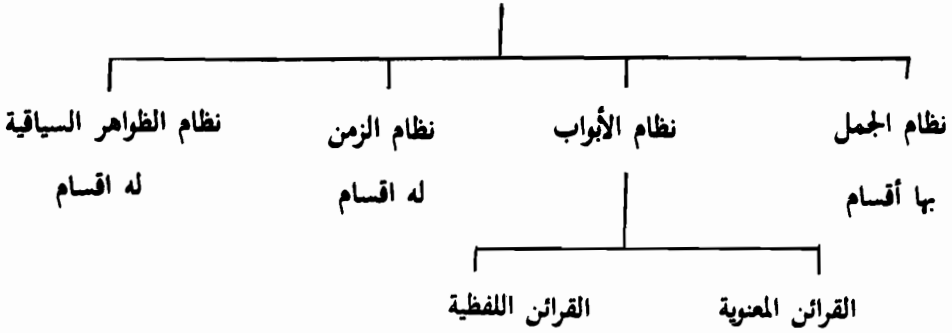
ويقوم النظام داخل الصحاح على المخارج العشرة وطرق النطق الأربع على المزاجية بين الجهر والهمس ، ثم التفخيم والترقيق . ويقوم النظام داخل العلل على أساس الطول والقصر والتقدم والتأخر بالنسبة لأعلى نقطة في اللسان أثناء النطق ويحكم النظام المنطقي نمط توزيعي في الكلمة فبعض المقاطع يصلح في بداية الكلمة وبعضها لا يصلح وبعضها يختص بالوقف وبعضها لا يختص وهلم جرا . ومعنى ذلك أننا إذا نظرنا نظام هو فرع على نظام حتى نصل الى اللغة باعتبارها النظام الأكبر .

وكذلك يتسم النظام الصرفي بدرجة في أنظمته الفرعية تتمثل فيما يلي :

نظام الصرف



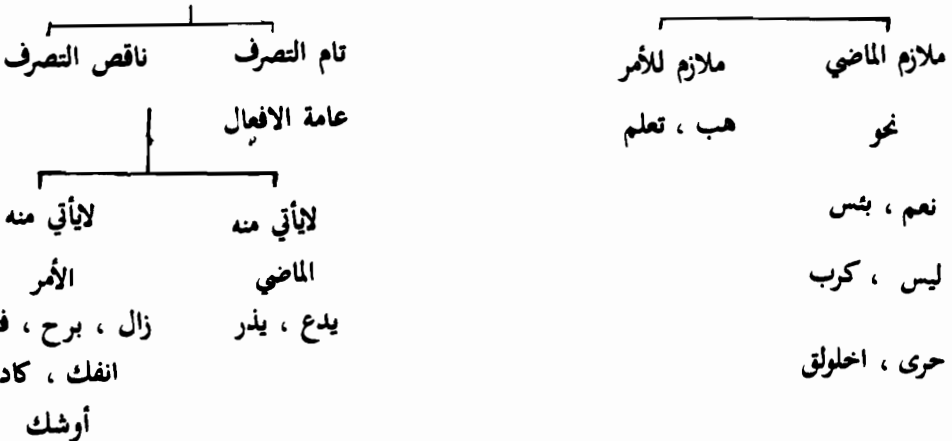
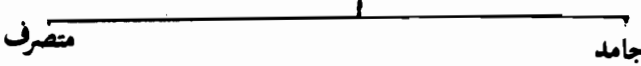
نظام النحو



تلك صورة شديدة التركيز والاختصار لتفرع الأنظمة اللغوية بعضها من بعض ، وما يزال هذا التفرع يتصاعد حتى تصبح المسألة الواحدة نظاماً أصغر مشتمل على أنماط في داخل الباب النحوي كما يبدو الأمر في الأمثلة التالية :

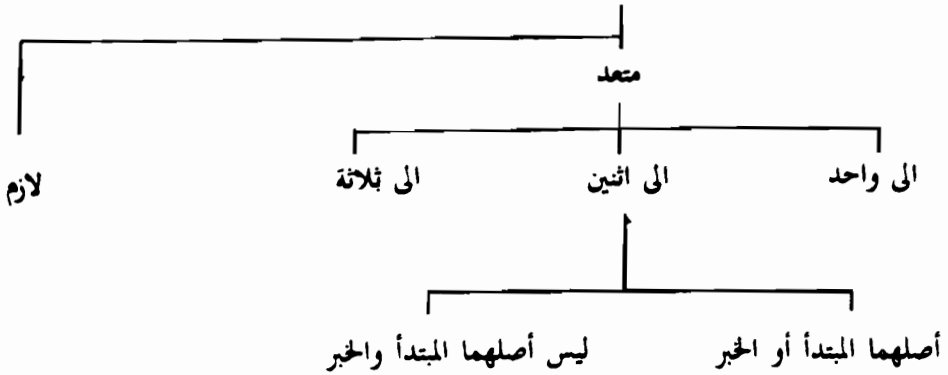
المثال الأول :

نظام الفعل من حيث التصرف والجمود



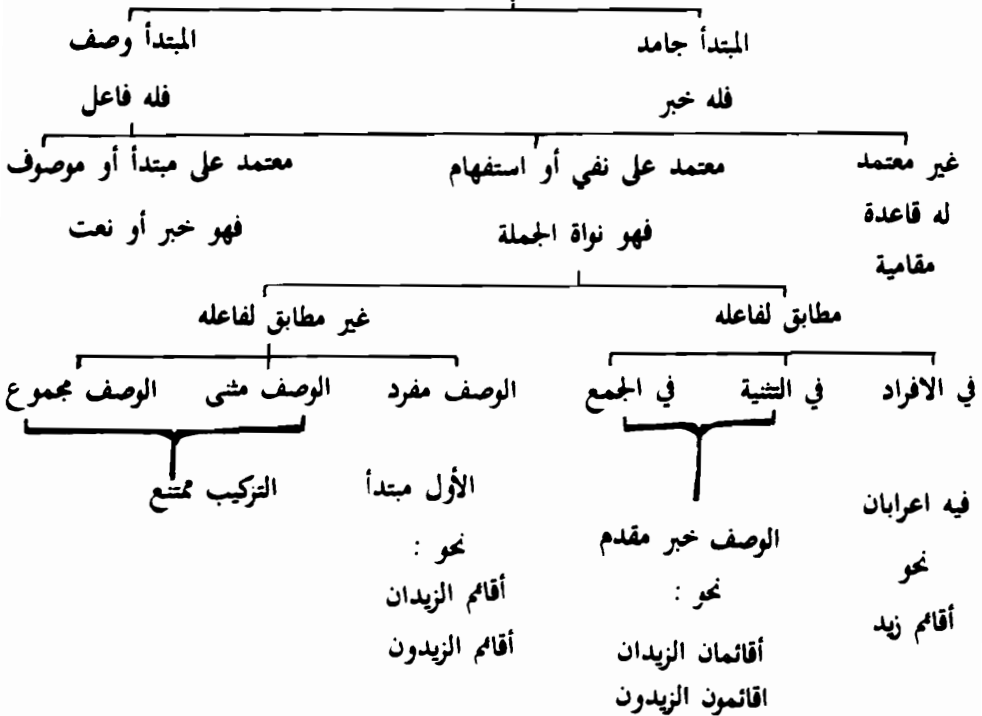
المثال الثاني :

نظام الفعل من حيث التعدي واللزوم



المثال الثالث :

نظام الاخبار عن المبتدأ



هذا ما قصدت إليه بدعوى درجة التنظيم اللغوي ، والذي يصنع النظام إنما هو التوزيع النمطي للغة . وكلما كان المعلم على ذكر من هذا الطابع النمطي للغة كان أقدر على إجادة الشرح . ويحسن في الشرح دائماً أن يكون بعبارات بسيطة مع الابتعاد قدر الطاقة عن الأفكار المجردة ، إلا حين الاضطرار إليها كحين يسأل التلميذ عن علة ، فإن سأل فليكن الجواب علة تعليمية لاجدلية كما أشار ابن مضاء ومن قبله ابن السراج .

سبقت الإشارة إلى أن الضبط والتوجيه من مطالب التعليم . وقد يكون الضبط والتوجيه في صورة العبارة المعيارية أو القاعدة القياسية ، كما يكونان في صورة استعمال الوسائل الإيضاحية السمعية والبصرية . وأقدم الوسائل التوضيحية وأشهرها الأمثلة التي توضح القاعدة ، ولايساويها في اليسر وخفة المثونة إلا ما أشرت إليه من الجداول الموضحة للأنظمة . فليس أدعى للإحاطة بالقاعدة من أن تراها ماثلة أمامك في صورة جدول تتضح به علاقات الأنماط ، إذ لا يثبت من الأمور في الذهن إلا ما اتضحت علاقته بغيره . وأما وسائل الإيضاح الأخرى فلعل أحقها بالناية الأشرطة المصورة التي تشتمل على حوار باللغة الفصحى ، فتقدم للتلميذ الصواب والملاءمة في وقت معا ، وتخرج اللغة من محبسها في الكتاب إلى فسحة الحياة النابضة ، فيقف الطالب من اللغة الفصحى موقف المشارك في بيئة حية ، فيسهل عليه استضمار السليقة كما سهل عليه أن يكتسب لهجته الدارجة في الحياة الطبيعية التي تتضح فيها أبعاد مقام الاستعمال بوضوح ظروف الاتصال . ولكن هذه الوسيلة باهظة التكاليف إذا وضعنا في الاعتبار عدد المدارس والفصول والتلاميذ أما معامل الاستماع اللغوي فدون ذلك في التكاليف المالية وفي النفع على حد

سواء ، لأن مجرد الاستماع بغير الرؤية قد يؤدي إلى الصواب ، ولكنه لا يؤدي إلى الملاءمة . والعين كما يقولون أبلغ في التعليم من الأذن «وما راءكم من سمعا» .

وينبغي أن يكون العمل الرئيسي للمعلم هو التدريب والتمرين ، لأن عرض القواعد بمفرده لا يؤدي إلى اكتساب السليقة ، حتى إن أدى إلى اكتساب القدرة على التحليل والإعراب وما دامت اللغة الفصحى ليست لغة البيت ، ولا لغة السوق ، فإن المجال الوحيد لاستعمالها هو اليوم المدرسي وما يشتمل عليه من ساعات التدريب وضروب النشاط المخطط . فهناك دروس المحادثة ، والإنشاء الكتابي ، والمطالعة الجهرية أمام التلاميذ ، ثم ما يشتمل عليه النشاط الثقافي في المدرسة من مناضرات ، وخطابة ، وعروض . كل ذلك من شأنه أن يعين على استتصار السليقة ، وأن يكسر حاجز الخوف من صعوبة العربية التي اتهمت بها ظلماً وعدواناً . وكل ما هناك أننا بحاجة إلى إعداد المعلم الواعي بدوره . الفخور بمهنته ، المتحمس لعمله ، لنصل إلى هذه الغاية .

وهناك الاختبار والامتحان . وينبغي أن نتعد بهما عن طابع الحفظ والاستظهار ، إلى طابع شحذ فاعلية التلميذ ، والكشف عن مدى استتصاره للسليقة . فلا ينبغي للامتحان أن ينصب على القواعد والأحكام ، ولا أن تكون الإجابة عن السؤال بنعم أو لا ،.توقياً لحكم المصادفة في التقييم ، وإنما ينبغي أن يطالب التلميذ بتعيين التركيب الصحيح والخطأ من جملة تراكيب معروضة ، وأن يضبط نصاً بالشكل ، وأن يكون عبارة صحيحة من كلمات مبعثرة ، وأن يملأ المسافات البيضاء في السياق بكلمات مناسبة ، وأن يحول العبارة من

المفرد إلى غيره والعكس — ويصف التغيير الذي تم ، وغير ذلك من اختبارات السليقة دون الذكر .

ولتحليل الأخطاء دور هام في تعليم اللغة . ولقد ذكرنا من قبل ان السليقة تنسب الى متكلم مثالي في مجتمع متجانس . أما على مستوى الأفراد غير المثاليين فلكل منهم لهجته الخاصة التي تنبني على سليقة تختلف قربا وبعداً من السليقة المثالية بحسب حظه من اللغة . فإذا كان الفرد تلميذاً في مدرسة كانت سليقته الفردية أكثر بعداً عن السليقة الفصحى ممن هم أعلى منه في مرتبة التعلم . والفرق بين سليقته والسليقة الفصحى رغم ان كلاً منهما نظام متكامل ، انهما قد يتطابقان في بعض النواحي فيكون بينهما قسط مشترك common core ، ولكن كلا منهما يختلف عن الآخر من جهات أخرى ، وترجع نواحي الاختلاف الى تداخل اللهجة الدارجة للتلميذ مع ماتعلمه من الفصحى بحيث لو كنا على معرفة بنظام الدارجة لأمكن أن نتنبأ بأخطاء التلميذ في الفصحى ، فالجهد التعليمي في جملة يقوم على محاولة رأب الصدع بين عادات التلميذ الآتية من الدارجة وبين قواعد الفصحى ، أي بين السليقة الفردية والسليقة المثالية . ومن هنا يحسن بالمعلم أن يتعرف على طرفي المعادلة ، وأكبر وسيلة من وسائل التعرف هي مراقبة اخطاء التلميذ وتحليلها ، لأن هذه الأخطاء الظاهرة هي اعراض لجهات الاختلاف غير الظاهرة بين السليقتين . وهذه الأخطاء على أنواع : فمنها الهفوات وفتات اللسان ، وهذه غير مهمة ، لأن صاحبها يعرف انه أخطأ ، ويعود الى تصحيح خطئه . وتتمثل هذه الهفوات في ظواهر الابدال والنقل والحذف والزيادة في الجملة ، وتحدث عند التعب أو التردد أو القلق أو الوقوع تحت ضغط عصبي ما ، فقد يقول المرء : «رسلت القراءة» وهو يعني

«قرأت الرسالة» ومن الأغلاط ما يؤدي اليه الجهل بنظام اللغة كالذي نلاحظه في كلام غير العرب بلغة العرب ، وفي محاولة الأميين ان يتفاسحوا ، وهذا هو مجال التصحيح على لسان التلميذ . وقد تتعلق الأخطاء بالقواعد كما تتعلق باستعمال المفردات ، كما أن هذه الأخطاء جائزة على المتكلم حين يتكلم ، وعلى السامع حين يسمع ، ومن هنا تأتي ظاهرة سوء التفاهم ، ويستطيع المعلم أن ينتفع بتحليل هذه الأخطاء انتفاعاً هاماً في توجيه تلاميذه وتدريبهم على الصواب ، كما يستطيع واضع البرامج أن يضع اصبعه على نقط هامة في هذا المجال يعطيها عناية خاصة عند تصديده لعمله .

والله ولي التوفيق

من مسائل النحو

من مسائل النحو

يكثر الكلام في أيامنا هذه عن تبسيط النحو العربى وتحليصه مما يتسم به من إطالة في العرض لمسئلة وكثرة الحشو في حقائقه . ولعل هذا الكلام وليد احساس بما يلاقه طلاب النحو من عنت في سبيل فهم هذه المادة التى أصبحت في نظر العدد العديد منهم مصدر شكوى كما أصبح اتجاه نحائنا إلى تبسيطها مناط رجاء .

والحق أن الناظر في كتب النحو يجد أن موطن الداء في سوء عرض المسائل النحوية إنما هو عدم اتخاذ منهج معين في علاج هذه المسائل . وبيان ذلك أن النحاة بدل أن يستبينوا لأنفسهم منهجا نحويا واضح المعالم فيدرسوا مسائلهم في ضوءه يعمدون إلى فروع الدراسات الأخرى يتلمسون عندها حلا لمشاكلهم ويرتضونها حكما فيما يعرض ضم من صعوبات . وإن الذى ينظر في النحو العربى ليجد هذه الظاهرة سائدة في كل نواحيه سواء أكان ذلك من ناحية التبويب وضم المسائل في باب واحد لا يجمعها فيه سبب نحوى وإنما ترتبط برباط من خارج النحو أم كان ذلك من ناحية أية مسألة بعينها يعمد النحاة في تقريرها الى أفكار من خارج النحو كذلك .

وآية ذلك ما نلاحظه من هاتين الناحيتين معا في باب المستثنى . فأما من الناحية الأولى فسنوضح أن الجمع بين إلا وبين بقية ما يسمونه

أدوات الاستثناء في باب واحد أمر لا مبرر له من الناحية النحوية المنهجية وإنما تأتيه المبررات من النظرة إلى هذه الأدوات من وجهة نظر بلاغية أو هي أكثر ارتباطاً بالبلاغة منها بالنحو . وأما من الناحية الثانية فسنبين أن الإعرابات المختلفة لما بعد إلا لا يهمل منها إلا إعراب واحد وأن بقية هذه الإعرابات حقها أن تدرس في أبواب أخرى غير باب الاستثناء .

والأدوات التي عدّوها في باب المستثنى إلى جانب إلا هي : غير وسوى وليس ولا يكون وعدا وحاشا وستكلم عنها على التوالي :

إذا نظرنا إلى تعريف الاستثناء وجدنا المقصود به هو الإخراج بالإلا أو إحدى أخواتها لما كان داخلاً أو منزلاً منزلة الداخل . ولعل كلمة الإخراج هذه توضح لنا الفكرة التي جعلت النحاة يربطون بين هذه الأدوات في باب واحد وإن اختلفت وظائفها النحوية من حيث العمل كما يشهد بذلك بعض الشواهد التي أوردها النحاة أنفسهم على ذلك وإن اختلفت هذه الأدوات كذلك من حيث الاسم والفعلية والحرفية . ولكن فكرة الإخراج إن صحت أساساً للكلام في الاصطلاحات النحوية فلست أرى سبباً يمنع بعض الكلمات الأخرى التي تفيد هذا المعنى من أن تكون من بين أدوات الاستثناء . من ذلك كلمة « دون » في مثال نحو : « أحببت إخوتي دون علي » ومنه كلمة « استثنيت » في نحو « أحببت إخوتي واستثنيت عليا » وكلمات أخرى يمكن أن تقوم هذا المقام نحو « لا أعني » و « لا أقصد » و « دع » ... الخ .

ليس الإخراج إذاً هو العامل المهم في الاستثناء وإنما المهم هو الأداة وما يرتبط بها من إعراب فإذا نظرنا إلى ما يربط بين إلا وبين غير من إعراب لم نكد نجد ما يبرر رأى النحاة في وضع غير بين أدوات الاستثناء ويكفي في ذلك أن نورد قول صاحب التصريح فيما تفارق غير

فيه إلا حيث يقول إن غيرا تفارق إلا في خمس مسائل :

١ — أنْ إلّا تقع بعدها الجمل دون غير (ما قابلت صديقا
إلّاحيّته) .

٢ — يجوز أن يقال عندى درهم غير جيد على الصفة ويمتنع
إلا جيد .

٣ — يجوز أن يقال قام غير زيد ولايجوز قام إلا زيد .

٤ — يجوز ما قام القوم غير زيد وعمرو بجر عمرو ولايجوز «إلّا»
مراعاة للمعنى .

٥ — يجوز ما جئتك إلا ابتغاء معرفتك بالنصب ولا يجوز مع غير
إلا بالجر نحو ما جئتك لغير ابتغاء معرفتك .

فإذا عرفنا ذلك الذى يورده التصريح أدركنا أن الجامع بين
إلّا وغير إنما هو فكرة الإخراج ليس غير وإن اختلف إعراب ما بعدهما
بحسبهما واختلفا من حيث المعنى النحوى العام وهو اسمية غير وحرفية إلّا
كما اختلفا في جميع ما جاءت به عبارة التصريح .

سيقول قائل : أأست ترى جامعا يجمع بينهما في اطراد إعراب
غير بما يستحقه ما بعد إلّا من إعراب ؟ وجوابى على ذلك أن المفعول
والحال يشتركان في النصب ولكن النصب لا يجعل المفعول حالا بكونه
نصباً فحسب ولا يجعل الحال مفعولا وإنما يتميز كل منهما بوظيفة نحوية
معينة هى التى تعبر عنها الحركة الإعرابية . وإن هذه الوظيفة لتلتبس
فيما يحيط باستخدام كل منهما من ملابسات نحوية ومن علاقات
متشابهة بين هذا المنصوب وبين بقية الكلمات في السياق . فمما يفرق
بين المنصوبين علاقتهما بالفاعل مثلاً فنحن إذا أردنا اللعب بكلمات
الجملة أمكن أن نجعل من الفاعل والحال مبتدأ وخبراً ولم نستطع أن نفعل

ذلك مع الفاعل والمفعول . فاطراد إعراب غير بما يستحقه ما بعد إلا من إعراب لايتحتم معه أن يكون معنى الحركة التى على غير هو معنى الحركة التى على ما بعد إلا من الناحية النحوية .

بل إن ثمة ما يطعن في القول بأن هذه الحركة تعبر عن الاستثناء فالأشمونى مثلا يرى أن أصل غير أن يوصف بها إما نكرة نحو : «صالحا غير الذى كنا نعمل» أو شبهها نحو : «غير المغضوب عليهم» ؛ فإن الذين جنس لأقوام بأعيانهم وأيضا فهى إذا وقعت بين ضدين ضعف إبهامها فلما ضمنت معنى إلا حملت عليها في الاستثناء . فالذى نأخذه من كلام الأشمونى هنا شيئان أولهما أن الحركة التى على غير ليست حركة الاستثناء وإنما هي حركة النعت . وثانيهما أن غير وهى التى تستعمل صفة في الأصل ليست من أدوات الاستثناء وإنما حملت على ألا حملا . ولقد قال الفارسي بنصب غير على الحال . وسواء أكانت غير صفة أم حالا فالصفة والحال معنيان نحويان مغايران لمعنى الاستثناء ولم يأت بغير إلى باب المستثنى إلا ما يلحظ فيها من معنى الإخراج .

ومذهب الخليل وسيبويه وجمهور البصريين أن « سوى » من الظروف اللازمة ويرى الرماني والعكبري أنها ظرف غالبا وغير ظرف على قلة ويرى الأشمونى أن سوى مثل غير لأمرين أحدهما إجماع أهل اللغة على أن معنى قول القائل قاموا سواك وقاموا غيرك واحد وأنه لا أحد منهم يقول إن سوى عبارة عن مكان أو زمان والثاني أن من حكم بظرفيتها حكم بلزوم ذلك وأنها لا تتصرف مع أن الواقع في كلام العرب نثرا ونظما خلاف ذلك .

ومعنى هذا أن ظرفية سوى معترف بها من شيوخ البصرة وجمهورها وأن الأشمونى حين حاول دفع هذا المعنى عن سوى لم يدفعه

لأنه يخالف وظيفتها النحوية ولكنه عمد إلى أهل اللغة يجد عندهم معناها النحوى وصرف النظر عن كلام أهل النحو في هذا المعنى .

فاذا سلم لنا أن « سوى » ظرف كان لنا أن ندعى أنها منصوبة بفتحة مقدرة على آخرها منع من ظهورها التعذر وصح في فتحها وفي الفرق بينها وبين فتحة الاستثناء ما قيل من قبل في التفريق بين الفتحة التى للنعت في غير والفتحة التى للاستثناء فيما بعد إلا . ومن هنا نجد أن المبرر الوحيد للنحاة في عدّهم « سوى » من بين أدوات الاستثناء هو ما يلحظ فيها كذلك من معنى الإخراج . وقد سبق لنا الكلام في عدم صلاحية هذا المعنى لأن تنبنى عليه أحكام نحوية . فوجه القول في سوى أن تتم دراستها في باب الظرف وأن توصف بأنها تعامل معاملة بقية الظروف من حيث النصب والإضافة والتصرف وغيرها من الأحكام النحوية .

ومما عدوه من أدوات الاستثناء فعلان من باب كان وأخواتها هما ليس ولا يكون وبالرغم من الاعتراف بأن المنصوب بعدهما خبر لهما وأن اسمهما ضمير مستتر وجوبا إلا أن فكرة الإخراج هنا طغت أيضا على الوظيفة النحوية . ولعل فكرة الإخراج قد تسربت الى هذين الفعلين من خلال إرجاع الضمير المستتر بعدهما والذي يعرب اسما لهما . فالذى يقوله النحاة إن هذا الضمير يعود على البعض المدلول عليه بكلمة السابق فتقدير قاموا ليس زيدا ليس هو أى بعضهم . فما دام قد توافر للنحاة مُخرج منه ومُخرج فالظاهر أن ما بينهما صالح في نظرهم لأن يكون أداة إخراج أيا كان بابه النحوى وأيا كان تحديده الصرفى أى سواء أكان اسما أم فعلا أم حرفا .

وعدّوا من أدوات الاستثناء كذلك عدا وحاشا وجعلوا انتصاب

الاسم بعدهما على المفعولية وفاعلهما ضميرا مستترا وجوبا وفي ذلك ما يدعوننا الى القول بوجوب الاكتفاء بهذا الاعراب لهما دون القول بأنهما أدوات استثناء لأن الكلمة لا تكون فعلا هو أساس جملة مهما كانت هذه الجملة فرعية ثم تكون في نفس الوقت أداة مع ما في معنى الأداة من ارتباط بوظيفة الحرف . وإن جرّ ما بعد هذين الفعلين لقليل حتى انه لا يمكن أن يقوم عقبة دون اعتبار هذا الفهم الذي نقره فيهما عن النحاة أى كونهما فعلين أساسا لإعرابهما والخروج بهما عن باب المستثنى مع اعتبار جملة لهما لا محل لها من الإعراب كالجملة التذييلية التى تأتى في نهاية الكلام نحو مثلى الأعلى محمد صلى الله عليه وسلم .

فالاستثناء اذاً له أداة واحدة هى إلّا . وهى أداة لأنها حرف . فأما بقية ما عدّوه من أدوات الاستثناء فأسماء وأفعال لكل منها إعرابه الخاص الذى لا يتصل بباب الاستثناء إلّا من خلال الاعتراف بمعنى مشترك كالإخراج وذلك فى صلب دراسة من أخص خصائصها طرح كل شيء فيما عدا شكل الكلمة ووظيفتها . ولعل اولى الدراسات العربية بالاستثناء كما يصوره النحاة فى كتبهم هى علوم البلاغة لأنهم يجعلون الجامع بين صورها المختلفة وحدة الفكرة لا وحدة الإعراب .

وهنا نصل إلى المرحلة الثانية من مرحلتى كلامنا فى الاستثناء حيث نحاول تبيان أننا لا نهتم الا بواحد من الإعرابات المختلفة التى نسبها النحاة لما بعد إلّا . وذلك الإعراب هو النصب ويمكن أن نبين الأقوال المختلفة فى إعراب ما بعد إلّا بالجدول الآتى :

فالمستثنى عند النحاة واجب النصب في الأحوال الآتية :

١ — في كل أحوال الإيجاب سواء أكان :

(أ) متقدما نحو قام إلا زيدا القوم .

(ب) متأخرا نحو قام القوم إلا زيدا .

(جـ) مفردا كما تقدم .

(د) مكررا نحو قام القوم إلا زيدا إلا عمرا وقام إلا زيدا إلا

عمرا القوم .

(هـ) متصلا كما تقدم .

(و) منقطعا نحو قام إلا حمارا القوم وقام القوم إلا حمارا .

٢ — في حالة النفي والتام والتكرار سواء أكان .

(أ) متقدما نحو ماقام إلا زيدا إلا عمرا القوم .

(ب) متأخرا ففي هذه الحالة يعمل العامل في واحد منها

ويحسن ان يكون اولها والنصب واجب في البقية نحو ماقام

القوم إلا زيدا إلا عمرا إلا بكرا .

ونصب المستثنى مختار على إتباعه عند النفي في حالتين :

١ — التقدم وعدم التكرار نحو ماقام إلا زيدا القوم .

٢ — التأخر والانقطاع سواء أكان مفردا أم مكررا نحو ما قام القوم إلا

حمارا وإلتباع في هذه الحالة لغة تميم فقط .

ويجوز نصب المستثنى وإتباعه في الكلام التام المنفى مع الأفراد

والاتصال نحو جواز النصب والرفع في نحو ماقام القوم إلا زيدا .

ويكون ما بعد إلا بحسب ما قبلها من عوامل عند التفريع نحو

ماقام إلا زيد وما ضربت إلا زيدا وما مررت إلا بزيدا وما محمد إلا رسول .

دعنا أولاً نُخرج من باب المستثنى إخراجاً تاماً حالة التفرغ فإن إدخالها في باب الاستثناء لم يكن إلا وهماً ولده وجود إلا في الجملة . وواضح أن حالة التفرغ يمكن أن تدرس في عدد من الأبواب النحوية كالمتبداً والخبر وكالفاعل ونائب الفاعل وكالمفعولات والحال وهلم جرا ولن يكون الاستثناء أحد هذه الأبواب لأن الاستثناء مرتبط بحركة معينة هي النصب على نحو ما سنشرحه بعد قليل فليس ثمة مجال لقبول إعراب بحسب العوامل في هذا الباب لأن الإعراب بحسب العوامل قد يكون بالرفع أو الجر وليست هاتان الحركتان من حركات الاستثناء . وأما جواز النصب والإتياع فالذى يبدو لى أن هذين الإعرابين لم يكونا يجتمعان على اللسان الواحد يختار أيهما شاء وإنما اختص فريق من العرب هو الأكثرية بالنصب واختص فريق آخر أقل منه بالإتياع والذى دعانى إلى دعوى الكثرة للطائفة الناصبة والقلة للطائفة المتبعة أن هذا المستثنى نفسه لو تقدم لكان نصبه مختاراً واتباعه قليلاً ولو تكرر متأخراً لوجب النصب فيما عدا واحداً من المستثنيات على نحو ما بيناه من قبل واختيار النصب على الإتياع حيناً ووجوبه حيناً آخر ثم جوازه حيناً ثالثاً يغرى بالقول بأن هذا النصب هو الأشيع عند العرب في هذه الحالة التى سماها النحاة جواز الوجهين . فإذا صدق هذا القول ضمنا هذه الحالة الى ما يسمونه حالة اختيار النصب وإنما جاء اختياره بسبب كثرته وقلة الإتياع . ولقد نصصنا على الحالتين اللتين يختار فيهما النصب وذكرنا أيضاً أنهما من الحالات التى يكون فيها الكلام تاماً منفياً كهذه الحالة . ومعنى رجحان النصب لو سلم لنا في هذه الحالات الثلاث أن

جمهرة العرب كانت تنصب المستثنى وأن قلة من العرب كانت تتبعه .
وسيكون معنى ذلك على الفور أن الاستثناء في هذه الحالات كان
حكمه النصب عند جمهرة العرب إلا قلة منهم . وسيكون معنى ذلك
كذلك أن نضيف هذه الحالات الثلاث من حيث حكمها إلى حالات
الإيجاب وهي جميعا واجبة النصب كما ذكرنا . وتكون النتيجة بعد كل
أولئك أن النصب هو الحركة الإعرابية التي تعبر عن الاستثناء وأن
الاستثناء لا يكون إلا مع استعمال إلا ومع وجود المستثنى منه (التمام) فأما
استعمال غير إلا مما سموه أدوات الاستثناء وأما تفرغ العامل لما بعد إلا
وأما ما غير النصب من حركات فيجب أن يدرس خارج باب
الاستثناء .

ضوابط التوارد

ضوابط التوارد

عندما صدر كتاب « اللغة العربية — معناها ومبناها » تضمن تخطيطاً للقرائن النحوية من لفظية ومعنوية ، وصرف فضل انتباه الى القرائن اللفظية ، فعد منها : البنية (أو المبنى) والإعراب والمطابقة والربط والرتبة والتضامن والاداة والتغمة في الكلام المنطوق . ثم منح البنية فهما خاصا ونسب اليها من الارتباط بالوظيفة ما جعل لها معنى أطلق عليه اسم « المعنى الوظيفي » . ثم حاول تحديد القيمة الحقيقية لهذا المعنى الوظيفي فألفاه صالحاً لبيان دلالة النص حتى مستوى التحليل الوظيفي (أو ما يطلق عليه النحاة : إعراب النص) . فلقد وجد أن صياغة « نص » ليس لمفرداته معان معجمية ولا لجملة معان دلالية (أي إفادة) لا تحول دون تحليل الوظائف في هذا النص (أي دون إعرابه وتحديد الأبواب الداخلة في تركيبه) . فليس من الصعب مثلاً أن تحدد الأبواب النحوية في نحو : « سقحت حوكفة المسدوق على مراصنه » على ما في تلك من فساد معاني المفردات والتركيب .

ولقد ترتب على ذلك سؤال ألقاه الكتاب عن مدى دقة قول النحاة : « الإعراب فرع المعنى » ، ثم الإجابة عن هذا السؤال بأنه كان على النحاة أن يقيدوا « المعنى » الذي أشاروا إليه ، لأن المعنى الوظيفي كما يبدو من صلاحية التركيب الخالي من المعنيين المعجمي والدلالي ، هذا المعنى الوظيفي صالح أن يتفرع عنه « إعراب ما » . وكان مطلب المؤلف عند هذا الحد أن يجري تعديل عبارة النحاة حتى

تصير : « الإعراب فرع المعنى الوظيفي » . وعندما ألقى المؤلف نظرة على قرينة التضام وجد لها ثلاثة مظاهر : فالبيتان في التركيب إما أن تختص إحداهما بالأخرى أو تلزم عنها ، وهذا هو التلازم ، وإما أن يتمتع ورود إحداهما مع الأخرى ، وذلك هو التنافي ، وإما أن لا تلزم ولا تمتنع ، وقد سمي ذلك باسم « التوارد » . ولقد شرح المؤلف ما قصده بالتلازم والتنافي شرحاً يوضحهما للقارئ وربط بينهما وبين طرق الاستدلال على المعنى النحوي ، ولكنه عندما عرض للتوارد رأى له جانباً أسلوبياً يتجاوز ضبط النحو فأنكر عليه أن يكون قرينة على معاني النحو . فليس من قرائن النحو مثلاً أن نعلم أن لفظ « الأم » يمكن أن يوصف بصفات مثل « الحنون » أو « الرؤوم » أو غيرها مما يتوارد مع هذا النص . بل إنه ليس من قرائن النحو أن نعلم أن الفعل « شكر » يمكن أن يأتي متعدياً أو أن تتعلق به لام الجر . وهكذا نظر المؤلف إلى التوارد نظره إلى « تعدد الممكنات » ومن ثم لم يجد فيه غناء في باب القرائن .

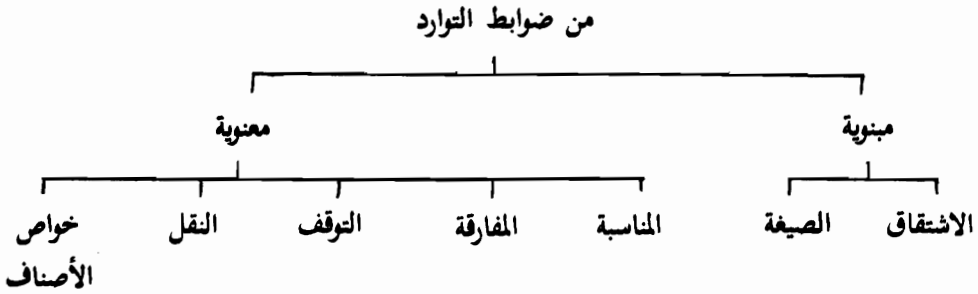
ولكن ذلك لم يكن آخر العهد بالموضوع ، لأن المؤلف لم يكن سعيداً برأيه في التوارد ، إذ كان يحس دائماً أنه منحه حكماً مؤقتاً ، وأن الجانب الأسلوبي للتوارد جنى على الجانب النحوي فلم يشجع على إطالة النظر فيه أبعد من ارتباطه بالمفردات ، ومن ثم انحيازه إلى المعجم لا إلى النحو ، ومعنى ارتباط التوارد بالمعجم أن المعنى الذي ينبنى عليه التوارد « معنى مفرد » ، والنحو لا يتناول المعاني المفردة ، وإنما يتناول المعاني الوظيفية التي تستبين بها العلاقات السياقية ، فلا ينظر النحو إلى الكلمة المفردة إلا من حيث أداؤها « وظيفة » الفاعل أو المفعول الخ في الجملة ، ثم من حيث « علاقتها » لدى أدائها هذه الوظيفة بالكلمات

الأخرى ذوات الوظائف التي تتكامل معها في السياق .

كان من الطبيعي لهذه النظرة أن تقود إلى عدم التنبه إلى ما قد يكون ثمة من رابطة بين النحو والمعجم ، وأن تؤدي إلى استبعاد المعجم من خطة التنظير النحوي ، ثم أن تجعل العبارة المشهورة « الإعراب فرع المعنى » كأنها صادقة على المعنى الوظيفي فقط . وهذا هو الذي وقع بخذافيه . غير أن ما جاء بعد ذلك من اطلاع على تطور النظرية النحوية التوليدية ، ومداومة التأمل في طبيعة المعجم ، وما يشتمل عليه من حقول معان وأصناف كلمات ، أديا في النهاية الى تعديل هام لفهم فكرة التوارد لدى المؤلف . ويرجع هذا التعديل إلى معرفة ما يقوم بين مفردات المعجم من علاقات تجعلها تقع في أصناف متميزة ، بحيث يلتقي صنف منها بصنف فيصبح للكلمة من هذا والكلمة من ذاك أن يجتمعا في الجملة الواحدة فيستقيم المعنى باجتماعهما ويتنافر صنف منها مع صنف فلا يستقيم المعنى بالجمع بين مفرداتهما في الجملة الواحدة . ويحسن أن نسمي صلاح الكلمتين للاجتماع في الجملة باسم « المناسبة المعجمية » أو « الملاءمة » ، ونسمي عدم الصلاحية باسم « المفارقة المعجمية » . فالمناسبة المعجمية منبع « الإفادة » (أي كون الكلام لفظاً مفيداً) والمفارقة المعجمية منبع « الإحالة » فيصبح الكلام معها غير مفيد على الحقيقة إلا أنه يمكن صرفه أحيانا إلى المجاز . ومن نتائج المفارقة المعجمية أنه لا يصح أن يتدحرج الناس إلى فوق ، ولأن ينجر عليهم السقف من تحتهم ، ولا يمسكوا بالقلم تحسينا للنسل ، ولا يجلسوا مع أنفسهم . وربما كان قول النحاة إن « الإعراب فرع المعنى » مستندا إلى اشتراط الإفادة للكلام ، وقد رأينا أن الإفادة تنبني على « المناسبة المعجمية » .

يجدر بنا بعد هذه المقدمة أن ننظر في بعض العلاقات المعجمية

ذات الارتباط بالتحليل النحوي ، ويصدق على كل منها أنه ضابط من ضوابط « التوارد » أو كما أطلق البعض على شبيهاتها مصطلح « قيود الانتقاء » (selection restrictions) . وفيما يلي نموذج لبعض هذه الضوابط :



وسنضرب أمثلة لتطبيق كل ضابط على حدة .

قد ترتبط الكلمتان إحداهما بالأخرى من حيث المشاركة في مادة الاشتقاق . وأشهر ما في النحو من ذلك ما يقوم من علاقة المشاركة في أصل الاشتقاق بين الفعل ومفعوله المطلق فالمعروف أن اشتراك المصدر المنصوب مع الفعل في مادته شرط لإعرابه مفعولاً مطلقاً .

فإن لم تكن بينهما شركة في ذلك فإن دل المصدر على ملابسة أعرب حالا ، وإن دل على غائية أعرب مفعولاً لأجله ، وإن دل على ما يدل عليه المفعول المطلق (أي كان مرادفاً له) أعرب نائباً عن المفعول المطلق . فالأول نحو « ثم ادعهن يأتينك سعياً » (البقرة ٢٦٠) والثاني نحو « وادعوه خوفاً وطمعاً » . (الاعراف ٥٦) والثالث نحو « جرى هرولة » . وفي النحو من المشاركة في الاشتقاق أيضاً

ما يكون بين عنصري التوكيد اللفظي من وحدة اللفظ (وهي تعني بالضرورة وحدة أصل الاشتقاق) ، وذلك نحو : « أخاك أخاك » وقوله تعالى : ﴿ كلا إذا دكت الأرض دكا دكا وجاء ربك والملك صفا صفا ﴾ (الفجر ٢٢) وإن جاز في اللفظ الثاني أن يكون منصوبا على حذف

المضاف اي صفا بعد صف . هذا ويقوم تقسيم مفردات المعجم الى مشتق وجامد على أساس الانتماء أو عدم الانتماء إلى طائفة من الكلمات تشترك في الأصول ، مع ما يترتب على هذا التقسيم في التحليل النحوي من وصف الجوامد أحيانا بالافتقار وأخرى بالاختصاص وثالثة بحفظ الرتبة ، ثم وصف المشتقات بالتعدي أو اللزوم وبالإضافة المحضة أو اللفظية .

ومن أمثلة أثر المشاركة في مادة الاشتقاق ما نراه من تحمل مفردات المادة معنى مشتركا بينها يرجع تحملها إياه الى الشركة في أصول الاشتقاق . من ذلك أن التعدي أو اللزوم ينتظمان العديد من المفردات التي تدل على الأحداث من هذه المادة على رغم ما وقع فيه النحاة من قصرهم هذين المعنيين على الفعل لا يتجاوزونه بهذا الوصف إلا مع استعمال عبارة « أو ما في معناه » . والواقع أن الفعل واسم الفاعل واسم المفعول من المتعدي لاثنين أو ثلاثة والمصدر وصيغ المبالغة ، كل أولئك يوصف بالتعدي واللزوم . فإذا كانت مادة الاشتقاق مشتركة بين هذه المعاني كانت التعدية أو اللزوم لجميعها . وإذا كان الأمر كذلك فأولى بالتعدي واللزوم أن يكونا من صفات مادة الاشتقاق في عمومها وأن يعدا من المعاني المعجمية التي لا غنى عنها في التحليل النحوي لما تحمله من مسحة العلاقة السياقية بين المتعدي ومفعوله أو بين اللزوم وما يصلح له من حروف الجر . والذي يبدو أن مفهوم التعدي واللزوم

يتوقف على طبيعة المعنى المعجمي الذي تدل عليه الكلمة المفردة . فهذا الحدث إما أن يقع لفاعل وإما أن يقع على مفعول ، فإذا وقع لفاعل فدليلة أن يصح فيه أن نستبدل به الفعل « صار » ومعه الصفة المأخوذة من المادة هكذا :

كرم	= صار كريماً	أي وقع له الكرم
دنس	= صار دنساً	أي وقع له الدنس
احمرّ	= صار أحمر	أي وقع له الاحمرار
اقشعر	= صار مقشعراً	أي وقع له الاقشعرار
مرض	= صار مريضاً	أي وقع له المرض
انكسر	= صار منكسراً	أي وقع له الكسر

فصيرورة الفاعل هي المعنى القائم في مختلف أنواع اللوازم من مفردات المادة ، ومن هنا جاء في تعريف النحاة للفاعل عبارة « أو قام به الفعل » أي وقع له ، لأن الحدث هنا تحقق للفاعل لا على المفعول به . أما التعدية فإن مفهومها إصابة الحدث مفعولاً به أو تعلقه بهذا المفعول سواء أكان هذا الحدث علاجياً كما في ضرب زيد عمراً ، وزيد ضارب عمراً ، وأزعجني ضرب زيد عمراً ، أو غير علاجى نحو أعجب زيد هنذا . ذلك بأنه على الرغم من إمكان حدوث الإعجاب في نفس هند دون أن يدري زيد بما وقع (وهذا ربما تعارض مع الجانب المنطقي من كونه فاعلاً) أرى أن زيدا (بمظهرة الظريف أو بمخبه الفاضل) هو الذي أثار إعجاب هند ، فهو فاعل وإن لم يعالج ايقاع الحدث . ولكون الفاعل لم يوقع الحدث في الحقيقة قلنا إن الحدث في التعدية متعلق بالمفعول ، حتى لو حذف هذا المفعول ، كما في قوله تعالى : ﴿ ولما ورد ماء مدين وجد عليه أمة من الناس يسقون (. .) ووجد من دونهم

امرأتين تذودان (. . .) قال ما خطبكما قالتا لا نسقي (. . .)
حتى يصدر الرعاء (. . .) وأبونا شيخ كبير فسقى لهما (. . .) ثم
تولى إلى الظل . . ﴿ (القصص ٢٣ — ٢٤) . وقوله : ﴿ وأنه هو
أضحك (. . .) وأبكى (. . .) وأنه هو أمات (. . .) وأحيا
(. . .) (النجم ٤٣ — ٤٤) . وإنما حذف المفعول في الشاهدين
لاختصاص الحدث به وإن ارتبط ذلك بخصوص السياق لا بعموم
المعجم . فالحدث هنا لا يقع إلا على مفعول بعينه لا يلحق به اللبس
عند الحذف ، لأن السامع يعلم من مجرى السياق على من يقع السقي
والذود والإصدار ومن المقصود بالإضحاك والإبكاء والاماتة والإحياء في
هذه الآيات .

* * *

ومن أثر المعجم في التحليل النحوي أيضا أن بعض المعاني
الصادقة على مواد الاشتقاق في جملتها بحيث تشمل كل مفردات المادة
كالمشاركة والموازنة والمعادلة والمشابهة والموافقة والمخالفة ونحوها لا يكفي
إسنادها إلى الفاعل المفرد ، وإنما تقتضي عطفاً أو تثنية أو جمعاً مثال
ذلك : اختصم . . تساوي (أو استوى) . . تعادل . . تشابه . .
توافق . . تخالف الخ . لقد نسب النحاة معنى المشاركة الى الصيغة
الصرفية فجعلوه معنى وظيفياً وذلك حين قالوا إن المشاركة هي معنى فاعل
وتفاعل وأفتعل نحو : قاتل — تقاتل — اقتتل . ولكن يرد عليهم :
سافر — تبارك — تعالى — اتخذ — استلم الخ . ونحن نرى الأوفق أن
ينسب المعنى الى مادة الاشتقاق ليتحول من معنى وظيفي الى معنى
معجمي . وعلى الرغم من أنه حتى بعد تحوله هذا يرد عليه مثل :
أشبهه — وافق — خالف فإنه يبدو أن حصيلة الشذوذ المعجمي

(لتعليقه بالمفردات) أقل من حصيلة الشذوذ الصرفي المتعلق بالصيغ ، لأن الصيغة الصرفية تشمل آلاف المفردات المعجمية . ومن عجيب ما في أسلوب القرآن الكريم أنه يتصرف في هذه الفئة من المعاني على صور مختلفة يلتقي بعضها مع المؤلف من أساليب التركيب العربي كما في قوله تعالى : ﴿ وما يستوي البحران ﴾ (فاطر ١٢) . وقوله ﴿ قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ﴾ (الزمر ٩) وقوله ﴿ أفمن كان مؤمناً كمن كان فاسقاً لا يستويون ﴾ (السجدة ١٨) . وينأى عن المؤلف حيناً آخر بطرق مختلفة كحذف الواو والإبقاء على المعطوف في قوله تعالى : ﴿ لا يستوي منكم من أنفق من قبل الفتح وقاتل أولئك أعظم درجة من الذين أنفقوا من بعد وقاتلوا ﴾ (الحديد ١٠) ؛ فالمعطوف هو الذين أنفقوا من بعد وقاتلوا ، ولكنهم لم تتقدمهم واو العطف . وقد يتحول الحرف عن مكانه المؤلف كما في قوله تعالى : ﴿ وما يستوى الأعمى والبصير والذين آمنوا وعملوا الصالحات ولا المسىء ﴾ (غافر ٥٨) . وقد تزداد الواو نحو : « مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع هل يستويان مثلاً ﴾ (هود ٢٤) أي كالأعمى الأصم والبصير السميع .

وقد تزداد « لا » كما في قوله تعالى : ﴿ ولا تستوى الحسنة ولا السيئة ﴾ (فصلت ٣٤) (أي والسيئة) وقوله : ﴿ وما يستوى الأعمى والبصير ولا الظلمات ولا النور ولا الظل ولا الحرور وما يستوى الأحياء ولا الأموات ﴾ (فاطر ١٩ — ٢٠) . ومن هذا القبيل فعل التفضيل ولكنه يتطلب حرف الجر لا حرف العطف .

* * *

نتقل بعد ذلك الى جانب آخر من جوانب ارتباط المعجم

بالتحليل النحوي المرتبط بالمبنى . وذلك أن الصيغ الصرفية باعتبارها نماذج لا كلمات لا يمكن أن تحمل من المعنى إلا المعنى الوظيفي العام الذي قلما يكون جامعاً أو مانعاً ويندر أن يكون فيصلاً نهائياً في التحليل أما أنه غير جامع فواضح من تعدد صيغ الاسم والفعل والوصف بل تعدد صيغ الفرع الواحد من فروع هذه الأقسام كتعدد صيغ المصدر والصفة المشبهة الخ وأما أنه غير مانع فذلك أن الصيغة الواحدة قد تكون قالباً يصب فيه أكثر من واحد من هذه الفروع . انظر مثلاً إلى صيغة « فِعال » بكسر الفاء ترها من صيغ المصادر كقتال وجهاد وصراع ثم ترها كذلك من صيغ الأسماء كغلاف وكتاب وسلاح . وربما وقع النبس بسبب ذلك في فهم اللفظ الواحد كالذي حدث في تفسير قوله تعالى : ﴿ وَلِبَاسِ التَّقْوَى ذَٰلِكَ خَيْرٌ ﴾ (الأعراف ٢٦) إذ صرف البعض معنى الكلمة إلى الملابس دون أن يفطن إلى معنى المصدر (أي الملابس) . غير أن هذا اللبس ربما كان نادر الوقوع لأن اشتراك الفرعين من فروع أقسام الكلم في الصيغة الواحدة إنما يرأبه اشتقاق الكلمة . فلكل مادة من مواد الاشتقاق حصيلة معينة من المفردات المستعملة وإلى جوارها عدد من الصيغ المهجورة . وكثيراً ما تختلف المادتان على إحدى الصيغ فتستعملها هذه وتهجرها تلك وأكثر من ذلك أن تختلف المادتان في استعمال الصيغة الواحدة فتجعلها هذه مصدراً مثلاً كما في « صهيل » وتجعلها الأخرى صفة مشبهة كما في « بخيل » أو اسماً كما في « سويق » و « سرير » ثم لا يتضح الفرق بين المعاني إلا بواسطة الاشتقاق . وهكذا نرى المعجم (والاشتقاق معجمي قبل أن يكون صرفياً) عوناً على التحليل النحوي . وإذا قلنا : « المعجم » فالمقصود هو « توارد » المفردات ، وهو جزء من قرينة التضام .

* * *

ندخل بعد هذا فيما يمكن أن يسمى الضوابط المعجمية المعنوية .
وأول ذلك ما يمكن أن نطلق عليه المناسبة المعجمية أو الملاءمة . وترتكز
هذه الظاهرة اللغوية على مبدأ هام من مبادئ العلاقات القائمة بين
محتويات المعجم ، وأولى هذه العلاقات هي العلاقة الوظيفية التي تنقسم
المفردات بحسبها الى قسمين عظيمين أولهما قسم الكلمات التركيبية التي
تعبر عن معاني عامة غير مفردة كالحروف والادوات والضمائر والظروف
الجامدة والقسم الثاني قسم الكلمات المعجمية التي تعبر عن معاني مفردة
كالأسماء والأفعال والصفات وغيرها . ويمكن التفريق بين الطائفتين على
أساس الانتماء أو عدم الانتماء الى أصل اشتقاقي . والعلاقة الثانية بين
كلمات المعجم هي التي يمكن بحسبها أن ننشئ أقسام الكلم على أسس
وظيفية أيضا تنقسم المفردات بحسبها الى طوائف أكثر عدداً من الطائفتين
السابقتين رآها النحاة العرب ثلاثاً (الاسم والفعل والحرف) ورآها
كتاب اللغة العربية — معناها ومبناها سبعة (الاسم والوصف والفعل
والضمير والظرف والخالفة والأداة) . والعلاقة الثالثة التي تقوم بين أفراد
القسم الثاني من التقسيم الأول (أي بين الكلمات المعجمية غير
التركيبية) هي علاقة معرفية منطقية تقوم على أساسها الملاءمة أو المفارقة
بين الكلمتين في الجملة أو بعبارة أخرى تترتب عليها « الإفادة »
أو « الإحالة » . فالمعجم ينقسم الى حقول من الرموز الدالة على
المدركات . وتلاءم هذه الحقول أو تتفارق بحسب علاقات المدركات
بعضها ببعض ، ولأمر ما جاء تعبير البلاغيين عن « إسناد الفعل الى من
هو له » أي إلى الفاعل الذي يناسبه معجمياً ، أو تعريفهم للمجاز
العقلي بأنه « إسناد الفعل أو مافي معناه الى غير من هو له » . ونعود
بذاكرة القارئ بهذه المناسبة الى ما سبق أن أوردناه من أن الناس
لا يتدحرجون الى فوق ولا يخز عليهم السقف من تحتهم الخ . وأن

الكلمتين اللتين بينهما المفارقة المعجمية إما أن يستعصي التوفيق بينهما فيتسم المعنى بالإحالة كما في الأمثلة المذكورة هنا ، وإما أن يمكن تجاهل العلاقة العرفية بين إحداهما ومدلولها وإنشاء علاقة أخرى فنية تحل محلها كالمشابهة مثلاً فيتسم المعنى بالمجاز ، ومن ثم يستقيم المعنى على رغم اهدار العلاقة العرفية التي نسميها « المعنى الأصلي » . بل إنه من ثم أيضاً تتخذ المناسبة المعجمية سواء أكان من طريق العلاقة العرفية أم الفنية (طابع ضابط من ضوابط التوارد الذي هو الشق المعجمي لقرينة التضام .

* * *

ويتلو ذلك من ضوابط التوارد ما أطلق عليه اللغوي الأمريكي تشومسكي وهو رأس المدرسة التوليدية الأمريكية مصطلح « قيود الانتقاء » selection restrictions والمقصود ما يتحتم مراعاته عند اختيار المفردات في الجملة . فعندما تبدأ الجملة بكلمة تحيط الشروط بإمكان ما يأتي بعدها من مفردات . وأعم ذلك وأشمله أنك إذا بدأت بالفعل ورد على اختيارك أن تأتي بالفاعل دون الخبر وينعكس الأمر إذا بدأت بالمبتدأ . ولكن هذا هو الجانب الوظيفي للانتقاء ، وقصدنا أن نتكلم عن جانبه المعجمي ، وبحسب هذا الجانب المعجمي يضيق أمام المتكلم مجال الاختيار كلما تقدم في بناء الجملة بمقدار كلمة ، وماتزال كل كلمة جديدة تضيق مجال الاختيار أمام المتكلم لأنها تصبح ضابطاً من ضوابط التوارد بالنسبة لتالياتها . وكثيراً ما نجد أنفسنا عند سماع شعر لم نسمعه من قبل نتوقع بقية البيت قبل أن ينطق بها الشاعر . بل إنه حتى إذا لم يكن ذلك فإن كل كلمة لابد أن ترشح ما يتلوها على نحو ما . دعنا ننظر في بيت المتنبي الذي يقول :

كلما أنبت الزمان قناة ركب المرء للقناة سنانا

فإذا قلنا « كلما » فإن الجانب الوظيفي للانتقاء (أو ما يسمى بالتلازم وهو قسم من التضام) يجعلنا نتوقع بعدها فعلين على غير تعيين لكل منهما ، ولكن يغلب على ظننا أن هذين الفعلين ماضيان ، ويمتنع فيهما أن يكونا فعلى أمر . وذلك جانب وظيفي غير معجمي ، فإذا قلنا أنبت ازدادت قيود الاختيار وأصبحت المفردات الصالحة للموقع التالي محدودة العدد ، لأن فاعل الفعل أنبت يمكن أن يكون : الله — الفلاح — الربيع — المطر الخ (وهكذا يبدأ الجانب المعجمي من الضابط) ، وقد اختار المتنبي لفظ « الزمان » بدل الربيع ليجعل مزاج بيته الشعري متشائماً من حيث إن الزمان هو « الدهر » الذي درج الناس على الشكوى منه والتشاؤم به . كان ذلك بالنسبة للفاعل ، أما بالنسبة إلى مفعول الفعل « أنبت » فينبغي له أن يكون من قبيل النبات إذا قصدنا الحقيقة ومن قبيل الأشياء النامية الأخرى إذا قصدنا المجاز . وقد اختار المتنبي الحقيقة للمفعول لأن المجاز لحق بالفاعل ويمكن لجملة الجواب بعد ذلك أن تأتي بعدد محدود من الأفعال ، مثل : حصد — جنى — أكل الخ مما يناسب الفعل « أنبت » ، أو بفعل يناسب كلمة « قناة » مثل : حمل — ركب — شذب — قوم الخ . ثم يضيق مجال الاختيار بعد الفعل « ركب » فيكون « المرء » أو « الإنسان » أوضح مرشح لاحتلال موقع الفاعل . ثم ماذا عسى المرء أن يركب في القناة إلا أن يكون ذلك « سنانا » ، حتى إن الشاعر لو وقف عن القول دون السنان لكان خليقاً بالسامع أن يقولها بنفسه ليم بها البيت . وهكذا نرى علاقة المفردات في المعجم تفرض مرة أخرى على الجملة النحوية ضوابط لتوارد هذه المفردات .

ومن قبيل الضوابط المعجمية لتوارد الكلمات المفردة أن اللفظ لا يضاف الى ما في معناه . فلا يقال : كتاب السُّفَر ولا جسم الجسد ولا حصان الجواد ، لأن الإضافة إنما تكون على معنى حرف الجر ، وحروف الجر تعبر عن علاقة بين المجرور وبين عنصر آخر من عناصر الجملة ملفوظ أو ملحوظ ، وهو في كلتا الحالتين مشتق . والعلاقات اذ تكون اقترانا ذهنيا بين أمرين تقتضي أن يكون الأمران متغايرين ، ومن ثم لا يقال إن هناك علاقة بين الشيء ونفسه ، أو بعبارة أخرى بين اللفظ وما في معناه . فإذا ورد في الكلام الفصحح المسموع عن العرب ما ظاهره إضافة الشيء الى نفسه أو إلى ما في معناه لم يستطع النحاة رفضه بالنظر الى فصاحته ، ومن ثم كان عليهم أن يفسحوا أمامه مجال التأويل ، فيجعلوه على حذف مضاف . ذلك ما فعلوا بتركيب مثل : صلاة الأولى ، مسجد الجامع ونحوهما حين فطنوا إلى أن الصلاة في الساعة الأولى وأن المسجد في المكان الجامع ، فقدروا التركيب بصلاة الساعة الأولى ومسجد المكان الجامع ، فاختلف معنى المضاف عن معنى المضاف إليه ، واستقام المنهج وصح التحليل .

الحال حدث ملابس لحدث آخر واقع عبّر عنه عنصر آخر من عناصر الجملة . فإذا قلنا : « أقبل الرجل ضاحكا » فإن الضحك حدث ملابس للإقبال ، وفي « ضربني العبد مسيئا » تكون الإساءة حدثاً ملابساً للضرب . وهكذا يكون معنى الحال غير معنى ما تلبسه من الأحداث ، ومن ثم يمتنع في الحال أن تكون مشتقة من مادة ذلك الحدث الذي تلبسه ، فلا يقال : ركب راكبا ، ولا سرى ساريا ، ولا ضحك ضاحكا ، الا أن تخصص الحال ب قيد أو بصورة أخرى من

صور التخصيص ، فيترتب على ذلك ضيق معناها عن معنى ما تلابسه ، عندئذ تنتفي المطابقة في المعنى بين الحدثين ، فيقال مثلاً : سعى ساعياً إلى حتفه ، وسرى سارياً لا يخاف ، وركب راكباً رأسه ، وجهل جاهلاً أنه يجهل ، وواضح أن امتناع أن تكون الحال مشتقة من مادة ما تلابسه يعود إلى السبب الذي من أجله امتنع أن يضاف اللفظ إلى ما في معناه ، فإنك إذا قلت : ركب راكباً اتحد معنى الحدثين ، عندئذ تؤول المسألة إلى دعوى أن الحدث لابس نفسه أو ما في معناه وتنتهي إلى ما انتهت إليه إضافة اللفظ إلى ما في معناه ، وبذلك تتسم بالإحالة لا بالافادة .

* * *

ومن ضوابط التوارد الذي يتحكم في اختيار المفردات للجمل ما يعرفه النحاة تحت اسم « امتناع الإخبار بالزمان عن الجثة » أو بعبارة أخرى : عدم الإخبار بلفظ يدل على معنى الزمن عن لفظ يدل على مادة (أي على شيء مادي) . ومعنى امتناع ذلك للزمان فقط انه جائز للمكان ، ذلك بأن المكان إذا صلح حيزاً للمعاني والأجرام فإن الزمان لا يسع الأجرام . فإذا قضيت شهر رمضان صائماً في القاهرة فإن القاهرة ظرف لجسدي وصيامي ورمضان ظرف لصيامي فقط . ومن ثم يمكن أن يكون ظرف المكان على نحو ما كانت القاهرة حيزاً للمادة والمعنى فيقال :

الفضيلة بين رذيلتين

المؤمن بين مخافتين

أنا بين أصدقائي

ولا يمكن لظرف الزمان أن يخبر به إلا عن المعاني فيمتنع

أن نقول : أنا ساعة الأصيل ، ويجوز أن نقول : الاجتماع ساعة الأصيل . والاجتماع مصدر ، ومن ثم فهو معنى من المعاني . ومرة أخرى نقول : إذا ورد عن العرب الفصحاء ما ظاهره الإخبار بالزمان عن الجثة لجأ النحاة به الى التأويل ، فقالوا بحذف مضاف ، وجعلوا المضاف المحذوف معنى يصلح الزمان أن يكون له ظرفا . ومن هذا المنطلق أولوا قول العرب : الرطب شهري ربيع على حذف مصدر مضاف فقالوا : التقدير ظهور الرطب شهري ربيع ، مراعين أن الرطب ماضى وأن ظهوره معنوي .

* * *

تأتي الحال من المضاف فتقول : سمعت مؤذن العشاء داعيا الى الصلاة ولا تأتي من المضاف إليه في هذا المثال فيمتنع أن تقول : سمعت مؤذن المسجد مفتوحاً وهذا الضابط من ضوابط توارد المفردات المعجمية يمكن الترخّص فيه في إحدى حالتين : إحداها نحوية والثانية معجمية ايضا . أما النحوية فهي ان يصلح المضاف لأن ينتصب المضاف اليه في حيزه (عند تنوين المضاف طبعاً) ولأنه يجوز قولنا : هذا مؤذن العشاء ولا يجوز : هذا مؤذن المسجد يصح المثال الأول ويمتنع الثاني مما ذكرنا آنفاً . والحالة الثانية أن يكون المضاف بعض المضاف إليه في المعنى تحقيقاً أو تقديرًا وذلك هو الجانب المعجمي الذي أشرنا اليه . ففي قوله تعالى : ﴿ ونزعنا ما في صدورهم من غل إخوانا ﴾ جاءت الحال « إخوانا » من الضمير « هم » من كلمة « صدورهم » وهو مضاف إليه ، وإنما صح ذلك لأن الصدور اجزاء لما دل عليه الضمير أي أن المضاف بعض المضاف إليه ومن ثمَّ صح أن تأتي الحال من المضاف إليه .

* * *

ومن الضوابط المعجمية للتوارد الذي هو وجه من أوجه التضام أنه لا حذف إلا بدليل ذلك أن الرمز بالمبنى الى المعنى أساس الاستعمال اللغوي ، وفي اهدار أحد الرموز بلا دليل يدل عليه إهدار للغاية من استعمال اللغة ، أما إذا قام الدليل على المحذوف فإنه يسهل على السامع ان يعرف هذا المحذوف سواء من حيث موقعه وصورته ، وربما أدرك أن المحذوف أولى ألا يرد ذكره لزيادته في الكلام إما لأن في ذكره عبثاً وإما لأن الكلام يطول بذكره إلى درجة الإملال . تقول : من عندك ؟ فأجيب : زيد . مستغنياً عن ذكر الظرف « عند » لوروده في السؤال . والذي اشتملت عليه الاجابة عملان تحويليان وحذف . أما التحويلان فهما :

(أ) تحويل السؤال بالأداة « من » التي للعاقل الى الاجابة باسم العلم « زيد » .

(ب) تحويل الكاف في التركيب الاضافي « عندك » إلى ياء مقدرة في « عندي » .

وأما الحذف فهو الاستغناء عن ذكر « عندي » لدلالة ما في السؤال عليها . وهكذا دل عنصر معجمي في جملة على عنصر معجمي آخر في جملة أخرى . هذه واحدة فقط من صور الاستدلال على المحذوف ، أما الصور الأخرى فمنها :

١ — صور يتعين فيها تقدير الحذف حفاظاً على استقامة المعنى كالحذف المجازي بتقدير المضاف في نحو « وأسأل القرية » ، وكحذف المفعول في آية القصص (٢٣) « وجد عليه أمة من الناس يسقون . . » وكحذف الصفة آية الكهف (٧٩) : « يأخذ كل سفينة غصبا » (أي صالحة أو غير معيبة)

وكحذف الموصوف في آية القمر (٣) : « وحملناه على ذات
الواح ودر » (أي على سفينة ذات . . .) . وهذا النوع من
الحذف لاصق بالمعجم وضابط من ضوابط توارد المفردات .

٢ — صور أخرى يتعين فيها تقدير الحذف حفاظاً على استقامة
التركيب النحوي . ويكاد هذا النوع يكون مقصوراً على حذف
الكلمات التركيبية كالأدوات . من ذلك حذف حرف
الاستفهام في نحو : ﴿ قال ومن ذريتي ؟ ﴾ (البقرة ١٢٤)
ومنه نزع الخافض في نحو : ﴿ أمرنا الله أن نعدل في الحكم ﴾
وإنما تعين القول بالحذف هنا لأننا لو وضعنا في موقع المصدر
المؤول مصدراً صريحاً للزم حرف الجر ، ومن مطالب النحو طرد
الباب على وتيرة واحدة . ومنه أيضاً حذف أداة النداء في نحو :
« يوسف أعرض عن هذا » . وشرط جواز حذف الكلمات
التركيبية ألا يترتب عليه لبس ومن هنا امتنع حذف أداة
التعجب في نحو : « ما أحسن زيدا » .

* * *

قد يكون في الزمرة الواحدة من الناس أكثر من محمد وأكثر من
محمود ومن زيد وعمرو ، ولكننا حين الكلام عن أي واحد من هؤلاء
بعينه قد لاحتاج في الإرشاد إليه إلى قيد نبينه به للسامع وذلك اعتماداً
على أمرين أولهما قصد المتكلم والثاني القرائن التي يستعين بها السامع .
وبهنا الآن أن نتكلم عن قصد المتكلم الذي قد لا يكون كافياً بمفرده
لإرشاد السامع إلى المراد فإذا أحس منه المتكلم سوء فهم قال : إنما
أقصد كذا . فالعلم إذاً يدل على معين مقصود وقد يكون معهوداً
باشتراك المتكلم والسامع في معرفته قبل التكلم . والنكرة شائعة في

أفرادها فليس القصد جزءاً من معناها . ولكن هذا المعنى (القصد) ربما لحق بها في النداء فصارت نكرة مقصودة فسلكت في حكمها النحوي مسلك العلم (بجامع القصد فيهما) فبنيت كما يبنى العلم على الضم في محل نصب . بل إن العلم نفسه إذا فقد مفهوم القصد تحول الى نكرة من حيث المعنى ومن حيث احكام النحو ، فالرشيد والمأمون والمعتصم أعلام على ثلاثة من أعظم خلفاء العباسيين ، ولكن اسماءهم تحولت الى نكرات في قول شوقي :

دار الشرائع روما كلما ذكرت دار السلام لها ألفت يد السلم
فما حكمتها بياناً حين مختصم ولا حكمتها قضاء حين محتكم
ولا احتوت في طراز من قياصرها على رشيد ومأمون ومعتصم

ولم يأت التنكير بسبب نزع الألف واللام من هذه الأعلام بل من دلالتها على كل من له ميزات الرشيد وكل من أشبه المأمون وكل من ضارع المعتصم . فكل واحد من هذه الألفاظ دل على عدد من الناس لم يكونوا بين قياصر روما ومن هنا كان نكرة . فالمعنى النهائي للبيت الأخير أن قياصرة روما لم يكن بينهم أشباه للرشيد ولا أشباه للمأمون ولا أشباه للمعتصم والأشباه هنا نكرات وهم في الواقع لا وجود لهم .

* * *

في رأيي أن الأصل في الربط بين عناصر الجملة إعادة اللفظ وهو أصل مستصحب في حالتين أولاهما خوف اللبس كما في قولك : عليك أن تكرم أخا زيد لأن زيدا أحسن إليك ، فيمتنع لخوف اللبس أن تقول : لأنه أحسن إليك ومن ثم يجب الإظهار ، ومن هذا القبيل إظهار « الملك » في قوله تعالى : ﴿ قل اللهم مالك الملك تؤتي الملك من تشاء وتنزع الملك ممن تشاء ﴾ (آل عمران ٢٦) وكذلك قوله تعالى :

﴿ الذين قال لهم الناس إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم ﴾ (آل عمران ١٧٣) وأما الحالة الثانية الاختيار الأسلوبى لنكتة يرى المتكلم إبرازها كما في قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ (الحجرات ١٢) وقوله : ﴿ وَإِنْ مِنْهُمْ لَفَرِيقًا يَلْوُونَ أَلْسِنَتَهُم بِالْكِتَابِ لِتَحْسَبُوهُ مِنَ الْكِتَابِ وَمَاهُو مِنَ الْكِتَابِ يَقُولُونَ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَمَاهُو مِنْ عِنْدِ اللَّهِ يَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴾ (آل عمران ٧٨) فقد تكرر لفظ الكتاب ثلاثا ومثله لفظ الجلالة وإنما جاء الفرق بين الحالة الأولى والحالة الثانية من كون الملك الأول في الأولى غير الملك الثاني وكلاهما غير الملك الثالث ، وأن الناس الذين قالوا غير الناس الذين جمعوا ، وكون الظن والكتاب في الحالة الثانية عين الظن والكتاب على رغم التكرار . وعلى ذلك يمتنع الإضمار في الحالة الأولى ويجوز في الثانية لاتحاد مدلول المرجع والضمير ولفظهما عندئذ . ومعنى هذا أنه يشترط للإضمار أن يتفق المرجع والمضمر له لفظا ومعنى . ففي قوله تعالى : ﴿ وَظَنَّ دَاوُدُ أَنَّمَا فَتْنَاهُ ﴾ (ص ٢٤) يكون التقدير : وظن داود أنما فتنا داود . وإنما جاء الإضمار فيما يبدو لأمر :

- ١ — الاختصار ، لأن المرجع قد يطول حتى يبلغ كلاما مطنبا .
- ٢ — كسر الرتبة التي تأتي عن تكرار إعادة الذكر كما في تقدير « وظن داود أنما فتنا داود » .
- ٣ — إيهام أن الأول غير الثاني مع اتحاد دلالتيهما كما في التقدير السابق ذاته .

غير أن إعادة الذكر والإضمار ليسا وحدهما في حقل الربط ، بل يمكن أن يحدث ربط أوصال الجملة بواحدة من الوسائل الآتية :

- ١ — إعادة المعنى دون اللفظ ، نحو ﴿ دعواهم فيها سبحانهك اللهم

- وتحيتهم فيها سلام ﴿ (يونس ١٠) .
- ٢ — الإشارة إلى المرجع ، نحو ﴿ ولباس التقوى ذلك خير ﴾ (الاعراف ٢٦) .
- ٣ — ال ، نحو ﴿ وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى ﴾ (النازعات ٤٠) .
- ٤ — من وما الموصولتان ، نحو ﴿ قال إن فيها لوطاً قالوا نحن أعلم بمن فيها ﴾ (العنكبوت ٣٢) .
- ﴿ قالت ربّ إني وضعتها أنثى والله أعلم بما وضعت ﴾ (آل عمران ٣٦) .
- ٥ — الموصولات الأخرى ، نحو ﴿ أسمع بهم وأبصر يوم يأتوننا لكن الظالمون اليوم في ضلال مبين ﴾ (مريم ٣٨) .
- ﴿ ولو نزلنا عليك كتاباً في قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين ﴾ (الأنعام ٧) .
- ٦ — الوصف ، نحو ﴿ وإن نكثوا أيمانهم من بعد عهدهم وطعنوا في دينكم فقاتلوا أئمة الكفر إنهم لا أيمان لهم ﴾ (سورة التوبة ١٢) .

هذا وقد يعود الضمير على ما تأخر عنه في مواضع ذكر بعضها النحاة لارتباطه بصناعتهم ولم يذكروا الاختيار الأسلوبى لأنه اختيار فردي لا يضبط بقاعدة نحوية . من أمثلة عود الضمير على متأخر دون اتفاق مع قواعد النحاة قوله تعالى : ﴿ قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشئ النشأة الآخرة ﴾ (العنكبوت ٢٠) . إذ نرى فاعل « بدأ » مستتراً يعود على لفظ الجلالة المتأخر وقد يعود الضمير عند أمن اللبس إلى أبعد المذكورين كما في قوله تعالى : ﴿ لقد كان في يوسف

وإخوته آيات للسائلين إذ قالوا . ﴿ (يوسف ٧ — ٨) ؛ أما إذا لم يؤمن اللبس فالعود إلى أقرب مذكور .

* * *

لمعنى الفعل جانبان أولهما الدلالة بحكم صيغته على زمن ما يحدده السياق ، وثانيهما الدلالة بمادة اشتقاقه على الحدث . وإذا كان المصدر اسماً للحدث فإن هذا الجانب الثاني للفعل هو دلالة على المصدر . ولكن النحاة عندما قسموا الكلم العربية جعلوا من الأفعال ما ليس مشتقاً ، وهكذا أصبح بعض الأفعال لا مصدر له . وإذا لم يكن للفعل مصدر صريح فلا يأتي منه المصدر المؤول . وإذا صح ذلك فإن دخول «أن» على الأفعال الجامدة (كعسي وليس ونعم وبش وحبذا) وعلى حروف التنفيس ونحوها لا ينبغي أن ينسب إليها معنى المصدرية ، وإنما تكون «أن» في مثل هذه التراكيب مخففة من الثقيلة . مثال ذلك قوله تعالى ﴿ وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم ﴾ (الاعراف ١٨٥) ، ﴿ وان ليس للإنسان إلا ما سعى ﴾ (النجم ٣٩) ، وقوله : ﴿ علم أن سيكون منكم مرضى ﴾ (المزمل ٢٠) أما الأفعال المتصرفة (التي تنتسب الى مادة اشتقاق) فإما أن يكون الفعل تام التصرف أو ناقص التصرف . فالأول نحو « يضرب » لا يمتنع دخول الحروف المصدرية عليه ، والثاني نحو « يدع ويذر ويكاد » (لا يأتي الماضي من الأولين ولا الأمر من الثالث) فقد تدخل « أن » لفظاً أو تقديرأ قبل مضارعه ، نحو ﴿ ما كان الله ليذر المؤمنين ﴾ ونحو ﴿ من بعد ما كاد يزيغ قلوب فريق منهم ﴾ (التوبة ١١٧) اما الماضي (نحو كاد) فإن « أن » قبله مخففة ، ويؤدي معنى المصدرية بواسطة « ما » كما في الآية ، وإذا كان الجمود والاشتقاق من قضايا المعجم فذلك الذي ذكرنا يُعَدّ ضابطاً معجمياً من ضوابط التوارد .

النفس كالروح في كونها كلمة معجمية مفردة ، والعين لا تختلف في ذلك عن الأذن ، والذات شأنها شأن الصفات ، فلكل كلمة من هذه معنى معجمي مفرد . ولكن النفس والعين والذات تميزت عن الروح والأذن والصفات بأنها تنقل إلى الاستعمال الوظيفي فتصلح أن تكون ركائز للضمائر المتصلة حين يراد أن يجري التوكيد المعنوي بواسطتها . فكما يؤكد بالضمير المنفصل فيقال مثلاً : « لم يجد من يسلطه على خصمه فضربه هو » يمكن أن يتم التأكيد بالضمير المتصل ولكن بعد تكثير حروفه حتى يصبح صالحاً للانفصال على نحو ما صلح لأن يلي كاف التشبيه بمعونة لفظ « مثل » فيما سبق من قوله تعالى ﴿ ليس كمثله شيء ﴾ . ويجري تكثير حروفه بإضافته إلى النفس والعين والذات . وهكذا تتحول الكلمات الثلاث في الاستعمال إلى أجزاء كلمات مثلها مثل « إيا » في « إياك » و « إياكما » و « إياكم » مع فارق بسيط هو أن الكلمات الثلاث منقولة عن طبيعتها المعجمية إلى طبيعة وظيفية وأن « إيا » هكذا خلقت ، بهذا نقول « جاء محمد نفسه » كما نقول « فضربه هو » ، وإن جعل النحاة فارقاً بين النوعين هو أن الأول توكيد بالنفس والثاني إبراز الضمير وفائدة هذا التوكيد المعنوي نفى الغيرية . ولربما وقعنا أحياناً على عبارة مثل : « سلبت زيداً نفسه » فلا يدري إن كان معنى ذلك « قتلت زيداً » أو « اغتصبت مافي يد زيد لا ما في يد غيره » ، أي أن السامع لا يدري ما إذا كانت كلمة « نفسه » مفعولاً به ثانياً أو توكيداً معنوياً لزيد . ويتوقف كل من الإعرابين على تحديد ما لهذه الكلمة من طبيعة وظيفية أو معجمية .

ومثل هذه الكلمات في النقل من الاستعمال المعجمي إلى

الاستعمال الوظيفي ما يعرف في مصطلح النحاة باسم الظروف المتصرفة . فهذه الظروف المتصرفة كلمات معجمية بحقها لأنها كما يقول ابن مالك : ترى ظرفاً وغير ظرف . فإذا أضفنا إلى استعمالها غير ظرف أن لها مواد اشتقاق ومعاني مفردة عرفنا أنها كلمات معجمية في أصلها وأن استعمالها لأداء معانٍ وظيفية إنما جاء عن طريق النقل . ومعظم هذه الكلمات من الأسماء المهمة التي تدل على الجهات والأزمنة والأعداد ونحوها وبعضها من المصادر والكلمات الأخرى كالإشارات . ويبدو أن النقل مسئول إلى حد ما عما يرد من لبس في بعض حالات استعمال الكلمات المنقولة فلقد سبق أن أشرنا إلى ما طرأ على لفظ « نفس » بعد نقلها في تركيب مثل « سلبت زيدا نفسه » . وهنا أيضاً قد يلتبس المقصود بإحدى الكلمات المنقولة إلى الظرفية فلا يدري السامع إن كان المقصود بها الظرف أو المفعول به أو بعبارة أخرى ما إذا كانت الكلمة مستصحبة الأصل أو منقولة . فمن ذلك مثلاً : أحببت مقدم الربيع — تذكرت ساعة الأصيل — تأملت طلوع الشمس . فهل وقع الحب على مقدم الربيع أو في مقدم الربيع ، وهل وقع التذكر على ساعة الأصيل أو فيها ، وهل وقع التأمل على طلوع الشمس أو في وقته . إن التفريق بين طريقي التحليل النحوي للكلمة تفريق بين المعجمي والوظيفي أي ما إذا كان « مقدم » معناه الإتيان نفسه أو وقت الإتيان ، وما إذا كانت « ساعة » معناها ستون دقيقة أو معناها مطلق وقت ، وما إذا كان « طلوع » معناه البروغ نفسه أو وقت البروغ ، وهكذا تنشأ الضوابط المعجمية للتوارد .

* * *

سبق عند الكلام عن التعدي وال لزوم أن ذكرنا أن مفهومهما يتوقف على طبيعة المعنى المعجمي للحدث ، وأن الحدث إما أن يقع

لفاعل وإما أن يقع على مفعول . ونضيف هنا أن مما يقع لفاعل ولا يقع على مفعول أبداً الفعل المضارع على رغم بنائه للمعلوم ، فليس البناء للمعلوم دليلاً على أن الفاعل قد أوقع الحدث ، وليس البناء للمجهول دليلاً على معاناة الحدث دائماً لأن بعض النائب عن الفاعل ظرف أو مجرور نحو ﴿ وحيل بينهم ﴾ (سبأ ٥٤) ﴿ ولما سقط في أيديهم ﴾ (الأعراف ١٤٩) . وهناك علاقة مشابهة في المعنى بين المبني للمجهول والمطاوع تجعل من الممكن أن يحل أحدهما محل الآخر . فإذا أردت الإخبار عن كُسِرَ الزجاج ولم تعرف من كسره أو تهتم به فلك أن تقول كسر الزجاج أو انكسر الزجاج ، والمعنى في الحالة الأولى أن الزجاج « وقع عليه الكسر » وفي الحالة الثانية أن الزجاج « قام به الكسر » . والفارق ضئيل دلاليًا وإن كان خطيراً من الناحية النحوية . أما أنه ضئيل دلاليًا فواضح من سمة السلب في المعنيين كليهما ، وأما أنه خطير نحويًا فمرجع ذلك إلى علاقة كل من المبني للمجهول والمطاوع بمأخذه ، لأن العلاقة بين المبني للمجهول ومأخذه (المبني للمعلوم) علاقة تحويلية صرفية فقط ، وذلك أنك إذا أردت أن تبني الفعل الماضي للمجهول مثلاً فإن الوسيلة إلى ذلك هي تحويل صيغة المبني للمعلوم إلى صيغة المبني للمجهول بضم أوله وكسر ما قبل آخره . أما المطاوع فإن العلاقة بينه وبين مأخذه (غير المطاوع) قد تكون تحويلية وقد تكون تأويلية ، أو بعبارة أخرى قد تكون صرفية وقد تكون دلالية . فالتحويلية أن تصوغ المطاوع بواسطة الحذف والزيادة كزيادة نون الانفعال في « انفعل » وتاء الافتعال في « افعل » والتاء في « تَفَعَّل » والسين والتاء في « استفعل » الخ نحو :

أنزلته فنزل

كسرتة فانكسر

حبسته فاحتبس

علمته فتعلم أطلته فاستطال

وأما التأويلية الدلالية فلا تتوقف على إجراء صرفي معين ، وإنما
تقررهما سمات المعنى المعجمي مثال ذلك :

أعطيته فأخذ	بعته فاشتري
قهرفته فذل	سقيته فشرب
صرفته فذهب (قارن فانصرف)	رقيته فعلا (قارن فارتقى)
أنزلته فهبط (قارن فنزل)	دعمته فقرّ
أعديته فمرض	قتلته فمات

والمقصود بسمات المعنى المعجمي أن الأول يقتضي وقوع الثاني
دائما ، ولكن الثاني لا يتوقف وقوعه في كل الحالات على الأول .
فلا يتوقف الأخذ على الإعطاء ، ولا الشرب على السقي ، ولا الذهاب
على الصرف ، ولا العلو على الترقية ، ولا الهبوط على الإنزال ، ولا القرار
(أي الاستقرار) على الدعم ، ولا المرض على العدوى ، ولا الموت على
القتل ، بخلاف الشراء فإنه لا يتم إلا مع وقوع البيع .

* * *

يشتمل المعجم على المعاني كما يشتمل على ظلال المعاني ، ومن
شاء فليرجع الى كتب الفروق في اللغة ليدرك معنى هذه الظلال . فقد
يسمى المعجم المفهوم الواحد بأسماء مختلفة باعتبارات مختلفة فمن نظر
من اللغويين إلى وحدة المسمى أثبت في اللغة مبدأ « الترادف » ومن نظر
منهم إلى اختلاف الاعتبار نفى الترادف واعتد « بالفروق » والترادف
والفروق كلاهما حظى بالوفير من عناية المؤلفين اللغويين فألف رجال
منهم في الترادف وألف رجال في الفروق . ما علاقة ذلك بالتحليل
النحوي ؟ الجواب أن المطابقة النحوية تعتمد في حالات كثيرة على

اختلاف الاعتبار . فالعرب مثلاً « قوم » و « شعب » و « عرق » ولكنهم أيضاً « جماعة » و « أمة » واللفظ بالاعتبار الأول مذكر يرر أن نقول : « قال العرب كذا » « وفعلوا كذا » واللفظ نفسه بالاعتبار الثاني مؤنث يصح معه أن نقول : « قالت العرب كذا » و « فعلت كذا » . والله تعالى جعل الطائفة « جمعاً » مرة و « جماعة » مرة أخرى فقال : ﴿ وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا ﴾ (الحجرات ٩) وقال ﴿ وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنْفُسُهُمْ ﴾ (آل عمران ١٥٤) ولكنه قال أيضاً : ﴿ وَدَتْ طَائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضْلُونَكُمْ ﴾ (آل عمران ٦٩) وقال : ﴿ فَنُتْقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَهُمْ رَأَى الْعَيْنِ ﴾ (آل عمران ١٣) وهكذا كان الاعتبار المعجمي أساساً للمطابقة النحوية .

* * *

والتضمنين معجمي في بدايته نحوي في نهايته مما يعني أنه ضابط معجمي من ضوابط التوارد الذي هو شعبة من شعب قرينة التضام . إنه يبدأ بإسباغ المعنى المعجمي لإحدى الكلمتين على الأخرى ، وينتهي بقيام الكلمة الثانية بالوظائف النحوية للكلمة الأولى مع ارتباط تلك الكلمة الثانية بما تستحقه الكلمة الأولى من محيط لفظي (أي تضام) . فالفعل « استحب » مثلاً فعل متعدٍ يكفي بمفعول واحد ثم لا يتطلب بعده شيئاً . فتقول مثلاً : أنا أستحب الصدقة الخفية ، وتبني الفعل للمجهول فتقول : تستحب الصدقة الخفية ، فهي مستحبة وحكمها الاستحباب . وتقول : أنا أفضل الصدقة الخفية على الصدقة المعلنة ، فتأتي بمجرد تقضييه المفاضلة ، لأن المعنى المعجمي هنا يتطلب طرفين للتفضيل أحدهما مفضَّل والثاني مفضل عليه . ولكن هناك آية كريمة ضمنت « استحب » معنى « فضل » فأعطته من أحكام النحو

ما يستحقه « فضل » . ومعنى تضمين الفعل الأول معنى الثاني أن الفعل الأول اقتضى طرفين ودل على المفاضلة ، ومعنى معاملة الأول نحويّاً بما يستحقه الثاني أن المفضول جر بحرف الجر على غرار ما يحدث عند استعمال الفعل الثاني « فضل » . كل ذلك واضح في قوله تعالى ﴿ وأما ثمود فهديناهم فاستحبوا العمى على الهدى ﴾ (فصلت ١٧) ، أي فضلوا العمى على الهدى . والفعل « نقض » يتعدى إلى مفعول واحد ؛ تقول « نقضت المحكمة الحكم » أي أبطلته بعد إبرامه . ولا تقول : « نقضت المحكمة القرار باطلا » ، لأنه لم يكن باطلاً أثناء النقض ولا قبله . ولكنك تقول : « جعلت المحكمة القرار باطلاً » ، لأن « جعل » ينصب مفعولين . فإذا ضمنت « نقض » معنى « جعل » أدخلت الفعل الأول على ما يدخل عليه الثاني . وهذا هو الذي تجده في قوله تعالى : ﴿ ولا تكونوا كالتي نقضت غزلها من بعد قوة أنكاثاً ﴾ (النحل ٩٢) . وإنما كان القول بالتضمين هنا لأن « أنكاثاً » لا يصلح حالاً ، لأن الغزل لم يكن أنكاثاً أثناء النقض ولا قبله . وبذلك يستقيم المعنى على التضمين وتكون « أنكاثاً » مفعولاً ثانياً للفعل « نقض » الذي تضمن معنى الفعل « جعل » . هذا أيضاً من ضوابط التوارد المعجمي الذي هو شعبة من التضام النحوي .

* * *

للاستثناء صور متعددة سواء لتعدد أدواته أم لتعدد تراكيبه فقد يكون الاستثناء تاماً وقد يكون ناقصاً ثم إنه قد يكون موجباً وقد يكون سالباً . ويتحقق السلب النحوي في الاستثناء المفرغ بدخول أداة النفي على الفعل الموجب . ففي نحو : « ما قام إلا زيد » دخلت « ما » على « قام » لتسلب القيام عن غير زيد . وهذا السلب نحوي لأنه تم بأداة وظيفتها النفي ، أي أن النفي هو المعنى الوظيفي للأداة « ما » . ولكن

السلب قد يتم بواسطة المعنى المعجمي حين يشتمل معنى الفعل على ذلك فهناك أفعال صورتها موجبة ومعناها سالب ، منها : رفض — أئى — عاند — أجفل — عطل — حرن — جهل الخ .

ويمكن للمعنى المعجمي لهذه الأفعال أن يؤدي بإدخال حرف النفي على فعل مضاد لها في المعنى فالفعل الذي يمكن أن يحل محل « رفض ، أئى » هو « لم يقبل » وفي محل الفعل « عاند » لم يطع وفي محل « أجفل » لم يأمن وفي محل « عطل » لم يسمح وفي محل « حرن » لم يسلس قياده أو لم يسجح وفي محل « جهل » لم يعلم الخ . وهكذا حل المعنى المعجمي محل المعنى الوظيفي في قوله تعالى : ﴿ وَيَأْتِىَ اللَّهُ إِلَّا أَنْ يَتِمَّ نُورُهُ ﴾ (التوبة ٣٢) إذ لا وجه لـ إِلَّا هنا إلا أن تكون بعد نفي ، وبهذا يكون المعنى « ولا يرضي الله إلا أن يتم نوره » . وفي كلتا الحالتين (النفي بالأداة والنفي بالمعنى المعجمي) يعرب ما بعد إلا بحسب ما قبلها . ولكن ما بعد إلا في حالة النفي بالمعنى المعجمي لا يأتى فاعلاً لأن حصر الفاعل بإلا يتطلب النص على النفي بالأداة لئلا يظن السامع استتار الفاعل قبل إلا فهذا الاستتار غير وارد مع ذكر الأداة لشدة ارتباط « ما » و « إلا » .

* * *

« الكلام هو اللفظ المركب المفيد بالوضع »* ولكن « الإفادة » وإن كانت بالوضع تعاني من آفة تكمن في أمرين :
(أ) التناقض الذي ينشأ في بعض صوره من المفارقات المعجمية (قارن : وخر عليهم السقف من تحتهم) .

* قانون الجزولي .

(ب) اللبس الذي ينشأ من صلاحية التركيب « لوضعه » لأكثر من معنى (قارن : أطال الله عمرك لتشهد أحفاد أحفادك — تصلح الجملة للخبر واللام للعاقبة وتصلح للإنشاء واللام للتعليل) .

وهذا اللبس مما ينفر منه الفصحاء ويهرعون إلى التماس ما يذهب به من أنواع القرائن ، وهو ايضا مما نبه النحاة إلى الاحتراس منه ، وحسبنا أن نقرأ قول ابن مالك : « وإن بشكل خيف لبس يجتنب » . ومعنى هذا أن أمن اللبس مطلب ضروري من مطالب الإفادة وأن السياق من شأنه أن يرصد من القرائن ما يؤدي إلى وضوح المعنى . وقد علمنا أن من هذه القرائن ما أطلقنا عليه ضوابط التوارد . ومن ذلك قرينة « انتقال الفعل وعدمه » . فالفعل المتعدي قد يكون منتقلاً أو غير منتقل . والمنتقل هو الذي يصح أن يتحول فاعله إلى مفعول به ومفعوله إلى فاعل نحو ضرب زيد عمرا ، إذ يصح أن تقول : ضرب عمرو زيدا . وغير المنتقل من المتعدي نوعان : أحدهما يرجع عدم انتقاله إلى ضوابط معجمية خاصة ينبغي أن يخضع لها فاعله أو مفعوله ، فالفعل « أكل » مثلاً ينبغي لفاعله على الحقيقة أن يكون حيواناً ولمفعوله أن يكون طعاماً . أما قوله تعالى : ﴿ لَنْ نُؤْمِنَ لِرَسُولٍ حَتَّى يَأْتِيَنَا بِقُرْبَانٍ تَأْكُلُهُ النَّارُ ﴾ (آل عمران ١٨٣) فالمعنى مجازي لا حقيقي . وإنما يأتي عدم الانتقال هنا من أنه لا يصح أن ينعكس الأمر فترى الطعام يأكل الحيوان . ومثل ذلك أفعال نحو : شرب — قرأ — كتب — أوقد — لبس — سكب الخ .

والنوع الثاني من غير المنتقل لا يخضع فاعله ولا مفعوله لمثل هذه الضوابط ، ولكن العلاقة بينهما تجعل الفعل منتقلاً مرة وغير منتقل مرة أخرى . فالفعل « حبس » مثلاً فعل منتقل من حيث اشتقاقه ومعناه ،

فإذا قلنا : حبس زيد عمرا فلا يمنع مانع من أن نعكس فنقول : حبس عمرو زيدا . ولكننا إذا قلنا : حبس القاضي اللص امتنع بحكم العادة أن نقول : حبس اللص القاضي . وفي جملة سبق زيد عمرا الفعل منتقل ولكنه في جملة سبقت الأرنب السلحفاة غير منتقل في العادة المألوفة ، فلا ينعكس الأمر إلا بخرق المألوف ، والنادر لا حكم له . ومن هذا القبيل معظم ما يقع في طائفة من الأفعال ، فتراه منتقلاً بحكم اشتقاقه ومعناه ولكن التراوح يرد على علاقة فاعله بمفعوله . فإذا أخذنا الفعل « ضرب » الذي مثلنا به للمنتقل وجدناه مما يرد عليه عدم الانتقال إذا تطلبت ذلك علاقة فاعله بمفعوله نحو : ضرب المؤدب التلميذ أو ضرب الله مثلاً ومغزى كل ذلك أن تقسيم المتعدي إلى منتقل وغير منتقل إنما يتم في شبكة العلاقات المعجمية وضوابط التوارد .

* * *

من الأفعال ماهو علاجي ومنها غير علاجي ، فالعلاجي مادل على بذل جهد ما عند إيقاع حدثه وغير العلاجي ما لم يدل على ذلك . والأول نحو : ضرب — مشى — كتب — قرأ — صعد — نزل الخ ، والثاني نحو : كرم — شرف — حسن — ساء الخ . والعلاج وعدمه من المعاني المتصلة بالحقول المعجمية بمعنى أن كلا منهما يمثل حقلاً من الأفعال ، ثم هما من بعد ذوا أثر في التركيب النحوي في بعض الحالات . فيندر مثلاً في المفعول به أن يأتي مصدراً علاجياً ، فلا يقال : أمسكت بالعصا ضرباً للمذنب ، ولا خرجت مشياً إلى بيتي ، ولا أمسكت بالقلم كتابة الى صديقي على نية الغائية . ذلك بأن المفعول لأجله غاية ونية ، والنوايا لا تقع في قبيل العلاج ، وهكذا يصبح من المناسب للمفعول لأجله أن يأتي مصدراً غير علاجي ، الا أن تقوم قرينة على إرادة المجاز نحو « فعلت ذلك سعياً إلى كسب رضاك » ، فيدخل المصدر

بالمجاز في معنى النية والتوق إلى الغاية ، ومن ثم يصلح هذا المصدر أن يكون مفعولاً لأجله . أما ما لا يصلح للمفعول لأجله من العلاجات فسييل الدلالة به على الغاية أن يأتي مضارعه بعد لام التعليل .

قال إخوة يوسف لأبيهم : ﴿ لئن أكله الذئب ونحن عصبة إنا إذاً لخاسرون ﴾ (يوسف ١٤) والملاحظ أن « نحن عصبة » مبتدأ وخبر وأن الخبر إذا لم يكن جملة أو شبه جملة فقد ألزمته القواعد أن يطابق المبتدأ أفراداً وثنية وجمعاً . فإذا نظرنا إلى نحن وجدناها ضميراً يدل بمعناه على جمع المتكلمين ، فكان ينبغي لخبره أن يكون جمعا . ولكن الخبر « عصبة » يقبل علامتي التثنية والجمع فهو من وجهة النظر النحوية كلمة مفردة . ولكننا إذا نظرنا إلى معناه المعجمي وجدناه يدل على جماعة لأن الفرد والفردين لا يقال لهما عصبة . معنى هذا أن الجمع بالمعنى المعجمي أغنى عن الجمع بالمعنى النحوي فحدثت المطابقة بين المبتدأ والخبر . وهذا الفهم نفسه صادق على نحو قوله تعالى ﴿ هذان خصمان اختصموا ﴾ (الحج ١٩) وقوله جل شأنه ﴿ وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا ﴾ (الحجرات ٩) مما قامت فيه المعاني المعجمية بأداء الوظائف النحوية عند افتقار هذه الوظائف إلى عناصرها النحوية التي لها بحسب القاعدة . والله سبحانه الموفق إلى سواء السبيل .

ظاهراً الربط في التركيب
والأسلوب العربي

ظاهرة الربط في التركيب والأسلوب العربي

أولا : سيكولوجية الظاهرة :

تتصل ظاهرة الربط بناحيتين من نواحي النشاط العقلي هما التعرف والتذكر . فأما التعرف فيعتمد على إدراك المعالم والقرائن وأما التذكر فيتصل اكثر ما يتصل بالتداعي والترابط . وفي كلا الحقلين : حقل القرائن وحقل التداعي لابد من وجود الدوال والمثيرات وهي بصورتها داخلية في نطاق ظاهرة الربط . ولقدرة الانسان على التعرف حدود كما أن لاستطاعته التذكر حدودا كذلك . وهذه الحدود تجعل من المستحسن ان نكثر من القرائن الدالة على موضوع التعرف ومن المثيرات المؤدية الى التذكر بحيث يكون بعض ذلك نافلة وزيادة على المطلوب ونستطيع ان نضرب الامثلة على ذلك :

إذا سألك سائل عن عنوان تعرفه بالوصف دون ان تذكر اسم الشارع ورقم المنزل فان المعتاد في هذه الحالة ألا تكتفى بذكر اسم الحي ولامنعرجات الطريق وإنما تذكر له من المعالم ما ينبغي للسائل ان ينحدر عنده الى اليمين أو الى الشمال فتقول له مثلا اذا بلغت ثالث تقاطع في هذا الشارع فستجد عمارة مبنية على الطراز العربي وتحتها محل لبيع الادوات المدرسية والى يمينها حديقة فعندها فانحدر شمالا حتى إذا بلغت كذا وصفاته كذا فانحدر يمينا وما تزال تعين له المعالم حتى تصل به الى

المنزل المطلوب وعندئذ تكثر من ذكر المعالم الدالة على هذا المنزل ايضا فهو ذو سور له باب حديدى وإلى جانبه مسجد وفيما يقابله من الشارع محل جزار وإلى جانب الجزار يقال وخضرى وعلى مقربة من هذه المعالم اشارة مرور وهلم جرا . ولقد كان يكفى بعض ذلك للتعرف على العنوان المطلوب ولكن قصور الانتباه الانسانى يجعل المرء ينسى بعض ما سبق له من ذكر المعالم فيتبع المسئول حيال السائل سياسة يصدق عليها قوله تعالى : « أن تضل إحداهما فتذكر إحداهما الأخرى » اى ان بعض المعالم قد يضيع من الذاكرة فيكفى المَعْلَم الآخر للدلالة على المطلوب .

والأمر كذلك في مجال التذكر اذ تجد للذاكرة الانسانية طاقة محدودة . يعرف ذلك كل من وجد الداعى الى العودة بفكره الى الوراء ليخرج من الأحداث الدفينة في ركام الماضى ما يدعو شيء ما الى اخراجه والكشف عنه — فحين يحاول المرء ذلك قد لا يظفر بعد النبش والتنقيب في الماضي بما حاول أن يتذكره . والناس في كل لحظة ينسون ما مر بهم من الوجوه والأسماء والعناوين والأرقام وقد يتعذر عليهم ان يذكروا ذلك حتى مع التذكير به . ولكنهم اذا سمعوا لفظاً معيناً أو رأوا شيئاً ما اذا ارتباط بمانسوا أثار ذلك الشيء في ذاكرتهم ما نسوه من قبل فانتعشت ذواكرهم وعادت اليهم صورة الماضى كما كان .

من هنا تشتمل تراكيب اللغة على قرائن تعين على التعرف وتشتمل اساليبها على وسائل تعين على التذكر والامر في الحالين يتعلق بظاهرة من ظواهر الاستعمال اللغوى تسمى بالربط سواء فى ذلك أن يكون الربط قرينة من قرائن النحو أو وسيلة من وسائل الاسلوب وسنرى ذلك واضحاً ان شاء الله فى السطور الآتية : والقرائن النحوية التى يعد الربط واحدة منها هى :

البنية — الاعراب — الربط — الرتبة — التضام — الأداة —
 النعمة وفوقها وأعم منها قرينة اخرى هامة يمكن ان نسميها قرينة السياق .
 ولقد درج معلمو اللغة العربية على ان يعلموا تلاميذهم ان الفاعل في
 «طلع البدر» انما سمي فاعلا لأنه مرفوع وقد غفلوا عن أن الرفع وحده
 (وهو علامة من قبيل قرينة الاعراب) لا يكفي للدلالة على الفاعل مادام
 هناك مرفوعات اخرى غير الفاعل منها النائب عن الفاعل والمبتدأ أو الخبر
 واسم كان وخبر إن والتابع المرفوع . وانما عرف ان « البدر » فاعل
 بعدد من القرائن التي تضافرت وأعان بعضها بعضا على بيانه كما تضافرت
 معالم الطريق من قبل على بيان العنوان المطلوب وتيسير التعرف عليه .
 والقرائن التي تضافرت لبيان الفاعل هي :

البدر : اسم	وهذه	قرينة البنية
مرفوع	، ،	الاعراب
تقدمه فعل	، ،	الرتبة
مبنى للمعلوم	، ،	البنية مرة أخرى
دل على من فعل	، ،	الاسناد وهي قرينة
الفعل		معنوية

وفي « أكرم محمد نفسه » عرفنا ان النفس مفعول به بالقرائن
 الآتية :

النفس : اسم	وتلك	قرينة البنية
منصوب	، ،	الاعراب
تعدى اليه الفعل	، ،	التعدية

فلولا الأسمية ما كان البدر فاعلا ولا النفس مفعولا به ولولا تقدم
 الفعل ما كان البدر فاعلا وكذلك الامر ببناء الفعل للمعلوم وبدلالة البدر

على من فعل الفعل ودلالة النفس على من وقع عليه الحدث . أما الرفع والنصب فكلاهما قرينة من القرائن ولا يستقل احدهما بالدلالة على فاعل ولا على مفعول به . ولكننا مع ذلك بحاجة الى معرفة النفس لمن تكون (او بعبارة أخرى نحن بحاجة الى التعرف على نسبة النفس الى احد عناصر الجملة) لاننا لو كان لدينا « أكرم محمد نفسا » بدون الهاء لرجح احتمال المعنى ان تكون النفس لغير محمد ومن هنا اصبح من حق النفس ان تضاف الى محمد . وفي هذه الحالة اما ان نقول : « أكرم محمد نفس محمد » على غرار ما قال الشاعر :

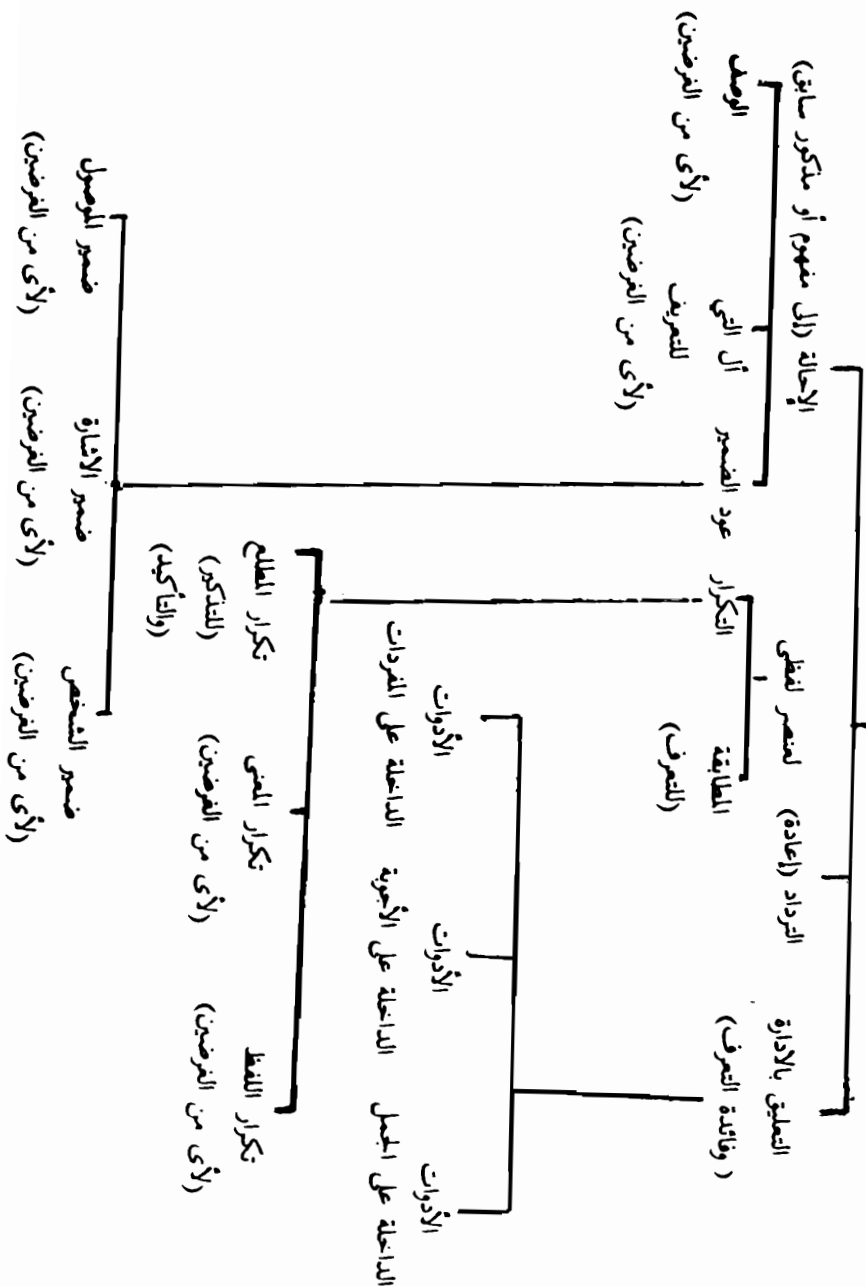
نفس عصام سودت عصاما وعلمته الكر والاقداما
وصيرته ملكا هماما

وعلى نحو ما في قوله عليه الصلاة والسلام : « لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها » أو أن نستبدل بالاسم الظاهر ضمير محمد فنقول : « أكرم محمد نفسه » فنربط النفس بمحمد بواسطة الضمير العائد . أو أن نضع (ال) موضع الضمير فنلحقها بأول الكلمة فنقول أكرم محمد النفس الخ . فهذه الوسائل المذكورة وغيرها تنبئ عن ان النفس نفس محمد وليست نفس غيره . وإذا قلنا تنبئ فان المقصود أنها تعين على « التعرف » على نسبة النفس الى من تكون . ونخرج من كل ما تقدم بأن في تضافر القرائن ما يجعل القدرة على التعرف أكبر وأقوى كما رأينا في التعرف على الفاعل والمفعول وفي عود الضمير وان الفرصة سانحة من خلال تعدد القرائن وتضافرها أن تصبح احداها نافلة زائدة على المطلوب Redundant على انها وهى نافلة فلا يتوقف عليها وضوح المعنى تعدد توكيدا لضمان التعرف على المعنى ولكنها لكونها نافلة ايضا يمكن للمتكلم ان يترخص فيها اذا كان ذا سليقة

في اللغة لعدم توقف انكشاف المعنى على وجودها (انظر مبدأ الترخص في القرائن في كتاب اللغة العربية معناها ومبناها لصاحب البحث) .

ثانيا : تخطيط الظاهرة

وسائل الربط



ويتضح من هذا التخطيط ان الربط قد يكون تعليقا بالاداة وقد يكون إعادة او ترداداً لعنصر لفظي وقد يكون إحالة الى مذكور او مفهوم سابق فإن كان تعليقا بالاداة فإن الاداة قد تكون مما يدخل على الجمل كأداة الشرط او القسم وقد تكون الادوات الداخلة على الاجوبة كالفاء الداخلة على جواب الشرط واللام الداخلة على جواب القسم وقد تكون مما يدخل على المفردات كحروف الجر أو واو المعية . واذا كان الربط ترداداً فقد يكون بإعادة عنصر من عناصر المطابقة كالضمائر وعلامات التثنية والجمع والتأنيث وحروف المضارعة الخ . وقد يكون بتكرار اللفظ نحو ﴿ واتقوا الله ويعلمكم الله ﴾ أو تكرار المعنى نحو : ﴿ تحيتهم فيها سلام ﴾ أو تكرار المطلع نحو : ﴿ ويوم تقوم الساعة يومئذ يتفرقون ﴾ أما اذا كان الربط بالاحالة فقد يكون بعود الضمير وقد يكون بأداة التعريف وقد يكون بالوصف . واذا ذكرت الضمير فان فهمي له يشمل ضمائر الأشخاص (انا وانت وهو وفروعها) وضمائر الاشارة (ذا وذى وفروعها) والضمائر الموصولة (الذى التى وفروعها ومن وما وأى) . فالأول نحو قوله تعالى : ﴿ لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين ﴾ والثانى نحو ﴿ ولباس التقوى ذلك خير ﴾ والثالث نحو

﴿ وجاء المعذرون من الأعراب ليؤذن لهم وقعد الذين كذبوا الله ورسوله ﴾ اى جاء المعذرون وقعدوا . وأما «ال» للتعريف فنحو قوله تعالى : ﴿ وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هى المأوى ﴾ أى هى مأواه . وأما الوصف فنحو ﴿ قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم ويخزهم وينصركم عليهم ويشف صدور قوم مؤمنين ﴾ أى ويشف صدوركم . هذا وفيما يلى عرض مفصل بعض التفصيل يعين على تصور ظاهرة الربط على وجهها الذى يراه هذا البحث .

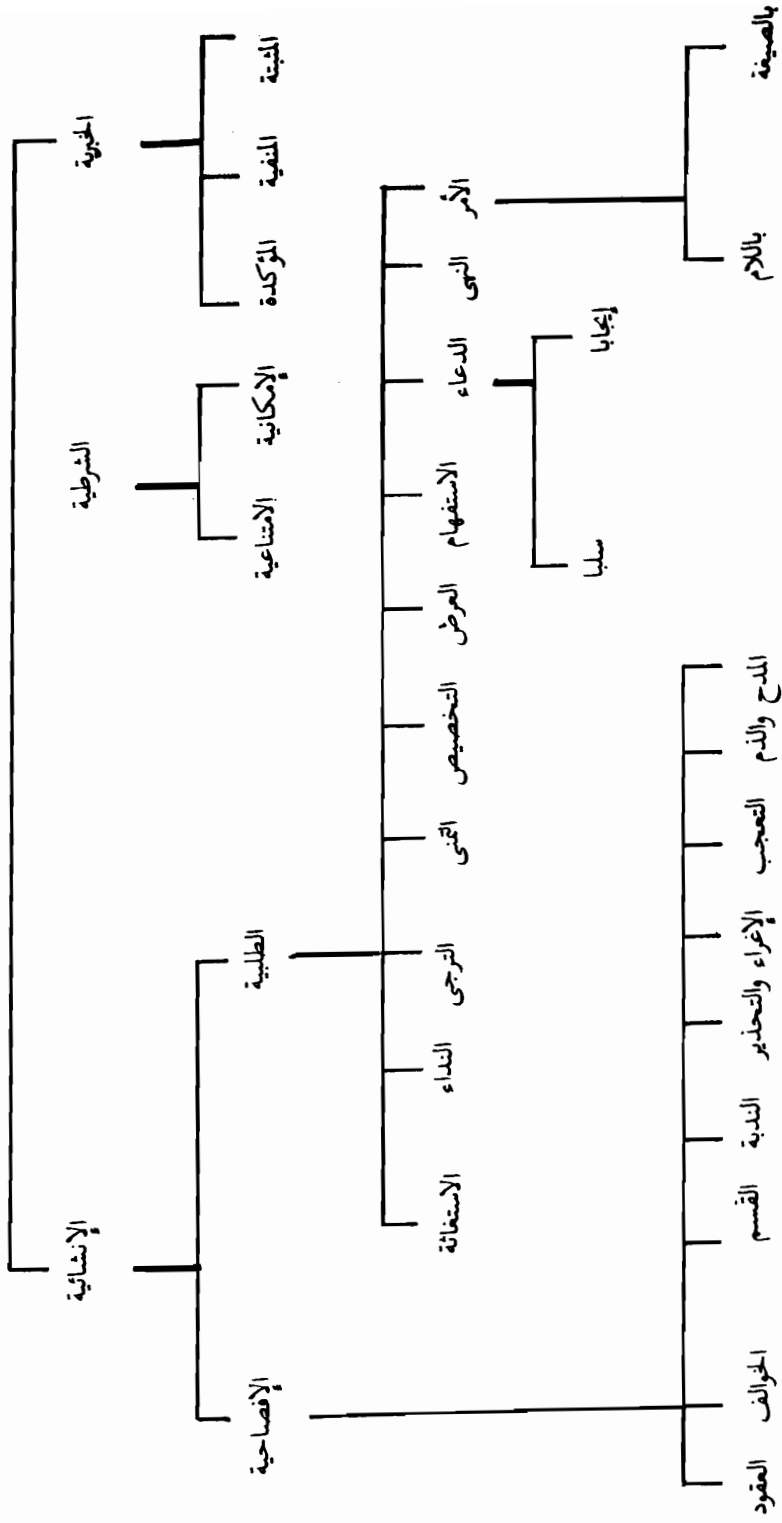
ثالثا : عرض الظاهرة

قدمنا منذ قليل رؤيتنا للمحمل السيכולوجى للحاجة الى ظاهرة الربط والى فائدتها فى مجالى التعرف والتذكر . دعنا الان ننظر فى الجانب النظرى اللغوى الذى يتصل بفائدة الربط فى وضوح المعنى وسرى من خلال هذا النظر فائدة كل نوع من انواع الروابط على حدة . فنبداً بأدوات الجمل ثم بأدوات جوية ثم بأدوات المفردات ثم بالمطابقة فتكرار اللفظ الخ حتى نستقصى ما عددناه وأحصيناه من أنواع الربط ووسائله ذاكرين لكل نوع منها مايعزز القول فيه من الشواهد ، ومن الأمثلة (إن عز الشاهد) .

١ - أدوات الجمل :

تعتمد الجملة العربية فى الأغلب الأعم من صورها على الأداة فلانكاد نجد منها الا القليل مما يستغنى عن الأداة . ويتضح ذلك من التخطيط التالى :

أنواع الجمل العربية



فهذه أربعة وعشرون نوعاً للجملة العربية منها تسعة عشر نوعاً
تتقدمها الاداة كما في الأمثلة التالية :

- ١ — المنفية : وما قتلوه وما صلبوه ولكن شبه لهم
- ٢ — المؤكدة : إن الله على كل شيء قدير
- ٣ — الامكانية : إن تنصروا الله ينصركم
- ٤ — الامتناعية : ولولا رهطك لرجمناك
- ٥ — الأمر باللام : وليستغفف الذين لا يجدون نكاحاً
- ٦ — النهى : لاتأكلوا الربا أضعافاً مضاعفة
- ٧ — الدعاء سلبي : ربنا لاترغ قلوبنا بعد اذ هديتنا
- ٨ — الاستفهام : أقامن أهل القرى أن يأتيهم بأسنا بياتاً
- ٩ — العرض : ألا تحبون أن يغفر الله لكم
- ١٠ — التحضيض : فلولا ان كنتم غير مدنين ترجعونها
- ١١ — التمني : ياليت قومي يعلمون بما غفر لي ربي
- ١٢ — الترجى : لعل الله يحدث بعد ذلك أمراً
- ١٣ — النداء : يانوح اهبط بسلام
- ١٤ — التعجب : فما أصبرهم على النار
- ١٥ — الإغراء : عليك بالصبر والصلاة
- ١٦ — التحذير : إياك واتباع الهوى
- ١٧ — الاستغاثة : يالله لعبده المسكين
- ١٨ — الندبة : واعر قلباه ممن قلبه شيم
- ١٩ — القسم : فو رب السماء والارض إنه لحق .

لم يبق إذاً من الجمل العربية مما يستغنى عن الأداة الا المثبتة والأمر
بالصيغة والمدح والذم والحوالف (أسماء الافعال واسماء الأصوات)

والعقود . هذا وان لبعض الجمل التي تعتمد على صدارة الأداة صوراً بغير اداة كما في الإغراء والتحذير نحو : « ناقة الله ونسقيها » وفي التعجب نحو « كبر مقتا عند الله ان تقولوا ما لا تفعلون » .. ولايفوتنا هنا ان نشير الى ان المقصود بجمل العقود تلك الجمل التي تفيد الالتزام من أى نوع كالتمبير عن الإيجاب والقبول مثلاً .

ويتمثل الربط بالأداة في ان معناها ينسحب على كل ما دخل في حيزها من عناصر الجملة اى ان كل مادخل في حيز النفى مثلاً فهو منفى واشتراك عناصر الجملة في معنى النفى الحادث بسبب تقدم الاداة يجعل الأداة سبباً في هذه الاشتراك بمعنى انها ربطت بين عناصر الجملة بتشريكها في معنى النفى فأحكمت الصلة بين هذه العناصر فلم يعد يخرج عن معنى النفى منها شيء الا ان يكون ذلك بأداة استثناء أو استدراك أو نحوهما مما يدخلنا في نقاش نوع آخر من انواع الأدوات يتجه معناه في اتجاه الربط النحوى ولكنه يفيد التفريق المنطقى .

والتأكيد ينصب على اسناد المسند الى المسند اليه فيعطى الاسناد قوة لم تكن له من قبله ومن هنا يربط اواصر الجملة واداة الشرط فيها افادة ترتب الجواب على الشرط وفي افادة الترتب ربط بين عنصرى الجملة ويصدق ذلك على نوعى الشرط ولولا اللام المكسورة مع المضارع المجزوم ماكان المضارع صالحاً لإفادة الامر وفائدة لا الناهية انها تجعل المضارع المجزوم يفيد عكس ما افاده مع اللام فينصب الأمر مع اللام والنهى مع « لا » على ايقاع ماتضمنه المضارع من الحدث من حيث ينتسب هذا الحدث إلى فاعل يوقعه والى مفعول يتقبله الخ فالربط بهما عام فى جملتهما وليس خاصاً بالحدث مبرأ من صلاته بالعناصر الاخرى فى الجملة والدليل على ذلك ان المقصود هو « ايقاع » الحدث وليس الحدث من

جهة انه « حدث » والايقاع انما يكون من فاعل على مفعول في ظرف معين لسبب معين الخ .

ويقال ذلك ايضا لبقية الجمل الطلبية لان فيها جميعها طلب ايقاع حدث معين فالاستفهام طلب الاجابة والعرض طلب الاستجابة والتحضيض طلب الموافقة والتمنى طلب وقوع ما لا يقع والترجى طلب وقوع الممكن والنداء طلب الاقبال والاستغاثة طلب الاعانة وفي كل ذلك طلب وقوع احداث معينة وهذه الأحداث أوقعها فاعل ووقعت على مفعول لسبب ما في ظرف ما فالأداة في جميعها ينصب معناها على نسبة كل عنصر في الجملة الى العنصر الاخر وهذا معنى كونها رابطة .

أما الجمل الانشائية غير الطلبية فهي الجمل الافصاحية .. ومعنى كونها انشائية انها تنشئ معنى ليس له وجود خارجي ومن ثم لايتحمل الصدق والكذب وهي بهذا المعنى تشارك الجمل الطلبية في معناها وهو الانشاء ولكنها تنفرد عن اختها الطلبية بانها لاتنفيد طلب ايقاع حدث وانما تفصح عن حالة أو موقف في النفس فالذى يمدح أو يذم او يتعجب أو يندب أو يقسم أو يقبل ما عرض عليه لا ينبغي بما يقول اكثر من عرض موقفه النفسى على السامعين والافصاح عن هذا الموقف ثم لايفهم من قوله هذا « طلب ايقاع » ولايترتب عليه « وقوع » ومع هذا تصدرت الادوات بعض هذه الجمل التى لها طابع الصيحات كالتعجب والاغراء والتحذير والندبة او طابع التوكيد كالقسم وانما عددنا الاداة رابطة في هذه الجمل القصيرة الأنماط لأنها لو لم تكن لما كان المعنى فلو حذفت لوجب التعويض عن حذفها كما في « ربّاه » إذ قامت الالف والهاء دليلا على « يا » المحذوفة .

٢ - ادوات الأجوبة :

إذا نظرنا الى واحد من الأجوبة وليكن جواب الشرط وجدنا القاعدة تنص على اقترانه بحرف الجواب اذا لم يصلح الجواب أن يكون شرطاً وذلك بان يكون جملة اسمية أو طلبية أو مبدوءة بفعل جامد كعسى وليس أو منفية بما أو لَنْ أو مصدرة بقَد أو بأداة تنفيس وهي السين وسوف . ولعل السبب في اقتران الجواب بالحرف هنا انه يكون في بعض حالاته عرضة للبس اذا لم يذكر الحرف في صدر الجواب . فاذا تأملنا قوله تعالى : ﴿ من عمل صالحا فلنفسه ﴾ ثم تصورنا حذف الفاء من الجواب لوجدنا شبه الجملة (وهو هنا شبه جملة اسمية تقديرها فعمله لنفسه) يصلح صفة للمفعول (صالحا) الذى قبله اى ان صورة التركيب من غير حرف الجواب تؤدي الى اللبس (وهو تعدد احتمالات المعنى دون مرجح) وعلى الرغم من أننا قد نجد صورا أخرى من الأجوبة لا يتطرق اليها اللبس عند حذف الحرف كما في قوله تعالى : ﴿ وان اطعموهم انكم لمشركون ﴾ فاللغة تحرص على الاطراد قدر حرصها على أمر اللبس ومن هنا طردت اقتران الجواب بحرفه في كل الحالات ما ألبس منها وما لم يلبس .

وقد انعكس ذلك على تراكيب الاخبار بالذى والألف واللام نحو : ﴿ واللذان يأتيانها منكم فآذوهما ﴾ ونحو ﴿ والزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ﴾ اذ اقترن الخبر في الحالين بالفاء لوقوعه جملة طلبية ولعل سبب ذلك ان من الموصولات مانقل الى معنى الشرط نحو « من » و « ما » و « أى » وهذه الموصولات لنقص حروفها عن الثلاثة عوملت معاملة ادوات الشرط وصدق على جوابها ما يصدق على جواب « إن » الشرطية من حيث اقتران الجواب

بالحرف . ولما كانت « الذى » و « التى » وفروعهما و « ال » من
الموصلات ايضا عومل خبرها معاملة جواب « من » و « ما »
و « أى » اللاتى للشرط للسبيين الآتين :

(أ) ان بين الذى والالف واللام علاقة من حيث الاصل هى علاقة
الموصلية وان الذى والالف واللام لاتصلح اى منهما للنقل الى
الشرطية لزيادة الذى على الثلاثة ولاقتران الالف واللام بصفة
صريحة لا تصلح ان تكون جملة شرط .

(ب) ان لجملة الشرط وجملة الاخبار بالذى والألف واللام كلتيهما
معنى سلبيا يفهم منهما باللزوم العقلى وهو يشبه ما يسميه
الاصوليون « مفهوم المخالفة » ففى قولنا :

من تأنى نال ما تمنى
الذى يتآنى ينال ما يتمنى
المتأنى ينال ما يتمنى

مفهوم سلبى مشترك بين هذه الجمل هو أن الذى لايتأنى لاينال
ما يتمنى . فلما قام الشبه من جهتين بين الشرط والاخبار بالذى والالف
واللام سلكت اللغة بخبر الذى واخواتها مسلكها بأجوبة الشرط فلزم
اقتران خبر الذى والالف واللام بالفاء فى المواضع التى يقترن فيها جواب
الشرط بالفاء ايضا . والمراد فى الحالين ان يتم الربط بين صدر الجملة
وعجزها . وقد يقال شيء قريب من ذلك فى جواب « لو » و « لولا »
من حيث اقتران جوابهما باللام فى مواضع معينة ففى قولنا « لولا زيد
لهلك أخوه » يؤدى حذف اللام من الجواب الى لبس شبيه بما كان فى
قوله تعالى « من عمل صالحا فلنفسه » اذ لو حذفت اللام فأصبحت
الجملة « لولا زيد هلك أخوه » لظل السامع ينتظر الجواب ، « أى »

« لحدث كذا » كأن يقال مثلاً : « لولا زيد هلك أخوه ماجزع أو لما جزع » وهكذا اطردت اللام في كل جواب موجب (أى غير مقترن بحرف النفي) . والامر كذلك بالنسبة الى اقتران جواب القسم عند الايجاب باللام أو بإن أو بقد ، وعند السلب بما أو بلا أو بإن .

ومن الأدوات الداخلة على الجمل لتربطها بما سبقها واو الحال ، وهى تلزم اذا خلت جملة الحال من وسيلة اخرى للربط كالضمير العائد الى صاحب الحال وذلك كقولك : « ولد محمد وقد انتهت الحرب العالمية الثانية » أو « جاء خالد والشمس تغرب » . وبذلك تصبح واو الحال هى الرابط الوحيد الذى يربط جملة الحال بما عداها . ورتبة الواو دائماً قبل جملة الحال كما ان-رتبتهما معا (الواو والجملة) التأخر عما وقعا فى حيزه . ومن الحالات النادرة التى تقدمت فيها جملة الحال المقترنة بالواو عن الحدث الملابس لها مانجده فى قوله تعالى فى سورة هود (٣٨) : ﴿ ويصنع الفلك وكلما مر عليه ملأ من قومه سخروا منه ﴾ ، لأن سخريتهم نشأت عن اشتغاله بصناعة الفلك مع جهلهم بسبب اشتغاله بذلك وليس بقربة ماء تسير فيه الفلك وكذلك « وهى تجرى بهم فى موج كالجبال ونادى نوح ابنه » (هود ٤٢)

ومن الروابط ما نعرفه باسم الموصول الحرفى وهى الأدوات ذات الاختصاص بالدخول على الجمل لربطها بمحيطها من النص كالحروف المصدرية وهى أن وأنَّ وما ولو واللام نحو :

عزم التلميذ على أن يجتد فى المذاكرة

وقد علم أن الجد سبيله الى النجاح

﴿ ودّوا ما عنتم ﴾

« يريدون ليطفئوا نور الله بأفواههم »

وقد تلحق بهذه الأدوات أدوات أخرى مثل كى التى للتعليل وإذا ونحوهما مما لا يليه الا الجمل . وتبدو قيمة هذه الأدوات في الربط اذا تصورنا الكلام الذى وردت فيه بدونها فلو حذفناها من الكلام لاصبح الكلام مهلهلا رث المظهر غير مقبول ولا دال على المعنى المقصود ، إذ لا يآذن الاستعمال العربى بدخول الفعل على الفعل الا في حالات خاصة مثل دخول كان وأخواتها وأفعال المقاربة على الخبر عند استتار الاسم او عند عدم الضمير المستتر كما في حالة ليس . إذ يمكن ان نقول : « ليس يقوم زيد » . فليس في « ليس » ضمير مستتر كالذى في قولنا :

إن اباك كان يفعل الخير
إن صديقك مازال يكن لك الود
إن قيسا ظل يحب ليلي حتى مات
إن زيدا أصبح يخشى الفقر حتى صار إلى البخل
قالوا تالله تفتأ تذكر يوسف

بهذا يتضح لنا ان هذه الروابط ذات اهمية تركيبية خاصة في السياق العربى وأن السياق لا يمكن ان يستغنى عنها .

٣ — أدوات المفردات :

حين عرّف النحاة الحرف قالوا : « الحرف ما دل على معنى في غيره » فإذا علمنا ان غير الحرف في عرفهم إما ان يكون اسما أو فعلا اصبح تعريفهم للحرف كأنه ينص على أن الحرف ما أفاد معنى في الاسم او في الفعل او فيهما معهما . وإذا تأملنا الاحتمال الثالث وهو أنه يفيد معنى فيهما معا وجدنا خير تعريف للحرف أنه يدل على علاقة بين

الاسم والاسم نحو « النظافة من الايمان » أو بين الاسم والفعل نحو « قاتلوا في سبيل الله » أو بين الفعل والفعل نحو « قام فخرج زيد » .
والحروف الداخلة على المفردات منها حروف الجر والاستثناء والمعية والعطف الخ . فأما حرف الجر فهو يفيد علاقة بين مجروره ومتعلقه .
فإذا قلنا : « صدق محمد فيما قال » فقد جعلنا الحدث الذى فى « صدق » وهو الصدق مظلوماً فى المصدر المؤول من « ما » و « قال » وهو القول وهكذا تتحمل « فى » معنى العلاقة الرابطة بين الصدق والقول . وفى قوله تعالى : ﴿ وَأَسْأَلُوا اللَّهَ مِنْ فَضْلِهِ ﴾ كانت وظيفة « من » أن تجعل السؤال يبدأ غايته من الفضل أو على الاصح ينطبق على بعض الفضل فتكون « من » بالمعنى الاول لابتداء الغاية وبالمعنى الثانى للتبعية . وإذا قلنا « ان رأى فلان يصدر عن تجربة » فقد جعلنا لحرف الجر « عن » معنى العلاقة بين الصادر الذى فى « يصدر » وبين التجربة وهذه العلاقة هى علاقة المجاوزة وهكذا نرى أن الربط بحرف الجر بين المجرور والفعل هو فى الواقع ربط بين المجرور ومعنى الحدث الذى فى الفعل ومن هنا قد يرى البعض ان العلاقة هنا قد تنحل الى ان تكون علاقة بين اسمين احدهما المجرور والثانى المصدر المفهوم من الفعل . وتتضح ضرورة الربط بحرف الجر بصفة خاصة حينما يكون الفعل الذى يتعلق به الجار والمجرور لازماً . فلو وازنا بين قولنا : « قرأ التلميذ الدرس فى الفصل » وقولنا : « جلس التلميذ فى الفصل » لوجدنا الجار والمجرور فى حالة الاولى اقل خطراً فى تركيب الجملة منه فى الحالة الثانية ، لانه فى الحالة الاولى بيان للظرفية فقط ولكنه فى الحالة الثانية بيان ظرفية ووسيلة تعدية ، ومن ثم نجده يلخص علاقتين فى وقت معا .

وحرف الاستثناء يدل على علاقة بين اسمين احدهما مخرج منه

والثاني مخرج اى ان العلاقة التى يعبر عنها حرف الاستثناء هى علاقة
الايحراج . فاذا دخل حرف الاستثناء على ما ظاهره الجملة فان المراد بها
هو المفرد لانها اما ان يتقدمها موصول حرفى يصيرها الى التأويل
بالمصدرية وإما ان تكون فى الأصل جملة حالية ووصفيه مستثناة من حال
أعم . فالأول نحو قولنا « ما قصر زيد الا ان يكلف بما لا يطيق » فالتقدير
« الا تقصيرا ملابسا لعدم الطاقة » والثانى نحو « دخلت المسجد الحرام
فما وجدت رجلا الا يصلى او يطوف » والتقدير « ما وجدت رجلا
الا رجلا مصليا أو طائفا » .

وحرف المعية ، أو واو المعية تربط بين متلازمين أحدهما مدخولها
والثانى معنى المصدر الذى فى الفعل فإذا قلت : « سر ويمين الطريق »
كان المعنى : « ينبغى ان يكون السير ملازما ليمين الطريق » ولكن هذه
الواو تحت تسمية اخرى قد تربط بين حدثين فى نحو « لاتأكل السمك
وتشرب اللبن » فالنهي هنا منصب على مصاحبة احد الحدثين للآخر وإذا
صح ان يكون النهى منصبا على المصاحبة صح ايضا ان وظيفة
« لا الناهية » منصبة على وظيفة « واو المصاحبة » اى ان النهى متجه
الى فكرة « الربط او الجمع » بين الحدثين مع تعبير الواو عن هذا
الربط .

ويربط حرف العطف بين المتعاطفين مع اختلاف فى المعنى بين
حرف وحرف من حيث مطلق المشاركة والترتيب او التراخى والتعقيب
الخ . وإذا نظرنا الى هذا الاختلاف فى المعنى بين حروف العطف وبخاصة
عندما يكون معنى الحرف نفى المشاركة كما فى « لا » و « لكن »
ادركنا ان فكرة الربط فى السياق تتجاوز فكرة المشاركة وما يتفرع عنها
من ترتيب او تعقيب او غيرها فالربط علاقة اعم من علاقتى الإيجاب

والسلب لانه وسيلة لاحكام الصلة بين عناصر السياق فحسب ومن هنا يصبح معناه تركيبيا لا دلاليا (سيمانتيكيا) اما الايجاب والسلب فأدنى درجات معناه ان يكونا من اضرب اساليب الجملة العربية (المثبتة والمنفية) والمعروف انه لابد من الربط أيا كان الاسلوب النحوى اما اعلى درجات الايجاب والسلب فتدخل فى الدلالة المعجمية كالذى لاحظته النحاة فى تحليل قول الشاعر : « عافٍ تغيرَ الا النوى والوتدُ » معناه : لم يبق على حاله .

ولايفوتنا هنا ان بعض ما يدخل على المفردات يدخل على الجمل كذلك كشأن حروف الاستثناء والعطف و كواو المعية التى تسمى عند الدخول على الجملة « واو المصاحبة » فالفرق بين الواوين فى التسمية والاختصاص اما المعنى وأما اعراب مدخولهما فواحد لان ما بعدهما منصوب سواء أكان اسما أو فعلا .

الترداد :

ومن الربط ما يكون بالترداد . والمقصود بالترداد إما المطابقة وإما التكرار وسنحاول فيما يلى ان نلقى بعض الضوء على كل منهما .

٤ — المطابقة :

للمطابقة محاور من المعانى العامة تدرك من خلالها يمكن ان نتبينها

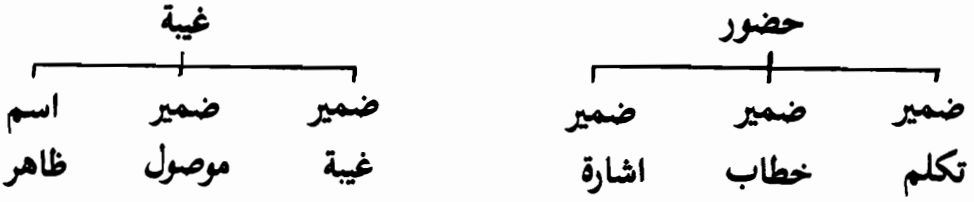
من الجدول الآتي * :

الشخص	العدد النوع	مفرد		مثنى		جمع	
		معرفة	نكرة	معرفة	نكرة	معرفة	نكرة
متكلم	مذكر						
	مؤنث						
مخاطب	مذكر						
	مؤنث						
غائب	مذكر						
	مؤنث						

وقد يكون الشخص صاحب ضمير تكلم أو خطاب أو غيبة وقد يكون صاحب اسم ظاهر كما قد يكون الحاضر مشاراً اليه والغائب موصولاً . وإذا أحصينا المربعات التي حدثت في الجدول السابق من تقاطع المحاور وجدناها ستة وثلاثين مربعاً فلو ضربناها في إمكانيات الحضور والغيبة التالية :

* كل اتجاه من اتجاهات هذا الجدول يعد محوراً سواء أكان رأسياً أم أفقياً فإذا التقى المحوران فرمياً نشأ عن الثنائيهما شكل لغوي فالغائب المذكر (أفقى) حين يلتقى بالمفرد المعرفة (رأسى) ينشأ اسم العلم أو ضمير الغائب .

الإمكانات



لازداد العدد أضعاف ذلك . على أن ذلك ليس مناط القول في المطابقة وإنما اردنا بهذا الكلام أن نبين كيف كانت بين ظواهر الربط .

إذا قلنا : « الأخوان التوأمان يتشابهان » لاحظنا في تركيب العبارة

مايلي :

- ١ — في الاسم والوصف ألف تثنية وفي الفعل ألف اثنين .
- ٢ — في الاسم والوصف تذكير وللفعل اسناد الى مذكر (لاحظ ياء المضارعة) .
- ٣ — لام التعريف التي في الاسم تقابل « ال » الموصولة التي في الوصف .
- ٤ — الاسم الظاهر والوصف ناسبهما ابتداء المضارع بياء الغائب .
- ٥ — لما كان الاسم مرفوعا رفع الوصف كذلك .

معنى هذا ان التثنية والتذكير والغيبة قد امتدت على الكلمات الثلاث التي تكونت منها الجملة وان التعريف والرفع شركة بين الاسم وصفته . ومعنى هذا بعبارة اخرى ان الموصوف وصفته قد تشاركا في جميع القاب المطابقة المعبرة عن محاورها وانهما فوق ذلك تشاركا في الاعراب . ما مغزى هذه الشركة ؟ مغزاها ان احدهما ينتمى الى الآخر اى ان بينهما ربطا يجعل احدهما لاينفك في الفهم عن الآخر . والدليل على ذلك ما نراه عندما نهدر أى محور بين محاور المطابقة التي سبقت منذ قليل . واليك هذا الاهدار بالترتيب التي اوردنا به هذه المطابقات :

- ١ — الأخ التوأمان = يتشابهان = إهدار الثنية
 ٢ — الأخوان التوأمان = يتشابهان = إهدار التذكير
 ٣ — الأخوان توأمان = يتشابهان = تحولت الجملة الى جملة اخرى
 غير مرادة

٤ — الأخوان التوأمان = تتشابه = اهدار الغيبة والثنية

٥ — الأخوان التوأمين = يتشابهان = اهدار الاعراب

ففى ١ ، ٢ ، ٤ ، تحولت الجملة الى لغو كما تحولت فى ٣ الى معنى آخر وفى ٥ الى صورة مرفوضة ربما قبلها النحاة تحت عنوان « قطع النعت » . وإذا اردت ان ترى إهدار كل المطابقات فى وقت معاً فإليك ذلك فى الجملة الاتية (ونأسف لتسميتها جملة) .

الأختان توأمين تتشابه

هذا هو المقصود باتخاذ المطابقة وسيلة من وسائل الربط .

٥ — التكرار :

للتكرار اكثر من صورة واحدة فقد يكون تكراراً للفظ وقد يكون تكراراً للمعنى كما قد يكون تكراراً لمطلع الجملة لاداء غرض اسلوى ما . والتكرار انما يكون للتذكير او للتعرف الذى كان غرض الأدوات .

(أ) تكرار اللفظ :

ان تكرار اللفظ فيما يبدو هو الأصل فى الربط (من حيث كان التكرار خير وسيلة للتذكير بما سبق) وأنه اذا عدل عنه فإنما يعدل لأحد سببين :

الأول : كراهية الرتابة والإملال الذى يترتب على التكرار بصفة

عامة وربما دخل هذا في قبيل كراهية توالى المثلين أو المتقارين في اللغة العربية وتبدو هذه الكراهية في التحول الى ادغام المثلين وادغام المتقارين والتخلص من التقاء الساكنين وكراهية توالي الواو والياء وسبق احدهما بالسكون وكراهية توالى النونات في نحو لتبلون وتوالى التاءات في نحو ﴿ ولا تنازروا بالألقاب ﴾ وكما في بناء الماضي على السكون نحو ضربت لكراهية توالى اربعة متحركات فيما هو كالكلمة الواحدة . ومعنى ذلك ان الذوق العربى يكره الرتابة والتكرار .

الثانى : استعمال مبدأ « الاختصار » وهو فرع على القاعدة العامة التى عنوانها « طلب الخفة » فكما ان اللغة استعملت علامة التثنية والجمع تجنباً لتكرار المتعاطفات فقالت : « قائمون » بدلا من « قائم وقائم وقائم ... الخ » وقالت « عربى » فجعلت ياء النسب اختصارا لعبارة « منسوب الى ... » وجعل ياء التصغير فى « رجيل » اختصارا لكلمة « صغير » وهلم جرا . كما فعلت العربية ذلك اختصرت التكرار فى الربط فدللت على المكرر بضمير أو بآل أو اشارة او نحو ذلك .

ولكن قد يدعوا داع تركيبى أو اسلوبى الى تكرار الاسم للوصول الى الربط . انظر الى قوله تعالى : « واتقوا الله ويعلمكم الله » (البقرة ٢٨٢) وتصور احداث الربط فى الآية بواسطة غير التكرار نحو : واتقوا الله وهو يعلمكم فان ما بعد الواو سيكون اقرب الى معنى جملة الحال وذلك غير مراد لأن المراد معنى يقرب من معنى الشرط . وانظر الى قوله تعالى : ﴿ قل اللهم مالك الملك تؤتى الملك من تشاء وتنزع الملك ممن تشاء وتعز من تشاء وتذل من تشاء ﴾ (آل عمران ٢٦) فلو تصورنا ان الذى آتاه الله الملك هو « أ » وان الذى نزع منه الملك هو « ب » وتصورنا الربط بالضمير فقلنا تؤتى الملك من تشاء وتنزع الملك

منه ما كان ذلك هو المقصود . ولأن الملك الثانى غير الأول فلا يجوز ان يكون النص : تثق الملك من تشاء وتنزعه ممن تشاء وليس مطابقا للمقصود . أيضا أن يقال : وتعز من تشاء وتذله . ومن هنا كان الربط بالتكرار (اى تكرار اللفظ) أمرا لاعوض عنه .

انظر ايضا الى قوله تعالى : ﴿ فيومئذ لا يعذب عذابه أحد ولا يوثق وثاقه أحد ﴾ (الفجر ٢٥) فالمعروف ان لفظ « أحد » فى الحالتين نكرة واقعة فى سياق النفى وأن وضع النكرة هذا الموضع يجعلها مفيدة للعموم فلو تصورنا فى مكان « أحد » الثانية ضميرا لما أجزأ فى الافادة بالدلالة على معنى العموم وهو المقصود . وفى قوله تعالى : ﴿ يأبىها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرا من الظن ان بعض الظن إثم ﴾ (الحجرات ١٢) لو تصورنا الضمير فى موضع « الظن » الثانى لاحتمل الضمير العود الى « كثير » كما احتمل العود الى « الظن » وهذا لبس ينتزه عنه القرآن الكريم .

(ب) تكرار المعنى :

انما يكون تكرار المعنى مع اجمال الأول وتفصيل الثانى فإذا قلت مثلا : « عقيدتى لا اله الا الله » فإن العقيدة مجملة تشمل مدلول هذه العبارة كما تشمل ان محمدا رسول الله وأن هناك بعثا وحسابا وجنة أو نارا الخ . وأما جملة « لا اله الا الله » فهى من تفصيل الأول ومن ثم كان المعنى مكرراً . وليس يطعن فى كون الثانى عين الأول انه اخص منه لان الغرض الاسلوبى انتقاه من بين سائر ما يصدق عليه انه عقيدة وأعطاه من الاهتمام ما جعله مساويا للأول فى القصد . وكذلك قولك : فلسفتى فى الحياة اطرقت الحديد وهو ساخن ، أو شعارى :

لايسلم الشرف الرفيع من الأذى حتى يراق على جوانبه الدم

ومن ذلك قوله تعالى : ﴿ دعواهم فيها سبحانك اللهم وتحيتهم فيها سلام وآخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين ﴾ (يونس ١٠)
ففى هذه الآية الكريمة ثلاث جمل يقوم الربط فى كل واحدة على تكرار
المعنى وهذه الجمل هى :

١ — « دعواهم فيها سبحانك اللهم »

٢ — « وتحيتهم فيها سلام »

٣ — « وآخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين » .

ولا يضر مع ذلك ان بدىء الخير فى الجملة الاخيرة بأن المخففة من
الثقيلة التى لا يذكر اسمها معها لكونه ضميرا مستترا والتى تحل مع ما
بعدها محل المصدر (أى تؤول مع ما بعدها بالمصدر) .

(ج) تكرار المطلع :

وتكرار المطلع وسيلة اسلوبية اما للتأكيد واما للتذكير (راجع
الكلام عن التعرف والتذكر فى اول هذا البحث) وهو اما ان يكون بتكرار
اللفظ كما هو أو مع تعديل طفيف او يكون اشارة الى المطلع او وصفا له
كما يبدو من الشواهد الآتية :

١ — من التكرار للتأكيد قوله تعالى :

★ ﴿ ويوم تقوم الساعة يومئذ يتفرقون ﴾ (الروم ١٤)

★ ﴿ ويوم تقوم الساعة يومئذ يخسر المبطلون ﴾ (الجاثية ٢٧)

★ ﴿ يوم تشهد عليهم السنتهم وايديهم وارجلهم بما كانوا يعملون ﴾

يومئذ يوفيهم الله دينهم الحق ويعلمون ان الله هو الحق المبين ﴿

(النور ٢٤ — ٢٥) .

★ ﴿ وَيَوْمَ تَشْقَى السَّمَاءُ بِالْغَمَامِ وَتُزَلُّ الْمَلَائِكَةُ تَنْزِيلًا الْمَلِكُ يَوْمَئِذٍ الْحَقُّ لِلرَّحْمَنِ وَكَانَ يَوْمًا عَلَى الْكَافِرِينَ عَسِيرًا ﴾ (الفرقان ٢٥ — ٢٦) .

٢ — ومن التكرار للتذكير بعد طول المطلع قوله تعالى :

★ ﴿ وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَمَّا جَاءَهُمْ مَا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ فَلَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الْكَافِرِينَ ﴾ (البقرة ٨٩) .

★ ﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَقْتَلْنَا الَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمْ الْبَيِّنَاتُ وَلَكِنْ اخْتَلَفُوا فَمِنْهُمْ مَنْ آمَنَ وَمِنْهُمْ مَنْ كَفَرَ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَقْتَلْنَا وَلَكِنْ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَرِيدُ ﴾ . (البقرة ٢٥٣) .

★ ﴿ لَا تَحْسِبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا وَيُحِبُّونَ أَنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسِبْنَهُمْ بِمَفَازَةٍ مِنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (آل عمران ١٨٨) .

★ ﴿ ثُمَّ إِنْ رِبْكَ لِلَّذِينَ هَاجَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا فَتَنَّا ثُمَّ جَاهَدُوا وَصَبِرُوا إِنْ رِبْكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (النحل ١١٠) .

★ ﴿ ثُمَّ إِنْ رِبْكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنْ رِبْكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (النحل ١١٩) .

٣ — ومن الإشارة الى المطلع دون تكرار له قوله تعالى :

★ ﴿ قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ (يونس ٥٨) .

وهو من قبيل التوكيد لا التذكير .

٤ - ومن التكرار مع تعديل طفيف قوله تعالى :

★ ﴿ من كفر بالله من بعد إيمانه إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان ولكن من شرح بالكفر صدراً فعليهم غضب من ربهم ولهم عذاب عظيم ﴾ (النحل ١٠٦) .

★ ﴿ في بيوت أذن الله أن ترفع ويذكر فيها اسمه يسبح له فيها بالغدو والآصال رجال لا تلهيهم تجارة ولا بيع عن ذكر الله ... ﴾ (النور ٣٦ - ٣٧) .

وهذا الشاهد الأخير أولى أن يكون من قبيل التأكيد .

٥ - ومن التكرار بواسطة وصف المطلع قوله تعالى :

★ ﴿ فما نقضهم ميثاقهم وكفرهم بآيات الله وقتلهم الأنبياء بغير حق وقولهم قلوبنا غلف (بل طبع الله عليها بكفرهم فلا يؤمنون الا قليلا) وبكفرهم وقولهم على مريم بهتاناً عظيماً وقولهم إنا قتلنا المسيح عيسى بن مريم رسول الله (وماقتلوه وما صلبوه ولكن شبه لهم وإن الذين اختلفوا فيه لفي شك منه ما لهم به من علم الا اتباع الظن وما قتلوه يقينا بل رفعه الله اليه وكان الله عزيزاً حكيماً وإن امن اهل الكتاب الا ليؤمنن به قبل موته ويوم القيامة يكون عليهم شهيدا) فبظلم من الذين هادوا حرمنا عليهم طيبات أحلت لهم .. ﴾ (النساء ١٥٥ - ١٦٠) .

فقد وصف النقض والكفر والقتل وماتكرر من القول فجعل كل أولئك ظلماً وجعل الظلم تلخيصاً لما تقدم وتكراراً له للتذكير به . هذا وقد اشتملت الآية على جمل معترضة وضعناها بين الأقواس وكان الاعتراض بهذه الجمل ردّاً على دعويين من دعاوى اليهود :

الأولى : أن قلوبهم غلف فكان الرد بالجملة المعترضة شرحا لسوء حالة قلوبهم .

الثانية : انهم قتلوا المسيح عيسى بن مريم رسول الله فكان الرد تكذيبا لهم وبياناً لما حدث ولشكوكهم حتى في دعاوى أنفسهم وتأكيدهم أنهم لم يقتلوه ابداً وبقينا ان ذلك لم يحدث منهم . جاء كل ذلك في صورة اعتراض جعل المسافة بين الجار والمجرور (فبا نقضهم) وما عطف عليه وبين المتعلق مسافة طويلة تدعو الى التذكير بالمطلع بواسطة تكراره بالوصف .

الاحالة :

الفرق بين الاحالة وتكرار المعنى ان تكرار المعنى يكون من خلال جملة ملفوظة كلها او مقدر بعضها وقد اجتمعت صورتان في قوله تعالى : ﴿ دعواهم فيها سبحانك اللهم وتحيتهم فيها سلام ﴾ لأن خبر الدعوى جملة ملفوظة وخبر التحية جملة حذف احد ركنيها . أما الإحالة فمعظم صورها من قبيل مبدأ « الاختصار » حيث هي عود للضمير الى مرجع او اشارة الى ذلك المرجع أو وصف له بالموصول أو بوسيلة اخرى غير الموصول . وسوف نتناول ذلك بالترتيب فيما يلي :

١ — الربط بضمائر الاشخاص :

قلنا من قبل إنه يبدو أن الأصل في الربط ان يكون بالتكرار لان التكرار خير وسيلة للتذكير بما سبق وأنه حين يعدل عنه انما يكون ذلك توخيا لمبدأ « الاختصار » ولكن الاختصار وغيره من المبادئ الاقتصادية في اللغة كطلب الخفة والحذف ونحو ذلك لا يكرر الا مع امن

اللبس . اما اذا لم يؤمن اللبس فإن اللغة تستغنى عن هذه المبادئ
الدوقية وقد لخص ابن مالك حرص اللغة على امن اللبس بقوله في
الألفية :

« وإن بشكل خيف لبس يجتنب »

وبذلك اصبح الاضمار (أى استعمال الضمير بدل الاسم
الظاهر) وبعبارة اخرى بدل تكرار لفظ المرجع مقيدا بشرطى المطابقة في
اللفظ والمطابقة في القصد فلا اضمار الا بهذين الشرطين . ففى قوله
تعالى : ﴿ وظن داود أنما فتناه ﴾ (ص ٢٤) تحققت المطابقتان لان
الأصل وظن داود انما فتنا داود فاتحد اللفظ والمعروف ان داود الثانى هو
نفسه داود الاول فاتحد القصد وكذلك الامر فى قوله تعالى : ﴿ وجاء
اخوة يوسف فدخلوا عليه فعرفهم وهم له منكرون ﴾ (يوسف ٥٨)
حل كل من ضميرى المفرد محل كلمة « يوسف » وكل من ضميرى
الجمع حل محل لفظ « اخوة » مع اتحاد اللفظ والقصد فى كل حالة .
فإذا كان التطابق باللفظ دون القصد وجب الإظهار كما فى قوله

تعالى :

★ ﴿ وكتبنا عليهم فيها أن النفس بالنفس والعين بالعين والأنف
بالأنف والأذن بالأذن والسن بالسن والجروح قصاص ﴾ (المائدة
٤٥) .

★ ﴿ والتفت الساق بالساق ﴾ (القيامة ٢٩) .

فقد اتفق اللفظ واختلف القصد لأن النفس الأولى قاتلة والثانية
مقتولة وكذلك الأمر فى الالفاظ الاخرى فى الآية الاولى وفى الثانية قصد
بإحدى الساقين الساق اليمنى وبالاخرى اليسرى فاختلف القصد ايضا مع
اتحاد اللفظ ومن هنا امتنع الاضمار تجنبا للبس . وقد سبقت الإشارة الى

ذلك عند الكلام عن تكرار اللفظ فيما سبق .

ولكن قد يتحد القصد ويختلف اللفظ فيمتنع الاضمار ايضا كأن يذكر المرجع بالاسم ثم يعاد قصده مرة اخرى فيذكر بالوصف وهذا ما نرجى القول فيه الى موضعه فيما يلى من فقرات هذا البحث .

والأصل ان يكون للضمير مرجع ليتحقق الربط بالضمير . ولكن من الممكن ان يتضح المرجع دون سبق ذكره كما في قوله تعالى : ﴿ إنا انشأناهم انشاء فجعلناهم ابيكاراً عرباً اتراباً ﴾ (الواقعة ٣٦) ، وقوله تعالى : ﴿ وان تدع مثقلة الى حملها لا يحمل منه شيء ولو كان ذا قرى ﴾ (فاطر ١٨) ، ففى كان ضمير مستتر لا يعود على مذكور في الجملة وإنما قدره العربون بأنه «المدعو» ولو أردنا ان نضع هذا اللفظ موضعه الصالح له من الجملة ما وجدنا الامكان مفعول محذوف للفعل « تدع » فيكون التقدير عندئذ : وإن تدع مثقلة مدعواً الى (حمل) حملها لا يحمل منه شيء ولو كان المدعو ذا قرى . وقد تعدد المراجع دون ذكرها لوضوح المقصود بكل منها كما في قوله تعالى :

★ إنه (أى القرآن) لقول رسول كريم (اى جبريل) ذى قوة عند ذى العرش مكين مطاع ثم أمين وما صاحبكم (أى محمد) بمجنون ولقد رآه (أى رأى محمد جبريل) بالأفق المبين وما هو (أى محمد) على الغيب بضنين وما هو (أى القرآن) بقول شيطان رجيم فأين تذهبون ان هو (أى القرآن) الا ذكر للعالمين ﴿ (التكويد ١٩) .

ولقد اشتهر بين النحاة ان الضمير يعود على اقرب مذكور ولكن هذا الكلام لايقبل على اطلاقه وإنما يتحتم ذلك عند خوف اللبس أما اذا امن اللبس فان الضمير ينصرف الى مرجعه مهما بعد عنه هذا المرجع

انظر الى قوله تعالى في سورة يوسف (٦ — ٧) :

﴿ لقد كان يوسف في واخوته آيات للسائلين اذ قالوا ﴾
فالواو في قالوا تصلح من حيث صناعة النحو ان تعود على السائلين كما
تصلح ان تعود على الاخوة ولو لم يكن هناك ما يرجع عودها على احد
المرجعين لقليل ﴿ اذ قال اخوته ﴾ ولكن في الآية عنصراً آخر يدل
على ان القائلين هم الاخوة لانهم قالوا «ليوسف وأخوه أحب الى أئنا
منا» فهذا الاب ليس ابا للسائلين الذي سألو النبي صلى الله عليه
وسلم لأنهم كانوا بحكم المنطق معاصرين للنبي محمد عليه الصلاة
والسلام فلا يمكن ان يكون الاب اباهم لان بينه وبينهم عشرات القرون على
الأقل . وبذلك أمن اللبس وعرف ان الاب ابو الاخوة فرجع الضمير
اليهم وهم الأبعدون .

٢ — الإشارة الى المرجع :

حين قسمت الكلم تقسيماً جديداً في كتاب « اللغة العربية
معناها ومبناها » ضمنت ضمائر الاشخاص والاشارات والموصولات
تحت قسم واحد اسمه « الضمير » اعتماداً على قول ابن مالك في تعريف
الضمير :

ومالذي غيبة أو حضور كانت وهو سم بالضمير

فجعلت الدلالة على الغيبة دلالة « هو » و « الذي » وفروعهما
وجعلت الدلالة على الحضور معنى « انا » و « أنت » و « هذا »
وفروعها . ولو أن النحاة الاقدمين رأوا رأيي في هذه الضمائر لكشفوا
عن ظواهر نددت عنهم كظاهرة الربط بالموصول مثلاً وهي التي سنوردها
بعد قليل تحت رقم ٣ ولادركوا سر اتخاذ الإشارة رابطاً وقد اعترفوا له

بوظيفة الربط فليس القول بالربط باسم الإشارة جديدا وقد مثلوا له بقوله تعالى : ﴿ ولباس التقوى ذلك خير ﴾ (الاعراف) وذلك في قوة قولك : « هو خير » اذ تحكم للضمير « هو » بانه ضمير فصل ان كان لا محل له من الاعراب فلاسبيل الى انكار قيمته في الربط ولا في التأكيد ويغرنى هذا الموضع بشيء من الاستطرادا اعتذر له مقدما ذلك ان بعض المفسرين فيما اعلمه قد فسروا لفظ «لباس التقوى» بملابس التقوى والامر في رأيي يمكن ان يخضع للقواعد الصرفية اذ من المعلوم ان صيغة الماضي « فاعَل » لها مصدران كما يقول ابن مالك :

لفاعل الفِعال والمفاعلة وغير مامر السماع عاد له

فالفعل « لابس » له مصدران احدهما « اللباس » والثاني « الملابس » وبذلك يكون تفسير الآية والله اعلم « وملابسة التقوى خير » . اما استعمال لفظ « لباس » دون كلمة « ملابس » فإذا نظرنا اليه من الناحية البلاغية والأسلوبية فإن ذهبنا به مذهب المفسرين فانه يصبح من قبيل المشاكلة ومثل ذلك ما في قوله تعالى : ﴿ وجزاء سيئة سيئة مثلها ﴾ (الشورى ٤٠) ؛ إذ اطلق لفظ « سيئة » وقصد « العقاب » للمشاكلة اللفظية اما اذا ذهبنا به المذهب الآخر الذي يجعل اللباس مصدرا فانه يصبح من قبيل الجناس وهو اوضح المعنيين . وفي القرآن الكريم شواهد اخرى على الربط بالإشارة نذكر منها :

★ ﴿ ولن صبر وغفر ان ذلك لمن عزم الأمور ﴾ (الشورى ٤٣) .

★ ﴿ والذين كفروا وكذبوا بآياتنا اولئك اصحاب النار ﴾ (البقرة ٣٩) .

- ★ ﴿والذين آمنوا وعملوا الصالحات أولئك أصحاب الجنة﴾ (البقرة ٨٢) .
- ★ ﴿والذين كذبوا بآياتنا واستكبروا عنها أولئك أصحاب النار﴾ (الاعراف ٣٦) .
- ★ ﴿والذين سعوا في آياتنا معاجزين أولئك أصحاب الجحيم﴾ (الحج ٥١) .
- ★ ﴿وثمود وقوم لوط وأصحاب الايكة أولئك الأحزاب﴾ (ص ١٣) .
- ★ ﴿ثم كان من الذين آمنوا وتواصوا بالصبر وتواصوا بالمرحمة أولئك أصحاب الميمنة﴾ (البلد ١٧ - ١٨) .

٣ - الربط بالموصل :

لم يشر احد من قبل الى هذا النوع من الربط وان سبقت الاشارة اليه بفهم آخر تحت عنوان « الاظهار في مكان الاضمار » فالملاحظ الذى لحظه البلاغيون الذين استعملوا هذا المصطلح كان مرتبطا بفكرة « المعاقبة » اذ يحل شيء في مكان شيء آخر كحلول « هل » محل الهمزة مثلا - أما ما ألفت النظر اليه هنا فهو ما في الموصول من طاقة الربط بين اوصال الجملة أو السياق القائم على أكثر من جملة . والمقصود هنا جميع الموصولات ومنها (من وما وأى وال) كما سيتضح من الشواهد . والدليل على ان الموصول رابط انه كما قال البلاغيون حل محل الضمير فلو عدلت عن الموصول واستعملت الضمير المطابق له لحدث الربط المطلوب واليك الشواهد على الربط بالموصل في القرآن الكريم الذى يكثر فيه ذلك :

- ★ ﴿قال إن فيها لوطا قالوا نحن أعلم بمن فيها﴾

(العنكبوت ٣٢) اى به وبغيره .

﴿ إِن الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ أَعْمَالًا ﴾ (الكهف ٣٠) اى اجرهم .

﴿ أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ الْعَذَابِ أَفَأَنْتَ تُنْقِذُ مَنْ فِي النَّارِ ﴾

(الزمر ١٩) اى تنقذه .

﴿ وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قُرْطَاسٍ فَلَمْسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ

كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ ﴾ (الانعام ٧) اى لقالوا .

﴿ وَيَوْمَ نَخْشِرُهُمْ جَمِيعًا ثُمَّ نَقُولُ لِلَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنِّي سِرَّكُمْ الَّذِينَ

كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ ﴾ (الانعام ٢٢) اى نقول لهم .

﴿ وَجَاءَ الْمُعَذَّبُونَ مِنَ الْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ وَقَعَدَ الَّذِينَ كَذَبُوا اللَّهَ

وَرَسُولَهُ سَيُصِيبُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ عَذَابُ الْإِيمِ ﴾ (التوبة ٩٠)

اى وقعدوا . أما الذين كفروا فقد حال لفظ « منهم » بينها وبين

الربط لعدم المطابقة في القصد .

﴿ وَيَوْمَ نَخْشِرُهُمْ كَأَن لَّمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنْ نَّهَارٍ يَتَعَارَفُونَ بَيْنَهُمْ قَدْ

خَسِرَ الَّذِينَ كَذَبُوا بِلِقَاءِ اللَّهِ وَمَا كَانُوا مَهْتَدِينَ ﴾ (يونس ٤٥)

اى قد خسروا .

ومن ذلك الربط بأل الموصولة مثل :

﴿ قَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُ لِيَحْزَنَكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يَكْذِبُونَكَ وَلَكِنْ

الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ ﴾ (الانعام ٣٣) اى ولكنهم .

﴿ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُوْدَنَّ فِي

مِلَّتِنَا فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ رَبُّهُمْ لَنُهْلِكَنَّ الظَّالِمِينَ ﴾ (ابراهيم ١٣) اى

لنهلكتهم .

﴿ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَسْتَمْعُونَ بِهِ إِذَا يَسْتَمْعُونَ إِلَيْكَ وَإِذْ هُمْ نَجْوَى إِذْ

يقول الظالمون ان تتبعون الا رجلا مسحورا ﴿ (الاسراء ٤٧) اى
اذ يقولون .

★ ﴿ يوم يرون الملائكة لا بشرى يومئذ للمجرمين ﴾ (الفرقان ٢٢)
اى لا بشرى لهم .

★ ﴿ وأمطرنا عليهم مطراً فساء مطر المنذرين ﴾ (الشعراء ١٧٣)
اى فساء مطرهم .

٤ — الربط بأل غير الموصولة :

وانما ذكرنا الربط بأل هذه بمناسبة الكلام في ال الموصولة ومن شواهد
الربط بأل غير الموصولة (أى التى هى أداة تعريف) قوله تعالى :

★ ﴿ وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هى
المأوى ﴾ (النازعات ٤٠ — ٤١) أى مأواه .

★ ﴿ فأمته قليلاً ثم أضطره الى عذاب النار وبئس المصير ﴾
(البقرة ١٢٦) أى مصيره .

★ ﴿ وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير ﴾ (البقرة
٢٨٥) اى مصيرنا .

★ ﴿ ويحذركم الله نفسه الى الله المصير ﴾ (آل عمران ٢٨) أى
مصيركم .

★ ﴿ ذلك متاع الحياة الدنيا والله عنده حسنُ المآب ﴾ (آل
عمران ١٤) أى حسن مآبهم .

فلام التعريف في كل ذلك حالة محل الضمير في « مصيره » و
« مصيرنا » و « مصيركم » و « مآبهم » .

٥ - الربط بالوصف :

والمقصود بالوصف هنا أعم من المعنى النحوى وهو « الصفة أو النعت » وإنما هو اللفظ الوّاصف للمرجع بحيث يدل عليه وليس اسماً له . فمن ذلك وصف ابليس بلفظ « الشيطان » في قوله تعالى :

★ ﴿ واذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا الا ابليس ابنى واستكبر وكان من الكافرين وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغدا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كان فيه ﴾ (البقرة ٢٤ - ٢٦) .

فالمعنى فأزلهما هو أى ابليس الذى سبق ذكره .

ومن هذا القبيل ايضا :

★ ﴿ الذين آمنوا يقاتلون في سبيل الله والذين كفروا يقاتلون في سبيل الطاغوت فقاتلوا اولياء الشيطان ان كيد الشيطان كان ضعيفا ﴾ (النساء ٧٦) أى فقاتلوهم .

★ ﴿ وإن كنتم ايمانهم من بعد عهدهم وطعنوا في دينكم فقاتلوا أئمة الكفر أنهم لا ايمان لهم لعلهم ينتهون ﴾ (التوبة ١٢) اى فقاتلوهم .

★ ﴿ قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم ويخزهم وينصركم عليهم ويشف صدور قوم مؤمنين ﴾ (التوبة ١٤) أى ويشف صدوركم .

رابعا : خاتمة :

يمكن ان نلخص نتائج هذا البحث اى النقط المتكررة فيه على النحو التالى :

- ١ — ان للربط جانباً سيكولوجياً يوثق صلته بنوعين من انواع النشاط العقلي هما التعرف والتذكر .
- ٢ — أن للربط اتجاهى تطبيق أحدهما تركيبى نحوى والآخر اسلوبى بلاغى .
- ٣ — انه يبدو أن الأصل فى الربط أن يكون بتكرار اللفظ وان العدول عن ذلك الى الربط بالاحالة جاء نتيجة تطبيق مبدأ الاختصار الذى هو فرع على مبدأ طلب الخفة .
- ٤ — ان النحاة عرفوا الربط بالأداة والربط بالمطابقة والربط بتكرار اللفظ والمعنى والربط بالإشارة وأل ولكنهم غفلوا عن الربط بالوسائل الآتية :
- (أ) الربط بتكرار المطلع لان طول المطلع قد يشتمل على اكثر من جملة واحدة والبحث النحوى لايتعدى الجملة الواحدة الا فى حالات محددة كعطف الجمل مثلاً .
- (ب) الربط بالموصول وان اعترف البلاغيون بهذه الظاهرة تحت عنوان آخر هو « الاظهار فى موضع الاضمار » .
- (جـ) الربط بالوصف وقد غفل عنه الفريقان النحوى والبلاغى .
- ٥ — ان الاضمار لايمت الا مع المطابقة فى اللفظ والقصد وأن هذه الفكرة مأخوذة عن التوليديين فلا تعتبر من ابتكار هذا البحث وان كان للبحث فضل تطبيقها على اللغة العربية لأول مرة .
- ارجو ان يكون هذا البحث قد ألقى الضوء على هذه الظاهرة الهامة من ظواهر التركيب والأسلوب العربى .
- والله سبحانه ولى التوفيق ومنه العون ،،

النحو العربيُّ ومناهج التحليل

انحواً للعربي ومناهج التحليل

لم يشهد عصر في التاريخ عناية باللغة مثلما شهدته العصر الحاضر من هذه العناية ، ذلك بأنه قد أتيح للغة من تقدم العلم ، وضبط المناهج العلمية ، وشدة الترابط بينها وبين العلوم الإنسانية ما جعل الكشف عن ظواهر السلوك اللغوي أمراً حيوياً للكثير من فروع المعرفة ، كالأنثروبولوجيا ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والعلوم السياسية والاقتصادية ، وغيرها من الفروع ، ولقد شهد العالم مع الحرب العالمية الثانية من الظروف ما أدى الى تنظيم الانتفاع باللغة ، وإنشاء دراسة خاصة لهذا الغرض أطلق اللغويون عليها عنوان « علم اللغة التطبيقي » تمييزاً لهذا الاتجاه من البحث النظري في اللغة ، الذي يسمى « علم اللغة النظري » ولقد شمل علم اللغة التطبيقي نواحي النشاط التالية :

علاج العيوب النطقية الترجمة بمختلف أنواعها (الفورية ، الآلية ، إلخ)

التحليل النفسي التخطيط اللغوي (كمشاكل التعبير واختيار لغة قومية وعمل المجامع)

النقد الأدبي الإعلان التجاري
هندسة الاتصال برمجة الحاسب الاليكتروني
لغة الدعاية السياسية تعليم اللغة .

وهذا ميزت الغايات بين نوعين من علم اللغة اتجه أحدهما إلى النظر ، وثانيهما إلى التطبيق . ولكن كلا من الاتجاهين لابد أن يضع

الآخر في اعتباره ، فالبحث النظرى يسعى إلى التبويب والتجريد ليتم شعث الظواهر التى لاتقع تحت حصر ، وليقدمها مبوبة تحت عدد قليل من المصطلحات ، فيصل بذلك إلى إبراز العلاقات بين المفردات من جهة ، وإلى تيسير التعامل معها من جهة أخرى ، أى إلى تيسير استعمال هذه الأبواب في ظروف التطبيق . أما التطبيق العملى فيجعل نقطة البداية لنشاطه ما وصل إليه الباحثون النظريون من نتائج ، ومن هنا يقف علم اللغة التطبيقى من علم اللغة النظرى موقف التكنولوجيا من العلم ، هذا يبحث ، وتلك تطبق نتائج البحث .

وإذا كانت المفردات في سلوكها تستعصى على أن تخضع جميعاً للقوالب الجامدة ، كان الشذوذ عن القاعدة أمراً مألوفاً في الاستقراء ، وكان على الباحثين ان يرتضوا أموراً في نهاية الخطورة :

١ — أولهما ان يقنعوا بالاستقراء الناقص في العلم ، فيختاروا للظاهرة بعض النماذج ثم يسلّموا بصدق النتائج التى توصلوا إليها من خلال هذه النماذج على ما يخضع من الظواهر للملاحظة . وقد اضطرهم إلى ذلك استحالة الاستقراء التام للظواهر العلمية .

٢ — والثانى أن يجردوا أصولاً ثابتة يسمونها idealization في وصف سلوك الظواهر ، وأن يجعلوا إطاراً هذا السلوك محكوماً بحدود هذه الأصول فإذا صدق إطار هذه الأصول أمكن بعد ذلك أن ترد إليها الفروع التى لاينسجم سلوكها معها مع الاعتراف بأن هذه الأصول من تجريد العلماء لا من تركيب الظواهر ، أى أن القول بالأصول جزء من المنهج حتمه البحث عن الإطار وليس جزءاً من الظواهر المدروسة نفسها .

٣ — كانت هذه مقدمة لأبد منها عند النظر في طرق التحليل اللغوى .

يضاف إليها أمر آخر لابد ان نأخذه في الاعتبار ، ذلك هو الطابع التدرجى لمكونات الحدث النطقى من وجهة نظر الباحث فتمة في البداية أصوات يبدأ البحث بملاحظتها ، ثم أن هذه الأصوات يجرى تقسيمها إلى حروف (أى فونيمات) ، ويلاحظ تجمعها في مقاطع ، ثم تتجمع المقاطع في ألفاظ ، وتتجمع الألفاظ في ضمائم phrases ، وتتجمع الضمائم في تراكيب clauses أى جمل فرعية ، وتتجمع التراكيب في جمل ، ثم تتجمع في نص كامل ، فهذه ثمانى درجات أو مستويات يلاحظها الباحث ، وعليه أن يكون على ذكر من طبيعة كل منها مفرقة ومجموعة ، ومن موقفه هو كباحث نظرى من كل واحد من هذه المستويات ، مفرقة ومجموعة أيضا .

هذا هو الموقف بالنسبة لعلم اللغة النظرى فما موقف علم اللغة التطبيقى من ذلك ؟ أو بعبارة أخرى : ما موقف المشتغلين بتعليم اللغة ؟ من الواضح أن كل المستويات التى دون الكلمات (أو الألفاظ من وجهة نظر النطق) غير صالحة للإفراد ، ومن ثم لايمكن أن تكون أساساً سليماً لعملية التعليم . فليس يغنى في تعليم اللغة أن نقعد للجمل على أساس الأصوات ، ولا أن نقعدها على أساس المقاطع ، ويرجع ذلك لسببين :

- ١ - الأول أن هذه العناصر التحليلية غير صالحة للإفراد .
- ٢ - والثانى أن الكلمات (أو الألفاظ) هى أصغر ما ينسب إليه المعنى المستقل من بين عناصر السياق ، ومن ثم فإذا خلت العناصر التى دون الكلمة من الدلالة على معنى مستقل (بسبب عدم صلاحيتها للإفراد) فهى لاتصلح أساساً لتعليم اللغة ، وإن كان

لها مكانها في التحليل النظرى .

ومن هنا تصبح الكلمات وما فوقها من عناصر السياق (كالضمائم والتراكيب) صالحة أن تكون أساساً للتعليم لصحة نسبة المعنى المستقل إليها . على أن مفهوم الكلمة هنا لا ينبغي أن يفهم على طريقة المعجم فقط ، وإنما ينبغي أن يفهم في ضوء النظرة الصرفية إلى « أقسام الكلم » ومن ثم يعتبر حرف العطف كلمة مثلاً ، كما ينبغي أن تفهم الضميمة في ضوء النظرة النحوية إلى ترابط كلمة مع أخرى ترابطاً خاصاً في نطاق الجملة ، وذلك ما أطلقت عليه مصطلح « التضام » فى كتابى الأخير ، وكذلك ننظر إلى التركيب فى ضوء ما أطلق عليه النحاة العرب اسم « الجملة الصغرى » أو « الجملة الفرعية » وهى التى تحتل فى رأيهم أن يكون لها محل من الإعراب أو لا يكون .

وكل نحو يصف اللغة التى يتصدى لوصفها بدقة فهو « توليدى » بطبيعة الحال ، من حيث يمكن طالب اللغة من الوصول إلى السليقة فإذا وصل إليها كان قادراً على توليد ما شاء من الجمل بحسب القواعد التى تعلمها والسليقة التى استضمهرها . فإذا لم يصل المرء بالنحو الذى تعلمه إلى السليقة ، فينبغى أن يلتمس السبب فى عدم شمول النحو لحقائق اللغة ، لا فى الطريقة التى تم بها عرض هذه الحقائق . ولكن تبقى المفاضلة بين طريقة وأخرى محصورة فى مجال السهولة أو الصعوبة التى يمكن بها الوصول إلى السليقة . وهذا المعنى يتضح لنا أن النحو العربى وغير العربى من الدراسات التقليدية يتسم بطابع التوليد ، ويوصل (وقد وصل فعلاً عبر القرون) إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى سليقة اللغة ، وإنشاء ما شاء من الجمل ، كما يتضح من تاريخ الأدب لدى مختلف الأمم .

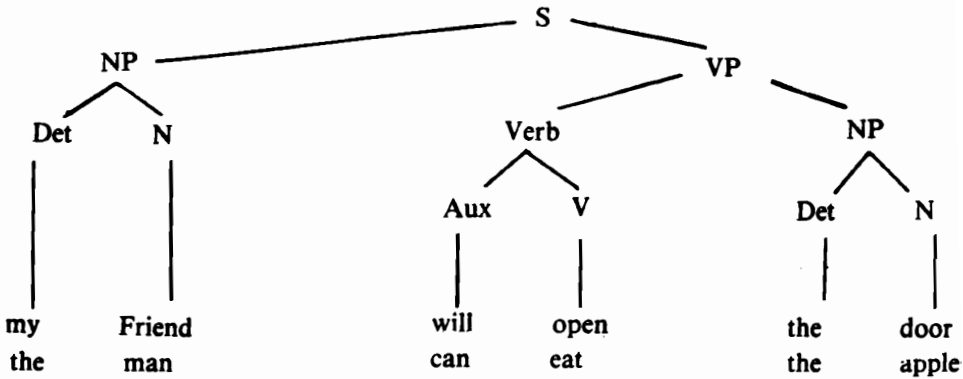
يمكن إذاً أن يجرى تعليم النحو على أساس الكلمات ، وهو ما يسمونه linear ، ويمكن أن يتم على أساس الضمائم وهو ما يسمونه phrase structure analysis ، ولكن هذه الطريقة الأخيرة لابد أن تتوافر لها شروط سنراها ماثلة بعد قليل ، وهى شروط ترجع فى أساسها الى الطابع التركيبى للغة المدروسة ، ولاسيما « الرتبة » .

ولقد قصت ظروف تاريخية على الدراسات اللغوية الأمريكية أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها أن توجه عناية كبرى إلى تعليم اللغة ، بسبب ما أحسه الأمريكيون من حاجتهم إلى تعلم اللغات الأجنبية ، وقد لاحظ الأمريكيون أن الطرق التقليدية لعرض المادة النحوية تحول بين الطالب وبين سرعة الوصول إلى غايته من تعلم اللغة ، ومن هنا نشطت بحوث تعليم اللغة ، وأدت الى ظهور ما يسمى « علم اللغة التطبيقي » واتخذت هذه البحوث اتجاهات مختلفة ، كما يلي :

(أ) الإتجاه الأول ويرأسه « كينيث بايك » ومعه طائفة من أتباع طريقته ، وقد اعتمد هذا الاتجاه على فكرة « التاجيم » أو الموقع أو القالب . فالجملية بحسب هذا الاتجاه سلسلة من المواقع الوظيفية التى تشبه المواقع الإعرابية فى اللغة العربية والتى يتطلب كل منها كلمة ذات شروط صرفية خاصة . ومعنى ذلك أن هذا الاتجاه يخطئ linear ، ويرتضى أساسين للتحليل : الشكل والوظيفة . ولقد قام « بايك » وأتباعه بتطبيق هذا الاتجاه بنجاح على بعض اللغات الهندية فى منطقة مكسيكو الجديدة فى جنوب غرب الولايات المتحدة .

(ب) الإتجاه الثانى ويتزعمه فرايز ، وهو يتخطئ الكلمات المفردة إلى الضمائم . الكلمات عنده من المكونات النهائية للجملية

ultimate constituents شأنها شأن المقاطع والأصوات ، أما الأجزاء المباشرة immediate constituents فهي الضمائم phrases فهم يقسمون الجملة إلى ضميمتين أساسيتين إحداهما ضميمة اسمية يعطونها لقباً تبويبياً شكلياً categorial label فيسمونها ضميمة اسمية NP ، ضميمة فعلية VP ويطرحون الربط بينهما وبين المعنى فلا يعطونها لقباً وظيفياً أى معنوياً وهو مايسمونه functional label كالفاعل أو المفعول ، ثم يعزلون الجملة عزلاً تاماً عن مقامها الاجتماعي . وبذلك يتجاهل هذا النوع من التحليل معنى الجملة من الناحيتين الوظيفية والدلالية . ويجرى « تفريغ هذه الألقاب » format واحداً بعد الآخر باستعمال ألقاب فرعية لا باستعمال كلمات من اللغة ، وكل تفريع تعبر عنه قاعدة معينة يسمونها phrase structure rule ولايجرى ذكر كلمات الجملة إلا في المرحلة الأخيرة باعتبارها أمثلة markers ، على النحو التالي :



وهذه الجملة والتخطيط الذي ادى إليها مبني على القواعد

التالية :

- (1) S → NP VP
- (2) VP → Verb NP
- (3) NP → Det N
- (4) Verb → Aux V
- (5) Det → {my, ..., the}
- (6) N → {Friend, door, ...}
- (7) Aux → {will, ..., can}
- (8) V → {open, eat, ...}

ولعلنا لاحظنا أن القواعد قد وصفت كيف يتفرع كل لقب أكبر إلى لقبين أصغر ، وأن النقط الثلاث بعد كل كلمة من الأمثلة تعنى أنها تنتمى إلى مجموعة يصلح كل فرد منها أن يحل هذا المحل ، وتأتى فكرة التوليد هنا من دعوى « حدس نفسى » لدى السليقى بوجود ترابط بين التراكيب المختلفة التى يمكن أن تؤدى إلى معنى واحد ، ويكتفى فرايز وأتباعه بهذا الحدس عن القول بينية عميقة أو بنية سطحية . ومن الواضح أن هذا النوع من التحليل يترك الباب مفتوحاً للاجتهاد الشخصى فى تقسيم الجملة ، ففى جملة مثل : « قالوا تقاسموا بالله لنبيته وأهله » يمكن تقسيم الجملة على النحو التالى :

قالوا : تقاسموا بالله لنبيته وأهله .

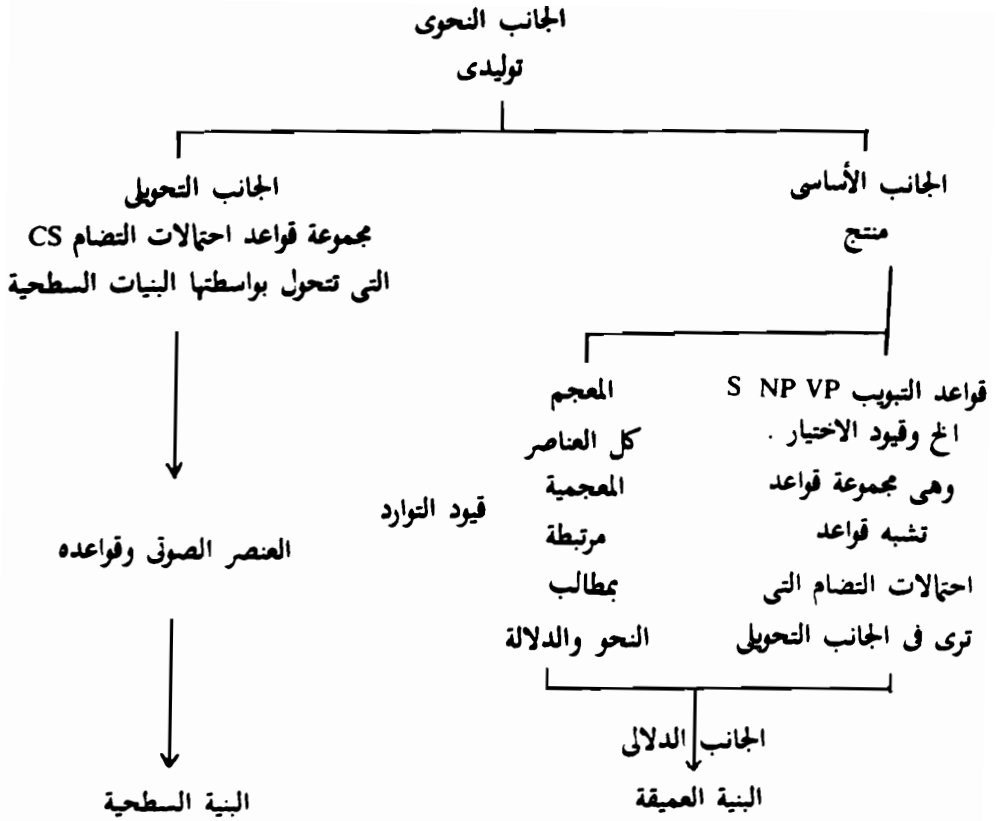
قالوا ، قاسموا : بالله لنبيته وأهله .

قالوا ، تقاسموا بالله : لنبيته وأهله .

(ج) فى عام ١٩٥٧ طلع تشومسكى على الناس بنظرية جديدة فى التوليد أطلق عليها اسم « النحو التحويلى » وضمنها كتابه الذى أطلق عليه اسم syntactic structure وعدلها بعد ذلك فى عام ١٩٦٥ فى كتاب آخر هو Aspects of the theory of Syntax . وسنحاول أن نصف الطريقة فى صورتها النهائية ومدار

هذه الطريقة على دعوى وجود نوعين من أنواع البنية أحدهما يسمى البنية العميقة والثاني يسمى البنية السطحية . والبنية العميقة في نظره بنية نحوية ذات جانبين أحدهما دلالي تفسيري قوامه طائفة من قوانين العلاقات بين المعاني بحيث يترتب على هذه القوانين ما يسمى « قيود الاختيار » selectional restrictions ، وبها يصبح تركيب مثل « شَدَّ ما أعجب الإخلاص بهذه التفاحة » تركيباً غير مقبول والثاني صوتي تفسيري أيضاً قوامه طائفة من قواعد البنية وعن هذا الأخير تأتى البنية السطحية للضمائم ومعنى وصف هذين الجانبين بأنهما تفسيريان أنهما ليسا متسمين بسمة التوليد ، إذ لا يوصف عنده بالتوليد إلا البنية العميقة المجردة . ويهتم هذا الاتجاه بوصف العلاقات النحوية (كالعلاقة بين : ضَرَبَ زيد عمراً ، وضربُ عمرو لزيد) ويلخص هذه العلاقات في صورة قواعد تبنى على تعديل الرتبة بين الضمائم ، وعلى حشو عناصر ضرفية جديدة عند الضرورة (كاللام في : لزيد) ، كل ذلك مع الاحتفاظ بصورة الـ phrase structure analysis التى روينها عن فرايز ، إذ يصلح خرج (output) إحدى قواعد التحليل أن يكون دخلاً (input) لقاعدة تالية لها .

وقواعد هذه الطريقة نوعان : النوع الأول قواعد الأساس ، والثاني قواعد التحويل ، كما يبدو في الشكل التالى :



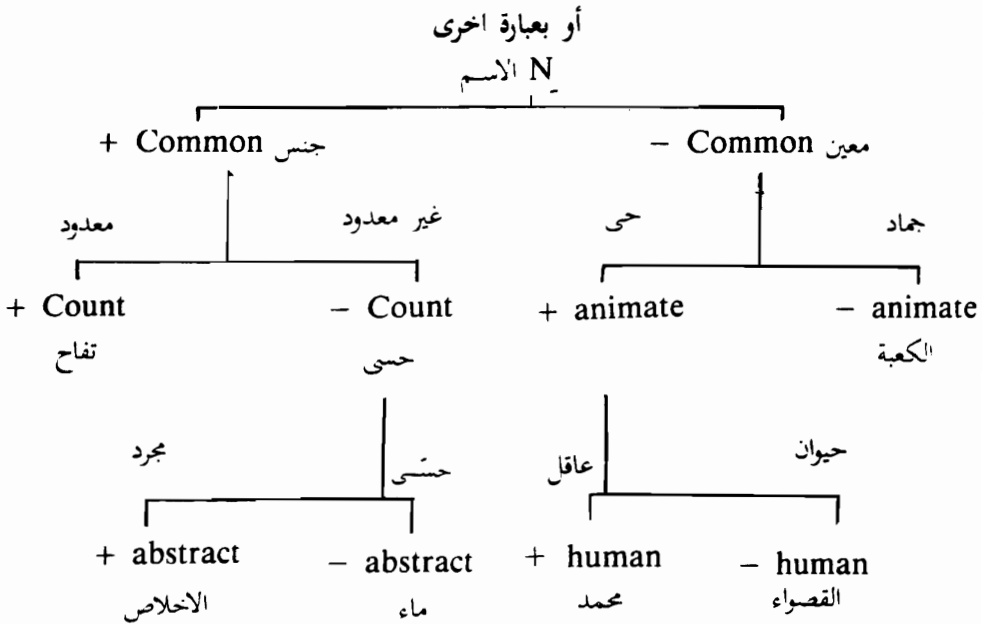
وإذا كان فرايز فى طريقته السابقة يقدم الأمثلة فى نهاية

من قوانين الـ Categoriz¹ Components عند تشومسكى :

phrase structure rule	(1)	NP	→	N (S)	
	(2)	N	→	[+ N, ± Common]	
Sub-categorization rules	(3)	[+ Common]	→	[± Count]	Features
	(4)	[- Common]	→	[± animate]	
	(5)	[- animate]	→	[± human]	
	(6)	[- Count]	→	[± abstrct]	

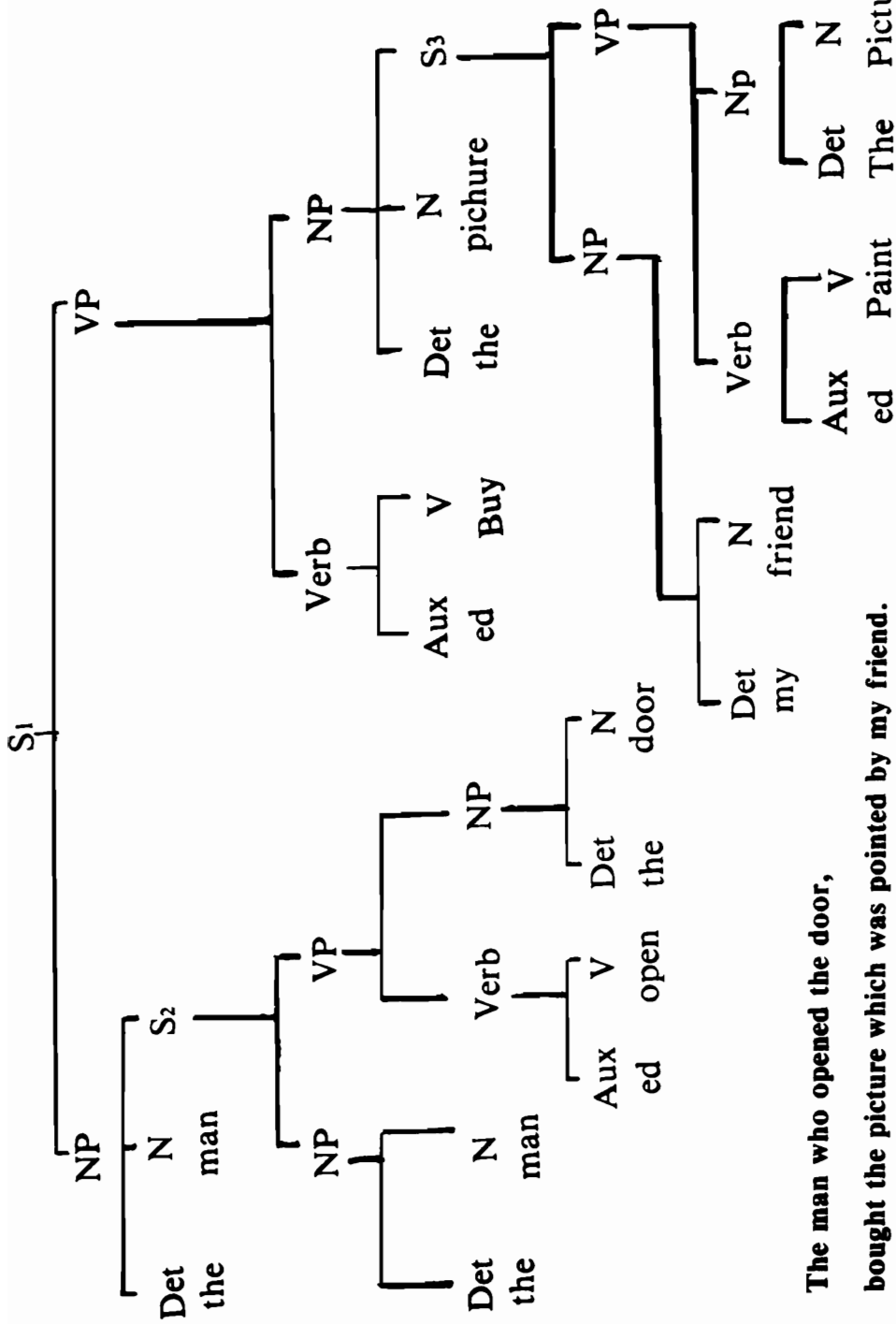
يُمثل هذا تطور الباب N إلى مجموعة من الخصائص features

أنساق التحليل فتنتهي أغصان شجرة التحليل بجملة ذات كلمات فإن تشومسكى ينهى الشجرة بمجموعة من الحدود التى تتكون من الأبواب (كمفرد) والخصائص (كحيوان — انسان) بحيث نصل بهذه الحدود إلى الكلمة المعجمية (كرجل) ، إذ ينتمى « المفرد » إلى قواعد الأبواب ، و « الحيوان — والإنسان » إلى عناصر المعجم Features و « رجل » إلى الجانب التحويلي .



وفائدة هذا النوع من التيوب والتفريغ المعجمى أننا نستطيع أن نشيء من القوانين ما يمكننا من رفض الجملة القائلة شذ ما أعجب الإخلاص بهذه التضاحة على أسس موضوعية ، كأن نقول إن الفعل « أعجب » لايسند إلا إلى اسم دال على « عاقل » وهذا هو المقصود بعبارة « قيود الاختيار » أو Selectional restrictions . ويعتبر مجموع الباب وفروعه Complex Symbol في هذه الحالة ، أى أن حد المكان الذى يحل فيه محمد من « أعجب محمد بالتضاح » يعتبر رمزاً مركباً أى «CS» .

وهذا تخضع بعض الأمثلة الأخيرة ذاتها للتحويل في شجرة تشومسكي ، كما يبدو في الشكل التالي :



The man who opened the door,
bought the picture which was painted by my friend.

لاحظ في هذا الشكل ما يأتي :

(أ) أرقام الجمل ، فالجملة الكبرى تحمل رقم ١ والجملة التي في نطاق NP من الكبرى تحمل رقم 2 ، والتي في نطاق VP من

الكبرى تحمل رقم 3

(ب) الجملتان 2, 3 جملتان فرعيتان تسميان في النحو التقليدي

clauses وقد اصطلحنا على تسمية الجملة الفرعية « تركيب » .

(جـ) أن تشومسكى استعمل الاسم الظاهر بدلاً من الضمير في

حالتين : فاستعمل the man بدلاً من who في S2 ، واستعمل

the picture بدلاً من which was في S3 ، وهذه النقطة ماثرة

خلاف بينه وبين التحويليين الآخرين .

(د) أنه رمز للزمن الماضي واسم المفعول معا باطراد باستعمال رمز ed

واعتبر ذلك من قبيل ال Auxiliary .

(هـ) أن تركيب الشجرة يختلف من حيث الرتبة عن تركيب الجملة

الحقيقة .

ومعنى هذا أن نهاية الأغصان في شجرة تشومسكى ليست

كلمات فعلية ، وإنما هي مواقع صالحة لأن تملأ بكلمات . وهذا يذكرنا

بالنهج الذى نهجه بايك ، ووصف من قبل بأنه خطى linear . أى أن

تشومسكى يبدأ بتراكيب الضمائم وينتهى بمواقع الكلمات ، أو بعبارة

أخرى يبدأ بطريقة فرايز وينتهى بطريقة بايك .

وهذا التحليل شكلى صرف ، فلا يتكلم عن فاعل ولا مفعول من

الألقاب الوظيفية لأنها ظنية في رأيه notional ، ولكنه يحدد القيمة

النحوية للكلمة بمكانها من الشجرة ، ويستعمل في هذا الصدد عبارة

« تحكّم » Domination فما وقع في نطاق NP فهم منه الفاعل ، وما

وقع في نطاق VP فهم منه المفعول وهلم جرا . ولقد عارض هذا النوع من التجاهل للمعنى في التحليل كثيرون منهم Halliday سنة ١٩٦١ ، و Elson C Pickett في سنة ١٩٦٢ و Longacre في سنة ١٩٦٥ و Pike في سنة ١٩٦٦ ، و Seuren في سنة ١٩٦٩ ، فرأوا أن التحديد بالوظيفة (Subject, object) أولى من التحديد بالشكل (NP VP) .

كما دعا Fillmore سنة ١٩٦٨ Anderson ١٩٦٨ وآخرون أيضاً إلى أطراح تفريع البنية السطحية على أساس (Subject, object) لأنها يستعصى استعمالها في التحليل النحوى العميق ، وفضلوا أن يبنوا تحليلهم على خصائص أعمق تعبر عنها مصطلحات مثل , Causative , dative , locative , instrumental , agentive ، وهكذا ، دون أن يكتفوا كما فعل تشومسكى بالشكل فقط .

أما « ماثيو » فيرى أن ثمة نوعين من القواعد : قواعد تركيب الضمائم Phrase structure rules ، وقواعد التحويل Transformation rules ، وهاتان المجموعتان من القواعد تطبق على العناصر النحوية syntactic components فتولد الأبواب النحوية grammatical Categories والثوابت النحوية أو grammatical Constants كالضمائر والأدوات والمطابقات ، ولكنها لا تولد المفردات المعجمية . وهذه المفردات يتم اختيارها بواسطة طائفة من قواعد التضام Collocational rules المتصلة بالخصائص المعجمية features وتُحدّد قوانين التضام بالنسبة للعلاقات الوظيفية التي نسميها المسند اليه والمسند ، المسند إليه وتكملته ، المسند وتكملته . ويسمى هذه الألقاب في شجرة التحويل Complex of deep functions أو Kernel colligation .

واختلف ماكولى مع تشومسكى على نقطة البداية في التحليل ،

أهى المعنى النحوى ، أم المعنى الدلالى . فرأى ماكۆلى ، وعضده فى ذلك أندرسون وتشيف Chafe ولاكوف ، أن البنية العميقة هى العنصر الدلالى للجملة وأن قوة التوليد النحوى لا توجد إلا فى العنصر الدلالى ، ومن هذه البنية تنتقل بواسطة طائفة من قواعد التحويل إلى البنية السطحية . وباختصار اتجه النقد إلى تشومسكى والخلاف حول آرائه فى النقط التالية :

(أ) عزوفه عن استعمال الألقاب الوظيفية واكتفاؤه بالألقاب الشكلية .

(ب) العلاقة بين الضمائر ومدلولاتها (فى ضوء استبدال الضمائر بالأسماء الظاهرة فى أغصان شجرة التحليل) .

(جـ) نقطة البداية فى التحليل أو البنية العميقة ، أهى نحوية أم دلالية .

(د) نظرتة إلى تحليل قيود الاختيار بالنسبة للتوارد .

واشتد الخلاف بين التحويليين حتى أصبحت الهوة بين طائفة منهم وطائفة كالهوة بين الخيطية والتحويل . ولقد وصف تشومسكى التحويل من العنصر الدلالى بأنه Vacuous أى كلام فارغ لأنه لا يعدو أن يكون تعديلاً فى طريقة العرض لما جاء به تشومسكى فى كتابه Aspects of the theory of Syntax . بل إن تشومسكى نفسه يعترف بأن حقل الدراسات اللغوية يشهد اضطراباً هائلاً فى الوقت الحاضر وربما

مر زمن قبل أن يرسب الغبار ويحل عدد من القضايا ولو حلاً مؤقتاً . وما يزال المنهج التحويلي إلى حد كبير حبيس اللغات الغربية ، والإنجليزية منها بالذات ، وقد رأينا أن المشتغلين بالدراسات اللغوية حتى فى هذه اللغات مازالوا أبعد ما يكونون من موقف التسليم لهذا المنهج باعتراف تشومسكى نفسه فى عبارته السابقة .

كنت تكلمت من قبل عن الاستقراء والأصول الثابتة ، ثم شرحت فهمي لفكرة التوليد في صورها المختلفة ، وبخاصة فكرة التحويل . ويهمنى هنا أن اشير باختصار شديد إلى الاختلاف بين الوجهة النظرية والوجهة التطبيقية في كل واحدة من هذه المسائل ، فالاستقراء من الوجهة النظرية ناقص ميدانه اللغة كلها ، ولكنه من الوجهة التطبيقية تام ميدانه نص بعينه يعرض على التلاميذ ، وتستخرج منه الظواهر قبل إعطاء القاعدة . والأصول من الوجهة النظرية مناط الإطار ، ومن الوجهة التطبيقية معيار الصواب والخطأ ، والفرق بين الأمرين واضح فحين يجد الباحث بالملاحظة ان المفردات لاتسلك سلوكاً واحداً ، يرتضى النمط الذى يغلب في معظمها ويفترضه أصلاً ثابتاً ترد إليه الشواذ ، وما دام هذا الأصل يمثل سلوك الغالبية الساحقة للظواهر ، فإنه هو نفسه يصبح أساس القول بالإطراد في نطاق منهج وصفى لا يرتضى المعايير . أما من الوجهة التطبيقية في تعليم اللغة فإن هذا الأصل الثابت هو المعيار الذى يسعى مستعمل اللغة دائماً إلى مطابقته ، فإن خالف طريقة الأصل في الاستعمال اعتبر مخطئاً ورد إلى الأصل ، وتبقى الشواذ عن الأصل الثابت بعد ذلك خاضعة للتأويل . يبقى بعد ذلك أمر التحويل ، وحسبنا أن نشير بشأن التحويل إلى أن التحويل النظرى يكون من البنية العميقة إلى البنية السطحية ، أما ما يجرى عليه العمل في التطبيق حتى الآن في فصول الدراسة ، فهو التحويل من بنية سطحية إلى بنية سطحية اخرى .

عند هذا الحد أرى أن الآوان قد آن لإلقاء نظرة على النحو العربي في ضوء منهج التحويل وينبغي أن نقدم لذلك بالإشارة إلى التقسيم التركيبى للغات إلى عازلة ولاصقة ومتصرفة ، ثم نلقى نظرة على الفصحى في ضوء فكرة الأصول الثابتة ، لنستطيع بعد ذلك أن نحكم على منهج

التحويل إن كان يصلح لها أو لا يصلح .

ووصف لغة ما بأنها عازلة أو لاصقة أو منصرفة ليعنى أنه ليس لها إلا طابع العزل أو اللصق أو التصرف ، وإنما يعنى أنه يغلب عليها العزل ، أو يغلب عليها اللصق ، أو يغلب عليها التصرف . فاللغة الصينية عازلة بمعنى أن وحداتها الصرفية غير قابلة للتحليل إلى أجزاء أصغر منها وأن تركيبها يتم بواسطة ترتيب هذه الوحدات لمعنى ، ثم إعادة ترتيبها لمعنى آخر . ولغات الهنود الحمر لاصقة بمعنى أن وحداتها الصرفية تخالف بين المعانى بوحدات صرفية معينة يلتصق بعضها ببعض ، فمع أن الكلمة الواحدة قد تتكون من عنصرين صرفيين يلتصق أحدهما بالآخر لتتكون منهما الكلمة ، إلا أن كل واحد من العنصرين صالح لأداء معنى ما بمفرده ، فيصدق عليه أنه لفظ مفرد . واللغة العربية منصرفة بمعنى اشتراك صيغ مختلفة منها فى أصل اشتقاق واحد ، واختلاف صورة الكلمة الواحدة بحسب مكانها إما فى الجدول كالصور المختلفة لتصريف الفعل مع الضمائر ، وإما فى السياق كالذى نلاحظه فى همزة الوصل والتخلص من التقاء الساكنين والإبدال والقلب والحذف وهلم جرا ، بالإضافة إلى اختلاف معانى الكلمات بحسب علاماتها الإعرابية فى السياق . ولقد نشأت فكرة التحويل فى جو اللغة الإنجليزية ومع التطبيق عليها . والمعروف أن اللغة الانجليزية أقرب اللغات المنصرفة إلى طبيعة العزل واللصق ، ويتضح ذلك مما يلى :

(أ) اتحاد صورة الاسم والفعل فى جمهرة عظيمة من كلماتها فلا يفرق بينهما إلا بالنبر .

(ب) اتحاد صيغة الماضى البسيط واسم المفعول باطراد .

(جـ) اتحاد صورة المصدر واسم الفاعل فى حالات كثيرة .

(د) اطراد الصاق العناصر الصرفية بكلماتها لإفادة معانى جديدة
(صدرا أو حشوا أو عجزا) .

(هـ) خلوها من ظاهرة الإعراب .

(و) اختصار صور الفعل المسند في صورتين إحداها للغائب والثانية
لما عداه .

(ز) ثبات الرتبة بين كلماتها في السياق حتى أصبحت الرتبة قرينة
رئيسية على المعنى (كالفرق بين الإثبات والاستفهام) ولكل هذا
ينبغي عند التفكير في منهج التحويل أن نفطن إلى أنه وليد هذه
الخصائص التى اتصفت بها اللغة الانجليزية ، وأنه عند محاولة
تطبيقه على لغة غيرها فلا بد ، عند اختلاف تركيب هذه اللغة
عن تركيب اللغة الانجليزية ، أن تقوم صعوبات معينة تستدعى
إجراء بعض التعديل في الفلسفة العامة لهذا المنهج من جهة ، وفي
طريقة تطبيقه على اللغة الأخرى من جهة ثانية ، أو العزوف عنه
جملة وتفصيلاً إن أباه تركيب اللغة .

لقد ذكرنا أن الوحدات التركيبية للغة العربية تتمثل في الأصوات
والمقاطع والألفاظ والضمائم والتراكيب والجمل ، وأن كل وحدة من هذه
الوحدات تدخل في تركيب مايليها . ولقد اختار النحاة العرب للنحو
العربى أن يكون على مستوى علاقات الكلمات ، ومن ثم لم يضعوا
مصطلحاً خاصاً لما نسميه الآن الضمائم ، كما لم يفهموا التركيب
بالطريقة التى يستعمل بها في هذا البحث ، وإن كانوا قد استعملوا
الكلمة في عبارات مثل : التركيب المزجى ، والتركيب الإضافى ،
والتركيب الإسنادى عند الكلام في باب العلم . وكذلك كشف النحاة
العرب عن علاقات خاصة بين الكلمات في داخل أجزاء الجملة ، ومن
ذلك مايلي :

- (أ) علاقة الظرف والجار والمجرور بمتعلقهما .
- (ب) علاقة التعدية بين الفعل والمفعول به .
- (جـ) العلاقة بين التابع والمتبوع .
- (د) العلاقة بين المضاف والمضاف إليه .
- (هـ) علاقة التلازم بين الموصول وصلته .
- (و) العلاقة بين الحال وصاحب الحال .
- (ز) العلاقة بين المتلازمين أيّاً كانا (حرف الجر ومجروره ، حرف العطف ومعطوفه ، وهلم جرا) .
- (ح) العلاقة بين الجملة الكبرى والجملة الصغرى (التركيب فى مصطلحنا) .
- (ط) العلاقة بين المبهم وتمييزه .
- (ى) الفعل اللازم وحرف الجر المناسب له .

وواضح أننا نعتبر كل ذلك من الضمائم إلا الجملة الصغرى فهى فى عرفنا الخاص « تركيب » والجملة بنوعها فى اصطلاحى إما أن تكون إسمية أو فعلية أو وصفية . ولست بحاجة إلى أن اشرح ما أقصده بالجملة الإسمية أو الفعلية ، ولكننى أعتقد أن المقصود بالجملة الوصفية بحاجة إلى فضل إيضاح . فالجملة الوصفية نواتها إحدى الصفات الخمس (صفة الفاعل أو المفعول أو المشبهة أو المبالغة أو التفضيل) وهى تكون كبرى إذا تقدمها نفى أو استفهام نحو (أراغب أنت عن آلهتى يا ابراهيم) ونحو أملوم الشاكى إذا شكّا ، ما كريم من عرض نفسه للإهانة ، أكذّاب هذا الرجل ، أخير منك أخوك . ولكن هذه الجملة تكون صغرى ، ومن ثم تسمى « تركيباً » إذا كانت خيراً أو حالاً أو نعتاً ، نحو : هذا الرجل كريم أصله ، جاء أخى باسمًا ثغره ،

يأياها الرجل المعلم غيره ، حيث تقوم علاقة سياقية ما بين الوصف وما يليه ، كعلاقة الإسناد أو التعدية . أما إذا كان الوصف في هذه المواضع غير داخل في مثل هذه العلاقة مع مذكور بعده كما في : هذا الرجل كريم ، وجاء أخى باسماء ، ويأياها الرجل المعلم ، فلسنا إذاً أمام تركيب ، وإنما نحن حيال ضميمة .

وكل تركيب يشتمل على رابط يربطه بغيره من أجزاء الجملة الكبرى (أو دعنا نسمها الجملة فقط ما دمنا قد أعطينا الصغرى اصطلاح « التركيب ») ، ويغلب في هذا الرابط أن يكون ضميراً . يصدق ذلك على تركيب الموصول وتركيب الخبر وتركيب الحال وتركيب النعت . أما الرابط في حالة الضميمة الوصفية فهو المطابقة وليس الضمير المستتر كما فضل النحاة أن ينظروا إلى الأمر ، ويبدو أن الذى دفعهم إلى القول بالضمير المستتر هو المغالاة في تطبيق فكرة « الأصول الثابتة » وبخاصة الأصل الثابت القائل : « كل فعل فلا بد له من فاعل » . والملاحظ أن المطابقة تغنى عن استتار الضمير في الوصف والفعل كليهما .

لقد اعترف النحاة إذاً بفكرة الأصول الثابتة التى يسميها علم اللغة الحديث idealization . وقد ورد ذلك صراحة في كتب أصول النحو كما ورد في متونه ، وحسبنا أن ننظر إلي قول ابن مالك :

الأصل في الفاعل أن يتصلا والأصل في المفعول أن ينفصلا
وقد نجاء بخلاف الأصل وقد يجي المفعول قبل الفعل

وسرى أن « المجيء بخلاف الأصل » هو الذى استنفد الجزء الأكبر من جهود النحاة ، إما للكشف عن قواعده الفرعية حين يكون مطرداً فيتكون منه Sup-system ، وإما لتأويله حين يكون غير مطرد .

وكانت فكرة الأصل الثابت مسئولة عن الكثير مما أبلى النحاة في الكشف عنه بلاء حسناً في أكثر الحالات أو غير حسن في القليل منها فمن ذلك :

(أ) للحرف أصل ثابت في نطقه لا يغيره إلا ادغام أو إقلاب أو أخفاء أو نحو ذلك مما اعتبره النحاة من عوارض الأصل ، واعتبر علم الأصوات الحديث ذلك أصواتاً تستحق الوصف فتنسب إليها مخارج وصفات كما اعتبر الحرف رابطة تجريدية بين هذه الأصوات المتعددة التي تتحكم في ورودها اعتبارات التمطية والتوزيع .

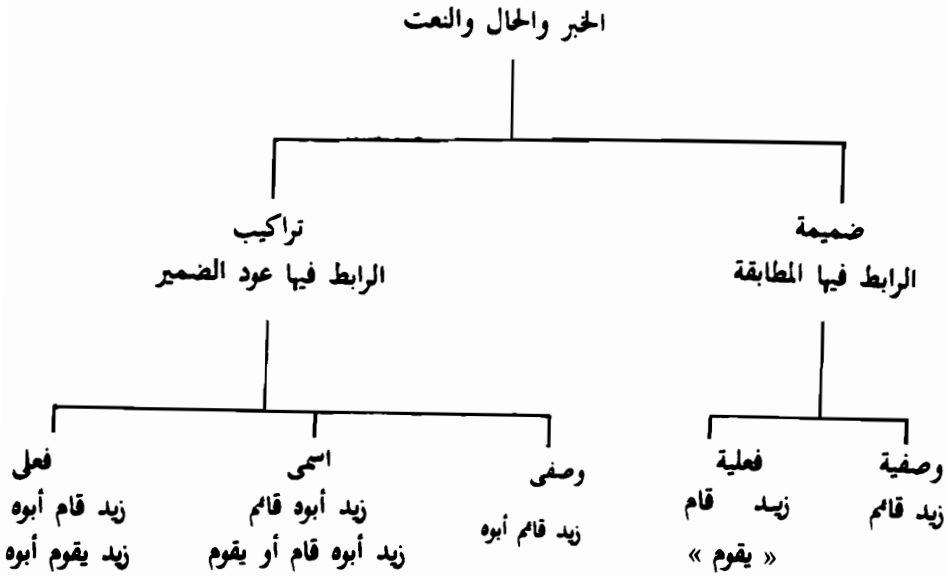
(ب) للكلمة أصل ثابت يتمثل في صيغتها الصرفية فإذا خرجت على هذا الأصل كان ذلك لعارض الإعلال أو الإبدال أو النقل أو الحذف فلكلمة « قال » أصلها (قَوْل) ، فتحركت الواو وانفتح ما قبلها فقلبت ألفاً ، كما أن « أشياء » أصلها شيئاء بدليل منعها من الصرف لألف التانيث الممدودة ، ولو لم تكن كذلك لكانت الهمزة الأخيرة لام الكلمة ووجب صرف الكلمة .

(جـ) الأصل في « يارجل » (أدعو رجلاً) ، ولكن عارض اللبس الذي يعرض لو انتصب الرجل في النداء (إذ لا يكون هناك فارق بين النكرة المقصودة وغير المقصودة) جعل المقصودة مبنية على الضم ولكن الأصل الثابت حتم عليهم أن تكون في محل نصب .

(د) الأصل في « أتعاقب البريء » الاستفهام ولكن الحاجة إلى التعبير عن الإنكار وعدم اختصاصه بأسلوب مستقل في اللغة حول الاستفهام إلى استفهام إنكارى .

(هـ) الأصل في « فاعَل » أن تدل على الماضي ولكن عارض الدعاء في « بارك الله فيك » حول دلالتها من الماضي إلى المستقبل .

ويضيق بنا المقام عن ضرب أمثلة أخرى . وإن كان أوضح ما جاء به النحاة من الرد إلى الأصول هو التمارين غير العملية (أى النظرية) . وهكذا حلّ النحاة بالأصول الثابتة مشكلة الاطراد ، وأنشأوا لما اطراد مما خالفها قواعد فرعية ، وكشفوا عن العلاقات الداخلية للضمائم والتراكيب في نطاق الجملة على نحو ما سبق أن قررنا . وبقي علينا أن نجرد بعض المصطلحات لهذه الضمائم حسب الأصول الثابتة بعد إبرازها في صورة جداول على النحو التالى :



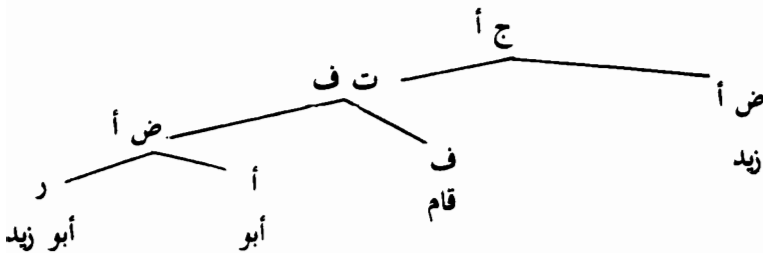
لقد ذكرت أن السائد في التعليم في أيامنا هذه هو تحويل بنية سطحية إلى بنية سطحية أخرى . ولقد كانت طريقة النحاة في هذا التحويل السطحي تتمثل بالنسبة للأمثلة السابقة في أمرين :

- (أ) تحويل الجملة الاسمية إلى جملة منسوخة .
- (ب) تأكيد العلاقة بين الجملتين الإسمية والفعلية وجعل تفضيل

إحداهما على الأخرى للتعبير عن معنى بعينه خياراً لمن يختار ،
وربطوا ذلك بمستوى الأسلوب ، واكتفوا للنحو بمستوى صحة
العبارة في كل من الحالتين . هذا القدر من التحويل كان معروفاً
لدى النحاة العرب ، وقد استغنوا بمنهجهم المبني على تحليل
الكلمات عن تحويل الضمائم والتراكيب كما يعرفها الغربيون . ولنا
الآن أن نضع الاختصارات الآتية للمصطلحات حتى نستطيع
استعمالها بسهولة في محاولة محاكاة شجرة تشومسكى :

ج	=	جملة
ض و	=	ضميمة وصفية
ض ف	=	ضميمة فعلية
ض أ	=	ضميمة اسمية
ت و	=	تركيب وصفى
ت ف	=	تركيب فعلي
ت أ	=	تركيب اسمي
ر	=	رابطة (ضمير أو مطابقة الخ)
أ	=	اسم
ف	=	فعل
م	=	مطابقة

ويتم التحويل على النحو الآتى :



الجملة : زيد قام أبوه .

القاعدة :

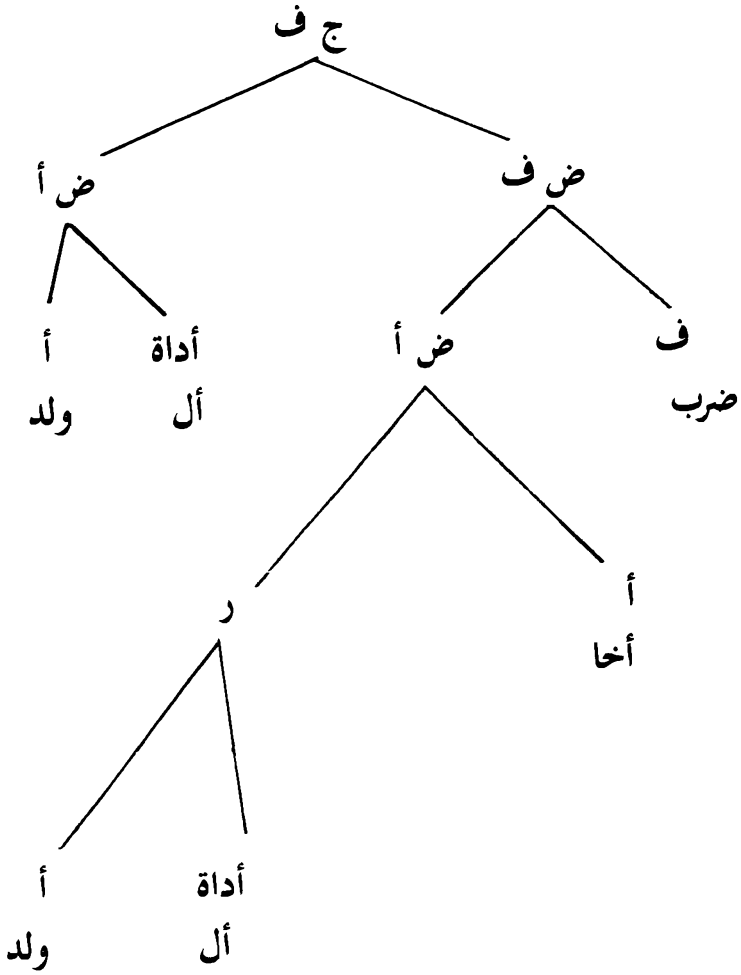
ج	←	ض	أ	ت	ف
ض	أ	←	أ		
ت	ف	←	ف	ض	أ
ض	أ	←	أ	ر	
ف	←	فعل			
ض	أ	←	زيد ، أبو ، ...		
ف	←	قام ، قعد ، ...			
ر	←	م ، ه ، ...			

ويلاحظ على هذا التحويل ما يأتي :

- (أ) لم يرد فيه ذكر لقرينة الإعراب .
- (ب) لم تشتمل القاعدة على إمكان عكس الرتبة في نحو « قام أبوه زيد » .
- (جـ) أننا نضطر في الرابطة أن نتناسى علاقة الإضافة فلا نجر « ألى زيد » لأن نهايات الأغصان لا تعتبر جملة مفيدة وإنما هي مجرد markers .
- (د) أن حرية الرتبة تجعل هذه القاعدة صادقة على صورة من صور الجملة الاسمية لا على كل جملة اسمية .

ومعنى هذا أن قواعد الجملة الاسمية لا بد أن تتعدد بتعدد صورها ، فتكون أكثر تعقيداً وأقل صدقاً من القواعد العريية الحاضرة .

مثال آخر :



الجملة : ضرب الولد أخاه .

القاعدة :

ج ← ض ف ض أ
 ض ف ← ف ض أ
 ض أ ← أ ر

ض أ'	←	أداة أ
ف	←	فعل
ف	←	ضرب ،.....
أ	←	أخا ، ولد ،...
أداة	←	[أل]

ويلاحظ :

(أ) أن علاقة التعدية تجمع الفعل والمفعول به تحت ض ف مع مخالفة ذلك للأصل من جهة وللجملة من جهة أخرى .

(ب) أن الرابطة في هذا النوع من التحليل توحى بأن الجملة « ضرب أخاه الولد » مع عود الضمير على متأخر في اللفظ على خلاف الأصل ، مهما كان شائعاً على حد تعبير ابن مالك : « وشاع نحو خاف ربه عمر » .

وأستطيع ان أبني على ذلك ما يلي :

(أ) أن المنهج التحويلي لم يستقر له الأمر حتى الآن والبنية الغميقة فيه نوع من الحدس النفسى بلا قاعدة وأنه مغامرة ما تزال في دور التجربة .

(ب) أن هذا المنهج إذا كتب له أن يظل معمولاً به على صورته الحاضرة ، فسيكون خاصاً باللغة الإنجليزية أولاً وأخيراً .

(ج) فإذا أريد تطبيق هذا المنهج على لغة أخرى ، قامت صعوبات دون ذلك إما أن تؤدي إلى استحالة التطبيق أو إلى إجراء تعديل في المنهج نفسه .

(د) أن الفكرة عند إمكان تطبيقها تعتبر خدمة لحقل الأساليب أكثر

مما هي خدمة لحقل النحو .

(هـ) يبدو في الوقت الحاضر أن تطبيق هذا المنهج متعذر في اللغة العربية ، بدليل محاولة تطبيقه في جملة مثل « إياك نعبد » أو « إياك هذان قصدا » ولكن الحكم النهائي على عدم صلاحيته ينبغي أن يسبق بمحاولة تكييفه بالكيفية العربية ، وهو أمر يتطلب من الجهد مقدار ما بذله تشومسكى نفسه في إنشاء هذا المنهج .

(و) أن الاعتماد على الألفاظ في التحليل النحوى مازال أكثر نفعاً ودقة من الاعتماد على الضمائم والتراكيب ، لأن الكلمات في اللغة العربية بالذات ، هي مسرح القرائن اللفظية ، كالصيغة ، والمطابقة والإعراب ، ولا ينسب شيء من ذلك إلى الضمائم والتراكيب .

(ز) أن الإصرار على تطبيق هذا المنهج على اللغة العربية بعد اتضاح هذه الحقائق ليس إلا عرضاً من أعراض الاستلاب الفكرى ، ومظهر من مظاهر عقدة التخلف وقد آن الآوان لنا أن نشب عن الطوق فى نشاطنا العلمى ، وأن نتوقف عن هوائتنا الهدامة فى انتقاص تراثنا العربى .

(ح) وأعتقد أخيراً أن محاولتى إعادة صياغة النحو العربى فى كتاب « اللغة العربية — معناها ومبناها » هى أصلح المحاولات المعاصرة للتطبيق على اللغة العربية لأنها تتزاج بين المعنى والمبنى على نحو لم يوجد فى دراسة حديثة أخرى ، وأن النحو العربى يمكن أن يوضع على ضوء هذا المنهج فى متن للتدريس يصل به الطلاب إلى السليقة فى فترة أوجز وبصورة أفضل .

وأنا الآن مشغول بهذا العمل بالذات . وأسأل الله التوفيق .

وحدة البنية
واختلاف النماذج

وحدة البنية واختلاف النماذج

مقدمة :

تتحد بنية اللغة وتتعدد النماذج التحليلية التي يعرض الباحثون من خلالها نظام هذه اللغة ، وإنما أتى تعدد هذه النماذج من قبل الأسس النظرية التي يبنى عليها الباحثون أعمالهم فمنهم من ينطلق من بداية فلسفية فيرى اللغة كياناً فلسفياً ومنهم من يبدأ من المنطق فيراها فكراً منطقياً ومنهم من يخضعها للدين فيسخرها له ومنهم من يراها كائناً طبيعياً ينمو ويضمحل ومنهم من يراها مظهراً لتصورات ذهنية فلا تخضع للوصف ولا للتقعيد وإنما ينشأ عنها ما يخضع للوصف والتقعيد .

ويتجلى اتحاد اللغة واختلاف النماذج في عدد من الأمثلة منها ما يتصل باللغات الأوربية التي أخذت النحو في البداية عن النموذج الذي بناه نحاة اللاتينية ثم تحولوا عن هذا النموذج اللاتيني إلى نماذج أخرى تخضع لتطور الدراسات اللغوية الحديثة . وإذا نظرنا إلى النماذج المختلفة التي بناها اللغويون للغة الإنجليزية في الوقت الحاضر وجدنا عدداً من هذه النماذج يسود جنباً إلى جنب في أوساط اللغويين الأمريكيين وإن خضع مجموع النماذج على اختلافها للفكرة التوزيعية أو تفرع عنها . وفي الدراسات العربية أن النموذج البصري يختلف عن النموذج الكوفي وجاء هذا الاختلاف في مجال الأصول كما شاع في مجال الفروع . فقد اختلفت المدرستان حول عدد من الأصول مثل « القليل لا يعتد به » و « كثرة الاستعمال تجيز الحذف » « العطف على الضمير المجرور لا يجوز » و « الأصل في حروف الجر ألا تعمل مع الحذف » و « لا يجوز

إضافة الشيء إلى نفسه » و « لا يجوز إضافة الشيء إلى نفسه »
و « عوامل الأسماء أقوى من عوامل الأفعال » و « الحمل على الجوار
كثير في كلامهم » الخ ومن شاء أن يظفر بحشد من أمثلة اختلافهم
حول الأصول فليرتسب ذلك في كتب الخلاف وأشهرها كتاب
الإنصاف لابن الأنباري . ثم أضاف كتابي : « اللغة العربية : معناها
ومبناها » نموذجاً آخر إلى نماذج النحو العربي سنعرض له فيما بعد
بالتفصيل على قدر ما تسمح المسافة المخصصة لذلك في هذا العرض .

ولا تستوى الحسنة ولا السيئة من بين هذه النماذج مادامت تختلف
في مآخذها وتتباعد كبعد ما بين التأويل وظاهر النص . وإن كفاءة أي
واحد من هذه النماذج إنما تنبع من قرينه من الوفاء بالشروط العلمية التي
تعارف عليها العلماء وهي الموضوعية المتمثلة في الاستقراء الناقص
وإمكان التحقق من صدق النتيجة ثم الشمول المتمثل في الخضوع لمبدأ
الحتمية وتجريد الثوابت ثم التماسك المتمثل في الاعتماد على التقسيم والحرص
على عدم التناقض وأخيراً الاقتصاد المتمثل في التقييد والاستغناء بالأقسام
عن الخوض في المفردات . تلك هي خصائص العلم المضبوط
أو الصناعة كما يسميها تراثنا العربي . والنحو صناعة كما يقول النحاة
فلا بد أن تتحقق له الموضوعية والشمول والتماسك والاقتصاد . وقد
يتحقق له بعض هذه الشروط دون بعض وقد يتحقق له الأكثر دون
الأقل أو الأقل دون الأكثر ومن هنا تختلف النماذج قريباً وبعداً من الصورة
المثالية للنموذج فتفاوت حسناً وسوءاً (أي من ناحية الـ elegance) .
وما يوضح التفاوت في تحقق هذه الشروط ما نلمحه من فارق بين النحو
وفقه اللغة . فالنحو صناعة لأنه يتناول ثوابت الأفكار والأقسام وفقه
اللغة ليس من قبيل الصناعة لأنه يبحث في المتغيرات ومفردات الظواهر

إذ يتناول علاقة اللفظ المفرد باللفظ المفرد والظاهرة المفردة بالظاهرة المفردة كما يتناول علاقة اللفظ المفرد بالمعنى وعلاقة اللفظ المفرد بالاستعمال ثم لا يصطنع لذلك شيئاً من التفسير ولا التعقيد ولا التجريد إلا ما يستعيره استعارة من علوم أخرى كالصرف والأصوات كحين يعالج ظاهرة الاشتقاق أو ظاهرة التأليف مثلاً . ومثل ذلك يقال عن الفارق بين البصريين والكوفيين حين ننظر مثلاً إلى الأصل البصري الذي يقول : « القليل لا يعتد به » إذ نرى الكوفيين يعتدون بالقليل فيدون بذلك من الاعتداد بالمفردات من الظواهر وقد علمنا أن العناية بمفردات الظواهر أشبه بفقه اللغة منها بالنحو .

فإذا وضعنا هذه الحقائق السابقة نصب أعيننا علمنا أن اللغة العربية التي وصفها النحاة يمكن أن تظل على حالها التي تبدو بها في تراثنا الأدبي ثابتة لا تتغير ثم تحاول الأجيال المتعاقبة من الباحثين أن تكشف عن نظامها بإنشاء النماذج المتعاقبة لهذا النظام دون أن تتأثر هذه اللغة بذلك الاختلاف في بناء النماذج . وسأحاول في الصفحات التالية أن أعرض النموذج البصري الذي أنشأه النحاة ولخصه كتاب سيبويه ثم أعرض بعد ذلك نموذجي الذي تضمنه كتاب « اللغة العربية » ١٩٧٣ ثم أعرض تطبيقاً لنموذج النحو التحويلي على اللغة العربية مأخوذاً من كتاب Aspects لتشومسكي ١٩٦٥ . وبذلك أرجو أن أضرب المثل لإعادة وصف اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات .

النموذج البصري :

بني النموذج البصري على أسس منهجية معينة يمكن تلخيصها على النحو التالي :

١ — الكلمة وحدة الجملة ومن ثم كانت هي النواة التي دارت حولها الدراسات الصرفية والمعجمية . أما في الصرف فقد حددت صيغها وأصولها وزوائدها وما يلحقها من الظواهر المختلفة التي يشملها مصطلح « التغيير » كالأللال والإبدال والنقل والقلب والحذف الخ وعينت الدراسات الصوتية بإمداد الصرف بكثير من الحقائق التي استعان بها على دراسة الكلمة . وإنما وقع اختيار النحاة على الكلمة دون الصوت المفرد ودون المقطع ودون المتلازمين لأن الكلمة بحكم تعريفها لفظ مفرد وبحكم دلالتها تدل على معنى مفرد . وهكذا يبدو أن فكرة الأفراد هي التي أعانت على بناء الجملة على الكلمات دون غيرها من وحدات التحليل . أضف إلى ذلك أنها نواة صيغة مفردة وأن اللواصق والزوائد تلصق بها وأن ظاهرة الإعراب في اللغة الفصحى ارتبطت بالكلمة . فالإعراب عندهم أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة . وإذا كانت أواخر الكلمات تختلف بحسب المعاني فلا شك أن الكلمة تصلح لأن ينسب إليها استقلال في بنية اللغة لا يمكن أن ينسب مثله إلى الصوت أو المقطع مثلاً ، بل لا يمكن أن ينسب مثله إلى المتلازمين لأن الإعراب لا ينسب إليهما معاً ومن ثم لا يصلحان معاً — في رأي النحاة — أن يكونا وحدة تحليلية قائمة بذاتها ثم إن الكلمة مع ذلك يمكن تقديمها وتأخيرها ويمكن أن تضاف الكلمات الأخرى أو تنفصل عنها وبذلك كله يتحقق وجودها النظري باعتبارها وحدة تحليلية .

٢ — والكلم أقسام ثلاثة : اسم وفعل وحرف . وإن التقسيم مبني

على أساسين أحدهما التمييز بحسب المعنى وثانيهما التمييز بحسب
المبنى . فأمّا من حيث المعنى فالإسم ما دل على مسمى والفعل
ما دل على حدث وزمن والحرف ما دل على معنى في غيره
وأما من حيث المبنى فالأمر واضح من قول ابن مالك :

بالجر والتنوين والندا وأل ومسند للإسم تمييز حصل
بتا فعلت وأنت وبا افعلي ونون أقبلن فعل ينجلي
سواهما الحرف

ومع التسليم بأن مثل هذا التقسيم ينبغي أن يأخذ في اعتباره
المعنى والمبنى معاً على حد ما صنع النحاة يحسن أن نشير هنا
إلى أن النحاة أحسنوا اختيار المبدأ ولكنهم قصرُوا بعض الشيء
عند إجراء التطبيق ، لأن « الاسم في تقسيمهم اشتمل على
أمشاج من الكلم بينها اختلاف هام جداً من حيث المبنى إذ
لا يدل كل اسم عندهم على مسمى لأن المصدر يدل على
الحدث والوصف يدل على موصوف بالحدث والضمير يدل
على مطلق حاضر أو غائب والظرف يدل على اقتران حدثين
وأسماء الافعال تدل على استعمال إفصاحي إنشائي للغة وهكذا
نجد أن هناك طوائف من الأسماء لا تدل على مسميات . أضف
إلى ذلك أن الحرف لا يدل على معنى في غيره وإنما يدل على
علاقة من العلاقات الرابطة لأوصال الجملة فله معنى وظيفي
يعرف به ويساق له وينسب إليه . وحسبنا أن نعلم أن النحاة
أنفسهم نسبوا المعاني إلى الحروف وحسبنا أن نقرأ قول ابن
مالك :

على للاستعلا ومعنى في وعن بعن تجاوزا عنني من قد فطن

الخ . والأمر من حيث المبنى يدي لنا بعض المفارقات أيضا
فالضمائر لا تقبل التنوين وبعضها لا يقبل النداء ولا تدخل عليها
«أل» وإن دخل عليها حرف الجر لم يظهر الجرّ عليها وكذلك
الحال في الظروف وأسماء الأفعال . ولقد عد النحاة النواسخ من
بين الأفعال وهي ليست متصرفة تصرفاً تاماً في معظمها وبعضها
يأى علامات الأفعال . وهذا وغيره مما يمكن أن يطلع عليه في
كتابي : اللغة العربية : معناها ومبناها ص ٨٢ — ١٣٢ .

٣ — حين لاحظ النحاة عدم إطراد صور الاستعمال أدركوا أن محاولة
بناء القواعد على أمور غير مطردة أمر غير ممكن وغير مفيد .
وكيف يتبادر إلى ذهن من لا يعرف العربية أن النون في «ينبغي»
وهي تنطق بضم شفتين ، والنون في «ينفع» وهي من الشفة
السفلى والاسنان العليا . والنون في «ينظر» وهي يخرج في
نطقها اللسان والنون في « ينقل » وهي تنطق في اللهاة كل
ذلك يؤدي وظيفة واحدة من حيث المعنى ؟ بل كيف يمكن أن
يتصور المرء منذ الوهلة الأولى أن « استخرج » و « ع »
و « ره » يمكن أن توضع تحت عنوان واحد ؟ بل كيف يمكن
أن يضع المرء قاعدة واحدة كمثل : « زيد دنف »
و « دنف » في جواب « كيف زيد » ؟ من هنا كان لابد
للنحاة أن يعزفوا عن غير المطرد الى المطرد فإن لم يجدوا المطرد في
الاستعمال اخترعوه بالتجريد . وكذلك كانت الحال ، فقد
اخترع النحاة (أصل الوضع) وبنوا النحو على هذا الأصل .
فأما النونات التي سبق الكلام عنها فأصل وضعها نون مجردة في
الذهن تنسب الى النطق في اللثة وتمثل عند «ذوق النون»
المفردة وهي ساكنه غير متحركة ولكل حرف من حروف العربية

أصل مثلما للنون أصل . والذي يقرأ باب الإدغام في كتاب
سيبويه يجد سيبويه يتكلم عن الأصول والفروع فيعد الأصول
تسعة وعشرين ويجعل لها فروعاً تصلح في قراءة القرآن والشعر
وفروعاً أخرى لا تصلح لذلك وهذه الأصول هي أصول وضع
الحروف التي جردها النحاة .

ولكل كلمة « أصل وضع » كذلك وإنما يعدل بالكلمة
عن أصل وضعها بالإعلال أو الابدال أو النقل والقلب
أو الحذف أو الزيادة فـ « قال » أصلها « قول » وقد عدل بها
عن هذا الأصل بواسطة الإعلال إذ تحركت الواو (التي في
الأصل المجرد في الذهن) وانفتح ما قبلها فصارت في الاستعمال
ألفاً وهكذا أعلت عين الكلمة و « كساء » أصل وضعها
« كساو » وقد وقعت الواو متطرفة إثر ألف زائدة فأبدلت همزة
و « يقوم » أصلها « يقوم » بقاف ساكنه وواو مضمومة وقد
نقلت حركة الواو إلى الساكن الصحيح قبلها فسكنت الواو
و « حياض » أصلها « حواض » وقد وقعت الواو عيناً لجمع
صحيح اللام وقبلها كسرة فقلبت ياء و « يجد » أصلها
« يوجد » بياء مفتوحة وواو ساكنة وجيم مكسورة وقد وقعت
الواو فاء لمضارع فعل من نوع « المثال » فحذفت اذ تحذف
من مضارع هذا النوع وأمره ومصدره . ومصدره . و « رجل »
المصغر أصلها « رجل » زيدت فيها ياء ساكنة
للتصغير . كل هذا من الناحية الصرفية . أما من الناحية
الاشتقاقية فإن « استغفر » أصلها (غ ف ر) و « جاه »
أصلها « و ج ه » و « سمة » أصلها « و س م »
و « اذكره » أصلها « ذ ك ر » وهلم جرا .

ولكل جملة أصل وضعها . وقد عرف الجزولي الكلام بأنه
« اللفظ المركب المفيد بالوضع » فإذا عرفنا أن الجزولي كان
يقصد تعريف « الجملة » عرفنا أن الجملة لها صورة مجردة في
الذهن عند النحاة قد يطابقها الاستعمال وقد يختلف عنها .
وهذا الأصل هو :

- الجملة الاسمية : مبتدأ + خبر .
الجملة الفعلية : فعل + فاعل (أو نائب فاعل) .
الجملة الشرطية : أداة + شرط + جزاء .
جملة الأمر : صيغة الامر + فاعل (إما ضمير متصل
ومستتر) .
جملة النهي : أداة + مضارع + فاعل (إما ضمير
متصل وإما مستتر) .

وهكذا يصبح أصل الوضع أمراً ثابتاً من عناصره الاظهار
والذكر والاتصال والرتبة على عكس ما يجري على الجمل الحقيقية
في معمعة الاستعمال من إضمار أو حذف أو فصل أو تقديم
وتأخير إلى غير ذلك من مظاهر « التغيير » وهذا الثبات الذي
نسبه النحاة لأصل الوضع مكنهم من أن يبنوا قواعد مطردة
صارمة بمعزل عن تطور اللغة من عصر جاهلي إلى آخر اسلامي
وعن اختلاف القبائل في استعمال اللغة من الحجاز الى نجد
فلما تم لهم ما أرادوا من بناء القواعد عمدوا الى قواعدهم المبنية
بتجريد الأصول فسلطوها على المسموع من الفصحاء وهو مبني
على السليقة دون التجريد فحين اختلف المسموع عن القاعدة
كان بعض النحاة يطعن على العرب ويغلطهم ، وكان بعضهم

الآخر يسلم لهم معترفا بما قاله الفرزدق لابن أبي اسحق « علينا أن نقول وعليكم أن تتأولوا » .

وهكذا نرى أن النحاة افترضوا « أصل الوضع » فإذا اتفق المستعمل معه فذلك ، وإلا ادعى النحاة أن هذا المستعمل قد عدل به عن الأصل « فإن كان المعدول به عن الأصل حرفاً سمي العدول إدغاماً أو إقلاباً وإخفاءً الخ وإن كان كلمة سمي العدول إعلالاً أو إبدالاً أو نقلاً أو قلباً أو حذفاً أو زيادةً أو عدلاً وإن كان جملة سمي العدول إضماراً أو حذفاً أو فصلاً أو زيادةً أو تقديماً وتأخيراً . وكل عدول عندهم كان يتطلب الرد إلى الأصل وهذا الرد إلى الأصل يتم في ضوء قواعد صوتية أو صرفية أو نحوية ويسمى « التأويل » وإنما اختاروا هذا المصطلح ليدلوا به على قصدهم أن يعملوا على أن « يؤول » هذا المعدول به عن الأصل إلى أصله . فكأنهم أخذوا لفظ « التأويل » من الفعل « يؤول » .

٤ — وكذلك جعل النحاة للقاعدة أصلاً وسموه « أصل القاعدة » وجعلوه صالحاً لأن يعدل بالتركيب عنه إلى قواعد فرعية . فالقاعدة العامة للمبتدأ والخبر تخضع للأصل القائل « الأصل في المبتدأ التعريف وفي الخبر التنكير » (ابن عقيل ١/ ٢١٦) ، ولكن هذه القاعدة الأصلية يعدل عنها إلى قاعدة أخرى فرعية تقول : « إذا أفادت النكرة فلا يمتنع الابتداء بها » (نفس المرجع) وكذلك يقول أصل القاعدة « لا يخبر بالزمان عن الجثة » ولكن هذه القاعدة قد يعدل عنها عند أمن اللبس إلى قاعدة فرعية تقول : « إذا كان الإخبار بالزمان عن الجثة

لا يذهب بالفائدة جاز » والامر كذلك بالنسبة للأصل
القائل : « أي معربة » والفرع القائل : « تبنى أى إذا
أضيفت وحذف صدر صلتها » . وهكذا إذا وقعنا على تركيب
تصدق عليه القاعدة الفرعية أمكننا أن نرده الى أصله (القاعدة
الأصلية) بواسطة التأويل اذ ننسبه الى ذلك الأصل ونعترف به
في ظله ونعده استثناء منه ، وهذا هو تأويل القاعدة أي الرجوع
بها الى أصلها المنسجم مع ظاهر النص أو الذي يتبادر من
ظاهر النص . أما إذا كان تفسير بناء تركيب ما يتم في ضوء
أصل لا يتبادر الى الذهن من ظاهر النص فيضطر النحوى الى
« اخراج » التركيب من الأصل القريب الذي ينسجم مع أول
فهم للنص الى آخر غير وارد عليه للوهلة الأولى فذلك نوع آخر
من التأويل غير « الرد » يسمى « التخريج » من ذلك مثلاً
ما دار حول قوله تعالى : ﴿ ولقد آتينا داود منا فضلاً يا جبال
أوبي معه والطير ﴾ قرأ عيسى بن عمر بنصب الطير وقال إن
« الطير » معطوف على محل المنادي أما النحاة الآخرون فمع
اعترافهم بقراءة النصب قالوا إن هناك قراءة أخرى بالرفع وإن
« الطير » المنصوبة لا يمكن عطفها على محل المنادى لتشابه
أحكام المنادى وأحكام تابعه والمعروف أن المنادى إذا اقترن بأل
فإنه لا تسلط عليه « يا » وإنما تتوسط « أيها » بينهما .
وحين رأى النحاة أن ظاهر النص يشهد بما رآه عيسى بن عمر
بحثوا عن معنى آخر يمكن أن ينسجم مع أصل قاعدة أخرى
وهي القاعدة العامة للعطف التي يعطف بحسبها غير المنادى
فعثروا على ذلك المعنى بأن جعلوا الطير معطوفه على « فضلاً »
فكأن الله تعالى آتى داود فضلاً وآتاه الطير ولكن يشهد لرأي

عيسى قوله تعالى ﴿ وسخرنا مع داود الجبال يسبحن والطير ﴾
أما هذا الصنيع من القائلين به فيعد « تخريجاً » لا « ردّاً »
وهكذا يمكن الرجوع الى أصل الوضع بالرد فقط ، ويمكن
الرجوع الى أصل القاعدة به أو بالتخريج .

٥ — لقد بنى النحاة نحوهم على قرينة واحدة من قرائن المعنى النحوي
وهي العلامة الاعرابية وأقاموا عليها نموذجاً متكاملاً سموه « العمل
النحوي » أو « العوامل النحوية » وقسموا العوامل إلى لفظية
ومعنوية ، وقسموا الإعراب إلى ظاهر وتقديري ومحلي وأخضعوا
الظاهرة كلها لفكرة أصل الوضع . فالأصل في الإعراب أن
يكون بالحركة وأما الحرف فهو فرع عليها وعدول عن الأصل ،
والأصل في الإعراب أن يكون ظاهراً فإذا لم يظهر فذلك عدول
عن الأصل يرد اليه بالتقدير ، فإذا كان ما لم يظهر عليه
الإعراب مقصوراً أو منقوصاً قدرت الحركة على آخره ، أما إذا
كان مفرداً مبنياً أو جملة فالمقدر هو المحل . والأصل في النصب
أن يكون بالكسرة وفي جمع المؤنث السالم عدول عن الأصل ،
والأصل في الجر أن يكون بالكسرة وفي الممنوع من
الصرف عدول عن الأصل . والأصل في الإعراب أن يكون
للأسماء وفي إعراب المضارع عدول عن الأصل يتطلب التعليل
بعلة الشبه كما أن في بناء الاسماء عدولاً عن الأصل بعلة الشبه
أيضاً لقد ظهر في صفوف النحاة من ألقى ظلال الشك على
ظاهرة الإعراب وزعم قطرب أن ارتباط الإعراب بالمعنى لا يعدو
أن يكون من تأصيلات النحاة وتجريداتهم وأعانه على ذلك
ما لاحظته من توسع الشعراء والفصحاء في ارتكاب الضرائر
الشعرية مع عدم ذهاب المعنى ، فالقرآن والحديث والشعر وكلام

العرب ملء بالتوسع في أمر العلامة الإعرابية والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى وحسبنا أن نذكر مثلاً من كل نوع مما سبق .

فإن الله تعالى يقول : ﴿ إِنْ هَذَا إِلَّا حُرُوفٌ ﴾ والنبي ﷺ يقول : « ان قعر جهنم لسبعين خريفاً » والفرزدق يقول :
وعض زمان بابن مروان لم يدع
من المال الامسحتاً أو مجلف
والعرب تقول : « خرق الثوب المسمار برفع الثوب ونصب المسمار . ومعنى هذا أن قطرباً لم ينكر وجود الإعراب نفسه ولو أنكره لقام القرآن المتواتر بإعرابه والشعر الذي لا يستقيم وزنه إلا مع الإعراب شاهدين على خطئ رأيه ووضوح باطله . وإنما زعم قطرب أن هذا الإعراب الذي لا سبيل إلى نفي وجوده لا يرتبط بالمعنى على نحو ما قرر النحاة . ولكن ذلك أيضاً لا يسلم لقطرب وإن كان بعض المحدثين ومنهم المرحوم الدكتور ابراهيم أنيس قد وقفوا في صف قطرب وأنكروا الصلة بين الإعراب والمعنى . ولو لم يرتبط الإعراب بالمعنى ما كان هناك فارق فيه بين عبارتي « هذا كاتب ساخر » و « هذا كاتب ساخرا » ومعنى هذا أن الإعراب قرينة من قرائن المعنى النحوي لا مرء ، وأن الذي دعا قطرباً إلى الوقوف هذا الموقف يمكن تفسيره على نحو آخر كما سنرى من بعد (انظر فكرة الترخص في هذا البحث) .

٦ — ونظر النحاة في الزمن النحوي فأروا أن الازمنة ثلاثة : ماض وحاضر ومستقبل . ولكن الزمن عندهم ارتبط بالصيغة المفردة ارتباطاً تاماً حتى قالوا : « إن الفعل دال على الحدث بلفظه

وعلى الزمن بصيغته « وكان الماضي عندهم ارتبط بالبناء على
الفتح وقبول ضمائر الرفع المتصلة ومن ثم رأيناهم ينسبون الماضي
إلى « نعم وبئس وما أفعله » و « هيات » لتحقيق البناء على
الفتح فيها وينسبونه الى « ليس » لهذا ولقبوها ضمائر الرفع
المتصلة على الرغم مما يبدو في معاني هذه الكلمات من بعد عن
معنى الزمن في أساسه وارتباط « العبارات » التي هي فيها بمعنى
التو واللحظة ، فإذا وجدوا أن السياق ربما أدى الى معنى زمني
غير الذي نسبوه الى الصيغة ذهبوا ينسبون المعاني الزمنية الى
الأدوات كنسبة « القلب » الى « لم » ونسبة الدلالة على
ما يستقبل من الزمان إلى « إذا » ونسبة شيء من معنى
الحضور إلى « قد » وهكذا حبسوا الدلالة الزمنية للنحو العربي
في هذا النطاق الضيق بسبب انشغالهم بالمفردات وبناء النحو
عليها كما سبق أن أشرنا وسنرى من بعد أن الزمن في اللغة
العربية أغنى بكثير مما تصوره النحاة .

نموذج كتاب اللغة العربية (١٩٧٣) :

إنما مثلي بالنسبة لهذا النموذج ومثل البصريين بالنسبة لنموذجهم
كمثل رجلين أرادا أن يكشفوا عن بنية ضاحية صغيرة من مدينة ، إذ
تتكون هذه الضاحية من ثلاث مجموعات من المباني . فأما أحد الرجلين
والمثل هنا للبصريين فقد ركب طائرة عمودية توقفت به في الجو فوق هذه
الضاحية بمسافة قليلة تمكنه من رؤية المباني المذكورة دون بقية المدينة
فاطلع فرأى هذه المباني من ثلاث كتل (والمثل للاسم الفعل والحرف)
فأقر بذلك ورضى به وجعل ذلك في صلب معلوماته عن الضاحية . وأما
الرجل الآخر (والمثل لشخصي المتواضع) فلم يركب الطائرة وإما قصد

إلى هذه الكتل ماشياً فدخلها واحدة بعد الأخرى فوجد كل كتلة منها مكونة من بنايات متلاصقة بحيث لا يدرك من يشرف عليها من الطائرة إلا أنها كتلة واحدة . حين رأى تعدد البنايات في كل كتلة ذهب يتفرس في صورة كل منها والغرض الذي تستعمل من أجله فخرج من تجربته هذه بزعم أن ما رآه راكب الطائرة ثلاثة أقسام هو في الحقيقة سبعة أقسام للمباني لا ثلاثة . وهكذا وصل نموذجي الذي بنيته الى جعل أقسام الكلم سبعة : الاسم — الفعل — الوصف — الضمير — الظرف — المخالفة — الأداة . فالتحاة البصريون أشرفوا على أقسام الكلم من أصولهم المجردة تجريداً عقلياً بعد أن التزموا بعبارة قالها على بن أبي طالب رضي الله عنه : «الكلم اسم وفعل وحرف» ، وطلب إلى أبي الأسود أن ينحو هذا النحو . أما نموذجي فقد بدأ بالاستقراء المنهجي الوصفي المبني على أسس من المعنى وأسس من المبنى وانتهى إلى هذا النموذج المستقل عن النحو البصري مع بعض الانتفاع بالمدارس الغربية فوجد ما يلي :

١ — أن ما سماه التحاة : الاسم يشتمل في الواقع على أمشاج من الكلم يختلف سلوك كل منها عن سلوك الآخر فإذا كانت الأسماء تعرف بأل فإن الأوصاف (اسم الفاعل والمفعول والتفضيل والمبالغة والصفة المشبهة) لا تفيدها « ال » تعريفاً ولا تخصيصاً وإذا كانت الأسماء لا تطلب مرفوعاً ولا منصوباً فالأوصاف تفعل ذاك الخ . الخ . ثم إذا دلت الأسماء على مسمى فالضمائر (الموصولية والإشارية والشخصية) تدل على مطلق غائب أو حاضر ولا تقبل بعض العلامات الشكلية كالأسماء وتنظم في جداول بحسب التكلم والخطاب والغيبة

والأفراد والثنية والجمع والتذكير والتأنيث على عكس الاسماء وتبدو احيانا في صورة مشبعة وأخرى في صورة مضعفة فإذا أضعفت اتصلت بالكلمة كما تتصل باء الجر أو لامه مثلاً والظرف (انظر المقصود بالظرف في الكتاب المذكور) لا يدل على مسمى ولا تتصل به الـ ولا يقبل الجر والتنوين والنداء وهكذا .

٢ — ان ما سماه النحاة « الفعل » يبدو أيضا في صورة مرقعة تحتاج إلى كثير من العناية والنظر . لقد اشتمل الفعل على التواسخ التي لا دلالة لها على الحدث كما اشتمل على التعجب والمدح والذم ولا دلالة فيهما على الزمن . ورصدوا للفعل علامات يأبأها كثير مما عدوه من قبيل الأفعال ، فقد نسبوا الفعل إما إلى التعدي وإما إلى اللزوم وليس فيما سبق دلالة على تعد أو لزوم وهلم جرا مما قد يرى بتفصيل أتم في كتاب اللغة العربية : معناها ومبناها .

٣ — لم يدرك النحاة المعنى العام الذي تندرج تحته الأدوات جميعا (وهو معنى الربط والدلالة على العلاقة) فساقوا للحرف تعريفاً لا يكفي في حد الحرف بخاصة ولا الأداة بعامة إذ قالوا : الحرف ما دل على معنى في غيره دون أن يذكروا طبيعة الغير ولا طبيعة هذا المعنى . وهكذا حصلنا على تعريف غير جامع لأن التواسخ (وسنُعدها من الأدوات) تدل على معنى في غيرها وهو النسخ ، وغير مانع لأن الظروف الجامدة المبنية وهي ليست من الادوات) تدل على معنى في غيرها وهو اقتران حدثين .

لهذا قام نموذج كتاب اللغة العربية ١٩٧٣ م على أساس تقسيم جديد ؛ فقسم الكلم إلى :

اسم — وصف — فعل — ضمير — خالفة — ظرف —
أداة .

وفرق بين كل قسم من هذه الأقسام وبين غيره على أساس مزدوج من المعنى والمبنى وهذا التقسيم جزء لا يتجزأ من نظام اللغة العربية كما يتصوره النموذج . والمعروف أن النظام تجريد صامت ساكن غير متحرك وأن هذا النظام إن كان الإطار الذي يرتبط به الاستعمال فإن الفرق بينه وبين الاستعمال فرق ما بين الحسى والمعنوي أو بين الساكن والمتحرك أو بين القانون والسلوك الفردي . والمعروف أن الاستعمال اللغوي يحكم ما له من دينامية وخضوع لظروف التكلم والمتكلم لا يمكن أن ينطبق تمام الانطباق على أي نموذج يمكن للباحث في اللغة أن يجرده تجريداً . ومن هنا ينبغي لصاحب النموذج بعد إنشاء الإطار العام أن يفسر الظواهر المتعارضة مع هذا التأطير . وهكذا وجدت أن ما يسمى في النموذج اسماً ربما ورد في الاستعمال في مواقع يرد فيها الوصف أو الفعل أو الظرف ، وأن الوصف قد يرد مورد الاسم ، وأن الفعل قد يرد علماً وأن الضمير قد يرد مورد الظرف الخ فأنشأت فكرة النقل أو بعبارة أدق انتفعت بما أشار اليه اللغويون من فكرة النقل . فلقد تكلم اللغويون عن ظاهرة النقل بما لاحظوه من تحول الكلمة عن معناها الذي كان لها بأصل الوضع فقالوا إن هذا النقل قد يكون عن طريق المجاز اللغوي الذي علاقته المشابهة كالفصاحة مثلاً نقلت عن صفاء اللبن وذهاب رغوته إلى نقاء اللغة وقد يكون بنقل اللفظ من المعنى الخاص إلى العام كاللبأس إذ كان يدل على الحرب فنقل إلى الدلالة على الشدة من أي نوع وقد يكون بنقل اللفظ من المعنى الكلي إلى الجزئي مثل « الرث » وكانت تدل على الحسيس بوجه عام فخصصت باللباس

والفرش وقد يكون بنقل اللفظ من المعنى اللغوي إلى المعنى الإصلاحي كالصلاة والزكاة والصوم والحج والحال والتميز الخ . (فقه اللغة للأستاذ علي وافي) . هذا ما قاله اللغويون والبيانون . وقد رأيت أن أضيف إلى ذلك نوعاً آخر من النقل يشمل أمرين : نقل المبنى من استعمال القسم الذي ينتسب إليه من أقسام الكلم إلى استعمال قسم آخر والثاني نقل نمط تركيب الجملة بلا تغيير فيه من أسلوب إلى أسلوب آخر . مثال الأول ما أشرنا إليه منذ قليل من أن الاسم قد يستعمل وصفاً كما في (زيد رجل) لأن النموذج يفرض لخبر المبتدأ أن يكون وصفاً فإذا ورد الاسم مورده تحول إلى وصف . بل إن النحاة أنفسهم أولوه بالوصف فقالوا : (أي متصف بالرجولة) ومن هذا القبيل قولهم : هذا رجل الساعة . وهذا معاوية القرن العشرين ، وقضية ولا أبا حسن لها وفي هذا المقام يتحول معاوية وأبو الحسن إلى نكرتين . وقد يرد الاسم مورد الفعل كما في ضربا زيدا فيتعدى الاسم إلى المفعول وقد يرد مورد الظرف كما في لقيته ساعه الغروب فتحدثت إليه بعض الوقت وافترقنا زهاء الثامنة مساء وتواعدنا أن نلتقي غدا .

وقد يرد الوصف مورد الاسم كما في صالح وشاكر ومحمود وأحمد وخليل وغيرها من أسماء الاعلام كما قد يرد الفعل هذا المورد كما في يزيد ويشكر ويعيش ويموت ويحیی وتغلب الخ وقد يرد الضمير (وهو في هذا النموذج يشمل الاشارات والموصولات أيضا مورد الظرف كما في هنا وثم والآن) (اشارة إلى الحاضر) أما نقل النمط التركيبي للجملة من أسلوب إلى أسلوب فمنه نقل الاثبات إلى الدعاء كما في « بارك الله فيك » والنفي إلى الدعاء كما في « لافض فوك » والاستفهام إلى الانكار نحو : ﴿ كيف تكفرون بالله وكنتم أمواتا فأحياكم ﴾ وقد التفت النحاة إلى هذا النوع الثاني (نقل النمط التركيبي) وجعلوه جزءا من نموذجهم ولكنهم

غفلوا عن النوع الأول فلم يلموا به إلا إلاما متسرعا في باقي اسم العلم والتميز (الاعلام المنقولة والتميز المنقول) .

وهناك فكرة أخرى كان لابد أن يشتمل عليها نموذج اللغة العربية ١٩٧٣ م وهي فكرة تعدد المعنى الوظيفي للمبني الواحد على نحو ما يتعدد المعنى المعجمي للكلمة الواحدة . ولم يغفل النحاة عن هذه الفكرة بل على العكس من ذلك نجد أنها تمثل العمود الفقري في نوع من أنواع الكتب النحوية مثل مغني اللبيب لابن هشام والجني الداني لابن أم قاسم المرادي ورصف المباني لابن عبدالنور المالقي ولكن النحاة مع ذلك لم يعطوا هذه الفكرة ما تستحقه من التنظير فلم يدخلوها في تجريداتهم وتأصيلاتهم وينبغي أن يكون قد اتضح الآن ما أقصده بتعدد المعنى الوظيفي للمبني الواحد فقد يكون المبني (وهو يساوي ما يقصده المحدثون بلفظ morpheme أداة فتتعدد معانيها كما في صلاحية « ما » أن تكون موصولة أو مصدرية أو نافية أو تعجبية أو زائدة وكما في صلاحية صيغة فعل « فتح فسكون » للمصدر والصفة المشبهة وصيغة « فعيل » للفاعل والمفعول والمصدر وهلم جرا . والفرق بين هذا وبين النقل أن النقل تحول عن قسم إلى قسم فهو مرتبط بأقسام الكلم أما هنا فالأمر مرتبط بصورة المبني الذي قد يتعدد معناه في داخل قسم بعينه فيتناهى مع فكرة النقل ولكنه قد يمتد على قسمين أو أكثر .

وفي رأي هذا النموذج أن أصل الاشتقاق ليس المصدر كما زعم البصريون ولا الفعل الماضي كما زعم الكوفيون إنما هو الأصول الثلاثة التي تستعمل في المعاجم على شرط أن تكون مفرقة غير موضوعة في كلمة . وأعجب لعقري كالخليل بن أحمد إذ نراه أبا المعجميين العرب وسيد النحاة جميعا والمسئول المباشر عن كثير مما نعرفه الآن باسم أصول النحو

كيف اضطرب تفكيره بالنسبة لأصل الاشتقاق ، لقد وضع الخليل أصلاً للاشتقاق في الصرف في صورة المصدر فقال وقال البصريون معه إن المصدر أصل الاشتقاق . وحين تصدى للغة في كتاب العين قرع المشتقات لا من المصدر وإنما من الأصول الثلاثة التي نعرفها اليوم باسم أصول المادة . فما الفرق بين المادة والاشتقاق ؟ ولماذا لا تكون أصول المادة هي أصول الاشتقاق ؟ الحق ان الصرف لو اعترف بهذه الأصول الثلاثة في التفرع الاشتقائي لكان أصدق مع نفسه لأن كل التحليلات الصرفية تقوم على افتراض الأصول الثلاثة أصلاً للاشتقاق وترعاها في كل التقسيمات سواء في المجرد والمزيد وفي الصحيح السالم والمهموز والمثال والأجوف والناقص واللفيف المفروق والمقرون وفي الميزان الصرفي وفي القول بالإعلال والإبدال والنقل والقلب والحذف وفي اسناد الضمائر إلى الأفعال وفي تشنية الكلمة وجمعها وتصغيرها والنسب إليها بل أن الأصول الثلاثة معتبرة حتى في أمور تقع خارج نطاق الصرف كإلماء الذي يفرق بين الألف الواوية والياءية في الكتابة وهلم جرا .

والنحو شبكة من العلاقات السياقية التي تقوم كل علاقة منها عند وضوحها مقام القرينة المعنوية التي قد يعتمد وضوحها على التأخي بينها وبين القرائن اللفظية في السياق . والقرائن المعنوية في هذا النموذج النحوي هي قرينة الإسناد (ولها صور) ، وقرينة التخصيص (ولها صور أيضا) وكذلك النسبة (ولها صورها) والتبعية (ولها صورها) والمخالفة (ولها صورها) (انظر كتاب اللغة العربية معناها ومبناها) وأما صور الإسناد فهي الجمل الاسمية والوصفية والفعلية والأولى والأخيرة معروفتان أما الوسطى فالمعروف أن الوصف قد يذكر له فاعل وقد يتعدى إلى مفعول به وقد يكون له مفعول مطلق فإذا تقدمه أداة نفي أو استفهام

بدأت الجملة الوصفية جملة أصلية بحيث نجد « أقائم زيد » تقف جنباً إلى جنب مع « أيقوم زيد » و « أزيد قائم » أما إذا تقدمها مبتدأ أو موصوف فإنها تبدو في صورة الجملة الفرعية بحيث تبدو « زيد قائم أبوه » ولها نفس المظهر الذي لجملة « زيد يقوم أبوه » وهكذا يضيف النموذج جملة ثالثة إلى التراكيب العربية هي الجملة الوصفية . وفروع التخصيص كلها علاقات للمنصوبات فالتعدية علاقة المفعول به وقرينته والغائية قرينة المفعول لأجله والمعية قرينة المفعول معه والظرفية قرينة المفعول فيه والتأكيد قرينة المفعول المطلق المؤكد للفعل أي الصارف لمعناه عن احتمال المجاز والتحديد قرينة المفعول المطلق المبين للنوع أو للعدد . والملابسة قرينة الحال والإخراج قرينة المستثنى والتفسير قرينة التمييز . وأما النسبة فهي قرينة الإضافة وهي المعنى الذي ينتظم الجر بالحرف وتعدد معاني هذه الحروف حتى تكاد تربو على الثلاثين (انظر باب حروف الجر في كتب النحو) وتكون الإضافة على معنى أي حرف منها وليست على معنى اللام ومن وفي فقط لاحظ مثلاً معنى « عن » في عبارة « تجاوز الحد » ومعنى على في ركوب الحصان « ومعنى إلى » في بلوغ المدينة « ومعنى الباء » في « ضرب العصا » وهلم جرا . وأما التبعية فقرينة قوامها الرابطة بين عنصرين من عناصر الجملة تجعلهما يقفان على نفس المستوى إزاء نواة الجملة والمقصود بالنواة العنصر الفعلي للجملة (الفعل أو الوصف أو المصدر المضاف أو المتعدي) وهذه القرينة تدل على النعت والتوكيد والبيان والنسق والبدل ولا ترتبط بإعراب معين وإن اعتمدت على المطابقة في الإعراب .

والمخالفة قرينة إرادة معنى غير إسنادي له نمط يخضع لقاعدة من قواعد الجمل فحين يستعمل النمط نفسه لا على سبيل الإسناد يختلف

المعنى عما كان في الإسناد وتشير اللغة إلى هذه المخالفة بالاختلاف في الإعراب فتفرق بالمخالفة بين عنصر من التركيب في حالة الإسناد وبين هذا العنصر في غير الإسناد بالضمّة هنا والفتحة هناك قارن لفظ « سلام » في قوله تعالى : ﴿ قالوا سلاماً قال سلام قوم منكرون ﴾ وكذلك الأمثلة الآتية :

ما أحسن زيــــداً	ما أحسن زيــــداً
نحن العربُ نكرم الضيف	نحن العربُ نكرم الضيف
فصبر جميــــلاً	فصبر جميــــلاً
عليك خطــــوؤك	عليك خطــــوؤك
العملُ العملُ (مبتدأ وخبر)	العملُ العملُ (مبتدأ وخبر)
سقى لك ورعى	سقى لك ورعى
كم عمّة لك يا جرير	كم عمّة لك يا جرير

ولقد جهد النحاة عظيم الجهد في محاولة تخرّيج معظم الطائفة الثانية المنصوبة على وجوب الحذف .

إنما كان الجزء الصرفي الذي قدمناه من النموذج تمهيداً ضرورياً للكلام في الجزء النحوي . ذلك بأن الجانب الصرفي يقدم للنحو قرينتي البنية والربط (والمطابقة داخلية في الربط) اللتين تؤديان مع غيرهما إلى حراسة المعنى وأمن اللبس فالنموذج يشتمل على القرائن الآتية :

١ — العلامة الإعرابية وقد سبقت الإشارة إلى موقف النحاة منها وهي تعد إسهاماً من النظام الصوتي في بناء النظام النحوي . ولكن يدخل فيها كذلك عند النحاة تجريد ذهني لا يتصل بالأصوات وذلك ما أطلقوا عليه الإعراب التقديري والإعراب المحلي . وقد

اتخذ نموذج اللغة العربية ١٩٧٣ الذي نحن بصدد الكلام فيه موقفاً معيناً من هذا النوع من التجريد الذهني الذي لا يتفق من المنهج الوصفي وسنشير إلى ذلك بعد قليل .

٢ — البنية الصرفية وهي قرينة يقدمها الصرف إلى النحو وتبدو قيمتها في الكشف عن المعنى عندما يكون الباب النحوي مشروطاً بشروط بنائية خاصة كاشتراط بناء الفعل للفاعل مع الفاعل وللمفعول مع نائبه واشتراط الجمود للتمييز والمصدرية مع اتحاد الاصول الاشتقاقية للمفعول المطلق ومع اختلافها للمفعول لأجله وهلم جرا فهنا تكون البنية قرينة المعنى النحوي وهو الفاعليه والمفعولية الخ .

٣ — الربط وهو يتم بطريقتين :

(أ) بغير المطابقة فيكون بالضمير نحو : قابلت الرجل الذي كلمتك عنه ، واعادة اللفظ نحو : واتقوا الله ويعلمكم الله ، أو فبدأ بأوعيتهم قبل وعاء أخيه ثم استخرجها من وعاء أخيه « أو الألف واللام » نحو : فأما من طغى وآثر الحياة الدنيا فإن الجحيم هي المأوى وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى « وبالإشارة نحو « ولباس التقوى ذلك خير » وبإعادة المعنى نحو « شعاري لا اله الا الله » وبالحرف نحو « من عمل صالحا فلنفسه » لأننا لو تصورنا الفاء غير موجودة لكان الجار والمجرور صفة لما قبله وليس جوابا للشرط وهلم جرا .

(ب) بالمطابقة في الشخص (المتكلم والخطاب والغيبة) أو في العدد (الافراد والتثنية والجمع) أو في النوع التذكير

والتأنيث أو في التعيين (التعريف والتكثير) .

ووسائل الربط كما نرى تعود إلى العناصر الصرفية .

وهناك قرنتان تعودان إلى علاقة المبنى بالمبنى في السياق وهما :

٤ — الرتبة وهي اما محفوظة دائما في النظام والاستعمال فيعرف بها معنى الكلمة ويرتفع بها اللبس وإما غير محفوظة إذ يقررها النظام مبدأ ويتصرف فيها الاستعمال أسلوباً وهذا النوع من الرتبة هو مجال ما يسميه البلاغيون التقديم والتأخير أما النوع الأول فلا يحتمل تقدماً ولا تأخيراً . وهل تتقدم الصلة على الموصول أو النعت على المنعوت أو المضاف اليه على المضاف أو المجرور على حرف الجر أو المعطوف على حرف العطف ؟

٥ — التضام وهو يشمل التلازم والتنافي والتوارد فأما التلازم فكلام النحاة عن المتلازمين أشهر من أن يعرف به وذلك حين لا تنفك الكلمتان احدهما عن الاخرى كالجار والمجرور والعاطف والمعطوف والموصول والصلة وهلم جرا . وأما التنافي فعكس ذلك وهو أن تأبي الكلمة أن تضام الاخرى فالضمير لا يضاف ولا ينعت وحروف الجر تأبى الدخول على الأفعال كما تأبى واو الحال أن تدخل على الماضي دون توسط « قد » وهلم جرا . أما التوارد فذلك نصيب العلاقات المعجمية من تحديد المعنى النحوي وهو في اصطلاح هذا النموذج يعني أن بعض الكلمات يحدد لها الاستعمال مدخولها وان أطلقه نظام اللغة . فليس في نظام اللغة ما يمنع اضافة لفظ « جلالة » إلى أي مضاف إليه ذي جلال ولكن الاستعمال حدد ذلك بلفظ الملك فيقال « جلالة الملك » كما يقال « حنان الأم » وكما

يقال : « الأم الرؤم » و « العالم العلامة » . ولكلمة « صاحب » عدد محدود من الكلمات يمكن أن تضاف إليها عند إرادة التلقيب مثل : صاحب الجلالة — صاحب المعالي — صاحب الفخامة — صاحب السعادة — صاحب الفضيلة — صاحب النياحه الخ . نحب أن نشير إلى أن تشومسكي قد كشف عن جانب هام في علاقات التوارد لم أفطن اليه وذلك ما يمكن أن نطلق عليه « قيود التوارد » ترجمة لعبارة selection restrictions وقد علق تشومسكي هذه الظاهرة بالمناسبة النحوية لا بالصحة النحوية .

ولعل الرتبة والتضام من أوغل القرائن في نظرية التوزيعين لأن بيئة المبني وهي مناط التوزيع عندهم انما تحددها الرتبة وما يتعين بها من موقع والتضام وما يستعين به من معاقبة أو كما يسمونها substitution ويذكر للنحاة العرب أنهم كانوا على ذكر من فائدة المعاقبة في الكشف عن المعنى وكان من عباراتهم الشائعة قولهم : إن هذا يعاقب ذاك أو لا يعاقبه . فالحرف « قد » مثلاً يعاقب « سوف » ولا يعاقب « ان » .

٦ — وهناك قرينة الأداة وكان يمكن لها أن تحتسب فرعاً على قرينة البنية لأن الاداة مبني على أي حال لكن الأداة كما تكون قرينة على معنى مدخولها المفرد تكون قرينة على معنى الجملة وهنا نأتي مرة أخرى إلى فكرة المعاقبة لنقول مثلاً إن حرف الجر « في » لايعاقب « قد » لأن كلا منهما يدخل على مدخول مختلف ويحل مواقع لا يحل فيها الآخر أو بعبارة التوزيعين يختلف توزيعاً عن صاحبه . وهناك جمل في العربية تتعين لها أدوات فتكون الأداة قرينة الجملة . وانه ليبدو أن تعين الجملة بالاداة هو

الأغلب الأعم في العربية لأننا لا نكاد نجد جملة (فيما عدا
الاثبات والأمر بالصيغة) تخلو من أن تتقدمها الأداة فهناك
أدوات تتقدم جملة النفي وجملة التأكيد وجملة الاستفهام والأمر
باللام والنهي والعرض والتحضيض والتمني والترجي والنداء والشرط
الامتناعي والشرط الإمكانى والقسم والتعجب الخ . وقد يحدث
أن تحذف الجملة كلها حين يدل دليل عليها وتبقى الأداة
وحدها نائية عن الجملة المحذوفة وقرينة عليها بحكم ما بينهما من
التضام . كما في نحو علام وإلام ، وكنحو ولو .. وإن الخ .

٧ — وهناك أيضا قرينة النغمة في الكلام المنطوق وهي قرينة هامة لم
يقلل من أهميتها عند النحاة إلا أنهم كانوا يعرضون الفصحى في
صورتها المكتوبة الصامتة . ولكننا عندما نلجأ إلى الفصحى
ونتخذها وسيلة من وسائل التعبير الشعري والخطابي أو المسرحي
أو السينمائي تبدو قيمة النغمة من جديد في أجلى صورها : فقد
تحذف أداة الاستفهام فتحمل النغمة عبء هذا المعنى كأن
تحكي قصة تطاول أحد الأشخاص على رجل حليم وتصل منها
إلى نقطة من نقاط تمام المعنى فيسأل السامع متعجباً : ولم
يغضب ؟ « وهو يعني : « أو لم يغضب ؟ » فيحذف الهمزة
ويعتمد على النغمة في أداء المعنى وقد جاء حذف الهمزة في قوله
تعالى بلسان موسى : ﴿ وتلك نعمة ثمنها على أن عبدت بني
إسرائيل ﴾ وقول الكميّ :

طربت وما شوقاً إلى البيض أطرب ولالعبا مني وذو الشيب يلعب ؟
وقول عمر بن أبي ربيعة :

ثم قالوا : تحبها ؟ قلت بهراً عدد النجم والحصى والتراب

٨ — وهناك قرينة السياق بكل ما يشتمل عليه من اعتبارات الصناعة النحوية والمقام البلاغي ثم ما سماه تشومسكي قيود التوارد . وتتضح قرينة السياق في تحديد معنى «إن» من قول الشاعر : أنا ابن أبة الضيم من آل مالك وإن مالك كانت كرام المعادن فإن تعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد يجعل الاحتمال هنا لأحد معنيين النفي أو كون إن مخففة من الثقيلة دالة على التأكيد ، ولا يتعين أحد المعنيين بطبيعة الحال إلا أن يساعدنا السياق على تعيينه . وإذا نظرنا إلى صدر البيت وجدنا الشاعر يفخر بآبائه وعشيرته . فلو جعلنا «إن» نافية لوقعنا في التناقض بين الفخر بالقوم والذم لهم فلم يبق إلا أن نعتبر «إن» مخففة من الثقيلة دالة على التأكيد ليستقيم المعنى ولن يتسع المقام لتفصيل القول في قرينة السياق لأنه سيؤدي بنا إلى خارج حدود النموذج النحوي .

ان الذي تقدم من كلام في القرائن الثماني إنما هو تمهيد للفكرة الرئيسية في هذا النموذج وهي فكرة تضافر القرائن . لقد أعطى النحاة العرب لإحدى هذه القرائن (وهي العلامة الإعرابية) نصيباً من العناية عظيماً أخمل ذكر القرائن الأخرى فبدأ النحو العربي وكأنه إعراب خالص وقامت على الإعراب فكرة العامل النحوي التي رأى فيها النحاة قمة نظريتهم وبراها المنهج الوصفي المعاصر أكبر خدعة جازت على ذكاء النحاة العرب على مر العصور وملخص فكرة « التضافر » (التي تصلح عنواناً للنموذج الذي وضعته للنحو) أن المعنى النحوي لا يستعين بقرينة واحدة مهما كان خطرهما . وإنما تتعاون القرائن

المختلفة وتتضافر على بيان المعنى . فليس الفاعل فاعلاً لأنه مرفوع فقط وإنما هو كذلك لأنه :

- | | |
|------------------|-----------------------|
| ١ - اسم | قرينة البنية |
| ٢ - مرفوع | قرينة الاعراب |
| ٣ - تقدمه فعل | قرينة الرتبة |
| ٤ - مبني للمعلوم | قرينة البنية مرة أخرى |

ودل على من فعل الفعل أو قام به الفعل وتلك قرينة معنوية هي قرينة الإسناد ولو أنك قرأت هذه القرائن بالترتيب لوجدتها التعريف الذي وضعه النحاة لباب الفاعل ، ولكن الذي أقرؤا به عند التعريف نسوه عند التطبيق والتحليل وأنت ترى أن الفاعل هنا استبان بخمس قرائن إحداها قرينة الإعراب . وكذلك يتبين المبتدأ بأنه الاسم المرفوع المتقدم ولو تقديراً الذي يخبر عنه بمفرد أو جملة في حكم المفرد وكل قيد من هذه القيود يكشف عن قرينة والحال وصف فضله منتصب يدل على حالة وقوع الفعل فهذه خمس قرائن أيضاً والتمييز الاسم النكرة الجامد المنصوب الرفع لإيهام مبهم سابق فهذه ست قرائن تتضافر على بيان التمييز . والمفعول المطلق مصدر منصوب مشارك للفعل في مادته دال على توكيد أو نوع أو عدد فهذه أربع قرائن والمفعول لأجله مصدر منصوب مغاير للفعل في مادته دال على سبب حدوث الفعل وهذه أربع قرائن أيضاً تبين المفعول لأجله .

والتضافر يغني عن القول بالعامل كما هو واضح لأننا إما أن نختص كل واحدة من هذه القرائن بنظرية للعمل النحوي وهو أمر لا يتفق مع الاقتصاد العلمي الذي أشرنا إليه سابقاً ولا يفيد عند النظر إلى المعنى أية فائدة بالإضافة إلى أنه يتنافى مع التفكير المستقيم ، وإما أن

نجعل القرائن حزمة واحدة فيكون بيان المعنى راجعاً إلى اجتماعها وتضافرها فلا فضل لواحدة منها على الأخرىات فلا تستحق تنظيراً إضافياً يخلل ذكر الأخرىات مع الصمت المطبق عن الكلام في هذه الأخرىات إلا عند الضرورة القصوى كحين يتكلمون عن لزوم الرتبة في « ضرب موسى عيسى » أو شذوذ الحذف (والقرينة هنا هي التضام) في قول الشاعر :

نحن الأولى فاجمع جموعك ثم وجههم إلينا
وتأويل المطابقة في نحو :

فمن يك أضحي بالمدينة رجله فإني وقارها لغريب
وشذوذ حذف الرابط في :

من يفعل الحسنات الله يشكرها

وهلم جرا . ولكنهم لم يتصورا تضافر القرائن على بيان المعنى ولم يجعلوه جزءاً من نموذجهم .

ويتفرع على القول بالتضافر مبدأ آخر يذهب بكل ما جاء به النحاة من طعن على العرب الفصحاء ويرد للقراءات الموسومة بالشاذة اعتبارها وذلك هو مبدأ « الترخص » الذي ربما ورد في التراث تحت عنوان « التوسع » أو « الضرورة » أو « التوهم » أو غير ذلك من المصطلحات التي تجتمع تحت عنوان « الرخصة » أو « الترخص » وقبل أن نشرح المقصود بهذا المبدأ ينبغي أن نجعله مقصوراً على الفصحاء دون غيرهم وهو إذا طبقه المعاصرون منا دخل في مجال الخطأ . فالمقصود بهذا المبدأ تفسير ما خالف القاعدة من نصوص التراث وليس دعوة للمعاصرين إلى التوسع في الاستعمال .

يقول أبو هلال العسكري في ص ٢٦ من كتابه الفروق في اللغة : « والتوسع يلزم موضعه المستعمل فيه ولا يتعداه » .

والمقصود بالترخص في القرينة إهدارها عند أمن اللبس اتكالا على أن المعنى مفهوم بدونها فالمعنى يقتضيها فتكون مميزة بدلا من أن تكون هي التي تقتضي المعنى وتميزه ومن هنا تصبح فائضة وتدخل ضمن مفهوم قول ابن مالك : « وحذف ما يعلم جائز » . ونحن نظفر بالترخص في النص القرآني وفي الحديث وفي الشعر العربي وفي كلام العرب . وحين نظفر به نجده يتناول كل القرائن فلا تستعصم واحدة منها دونه فمن الترخص في العلامة الإعرابية : قراءة ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ برفع لفظ الجلالة ونصب العلماء وقوله ﷺ : « إن قعر جهنم لسبعين خريفا » بنصب خبر إن وقول امرئ القيس :
كَأَنَّ ثَبِيرًا فِي عِرَانَيْنِ وَبَلْهٍ كَبِيرِ أَنْاسٍ فِي بَجَادٍ مَزْمَلٍ

وقول العرب : « جحر ضب خرب » نجر لفظ خرب وهو صفة لمرفوع . ومن الترخص في البنية الصرفية قوله تعالى : ﴿ وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ وَطُورِ سِينِينَ ﴾ . أي سيناء وقوله : ﴿ سَلَامٌ عَلَى الْيَاسِينِ ﴾ أي الياس . . . وقوله تعالى : ﴿ وَابْرَاهِيمَ وَمِيكَالَ ﴾ أي ميكائيل . . . وقول الرسول ﷺ : « جلس احدى عشر نسوة » أي امرأة وقول الراجز :
« الحمد لله العلي الأجلل » أي الأجل ومن الترخص في المطابقة قوله تعالى : ﴿ السَّمَاءِ مَنْفَطَرُ بِهِ ﴾ أي منفطرة وقوله : ﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَاؤُهُمُ الطَّاغُوتُ ﴾ أي الطواغيت وقوله تعالى : ﴿ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ ﴾ أي يجهلون . وقوله جل شأنه : ﴿ فَظَلَّتْ أَعْنَاقُهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ ﴾ أي خاضعة وقوله ﷺ : « ثم أتبعه ستا من شوال » أي ستة وقول النابغة :

كَأَنَّكَ شَمْسٌ وَالْمَلُوكُ كَوَاكِبُ إِذَا طَلَعَتْ لَمْ يَبْدُ مِنْهُمْ كَوَكَبُ

فجمع التكسير وهو « كواكب » يعامل معاملة المؤنث المفرد لا الجمع . ومن الترخص في الربط قوله تعالى : ﴿ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرِّيبَ فَرِيقًا تَقْتُلُونَ وَتَأْسِرُونَ فَرِيقًا ﴾ فحذف الضمير (أي منهم) ويتحتم هذا لأن صاحب الحال هو الضمير في قلوبهم وليس يوجد غيره مما يصلح أن يكون صاحب الحال . وقوله تعالى : ﴿ وَالَّذِينَ يَتُوفُونَ مِنْكُمْ وَيُذِرُونَ أَزْوَاجًا يُتْرَبْنَ . . ﴾ أي بعدهم ومن حذف الفاء اللازمة لجواب الشرط قوله عز من قائل : ﴿ وَإِذَا تَلَّى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٌ مَا كَانَ حُجَّتُهُمْ . . ﴾ ، ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنْتَصِرُونَ ﴾ ، ﴿ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ . . ﴾ ، ﴿ وَإِنْ اطْعَمُوهُمْ إِنَّكُمْ لَمُشْرِكُونَ ﴾ ، وقول الشاعر : « من يفعل الحسنات الله يشكرها » . ومن الترخص في الرتبة كل ما يعرفه النحو مما يسمى « رتبة غير محفوظة » وكذلك بعض الرتب المحفوظة كما في قول الشاعر :

أَلَا يَا نَخْلَةَ فِي ذَاتِ عَرَقٍ عَلَّيْكَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ السَّلَامُ

وقوله :

لَعَنَ إِلَاهَهُ وَزَوْجَهَا مَعَهَا هِنْدُ الْهِنُودِ طَوِيلَةُ الْعَمَلِ.....

وقوله :

وَمَا لِي إِلَّا آلُ أَحْمَدَ شَيْعَةً وَمَا لِي إِلَّا مَذْهَبَ الْحَقِّ مَذْهَبُ

والترخص بالتضام إنما يكون بالفصل بين المتلازمين أو بحذف أحدهما أو الجمع بين المتنافيين ومن ذلك قول تعالى : ﴿ وَإِنْ كَلَّا لَمَا لِيَوفِيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ ﴾ فبعد لما مضارع تقديره عندهم « ينقص » وقوله ﷺ : « ان مما ينبت الربيع يقتل أو يلبس . . » بحذف « ما »

كم بجود مقرف نال الغنى

ففصل بين كم الخبيرة وتمييزها « مقرف » الذي ما يزال مجرورا
بفاصل أجنبي هو الجار والمجرور (بجود) المتعلق بالفعل « نال »
وقوله : « ما أنت بالحكم الترضى حكومته » فجمع بين المتنافين وهما
أل والفعل المضارع — وأما الترخص في الأداة فنحو قوله تعالى : ﴿ قالوا
تالله تفتأ تذكر يوسف ﴾ أي لا تفتأ وقوله تعالى ﴿ فلما رأى الشمس
بازغة قال هذا ربي ﴾ أي أهذا ربي ؟ وقوله جل شأنه ﴿ وما كان لبشر
أن يكلمه الله الا وحيا أو من وراء حجاب أو يرسل رسولا ﴾ فحذفت
« أن » المصدرية دون أن يسبق ذكرها ولكن دل عليها نصب المضارع
ومعنى المصدر المفهوم من الكلام السابق عليها (وحيا أو من وراء
حجاب) . وقول امرئ القيس :

فقلت يمين الله أبرح قاعدا ولو قطعوا رأسي لديك وأوصالي
أي لا أبرح . وأما قول عنتره : « وخلا الذباب بها فليس يبارح
عودا » فالنفي متحقق بذكر ليس قبل الناسخ الذي هو اسم الفاعل من
« برح » وأما في الآية الكريمة ﴿ ولا على الذين إذا ما أتوك لتحملهم
قلت لا أجد ما أحملكم عليه تولوا . . ﴾ فالخذف هو فاء العطف أما
في حيز الشرط فيكون المعنى : ولا على الذين إذا ما أتوك لتحملهم
فقلت لا أجد ما أحملكم عليه تولوا . . وأما في حيز الجواب فيكون
المعنى : ولا على الذين إذا ما أتوك لتحملهم قلت لا أجد ما أحملكم
عليه فتولوا . . فالترخص واقع على إحدى الحالتين إذ إن جواب الشرط
لا يتعدد هكذا . وأما في قوله تعالى : ﴿ وألقى في الأرض رواسي أن تُميد
بكم ﴾ فقد وقع الترخص بحذف حرفين هما اللام قبل « أن »

ولا النافية بعدها أي : لئلا تميد بكم ومثله فيما يبدو : ﴿إني أعظك أن تكون من الجاهلين﴾ وعكس الحذف الزيادة في قوله تعالى : ﴿حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها﴾ وقوله : ﴿لا أقسم بهذا البلد﴾ وأما الترخص في النعمة فيقع بالقراءة مع الصمت وبالتلحين في الغناء إذ تحول نعمة الغناء دون تحقق نعمة الكلام .

وفي كل حالة من حالات الترخص السابقة تقوم بقية القرائن المتضافرة بوظيفة حفظ المعنى من اللبس فلا يضير الترخص شيئاً ومما يدل على ذلك أنك قد تستمع إلى التلميذ يقرأ نصاً فيخطيء في النص اعراباً أو بنية الخ . وقد تستمع إلى المذيع يفعل الشيء نفسه ولكنك مع ذلك تفهم ما يقوله هذا وذاك فلو كان الخطأ الذي ارتكبه كل منهما بإهدار القرينة يذهب بالمعنى ، مافهم كلامه ولو اعتمد المعنى على هذه القرينة التي أهدرها لحفى المعنى ولوقع الكلام في حدود اللبس . والذي يبدو لي أن القراءات الشاذة في جملتها يمكن أن تفسر على أساس الترخص وعندئذ لا تكون شاذة لأنها تبدو في مظهر مألوف درج الكلام الفصيح على الظهور به ولأن الترخص من الكثرة والشيوع في كلام العرب بحيث لا ينبغي أن يعد شذوذاً ثم لأنه مشروط في كل حالة بأمن اللبس ومن هنا كان يحسن أن يحتل مكانه المشروع من النظرية النحوية وألا تنقطع الأسباب بينه وبين قواعد النحو . ومن أصول النحاة أن « الشذوذ لا ينافي الفصاحة » .

أشرنا عند الكلام عن النموذج البصري إلى أن النحاة نسبوا الزمن النحوي إلى الصيغ المفردة فجعلوا الزمن وظيفة الصيغة وقالوا « ان الفعل يدل على الحدث بلفظه وعلى الزمان بصيغته » . ولما كانت صيغ الفعل ثلاثاً عند البصريين جعلوا الازمنة ثلاثة وأعانهم على ذلك اتفاق

تقسيمهم مع الفهم الفلسفي لمقوله الزمان . ومن هنا جعلوا الزمن النحوي اما ماضيا أو حاضرا أو مستقبلا وجعلوا للأول صيغة فعل وللثاني والثالث صيغتي يفعل وافعل . ولم يتكلموا عن الزمن بالنسبة للمصدر أو للصفات الخمس (اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغة المبالغة وأفعل التفضيل) إلا في مجرى القول عن أعمال اسم الفاعل وربما أشاروا في معرض الصفة المشبهة إلى الدوام والثبوت دون تحديد الزمن .

أما في نموذج اللغة العربية ١٩٧٣ فقد آخى بين الزمن والجهة وخرج من ذلك بنظام زمني غني تباهى به اللغة العربية غيرها من اللغات وربما حسن عند هذا المنعرج أن أوضح المقصود بلفظ الجهة أنها في الأصل فكرة مما تشتمل عليه الدراسات اللغوية الحديثة تحت اسم Aspect ولكنني عندما نظرت إليها في ضوء تركيب النظام النحوي العربي خرجت بفهم لها غير مطابق لما فهمه الغربيون منها إذ وجدت الجهة في لغتنا تقوم بوظيفة تخصيص المعنى كما وجدت أن المعنى الذي تخصصه الجهة إما أن يكون « الحدث » وإما أن يكون « الزمن » فأما مخصصات الحدث فهي المنصوبات (التي جعلنا قرينتها الشاملة منذ قليل قرينة التخصيص) والمجرورات . ومعنى ذلك أنك إذا قلت : « قرأت » فقد أسندت حدث القراءة إلى نفسك على وجه عام يشمل كل مقروء وكل سبب للقراءة وكل مصاحب لها وكل مكان .

كما يشمل المعنى الحقيقي للقراءة والمجازي لها ونوعها ولا يحدد ملابسته الخ فاذا قلت « قرأت الكتاب » فقد خصصت القراءة بالكتاب ونفيت الصحيفة والمجلة الخ واذا قلت « قرأت طلبا للمتعة » فقد خصصت القراءة بسبب ونفيت بقية الأسباب وكذلك الحال في « قرأت وضوء المصباح » و « قرأت قراءة متأنية » و « قرأت

جالسا » و « قرأت في الحجرة » الخ . وأما مخصصات الزمن فهي أفكار مثل التجدد والانقطاع والثبوت والدوام والاستمرار والبساطة والمقاربة والشروع والقرب والبعد والتعود ويعبر عن هذه الأفكار بالنواسخ الفعلية (كان وأخواتها وكاد وأخواتها) وبعض الحروف مثل قد ولم والسين وسوف الخ وبهذه المزاجية بين الزمن والجهة يصبح الزمن وظيفة السياق بعد أن جعله النحاة وظيفة الصيغة وهكذا نستطيع التفريق بالزمن بين تراكيب مثل : كان فعل وكان قد فعل وكان يفعل وقد فعل ومازال يفعل وظل يفعل وفعل وكاد يفعل وطفق يفعل ويفعل وسيفعل وسوف يفعل وسيظل يفعل الخ .

والدليل على أن الزمن النحوي وظيفة السياق أن الأوصاف الخمسة والمصدر لا ينسب إليها الزمن حالة الافراد ولكنها إذا دخلت معمعة السياق استعانت بقرائن مختلفة على الانتساب إلى زمن بعينه ومن قرأ باب إعمال اسم الفاعل أو إعمال المصدر أو إعمال الصفة المشبهة في كتب النحاة وتأمل التراكيب السياقية التي ترد بها هذه المباني أدرك اختلاف الأزمنة بين بعض صورها والبعض الآخر وعرف أن مرجع الدلالة الزمنية في هذه التراكيب إنما هو قرائن السياق لا معنى الصيغة ذاتها .

النموذج التحويلي :

رأينا كيف اختلف النموذجان السابقان في تصورهما نظام اللغة العربية الفصحى دون أن تتغير اللغة نفسها مما يدل على أن النموذج النحوي هو تصور لنظام اللغة يختلف باختلاف الباحثين في اللغة وليس هو اللغة نفسها أوحى بها إلى نبي نحوي . وإذا رجعنا إلى المثل الذي ضربناه للفرق بين البصريين الذين نظروا إلى الضاحية من الطائرة

العمودية وينى إذ سمعت إليها ودخلت بيوتها وحجراتها أمكننا أن نقول إن النحو التحويلي كما يراه تشومسكي والمكتفون حوله لم يدخل بيوت الضاحية ولم يكتف بالطائرة العمودية ليحلق فوق الضاحية من قرب بحيث يراها ولا يرى الضواحي الأخرى وبقية المدينة وإنما حلق تشومسكي في أجواز الفضاء ليرى المدينة كلها بضواحيها المختلفة (والمثل هنا للغات الإنسانية جميعاً) وليصفها بما استنبطه من الصفات المشتركة بين الضواحي جميعاً . والمدينة هنا في جملتها هي اللغة باعتبارها ظاهرة إنسانية أو كما يسميها دي سوسور Le Langage والضواحي هي اللغات المختلفة كالعربية والفارسية والتركية . وقد حاول التحويليون أن يوجدوا نحواً عاماً لهذه اللغات الإنسانية جميعاً به تتضح كيفية اكتسابها واختزانها وتحويل المختزن إلى الاستعمال . والعلامة تشومسكي تلميذ هاريس الذي هو تلميذ بلومفيلد منشئ اللغويات التوزيعية في أمريكا ومن هنا يعتبر النحو التحويلي حفيداً إن لم يكن ابناً مباشراً للنحو التوزيعي . ولكن تشومسكي آخى بين تعاليم بلومفيلد وتعاليم هوبلوت ووصفية دي سوسور ومنطقية بور روايال وانتفع مع كل ذلك بالمنطق الرمزي وعلم النفس وأقر على نفسه بالعقلانية في فهم اللغة .

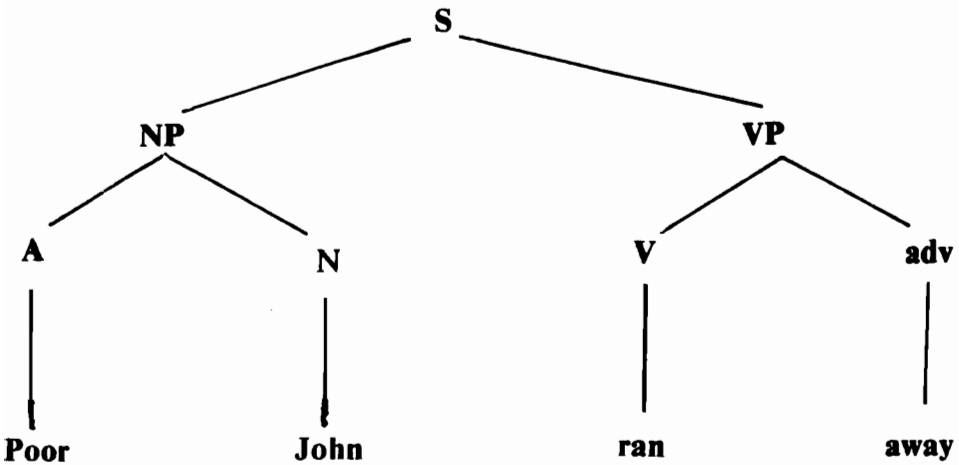
لقد قال بلومفيلد في كتابه « اللغة ١٩٣٣ » : كل متكلم يعني بالتأمل فيما يقول لابد أن يخبرنا .

أن Poor John ran away مركبة من مكونين مباشرين هما ran away و Poor John وإن كلاً من هذين بدوره صورة مركبة ، وإن المكونات المباشرة لعبارة Poor John هي poor و John ، وإن مكونات ran away هي ran و away وهكذا وقع بلومفيلد لأول مرة على مصطلح قدر له أن يؤدي دوراً كبيراً على مسرح الدراسات اللغوية الأمريكية هو

مصطلح « المكونات المباشرة » Immedirect Constituents لكنه ترك لتلاميذه من بعده أن ينموا هذه الفكرة ويصلوا بها إلى نتائجها الطبيعية في اتجاه الكشف عن التراكيب النحوية الملبسة وغير الملبسة . ومن خلال اعتماد بلومفيلد وتلاميذه في التحليل النحوي على ظواهر الرتبة والتضام والمعاقبة والموقع جعلوا التوزيع مذهبا لهم وعرفوا به وسمي تلاميذ بلومفيلد

عملهم باسم Immediate Constituent Analysis

أو تحليل المكونات المباشرة ، وعرضوا هذا التحليل في صور بيانية مختلفة أشهرها الشجرة التي تبدو على النحو التالي :



انتفع التحويليون بهذه الطريقة من طرق العرض ولكنهم لم يستخدموها على علاقتها وإنما طوروا الإفادة منها بحسب المطالب العلمية لمتهمهم . لقد قيل إن إحدى مميزات النحو التحليلي أنه يمكننا أن نلمح القرابة بين جمل متمايزة من حيث بنيتها السطحية كما نلمح الاختلاف بين جمل متطابقة من حيث هذه البنية السطحية ، وهكذا يمكننا أن نعبر

بالتحليل النحوي عن طبيعة القرابة بين أزواج من الجمل مثل :

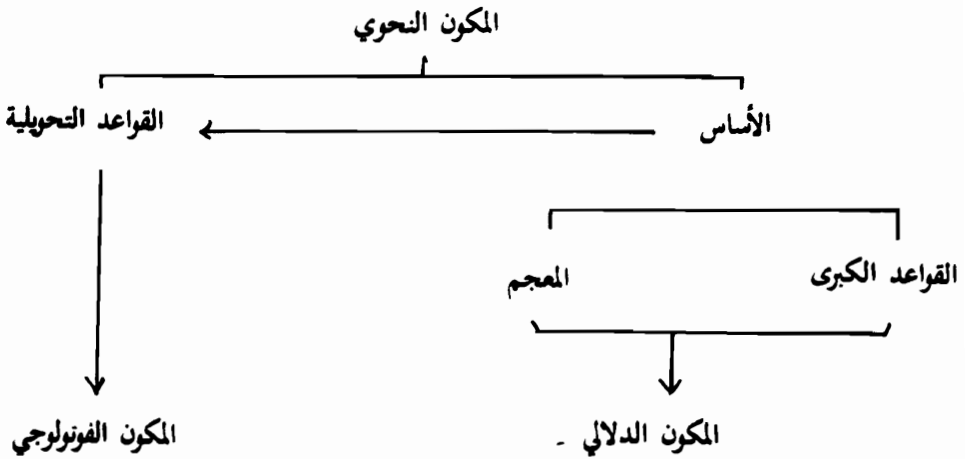
ضرب زيد عمرا	ضُرب عمرو
علّمت زيدا	تعلم زيد
قام زيد	زيد قام

كما يمكننا أن نستخرج بنيات عميقة متقدمة بالوقف على أماكن مختلفة من قوله تعالى : ﴿ ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين ﴾ إذ يمكن أن يرد على الآية المعاني التالية :

- ذلك الكتاب . لا ريب فيه . هدى للمتقين .
- ذلك الكتاب لا ريب . فيه هدى للمتقين .
- ذلك الكتاب . لا ريب . فيه هدى للمتقين .
- ذلك الكتاب (لا ريب فيه) هدى للمتقين .

كما يمكننا من أن ندعى معينين على الأقل لعبارات مثل : « زيارة الأصدقاء سارة » و « دار الكتب المصرية » و « لقد رجا التلميذ المعلم أن يقرأ النص » إذ يأتي اللبس من إضافة المصدر وتحديد المنعوت وتعيين مرجع الضمير على الترتيب فإذا حللنا هذه الجمل بواسطة الشجرة السابقة فرمّا أدركنا إلامّ أضيف المصدر وإلام رجع الضمير وما المنعوت الذي وصفه النعت . وأكثر من ذلك أننا نستطيع من خلال هذه الشجرة أن نولد من معنى الجملة بنيات سطحية أخرى تعبر عن المعنى نفسه مثل : « من السار أن يزورك الأصدقاء » و « دار مصرية للكتب » و « رجا التلميذ أن يعيد المعلم قراءة النص » الخ . غير أن التحويل لا يتم من بنية سطحية إلى بنية سطحية أخرى وإنما يتولد من البنية العميقة التي يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة من خلال أنواع من

القواعد شرحها تشومسكي في كتابه ١٩٦٥ بصورة يمكن عرضها بالشكل البياني التالي :



أما القواعد الكبرى فإنها تحدد تخطيط البنية العميقة للجملة على النحو التالي :

$S \rightarrow NF VP$ أي الجملة ضميمة اسمية وضميمة فعلية

$NP \rightarrow DET N$ أي أن الضميمة الاسمية أداة واسم

$VP \rightarrow AUX V$ أي أن الضميمة الفعلية مساعد وفعل

ويقرأ السهم كما تقرأ « أي » التفسيرية في اللغة العربية . هذا هو الجانب الأول من جانبي الأساس أما الجانب الثاني وهو المعجم فإنه يحدد عدداً من السمات المعجمية التي تتصف بها أو توصف من خلالها مداخل المعجم كأن نقول ان لفظ

« الرجل » يتسم بأنه اسم معدود حي — انسان Human فإذا أردنا الجنس أبدلنا « معدود » بعبارة « لا معدود » وفائدة هذه السمات أننا سنرى بعض الأفعال تتخذ فاعلها ومفعولها بشروط خاصة تحددها هذه السمات فمثلا الفعل « صلى » لا يتخذ فاعلا من النبات أو الجماد أو الحيوان والفعل « بكى » لا يكون فاعله الا من يصح منه البكاء . فإذا اكتفينا بالقواعد الكبرى والسمات المعجمية فإنها لن تمدنا بالكلمات بذاتها لأنها ليست أكثر من مجموعة من القواعد والمطالب المجردة ومن ثم تحتاج إلى عنصر دلالي يعيننا على أن نختار المعاني المنسوبة إلى البنية السطحية . وفي الوقت ذاته تعمل مجموعة أخرى من القواعد التحويلية على أن تستعين بالعنصر الفونولوجي من هذا النموذج لتصوغ البنية السطحية المعبرة عن تلك البنية العميقة . وقد تطلب هذا المنهج أن تحدد الضمائم التي تعبر عنها هذه القواعد تحديداً مجرداً مثل (VP و NP) وأن تصاغ قواعد لاستبدال الضمائر بالأسماء وقواعد لإدماج الجمل الفرعية في تكوين الجمل الأصلية .

لقد جعلنا الغاية التي نسعى إليها من عرض هذا النموذج أن نرى كيف يمكن أن توصف اللغة العربية الفصحى من خلاله . والذي ينبغي لنا أن نفعله لنمهد به الطريق إلى هذا النوع من التطبيق هو أن نحدد الضمائم في لغتنا العربية لنعرف ماذا يقصد بالضميمة الاسمية وماذا يراد بالضميمة الفعلية . وأول شيء أن المقصود بالضميمة الاسمية قد يكون واحداً من الأمور الآتية :

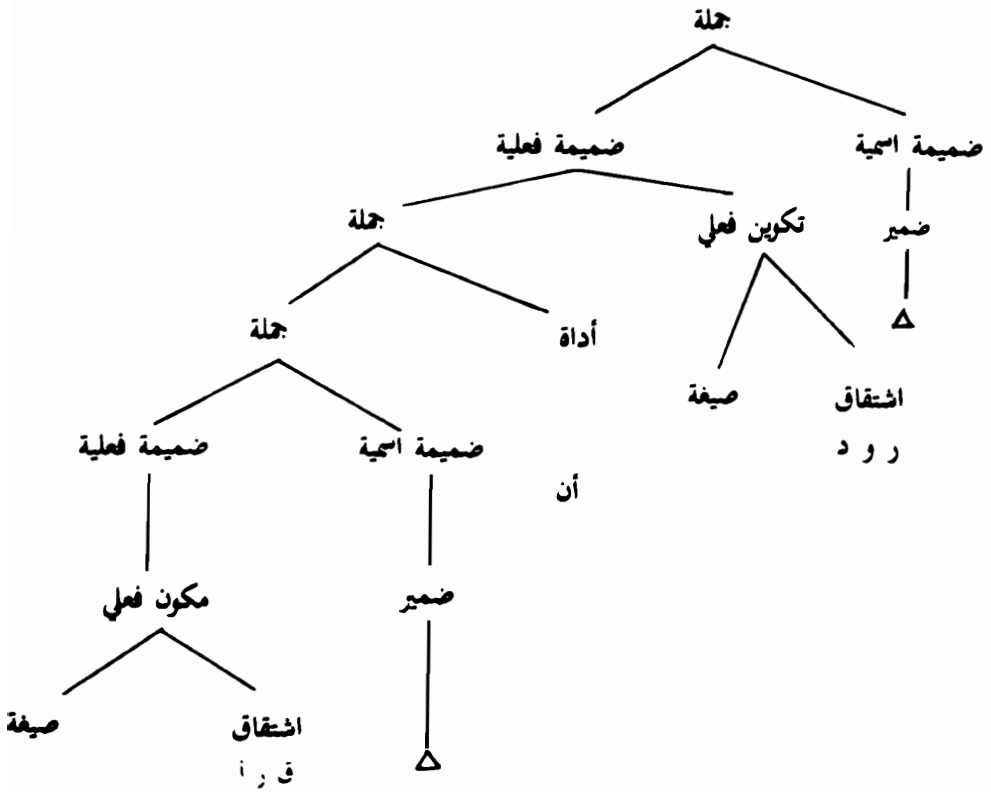
الاسم المفرد — الضمير — الاسم الموصوف — المتضايقين —
الموصول وصلته — الموصوف وصفته .

أما المقصود بالضميمة الفعلية فهو :

المكون الفعلي (وهو الفعل أو الوصف أو المصدر وما في حيزه) — المركب الفعلي من ناسخ ومكون فعلي .

أما الجملة الفرعية فقد تُقدّم لها أن أو أنّ أو ما المصدرية أو غيرها من الأدوات المصدرية أو الموصول وقد تكون الجملة بدون مقدمة ولكنها حالة محل المفرد من نوع ما يسميه النحاة : الجمل ذوات المحل . ونحب أن نشير إلى أن المصدر الصريح سيعامل معاملة خاصة فإذا وقع المصدر الصريح دون مطلق أو إضافة عومل كما يعامل الاسم المفرد وإن وقع مضافاً أو ممتولاً (ذا فاعل أو مفعول) عومل معاملة المصدر المؤول من حرف وجملة . أما الضمير فشرط استبداله من الاسم أن يتحد الاسم الذي حل محله الضمير في الصورة مع مرجع الضمير وهذا ما يسمى بالتطابق المعجمي lexical identity ثم أن يشير إلى ما يشير إليه المرجع وذلك هو التطابق الاشاري referential Identity وسنحاول فيما يلي أن نعرض عدداً من الجمل بهذا النوع من التحليل ونضيف من خلاله مزيداً من الشرح لتطبيق هذا المنهج على اللغة الفصحى لاختيار صلاحية هذا المنهج أن يعاد وصف العربية من خلاله .

١ - أريد أن أقرأ :



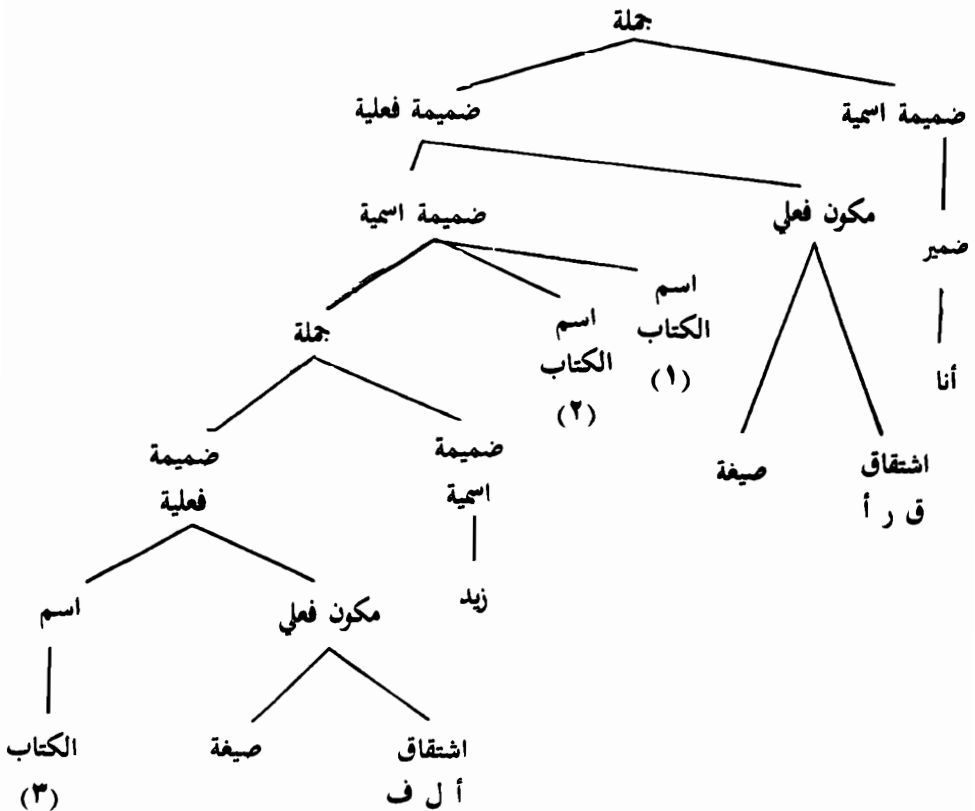
ففي هذه الجملة نجد أننا قدمنا الضمير وجعلناه مستترا (Δ) قبل الفعل لأن الرتبة في حساب هذا النموذج إنما هي ظاهرة سطحية أسلوبية فقولك « قام زيد » هي من وجهة نظر النموذج المطروح « زيد قام » والفارق أسلوبى يتعلق بالتقديم والتأخير والأسلوب غير النحو . أما عبارة « المكون الفعلي » ففائدتها أنها تمكننا من أن نضع تحتها فعلا أو وصفا أو مصدرا مضافا أو ممطولا ولذلك رصدنا تحتها الاشتقاق لأنه لا يتعدد ويمكن تركه أيضا لإفساح المجال لمتخلف المواد الاشتقاقية وتركنا الصيغة غير محددة لتنويع البنية السطحية . ولما رأينا أن الجملة الفرعية

تتقدمها أداة أفردنا للأداة فرعاً خاصاً قبل كلمة « جملة ». وبهذا يمكننا أن نعبر عن هذه الجملة بالبنيات السطحية الآتية :

أريد أن أقرأ	أريد القراءة
أنا مرید أن أقرأ	أنا مرید القراءة
أردت أن أقرأ	إرادتي أن أقرأ

وهلم جرا مما يمكن إرجاعه جميعه إلى التخطيط السابق . فإذا غيرنا الاشتقاق في المكون الفعلي الأول إلى (ن و ي) وفي الثاني (ص ل و) فقد نصل إلى جملة « نويت أن أصلي » .

٢ - قرأت الكتاب الذي ألفه زيد :



ويتضح من هذا المشور التحليلي للبنية العميقة أن العناصر النهائية بالترتيب هي :

أنا + ق ر أ + الكتاب^(١) + الكتاب^(٢) + زيد + أ ل ف + الكتاب^(٣) .

وبقواعد التحويل نصل الى ما يأتي :

أنا + ق ر أ تتحول الى قرأت

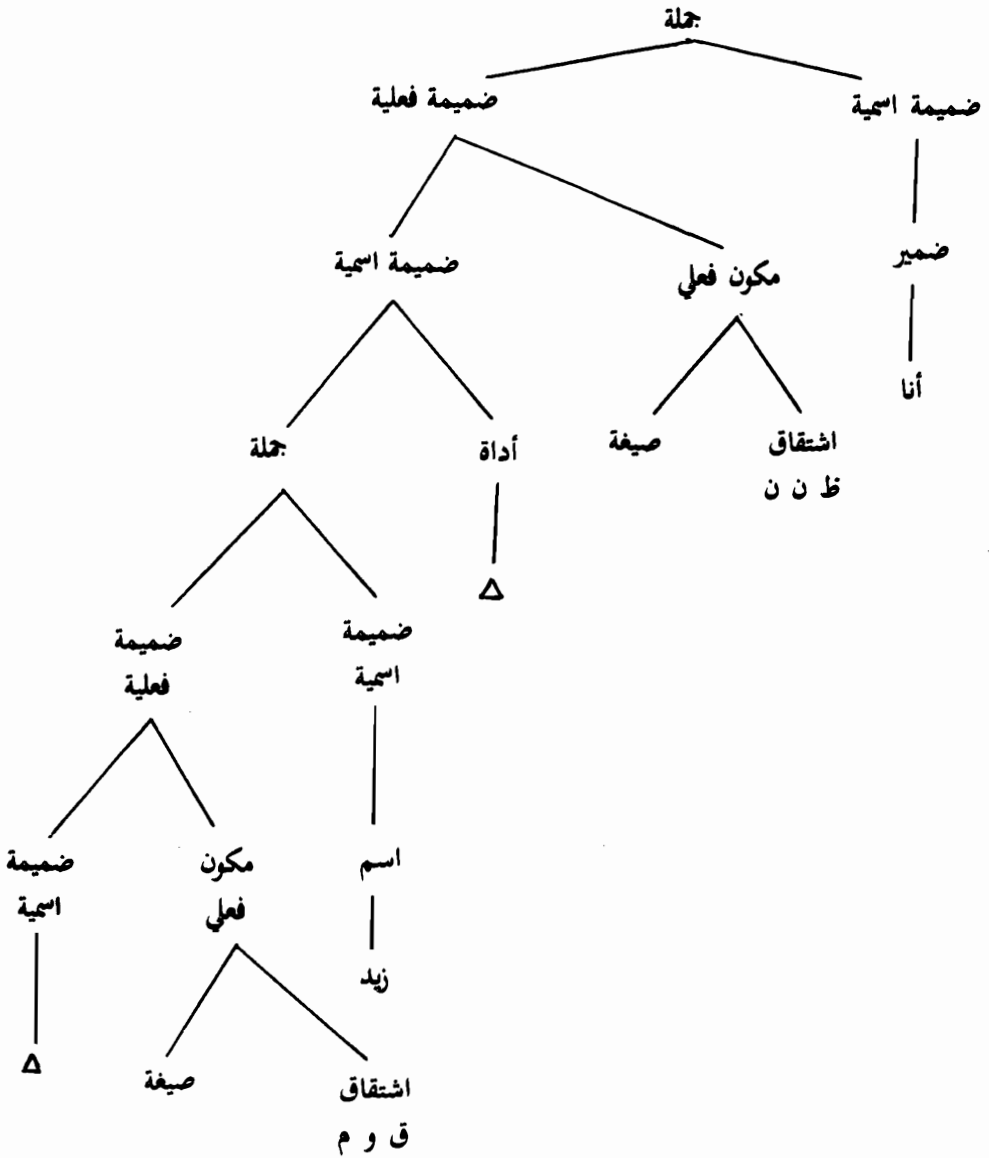
الكتاب (٢) » الذي لمراعاة التطابق المعجمي والاشاري بينه وبين الكتاب (١) .

الكتاب (٣) » ضمير متصل للسبب نفسه بينه وبين الكتاب (٢)

زيد ألف الكتاب » ألفه زيد بعد وضع الضمير الموصول موضعه .

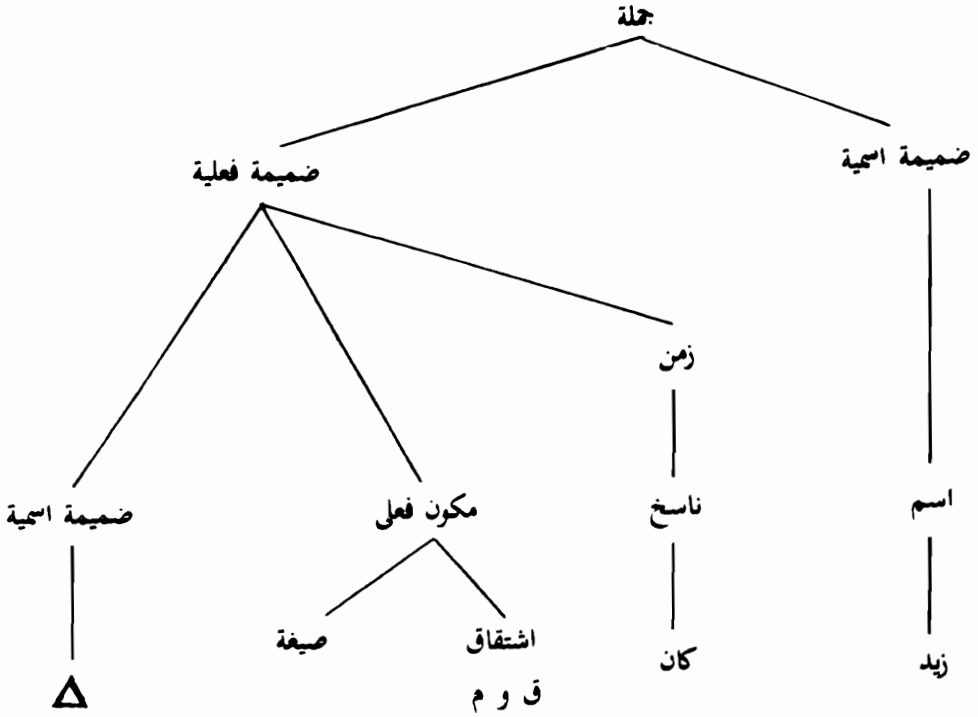
وهذا هو المقصود بالتحويل الذي سمي النموذج باسمه .

٣ _ ظننت زيداً قائماً :



الأداة التي لم تظهر هي (أن) ولو ظهرت لترتب على ظهورها تنشيط قواعد تحويلية أخرى بالنسبة للإعراب . أما عدم ذكر الضميمة الاسمية الأخيرة فمعناه اللزوم مع اللازم والحذف مع المتعدي .

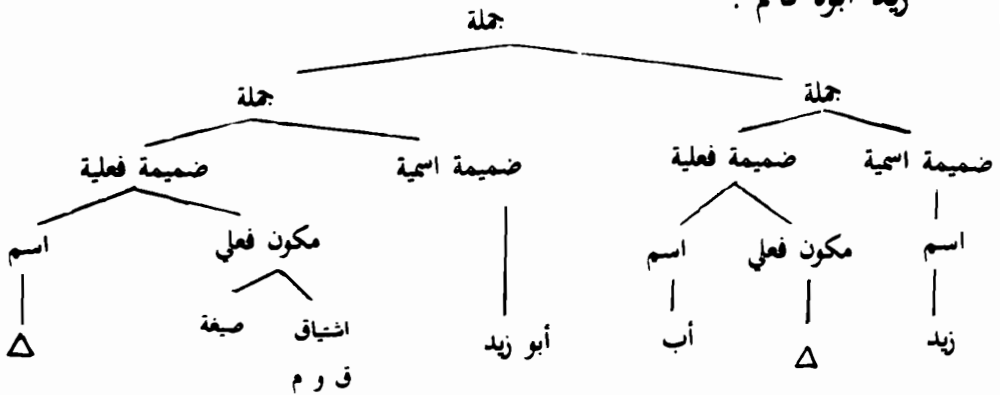
كان زيد قائماً :



ويلاحظ :

- ١ — أن المركب الفعلي مكون من الناسخ وخبره .
- ٢ — أن الخبر بصورته الحاضرة قد يكون لازماً كما في المثال الذي لدينا وقد يكون مفعوله محذوفاً كما في : كان زيد ضارباً عمراً .

زيد أبوه قائم :



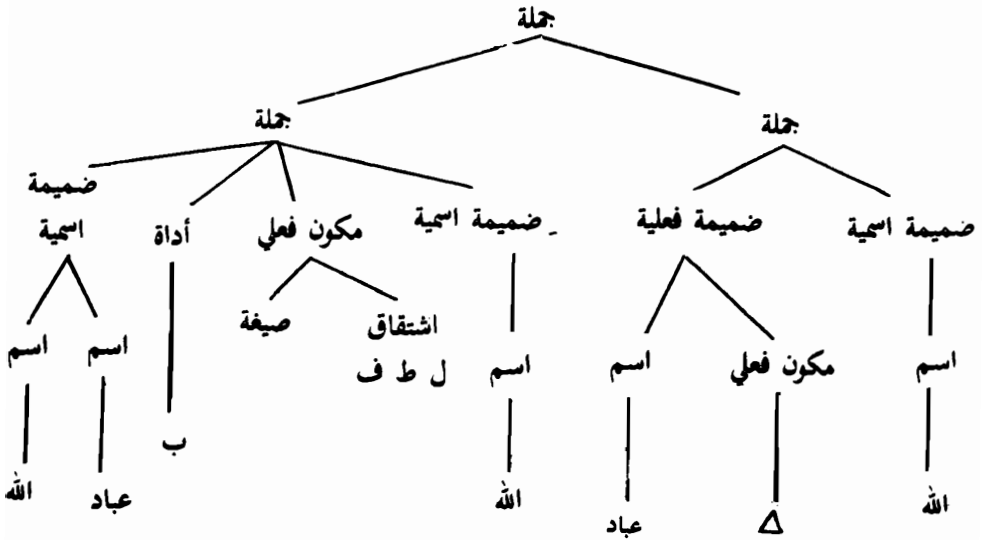
ومعنى هذا التخطيط أن البنية العميقة مكونة من شقين :

(أ) زيد له أب (حيث ترجحت الملكية التي دلت عليها « له » الى

سكون فعلي = يحوز أو يتخذ ، أو نحوها) .

(ب) أبو زيد قائم

الله لطيف بعباده :



يلاحظ هنا :

(أ) أن الضميمة الاسمية مكونة من اسمين مما يدل على الإضافة .

(ب) أن الاسم الثاني (الله) يتطابق معجمياً وإشارياً مع اسم سابق

فيتحول إلى ضمير يعود على السابق .

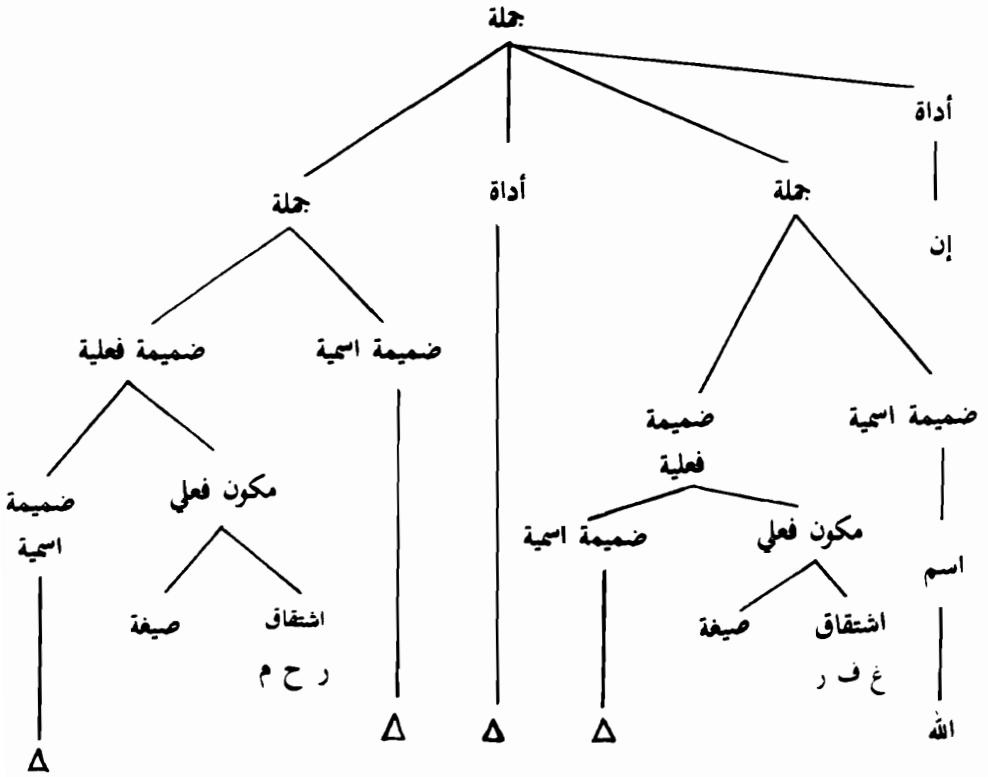
(جـ) مرة أخرى تركنا الصيغة خالية لنستطيع أن نضع فيها ما يمكن من

الأفعال والأوصاف والمصدر .

(د) هنا اذا تكررت الإضافة تعددت الأسماء تحت الضميمة الاسمية

كما في : « الله يغفر ذنوب عباده » .

ان الله غفور رحيم :



يلاحظ هنا :

(أ) أن المكونين الفعلين من أصل اشتقاق متعدد ولكن المفعول لم يذكر

(انظر ظننت زيدا قائما) .

(ب) أن البنية السطحية لهذه الجملة من قبيل تعدد الخبر ولكن البنية

العميقة جعلت ذلك من قبيل تعدد الجملة أي أن تعدد الخبر

عولج بتقدير تعدد المبتدأ أي تعدد الجملة .

(جـ) أن الأداة التي لم تذكر (Δ) هي واو عطف مقدرة في البنية

العميقة .

(د) أن الضميمة الاسمية الأولى في الجملة الثانية هي لفظ الجلالة أو ضميره وإن لم يذكر .

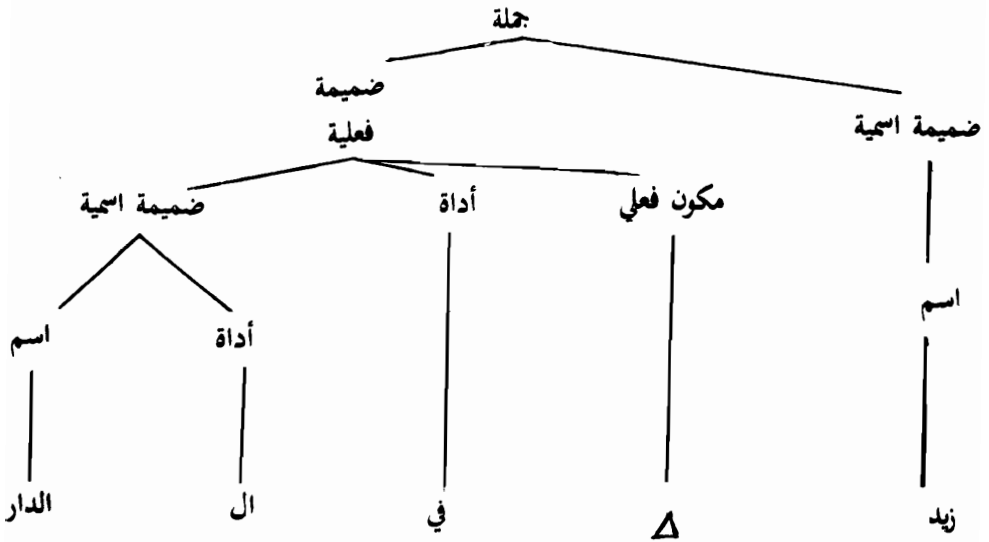
(هـ) نستطيع أن نغير الأصل الاشتقائي للمكونين الفعلين فتحصل على بنيات أخرى عميقة لجمال سطحية مثل :

ان الله لطيف خبير

ان الله قوي قدير

ان الله رحمن رحيم . . الخ .

٦ - في الدار زيد :



ويلاحظ هنا أن إدخال المكون الفعلي في الشجرة مع عدم ذكره في البنية السطحية للجملة يربط الوشائج العميقة بين هذه الجملة وجمال سطحية أخرى مثل :

زيد يقرأ في الدار

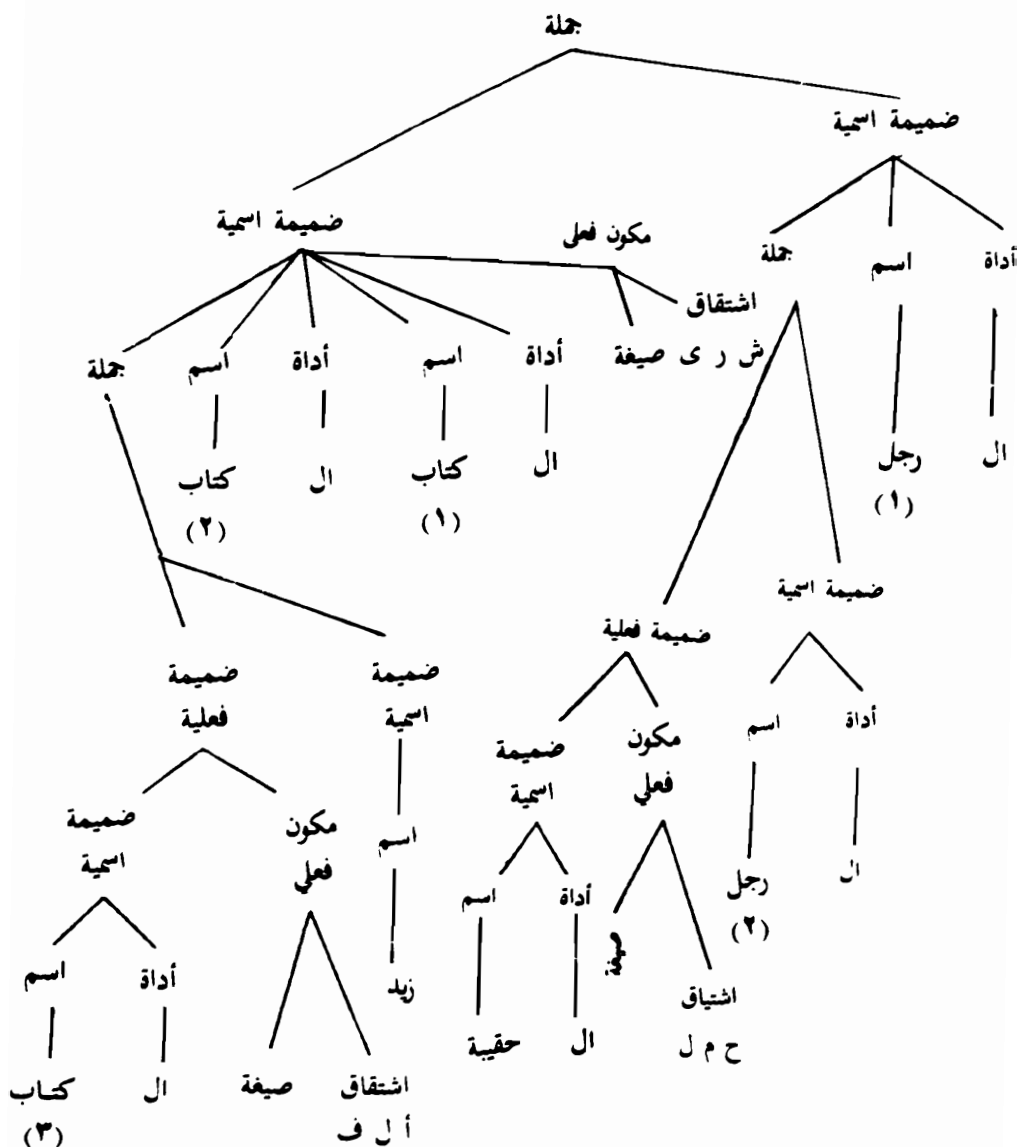
استقر زيد في الدار

ينام زيد في الدار الخ .

زيد مستقر في الدار

وقد أحسن النحاة العرب صنعةً من وجهة نظر هذا النموذج أن قدروا هذا المتعلق عند عدم ذكره واعتبروه محذوفاً جوازاً وقسموه إلى كون عام وكون خاص .

٧ - الرجل الذي يحمل الحقية اشترى الكتاب الذي ألفه زيد :



ونلاحظ :

أن الرجل (٢) تحول إلى الضمير الموصول وأن الكتاب (٢) تحول إلى موصول أيضاً والكتاب (٣) تحول إلى ضمير المفعول .

وأن هذا التحويل يخضع لقاعدة التطابق الدقيق الذي يشمل التطابق المعجمي والإشاري .

وينبغي أن نعود هنا إلى الإشارة إلى أن التحليل العميق ينتهي بذكر أقسام الكلم من أداة واسم الخ وأن خصوص الأداة أو الاسم أو المكون الفعلي يعتمد على تطبيق قيود التوارد المعجمية التي أشرنا إليها عند قولنا لايسند الفعل ييكي إلا إلى من يصح منه البكاء ثم العنصر الدلالي الذي يمدنا بالمعاني الضرورية للبنية السطحية ثم قواعد التحويل ثم العنصر الفونولوجي الذي يعبر بالألفاظ عن هذه المعاني .

والعنصر الذي تحكمه الشروط النحوية (كالتعدي وال لزوم الخ) .
أو القيود المعجمية (كالانسان والمعدود الخ) يعتبر عنصراً مركباً مكوناً من عدد من الخصائص التي تتطلب أن تراعى وتعتبر هذه الخصائص من القرائن النحوية . وتتدرج هذه الخصائص في الأهمية بحسب ضرورتها للمعنى فالشروط النحوية إذا لم تراعى خرج التركيب عن حدود الصحة أما الشروط المعجمية فإنها إذا لم تراعى يظل التعبير قابلاً للصحة إذا أمكن تفسيره في ظل المجاز ، مثال ذلك :

- ١ — ضرب زيد عمرا تعبير صحيح ومناسب .
- ٢ — قد زيد عمرا تعبير خطأ للجمع بين المتنافيين (قد والاسم) .
- ٣ — جلس زيد عمرا الخطأ أيسر ولكنه قائم بسبب لزوم الفعل مع وجود مفعول .

٤ — أكل زيد عمرا التركيب صحيح نحوياً ولكنه مخالف لقيود
التوارد المعجمية ويصح تفسيره بالمجاز إذ
يمكن للمعنى أن يكون « غمطه حقه » .

وهكذا يبدو أن النموذج التحويلي قد يمكن مع شيء من التعديل
أن يطبق على لغة العربية ، فيتأثى للغة العربية أن يعاد وصفها لسانياً من
خلاله . وقد حرصت على أن أشجر الجمل التي اخترتها لبيان بنيتها
العميقة ولم أثقل على القارئ أو السامع بإيراد تفاصيل القواعد التي
يمكن التعبير بها عن كل جملة وبخاصة لأن بعضها رموز منطقية إن
سهلت قراءتها فمن الصعب إبرازها في الكلام هذا من جهة ومن جهة
أخرى كان ينزمنى أن أعرب هذه الرموز وهذا التعريب يتطلب الأناة
والروية .