

أولاً: المقدمة

- ١ - اللغة واللهجات
- ٢ - الفصحى والعامية
- ٣ - قواعد العدول والرد
- ٤ - اكتساب السليقة بالممارسة
- ٥ - اكتساب السليقة بالتعليم
- ٦ - الموقع النحوى المجرد والموقع فى بنية الجملة
- ٧ - عناصر معجمية فى التركيب النحوى

اللغة واللهجات

يحلو للكثير من طلاب العربية أن يتحدثوا عن الفصحى واصفين إياها بأنها لغة قريش، ولكن إمعان النظر في نسبة الفصحى إلى قريش فقط ربما يجر إلى بعض التعارض بين هذه النسبة وبين كثير من المسلمات في حقل الدراسات العربية والإسلامية، مثل:

أ- قوله تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ إذا لم يقل بلسان قرشى مبين.

ب- اشتغال النصوص الأدبية القديمة على شعر ونثر كثير لا يتمشى مع لهجة قريش. يشهد بذلك الكثير من شواهد النحو وما تواتر من القراءات والأحاديث.

ج- أخذ النحاة عن عدد من القبائل المنسوبة إلى الفصاحة وهى كما يقول الفارابى في كتابه الحروف^(١): "قيس وقيم وأسد وطئ ثم هذيل وبعض كنانة، ولسنا نرى قريشاً بين هذه القبائل.

د- مخاطبة النبى - صلى الله عليه وسلم - لوفود القبائل بلغات القبائل نفسها، وفي هذا إشارة إلى فصاحة لغات هذه القبائل، وعدم هجنتها.

هـ- تعدد القراءات القرآنية وتعارض أكثرها مع اللهجة القرشية.

و- معرفتنا ببعض الظواهر التى التزمت بها لهجة قريش مما لا يوجد باطراد في اللغة العربية الفصحى وذلك كتسهيل الهمزة.

(١) ص ١٤٧. وقد ذكر الفارابى هذه القبائل إلا كنانة فقد رواها السيوطى عنه ولكنها لاذكر لها في كتاب الحروف.

فإذا لم تكن الفصحى لغة قريش فماذا تكون إذا؟

يغلب على الظن أن الأوضاع اللغوية العربية في الجاهلية وصدر الإسلام لم تكن تختلف كثيرًا عما نراه اليوم. فكما أن كل بيئة عربية لها لهجتها الدارجة في يومنا هذا كان لكل قبيلة عربية لهجتها القبلية في الجاهلية وصدر الإسلام. وكما أن اللغة الفصحى تختلف بعض الاختلاف من بيئة عربية معاصرة إلى بيئة أخرى بحسب العادات النطقية الدارجة كانت الفصحى في العصرين الجاهلي والإسلامي تختلف من قبيلة إلى أخرى بحسب العادات النطقية السائدة في اللهجة القبلية، ومن هنا سمعنا عن الكشكشة والعجعة والطمطمانية والاستنطاء... إلخ في كلام القبائل باللغة الفصحى.

وكما أن أبناء كل بيئة عربية واحدة يتخاطبون فيما بينهم بلهجتهم الدارجة ولا يستعملون الفصحى إلا في مناسبات معينة كالمراسلة والخطابة والصلاة والشعر كان العرب في العصرين الجاهلي والإسلامي يفعلون ذلك تمامًا.

غير أن هؤلاء العرب الأقدمين كانوا إذا تكلموا هذه اللغة الفصحى تكلموها عن سليقة لا عن تعلم لأنهم كانوا يتوارثونها جنبًا إلى جنب مع اللهجات القبلية وإن اختلفت صورتها على ألسنتهم.

ولقد كان النقاء الذي يوصف به هذا التراث اللغوي يسمى الفصاحة كما كانت اللغة التي تتسم بهذا النقاء توصف بالفصحى مما يوحي بشئ من الموازنة بينها وبين اللهجات القبلية التي سبقت الإشارة إليها. وسنرى فيما بعد أن الفصاحة كانت عاملاً مهمًا في تحديد أهم مصدر من مصادر النحو العربي وهو "السماع"^(١) إذ كانت فصاحة المسموع شرطًا لا يمكن التساهل في أمر المحافظة عليه.

ومهما يكن من أمر فإن الأقدمين فهموا بالفصاحة النقاء اللغوي الذي لم تصبه

(١) ص ١٣ وما بعدها، وانظر أيضًا ص ٧١.

عجمة، ورأوا أن هذا النقاء يأتي من عزلة القبيلة وعدم مخالطتها لسائر الأمم الأعجمية المحيطة بشبه الجزيرة كاهند والفرس والروم والقبط والحبشة.

ولكن الفصيح من الكلام لم يكن نوعاً واحداً من أنواع النصوص فلقد كان هناك الشعر العربي بأشكاله المختلفة من قصيد إلى رجز وكان هناك النثر العربي خطابةً ومخاطبةً وسجعاً كما كان هناك القرآن الكريم والحديث الشريف، وكان لكل واحد من هذه الأنواع بنية خاصة ومفردات خاصة تشيع فيه وأسلوب معين يتجه به إلى سامعيه وشجاعة معينة في استعمال الرخص النحوية ^(١) والصرفية التي تتحدى الاستعمال المطرد.

وكان الشعر أكثر هذه الأنواع تحللاً من تقاليد الاطراد كما تشهد بذلك الشواهد الشعرية الكثيرة في كتب النحو وهي شواهد أتعبت النحاة تخريجاً وتأويلاً فإذا لم يستطع النحاة للشاهد تخريجاً أو تأويلاً قبلوه تحت عنوان (الضرورة الشعرية) وهل يقبل في الكلام العادي الفصيح أن يتقدم المعطوف على المعطوف عليه كما في قول الشاعر:

ألا يانخلعة في ذات عرق عليك ورحمة الله السلام
أو أن يتقدم المستثنى كقول الكمي:

ومالي إلا آل أحمد شيعه ومالي إلا مذهب الحق مذهب
أو تتحكم القافية في الإعراب كما في قوله:

كأن أذنيه إذا تشوفا قادمة أو قلماً محرفا
أو تسقط صلة الموصول كما في قوله:

نحن الأولى فاجمع جمو عك ثم وجههم إلينا

ومغزى هذا أن للشعر لغته الحفية بالترخص في قرائن المعنى وبالضرورات

(١) انظر ص ١٥.

الشعرية. وهذه نقطة مهمة سنعود إليها عند الكلام عن السماع^(١) الذى هو مصدر من مصادر النحو العربى.

وبلى الشعر فى الترخص القرآن الذى تعدد ترخصه فى بنية الكلمة كأن يقول: ﴿وَطُورِ سَيْنِينَ﴾ بدلاً من "طور سيناء" ويقول: ﴿سَلَّمْ عَلَىٰ إِنْ يَاسِينَ﴾ بدلاً من "إلياس" أو يقول: "جبريل وميكال" بدلاً من ميكائيل، أو يقول "أمن لا يهدى إلا أن يهدى" بدلاً من يهتدى إلا أن يهدى، وكذلك "تأخذهم وهم يخضمون" بدلاً من يخضمون، أو "ومن أوفى بما عاهد عليه الله" (بضم الهاء فى عليه) بدلاً من كسرها.

وكذلك تعدد ترخص القرآن فى العلامة الإعرابية نحو: ﴿إِنْ هَذَا لَسَاحِرٌ﴾ و﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ و﴿وَالْمُؤْمِنُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّادِقِينَ﴾ و﴿وَالْقَائِمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ﴾.

وترخص القرآن فى قرائن أخرى كالمطابقة فى قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا أُولَٰ كَافِرٍ بِهِ﴾ و﴿هَذَا خِصْمَانِ اخْتَصِمُوا﴾ و﴿وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا﴾، وبالتضام فى قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَلَّا لَمَّا لِيُوفِيَهُمْ رَبُّكَ أَعْمَلَهُمْ﴾ و﴿قَالُوا تَاللَّهِ تَفْتُنَا تَذَكَّرُيُوسُفَ﴾ وهلم جرا.

وبلى الشعر والقرآن فى شجاعة الترخص الحديث النبوى وكلام العرب. وعلى كل فهذه الأنواع المذكورة كلها من لغة الأدب وليست من لغة الكلام اليومى، وهذه نقطة مهمة أخرى سنعود إليها عند القول فى السماع^(٢).

لقد حرص العرب على الرواية والمشافهة كما لم يحرصوا على شئ غيرهما، ذلك بأن العرب كانت أمة غير قارئة ولا كاتبة، وعرفوا ذلك فى أنفسهم حتى أصبحت النسبة إلى الأمة (أمة) تعنى الجهل بالقراءة والكتابة، وعرفوا ذلك فى أنفسهم - فى شأن المشافهة - والرواية فكذاك رووا تاريخ الأقدمين من الأمم وأيام العرب

(١) انظر كتاب اللغة العربية معناها ص ٢٣٣ وما بعدها.

(٢) انظر ص ١٤، ١٥، ١٦، ١٧.

والشعر وسجع الكهان حتى إذا ما ظهر الإسلام رأينا المشافهة تصبح عنصرًا مهمًا جدًا حتى لقد عرفوا رواية. القرآن الذى كتب فى حياة النبى - صلى الله عليه وسلم - ووجدنا التواتر فى الرواية شرطًا فى صحة القراءة.

فالقراءة باطلة إن لم ترتفع سلسلة روايتها إلى النبى - صلى الله عليه وسلم - بل إن تفسير القرآن فى الكثير من الحالات يصير محددًا إذا حفظت فيه رواية عن النبى أو أحد أصحابه ومن ثم لا يصبح عرضة لاختلاف آراء المفسرين ولا لاجتهادهم.

أما الحديث فقد كانت العناية بالمشافهة فى روايته سببًا فى نشأة علمين من علوم نقده هما: علم المتن وعلم السند أو الرجال، إذ تكفل علم المتن بالنقد الداخلى للنص وعنى علم الرجال بالسند أى بالرواية والمشافهة وأدّى تقسيم الأحاديث بالرواية والمشافهة فى بعض الحالات إلى اختلاف العبارة باختلاف السند وطريق التحمل فكان مما أباحه نقاد الحديث جواز الرواية بالمعنى فحسب الحديث أن ينقل المعنى عن النبى - صلى الله عليه وسلم - فإن حفظ النص أيضًا فتلك هى الحسنى وإلا اعتمد الناس على معنى الحديث وأشاروا إلى أنه مروى بعبارة غير عبارة النبى، وذلك بإضافة قولهم: "أو كما قال" بعد انتهاء الحديث.

ولم يكن هنالك مفر من هذا الحرص على الحديث مصدرًا من مصادر التشريع الإسلامى لا يتقدمه من مصادر التشريع إلا القرآن. وكذلك حفظ الشعر الجاهلى وكلام العرب فى الصدور وتناقله الناس بالمشافهة والرواية جيلاً عن جيل، وعرف نظام رواية الشعر أمرًا آخر هو أن يكون للشاعر رواية يروى شعره للناس فىأخذ الناس شعر الشاعر عنه، وأن يختص قوم بحفظ الشعر الذى رواه الشعراء من فبائل مختلفة ليكونوا قُومًا على ديوان أمجاد العرب حفاظًا لمآثرهم ومفاخرهم مقربين عند ذوى السلطان متكسبين بهذه الرواية.

وإذا كان الناس يسعون إلى التغلب وبيحثون عن التفوق فلا بد أن يبحثوا عن دعامة لتفوقهم الدينى فى رواية شعر يرفعهم، فإذا لم يجدوا حديثًا وضعوا الحديث وإذا لم يجدوا شعرًا صنعوا الشعر.

وهكذا جعل الوضاعون يضعون الأحاديث لمساندة الفرق والأحزاب السياسية، وبدأ الصانعون يصنعون الشعر لنصرة القبائل أو لمجرد التكسب بهذا الشعر الذى تفردوا بروايته، وكلما أوغل الوضاعون والصانعون فى الوضع والصنعة اجتهد النقاد فى إحكام مناهجهم النقدية التى تفضح هذا الوضع وتلك الصنعة. أما القرآن فقد قيض الله له المصحف العثمانى الذى حفظه بأسلات الأقلام من فلتات الألسن ولا سيما أن عثمان - رضى الله عنه - جمع المسلمين عليه وألغى ما عداه من المصاحف الخاصة التى كانت فى حوزة القراء فكان ذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ . وسنرى أثر الصنعة فى جهود النحاة فيها بعد^(١).

هكذا كانت النصوص اللغوية العربية متفقة فى العرف ولكنها مختلفة الطابع بين الضبط والترخص، وكان من الطبيعى لظروف نشأة المجتمع الإسلامى أن تدعو الحاجات الاجتماعية إلى نهضة تتحقق فى ظلها الحضارة وينمو بها الفكر. وكانت اللغة (بضبطها والترخص فيها) هى الأداة التى يمكن بواسطتها الوصول إلى هذه النهضة بواسطة تناولها بالبحث العلمى.

وللعلم جملة من الخصائص يمكن أن نوضحها فيما يلى^(٢):

خصائص العلم

الموضوعية	الشمول	التماسك	الاقتصاد

أول خصائص العلم هى الموضوعية ومعناها أن يكون سلوك الظواهر هو الموجه للتفكير فى العلم دون أن يكون للنزعات الفردية والميول الذاتية أى وزن فى النتائج. ومما يتناسب مع هذه الخاصة من خواص العلم أن التفكير العلمى يخضع

(١) انظر ص ١٦، ١٧.

(٢) انظر كتاب "الأصول" للمؤلف "الصناعات والمعارف" ص ١١.

لمبدأ الحتمية وهى افتراض أنه لو تكررت الظروف التى حدثت فيها الظاهرة. (ويقابل الحتمية فى النحو القياس الاستعمالى). لتكررت الظاهرة نفسها حتمًا، ويترتب على ذلك أننا نستطيع الوصول إلى الضبط العلمى وذلك بتكرار التجربة؛ لاختيار صدق النتيجة، فإذا تكررت النتيجة وصلنا إلى فكرة الضبط.

والخاصية الثانية للعلم هى الشمول ومعناه أن البحث العلمى فى حقل من حقول المعرفة لايقنع بالنظرة الجزئية إلى الظواهر فى هذا الحقل وإنما يشمل البحث سلوك هذه الظواهر جميعًا. ومن مظاهر ذلك اعتماد البحث العلمى على الاستقراء الناقص بإخضاع نموذج من الظواهر للبحث ثم الاعتقاد بصدق النتائج على الأمثلة الأخرى التى لم تخضع للبحث فى هذا الحقل. ويتمثل الشمول أيضًا فى تجريد الثوابت فى كل علم وهى أفكار مجردة كلية تدخل تحتها مفردات الظواهر كما يدخل الأفراد تحت اسم الجنس على نحو ما سنرى فيما بعد^(١).

والخاصية الثالثة للعلم التماسك أى التكامل بين أفكار المادة العلمية الواحدة. ومن مظاهر هذا التماسك أن العلم يعتمد على التقسيم مع مراعاة العلاقة العضوية بين كل قسم والقسم الآخر بحيث تعتبر الأقسام أبعاضًا يتكون منها كل مترابط ذو علاقات داخلية محكمة. ومما يتصل بذلك أيضًا أن التماسك يبدو فى مظهر عدم التناقض بين فكرة أخرى فى نطاق الجهد العلمى الواحد.

والرابعة من خصائص العلم هى الاقتصاد، ذلك بأن مفردات الظواهر لاحصر لها فلو حاول الناس أن يحصوا المفردات لأنفقوا الأعمار والأعصار فى هذه المحاولة دون جدوى ومن ثم كان لابد من الاقتصاد فى الجهد بواسطة تبويب المفردات والاستغناء عن ملايين المفردات بالأبواب القليلة العدد ويترتب على ذلك أن نسمى هذه الأبواب بأسماء خاصة تعرف باسم المصطلحات العلمية.

أما المظهر الأخير من مظاهر الاقتصاد فهو ما يعرف باسم القوانين العلمية أو القواعد المطردة، فبدلًا من أن نقول: هذا الفاعل مرفوع والفاعل الآخر مرفوع

وذلك الفاعل مرفوع فنصرف كلامنا في كل مرة إلى فاعل ما في جملة معينة يكفى لمعرفتنا بهذه الحقائق الثلاث السابقة أن نذكر قاعدة رفع الفاعل فنقول: الفاعل مرفوع.

والحق إننا حين نسمع لفظ "علم" ترد هذه الخصائص على أفكارنا، ولا سيما الموضوعية والتنبؤ بحدوثها عند تكرار الظروف التي حدثت فيها، فنعلم من كل ذلك أننا أمام علم مضبوط exact Science أما إذا تحققت الموضوعية دون إمكان اختبار صدق النتائج فالعلم غير مضبوط.

ولقد كان العرب يطلقون على العلم المضبوط اسم "صناعة" فكان النحو عندهم صناعة لما فيه من إمكان اختبار القواعد بالشواهد، ثم بتوليد جمل جديدة صحيحة يحكم تركيبها بصدق هذه القواعد. أما فقه اللغة فلم يكن صناعة على نحو ما سنرى فيما بعد^(١).

ولقد ذكرنا من قبل أن العلم العربى حملته الأجيال عن طريق الرواية والمشافهة فلما بدأت العرب تعنى بدراسة لغتها وجد الدارسون نصوص هذه اللغة محفوظة على ألسنة الرواة، بل وجدوا الرواة شديدي الحرص على بعض التصنيفات الاجتماعية لهذه النصوص بنسبة كل نص إلى قائلة ونسبة قائله إلى قبيلته، وإلى لهجة هذه القبيلة، وذلك أمر يمكن في العادة أن يتم خارج الدراسة المنظمة كما يبدو من حال هؤلاء الرواة. فلما نظر الدارسون في هذه النصوص اتجهوا بها اتجاهين علميين، أحدهما يسعى إلى إنشاء علم مضبوط يتمثل في قواعد لغوية مطردة، والثانى يسعى إلى استخراج علم غير مضبوط يدور حول المفردات ومعانيها وتاريخ استعمالها.

أما الاتجاه الأول فقد عرف بالعربية أو بصناعة النحو، وأما الاتجاه الثانى فقد عرف حينئذ باسم اللغة وحينئذ باسم المتن، ثم حينئذ ثالثاً باسم فقه اللغة، وبهذا الاسم الأخير يعرفه الناس في وقتنا الحاضر وإن أطلق هذا الاسم في بعض الأحيان - خطأ - على علم اللغة Linguistique.

(١) ص ٤٨ وما بعدها.

وكان على أصحاب الصناعة النحوية أن يجردوا ثوابتها كما كان على أصحاب اللغة أن يقنعوا بمتغيرات اللغة وهى الألفاظ المفردة. فما المقصود بالثوابت؟

إذا نظرنا إلى علم الحساب مثلاً وجدناه من العلوم المضبوطة لأننا يمكن أن نتحقق من نتائجه فنعرف صدق الجمع بطرح إحدى الكميتين المجموعتين من مجموعهما فنحصل على الكمية الأخرى، ونعرف صدق الطرح بإضافة الناتج إلى الكمية الصغرى فنحصل على الكمية الكبرى، ونعرف صدق عملية الضرب بقسمة الناتج على إحدى الكميتين فنحصل على الأخرى، وصدق عملية القسمة بضرب المقسوم عليه فى الناتج فنحصل على المقسوم.

كل ذلك يدل على فكرة الضبط فى علم الحساب، فإذا نظرنا إلى هذه العمليات البسيطة الأربع وجدنا الجمع لا يتحقق إلا بفكرة الزيادة (+)، وأن الطرح لا يتحقق إلا بفكرة النقص (-)، و، الضرب لا يتحقق إلا بفكرة التكرار (x)، وأن القسمة لا تتحقق إلا بفكرة التقسيم (÷) وأن المعادلة بين تركيب المسألة وبين نتيجتها لا تتحقق إلا بفكرة المساواة (=) ومعنى هذا أن هذه المفاهيم المتمثلة فى هذه الرموز الدالة عليها مفهومات ثابتة لا تتغير بتغير المسائل المفردة؛ لأن كل واحد منها لا تتحقق العملية الحسابية إلا به، فلا جمع إلا مع (+) ولا طرح إلا مع (-) ولا ضرب إلا مع (x) ولا قسمة إلا مع (÷) ولا يمكن تصور المعادلة إلا مع (=).

أما الأرقام الدالة على الأعداد فهى متغيرات فى المسائل إذ إن كل عدد من الملايين من الأعداد صالح لأن يجمع أو يطرح أو يضرب أو يقسم عليه غيره.

وفى المنطق الحديث أنواع من الحساب منها حساب القضايا الذى ثوابته أيضاً وهى السلب (-) والفصل (∩) والربط (∪) والتضمن (>)، أما القضايا المفردة فهى من المتغيرات على الرغم من الرمز إليها بالحروف الهجائية مثل حرف (ق) أو (ل) مثلاً. فإذا قلنا (ق > ل) فمعنى ذلك أن القضية (ق) تتضمن القضية (ل). فقد تكون (ق) ضربت زيداً، فتكون (ل) ضُرب زيد، وقد تكون (ق) قرأت الدرس

فتكون (ل) أنا أعرف القراءة، وهلم جرا. وعلينا الآن أن ننظر فيما نقصده بثوابت اللغة التي كانت مجالاً لدراسة القواعد النحوية والصرفية والصوتية... إلخ.

المعروف أن الإنسان مجرد الكليات من المفردات بواسطة ما بين المفردات من جهات الاتفاق وجهات الاختلاف، فالرضيع يبدأ إدراك ما حوله بتمييز وجه أمه ولكنه لا مجرد صورة كلية للشجرة إلا بعد رؤية أنواع كثيرة من الأشجار. وهكذا تصبح المفردات سلمًا إلى التجريد والتقسيم للمدركات الإنسان.

ولولا التجريد لكان على الإنسان أن يقف عاجزًا عن الإحاطة بملايين من مفردات الظواهر. وحين تناول النحاة العرب اللغة الفصحى لدراسة قواعدها كان عليهم أن يحددوا المدركات الآتية:

أ- طائفة من الأجناس المجردة كالحرف الاسم والفعل... إلخ.

ب- طائفة من العلاقات الوفاقية كالمرج والصفة والاشتقاق والجمود والإعراب والبناء والإفراد والتثنية والجمع والتكلم والخطاب الغيبة... إلخ.

ج- طائفة من العلاقات الخلافية التي ربطوا بها أمن اللبس في اللغة وسموها الفروق.

ثم أطلقوا على الطائفتين الأوليين اسم الأصول وعرفت فيما بعد تحت عنوان الأصول الثابتة، مع ما توحى به كلمة الثابتة من أن هذه الأصول هي ثوابت اللغة. وهكذا سمعناهم يردون الفروع إلى هذه الأصول الثابتة، فيقولون مثلاً: إن في (ينبنى) صوتًا ينطق كما تنطق الميم ولكن أصله النون، وإن (قال) أصلها قول، وإن المنادى في قولنا (يا محمد) أصله الإعراب والأصل في المبتدأ التقديم وفي الخبر التأخير وفي الموصول أن تكون له صلة، ولكن هذا لم يصل إليه النحاة دفعة واحدة؛ لأن الجهود الأولى التي قام بها النحاة لم تكن جهودًا نحوية خالصة كما سنرى فيما يلي:

نشأة النحو العربي

تضافرت العوامل الدينية والقومية والسياسية على دفع العرب إلى التفكير في طريقة للمحافظة على لغتهم وضبطها في الاستعمال والفهم. فأما أهم العوامل الأولى فقد جاء الإسلام وله كتاب كريم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه فكان هذا الكتاب في وقت ما مصدرًا من مصادر التشريع ونصًا معجزًا من نصوص الأدب ودستورًا لمعايير السلوك الفردي والجماعي في الحياة اليومية والقومية والسياسية والدينية.

وقد وعد الله بحفظ هذا الكتاب من التغير والتبديل الذي طرأ على كتب الديانات السابقة، فكان أول ما قامت به الدولة الإسلامية في سبيل حفظ القرآن من التحريف أن أقام عثمان بن عفان مصحفه وأبطل ما عداه، ولكن المصحف العثماني نفسه لم يكن يفرق بين الحروف المتشابهة بالإعجام ولا بين الكلمات بالإعراب، ومن هنا كان الباب ما يزال مفتوحًا أمام الخطأ وإن أوصد أمام التحريف.

وهكذا ظهر الخطأ بظهور الموالي في الساحة العربية بكثرة غالبية في المجتمع حتى تأثر بهم بعض العرب فضعفت على ألسنتهم الفصاحة التي عهدت لهم من قبل. فأخطأ العربي في قراءة القرآن وفي فهمه كما نعرف عن الأعرابي الذي سمع رجلًا يقرأ: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ بكسر اللام في الرسول ففهم الأعرابي خطأ أن الله قد برئ من رسوله.

والواقع أن كسر اللام قراءة معتمدة يخرجها معربو القرآن إما على القسم وإما على الجوار بالترخص في الحركة لوضوح المعنى لأن الله لا يمكن أن يبرأ من رسوله. ومهما يكن الأمر فإن الأعرابي لم تدله سليقته على إمكان الترخص فصرف المعنى عن وجهه الصحيح. ومثل ذلك ما سمعه عمر من جماعة من الناس من قولهم: "نحن قوم متعلمين"، وما يروى أن الدؤلى سمعه من ابنته حين أرادت التعجب من حسن السماء... إلخ.

وسواء أكانت هذه الروايات صحيحة أم لم تكن فإن دلالتها التي لا يمكن

دحضها أن اللحن قد تطرق إلى البيئة العربية منذ وقت مبكر مما اعتبر تحدياً لكتاب الله الكريم فكان لا بد من التفكير في أمر النحو.

وأما أهم العوامل القومية فذلك أن العرب ألفوا أنفسهم أصحاب دولة وسلطان وبلاد تدين لهذه الدولة كانت لها حضارات وحياة ثقافية لا نظير لها عند العرب أنفسهم، إذ وقف العرب وجهًا لوجه مع ثقافات الفرس والروم والهند والمصريين والسرّيان المغلوبة موقف التلميذ من أستاذه فلم يكن أمامهم من بد إلا أن ينشئوا للإسلام ثقافة وأن يبدأوا ذلك بدراسة اللغة التي جاء بها القرآن. وهكذا التقى العامل الديني والعامل القومي عند القرآن ولغة القرآن.

وأما أهم العوامل السياسية فيتمثل في أن أبناء الأمم المغلوبة وإن اعترفوا بالغلبة العسكرية للعرب لم ينسوا تفوقهم الثقافي من جهة ولم يقنعوا بالعيش على هامش المجتمع الإسلامي الجديد من جهة أخرى فلم يكن أمامهم من بد إلا أن يتلقفوا راية الثقافة الإسلامية من أيدي العرب، وأن يسعوا للوصول إلى هذه الغاية بواسطة إتقان اللغة العربية ذاتها. وهكذا سعى الموالى إلى تعلم اللغة الفصحى، فأنشأوا حافزاً آخر لدراسة النحو العربى.

وبدأت القصة كما تبدأ كل الأمور بسيطة ساذجة أقرب إلى الجانب العملى منها إلى الجانب النظرى. كان أبو الأسود الدؤلى قاضياً بالبصرة فى خلافة على بن أبى طالب وكان على البصرة وال هو زياد بن أبىه الذى انحاز بعد الفتنة الكبرى وبعد مقتل على إلى معاوية وسماه معاوية زياد بن أبى سفيان. وكان أبو الأسود من قراء القرآن يحرص أشد الحرص كما يحرص القراء الآخرون على ضبط النص القرآنى ويغار لهذا السبب ولكل الأسباب المتقدمة على اللغة التى نزل بها القرآن.

وسواء أكان السبب المباشر لعمل أبى الأسود لحن ابنته أم لحن سواها، وسواء أجاأ الأمر من على أم من زياد أم كان دافعه إلى ذلك ذاتياً صرفاً (وفى ذلك تتضارب الروايات) فقد بدأ أبو الأسود بضبط النص القرآنى بالشكل لا أكثر ولا أقل.

جاء برجل من عبد القيس يحسن الكتابة وأعطاه حبراً أحمر وقلماً ومعه نص القرآن مكتوباً بالحبر الأسود وطلب إليه أنه إذا رآه يفتح فمه وضع الرجل النقطة بين يدي الحرف (أى أمامة). ولا يمكن لعمل مثل هذا أن يعد من قبيل الدراسة النحوية، ولكن عبارة (فتح الفم) أعطت الحركة اسم (الفتحة)، وعبارة (كسر الفم) جعلت الحركة تسمى (الكسرة)، وكان ضم الفم سبباً في تسمية الحركة (الضمة). ولعل الوصول إلى هذه المصطلحات الثلاثة كان بالنسبة للدراسات النحوية كإكتشاف النار بالنسبة لتقدم الحياة الإنسانية. فسرعان ما أصبحت هذه المصطلحات الثلاثة النواة الأولى في دراسة النحو وظلت كذلك مع تقدم الدراسة ونشأة فكرة العامل وبناء النحو العربى كله على فكرة الإعراب وما زالت كذلك إلى اليوم.

ولقد أسلمت الفتحة والكسرة والضمة أبا الأسود وزملاءه من القراء أمثال عنبسة الفيل، ونصر بن عاصم، وميمون الأقرن، وعبد الرحمن بن هرمز الأعرج، ويحيى بن يعمر إلى التفكير فى تغير أواخر الكلمات فقط، وبذلك أصبحت هذه المشكلة الأولى، بل المشكلة الكبرى فى النحو معروفة الطابع محددة الحدود تنتظر من يتصدى لها بالدرس العميق ومن ينشئ لها النظرية العلمية الدقيقة. أى أنها كانت تنتظر من يحولها من ملاحظة المتغيرات إلى تجريد الثوابت، أو بعبارة أخرى من يحولها من علم غير مضبوط - كما كانت لدى أبى الأسود - إلى علم مضبوط ذى قواعد مطردة - كما أصبحت فيما بعد -.

ومعنى ذلك أن أبا الأسود بجهوده التى بذلها كان سبباً فى نشأة النحو، ولكنه لم ينشئ النحو. فلقد كان أبو الأسود قارئاً ولكنه لم يكن نحويّاً. وإذا كان أبو الأسود قد اشتهر بنقط الإعراب فإن نقطاً آخر قد تم فى ذلك الوقت يفرق به بين الحروف المتشابهة وذلك هو نقط لبيان وظيفة الإعجام دون وظيفة الإعراب.

مصادر النحو العربى

كان أبو الأسود وزملاؤه من ذوى السليقة فلا جرم أنهم بنوا تأملاتهم على

الملاحظة الذاتية، أى أنهم كانوا ينظرون فيما يقولون وبينون أحكامهم على هذا النظر. فلم نسمع أن واحداً منهم رحل إلى البادية أو سأل أعرابياً عن حرف من الحروف أو استشهد على ما يقول بشعر جاهلى أو إسلامى.

ذلك بأن أبا الأسود وأصحابه كانوا إما أعراباً أقحاحاً وإما موالى نشأوا فى البيئة العربية واكتسبوا اللغة العربية سليقة كما يكتسبها العرب الأقحاح. ولم تكتمل أداة النحو فى أيدي الدؤلئ وأصحابه ومن ثم لم نسمع فيما يروى عنهم أنهم طعنوا على أصحاب السليقة بواسطة القاعدة ولم يتبعوا شاعراً ولا ناثراً بالتغليط أو التصويب.

وكان الطعن على العرب من نصيب أحد أتباعهم من الموالى بل رئيس الجيل الذى تلا جيلهم وهو عبد الله بن أبى إسحق الحضرمى. كان عبد الله مولى لآل الحضرمى من العرب الجنوبيين الذين نزلوا البصرة، وكان بحكم نشأته فيهم فصيحاً ذا سليقة سليمة، ونظر عبد الله فى لغة القرآن فاستطاع أن يحيط بثوابت العربية وأصولها الثابتة من الأقسام المجردة كالاسم والفعل والحرف والمبتدأ والخبر والفاعل والمفعول... إلخ ومن العلاقات بين المبانى كالإعراب والبناء والإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث والتكلم والخطاب والغيبة... إلخ وبه وتلاميذه بدأت فكرة السماع واستحكمت شبكة القياس واستعملت العلل حتى قيل إن عبد الله كان أول من بعج النحو ومد القياس وشرح العلل^(١).

فما المقصود بالسماع والقياس والتعليل والتأويل؟ ذلك ما سنراه فيما يلى:

أ. السماع

قلنا إن أبا الأسود لم يكن يعرف الاعتماد على كلام غيره ولم يستشهد بشعر جاهلى أو إسلامى على ما يقول. ومعنى هذا أن أبا الأسود لم يكن يعترف بفكرة السماع كما عرفها النحاة من بعده ولكنه ربما دار فى نفسه أن النص القرآنى نموذج رائع لصحة اللغة وجمالها فى نفس الوقت، وربما فكر أيضاً تفكيراً غير محدد فى أن

(١) طبقات النحويين واللغويين الزبيدى ص ٣١.

كلام العرب يجب أن ينتحى، وربما كانت فكرة الانتحاء هذه سبباً في تسمية النحو باسمه الذى يعرف به.

فلما خلف من بعده عبد الله بن أبى إسحق أنشأ هو وتلاميذه فكرة السماع فكان قوامها الكلام العربى الفصيح أياً كانت صورته، فشمّل ذلك عنده الشعر والنثر وإلى حد ما قراءات القرآن وأقل من ذلك الحديث. وارتضى الحضرمى وتلاميذه عددًا من قبائل العرب أشرنا إليهم فيما سبق وهم قيس وتميم وأسد وهذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين برغم أن هذه القبائل كانت متوحدة فى وسط الجزيرة فلم تخالط الأمم الأخرى فلم تفسد ألسنتها فبقيت على فصاحتها والفصاحة شرط المسموع كما رأينا.

ومعنى هذا أن النحاة:

- أ- اختاروا اللغة الأدبية دون لغة الكلام كما اعتمدوا على المروى.
 - ب- اختاروا عددًا من القبائل فى وقت واحد (أى عددًا من اللهجات).
 - ج- اختاروا فترة من الوقت طويلة واعتبروها فترة واحدة على الرغم من أن مؤرخى الأدب قسموها إلى أكثر من عصر واحد.
 - د- أدى اعتمادهم على المروى إلى اصطناع منهج المحدثين فى التوثيق.
- وكل واحدة من هذه النقاط تتطلب نظرًا فاحصًا من وجهة المنهج: أما بالنسبة للنقطة الأولى فإذا كانت الدراسة الصوتية مقدمة لا بد منها لدراسة النحو للغة حية ما فإنه أولى بالمادة المسموعة أن تكون حية بنت عصرها وليست مروية من عصر سابق لاحتمال أن يكون راويها من قبيلة غير قبيلة قائلها مما يذهب بصلاحيّة نطقها، وربما أثر فى طابع تركيبها اللغوى.

وهكذا اعتمد النحاة على المروى من كلام العرب فلم نعرف لهم اتصالاً مباشرًا بلغة الكلام الحية إلا ما كان من مشافهة القبائل أثناء الرحلة ومناقشة الوافدين على الحلقات الدراسية فى البصرة. فأما ماسمع عن طريق المشافهة فقد قيده أصحاب الرحلة فحين عادوا إليه لاستخراج النحو منه لم يجدوا بين أيديهم إلا نصًا مكتوبًا

بالكتابة العادية فلربما خلا من الإعجام والإعراب فأصبح بدونها كالنص المروى من حيث عدم الضبط الصوتي، وأما ما كان من مناقشة الوافدين فإن ذلك كان لتوثيق القاعدة لا لإنشائها.

ولقد قدمنا أن للشعر لغة تتسم بالضرائر وبالترخص في مباني القرائن اللفظية وهى بهذا لا تعد نموذجاً عادياً للغة العربية الفصحى، فإذا كان المقصود بإنشاء النحو تلخيص السليقة العربية في جملتها فإن لغة الشعر بما نسبناه إليها من ميل إلى الترخص تقصر دون تمثيل اللغة الفصحى تمثيلاً كاملاً أو مقبولاً حتى لو ارتضينا أن تكون لغة الدرس هى لغة الأدب لا لغة الكلام. لهذا وجدنا لغة الشعر تصيب النحو بالخلاف وتلجئه في الكثير إلى حيل التخريج والتأويل وفي حالات أخرى إلى الاعتراف بالضرائر والترخص في الاستعمال الشعري.

وأما بالنسبة للنقطة الثانية فقد سبق أن أشرنا إلى أن كل قبيلة عربية كان لها لهجتها الخاصة التى تنعكس عاداتها النطقية على اللغة الفصحى حينما ينطقها أبناء هذه القبيلة، ومن هنا رأينا الاختلاف بين القبائل في نطق الفصحى وفي طرق صياغتها وعلامات إعرابها، فالحجازيون مثلاً ينصبون خبر ما ولكن التميميين يرفعونه، وبهراء تكسر حرف المضارعة ولكن بقية القبائل تفتحه، وقضاعة تجعل الياء الساكنة في الوقف جيماً وغيرها لا يفعل ذلك، وهكذا مما لا سبيل إلى حصره في هذه العجالة. ومن الواضح أن هذا الاختلاف في الصياغة يتطلب أن تختص كل لهجة لقبيلة بعينها بدراسة نحوية خاصة على نحو ما يفعل طلاب علم اللغة الحديث بدراسة اللهجات في أيامنا هذه.

ولكن أنى للنحاة القدماء أن يعرفوا منهجاً جدياً في أيامنا هذه؟

إن النحاة لم يفتنوا إلى البعد الاجتماعي في الدراسة النحوية ولكن الذى خفف من هذا العيب في منجمهم أنهم درسوا النحو لخدمة القرآن من خلال لغة أدبية مروية لا من خلال لغة يومية منطوقة، فكان من شأن هذه اللغة المروية أن تضيق الفروق بين اللهجات فيها إلى حد كبير .

وأما بالنسبة للنقطة الثالثة فاستخرج النحاة قواعدهم باستقراء لغة امرئ القيس كما استنبطوها من شعر ابن هرمة، وبين أحد الشعاعين والآخر قرابة أربعة قرون. والمعروف أن فترة زمنية طويلة كهذه الفترة لا بد أن تكون قد شهدت تطوراً في اللغة وتراكيبها ومفرداتها، فتلك فترة ظهر فيها الإسلام فكان بكتابه الكريم ثورة عظيمة في تاريخ اللغة العربية أبطل منها ما أبطل وأحى فيها ما أحى. وكان نقاد الأدب أكثر استعداداً من النحاة للاعتراف بهذه الحقيقة فقسموا هذه الفترة إلى عصر جاهلي وآخر إسلامي فأموى...

ومرة أخرى نجد عنصر الرواية واعتماد النحاة على المروى من الكلام يخفف من الخلافات بين أشكال اللغة في هذا العصر وذلك لأن الرواية الذي يروى لامرئ القيس هو نفسه الذي يروى شعر ابن هرمة، فأكبر الظن أن يصطبغ هذا الشعر وذلك على لسان الرواية الواحد بعادات نطقية واحدة مما يدعو إلى عدم المبالغة في تقدير الخطر المترتب على تسامح النحاة في هذا البعد التاريخي من أبعاد منهج الدراسة النحوية.

وأما بالنسبة للنقطة الأخيرة من نقاط السماع فإن الاعتداد بالنصوص المروية ألجأ النحاة إلى اصطناع منهج المحدثين في نقد النصوص وتوثيق نسبة الكلام إلى قائله. ولقد سبق أن أشرنا إلى أن هذا المنهج - إن صح الأخذ به في الأحاديث النبوية التي تنبنى عليها أحكام فقهية في العبادات والمعاملات وأمور دينية أخرى تتصل بالعقائد والآداب ونحوها فإن النصوص المستعملة في استنباط القواعد لم تكن تتطلب كل هذا التزمّت لو كانت اللغة المدروسة لغة كلامية حية.

فلما لم تكن هذه اللغة بنت وقتها وإنما كانت مروية عن عصور سابقة اضطرت النحاة إلى توثيق الرواية والنص كما يفعل رجال الحديث بالحديث. ولقد سبقت الإشارة إلى موقف النحاة من القراءات القرآنية والحديث وسبق القول بأن موقف النحاة من هذين النوعين من النصوص موقف يحتمل الكثير من النقاش.

(ب) القياس

كان هذا موقف النحاة من المصدر الأول من مصادر النحو العربى فماذا كان موقفهم من القياس؟

قلنا إن ابن أبى إسحق كان أول من مد القياس أى أن أبا الأسود وأصحابه لم يجعلوا لأنفسهم عناية نظرية بالقياس أى أنهم كانوا يطبقون القياس الاستعمالى أى الانتحاء ولا يفكرون فى القياس النحوى.

فالقياس مصطلح شامل يدل على مفهومات متعددة. فمنه القياس الاستعمالى، والقياس النحوى، والقياس المنطقى، بجانبه الطبيعى والصورى.

فالقياس الاستعمالى هو الصوغ القياسى analogic creation وهو الذى نستطيع بواسطته فى الطفولة أن نكتسب اللغة حيث نقيس ما نستعمله على ما نسمعه ومن طريقه نستطيع أن نولد الكلمات الجديدة على غرار القديمة وأن نحمل المعنى الجديد على المعنى القديم، وهذا القياس الاستعمالى أيضًا هو الذى يسعى المعلم فى قاعة الدرس إلى استعماله بالنسبة للتلاميذ إذا يطلب إليهم أن يقلدوا التراكيب المعروضة عليهم وأن يكتسبوا الأساليب بواسطة القياس على ما يحفظون أو يقرأون.

وهو نفسه أيضًا منهج المجامع اللغوية المعنية بصياغة الجديد من المصطلحات وألفاظ الحضارة قياسًا على طرق الصياغة العربية بل هو أيضًا الذى عناه ابن جنى فى الخصائص بعنوانه الذى يقول : " ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب "؟

والنوع الثانى من أنواع القياس هو القياس النحوى وهو المقابل النظرى للقياس الاستعمالى ويعرفونه بأنه " حمل غير المنقول على المنقول إذا كان فى معناه "، فإذا كان ما يرمى إليه القياس الاستعمالى هو الصوغ العملى فإن ما يرمى إليه القياس النحوى هو الحُمل النظرى.

وهذا الحمل إما أن يكون مبنياً على علة أو غير مبنى على علة، فإن لم يكن مبنياً على علة فهو ما يسمونه قياس الشبه وهو أقرب أنواع القياس النحوى إلى القياس الاستعمالى وإن لم يكن منه تمامًا، ومثاله إعراب المضارع لشبهه باسم الفاعل. أما إذا كان مبنياً على علة فإما أن تكون العلة مناسبة أو غير مناسبة.

فإذا كانت العلة مناسبة سمي القياس قياس العلة ويلزم حينئذ أن يكون هناك أصل وفرع وعلة وحكم، فإذا كانت العلة غير مناسبة سمي قياس الطرد. مثال قياس العلة قياس رفع نائب الفاعل قياساً على الفاعل بعلّة الإسناد في كل منهما، ومثال قياس الطرد أن ليس مبنية بسبب اطراد البناء في كل فعل غير منصرف، وإن الأفضل من هذه العلة إن يقال إنها مبنية لأن الأصل في الأفعال البناء فهذا يشكّل علة مناسبة. وينبغي أن نلاحظ هنا أن ما سبق من نوعى القياس لا يمتّ بسبب إلى أقيسة المنطق اليونانى.

الفصحى والعامية بين الاغتراب وصور الخطاب واللهجات العامية

من المهم أن أبدأ مقالى هذا بالقول: إن محاربة العامية والسعى إلى تركها نهائيا غفلة وجهل. وكل من يرى أن العامية عدو للعربية الفصحى لا يعلم شيئا عن حتمية وجودها وعن موقعها بالنسبة للعربية الفصحى، ومن ثم يدعو إلى القضاء على العامية. وهذا أمر لا يخضع للتخطيط ولا يمكن أن يحدث إلا من خلال تطور اجتماعى لا تحكمه قاعدة ولا يخضع لإرادة خاصة مهما كانت محكمة التخطيط، أن تكون إرادة لمجتمع لا لمجمع.

إن كل لغة فى هذا العالم مهما ضاقت الرقعة الجغرافية لا استعمالها معرضة لتعدد لهجاتها باختلاف صور مفرداتها وتراكيبها وطرق استعمالها بحسب التداويات والمواقف الداعية إلى هذا الاستعمال، ثم بحسب طوائف المجتمع ومشاكل طوائفه، إذ تتخذ كل طائفة نظاما صوتيا خاصا بلهجتها وآخر معجميا يسمّى وسائل عيشها ثم نظاما تركيبيا تمتاز به تراكيب جملها عن غيرها من لهجات الطوائف الأخرى. وعندما كنا طلاب بعثة فى بريطانيا عرفنا أن هناك لهجة تسمى "كوكنى" يستعملها أهل لندن وتقف صامدة أمام اللغة الإنجليزية القومية دون أن يعترض أحد على استعمالها، بل إن أستاذنا الشهير "فيرث" كان يسوق بعض الشواهد من تلك اللهجة، وما زلت أذكر بعضها فكان واحد منها يقول:

Aien gen a geء wan fo beء

I am going to get one for bert

وهو يعنى:

أى أنا ذاهب لأحضر كأسا من أجل برتراند، وكان القائل بين أصحابه فى أحد المشارب. فالأستاذ الإنجليزى لم يجد مانعا من استعمال شواهد من العامية تشير إلى ظاهرة لغوية معينة مثل وقوع اللحن من وجهة نظر اللغة القومية بشواهد من العامية تتميز بورود الهمزة (وهى ليست من أصوات اللغة الإنجليزية) فى موقع لا تسمح هذه اللغة القومية بوقوعها فيه، على غرار ما يحدث فى نطق الأصوات العامية والدالة على (القاف والجيم والطاء مثلا) على ألسنة المتكلمين باللغة العربية الفصحى.

لم يضحك الأستاذ لهذه المفارقة أو يسخر منها، وإنما ساقها ليدل بها على أن من طبيعة المجتمعات أن تختلف لهجاتها وإن اتحدت لغاتها ولا بأس فى أن يكون بعض اللهجات أحسن حظا من البعض الآخر من حيث القيمة الاجتماعية وهذا ما جرى عليه شأن الظاهرة اللغوية خلال التاريخ.

فمن المؤلف أن يعاب على المعلم أن يلقي الدرس على تلاميذه بلهجة عامية وأنه إذا عاد إلى بيته فكلم زوجته المثقفة باللغة الفصحى سخرت منه واهتمته بالانحراف عن السلوك السليم لأنه خالف العرف الذى ارتضاه المجتمع، وأجمعت عليه الأجيال من أن لكل مقام مقال. والمقصود بنسبة المقال إلى المقام أن هذه النسبة نتيجة اتفاق مضمّر من أفراد المجتمع. ولو سألت أحد المتكلمين عن سبب اختياره تفاصيل القول الذى قاله دون غيره من طرق التعبير لكان جوابه " :إن الناس من حولى يتكلمون بهذه الطريقة ويد يرون شئون حياتهم بواسطة هذه الوسيلة. وهكذا يفهموننى وأفهمهم"

ولئن سألت هذا الشخص: لماذا اخترت هذه اللهجة العامية لتكون وسيلة

لقضاء حاجاتك؟ لأجابتك بقوله: لأن هذه هي لغة المجتمع الذى أنا واحد من أفراده.

وليس من الغريب أن يتفق الأصل ويتعدد الفرع فيختلف العطاء والله سبحانه وتعالى يقول فى سورة الرعد (٤) ﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطْعٌ مُتَجَبِّرَاتٌ وَجَنَّتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنَوَانٌ وَعَثَرٌ صِنَوَانٌ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفِضِلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأَكْلِ﴾

فلا عجب أن تتفق الفصحى والعامية فى أصل العروبة ثم تختلفان فى التخصص فالفصحى لغة الفكر والعامية لغة الحياة الاجتماعية، ولكل منهما مفهوم النص ومفهوم الخطاب.

إن تطور الدراسات اللغوية يهذى إلى وضع العلاقة بين الفصحى والعامية بين مفاهيم الخطاب وعوالم الخطاب فى كتاب ترجمته تحت عنوان "النص والخطاب والإجراء" وهو من تأليف روبرت دى بوجراند عنوانه: "Text Discourse and Process" يقول المؤلف (ص ٧٢): "والصفة المميزة للنص هى وقوعه فى الاتصال حيث ينتجه طرف واحد فى بعض الحدود الزمانية ويمكن لمجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة أن تعد خطابا، أى تواليا للوقائع الاستعمالية يمكن العودة إليه فى وقت لاحق. أما جملة أحداث الخطاب ذات العلاقات المشتركة فى جماعة أو مجتمع فإنها يمكن أن تسمى عالم الخطاب". فالعلاقات المشتركة بين النصوص الفصيحة يمكن تبعا لذلك أن تسمى "الخطاب الفصيح" كما يمكن للنصوص العامية أن تسمى "الخطاب العامى" ولكل من النوعين وظيفته ومجال استعماله فلا يلغى أحدهما الآخر. وعندما ضربنا المثل للمعلم الذى أخطأ فى حجرة الدرس وفى المنزل فى الكلام مع زوجته لم ننكر عليه حقه فى استعمال نوعى الخطاب، ولكننا أنكرنا عليه أن يستعمل كلا منهما فى غير مجال استعماله المناسب. وهكذا لا يجوز

لخطيب الجمعة إذا خطب في اجتماع سياسى أن يخاطب جمهور الحاضرين بقوله:
"اتقوا الله عباد الله"، ولا لمن يعزى اهل الميت أن يقول: "كل عام وأنتم بخير" كما
عيب على المعلم أن يتكلم إلى تلاميذه بالعامية وإلى زوجته بالفصحى.
بهذا نعلم ضرورة الحفاظ على العامية كما نحافظ على الفصحى تمامًا.

قواعد العدول والرد

عندما ذكرنا اللهجة العامية خطر في صحبتها مفهوم اللغة العامة ذات اللهجات المتعددة، ومفهوم العرف العام والعرف الخاص، ومفهوم الأمة والطائفة، وكذلك اختلاف نوعين من الاهتمامات الثقافية والحياتية تبعا لاختلاف المفاهيم المذكورة ومما يترتب على ذلك اختلاف لغة الأمة عن لغة الطائفة في نواح تجعل من الصعب أن تؤدي إحداهما وظيفة الأخرى دون الإحساس بالفشل ومن هنا كان لا بد من نسبة كل من اللغة واللهجة إلى ظروف استعمال خاصة تحول بين أداء كل منهما وظيفة الأخرى. فاللغة تحمل مشاغل الأمة وما أكثرها ومن هذه المشاغل والهموم التعليم والاقتصاد والعلم والعلاقات الداخلية والخارجية والحكم والعرف والعادات والتقاليد والأسماء لكل الموجودات من الأشخاص والأحداث والأفكار ويخضع استعمال كل ذلك لقواعد تركيبية وأساليب فنية تجعل التفاهم بهذه اللغة أمرا ذا نتائج ناجحة وإذا كان ذلك مطلباً بالنسبة للهجة فإن الفرق بين اللغة واللهجة لا بد أن يكون مناسبا وموازيا لما بين اللغة واللهجة من الاختلاف في أعداد كل من مستعملي هذه ومستعملي تلك في الداخل والخارج، وما يترتب على اختلاف اهتمام الفريقين ماديا ومعنويا.

ومن المسلمات في علم اللغة المعاصر أن اللهجتين تحتسبان من لغة واحدة إذا كان المتكلم بإحدهما يفهم ما يقال بالآخرى حتى مع وجود تباين محدود بينهما في مجالات تركيب الجملة ومعانى مفردات بعض الألفاظ.

وإذا نظرنا إلى اللغة العربية ولهجاتها أدركنا صدق هذه المقولة، وساغ في نظرنا أن ينتدب معلم من بلد عربى للعمل في تعليم أبناء بلد عربى آخر تختلف لهجته عن لهجة البلد الأول مع افتراض أن من عادات المعلمين أن يلقوا الدروس باللهجة الدارجة في مجتمعاتهم الأصلية، مع ما يترتب على ذلك من وجود فجوات في انتفاع التلاميذ بمعنى ما يقوله المعلم. إذا أردت دليلاً على ذلك فتأمل ما يلي: لهجة كل فرد منا مكتسبة منذ الطفولة ولذلك ينذر أن يجهل أحد منا لهجته الأصلية، ولكن كلا منا يحصل على معرفة اللغة العربية الفصحى بالتعلم الذى يستمر طول العمر. فإذا سمعت رفيقاً لك فى استعمال لهجتك فالطبيعى ألا يغيب عن فهمك معنى لفظ مما تسمعه، أما عند قراءتك نصاً فصيحاً أو سماعه فأنت تستكمل معناه من الاستعانة بالمعاجم ومن سؤال الغير عما خفى عليك من المعنى. ذلك أن اللغة الفصحى جاءت عن طريق التعلم لا عن طريق الاكتساب. وليس معنى ذلك أن ننظر إليها نظرنا إلى اللهجات العامية.

قلنا إن اللهجة رباط بين أفراد طائفة، أما اللغة الفصحى فهي رباط بين العرب جميعاً وبينهم وبين المسلمين رأسياً بواسطة التراث وأفقياً بواسطة العلاقات الحاضرة. وسيتوقف فهم اللغة العربية فهماً تاماً على الانتفاع بالأمور التالية:

* معرفة المعانى الوظيفية (أى معانى الحروف والأدوات والعلاقات)، لأن ذلك ضرورى لفهم مواقع المفردات فى سباق الكلام.

* معرفة المعانى المعجمية والمقابلات بين الكلمات، لأن الجهل بذلك يؤدى إلى اللغو.

* معرفة الحقول المعجمية فى اللغة وتجارب البيئة ونواحي الاتفاق والاختلاف المتصلة بذلك.

* معرفة المصطلحات إن كان المقام خطاباً علمياً أو فنياً.

* معرفة الفروق بين الأساليب المختلفة وارتباط ذلك بسياق النص وسياق الموقف.

* معرفة التراكيب المسكوكة (التي تجرى مجرى الأمثال) التي لا تتغير فيها رتبة ولا تضام مع اختلاف الاستعمال.

* معرفة العادات والتقاليد السائدة في مواقع الاتصال

تلك هي مطالب الاتصال بواسطة اللغة العربية. دعنا الآن لنلق نظرة على مدى رعايتها في التعليم:

١- بالنسبة لمعرفة المعانى الوظيفية يحضرني شيوع الخطأ في فهم معانى الحروف ومعانى الصيغ الصرفية ونحو ذلك من قبيل ما يراه كثير من المفسرين أن لفظي طه ويس أسماء أعلام يقصد بها النبي ﷺ. ولكن الأوضح فيهما أنها من فواتح السور على غرار (حم، طس). ومثله أيضاً الخلط في المعنى بين موة (بفتح الميم وسكون الواو) وميته (بكسر الميم)، فالأول منهما اسم مرة والثانى اسم هيئة. فالإنسان يموت موة واحدة ولكنه يتمنى أن تكون مثل ميتة الأبطال. ولقد تعودنا في السنوات الأخيرة أن نسمع في خطب زعماء الثورة لحنا صرفياً في نطق كلمات مثل بدء (بكسر الباء) ونفق (بضم النون والفاء)، وهلم جرا.

٢- الأعراف جمع عرف ومن معانيها العادات والتقاليد الاجتماعية ومنها عرف الديك وعرف الحصان ولكن لها معنى آخر مستعملاً في سورة الأعراف من سور القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَعَلَى الْأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلًّا بِسِيمَتِهِمْ﴾، والمقصود بالأعراف هنا زوائد البناء في قمة الحجاب الذى بين الجنة والنار وهو كالذى نراه في أسوار القلاع والحصون. وتقول الآية الكريمة إن الرجال الذين على الأعراف يميزون أهل الجنة من أهل النار بسيماهم. فيخاطبون أهل الجنة حيناً وأهل النار حيناً آخر، وأنهم يطعمون في دخول الجنة ﴿لَمْ يَدْخُلُوهَا وَهُمْ يَطْمَعُونَ﴾ [الأعراف، ٤٦]. ولست أجد لهذا المعنى الأخير جمهوراً.

٣- معجم اللغة مركب مما يسمى الحقول المعجمية، فهناك على سبيل المثال حقل

مكون من ألفاظ القرابة وآخر مكون من ألفاظ الألوان وحقل لألفاظ من يعقل وآخر لألفاظ الوحوش، وهلم جرا. وتمثل قيمة هذا التوزيع في دراسة علم البيان وما يشتمل عليه من النظر إلى وجه الشبه وإسناد اللفظ إلى من هو له أو إلى غير من هو له وفي دراسة الأساليب النحوية وصلاحيات الألفاظ للتضام ونحو ذلك. إذا تأمل المرء الأساليب العربية الحاضرة لم يجد لها حرصاً واضحاً على رعاية هذه الأصول وبخاصة في الأساليب البيانية كما في الكتابة والاستعارة. ومن الصعب ضرب أمثلة لذلك في هذه العجالة. ولعل في مألوف أساليب البيان ما يغنى عن التمثيل.

٤- أما من حيث استعمال المصطلحات في النشاط الاجتماعي وفي التعليم فهناك أيضاً ما يدعو إلى الأسف إذ يشيع في الكلام العادى أن يستعمل المتكلمون ألفاظاً من قبيل "البتاع" و"البتاعة" في كثير من وقائع التخاطب إما لعدم معرفة المصطلح وإما لعدم تذكره. وفي حقل التعليم نجد من يريدون في إصرار أن يشتمل التعريف على ذكر المعنى اللغوي في سياق التعريف جنباً إلى جنب مع المعنى الاصطلاحي "لغة كذا واصطلاحاً كذا" مما يضيف إلى التعريف حملاً لا ضرورة له.

٥- أما من جهة الأساليب المستعملة في الخطاب العربي في الوقت الحاضر فإن الطابع الغالب عليها هو طابع الأسلوب الصحفي الإعلامي فلا هو الأسلوب التراثي المغرم بالتزويق ولا هو بالأسلوب الذى يتسم بالمساواة، وإنما تتفاوت المعايير فيه بين الصحة والخطأ وبين الجمال والقبح وبين الفصيح والعامى فلا تجد له انتساباً إلى جانب من ذلك دون الآخر. هذا هو الغالب في وصف الأسلوب الحاضر.

٦- يحدث عند مراقبة الأداء اللغوي أن تسمع أحياناً عبارات مسكوكة، أى مركبة بطريقة تتحدى قواعد النحو أحياناً ويغلب عليها طابع النحت أحياناً أخرى

فلا تستطيع أن تنسبها إلى قاعدة ما. مثل هذه الألفاظ يوجد في العربية الفصحى منذ العصور الأولى مثل البسملة والتعوذ والتهليل وقصار الأمثال والأقوال نحو سبحان الله وما شاء الله في العامية المعاصرة "كله على الله" ويستاهل وعُقبى لك، والملاحظ أن عدد المسكوكات في العربية المعاصرة أكبر من عددها في التراث.

٧- من شروط الاتصال اللغوى التى سجلها العلم الحديث رعاية نوعين من أنواع السياق: سياق الموقف وسياق النص. ولقد رعاهما العلماء فى الماضى دون أن يضبطوهما بالدراسة التى تكشف عن أصول استعمالهما ويمكن معرفة ذلك من عنايتهم بأسباب نزول القرآن إذ بدا لهم أن سبب النزول هو سياق الموقف أما سياق النص فقد كان موضع عناية الشعراء والأدباء والفصحاء. وأما فى وقتنا الحاضر فإن رعاية ذلك على الرغم من شهرة السياقين بالدرس لا يبدو منه أن الخطاب الحاضر يصل إلى مستوى عناية الترائين بهما.

* * *

بهذا نصل إلى الكلام عن اللغة الأجنبية. والمفروض أن اللغة الأجنبية ينظر إليها من خلال الازدواج اللغوى لدى الفرد. أى أن اللغة الأجنبية هنا واحدة من اثنتين وأن الثانية هى اللغة الأصلية. ومن ثم يصبح من المطلوب أن يكون صاحب اللغتين مزدوج العناية بهما وأن ما ذكر من المطالب فى حال الأولى ينبغى أن يتحقق للثانية، وبخاصة فيما يقع من الترجمة من إحداها للأخرى. فلنعد إذن إلى ما سبق أن رصدناه من أمور مهمة لفهم اللغة لنرى ضرورة أن يتحقق ذلك للغة الأجنبية.

١- من الواضح أن المترجم إذا لم يكن له قدرة على تمييز أصوات اللغة الأجنبية بعضها من بعض فإنه لابد من أن يقع فى ورطة الخلط بين الصوتين وبين المعنى المراد. وهكذا يخلط بين Pin و bin كما أن من لا يدرك الفرق بين f و v سيخلط بين fan و van ومن الواضح أيضًا أن المعانى الصرفية لا تقل خطرًا عن المعانى

الصوتية. فالذى يقوم بالترجمة إلى العربية وهو لا يفرق بين معانى صيغة "فعل" لا يدرك الفرق بين معنى الفاعلية في "قدير" بمعنى قادر و"قتيل" بمعنى مقتول. ولا بين هذين وبين معنى المصدرية في "زئير" و"خرير". فإن كان يترجم إلى الإنجليزية فقد يخفى عليه الفرق بين er في singer ومثلها في finger. أضف إلى ذلك أن المعانى النحوية من الأهمية بما يزيد عما نسبناه إلى الأصوات والصرف. فإذا لم يعرف المتكلم الفرق بين الاستفهام المحض أو الاستفهام الإنكارى مثلاً عندما يصلح تركيب الجملة لكل منهما كما في قولنا: بارك الله فيك، وأين كنت، أو معنى الدعاء كما في قوله تعالى: ﴿لَا يَزَالُ بُنْيَانُهُمُ الَّذِي بَنَوْا رِيبَةً فِي قُلُوبِهِمْ﴾ [التوبة، ١١٠] أو بين ذلك وبين الاستفهام التقريرى نحو ﴿أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ﴾ [الأعراف، ١٧٢] فإن الإنسان سيقع فريسة للغموض ويظهر ضحية الغموض عندما يحول نقل أحد هذه المعانى من إحدى اللغتين إلى الأخرى.

٢- والأمر الثانى الذى ينبغى أن يتحقق لصاحب اللغتين هو معرفة شيئين لا غنى عنهما هما المعانى المعجمية للكلمات المفردة فى كل من اللغتين والمقابلة بين الكلمة من هذه اللغة والكلمة المقابلة لها من تلك. وينبغى لصاحب اللغتين أن يضع فى الاعتبار أن هذه المقابلة ليست أمراً مطرداً ولا مضبوطاً، إذ يحدث فى كثير من الأحيان أن تشتمل إحدى اللغتين على كلمة لا مقابل لها فى الأخرى. وحين نقول ينبغى لصاحب اللغتين أن يعرف معنى المقابلات لا نعنى أن هذه المعرفة كافية بمفردها للوصول إلى ترجمة جيدة لنص ما، فغاية ما تكون الفائدة التى يمكن الوصول إليها بواسطة المقابلة هو الترجمة الحرفية التى نرفضها فى العادة لعدم كفايتها ولما فيها من عيوب تتراوح بين مخالفة القواعد النحوية ومخالفة الأساليب الاستعمالية، ومنذا الذى يقبل ترجمة حرفية لمركب إضافي مثل chairman أو home fleet بعبارة مثل رجل الكرسي أو أسطول المقر؟ أو مركب إسنادى مثل to pay A visit بعبارة أن تدفع زيارة؟

٣- ولكن يحدث أحياناً أن تشتمل إحدى اللغتين على كلمة لا مقابل لها في اللغة الأخرى، فعندئذ تلجأ اللغة الأخرى عند الترجمة إلى التعبير عن معنى هذه الكلمة بعبارة مركبة إما تركيباً مزجياً وإما وصفيّاً أو إضافياً أو إسنادياً، ومن الكلمات العربية التي لا مقابل لها من المفردات الإنجليزية مثل النوى والأثافي والظعينة والبحيرة والسائبة والوصيلة والعقيرة... إلخ، فلو أن مترجماً من العربية إلى الإنجليزية صادف إحدى هذه الكلمات لكان عليه أن يحتال للتعبير عنها بعبارات مركبة تجعل الشرح بديلاً من المقابلة الممتنعة.

٤- عندما يكون صاحب اللغتين في موقف الترجمة من إحداها للأخرى يجد المرء نفسه وجهاً لوجه مع المصطلحات وما يلزم من ترجمتها، وعلى المرء في هذه الحالة أن يكون ملماً بالمعنى الاصطلاحي في اللغتين كليهما، لأن العرف هنا عرف خاص مشترك بين اللغتين أو هكذا ينبغي أن يكون. فالترجمة في مجال الاصطلاح لا تقابل لفظاً بلفظ كما يحدث في ترجمة المعنى المعجمي الذي من شأنه أن يقبل التوسع والمجاز والترادف ولازم المعنى والظلال العاطفية بل يحقق عرفاً مشتركاً بين اللغتين ويبدو دليل الشركة بين العرف في اللغتين في جواز مبدأ التعريب.

٥- وينبغي لصاحب اللغتين عندما يبدأ المزاوجة بالترجمة بين إحداها والأخرى أن يسأل نفسه عن طبيعة ما ينبغي أن يكون طابع أسلوب النص المترجم، ذلك بأن نوع الأسلوب يحمل دلالة معينة على نوع النص. وقدّمنا حذرنا الجاحظ من أن إعراب الفكاهات السوقية والنكت العامة عند روايتها يذهب بطلاقتها ويجعلها باردة لا تضحك، وأنت إذا ذهبت بكلام الخاصة عند رواية مذهبك بكلام العامة فأغفلت ما فيه من إعراب وأسلوب فإن ذلك يستر ما فيه من معنى شريف ويسقط به عن المنزلة التي كانت له ومن المعروف أنه إذا كان الصدق الأدبي مطلوباً لأسلوب الأديب فإن الدقة العلمية لا غنى عنها لأسلوب العالم.

٦- وينبغي لصاحب اللغتين عند الترجمة من إحداها للأخرى أن يكون على معرفة بأن الألفاظ المسكوكة تجرى مجرى الأمثال Idioms في تناولها فلا يتوقف معناها على معانى مفرداتها الداخلة في تركيبها، وأن يكون على وعى بذلك بالنسبة إلى كلتا اللغتين، فلا يجوز في ترجمة "أهلاً وسهلاً" مثلاً أن نتجاهل الرتبة بين اللفظين وأن نجعلها سهلاً وأهلاً. ولا أن ننسب معنى مختلفاً لإحدى العبارتين عن الأخرى في "السلام عليكم" و"عليكم السلام" فاختلاف الرتبة هذا لا يغير المعنى.

٧- من مشكلات الترجمة اختلاف العادات والتقاليد من مجتمع إلى مجتمع آخر، أى من لغة إلى لغة أخرى. فكثيراً ما يكون اختلاف اللغتين مصحوباً باختلاف رؤية العالم وما يكون معه من اختلاف العرف والعادات والتقاليد، ومما يترتب على هذا الاختلاف أنه يجب على من يباشر الترجمة من لغة لأخرى ألا يعتمد على نقل معنى المقال فحسب وإنما يزاوج بين المقال والمقام عند الترجمة، ولقد سبق أن أشرنا إلى عدم جدوى الاكتفاء بدلالة المقال دون المقام في ترجمة عبارة مثل: "لماذا تأخرت؟" لثلا يتحول المعنى إلى مجرد الاستفهام. وهنا نعود مرة أخرى إلى الكلام عن ترجمة الأعمال الأدبية، فهذه الأعمال ليست مجرد نصوص جميلة يمكن عزلها عن محيطها كعزل النغمة الموسيقية عن ظروف إبداعها دون أن يؤثر ذلك على إمكان تأثيرها، إن الأدب هو صدى الحياة الاجتماعية في مجتمع ما، وهو مثل الصدى يتوقف وجوده على مثير ويختلف في طبيعته عن ذلك المثير.

قد يتساءل المرء بعد ذلك: كيف نتفاضل الترجمات، وما الذى يجعل ترجمة ما تستحق الوصف بالجودة أو الرداءة؟ والجواب أن العناصر التى تستحق أن تقوم عليها المفاضلة يمكن تلخيصها فى النقاط التالية:

* مدى قرب الترجمة أو بعدها عن حرفية النص، ولعل هذا أن يكون أقل الأمور أهمية كما نرى.

* مدى تمثيل الترجمة للمعنى الكلى الذى عبر عنه النص المترجم، والمعول هنا على المعنى الكلى.

* مدى وفاء الترجمة بظلال المعانى إذا كانت الترجمة لنص أدبى، والمقصود مدى نقل الترجمة لمزاج النص ومذاقه الذى كان له فى لغته الأصلية أو نطاق ثقافتها القومية.

* مدى احتفاظ النص (إن كان شعريًا) بتأثيره الموسيقى الذى كان له فى الأصل.

ومعنى ذلك أن تفضيل ترجمة على أخرى ليس أمرًا بسيطًا، لأن الأسس التى تقوم عليها المفاضلة متعددة ولكل أساس منها اتجاه معيارى يصعب اعتباره متسماً بسمة الضبط القياسى التام، ومن ثم ينبغى أن يكون استعماله مرتبطاً بهذا الفهم مبنياً على الاتساع (أى على الترخص) فى الحكم.

قواعد العدول:

- ١- إذا تحركت الواو أو الياء والفتح ما قبلها قلبت ألفاً نحو قال وباع.
- ٢- إذا وقعت الواو أو الياء متطرفة إثر ألف زائدة قلبت همزة نحو كساء وبناء.
- ٣- إذا وقعت الواو لاما لفعلٍ وصفاً قلبت ياء نحو دتيا وعليا.
- ٤- تنقل حركة المعتل إلى الساكن الصحيح قبله نحو إقامة ومدين (يخضمون).
- ٥- إذا كسر ما قبل الألف قلبت ياء وإذا ضم ما قبلها قلبت واوًا نحو مصاييح.
- ٦- إذا وقعت تاء الافتعال بعد حرف مطبق قلبت طاء نحو مصطفى.
- ٧- إذا سكن أول المثلين وحرك ثانيهما وجب إدغامها نحو ردّ ومدّ.
- ٨- تدغم لام التعريف فى كل حرف شمسى يتلوها نحو الصلاة.
- ٩- إذا التقت الواو والياء وسبقت إحداها بالسكون قلبت الواو ياء وأدغمت فى الياء نحو سيد وميت.

١٠ - إذا وقعت الواو أو الياء عينا لاسم فاعل أعلت في فعله قلبت همزة نحو قائل وبنائع.

١١ - تحذف ألف أفعل في مضارعه واسمى فاعله ومفعوله نحو يكرم - مكرم - مكرم.

١٢ - تحذف فاء المثال من مضارعه وأمره ومصدره نحو تعد - عد - عدة.

اكتساب السليقة بالممارسة

من المعروف أن الدراسات اللغوية في جملتها وفي مختلف العصور كانت أكثر عناية بتحليل الفهم منها بإنتاج الكلام أى أنها ظلت تدور حول نشاط السامع أكثر مما تدور حول نشاط المتكلم. والمعروف أن المتكلم والسامع هما قطبا الاتصال اللغوى، وبينهما واسطة لغوية تسمى "الرسالة" يصدرها المتكلم ويستقبلها السامع. وللمتكلم مقدرة على إنتاج الكلام تعرف في الدراسات الحديثة باسم Compretence، كما تعرف في التراث العربى باسم السليقة، والمعنى في كلتا الحالتين اكتساب المتكلم قدرة على إنتاج الكلام المطابق لشروط أدائية معينة، وعرف اجتماعى يحافظ على هذه الشروط، فاكساب المهارات الأدائية هو السليقة، وهو شرط من شروط إنتاج الكلام.

ولم نجد في تراث الدراسات النحوية العربية إلا إشارات عابرة إلى عمل المتكلم مثل إشارتهم إلى بدل الغلط وبدل النسيان وإرادة التوكيد إلخ.. غير أن أحد أعلام الدرس اللغوى العربى اتجه إلى الدور الذى يقوم به المتكلم اتجاهاً مباشراً، وحاول التنظير لهذا الدور. ذلك هو عبد القاهر الجرجانى الذى قرر فى كتابه "دلائل الإعجاز" أن إنتاج الكلام يبدأ ينظم المعانى النحوية فى النفس على صورة تحمل بعض الشبه بوصف العلاقات الإعرابية الذى يكون عند إرادة الفهم.

ولقد اصطنع عبد القاهر لخطوات إنتاج الكلام مراحل أربعاً هى: النظم والبناء والترتيب والتعليق.

وفيما يلي نصوص مأخوذة من دلائل الإعجاز تكشف عن تصوره لعملية إنتاج الكلام:

١- يقول عبد القاهر (ص ٣٥): [طبعة المنار]

"ولا جهة لاستعمال هذه الخصال (يقصد البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة) غير أن يأتي المعنى من الجهة التي هي أصح لتأديته ويختار له اللفظ الذي هو أخص به وأكشف عنه وأتم له وأحرى بأن يكسبه نبلا ويظهر فيه مزية".

٢- ثم يقول (ص ٣٥ أيضاً):

"وإذا كان هذا كذلك فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي يكون بها الكلم (أى مجموع مفردات الجملة) إخباراً وأمرًا ونهيًا واستخبارًا وتعجبًا وتؤدّي في الجملة معنى من المعانى التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة (لاحظ فكرة التضام) وبناء لفظة إلى لفظة".

٣- ويقول (ص ٤٤):

"اعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علمًا لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك. هذا ما لا يجهله عاقل، ولا يخفى على أحد من الناس. وإذا كان ذلك كذلك فبنا أن ننظر إلى التعليق فيها والبناء، وجعل الواحدة بسبب من صاحبها ما معناه وما محصوله. وإذا نظرنا في ذلك أعلمنا ألا محمول لها غير أن تعتمد إلى اسمين فتجعل أحدهما خبرًا عن الآخر، أو تتبع الاسم اسمًا على أن يكون الثانى صفة أو حالاً أو تمييزاً، أو تتوخى في كلام هو لإثبات معنى أن يصير نفيًا أو استفهامًا أو تمنياً، فتدخل عليه الحروف الموضوعة لذلك، أو تريد في فعلين أن نجعل أحدهما شرطاً في الآخر فتجىء بهما بعد الحرف الموضوع لهذا المعنى، أو بعد اسم من الأسماء التي ضُمَّنَتْ معنى ذلك الحرف".

٤- ويقول (ص ٦٤):

"واعلم أنه ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذى يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التى نَهَجْتَ فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التى رُسِمَتْ لك فلا تخل بشيء منها، وذلك أنا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم (يقصد المتكلم) بنظمه غير أنه ينظر فى وجوه كل باب وفروقه".

هنا يبدو من كلام عبد القاهر أن المعانى التى يجرى نظمها فى النفس هى تلك المعانى المقررة فى متون النحو كالابتداء والإخبار والفعلية والفاعلية وهلم جرا ويؤيد ذلك ما سنراه بعد قليل من تطبيق نظريته على سورة فاتحة الكتاب. ولقد اتهم بعض الباحثين المحدثين عبد القاهر بأنه فى كلامه عن النظم تعلق اهتمامه بالمفردات حتى إنه لم يتناول بالتحليل نصاً كاملاً. ويؤيد هذا الادعاء بأمرين:

أ- أن مفهوم النظم يقتضى مفردات متعددة منظومة.

ب - أننا سنجد البرهان بعد قليل على أن عبد القاهر تناول بالتحليل نصوصاً كاملة.

ومن الواضح أن هؤلاء الذين يوجهون هذا الاتهام لعبد القاهر لم يحسنوا قراءة دلائل الإعجاز ولم يروا قول عبد القاهر التالى:

٥- يقول عبد القاهر (ص ٣١٤):

"ومما ينبغى أن يعلمه الإنسان ويجعله على ذكر أنه لا يُتَصَوَّرُ أن يتعلق الفكر بمعانى الكلم أفراداً ومجردة من معانى النحو. فلا يقوم فى وهم ولا يصح فى عقل أن يتفكر متفكر فى معنى فعل من غير أن يريد إعماله فى اسم، ولا أن يفكر فى معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعلٍ فيه، وجَعَلَهُ فاعلاً أو مفعولاً أو يريد منه حكى سوى ذلك من الأحكام".

٦- ثم يقول (ص ٣٤٧):

"ذلك أن النظم كما بيَّنا هو توخى معانى النحو وأحكامه وفروقه ووجوهه والعمل بقوانينه وأصوله، وليست معانى النحو معانى الألفاظ فيُصَوَّر أن يكون لها تفسير".

٧- ثم يتناول بالتحليل نصاً كاملاً هو سورة فاتحة الكتاب فيقول (ص ٣٤٧):

"وجملة القول أن النظم هو أن الحمد من قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ مبتدأ، و﴿لِلَّهِ﴾ خبر و﴿رَبِّ﴾ صفة لاسم الله تعالى مضاف إلى ﴿الْعَالَمِينَ﴾، و﴿الْعَالَمِينَ﴾ مضاف إليه و﴿الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ صفتان كالرَّبِّ و﴿مَلِكِ﴾ من قوله: ﴿مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ صفة أيضاً ومضاف إلى ﴿يَوْمِ﴾ و﴿يَوْمِ﴾ مضاف إلى ﴿الدِّينِ﴾ و﴿إِيَّاكَ﴾ ضمير اسم الله تعالى عما هو ضمير يقع موقع الاسم إذا كان منصوباً. معنى ذلك أنك لو ذكرت اسم الله مكانه لقلت: "الله نعبد" ثم إن ﴿نَعْبُدُ﴾ هو المقتضى لمعنى النصب فيه، وكذا حكم ﴿وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾، ثم إن جملة ﴿وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ معطوف بالواو على جملة ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ﴾. و﴿الصِّرَاطَ﴾ مفعول و﴿الْمُسْتَقِيمَ﴾ صفة للصراط و﴿صِرَاطَ الَّذِينَ﴾ بدلاً من ﴿الصِّرَاطَ﴾ **الْمُسْتَقِيمَ** و﴿أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾ صلة **الَّذِينَ** و﴿غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ﴾ صفة للذين و﴿الضَّالِّينَ﴾ معطوف على **الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ**.

ثم يشير إلى أن تحليله هذا لمعانى النحو يجعل النظم من عمل المتكلم فيقول (ص ٣٤٩):

٨- "هذا وأمر النظم ليس شيئاً غير توخى معانى النحو فيها بين الكلم، وأنك (أى أيها المتكلم) ترتب المعانى أولاً فى نفسك ثم تحذو على ترتيبها الألفاظ فى نطقك، وأنا لو فرضنا أن تخلو الألفاظ من المعانى (أى معانى النحو) لم يتصور أن يجب فيها نظم وترتيب فى غاية الظهور والقوة".

ولا ينبغي أن يفهم من كلام عبد القاهر المذكور تحت رقم ٤ سابقاً أن كل متكلم

لابدّ أن يتعلم النحو ليستطيع نظم معانيه في النفس. وذلك أن النحو الذى يقصده عبد القاهر جزء من السليقة لا من المتون النحوية، وإذا كان ثمة شبه بين تحليل عبد القاهر لعملية النظم وبين عمليات الإعراب التى هى جزء من الفهم فقرر عبد القاهر أنه كان بحاجة إلى مصطلحات جاهزة لم يجدها إلا في متون النحو. بهذا يمكن أن نقول: إن نشاط المتكلم "تفعيل" ونشاط السامع "تحليل"، أى أن المتكلم ينتقل من المعنى إلى إنشاء العبارة وأن السامع ينتقل من العبارة المسموعة إلى استنباط المعنى.

أما في الدرس الحديث فقد لقي إنتاج الكلام عناية في فروع متعددة من البحث مثل النحو التحويلي وعلم النفس اللغوى كما عنى الاجتماع اللغوى بالازدواجية اللغوية ومواقف الاتصال وعنيت الأنثربولوجيا بأثر الحياة الشعبية في الأداء اللغوى. وأخيراً جاءت دراسات علم النص لتتناول النشاط الاتصالي من طرفيه طرف الإنتاج وطرف الاستقبال ويطول الكلام لو فصلنا القول في اهتمام كل فرع من هذه الفروع بإنتاج الكلام على حدة، ذلك أننا نودّ أن نلقى نظرة على الموقف في حدود بيئتنا العربية قديماً وحديثاً لأن ذلك ألصق بموضوع هذا البحث وأولى باهتماماته.

كان العرب الفصحاء يكتسبون المهارات الأدائية في استعمال اللغة دون أن يعلموا صرفها ولا نحوها وإنما كانوا يصلون إلى ذلك بالممارسة، وكانوا يسمون القدرة على صحة الأداء "السليقة"، ويرون كما رأى ذلك النحاة من بعدهم أن السليقة جزء من الطبع لا يوصل إليه بالاجتهاد في الطلب. فلما نشأت الدولة الإسلامية ودخلت شعوب تحت لوائها لم تكن تتكلم العربية وخالط العرب أبناء هذه الشعوب وصاهروهم ضعفت السليقة فلو كانت طبعاً فيهم ما ضعفت. عندئذ كان لابد من العناية بالنص القرآنى الذى استجدّ اللحن في قراءته حتى من أولى الأمر من أمثال الحجاج بن يوسف. فلما فشا اللحن رأى أحد القراء الأعلام وهو

أبو الأسود الدؤلى أن يضبط النص مكتوباً فكان قوله: "إذا فتحت فمى " و"إذا
ضممت فمى" إلخ سبباً في نشأة مصطلحات "الفتحة" و"الضمة" و"الكسرة"
وإذا بالغ البعض في الاعتداد بعمل أبى الأسود هنا لجعله عملاً نحوياً فإن
الصحيح أن عبد الله أبى اسحق هو النحوى الأول لأنه هو الذى "بعج النحو ومدّ
القياس وشرح العلل". وكان في الوقت نفسه قارئاً فورث القراء عنه أن من شروط
صحة القراءة أن توافق العربية ولو بوجه". والمقصود بلفظ العربية في أدب التراث
هو الأداء النحوى كما قصد بلفظ اللغة موضوع فقه اللغة.

ماذا فعل النحاة رحمهم الله من أجل المحافظة على نظام اللغة العربية؟ المعروف
أن الكلام المضبوط الذى يبنى على التقعيد (ويسمونه صناعة) يقوم على الاستقرار
الناقص بأن يختار أهل النظر من بيانات موضوع البحث نموذجاً محدود المساحة
يسمونه "العينة" وقد سماه النحاة "المسموع". ثم ينظرون في بنية هذا المسموع بغية
الكشف عن المشابه والفروق الموصلة إلى التقعيد ولقد نظر النحاة في المسموع
فراعهم منه أنه يتأبى على الاطراد إذا أخذ كما هو. رأوا مثلاً أن فعل الأمر من
الثلاثي قد يشتمل على ثلاثة حروف مثل "اضرب" أو اثنين مثل "قل" أو على
حرف واحد مثل "ق"، كما رأوا أن المبتدأ يكون معرفة حيناً نحو "الله أكبر" ونكرة
حيناً آخر نحو "وقليل ما هم" إلخ، فلو قنعوا بذلك ما وصلوا إلى إنشاء صناعة
النحو ولظل تناولهم للدرس في نطاق فقه اللغة بحيث يكون تناولهم منصباً على
المفردات لا على القواعد. كان لابد لهم أن يحتالوا وأن يلجأوا إلى تجريد أصول
مطرده يربطون بها الأمثلة المنطوقة فأنشأوا للمفردات "أصل الوضع" وللقواعد
"أصل القاعدة" وللقياس على المستعمل "أصل القياس" وجعلوا ما خالف الأصل
من المفردات معدولاً به عن الأصل، وهكذا وصلوا إلى الاطراد من خلال تجريد
الأصول.

ولقد ربطوا العدول عن أصل الوضع كما سبق بقواعد تدور حول العلاقات

الصوتية مثل: إذا اجتمعت الواو والياء وسبقت إحداهما بالسكون قلبت الواو ياء وأدغمت في الياء "نحو" رَيَّان"، وربطوا العدول عن أصل القاعدة بأمن اللبس بمعنى أنه لا يعدل عن القاعدة إلا إذا أُمِّن اللبس، وربطوا أصل القياس بالاستعمال فلا يقاس إلا على المستعمل ويمتنع القياس على الأصول المجردة ذهنيًا.

كيف كان وصول النحاة إلى أصل الوضع؟ إذا ضربنا مثلاً بالفعل "قال" وجدناهم سلكوا في سبيل ذلك طريقين: الأول مقارنة مشتقات المادة إذا وجدوا الواو تتحقق في كلمات مثل "قَوْل" و"أَقْوَال" و"قَوَال" إلخ، والثاني أن القاف تضم في المضارع والأمر فكان ذلك في اجتهدهم دليلاً على أن الألف في قال أصلها الواو وأن الأصل هو "قَ وَ لَ" ولم تنطق به العرب. وكيف وصلوا إلى أصل القاعدة وفرعها؟ وصلوا إلى ذلك اعتماداً على القلة والكثرة في مجال التراكيب. فالتركيب الأكثر وروداً ينم عن أصل القاعدة والتركيب الأقل وروداً يعد فرعاً على القاعدة على شرط أمن اللبس. فإذا أردنا أن نضرب المثل بأصل القاعدة وفرعها فلن نجد أخصر من عبارات ألفية ابن مالك التي تشير دائماً إلى الأصل ثم تستثنى منه الفرع بشرط أمن اللبس. انظر أقوال ابن مالك فيما يلي:

ولا يكون اسم زمان خبراً عن جثة - وإن يفد فأخبراً

فالقاعدة الأصلية منع الإخبار باسم الزمان عن المبتدأ الدال على أمر مادي. والقاعدة الفرعية نقول: إذا أمن اللبس فلا مانع. ومثل ذلك ما يلي من أبيات الألفية:

ولا يجوز الابتدا بالنكرة	ما لم تفد - كعند زيد نمرة
والأصل في الأخبار أن تؤخرا	وجوزوا التقديم إذ لا ضرا
وحذف ما يعلم جائز كما	نقول زيد بعد من عند كما
وفي جواب كيف زيد قل دنف	فزيد استغنى عنه إذا عرف

وجائز رفعك معطوفاً على
وربما استغنى عنها إن بدا
وشاع في ذا الباب اسقاط الخبر
والحذف في نعم الفتاة استحسنوا
وقد يجيء بخلاف الأصل
وتاء تأنيث تلى الماضى إذا
وقد يبيح الفصل ترك التاء في
وأخر المفعول إن لبس حذر
وما بإلا أو بإنما انحصر
في باب ظن وأرى المنع اشتهر
نقلًا وفي أن وأن يطرد
وقد يثوب عنه ما عليه دل
وحذف عامل المؤكد متنع
هذا إذا نويت معنى من وإن
وما من المنعوت والنعته عقل
وربما أسقطت الهمزة إن
والفاء قد تحذف مع ما عطف

منصوب إن بعد أن تسنكملا
ما ناطق أرادته معتمدا
إذا المراد مع سقوط ظهر
لأن قصد الجنس فيه بين
وقد يجى المفعول قبل الفعل
كان لأتشى كأبت هذا الأذى
نحو أتى القاضى بنت الواقف
أو أضمر الفاعل غير منحصر
آخر وقد يسبق إن قصد ظهر
ولا أرى منعا إذا القصد ظهر
مع أمن لبس كمعجبت أن يدوا
كجد كل الجد وافرح الجذل
وفي سواه للدليل متسع
لم تنو فهو طبق ما به قرن
يجوز حذفه وفي النعت يقل
كان خفا المعنى يحذفها أمن
والواو إذ لا لبس وهى انفردت

في هذه الأبيات نجد التعبير عن مفهوم أمن اللبس يبدو في ألفاظ مثل الإفادة
والعلم والمعرفة وإرادة المعنى وظهور المراد والقصد وحذار اللبس والدلالة ونية
المعنى وعدم خفائه وهلم جرا. وهكذا يكون وضوح المعنى عاملاً فعالاً في جواز
العدول عن قاعدة أصلية إلى قاعدة فرعية. ليس ذلك فقط. إذ يكون طلب الخفة في

النطق عن تجاوز الأصوات سبباً في كسر قاعدة أصلية أو أصل من أصول الوضع بواسطة قاعدة موقعية وأقصد بالقواعد الموقعية تلك التي ترتبط بموقع معين من السياق اللفظي كارتباط الوقف بتمام المعنى وارتباط التوصل بالهمزة عند البدء بالسكان والتخلص من التقاء الساكنين عند تواليهما وحذف بعض الأمثال عند توالي الأمثال وهلم جرا. كل ذلك إما أن يكون عدولاً عن أصل أو عن قاعدة أصلية وهو يعود إلى مبدأ طلب الخفة الذي لا يقل أهمية عن مبدأ أمن اللبس الذي قال فيه ابن مالك: "وإن بشكل خفيف لبس يجتنب".

هذا هو النظام الذي استخرجه النحاة من المسموع من كلام العرب وهو يعد هيكلاً نظرياً تشابك فيه العلاقات النحوية. ولقد قال النحاة عن فائدة هذا النحو: إنه يكسبنا أن نتكلم كما كانت العرب تتكلم. غير أننا إذا وضعنا هذه العبارة في ضوء ما سبقت الإشارة إليه من انتهاء السليقة في حواضر الدولة الإسلامية أدركنا أن استعمال لفظ "يكسبنا" في هذا الصدد يحمل الكثير من المبالغة، لأن حذق النحو لا يكسبنا فإن طلبه يمثل نقلاً للمعرفة لا اكتساباً للمهارات. ذلك أن الاكتساب يؤدي إلى أن يتكلم المرء دون وعى بقواعد النحو، وذلك ما كان من شأن فصحاء العرب أصحاب السليقة.

إن اهتمام مؤتمرننا هذا يتجه إلى "التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية" ولنا أن نفهم من إيراد المهارات بصيغة الجمع أحد معنيين: الأول تعدد المهارات يتعدد فروع الدرس اللغوي فتقول إن هناك مهارة في النحو وأخرى في فقه اللغة وثالثة في النقد الأدبي وهلم جرا. والثاني أن نحصر المهارات في نطاق الجانب النحوي فنفرق بين مهارة التكلم ومهارة الفهم ومهارة التحليل الأكاديمي للنص وهلم جرا. وقد اخترت لنفسى هنا أن يكون فهم لفظ "المهارات" بالمعنى الثاني دون الأول طلباً للاختصار.

ينحصر الفرق بين المشاهد واللاعب في ملعب كرة القدم في أن المشاهد على رغم

معرفته التامة بأصول اللعب لا يحسن اللعب كما يحسنه اللاعب، فلو قيل له انزل إلى الحلبة وياشر اللعب لاعتذر بأنه لم يمارس ذلك من قبل فلا يستطيع المشاركة في المباراة. ويولد الطفل فيكون لصيقاً بأمه يتغذى بلبنها ويستمتع بحنانها ويسمع حديثها إلى من حولها كما يسمع مناغاتها له، ويظل هكذا موضعاً لرعايتها حتى إذا قضى في صحبتها ثلاث سنوات أو نحوها اكتسب لغتها دون أن يعرف لهذه اللغة صرفاً أو نحواً، وبذا يكون قد اكتسب المهارة دون أن يستوعب المعرفة، وبهذين المثليين يتضح الفرق بين اكتساب السليقة بالممارسة وبين مجرد استيعاب مسائل النحو.

وكالطفل الذى لزم صحبة أمه وكاللاعب الذى تمرن حتى وصل بالممارسة إلى مستوى المهارة كان العربى الفصيح ينشأ بين قوم فصحاء فيكتسب لغتهم كما نشأنا جميعاً بين أقوام يتكلمون لهجات عربية دارجة مختلفة فاكتسب كل منا لهجة بيته بالسليقة فهو يتكلمها دون وعى بنحوها أو صرفها (والمعروف أن لكل لهجة نحوها وصرفها). أما موقف كل منا من اللغة العربية فهو موقف المرء من لغته الثانية التى يتعلمها ولا يكتسبها بهذه الطريقة على الرغم مما لهذه اللغة الفصحى من خطر فى حياتنا الاجتماعية. فللفصحى جانب من حياتنا لا يمكن أن تقوم الحياة مقامها فيها. فنحن نصلى بالفصحى ونكتب رسائلنا إلى ذوينا بها ونمارس الخطابة بها وتدعو إلى استعمالها فى قاعة الدرس وفى وسائل الإعلام فإذا رجعنا إلى حياتنا العملية فى السوق أو فى محيط الأسرة استعملنا اللهجة الدارجة. فالفصحى تقاسم الدارجة فى حياتنا ولكنها تعد لغة ثانية لأنها لم يتم اكتسابها بالسليقة لأن الوصول إلى الصواب فى استعمالها يتم بواسطة تعلم النحو.

من هنا يرد على الذهن سؤال عن طريقة يمكن من خلالها اكتساب المهارات الأدائية فى استعمال اللغة العربية بعد افتقاد السليقة كما عرفها العربى الأول. والجواب أن برامج التعليم العام فيما قبل المرحلة الجامعية تعترف بنوعين من تعليم

اللغة يخاطب كل منهم جانباً من جوانب التنشئة: النوع الأول هو نقل المعرفة ويتمثل في درس النحو، والنوع الثانى هو السعى إلى اكتساب المهارة ويتمثل في دروس الممارسة وهى دروس المحفوظات والإنشاء والمطالعة الجهرية والمحادثة. فهذا النوع الأخير لا ينقل معرفة ما وإنما ينقل الفاعلية من جهود المعلم إلى جهد التلميذ الذى يتوقف اكتسابه للمهارة على مقدار ما يبذله من جهد فى هذا المجال.

هنا أجدنى مضطراً إلى الاعتراف بأن النظام الجامعى فى التعليم ينظر شذراً إلى هذا النوع الثانى من الدروس فلا يضعها فى خططه ولا يجعلها من جملة أعمال النشاط. فطالب التعليم الجامعى فيما يرى المخططون لبرامج التعليم الجامعى لا حاجة به إلى أن يشغل نفسه بهذا النشاط الذى يحول دون تهيئة فكره للوصول إلى التخصص فى مجال معرفى بعينه. أما دروس المحفوظات والمطالعة الجهرية والمحادثة والإنشاء فذلك أمر سبق له أن درسه فى مرحلة التعليم العام ولا يتناسب الآن مع مستوى التعليم الجامعى.

وإذا كان لنا أن نتسامح مع هذا الفهم فيما يتصل بخطة المقررات فى المرحلة الجامعية فلا مجال للتسامح بصدد إهمال هذا الجانب إهمالاً تاماً لأن الطالب الجامعى ما يزال بحاجة إلى هذا النوع من الممارسة والفاعلية للوصول إلى اكتساب مهارة لغوية لا شك فى أنه لم يصل إليها فى مرحلة التعليم العام، بدليل عموم الشكوى من مستوى الطلاب وقدراتهم اللغوية الهابطة على مستوى عالمنا العربى كله، وهكذا ينبغى لنا أن ننظر فى إمكان الانتفاع بالنشاط المؤدى إلى اكتساب المهارة فى الأداء اللغوى، وكيفية إدماج هذا النشاط فى خطة التعليم الجامعى.

دعنا أولاً ننظر فى شأن العناية بالمحفوظات وسنرى عندئذ أنه ليس المقصود أن يكون للمحفوظات درس خاص، ولكن الانتفاع بالمحفوظات مجاله الامتحان

الشفوى إذ يرتبط نجاح الطالب فى هذا الامتحان بمقدار ما يحفظه من نصوص بعينها تحدد له من بداية العام الدراسى وتختلف فى كل مرحلة عنها فى المرحلة السابقة. وتشمل نصوصًا من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر من عصر بعينه فى كل مرحلة من مراحل التعليم الجامعى. فاكساب المهارة هنا يرتبط بنشاط يتم خارج أوقات الدروس فىمكن احتسابه ضمن الأنشطة الثقافية الجامعية.

أما مهارة الكتابة والوصول إلى الكفاءة فيها فذلك يتم بواسطة تكليف الطلاب كتابة بحوث فى موضوعات من صلب خطة الدراسة كأن يطلب من أحدهم كتابة بحث عن أحد الشعراء الذين هم ضمن الخطة المقررة أو عن أحد علماء اللغة إلخ. وواضح أن هذا النشاط تعويض عما فات الطلاب من الانتفاع بدروس الإنشاء التى توقفت بعد التعليم العام. ويرتبط تقويم الأستاذ لطلابه بما يصلون إليه من الإتقان فى تحرير هذه البحوث، ويمكن تعويض النقص الذى خلفه غياب المطالعة الجهرية والحوار بإنشاء جمعيات ضمن النشاط الثقافى للخطابة والمناظرة مع إعطاء الطلاب فرصة للنقد والتعليق على ما يقال. هذه الجمعيات تنشئها الكلية وتعين لها مشرفين من الأساتذة خارج ساعات الدروس.

هكذا يخرج الأمر فى نظرى عن مجرد نقل المعرفة ليدخل فى نطاق اكساب المهارات.

ملخص

المهارات اللغوية متنوعة منها مهارة التكلم ومهارة الفهم ومهارة الإبداع الأدبي والاستمتاع بالإنتاج الأدبي الراقى. والذى يهتم الدراسات اللغوية من ذلك هو مهارة التكلم ومهارة الفهم. والمعروف أن التكلم يبدأ بالمعنى وينتهى إلى المبنى ليجعل المتكلم ما يقوله رسالة موجهة إلى سامع يحل شفرتها فيفهم منها معنى العبارة أو الإشارة أو الإيحاء أو حتى مفهوم المخالفة فى بعض الأحيان. والمعروف فى زماننا هذا أن علم النفس اللغوى يعنى بالجانب الذهنى لاكتساب هذه المهارات وأن علم الاجتماع اللغوى يعنى بالجانب العرفى والعملى من جوانب الأداء اللغوى بشقيه الكلامى والفهمى.

أما فى تراث الأمم المختلفة فقد كان المعتقد أن الوصول إلى المهارات يتم من خلال تعلم قواعد اللغة ومن هنا أصبح الأمل معقوداً على تحصيل هذه القواعد للوصول إلى اكتساب المهارات المذكورة، وأصبح درس النحو قمة الدروس اللغوية فى تربية النشء فكان له نصيب الأسد من ساعات جدول الدراسة.

والواقع أن النحو نوعان: نحو يَقَرُّ فى نفس المتكلم بواسطة الحدس فلا يرى له المتكلم أبواباً ولا أقساماً وإنما ينشئ كلامه بحسبه، ونوع يُستخرج من المسموع من الكلام فينشئ أقساماً للكلم وأبواباً للعلاقات وأنواعاً للجمل ثم يكون موضوعاً للتلقين والتعلم. كان العرب يسمون المهارة فى النوع الأول "السليقة" وكان الطفل يكتسب هذا النحو الحدسى بواسطة المخالطة والممارسة دون أن يعلم للكلم أقساماً

ولا للعلاقات أبوابًا ولا للجمل أنواعًا، وهذا ما نجده في حدسنا جميعًا بالنسبة لاكتساب المهارات في لهجاتنا الدارجة اليوم. فلما انتهى عصر الفصاحة السليبية العربية كان لابد من إنشاء النوع الثانى من النحو على زعم أنه يجعل فى قدرة غير الفصحاء "أن يتكلموا كما تكلمت العرب" كما يقول ابن جنى وغيره، فكأنهم ربطوا مهارة التكلم بهذا النحو.

وواضح أن هذا النحو ينقد الكلام الذى قيل دون أن يعين على قوله فمثله كمثل منطق أرسطو ينقد الفكر ولا يعين على التفكير. أما المهارات فطريقها الممارسة والمخالطة إما فى إطار مجتمع فصيح كالذى كان وإما فى إطار دروس استعمال اللغة كالمطالعة الجهرية والمحفوظات والإنشاء والحوار وما ينشئه النشاط الدارسى من مناسبات تشتمل على استعمال اللغة، عندئذ يكون دور النحو هو النقد والتوجيه والتصويب ورد المتكلم إلى صحة الاستعمال.

وليس فى تراثنا العربى إلا القليل من العناية بعمل المتكلم كالأشارات التى نلاحظها فى عبارات مثل "بدل الغلط" أى غلط المتكلم و"التأكيد للشاك" أى شك السامع وهلم جرا. أما العالم الوحيد الذى خصص دراسة كاملة لعمل المتكلم فهو عبد القاهر الجرجانى فى كتابه "دلائل الإعجاز" كان عبد القاهر يعرف الفرق بين النحو الحدسى والنحو التجريبي بدليل كونه يتكلم عن الكلام فيجعله "نظم المعانى فى النفس" فكونه فى النفس يجعله حدسًا أما كونه تجريديًا فيخيل فى الذهن وفى المنهج وفى معاناة التفكير لاستخراج القواعد. غير أن عبد القاهر كان معنيًا بفكر عن الحدس فكان لابد له من استعمال مصطلحات النحاة مما جعل كلامه عن مهارة الكلام فى النهاية أشبه بالتحليل الإعرابى كما يبدو من تناوله للتطبيق على سورة فاتحة الكتاب معنى هذا أن الحدس وإن أدى إلى نظم الكلام المتصل فإنه لا يعى أسماء الأبواب ولا التبويب والنقد وإنما ينطلق فى ذلك من آلية غير واعية اكتسبها من المخالطة والممارسة.

والمعروف أن النظم الجامعية وخطط الدراسة بالجامعات تفترض دائماً أن المطالعة الجهرية والإنشاء ونحوهما لا تناسب التعليم الجامعي ولكن نجد هذه الخطط تخصص ساعات لدروس النحو فتجعلها نقلاً للمعرفة لا يؤدي إلى كسب المهارة وإنما يعين على نقد الكلام وعلى الصواب والخطأ في تراكيبه. وكم من عالم بالنحو يعرف أصوله وفروعه ويفلسف القول ويحصى مواطن الخلاف بين مدارس علمائه فإذا أراد الكلام عما يعرفه من هذه الأمور ارتكب الأخطاء النحوية والصرفية، أما إذا كتب ما عز عليه الصواب فيه عند الكلام فإن زمن الكتابة يمهل له لكي يصحح كلامه فيبدو عندئذ وكأنه صاحب مهارة مع أنه في الحقيقة كان كاتباً — في الوقت نفسه بمعونة فسحة الزمن الذي أنفقه في الكتابة.

على النظم الجامعية إذاً أن تحتال لإدماج الممارسة العملية للأداء اللغوي في برامج العمل ولو في ظل النشاط الثقافي وشروط النجاح في الامتحان. فيمكن للمطالعة الجهرية والحوار أن يكون نطاق النشاط خارج خطة الدراسة وأن يكون أداء الطلاب فيهما تحت إشراف أحد الأساتذة أما المحفوظات فيمكن أن يكلف الطلاب بحفظ نصوص من عصر أدبي معين لكل فرقة حتى يمكن الحفظ من عصور مختلفة باختلاف الفرق على أن يمتحن الطلاب شفويًا في الحفظ امتحانًا يبنى عليه نجاح ورسوب. ومثل ذلك في الإنشاء إذ يكلف الطلاب كتابة بحوث في موضوعات ذات صلة بالمقررات على أن يكون تقدير النجاح والرسوب في هذه البحوث جزءًا من الامتحان السنوي هكذا يمكن أن نصل إلى فاعلية الطلاب ودفعهم إلى ممارسة استعمال اللغة مما يؤدي إلى اكتساب المهارات لا مجرد الاعتماد على التلقين ونقل المعرفة.

اكتساب السليقة بالتعليم

المقصود بالدراسات اللغوية الحديثة أعم من أن يكون مقصوراً على الدراسة النظرية للتركيب اللغوى فإذا كان المعنى هو ضالة الدراسات اللغوية، فإن ذلك لا يتنافى مع كونه ذا علاقات أخرى متنوعة، بعضها غير لغوى، ذلك أن له علاقة بالإدراك ومظاهره كالتعرف والتذكر والفهم، وهذه العلاقات موضع اهتمام فرع من فروع الدراسات الجانبية كعلم اللغة النفسى مثلاً. وهناك علاقة بين المعنى وموقف الاستعمال اللغوى (وما به من الظروف والأوضاع السائدة بجميع جوانبها) وهذا الجانب يتناوله فرع آخر من علم اللغة الحديث يسمى "علم اللغة الاجتماعى" وهو غير "علم الاجتماع اللغوى" الذى يعنى بتقسيم اللهجات الجغرافية والاجتماعية. ونصل أخيراً إلى العلاقة بين المعنى واللفظ وهى العلاقة التى يدرسها "علم اللغة النظرى" الذى يتبادر إلى الذهن عند قولنا "الدراسات اللغوية الحديثة" ولقد نشأ منذ عشرات السنين فرع تطبيقى للدراسات اللغوية الحديثة مستعيناً بنتائج الدراسات السابقة كلها وجعل موضوع تداوله شاملاً لعدد من الحقول المختلفة كما يلى:

- ١ - التخطيط اللغوى.
- ٢ - الترجمة الآلية.
- ٣ - هندسة الاتصال.
- ٤ - علاج العيوب النطقية.

- ٥- تعليم اللغة.
- ٦- محاربة الأمية.
- ٧- تصميم النظم الكتابية.
- ٨- جغرافيا اللهجات.
- ٩- المعاجم.
- ١٠- التحليل النفسى.
- ١١- لغة الدعاية.
- ١٢- الإعلان التجارى.
- ١٣- الترجمة الحاسوبية.

ولقد حرص "تعليم اللغة" من بين ما سبق ذكره على أن ينتفع بكافة الدراسات اللغوية الحديثة كما سيتضح فى الفقرات التالية:

إن تعليم اللغة العربية الفصحى (بل تعليم أية لغة على الإطلاق) يقوم على أبعاد ثلاثة: المتعلم، والعلم، والجهد التعليمى. فأما المتعلم فأن التفكير فى شأنه ينبغى أن يشمل على عدة أمور ترتبط فى مجملتها بالدراسات اللغوية النفسية (أو علم اللغة النفسى). إذ ينبغى عند الإعداد لتعليمه أن نفكر فى أمور تتعلق بتكوينه النفسى. ومن ذلك ضرورة التفكير فى درجة إقباله على التعليم وعوامل هذا الإقبال، وهذا هو ما يسمونه "الحافز"، ثم التفكير فى معلوماته السابقة فى المادة المراد تعلمها وذلك لأن برنامج تعليمه السابق يحسن أن يكون نقطة الابتداء للبرنامج المقبل، وينبغى كذلك أن نراعى استعدادته الفردية وما يلقاه من معلومات خارج المدرسة من خلال الأسرة والدروس الخصوصية ووسائل الإعلام والنشاط الثقافى بعامة. ومما يتصل بذلك أيضًا أن نفكر فى نوعية المعلم الذى يؤتمن على تنمية تفكير هذا المتعلم وشحن قدرته على الخلق وإنشاء العلاقات بين الأشياء، ثم أن نفكر فى الغاية التى من أجلها كان خضوع التلميذ للتعليم، أنعلمه ليكون مواطنًا عاديًا قادرًا على

المشاركة فى شئون الحياة الاجتماعية من خلال طائفة من المهارات اللغوية الأساسية، كالقدرة على الأداء (نطقًا وكتابة) وعلى الفهم (استماعًا وقراءة) أم نعلمه لغرض خاص يقتضى تأهيلًا معينًا، كأن نعهده ليكون فى المستقبل معلمًا للغة العربية ذاتها مثلاً.

وأما المعلم فإن عمله يتصل اتصالاً خاصاً بالدراسات التربوية البداغوجية من جهة ويعلم الاجتماع اللغوى من جهة أخرى، إذ إن الأمر يختلف فى تكوينه وتأهيله بحسب اعتبارات اجتماعية كطبيعة اللغة التى يتصدى لتعليمها: أهو معلم للغة القومية أم للغة أخرى أجنبية، وفى نطاق اللغة القومية أهى لغة المنشأ والأسرة (أو كما يسمونها لغة الأم) التى اكتسبها بالمعيشة منذ الطفولة الأولى بواسطة المحاكاة، أم هى لغة أخرى مشتركة لم يتكلمها فى البيت فى أيام طفولته وإن كان المجتمع يستعملها فى أغراضه العامة، فإذا كانت هذه اللغة العامة المشتركة أو الرسمية هى موضوع التعليم فما مقدار قوة العلاقة بينها وبين لغة المنشأ؟ أهى وثيقة كالتى تربط اللغة الفصحى باللهجات العربية أم هى غريبة عن لغة المنشأ كما يبدو الأمر فى العلاقة بين لغة الهوسا واللهجات المحلية فى غرب أفريقيا أو التى بين اللغة السواحلية ولهجات شرق أفريقيا. أو بين اللغة الإنجليزية وبين لهجات الهنود. فالمعلم فى كل حالة من هذه الحالات يفتقر إلى تأهيل خاص وإلى استعمال برنامج خاص، ويصطنع فى مباشرة التعليم طريقة خاصة. والأمر بالنسبة لمعلم اللغة العربية واضح من هذه الناحية فله الحمد أن الفصحى هى لغتنا الثانية؛ هكذا كانت فى الجاهلية وهكذا ظلت فى تاريخ الإسلام إلى يومنا هذا. وينبغى أن نطبق على تعليمها وإعداد البرامج لها ما يتناسب من المناهج مع اللغة الثانية.

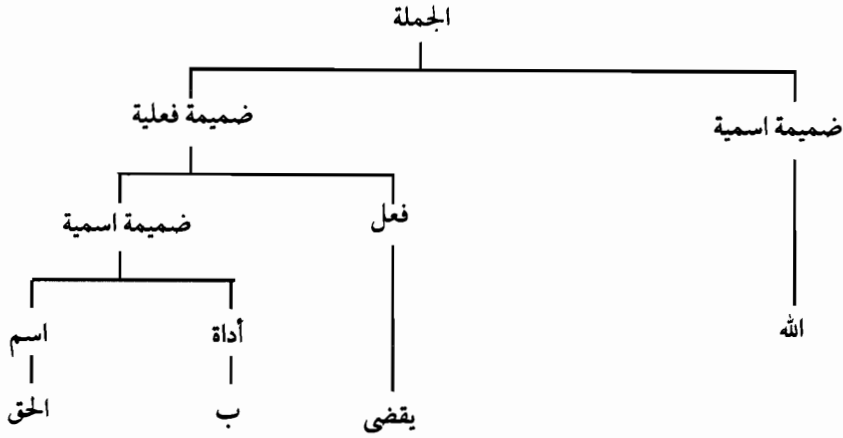
وأما الجهد التعليمى فهو الصق الأبعاد الثلاثة بما نسميه "علم اللغة"، سواء فى ذلك الجانبان: النظرى والتطبيقى، فأما الجانب النظرى من علم اللغة فشأنه أن يصف اللغة التى يراد تعليمها ويحدد بهذا الوصف ما يعرف بجانب السليقة منها،

كالذى صنعه النحاة العرب عند نشأة النحو (أقصد الدؤلى وتلاميذه حتى سيبويه). والمطلوب لهذا الوصف أن يقوم على الاستقراء الناقص للظواهر اللغوية من خلال نصوص منتقاة. ولقد وصل النحاة إلى هذه النصوص إما بواسطة الرحلة وإما عن طريق الوفادة وبعد ملاحظة الظواهر فى النصوص تجرى مقارنتها وتصنيفها واستنباط قواعدها. وليست القواعد هى المقصود بالسليقة وإنما هى وصف السليقة. والسليقة ليست سليقة فرد بعينه، ولكنها سليقة شخص مثالى مجرد فى الذهن يعيش فى مجتمع متجانس. وهذا الشخص المثالى هو الذى نقصده عند ما تقول "العربى"، وذلك المجتمع المتجانس هو المقصود بلفظ "العرب" وينبغى عند هذا الحد أن نفرق بين الوصف العلمى النظرى للغة إذ يقوم به الباحث وبين النحو التعليمى التطبيقى إذ يبدو الفرق بينهما فى منهج التفكير وفى عرض المادة. فالنحو التعليمى وصف لبنية اللغة فى ضوء نظرية يلتزم بها الباحث، وهذا النحو يرفض المعيارية والقياس حين يلتزم بالاستقراء الناقص فينتقل من الخاص وهو المفردات المتفرقة إلى العام وهو القاعدة التى تصنف هذه المفردات فى أبواب دون أن يسمح لنفسه باستعمال ألفاظ مثل "يجب" و"يجوز" وهو يستعمل العلل الصورية فيجعل نشاطه كله إجابات عن "كيف" لأنه يحاول أن يصف كيفيات التعبير اللغوى ويرفض العلل الغائية فلا يطرح على نفسه سؤالاً يبدأ بـ"لماذا" لأن ذلك لا يدخل فى السؤال عن الوصف. ثم يلتزم بالبنية اللغوية التى يراها فى البيانات المعروضة للملاحظة كما هى، فيرفض تأويلها من خلال التقدير أو التضمين أو السبك أو الفك، فإذا قال بأصول ثابتة فهى عنده مناط الاطراد وأساس السليقة وليست معياراً للصواب والخطأ. فيرفض الحركة المقدرة فى إعراب "موسى" وتقدير فعل محذوف وجوباً لनावب اللفظ فى "أهلاً وسهلاً" ولا يرتضى تقدير المصدر من أن والفعل ولا يعترف بأن "مهماً" أصلها "ماما" ولا بأن لفظ مغربى مضمن معنى "منسوب إلى المغرب". وأما النحو بمفهوم التعليم أى بمفهوم علم اللغة التطبيقى فإنه يتسلم النظرية مكتملة من الباحث ثم يبدأ بدوره فى إخضاعها لمطالب التطبيق،

لأن كل همهم أن يصل بالمتعلم إلى استظهار السليقة فالباحث هو الذى يصف السليقة ويحددها ويجعلها فى متناول التطبيق لكن منهج التعليم غير منهج البحث، ومن حق المعلم أن يختلف تفكيره عن تفكير الباحث. ويبدأ النحو التعليمى من نقطة الأصل المجرد الذى يسميه علم اللغة idealization ويسميه النحاة العرب "الأصول الثابتة" ويجعلونه مرجعاً لتعليل الترخص، ومعياراً لتفسير حالات العدول عن الاستصحاب. فإذا لم تطابق الكلمة صورة الأصل ردت إليه بالتأويل فى ظل الوجوب والجواز والتعليل الغائى على نحو يخضع لمبدأ طرد القاعدة، وفكرة الطرد أكبر عون لجهد المعلم ولاستيعاب المتعلم على حد سواء.

ولقد التزم علماء اللغة التطبيقيون بهذه الأصول ولكنهم اختلفوا فى طريقة التحليل اللغوى النحوى إلى عدة اتجاهات، منها الاتجاه "السياقى" أو النسقى الذى ينظر إلى الجملة بوصفها سلسلة من المواقع النحوية ذات العلاقات المتبادلة على طريقة الإعراب فى النحو العربى. فتبدو الجملة بحسب هذا التحليل كالعقد وتبدو الأبواب كحبات هذا العقد التى ينتظمها خيط واحد، أو كأنها نسق من الفجوات يمتلئ بالفاعل أو نائبه مثلاً، وفى الجملة الاسمية تملأ الفجوة الأولى باسم ثم تتعدد احتمالات ما تملأ به الفجوة الثانية، وهلم جرا.

ومن هذه الاتجاهات الاتجاه "التوليدى" وهو بدوره يتفرع إلى فرعين: أولهما البنىوى الذى يقطع الجملة إلى ضمائم أكبر من الكلمات المفردة يسمونها phrases ويكون ذلك بحسب ما يلزم بين الكلمات من تضام ويطلقون على هذه الضمائم اسم (العناصر المباشرة للجملة)، ويسمون التحليل بحسبها (تحليل العناصر المباشرة) وبالإنجليزية تسمى: immediate constituent analysis وبحسب هذا التحليل نجد الموصول وصلته قطعة واحدة، وكذلك المضاف والمضاف إليه والتابع والمتبوع والفعل وما يكمله من المنصوبات أو يتعلق به من جار ومجرور وهكذا. فإذا أردنا أن نحلل جملة عربية بهذه الطريقة بدت على الصورة الآتية:



وكل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن يعبر عنها بوصف محدد، فيمكن أن نصف هذه الجملة على النحو الآتي:

١- تتكون هذه الجملة من ضميعة اسمية أولى وضميعة فعلية.

٢- تتكون الضميعة الفعلية من فعل وضميعة اسمية ثانية.

٣- تتكون الضميعة الاسمية الأولى من اسم.

٤- تتكون الضميعة الاسمية الثانية من أداة واسم.

٥- مثال الأسماء: الله - الحق.

٦- مثال الفعل: يقضى.

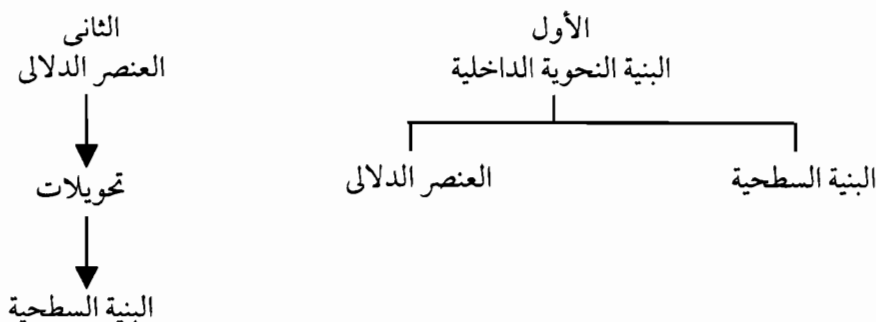
٧- الباء.

وقد عد النقاد هذا التحليل متفوقاً على سابقه لأنه يهيء الفرصة للوصول إلى درجة من التعميم أعلى مما سبق، إذ يوحّد النظرة إلى الضمائم المتشابهة الوظيفة في الجملة حتى لو اختلفت في بنيتها الداخلية من حيث الكلمات ونحوها. فالاسم يبقى اسماً سواء أكان مفرداً أو مثنى أو مجموعاً، والفعل يظل فعلاً وإن كان ماضياً أو مضارعاً أو أمراً، وهلم جرا. وبهذا نرى أن هذا النوع من التحليل لا يهتم

بالتمييز بين المبنى والمعنى، ولا يهتم بالقرائن على مستوى الأبواب المفردة. فما دام المعنى واحداً فكل مبنى صالح للتعبير عنه مهما اختلفت أشكال المبنى. وينبنى هذا في رأيهم على أساس أن هناك عملية نفسية تختفى وراء تأويل الجمل لدى أصحاب السليقة في اللغة، أى أن الجمل المختلفة المؤدية إلى نفس المعنى مترابطة في نفس صاحب السليقة، وهذا هو أساس التوليد.

وأما الثانى من اتجاهى التوليد فهو الاتجاه التحويلي وهو يعتمد على إدعاء نوعين من أنواع البنية: أولهما البنية الداخلية العميقة (وهى تذكرنا بما زعمه البنيويون منذ قليل من وجود ترابط نفسى بين الجمل المؤدية إلى نفس المعنى في نفس صاحب السليقة). والثانية البنية الخارجية السطحية، وهى صورة كل جملة من هذه الجمل على حدة. وهكذا تكون الأولى هى معنى الجملة (سواء كان نحويًا أم دلاليًا) والثانية هى النسق السياقى الذى يتعاقب في الزمان قولاً وفى المكان كتابة، وبين البنيتين ترابط منظم ووظيفة التحليل النحوى أن يعبر عن كل منهما ويشرح ترابطهما بواسطة قواعد التحويل.

وهناك مدارس مختلفة في هذا الاتجاه التحويلي في يومنا هذا تتناول النقد فيما بينها، ولكن يمكن تقسيمها إلى قسمين: أصحاب المعنى النحوى وأصحاب المعنى الدلالى. فأما الأولون فيرون البنية العميقة بنية نحوية، ثم يرون لها وجهين أحدهما سطحى والثانى دلالى وهو الأهم منهما، ولكل من الوجهين قوانينه. وإذا كان علم اللغة المظهري يجرى التحويل من البنية الداخلية العميقة إلى الخارجية السطحية فإن الذى يجرى عليه العمل في التعليم الآن هو إجراء التحويل من بنية سطحية إلى بنية سطحية أخرى تشترك معها في بنيتها الداخلية، وأما الآخرون (أصحاب المعنى الدلالى) فيبدؤون بالمعنى الدلالى ويصلون منه بالتحليل والتأويل إلى بنيات سطحية نحوية من الأبواب والعلاقات ولم يتقدم أحد حتى الآن بوصف مفصل من هذا النوع الأخير ويبدو الفرق بين الاتجاهين كما يلي:



فالتحليل عندهم فرع المعنى في الحالتين، ولكن المعنى في الأولى نحوى وفي الثانية دلالي. ويذكرنا هذا بقول النحاة العرب: "الإعراب فرع المعنى"، وقولهم: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب".

ويتكلم التحويلليون في التصويب والتخطئة فينشئون للسليقة مقياسين أحدهما نحوى يسمى الصواب والثاني دلالي يسمى المناسبة، إذ قد يكون الكلام صواباً من الناحية النحوية غير مناسب من الناحية الدلالية، كما يبدو في قول المجنون بن جندب:

محكوكة العينين معطاء القفا كأنها قدت على متن الصفا
 ترنو إلى متن شراك أعجفا كأنها ينشر فيه مصحفاً

إذ نرى الكلام مستقيماً نحوياً ولكنه لا معنى له من الناحية الدلالية، أو كقول على بن الجهم للخليفة:

أنت كالكلب في الحفاظ على الو دوكالتيس في قراع الخطوب

إذا أراد مدحه فشتمه بتشبيه بالكلب وبالتيس فلم يراع مطالب المقام الاجتماعي. وهم يجعلون وظيفة تعليم اللغة أن يصل بالمتعلم إلى تحقيق الأمرين جميعاً ولعل من الواضح بعد كل هذا أن النحو العربي يحمل جرثومة من كل مذهب من هذه المذاهب. ففي الإعراب نظرة إلى الجملة كأنها مجرد كلمات متتابعة مترابطة، وفي اعتراف النحاة بالتلازم بين الكلمات في تحليل الجملة كما في اعترافهم

بالمطابقات موقف بنوى لا نخطئه العين. وأخيرًا ترى القول بأن الجملة المنسوخة أصلها المبتدأ والخبر (سواء كان في باب كان أو باب إن أو في مفعولى ظن أو في الثانى والثالث من مفاعيل أعلم وأرى) وفي القول بأن الإعراب فرع المعنى وأن بعض التمييز محول عن الفاعل أو عن المفعول فسوف نرى في ذلك موقفًا تحويليًا واضحًا، إلا أن تحويل النحاة كان من قبيل الوسائل التعليمية في الغالب لأنه يحول جملة سطحية عن جملة سطحية أخرى هي المبتدأ والخبر. ولكن نحاتنا بالطبع لم يعوا هذه الاتجاهات فلم تتوزعهم، فكان مذهبهم جامعًا لها جنبًا إلى جنب في منهج تعليمي متجانس على الرغم من ذلك.

بعد أن فرقنا بين الجانب النظرى والجانب التطبيقى من "الجهد التعليمى" أود أن أتناول الخطوة الأولى من خطوات التطبيق وهي "إعداد البرنامج"، والبرامج (كطرق التحليل التى سبق ذكرها) قد تختار التابع التنسيق فتعطى التلميذ قسطا من المادة فى الشهر الأول من العام وقسطاً آخر غيره فى الشهر الثانى ثم فى الثالث، وهكذا. وقد تختار خطوات دائرية حلزونية غير متتابعة على الطريقة السابقة، فتذكر التلميذ وهي فى مرحلة (ب) بما مر به فى مرحلة (أ)، وتبنى مرحلة (ج) على فاعلية استيعاب (أ، ب)، ومن الواضح أن النوع الثانى من البرامج أفضل، لأن الذكرى تنفع المؤمنين من جهة ولأن اللغة إذا كان تعليمها يتم من خلال استعمالها فإن نصوص اللغة إذ تقدم للتلاميذ لا تقتصر على موضوع الدرس فقط، وإنما تعرض من حقائق النحو ما ينبغى أن يعود بذاكرة التلميذ إلى ما سبق.

وينبغى لوضع البرنامج أن يكون فى سياقه الصحيح، فليس يكفى أن يجلس واضعوا البرنامج معًا ثم يقولوا فليأت كل واحد منا بما يعن له من أفكار واجتهادات، ثم يتضح فى النهاية أن هذه الأفكار لم تكن مبنية على منهج متفق عليه، ذلك بأن اختيار عناصر البرامج وترتيبها إنما يأتى نتيجة لمقدمات موضوعية وبناء على منهج موضوعى كذلك، وتبدو هذه المقدمات وهذا المنهج على النحو التالى:

١ - أولاً لقد سبق أنه لابد من نظرية لغوية يبدأ منها سياق الاختيار. وهذه النظرية بالنسبة للنحو العربى هى ما يعرف باسم: أصول النحو "كما يبدو عند ابن جنى وعند السيوطى مثلاً، وهذه النظرية العربية تصادف فى الفكر العربى المعاصر مناقشة من نظريات أخرى أنتجها الفكر العربى المعاصر أيضاً وطبقها على اللغات الغربية، وسنلقى عليها نظرة بعد قليل لنرى مقدار صلاحها للتطبيق على اللغة العربية.

٢ - هذه النظرية توصل إليها منشئها باستعمال البيانات data المستخرجة من الاستعمال اللغوى ذاته ولقد كانت بيانات النحو العربى كما ذكرنا نتيجة الرحلة والوفادة، وفى كلتا الحالتين كان استخراجها يتم من كلام طائفة من القبائل يسمونها "قبائل وسط الجزيرة" (وهى قيس وتميم وأسد ثم هذئل وبعض كنانة وبعض الطائيين) وهذه القبائل اتفقت جميعاً فى مستوى الفصاحة والختلفت بينها اللهجات. وعلى هذا الوضع نقد كثير لمستوى النظرية لا داعى للخوض فيه الآن.

٣ - فإذا طبقت النظرية على البيانات المأخوذة من لغة بعينها نشأ عن ذلك وصف للسليقة competence التى يقوم استعمال اللغة على شروطها، ووصف هذه السليقة بالنسبة للغة العربية هو ما يعرف باسم النحو العربى.

٤ - وهناك منهج تطبيقى خاص لإنشاء البرامج ينبنى على استعمال المقارنة والانتقاء لمعرفة أى الأبواب نختار وكيف يتم ترتيبها فى البرنامج، وما الذى يكون منها للسنة الأولى أو الثانية، وما الحقائق التى نعرضها على التلاميذ من باب بعينه وما الذى نؤخره لمستوى أعلى لأنه فوق قدرتهم على الاستيعاب، وهلم جرا. وهذا هو المقصود من عبارتى المقارنة والانتقاء. وهكذا نصل إلى العناصر المادية فى تكوين البرنامج.

٥ - فإذا وصلنا إلى هذه العناصر كان علينا، قبل أن نصوغها فى صورة برنامج، أن

نكون على وعى بأمرين: أولهما أسلوب تركيب البرنامج، كأن يكون مفصلاً أو مجملًا بحيث يتيح الحرية في تكييف التفاصيل للمنفذين، والثاني طريقة العرض التي تتسم بها هذه العناصر؛ هل يكون عرض المحتويات تابعيًا أو حلزونيًا دائريًا.

٦- فإذا تم لنا ذلك وصلنا إلى تركيب برنامج ذى أسلوب محدد، وطريقة عرض معينة، ووصلنا من خلال كل ذلك إلى ما يعرف باسم "أبواب المقرر".

نصل من ذلك إلى طريقة عرض المادة على التلاميذ: أتكون قياسية أم تكون استقرائية، وهل تكون وصفية أو معيارية، وأول ما أحب أن أشير إليه هنا أن النحو ليس غاية في ذاته، وأن مما يثير الاشمئزاز والسخط أن ترى أحدًا من الناس قديرًا في التحليل والإعراب، فإذا قرأ أو كتب أو تكلم وجدنا كلامه مجافيًا للصواب النحوى، أو منافيًا للمناسبة الدلالية، وكثير ما هم في بلادنا العربية، ويذكر بعضهم في عداد السادة العلماء، فالنحو ليس غاية كما يراه هؤلاء وإنما هو وسيلة إلى "استظهار السليقة" بنوعها "الصواب والمناسبة". ولا ينبغي للمعلم أن يقف من الطريقة موقف الباحث من المنهج؛ فالباحث يلتزم بخطوات منهج البحث التي أشرنا إليها من قبل ويفرض عليه البحث دائمًا أن ينتقل من الخاص إلى العام بواسطة الاستقراء الناقص، والفرض أو التجربة أو المقارنة حتى يصل إلى القاعدة، ويرى هذا الترتيب للخطوات عصمة لفكره أن يزيغ. والأمر يختلف بالنسبة للمعلم؛ إذ ليس من همه أن يصحح النتائج العلمية؛ فالنتائج حاضرة في يده وقد كفاه الباحث جهد السعى إليها. ليس من هم المعلم أن يصحح النتائج وإنما هم أن ينقل النتائج التي صححها غيره.

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) لا تتم في الحقيقة إلا بواسطة الاستقراء، وإن ذهن الإنسانى

بحكم طبعه مهياً للاتجاه من الخاص إلى العام وليس العكس. ويحاول المرء منذ طفولته المبكرة أن يصنف مدركاته أصنافاً لكل منها عنوان عام، فيجرد من أفراد الرجال الذين رأهم فكرة "رجل" ومن النساء فكرة "امرأة" ومن الأشجار فكرة "شجرة". وهكذا تصبح حياته العقلية نسقاً من الملاحظة والتصنيف، ومما ينبغى لطريقة التعلم ألا تخالف طبائع الأشياء وأن تعتمد أساساً على الاستقراء.

وقال أصحاب القياس إننا لو فرضنا على الطفل أن يحصل على حقائق المادة التى يتعلمها (والمواد المقررة متعددة بنفس الطريقة التى يصل بها الباحث إلى هذه الحقائق لكلفناه شططاً من أمره، وحملنا عليه من مشقة التعليم عبثاً لا قبل له به، فإذا كان الطفل يعتمد فى كسب مدركاته الأولى على الاستقراء (وهذا حقيقى) فإن الأمر يختلف بين الدراسة والتعلم، فمدركاته الأولى ضيقة المجال وهى من قبيل التعرف على البيئة الطبيعية والاجتماعية الضيقة أما فى التعلم فالمجال غير المجال، والبيئة الضيقة تصبح من الاتساع بحيث تشمل كل ما يمكن تعليمه، سواء فى حقل المحسوسات أم فى حقل المجردات ولو وضعنا الطفل حيال مواد الدراسة فى ظروف الاستقراء العادية ما وصل إلى نتيجة ما حتى لو أعانه المعلم، لأن الأمر هنا أشبه بطبيعة عمل الباحث منه بعمل المعلم. ومن هنا يرى هؤلاء أن الطريقة المناسبة للتعليم هى الطريقة القياسية التى تشرح القاعدة أولاً ثم تأتى لها بالأمثلة لتوضحها، ثم تدرب التلاميذ على مطابقتها فى الاستعمال، وتطالبهم بالمطابقة.

ويرد أنصار الاستقراء على ذلك بقولهم: إن هناك فرقاً بين استقراء الباحث واستقراء المعلم، لأن استقراء الباحث استقراء "ناقص" فى خضم "الحياة الطبيعية" ينتهى إلى وصف علمى، لكن استقراء المعلم "تام" فى مجال نص محدود ينتهى إلى "فرض معيار" على الاستعمال. فلا ينبغى أن نخلط بين استقراء واستقراء ولا بين ظروف وظروف فأفضل الطرق فيما يرى هؤلاء أن يقدم المعلم النحو واللغة من

خلال النص يعرضه على التلاميذ ويشرحه ويضع أيديهم على البيانات التي تعين على استخراج القاعدة، ثم يصل بهم في النهاية إلى القاعدة ذاتها.

وعلى الرغم من أن عمل المعلم ليس مصارعة حرة مع عقل التلميذ لا تخضع للقواعد والطرق المنهجية ينبغي أن نشير إلى أن علماء اللغة التطبيقيين يمنحون المعلم قسطاً ملحوظاً من الحرية في مجال المزج بين الطريقتين بحسب ظروفه وتقديره، بل يرون مزج إحدى الطريقتين بالأخرى في التعليم أمراً لا مفر منه، فلو فرضنا أننا استخدمنا النص وجعلناه وسيلة إلى استنباط القاعدة فوصلنا إلى هذه القاعدة بعد استقراء النص فلن يتوقف بنا الأمر عند هذا الحد، لأن التدريب وهو أهم وسيلة من وسائل استضمار السليقة لا يتم إلا بواسطة القياس على القاعدة، سواء في الأمثلة التي يقدمها المعلم للتحليل أو في الجمل التي يكونها التلاميذ أثناء التدريب.

وللطريقة وجه آخر لا بد من مناقشته، وهو إلى أي حد يستطيع معلم اللغة العربية أن يفيد من معطيات علم اللغة الحديث، وبخاصة في مجال علم اللغة التطبيقي؟ وقبل أن نجيب على هذا السؤال ينبغي أن نوضح الفارق التركيبي بين اللغات التي نشأت هذه الفلسفات في أحضانها وبين لغتنا العربية. فلقد جعل علم اللغة المقارن لغات الإنسان أسراً؛ فقسمها بحسب القرابة، ثم قسمها تقسيماً آخر من حيث البنية وهذا التقسيم من حيث البنية هو الذي يتصل بموضوعنا الحاضر. لقد جعل طوائفها ثلاثاً هي: عازلة، ولاصقة، ومتصرفة فاللغات العازلة كالصينية مثلاً تعد كلماتها وحدات غير قابلة للتحليل، وإنما هي عناصر أولية يوضع أحدها إلى جانب الآخر دون وصل أو إدغام، واللغات اللاصقة كلغات الهنود الحمر مثلاً تختلف تراكيبها بحسب التصاق عناصرها الصرفية بعضها ببعض كالذي يحدث في اللغة العربية في مجال الضمائر المتصلة ونون التوكيد وياء النسب. واللغات المتصرفة تختلف تراكيبها من حيث الاشتقاق والتصنيف؛ فنجعل الصيغ المختلفة فروعاً من

أصل اشتقاقى واحد، ويسرى على تغير الصيغ قانون صرفى معين، وأوضح الأمثلة على ذلك لغتنا العربية الفصحى، ولقد مثلنا لكل قسم بأوضح الأمثلة عليه ولكن أية لغة مهما كانت لا يمكن أن توصف بأنها عازلة فقط، أو لاصقة فحسب، أو متصرفة لا غير، وإنما تختلف درجات اللغات بأخذ نصيب من هذا الطابع أو ذاك.

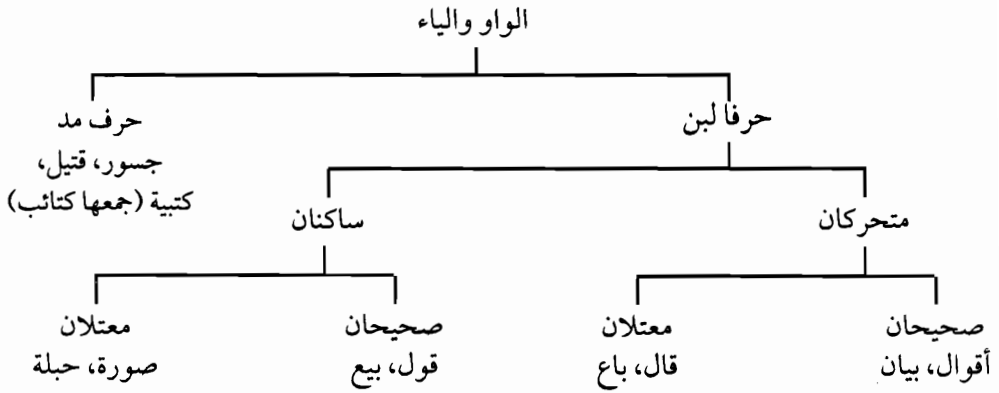
ولقد نشأت الدراسات التطبيقية الحديثة باللغة الإنجليزية، وفي ضوءها، ومع التطبيق عليها. ومع أن اللغة الإنجليزية تعتبر من اللغات التصريفية على وجه العموم، لا بد من أن نشير إلى أن هذه اللغة المذكورة قد مرت بمراحل تطور في طرق تركيبها حتى صارت أقرب اللغات المتصرفة إلى طبيعة العزل واللتصق؛ ويتضح ذلك من عدة أمور منها: اتحاد صيغة الاسم والفعل في جمهور عظيم من كلماتها، واتحاد صيغة الماضى واسم المفعول باطراد، واتحاد صيغة المصدر واسم الفاعل في كثير من الحالات، واطراد إلصاق العناصر الصرفية في أول الكلمة وآخرها أو إقحامها على وسط الكلمة، وهلم جرا. ولقد ساعد على اتسامها بسمة اللصق خلوها من الإعراب خلوا تاماً واختصار الفروق في الصور الإسنادية للفعل إلى صورتين إحداهما للمفرد والثانية لما عداه مع خلو كل الإسنادات من علامة تميز الفعل غير الضمير الذى يصاحبه.

أما اللغة العربية فإنها غنية بالمعاني التصريفية المعبر عنها باختلاف الصيغ، وليس من خلال اللصق. وذلك كاختلاف صيغ الماضى والمضارع والأمر واسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغ المبالغة والتفضيل والمرة والهيئة والزمان والمكان والآلة والتعجب مع تعدد الصيغ من أصل اشتقاقى واحد يجمع مفردات كل معنى من هذه المعانى. إذ إن المادة الاشتقاقية الواحدة تحتل إمكان التعبير عن معان تشترك فيها صيغ الأفعال والفاعلين والمفعولين كالتعدية والمطاوعة والصيرورة والتكلف والاتخاذ، وهلم جرا، مما لا يتحقق مثله في اللغة الإنجليزية التى أنتجت هذه الدراسات، أضف إلى ذلك أن اللغة العربية نظاماً غنياً من المطابقات في التكلم والخطاب والغيبة، أو في الإفراد والتثنية والجمع، أو في

التعريف والتنكير، أو فى التذكير والتأنيث، أو فى العلامات الإعرابية. ولها فوق كل أولئك نظام إعراب يحتمل العلامة الإعرابية نصيبها من الدلالة على المعنى، مع العلم أنها عنصر لا يمكن عزله من الكلمة عند محاولة التحليل على الطريقة التحويلية، وهى لا تستقل بالمعنى حتى لو صح عزلها وإنما تتضافر مع غيرها فى سبيل أدائه، وفوق ذلك كله نجد فى العربية حرية للرتبة لا نظير لها فى الإنجليزية، وهذا فى رأى يمثل صعوبة كبرى فى سبيل التحليل على الطريقة الحديثة، وباختصار نجد اللغة العربية مثلاً أعلى فى المرونة والغنى بوسائل التعبير الصرفى عن أدق الخلجات والمعانى.

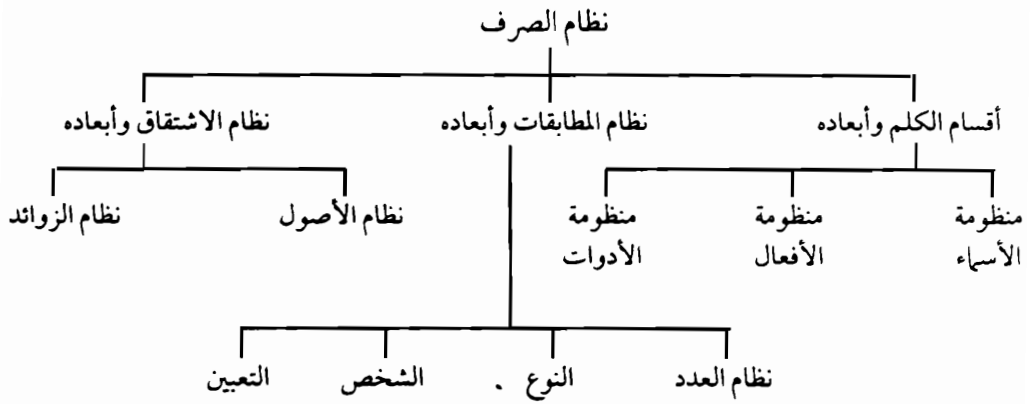
ولقد ذكرت من قبل أن التحويل الذى يجريه المعلمون إنما هو تحويل من بنية سطحية إلى بنية سطحية أخرى تاركين التحويل من المعنى النحوى أو الدلالى إلى البنيات السطحية ليكون من عمل أصحاب البحث النظرى. وهذا التحويل من المعنى إلى المبانى الممكنة هو ألصق بدراسة الأساليب منه بدراسة النحو على أى حال. ومعنى هذا أن تحويلات المعلمين تتناول المبنى دون المعنى. فإذا علمنا أن تحليل اللغة العربية لا يتم بمعزل عن اعتبار المعنى حتى لدى أدنى درجات التحليل، أدركنا الصعوبة التى يصادفها تعميم هذا النوع من التحليل الحديث فى اللغة العربية. ففى جملة "الله يقضى بالحق" التى جرى تحليلها فيما سبق نجد أن المفعول فى التحليل قد اعتبر من متمات الفعل إلى الدرجة التى ساغ بها أن نطلق عليهما معاً اسم "ضميمة فعلية"، ولا بد أن يرتبك هذا التحليل حين تمارس اللغة العربية حقها فى حرية الرتبة، فتصبح الجملة "يقضى الله بالحق" أو "بالحق يقضى الله" يفصل بين الفعل ومكملاته (وهو أمر لا يحدث فى الإنجليزية إذ تبدأ الجملة دائماً بالاسم ويتقدم الفعل فيها دائماً على المفعول أى أن بنية الجملة الإنجليزية ذات رتبة ثابتة ولكن الجملة العربية تتسم بحرية الرتبة. وحتى لو تغلبنا على مشكلة الرتبة باختراع تفريع يناسب اللغة العربية فى حدود هذه الطريقة فلن نستطيع أن نستغنى عن المعنى والإعراب فى التحليل العربى كما يفعلون بلغتهم، ولقد ناقشنا

أحد المصريين الذين يعملون في إحدى الجامعات الأمريكية وياهوون بتطبيق هذه الطريقة على اللغة العربية، وكان نقاشنا حول ضرورة الاعتماد على المعنى في تحليل اللغة العربية فحين أصر على عدم اعتبار المعنى طلبت إليه أن يحلل قوله تعالى: ﴿قَالُوا تَقَاسَمُوا بِاللَّهِ﴾ على طريقة التحويل ولكن تحليله في النهاية عجز عن بيان الفرق بين ثلاثة احتمالات في معنى الآية: أحدها "قالوا: تقاسموا بالله"، والثاني: "قالوا، تقاسموا: بالله" والثالث: "قالوا، تقاسموا: بالله لنبيته وأهله". إذ يكون "تقاسموا" فعل أمر في الأول، وفعلاً ماضياً بدلاً من "قالوا" في الثاني والثالث. ولكن بعض أبواب النحو العربى كما ذكرنا من قبل لا تأبى هذه الطريقة كما في النواسخ والتميز فلا بأس عند تدريسها أن يشار إلى هذه الطريقة دون إقحامها على الموقف، وذلك كما يلي:

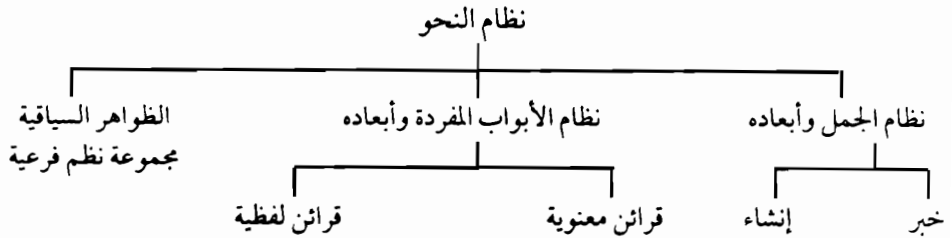


وفي داخل نظام الصحاح يقوم النظام على المخارج العشرة من حيث مكان النطق، وعلى الصفات الأربع من حيث طريقة النطق، وعلى الجهر والهمس من حيث حركة الأوتار الصوتية، وعلى التفخيم والترقيق من حيث شكل الرنين، فكل من هذه نظام داخل نظام داخل نظام داخل نظام اللغة العام. وكذلك يقوم نظام العلل على التفريق الكمي بين الحركات والمدود، وعلى التفريق الكيفي بين قيم ثلاث: إحداها تشمل الياء والكسرة، والثانية تشمل الألف والفتحة، والثالثة تشمل الواو والضممة.

والنظام المقطعى يبنى على ستة مقاطع يحكمها توزيع نمطى، فيرتبط بعضها ببداية الكلمة، وبعضها بالوقف، ويظل بعضها الآخر حرًا من الناحية المكانية ولكنه مشروط من الناحية التركيبية الصرفية والسياقية، ونظام النبر يقوم على بعدين، أحدهما المنبور والثانى غير المنبور، ويمكن أن يعبر عنه بوضع قواعد قصيرة؛ وهو مرتبط ارتباطاً عضوياً بانتظام التنغيم فى اللغة المنطوقة، فلا يدرك المعنى النحوى للجملة المنطوقة إلا بالتنغيم. كما فى قوله تعالى: ﴿أَلَا تَتَّبِعُنَّ﴾ بتشديد لام "إلا" والمعنى للتوبيخ بمعنى "ألا" بدليل ما بعده من قوله تعالى: ﴿أَفَعَصَيْتَ أَمْرِي﴾. وأما النظام الصرفى فيضم أيضاً درجة من الأنظمة تتمثل فى الشكل الآتى:

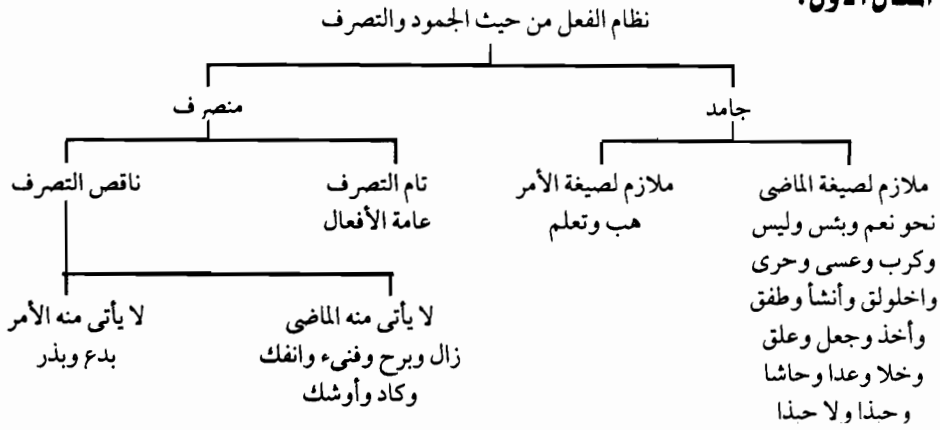


ويبدو نظام النحو على الصورة التالية

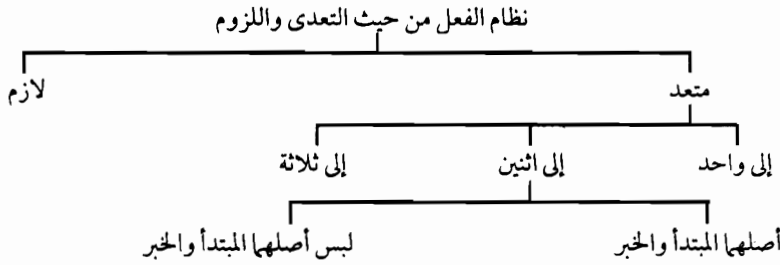


تلك صورة شديدة التركيز والاختصار لتفرع الأنظمة بعضها من بعض، حتى إن المسألة المفردة من مسائل النحو قد تشتمل على توزيع نمطى تصير به نظاماً فرعياً فى داخل بابها النحوى المعين، كما يبدو الأمر فى الأمثلة التالية:

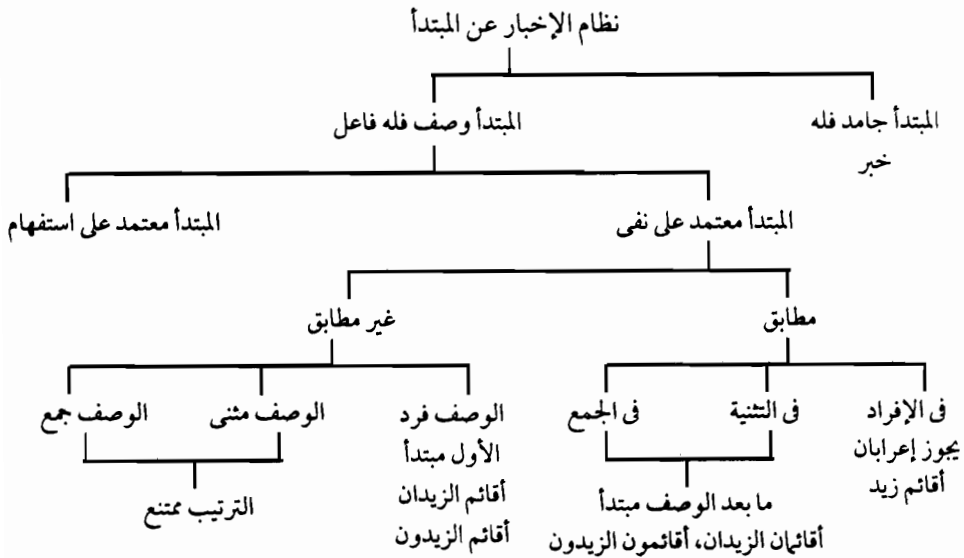
المثال الأول:



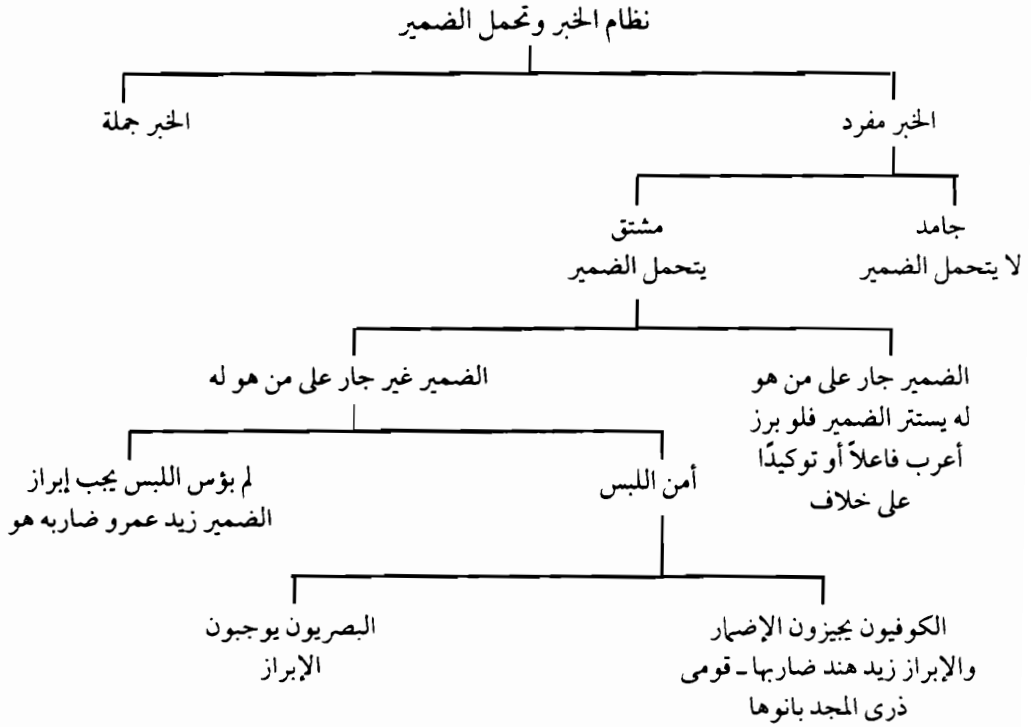
المثال الثاني:



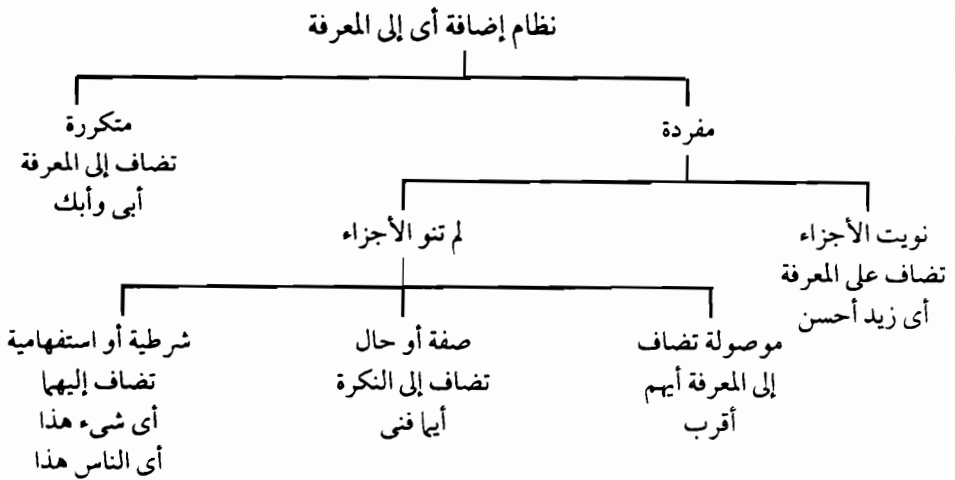
المثال الثالث:



المثال الرابع:

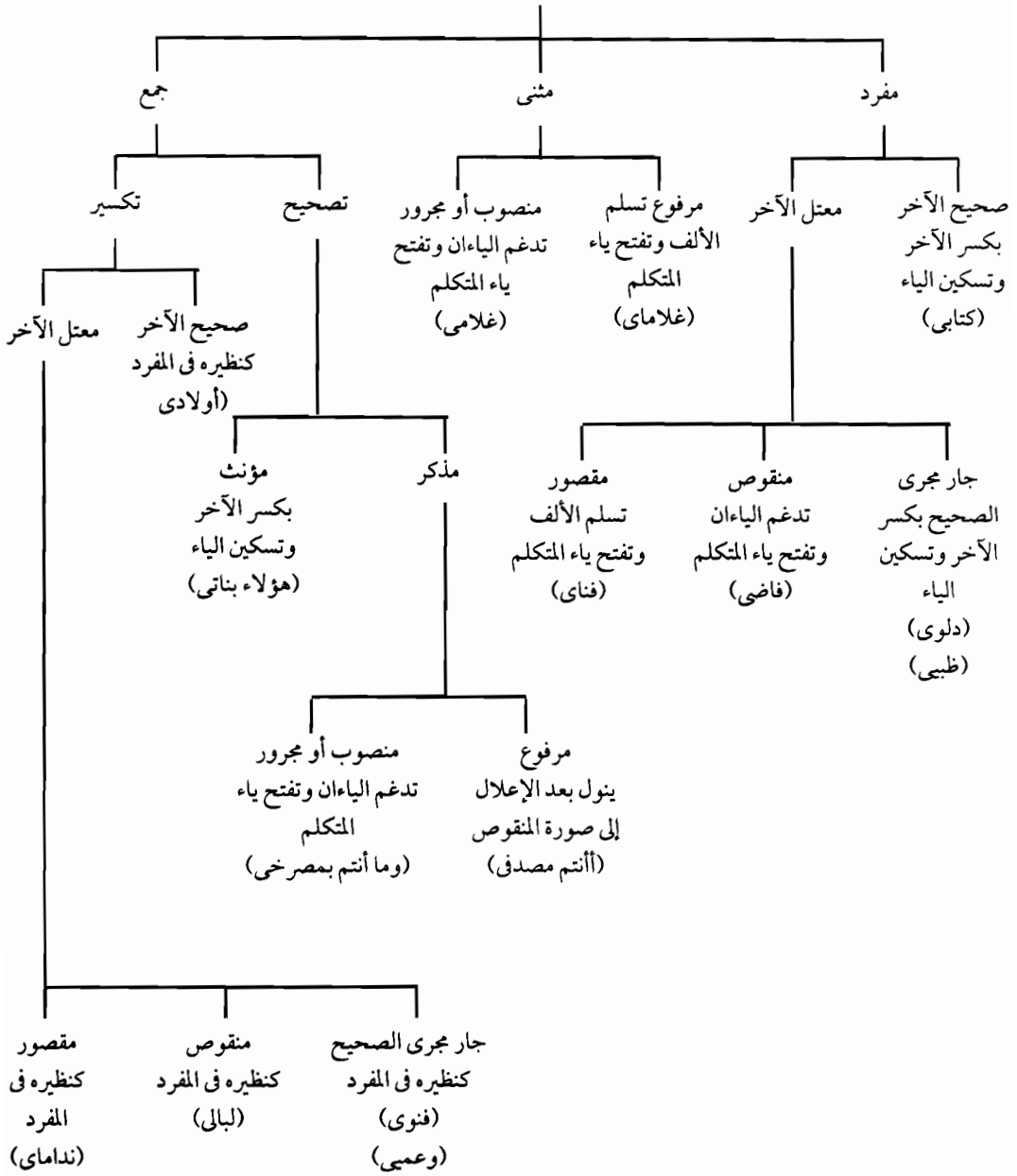


المثال الخامس:



المثال السادس :

نظام المضاف إلى ياء المتكلم



هذا ما قصدت إليه بدعوى درجة التنظيم اللغوى، والذي يخلق النظام إنما هو التوزيع النمطى للاستعمال، والسليقة هى آلية المطابقة للنظام فى الاستعمال. وكلما كان المعلم على ذكر من هذه الطبيعة من طبائع اللغة كان أقدر على الشرح. ويحسن دائماً أن يكون الشرح بعبارات بسيطة غير فلسفية، فلا يلجأ المعلم إلى الأفكار المجردة إلا أن يضطر إليها؛ كحين يسأل عن علة، فإن ذكر العلة فلتكن علة تعليمية لا جدلية كما قال ابن مضاء.

قلت فيما سبق إن الضبط والتوجيه من مطالب التعليم، وقد يكون الضبط والتوجيه فى صورة العبارة المعيارية أو القاعدة القياسية، كما يكونان فى صورة استعمال الوسائل الإيضاحية السمعية والبصرية. ولعل أقل الوسائل نفقة وأكثرها نفعاً فى ضبط الموضوع وإحكام التوجيه إلى السليقة هو التعبير عن الأنظمة الفرعية الصغرى للغة (اقصد تفريع المسائل فى داخل الأبواب) مثل ما تقدم من عرض الجداول. فليس أدعى للإحاطة بالقاعدة من أن تراها ماثلة أمامك فى صورة جدول تتضح به العلاقات بين الأنماط، فلا يثبت من المعلومات إلا ما كان منظوماً فى علاقات. أما وسائل الإيضاح الأخرى فلعل أحقها بالعناية الأشرطة السينمائية التى تشتمل على حوار باللغة الفصحى فتقدم للتلميذ الصواب والمناسبة فى وقت معاً، وتخرج اللغة الفصحى من محبسها فى المكتبات وفصول الدراسة إلى فسحة الحياة التابضة، فيقف التلميذ منها (ولو لفترة واحدة كل أسبوع) موقفه الذى تهبأ له فى طفولته الأولى بالنسبة للغة المنشأ؛ ومن ثم يكون وصوله إلى استظهار السليقة أسرع وأكفاً، غير أن هذه الوسيلة باهظة التكاليف حين يكون لكل فرقة فى كل مدرسة نسختها منها. أما معامل اللغات فهى دون ذلك فى النفع؛ لأن مجرد الاستماع بغير الرؤية إن أدى إلى الصواب فلن يعين على الوصول إلى المناسبة. أضف إلى ذلك أن العين أبلغ فى التعليم من الأذن.

وينبغى أن تكون للمعلم عناية كبرى بالتدريب والتمرين؛ لأن عرض القواعد

بمفرده لا يؤدي إلى نتيجة إلا إجادة التحليل مع العجز عن صحة الأداء فلا يتأتى كسب المهارة في الاستعمال إلا من خلال الممارسة. وما دامت اللغة الفصحى ليست لغة البيت ولا لغة السوق فإن الطريق الوحيد إلى الممارسة هو ما يشتمل عليه برنامج الدراسة من ساعات التدريب، فهناك دروس المحادثة، والإنشاء الكتابي، والمطالعة الجهرية أمام التلاميذ، ثم النشاط المدرسي في صورة التمرين على المناظرة، والخطابة، والمحاضرة. كل ذلك من شأنه أن يعين على استظهار السليقة، وأن يكسر حاجز الخوف من صعوبة العربية التي اتهمت بها ظلماً وعدواناً. كل ما هنالك أننا بحاجة إلى المعلم الواعي بدوره والفخور بمهنته والمتحمس لعمله بغية الوصول إلى هذه الغاية. أما الاختبار والامتحان فينبغي أن نبتعد بهما عن طابع الحفظ والاستظهار إلى طابع شحذ فاعلية التلميذ والكشف عن مدى استظهاره للسليقة ولا ينبغي للامتحان أن ينصب على القواعد والأحكام، كما لا ينبغي أن تكون الأسئلة لطلب الإجابة بنعم أو بلا؛ توقيا لحكم الصدفة في التقييم، وإنما ينبغي أن يطالب التلميذ بتعيين التركيب الصحيح وغير الصحيح، وأن يضبط بالشكل، وأن يكون العبارة من كلمات مبعثرة، وأن يملأ المسافات البيضاء في السياق بكلمات مناسبة، وأن يحوّل العبارة من المفرد المذكر إلى غيره ويصف التعبير الذي تم، وغير ذلك من اختبارات السليقة لا الذاكرة.

وقد يسأل البعض عند تكوين البرنامج؛ بأى الأبواب نبدأ؟ وكل إجابة على هذا السؤال مهما كانت لا بد من أن تحمل عنصراً من الصدق والصلاحية، ذلك بأن النحو نظام كما سبق أن ذكرنا، وكل نظام يصدق عليه أنه لا يعرف جزؤه إلا إذا عرف كله. ولذا فمهما بدأت بالجزء الذى تظنه أولى بأن تبدأ به فإن النتيجة ستكون هى هى. فلن يكون تعلم النحو إلا من خلال تناول النحو كله. ومع ذلك نجد الناس مغرمين بالمفاضلة بين الاختيارات المختلفة، ولا شك أننى أفاضل أيضاً بين الاختيارات ولا سيما فى هذا المجال المهم. وإذا كان لى أن أقترح ترتيباً لحقائق النحو فإن أفضل ما أفكر فيه أن أبدأ أولاً بالتفريق بين أنواع الجمل؛ فأقسم الكلام

إلى خبر وإنشاء، ثم أقسم الخبر إلى إثبات ونفى وتوكيد، ثم أقسم الإنشاء إلى طلب وغير طلب، ولكننى لا أدعو إلى مواجهة التلميذ بهذا التقسيم المضبوط من البداية، وإنما أدعه أولاً يتعرف من النصوص على أنواع الجمل تحت العنوان الجذاب (أى بلفظ "الأساليب"). ثم أدخل بعد ذلك فى تقسيم الكلم والتعرف على الأقسام ووظائفها من خلال الأمثلة والنصوص المختارة، فإذا فرغ التلميذ من معرفتها تقدمنا إليه بمفهوم الجملتين: الاسمية والفعلية ثم الجملة الأصلية والجملة الفرعية، ثم اختار من أبواب النحو تلك الأبواب التى تشتمل على إسناد كالمبتدأ والخبر وكالفعل والفاعل ونائب الفاعل، ثم أختتم البرنامج بالمنصوبات والمجرورات والتوابع، ثم انتهى أخيراً بالعبارات ذات الحذف الواجب كالاختصاص والمصدر النائب عن فعله والتحذير والإغراء، أما الزمن فيدرس من خلال الأفعال، وأما الظواهر السياقية كالتوصل للنطق بالسكان وكسرة التخلص من التقاء الساكنين والوقف والإعلال والإبدال، وهلم جرا فكل ذلك يستنبط من سياق النص؛ لأنه لا يكون إلا فى السياق، وفلسفة هذا الاختيار كما تبدو واضحة هى الاتجاه من التركيب إلى التحليل، على عكس اتجاه عمل الباحث تماماً.

بهذا كله يمكن فى رأى أن نصل بالتلميذ إلى استظهار السليقة، ولكن هذه السليقة نفسها تختلف من فرد إلى فرد؛ فليس لها مقياس كمى ثابت، وحين نشير إليها بالنسبة إلى اللغة فى عمومها لا نستطيع أن ننسبها إلا إلى شخص مثالى فى مجتمع متجانس، والشرطان كما نرى من الأمور المجردة، وهذه السليقة تمنح صاحبها قدرات خاصة على التعرف على الصواب والخطأ بمجرد سماعه، وتعطيه نظرة نافذة إلى تمييز اللبس والوضوح، وإلى إدراك العلاقات بين الجمل فى السياق بحيث يدرك الأصل منها والفرعى، وأخيراً تجعل استطاعة صاحبها أن يدرك وحدة المعنى مع تعدد الأساليب الموصلة إليه. وهذه القدرة الأخيرة هى التى بنى عليها النحو التوليدي بنوعيه، وحدها كما سبق أن أشرت أنها استظهار للأصول التى يتم

بحسبها الاستعمال، والتي يعبر عنها النحاة بقواعدهم، وذلك للوصول إلى آلية الأداء وتلقائية الصواب والمناسبة، فالسليقة ليست هي القواعد وإنما القواعد هي التي تعبر عنها، والأداء الذى ينتفع بالسليقة ويعين أيضًا على استضمارها يتحقق فى صورة الكلام كما يتحقق فى صورة الاستماع المصحوب بالتعرف. فأما الكلام فالذى ينسبه المحدثون إلى أدائه كبير الشبه بكلام عبد القاهر فى دلائل الإعجاز إذ يتكلمون عن عوامل يرتبونها كما يلي:

- ١ - Ideation والمقصود به مفهوم البنية العميقة قبل الأداء.
 - ٢ - Storage والمقصود به اختزان العناصر التى يمكن أن تبنى عليها الجملة.
 - ٣ - Planning والمقصود به تخطيط أبواب الجملة قبل النطق بها.
 - ٤ - Execution والمقصود به تنفيذ الأداء بحسب التخطيط السابق.
 - ٥ - Monitoring والمقصود به مراقبة النفس أثناء الكلام حتى لا يخطئ المتكلم.
- والأول شبيه بما يسميه عبد القاهر "النظم"، والثالث شبيه بالترتيب، والرابع شبيه بالبناء، والمعروف عندهم أن المهارة فى الاستماع والتعرف تؤدى بدورها إلى المهارة فى الكلام؛ يشهد لذلك اكتساب الطفل للغة. كما أن المعروف أن المدد البصرى للكلام أكثر من السمعى وهذا هو السبب فى تفضيل الأشرطة السينمائية على معامل الاستماع اللغوى،

هذا، ويقوم تحليل الأغلاط بدور مهم فى تعليم اللغة. ولقد ذكرنا من قبل أن السليقة تنسب إلى متكلم مثالى فى مجتمع متجانس، أما على مستوى الأفراد العاديين المثاليين فلكل واحد منهم لهجة خاصة به (idiosyncratic dialect) تتبنى على سليقة تختلف قريبًا وبعدًا عن سليقة المتكلم المثالى بحسب الوضع الذى يحيط بالفرد. فإذا كان الفرد تلميذًا فى مرحلة التعلم كانت سليقته الفردية أكثر بعدًا من السليقة الفصحى المثالية. فكل منهما نظام متكامل، ولكنها يتطابقان فى بعض النواحي (ويسمى مجال المطابقة common core ويختلف كل منهما عن الآخر فى نواح أخرى.

وهذه النواحي التي تختلف فيها اللهجة الفردية للتلميذ عن السليقة المثالية يجب اكتشافها وجعلها مناط الجهد التعليمي كله.

فالجهد التعليمي أولاً وآخرًا هو رأب هذا الصدع بين السليقة الفردية والسليقة المثالية. ومن هنا يتحتم على المعلم أن يعرف على طرفي المعادلة، وأكبر وسيلة من وسائل هذا التعرف مراقبة أخطاء التلميذ؛ لأن هذه الأخطاء هي الأعراض الظاهرة لجهات الاختلاف غير الظاهرة، هذه الأخطاء على أنواع: فمنها الهفوات التي يقع فيها الإنسان بسبب التعب أو القلق أو التردد، والوقوع تحت ضغط ما، وتمثل هذه الأمور في الإبدال والنقل والحذف للعناصر اللغوية في الجملة. وهذه يمكن أن تحدث حتى للمعلمين أنفسهم فقد يجوز على أحدهما أن يقول: "معون التعاهد" وهو يريد أن يقول: "معهد التعاون" أو يقول: "رسالة القراءة" وهو يريد "قراءة الرسالة". ومن ثم لا تفيد في خطة التعليم؛ لأن صاحبها يعرف أنه أخطأ، ويستطيع أن يشير إلى العبارة الصحيحة. ومنها الأغلاط التي يسببها الجهل بنظام اللغة، كالحذف والإضافة وسوء التضام وتشويش الرتبة، وهذه تصدق على المتكلم وعلى السامع كليهما. فكما يغلط المتكلم في كلامه يغلط السامع في سماعه والقارئ فيما يقرأ؛ ومن هنا يصعب عليه الفهم، ومن هذا القبيل تعذر فهم التركيب مع وضوح معاني المفردات، كما أن الأخطاء قد تتعلق بالمفردات كما تتعلق بالنظام؛ فمن ذلك إطلاق اللفظ على غير من هو له دون قصد المجاز كأن تسمى القارب الصغير سفينة أو تسمى البغل فرسًا أو تسمى الحقل بستانًا، ومنه أيضًا استعمال اللفظ استعمالاً أسلوبياً خاصاً، وقد يكون الخطأ مقصوداً في هذا النوع فيكون مداراً للفكاهات اللفظية، كأن يقال مثلاً "من يضبط متلبساً بالتبول في الطريق يعاقب بغرامة مائة جنيه مع مصادرة الجهاز". فالفكاهة هنا في كلمة الجهاز، وفي نسبة المصادرة إلى مفهوم اللفظ لا إلى اللفظ نفسه، لأن كلمتي المصادرة والجهاز كثيرًا ما تاتيان في تركيب إضافي.

ويستطيع المعلم أن ينتفع بهذه الأخطاء في توجيه التلميذ وتدريبه على الصواب فيما يتصل بنقط الخلاف بين لهجته الفردية والسليقة المثالية، كما يستطيع واضع البرنامج أن ينص على التدريب في هذا المجال، والله ولى التوفيق.

النحو والموقع

١ - مواقع أساسها التضام والترتبة :

المضاف والمضاف إليه.	قد تحذف كان بعد إن ويبقى خبرها.
نون الوقاية.	يندر الإخبار بغير المضارع عن كاد وعسى.
تقديم الاسم على اللقب.	اقتران الخبر بأن غالب بعد عسى
ذا بعدما = ماذا.	وأوشك ونادر بعد كاد وكرب وواجب
الموصول وصلته.	بعد حرى واخلولق ممتنع مع أفعال
امتناع تقديم الخبر الجملة الفعلية.	الشروع.
وجوب تقديم الخبر في حالات خاصة.	إذا سبقت عسى باسم تجردت من
حذف الخبر بعد لولا وواو المعية	الضمير استفتاء عنه بأن وما بعدها أو
وقبل الحال التي تسد مسده.	قدر فيها ضمير.
تقدم النفي أو شبهه على فتىء وأنفك.	يتقدم اسم إن وأخواتها وجوباً إلا
تقدم "ما" على دام.	أن يكون الخبر ظرف أو جازاً ومجروراً.
لا يتقدم الخبر على ما دام وليس.	يكسر همز إن في مواضع معينة.
يمتنع إبلاء الخبر لكان أو إحدى أخواتها.	إذا كسرت همزة إن جاز اقتران
	خبرها باللام.
	لا تدخل اللام بعد إن إلا على
	الموجب.

وتدخل على معمول الخبر المتوسطين
لاسم والخبر كما تدخل على ضمير
الفصل.

قد يعطف بالرفع على محل اسم إنَّ
وما اشتمل على النون من أخواتها.

يبطل عمل إنَّ إذا لحقتها ما
إذا أهملت إنَّ المحققة وجبت اللام
الفارقة.

وإذا خففت أنْ اضمِر اسمها
وجوبًا وجاء خبرها جملة.

إذا كان الخبر فعلاً متصرفاً لغير دعاء
حسن الفصل بقَد أو بالنفى أو
بالتنفيس.

تعمل "لا" النافية للجنس في الاسم
النكرة ويبنى اسمها المفرد على الفتح في
"لا حول ولا قوة" يجوز في الثانى البناء
الرفع والنصب أيضًا إلا عند رفع الأول
فعندئذ يمتنع النصب.

يعطف على اسم "لا" غير المكررة
بالنصب والرفع دون البناء والنعت
كالمعطوف في هذا الحكم.

ينصب المبتدأ والخبر على المفعولية
بعد ظن وأخواتها.

قد يعلق الفعل عن نصب المفعول

عن نصب المفعولين لمانع كاللام في نحو
ظننت لا زيد قائم وما زيد قائم وكذلك
إنَّ والقسم والاستفهام.

لا يكون الإلغاء عند تقديم المفعول
لأن المفعول يصير حينئذ مبتدأ.

إذا جاء فعل القول بعد حرف
الاستفهام عومل معاملة ظن وأخواتها.
تلزم تاء التانيث الفعل الماضى المسند
إلى ضمير المؤنث المتصل أو المؤنث
الحقيقى.

يجوز حذف التاء المذكورة عند
الفصل بإلا وفي نحو نعم الفتاة.

الأصل في الفاعل أن بلى الفعل
مباشرة.

يجب تأخير المفعول لأمن اللبس أو
الإضمار الفاعل.

إذا اشتغل الفعل بضمير منصوب
سابق قدر للسابق ناصب.

إذا ولى السابق ما يختص بالدخول
على المبتدأ كان حكمه الرفع والحكم
أيضًا إذا ولمنادة لا يعمل ما بعدها فيما
قبلها والنصب أرجع قبل الفعل الطلبى
وبعد حرف بلا فصل.

يحذف حرف الجر قبل أنَّ وأنَّ
باطراد (تحت عنوان نزع الخافض).

يسبق الفاعل في المعنى من مفعولى
أعطى المفعول الثانى.

ينصب المصدر بالفعل أو بالوصف
أو بالمصدر الآخر.

المصدر المؤكد لفعله لا يحذف عامله
ولا يجوز جمعه هو.

يتحتم حذف العامل إذا ناب عنه
المصدر أو جاء المصدر للتفصيل بعد
إما.

إذا دل المصدر على تعليل واتحد مع
الفعل زمنًا وفاعلاً نصب على المفعول
لأجله.

إذا فقد المصدر أحد هذين الشرطين
جر باللام.

ينصب الظرف بالفعل ونحوه طاهرًا
أو مقدّرًا وبعدهما وكيف الاستفهام
ميثين.

كل وقت يصلح للظرفية ولا يصلح
لها من المكان إلا المبهم كالجهاث
والمقادير إلخ.

قد ينوب المصدر عن الزمان كثيرًا
وتقل نيابته عن المكان.

قد يكون الاستثناء مثبتًا أو منفيًا.

قد يذكر المستثنى منه فيكون
الاستثناء تامًا وقد يحذف فيكون
الاستثناء ناقصًا أو مفرغًا.

تقع الحال وصفًا منكّرًا فضلة
منصوبًا.

صاحب الحال رتبته التقديم على
الحال إلا إذا نفى أو خُصّص أو نصب
بفعل متصرف أو وصف.

لا تأتى الحال من المضاف إليه إلا في
حالات خاصة.

قد تكون الحال مؤكدة لعاملها.
قد تأتى الحال جملة في محل نصب
فإذا سبقت بالواو قدر لها مبتدأ وكانت
خيرًا.

قد يحذف عامل الحال.

التمييز اسم نكرة منصوب بمعنى
من (نزع الخافض) يفر اسما سابقًا
ويجب بعينه بعد المضاف.

قد يحجر التمييز بعد ما يدل على
مقدار.

ينصب التمييز بأفعل إذا كان فالللا
في المعنى.

يلزم التمييز دائمًا بعد التعجب.

يتقدم عامل التمييز على التمييز دائمًا.
من حروف الجر ما يختص بالدخول
على الاسم الظاهر ومنها ما يختص
بالدخول على الزمان.
تزداد من بعد النفي.

قد تزداد ما بعد من وعن والباء فيبقى
عملها بالجر.
وقد تزداد الباء بعد رب والكاف
فتكفهما عن العمل.

قد تحذف رب بعد بل والفاء الواو
فيبقى الجر.

لا تجتمع الإضافة والتنوين.
لا تلحق إلى المضاف إلا إذا ألحقت
المضاف إليه أو ما أضيف إليه المضاف
إليه.

لا يضاف الاسم إلى ما في معناه.
بعض الأسماء يلزم الإضافة مطلقًا،
بعض الأسماء يلزم الإضافة إلى الضمير
حين وإذ تضافان إلى الجمل.

تضاف إذا إلى الجملة الفعلية.
لا تضاف أيّ إلى المفرد المعرفة.
من الأسماء ما يقطع عن الإضافة
فيبنى على الضم.

قد يحذف المضاف إليه فيبقى المضاف
على حالة بشرط العطف.
قد يضاف المصدر إلى فاعله أو إلى
مفعوله.

يعمل اسم الفاعل عمل فعله إذا
سبقه استفهام أو حرف نداء أو نفي
ومخبر عنه أو موصوف ويعمل مطلقًا إذا
لحقته أل.

يجوز فيما يلي اسم الفاعل العامل
النصب والجر ويجوز في تابع المجرور
النصب والجر أيضًا.

اسم المفعول فيما معنى كاسم
الفاعل.

تضاف الصفة المشبهة إلى فاعلها في
المعنى.

تعمل الصفة المشبهة عمل اسم
الفاعل المتعدى.

رتبة الصفة المشبهة التقدم على
معمولها.

إذا اتصلت الصفة المشبهة بـأل جاز
في ما بعدها الرفع والنصب والجر إلا أن
يكون ما بعدها مجردًا من أل فلا يجوز
جره.

إذا كانت الصفة المشبهة مجردة من أل
ففى تاليها الإعرابات الثلاثة مطلقاً.
ما التعجبية لها الصدارة.
حكم ما بعد فعل التعجب نصب.
قد يحذف المتعجب منه.
إذا فقد الفعل فى التعجب شروط
صياغته نصب مصدره بعد أشد
وأشدد.
لا يتقدم معمول التعجب على فعله
ولا يفصل عنه إلا بظرف أو مجرور.
نعم وبش ترفعان فاعلاً مقترناً بأل
أو مضافاً إلى مقترن بها.
وقد يرفعان ضميراً له تمييز يفسره.
يأتى المخصوص بعد ذلك مرفوعاً
على الابتداء أو الإخبار.
إذا دل دليل على المخصوص جاز
حذفه.
إذا تجرد أفعال التفضيل من أل لحقته
من.
رفع التفضيل للاسم الظاهر قليل.
النع تايع للمنعوت إلا فى الإضافة
الوصفية.
يحذف النعت إذا دل عليه دليل.

يتم التوكيد المعنوى بالنفس أو
بالعين وكلا كلاتا وكل وأجمع.
إذا أكد الضمير المتصل بالنفس
والعين إلخ فبعد المتفضل.
يتم التوكيد اللفظى بتكرار اللفظ.
لا يؤكد الضمير المتصل لفظياً إلا مع
تكرار ما اتصل به.
تؤكد الضمائر المتصلة جميعاً توكيد
لفظياً بضمير الرفع المنفصل.
يعطف بأى بعد همز التسوية أو
التعين.
يعطف على المضير المتصل بعد
الفصل بالمنفصل ونحوه.
يعطف الضمير على المجرور بالحرف
بتكرار الحرف.
قد تحذف الواو أو الفاء مع
معطوفها عند أمن اللبس.
يعطف الفعل على الوصف
والعكس.
لا يبدل الظاهر من ضمير الحاضر
إلا إذا دل على إحاطة أو بعضية إلخ.
إذا جاء البدل مع إرادة التعيين كان
بعد الهمزة.

يبدل الفعل من الفعل.

يبنى المنادى المفرد المعرفة على ما يرفع به لفظ أو محلاً وينصب المضاف والنكرة غير المقصودة.

إذا ورد لفظ ابن بين علمين ثانيهما أب للأول المفرد دون فصل جاز في المنادى النصب والبناء على الضم.

ينصب تابع المنادى المبني على الضم (كلفظ ابن مثلاً) إذا كان مضافاً مجرداً من أل ويجوز في غيره النصب أو الرفع. إلا إذا كان التابع منسوقاً أو بدلاً فتعامل معاملة المنادى المستقل فإذا اتصل النسق والبدل بأل ففيه النصب أو الرفع.

لا توصف أئى في النداء إلا باسم جنس محلى بأل أو باسم إشارة.

يجر المستغاث به باللام المفتوحة مفرداً أو معطوفاً وتكسر اللام في غير ذلك.

لا يكون المندوب نكرة ولا اسماً مبهماً كالإشارة والموصول إلا إذا خلا الموصول مأل مثل من وما وأى.

حكم المخصوص كحكم المنادى بغير حرف النداء نحوه أيها العرب

يكون النصب في الإغراء والتحذير بوجوب الحذف.

تسبق إياً التحذير دون الإغراء. يرفع المضار إذا تجرد من الناصب والجازم.

يجب إظهار أن بين اللام ولا ويجوز إظهارها إذا لم ترد "لا".

تضم أن وجوباً بعد كان المنفية وأو إذا صح أن تعاقبها حتى أو إلا وكذلك بعد حتى والفاء وجواب النفى والطلب وبعد واو المعية.

يجزم الفعل في جواب الطلب المثبت وبعد لا ولام الأمر ولم ولما وأين وإذا ما وحيثما وأئى.

يجوز رفع المضارع في الجزاء إذا كان الشرط ما حيناً.

المضارع المعطوف على الجواب بالفاء أو الواو يرفع أو ينصب أو يجزم.

إذا اجتمع شرط وقسم حذف جواب ما تأخر منهما والأرجح إجابة الشرط وكذلك إذا تقدمهما مبتدأ فالأولى إجابة الشرط.

تأتى لو قبل الماضى وقد تليها أن

إذا جاء المضارع بعد لو صرف معناها إلى المضي.

جواب أما يقترن دائماً بالفاء.

إذا دلت لولا ولأما على امتناع لوجود دخلتا على المبتدأ فقط.

يقترن جواب لولا ولأما باللام إذا كان مثبتاً ويجرد منها إذا كان منفيًا.

رتبة الخبر مع الذى والألف واللام التأخر وحكم التعريف.

يخبر بالألف واللام عن اسم واقع في جملة فعلية يصلح فعلها أن تصاغ منه صلة لأل.

تمييز كم الاستفهامية مفرد منصوب وإذا جرت كم جاز يجر التمييز.

تمييز كم الخبرية مفرد أو جمع مجرور.

تمييز كأين وكذا فيه النصب والجر بتقدير من.

عناصر معجمية فى التركيب النحوى

دراسة المعجم فرع من فقه اللغة. وبين النحو وقفة اللغة اختلاف فى المبدأ والغاية، أو بعبارة أخرى: فى الموضوع والمطلب. وإذا اختلف الموضوع وتباين المطلب وقع البون الشاسع فى المنهج بالضرورة. فأما موضوع النحو فهو المسموع من كلام العرب. وعلى الرغم مما يوحى به المصطلح مخصصاً بقيود منها الكثرة والفصاحة بل بصحة السند فى كثير من الأحيان. وغاية النحو أن يستخرج من المسموع الضوابط التى تحكم صياغة المقررات فى جمل، أى أن مطلبه هو أن يصل إلى تجريد الأنماط والقواعد، وأن يعتمد فى منهجه على الاطراد أينما تحقق الاطراد، وموضوع فقه اللغة هو المفردات ذاتها وليس موضوعه رصف المفردات^(١) فى جمل. ومن هنا لا تكون من قيود موضوعه الكثرة لأنه يتناول الغريب ولا الفصاحة لأنه يتناول الحوشى والدخيل ولا صحة السند لأنه يدرس الارتجال والنحت والاشتقاق ونحوها من ظواهر إبداع المفردات وإذا كانت المفردات حال أفرادها موضوع فقه اللغة فإن المعجم وموضوعه المفردات لابد أن يكون من فروع فقه اللغة، وأن يكون بينه وبين النحو من البون الشاسع ما ذكرنا، ومن ثم لا يتوقع المرء لقواعد النحو أن تختلط بحقائق المعجم.

وأحب أن أشير قبل الدخول فى عمق الموضوع إلى أن النحاة كثيراً ما أخذوا من فقه اللغة ما لا حاجة بهم إليه وذلك حين يشيرون إلى أن العرب تصرفت فى كلمة مفردة بعينها على نحو معين كقولهم مثلاً^(٢):

(١) انظر هذه الكلمات فى نطاقها من كتاب الجنى الدانى للمرادى.

١ - لحقت تاء التأنيث ثلاثة من الحروف هي "رتبت" و"ثمت" و"لات".

٢ - مُ الله مثلثة الميم.

٣ - "أمي" التي تسبق المنادى قد تمد ألفها. حكاها الكسائي.

٤ - قد يرد "عن" بمعنى "أن" بقلب العين همزة.

٥ - في "رب" سبع عشرة لغة^(١).

وهلم جرا.

ولكنني لا أقصد ذلك ولا أتجه إليه بهذا المقال ولا أراه من النحو لأنه يتناول المفردات دون القواعد. فالذي يجري محاولة عرضه هنا طائفة من الحقائق التي تعود إلى العلاقات بين مكونات المعجم وإلى خصائص للمفردات من ظواهر الذكر والحذف والإظهار والاضمار ونحوه حين يعود ذلك إلى عبارات معجمية على نحو ما سيتضح بعد قليل: وسنحاول أن تبرز علاقة كل هذه الحقائق المعجمية بالتحليل النحوي واعتماد هذا التحليل على تلك الحقائق.

المعجم معنى مفرد لمبنى مفرد والمبنى المفرد اشتقاق وصيغة وتنظم المفردات في طوائف من زوايا مختلفة فقد يربط بين أفراد الطائفة من المفردات اشتراكها في المادة الاشتقاقية (أصل الاشتقاق) وقد يربط بينها وزنها أو صيغتها أو وقوعها في قسم واحد من أقسام الكلام أو استعمالها على زوائد بعينها وقد يربط بينها المعنى إيجاباً أو سلباً. وهلم جرا.

فأما ارتباط الكلمتين إحداهما بالأخرى من حيث المادة الاشتقاقية فأشهر ما في النحو منه ما يقوم بين الفعل ومفعوله المطلق. فالمعلوم أن اشتراك المصدر مع الفعل في مادته شرط لإعرابه مفعولاً مطلقاً فإن لم تكن بينهما شركة في ذلك فإن دل المصدر على ملابسة أعرب حالاً وإن دل على غائية أعرب مفعولاً لأجله وإن دل

(١) أوضحها المرادي في الجنى الداني ص ٤٤٧.

على ما يدل عليه المفعول المطلق أعرب نائباً عن المفعول المطلق، فالأول نحو ﴿ ثُمَّ آدَعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ﴾ والثاني نحو ﴿ آدَعُوا رَبَّكُمْ تَصْرُعًا وَخُفْيَةً ﴾ وكذلك ﴿ وَآدَعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا ﴾ والثالث نحو "جرى هرولة". ثم هناك ما يكون بين عنصرى التوكيد اللفظى من وحدة اللفظ ثم بالضرورة اتحاد أصل الاشتقاق وذلك نحو "أخاك أخاك" وقوله تعالى: ﴿ كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا ۖ وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا ﴾ هذا ويقوم تقسيم المفردات إلى مشتق وجامد على أساس الانتهاء إلى طائفة تشترك فى الأصول أو انفراد اللفظ واعتزاله عن الكلمات فلا يشارك واحدة منها فى أصولها. ذلك مع ما يترتب على هذا التفسير فى التحليل النحوى من حيث الافتقار وعدمه والرتبة وعرفها والتعدى واللزوم والإضافة المحضة واللفظية إلخ.

وتتوقف الإفادة وعدمها فى الكثير من الحالات على الروابط المعجمية فى استقامة المعنى بين المفردات الداخلة فى تكوين الجملة مما يشير إلى أن الكلمات المفردة تقع فى طوائف من حيث المعنى، وعلى الرغم من أن النحاة جعلوا الإفادة شرطاً فى الكلام لم يجعلوها شرطاً فى الصياغة أى أنك إذا قلت "نزلت إلى فوق" فلن يستعصى عليك أن تعرب هذا التلفيق فعلاً وفاعلاً وجاراً ومجروراً متعلقاً بالفعل فتمنحه اعترافاً صناعياً بصلاحه للتحليل. غير أنك إذا رمت الوصول إلى الإفادة فطنت إلى أن الفعل هنا ينتمى إلى طائفة من المفردات لا تلتقى مع الطائفة التى ينتمى إليها المجرور، لأن معنى كل منهما يتناقض مع معنى الآخر^(*). ولكن الاختلاف بين

(*) وهذا السبب ذاته هو الذى دعا إلى تعليق الجار والمجرور فى البيتين الآتين بأبعد الفعلين منهما وذلك فى قول الشاعر الذى لم تكن له حيلة إلا التلهى والعجز:

عشية مالى حيلة غير أنسى بلفظ الحصى والحظ فى الترب يولع
أخط وأحمو الحظ ثم أعيده يكفى والغربان فى الدار وقع

فأقرب الفعلين إلى الجار والمجرور (يكفى) هو "أعيده" ولكن الحظ لا يعاد ولا يخط بالكف وإنما يمحو بالكف. وذلك تعلق الجار والمجرور بالفعل "أحمو" مع تجاوز "أعيده" لعدم الملاءمة وليس مثل ذلك قول الشاعر:

طائفتي الكلمتين لا يصل في كل الحالات إلى حد التناقص، لأن إحدى الكلمتين قد تصلح للتخفي والتكر في زى يجعل الكلمة الأخرى تصالحها وتضامها. يحدث ذلك بواسطة إنشاء علاقة بين الكلمتين يخترعها المتكلم إما عقلية كاللزوم ونحوه أو فنية كالتشبيه ونحوه ثم يقيم المتكلم هذه العلاقة مقام العلاقة العرفية التي كانت بين اللفظ مدلوله الذى كان له بأصل الوضع، عندئذ ينشأ أحد الأساليب البيانية فتتحقق الإفادة والإبداع في وقت معاً.

ومن قبيل ما يفرضه المعجم على التركيب النحوى أن الشيء لا يضاف إلى ما في معناه فلا يقال كتاب السفر ولا جسم الجسد ولا حصان الجواد لأن الإضافة إنها تكون على معنى حرف الجر وحروف الجر تعبر عن علاقات بين المجرور وعنصر آخر من عناصر الجملة والعلاقات كما تكون اقتراناً ذهنياً بين أمرين تقتضى أن يكون الأمران متغايرين فلا يقال إن هناك علاقة بين الشيء ونفسه ومن ثم لا يضاف الشيء إلى نفسه أو بعبارة أخرى إلى ما في معناه.

فإذا ورد في الكلام الفصيح المسموع عن العرب ما ظاهرة إضافة الشيء إلى ما في معناه لم يستطع النحاة رفضه ومن ثم يصبح عليهم أن يفسحوا له مجال التأويل فيجعلوه على حذف مضاف.. كذلك فعلوا بتراكيب مثل: صلاة الأولى ومسجد

إذا ما خلوت الدهر يوماً فلا تقل	خلوت ولكن قل على رقيب
ولا تحسبن الله يفتل ساعة	ولا أن ما يخفى عليه يغيب

فتعلق الجار والمجرور يتعين فيه لأسباب غير معجمية أن يكون بالفعل "يغيب" وليس بالفعل "يخفى" لأن "لا تحسبن" مسلط على "يغيب" أى لا تحسبن الخفى يغيب على الله. والفاعل هنا يلائمان الجار والمجرور من الناحية المعجمية فيجوز أن نقول: "يخفى عليه" و"يغيب عليه" ولكن قرينة السياق تأبى تعليق الجار والمجرور يأخذ الفعلين وتحتمه للآخر. ولولا هذه القرينة لنسب البيت إلى اللبس. ومعنى قرينة السياق أن البيت الأول يثبت الرقابة لله على ضائرت عباده وهذا يتنافى مع عبارة "يخفى عليه" إذا علقنا الجار والمجرور بالفعل "يخفى". أضف إلى ذلك أن في البيت الأول من رنة التقوى ما يتنافى مع الكفر الذى يكمن في اعتقاد خفاء شيء على الله. وهو ما قد يفهم من تعليق الجار والمجرور بالفعل "يخفى". وهكذا تجاوز الجار والمجرور التعلق بالفعل المتقدم وهو أكثر الفعلين احتمالاً لذلك بحكم الرتبة وتعلقاً بالفعل المتأخر ليستقيم المعنى.

الجامع ونحوهما حين فطنوا إلى أن الصلاة هي الأولى والمسجد هو الجامع فقدروها: صلاة الساعة الأولى ومسجد المكان الجامع وهكذا أصبح المضاف غير المضاف إليه من حيث معناه المعجمي.

ومن ذلك أيضًا أن الحال لا تكون من مادة اشتقاق فعلها لثلا تكون هناك مطابقة في المعنى بين حدثين يلبس أحدهما الآخر فلا يقال سرى ساريًا ولا ركب راكبًا إلا أن تخصص الحال بإحدى صور التخصيص فيضيق بالتخصيص معنى الحدث الذي نسبها فتتفى عندئذ المطابقة في المعنى بين الحدث الذي في الحال والحدث الذي في الفعل فيقال مثلاً "سرى ساريًا لا يخاف" أو "سعى ساعيًا إلى حتفه" أو "ركب راكبًا رأسه" أو "جهل جاهلاً أنه يجهل". ذلك أن في الفعل والحال حدثين بينهما علاقة الملابس فإذا اتحد معنى الحدثين ولم يخصص الثاني منهما آلت المسألة إلى دعوى أن الفعل (أو الحدث الذي هو بجزء من معناه) إنما يلبس نفسه فتنتهي المسألة على ما انتهت إليه إضافة الشيء إلى نفسه وبذلك تتسم بالإحالة.

والنفس والعين والذات كلمات معجمية ذوات معان مفردة كبقية الكلمات أى أن لكل منها مفهومًا يدل عليه هذا اللفظ ولكن هذه الكلمات على الرغم دلالتها المعجمية (وربما بسببها أيضًا) لا تصلح أن تكون ركائز تعدد الصلاحية للضمائر المتصلة حين يراد أن يؤكد بها الاسم الظاهر أو الضمير المنفصل فيقال جاء محمد نفسه أو عينة أو ذاته وجاء هو نفسه أو عينه أو ذاته فيستفاد نفى الغيرية من الضمير ويرتكز الضمير لتكثير حروفه على النفس أو العين أو الذات. ولربما وقعنا أحيانًا على عبارة مثل: "سلبت زيدًا نفسه" فنقع في حيرة فلا ندري وقد أعطى المعجم للنفس هذين المعنيين أى إعراب لتعرب النفس: إعراب الكلمة المقررة فتجعلها مفعولاً به ثانيًا وتكون النفس عندئذ هي السلبية، أم إعراب ركيزة الضمير فتجعلها توكيدًا معنويًا لزيد ويكون المسلوب شيئًا آخر غير النفس يملكه زيد وقد حذف المفعول به الثاني من الكلام. عندئذ يحتاج تحديد المعنى (ومن ثم الإعراب) إلى

قرينة إما لفظية نحو "سلبت زيدًا نفسه كل ما يملك" أو خارجية لو كان يعلم السامع أن سلبًا قد حدث ولكنه شك في أنه وقع على زيد فساق إليه المتكلم هذه الجملة.

والمفعول معه ذو شرط معجمي هو أن تدل الكلمة المعربة مفعولا معه على شيء يمكن ملازمته أو مصاحبته صحبة مكانية أو زمانية ولذا لا تقول: رأيت زيدًا وعمرًا وأنت تقصد المفعول معه لأن عمرًا من شأنه أن يساوى زيدًا في إمكان حركته وسكونه فليس أحدهما أولى بأن يلتزمه الآخر أو يصحبه ولو ادعى أحد - معنى الصحبة لواحد منهما لكانت دعوى بلا دليل من شأنها أن تؤدي إلى اللبس (وإن يشكل خيف لبس يجنب). وإنما أشرت إلى فكرتي الملازمة أو المكانية أو الزمانية المصاحبة لأنك إذا استعملت الفعل من واحدة منهما وجدت احتمال اللبس أكبر حتى مع الألفاظ التي تستوفي شرط المفعول معه السابق. انظر اللبس في نحو "لزمت زيدًا ويمين الطريق" وسترى أنك ما دمت تستطيع أن تقول: "لزمت يمين الطريق" فلا مانع يمنع من أن يكون يمين الطريق معطوفًا على زيد. وكذلك يرد اللبس في "صحبت زيدًا وموكب الاحتفال" ولعل ارتفاع نسبة اللبس عند استعمال هذين الفعلين يأتي عند فهم أن كلا من هذين الفعلين بدلالته على معنى الاصطحاب قد سلب الواو قدرًا لا بأس به من معنى المعية جعل احتمال المعية فيها مساويًا لاحتمال مطلق الجمع.

والظروف المتصرفة كلمات معجمية بحقها لأنها "تُرى ظرفًا وغير ظرف" ومعظمها من الأسماء المبهمة التي تدل على الأحداث والجهات والأزمنة والأعداد ونحوها ولكن هذه الأسماء تخلت عن أشراط الاسمية التي تميزها ونقلت إلى استعمال الظرف. وإذا كان الأمر كذلك فإن بعض مواقع هذه الأسماء قد يجعل المقصود منها ملتبسًا فلا يدرى إن كان المقصود بها المفعول به (على زعم استصحاب الاسمية) أو المفعول فيه (على زعم النقل إلى الظرفية). فمن ذلك تراكيب مثل: أحبيت أول الربيع - تذكرت ساعة الأصيل - تأملت صباح الخميس.

ومما يفرضه المعجم على التركيب النحوى أيضًا ما يعرفه النحاة من امتناع الإخبار بالزمان عن الجثة ذلك بأنه إذا وسع المكان المعانى والأجرام فإن الزمان يسع المعانى دون الأجرام فإذا صمت رمضان فى القاهرة فالقاهرة ظرف لشخصى ورمضان ظرف لصيامى. وهكذا نجد من الصواب أن يقال:

الفضيلة بين رذيلتين (بين ظرف مكان أخبر عن معنى)

أو أن يقال: المؤمن بين مخافتين (بين ظرف مكان أخبر عن جثة)

وكذلك: أنا بين صديقين (بين ظرف مكان أخبر عن جثة)

ولكن يمتنع أنا ساعة الأصيل (ساعة ظرف زمان امتنع أن يخبر به عن جثة)

مرة أخرى نقول إذا ورد عن العرب الفصحاء ما ظاهره الإخبار بالزمان عن الجثة لجأوا إلى ما لجأوا إليه فى المسألة السابقة فقالوا بحذف مضاف وجعلوا المضاف معنى يصلح الزمان أن يكون له ظرفاً فأولوا قولهم: الرطب شهرى ربيع فجعلوه: ظهور الرطب شهرى ربيع وهلم جرا.

لقد رأينا أن للإفادة عقبة تكمن فى التناقض الذى قد يكون بين طوائف المفردات وإن لها لآفة أخرى تسمى اللبس ينفر منها اللسن من الناس ويأبأها النحاة وحسبنا أن نذكر قول ابن مالك: "وإن بشكل خيف لبس يجتنب". ومعنى هذا أن أمن اللبس مطلب ضرورى وغاية من غايات الإفادة وأن السياق يرصد القرائن للوصول إلى هذه الغاية سواء أكانت هذه القرائن لفظية أم معنوية. ومن القرائن المعنوية قرائن تتصل بالمعنى المعجمى لبعض المفردات الداخلة فى تركيب الجملة. ومن ذلك قرينة انتقال الفعل وعدمه. فالفعل المتعدى قد يكون منتقلاً أو غير منتقل (*) فالمنتقل هو الذى يصح أن يتحول فاعله إلى مفعول ومفعوله إلى فاعل نحو ضرب زيد عمراً إذ يجوز أن نقول ضرب عمرو زيداً وغير المنتقل ما لا يصلح مفعوله أن يكون فاعلاً نحو أكل الغلام التفاحة فعدم انتقال الفعل قرينة معجمية معنوية جاز معها للعرب القدماء أن يرفعوا المفعول مقدماً وينصبوا الفاعل مؤخرًا

(*) يكتب السبب عدم الانتقال وكونه إما من مادة الفعل أو من علاقة الفاعل بالمفعول.

في قولهم: خرق الثوب المسهار دون عدوان على الإفادة بسبب أمن اللبس. واللبس مأمون أيضًا لهذا السبب في نحو قولنا استشعرت التقوى سلمى على رغم عدم ظهور الإعراب وتشويش الرتبة. وفي هذا إشارة إلى أهمية الحقائق المعجمية في التركيب النحوى.

ومن الصفات ما يصلح للكثير من الموصوفين كالطول والقصر والألوان والأحجام والحركة والسكون ونحوها فتقول: هذا رجل طويل وطريق طويل ويوم طويل وحبل طويل وإطراق طويل وكلام طويل إلخ كما يتعدد احتمال الوصف بالقصير والأحمر والكبير والسارى والراسخ إلخ فيكون الموصوف حيوانًا أو نباتًا أو جمادًا. ومن الصفات ما يتعين به موصوفه لاختصاص الموصوف بهذه الصفات فلا يكون العالم إلا رجلاً ولا البتار إلا سيفًا ولا الغادة إلا امرأة ولا الرؤوم إلا أمًا ولا الهصور إلا أسدًا إلخ. فإذا تعين الموصوف بصفته صح أن تكون الصفة مغنية عن ذكره فيجوز عندئذ حذفه وأن يكون الحذف اختصارًا أسلوبيًا يلجأ إليه المتكلم. من هنا رأينا تراكيب مثل:

وقد اغتدى والطير وكناتها بمنجرد فريد الأوايد هيكل
مكرّ مفر مقبل مدبر معا كجلمود صخر حطه السيل من عمل
وقوله:

حتى إذا يئس الرماة وأرسلوا غضفنا كواسب ما يفل عصامها
فلحقن واعتكرت لها مديرية كالسمهورية حدها وقوامها

وقوله تعالى: ﴿وَحَمَلْنَهُ عَلَىٰ ذَاتِ الْأَلْوَحِ وَدُسِّرَ﴾. وقد أغنت الصفات عن ذكر الحصان أولاً ثم الكلاب والقرون والرماح ثانيًا ثم السفينة ثالثًا.

ومثل ذلك حذف المفعول إذا كان في الفعل دليل عليه أو عموم يشملها. ففى قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةٌ مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ

مِنْ دُونِهِمْ أَمْرَاتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقَى حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ ﴿٢٣﴾ فَسَقَى لَهُمَا ﴿[القصص: ٢٣ - ٢٤].

حذف المفعول من كل فعل لأن السقى والذود والأصدار أفهمنا أن المقصود الماشية. وفي قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى﴾ ﴿٢٣﴾ وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا ﴿[النجم: ٤٣ - ٤٤]. وقوله: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَغْنَى وَأَقْنَى﴾ ﴿[النجم: ٤٨] دخل الإنسان وهو المقصود بالكلام في عموم الإضحاك والإبكاء والإماتة والإحياء والإقناء فحذف المفعول وهو الإنسان. وفي قوله تعالى: ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ ﴿[العلق: ٤] حذف المفعول وهو الإنسان للعلم به ولذكره بعد ذلك مباشرة في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ ﴿[القلم: ٥] فعوض عن حذفه أولاً وإن كان له ما يرره وذلك بذكره ليعيد عليه الضمير المستتر في الفعل ﴿يَعْلَمْ﴾ ولثلا يعود الضمير على لفظ "ربك" المذكور سابقاً. ومنعاً للإحالة والتناقض اللذين يردان على "علم ما لم يعلم". ومغزى كل ذلك أنه إذا قام دليل على المحذوف (وهذا الدليل في معظم أحواله حقيقة معجمية) جاز الحذف ولا حذف إلا بدليل. ومن ذلك أن الصفة قد تحذف مع وجود الدليل. وذلك كحذف صفة السفينة في قوله تعالى: ﴿يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا﴾ ﴿[الكهف: ٧٩] لوجود الدليل عليها في قوله: ﴿فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا﴾ لأن الملك لم يكن يأخذ أو يغتصب سفينة معيبة وبذا تكون الصفة التي دل عليها الدليل هي "غير معيبة" أو "صالحة".

قد تتحد الصيغة الصرفية للفظين المختلفين من حيث الاشتقاق فتختلف نظرة النحو إليهما لاختلاف مادتهما (أى لسبب معجمى لا صرفى) وبذا يكون المعجم قد رفع لبساً صرفياً فاللفظان: جهاد. وغلاف كلاهما على وزن "فعال" ولكن اتحاد الصيغة لم يقد النحو إلى رؤيتهما شيئاً واحداً وإنما جعل الكلمة الأولى مصدرًا وجعل الثانية اسماً غير مصدر ثم رتب على ذلك فصلاً بينهما في طبيعة تحليل التركيب الذى يشتمل على كل منهما وفي الوظائف النحوية التى يؤديها كل منهما مثل: الأعمال

وعدمه - الإضافة على نية الإعمال والإضافة المحضة. الصلاحية للمفعول المطلق والمفعول لأجله والحال وعدم الصلاحية لذلك ومثل ذلك يقال فيما تشترك فيه الأسماء والصفات من الأوزان الثلاثية وفي قوالب صرفية أخرى مثل فاعيل وأفعل وغيرهما من الصيغ المشتركة.

والقصد عنصر معجمي من عناصر فهم العلمية لأن العلم يدل على معين ومقصود بواسطة العهد ومعنى العهد سبق المعرفة وذلك لا يمنع أن كل اسم علم ربما اشترك فيه طائفة من الناس ممن يعرفهم المتكلم والسامع كلاهما فإذا ذكر المتكلم هذا الاسم كان السامع عرضة للبس لو لم تساعد قرائن المقال على تعيينه بالعهد الذكرى أو قرائن الحال على تعيينه بالعهد الذهني. وهذا القصد الذي هو عنصر من عناصر العلمية إذا أدخل على معنى النكرة في النداء أخذت حكم العلم فبنيت مثله على الضم في محل نصب فأصبحت معرفة فإذا نودي العلم أو النكرة المقصودة فالعهد حضوري في الحالتين والعهد هنا فهم للمقصود بالنداء يشترك فيه المتكلم والسامع الذي قد يكون المنادى وقد لا يكون.

وحين يفقد العلم مفهوم القصد يتحول إلى نكرة يصدق عليها كل ما يصدق على النكرة من الناحية النحوية كأن تضاف إلى معرفة فيصيحها التعريف وكأن توصف بها النكرة وهكذا فالرشيد والمأمون والمعتصم من عظماء خلفاء العباسيين وهم أعلام بكل مقاييس العلمية ولكن أسماءهم تحولت إلى نكرات في قول شوقي:

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

ولم يأت التنكير من نزع "أل" من هذه الأعلام بل من دلالتها على حاكم ماله

مميزات الرشيد وحاكم آخر له مميزات المأمون وحاكم ثالث له مميزات المعتصم، أى أن نفى الأعلام دل على نفى وجود حكام نكرات من الرومان لهم هذه المميزات. أو بعبارة أخرى يكون "الرشيد" خليفة عباسيًا ويكون "رشيد" في بيت شوقي حاكمًا رومانيًا مضاهيًا للرشيد ولكن لم يتحقق وجوده.

أى أن الرشيد = مثل للرشيد.

من الأحداث ما يقتضى العطف كالمشاركة والتسوية ونحوهما فإذا قلنا تقاتل أو اختصم فلا يكفى فرد واحد لا يقاع الحدث ومن ثم نأتى بعده بالفاعل وبعده شريك له معطوف عليه أو نأتى بضمير المثنى أو الجمع دالا على الفاعل والشركاء. ولقد نسب الصرفيون المشاركة إلى الصيغة فقالوا إن المشاركة هى المعنى الذى يفهم من فاعل وتفاعل وافتعل وقد علموا أن كل صيغة من هذه لا تدل دائمًا على معنى واحد بدليل "سافر" و"تمادى" و"اختتم" فكان عليهم أن ينسبوا المعنى إلى المادة الاشتقاقية أى إلى المعجم لا إلى القلب الصرفى. أما المساواة (وهى تأتى على هذه الصيغ أيضًا) فيقال "ساوى" و"تساوى" و"استوى" فلا يكفى فيها إلا أن تعطف على الفاعل لأنه لا يمكن أن نتصور تركيب مثل "تساوى زيد" إلا أن يقال بعده "وعمره" فيذكر الطرفان وبينهما الواو. غير أن القرآن الكريم قد تصرف فى التسوية بطرق أسلوبية مختلفة فحذف الواو أحيانًا دون حذف المعطوف كقوله تعالى: ﴿لَا يَسْتَوِي مِنْكُمْ مَنْ أَنْفَقَ مِنْ قَبْلِ الْفَتْحِ وَقَتْلٌ أُولَئِكَ أَعْظَمُ دَرَجَةً مَنِ الَّذِينَ أَنْفَقُوا مِنْ بَعْدُ وَقَتْلُوا﴾ [الحديد: ١٠]. فالمعطوف هو الذين انفقوا من بعد وقتلوا ولكن الواو حذفت. وقد يغير مكان الواو كما فى قوله تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَلَا الْمُسِيءُ﴾ [غافر: ٥٨] وقد ترد الواو فقط كما فى قوله تعالى: ﴿مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [هود: ٢٤] أى كالأعمى الأصم والبصير السميع وقد تزداد لا فقط كما فى قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ

وَلَا السَّيِّئَةُ ﴿١٨﴾ وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ ﴿١٩﴾ وَلَا الظُّلُمَاتُ وَلَا النُّورُ ﴿٢٠﴾ وَلَا الظِّلُّ وَلَا الْحَرُورُ ﴿٢١﴾ وَمَا يَسْتَوِي الْأَحْيَاءُ وَلَا الْأَمْوَاتُ﴾ [فاطر: ١٩ - ٢٢].

ولقد فطن اللغوى الأمريكى تشومسكى إلى مبدا هام بحكم اختيار مفردات الجملة أطلق عليه اسم "قيود الانتقاء" selection restrictions جعل تشومسكى هذا المبدأ معجمياً فقط ولكن لهذا المقال الحاضر نظرة تركيبية كذلك لأن الفعل اللازم قد يضام حرفاً بعينه دون حرف آخر مثلاً فى النحو لأن الأمر يدور حول معانى المفردات لا حول الأبواب النحوية ومعنى قيود الانتقاء أننا عندما تبدأ الجملة بكلمة يضيق مجال الاختيار بالنسبة لتالياتها فإذا جئنا بتاليها ضاق مجال الاختيار بالنسبة للتى تتلوها وهكذا حتى تكاد الكلمة الأخيرة فى الجملة أن تفرض نفسها فرضنا على المتكلم. دعنا نلقِ نظرة فى بيت المتنبى الذى يقول:

كلما أنبت الزمان قناة ركب المرء فى القناة سنناً

فإذا قلنا "كلما" توقعنا بعدها فعلين على غير تعيين لمنطوقهما ولكن هذين الفعلين يغلب أن يكونا ماضيين ويمتنع فيهما أن يكونا فعلى أمر. فإذا قلنا "أنبت" ازداد مجال الاختيار ضيقاً وأصبحت المفردات الصالحة معدودة مثل: الله - الفلاح - الربيع - المطر إلخ وقد اختار المتنبى لفظ "الزمان" بدل "الربيع" ليجعل مزاج بيته هذا متشائماً ولأن الزمان هو الدهر والكلام حول ربط الدهر بالتشاؤم كثير. كان ذلك بالنسبة للفاعل أما بالنسبة إلى المفعول فإن الفعل "أنبت" يتطلب مفعولاً من قبيل النبات على سبيل الحقيقة ومن قبيل الأشياء النامية على سبيل المجاز وقد اختار المتنبى الحقيقة لأن المجاز لحق بالفاعل. ويمكن لجملة الجواب بعد ذلك أن تأتى بعدد محدود من الأفعال مثل: حصد - جنى - أكل إلخ مما يناسب الفعل "أنبت" أو بفعل يناسب "قناة" مثل: حمل - شذب - ركب إلخ ويضيق مجال الاختيار بعد الفعل "ركب" فيكون "المرء" أوضح مرشح لاحتلال موقع

الفاعل ثم ماذا عسى المرء أن يُركب في القناة إلا أن يركب "اسناتًا" حتى إن الشاعر لو توقف عن القول دون السنان لكان خليقًا بالسامع أن يقوها بنفسه ل يتم البيت. وهكذا نرى علاقات المفردات في المعجم تفرض على الجملة النحوية قيودًا لانتقاء المفردات.

الفعل العلاجي ما اشتمل إيقاع حدثه على قدر من الجهد نحو ضرب ومشى وكتب إلخ. وغير علاجي ما خلا من الجهد نحو كرم وشرف وحسن وساء إلخ. والعلاج وعدمه معنيان معجميان ذوا أثر في التركيب النحوي في بعض الأحيان. مثال ذلك أنه يندر في المفعول لأجله أن يأتي مصدرًا علاجيًا فلا يقال "أمسكت بالعصى ضربًا للمذنب" ولا "خرجت مشيًا إلى بيتي" ولا "أمسكت بالقلم كتابة إلى صديقي". ذلك بأن المفعول لأجله غاية من الغايات وهذه الغاية من قبيل النوايا ليست من العلاج في شيء. وهكذا يصبح من المناسب للمفعول لأجله أن يأتي مصدرًا غير علاجي إلا أن تقوم قرينة على إرادة المجاز نحو "إنما فعلت ذلك سعيًا إلى كسب رضاك" فيدخل المصدر في معنى النية والتوق إلى الغاية ومن ثم يصلح أن يكون مفعولاً لأجله. أما ما لا يصلح فسيبيله أن يأتي على صورة لام التعليل والفعل المضارع فيقال: "للسعى".

المعجم يشتمل على المعاني كما يشتمل على ظلال المعاني ومعنى اشتماله على ظلال المعاني أن المعجم قد يسمى المفهوم الواحد بأسماء مختلفة باعتبارات مختلفة فمن نظر إلى وحدة المفهوم أثبت استعمال اللغة لفكرة الترادف ومن نظر إلى اختلاف الاعتبار نفى الترادف واعتد بالفروق وقد ألف رجال في الترادف وألف رجال آخرون في الفروق. ما علاقة ذلك بالنحو؟ الجواب أن المطابقة النحوية تعتمد أحيانًا على اختلاف الاعتبار. فالعرب مثلاً باعتبار توحيدهم وتميزهم "قوم" وباعتبار تعددهم "جماعة" وهكذا تعدد اللفظ والمفهوم واحد فإذا رأيناهم قومًا قلنا: "العرب يقولون" وإذا رأيناهم جماعة قلنا: "العرب تقول" والله تعالى عدّ

الطائفة جمعًا فقال: ﴿وَأَن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا﴾ وقال: ﴿وَطَائِفَةٌ قَدْ أَهَمَّتْهُمْ أَنفُسُهُمْ﴾ كما أعاد الضمير على الفئة مؤنثا مرة ومذكرًا مرة أخرى فقال: ﴿فَقَدْ تَفَعَّلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِّثْلَهُمْ رَأَى الْعَيْنِ﴾.

ليس البناء للمعلوم دليلاً على إيقاع الفاعل للحدث في كل الحالات لأن بعض المبني للمعلوم مطاوع مثل انكسر وهذا يقال في تعريف فاعله إنه قام به الفعل أى تم وقوع الحدث بواسطته وليس البناء للمجهول دليلاً على معاناة الحدث دائماً لأن بعض النائب عن الفاعل ظرف أو جار أو مجرور مثل: «وحيل بينهم وبين ما يشتهون» وكذلك ولما سقط في أيديهم فهناك مشابهة في المعنى بين المبني للمجهول والمطاوع تجعل من الممكن أن يحل أحدهما محل الآخر. فإذا أردت الإخبار عن كسر الزجاج صح لك أن تقول: انكسر الزجاج أى قام به الكسر كما يصح لك أن تقول كُسرَ الزجاج أى وقع عليه الكسر فالمعنى السلبي سمة للصيغتين جميعاً ولكن بينهما فروقاً من حيث علاقة كل منهما بمأخذه (أى بالمبنى للمعلوم من مادته). فالعلاقة بين المبني للمجهول ومأخذه علاقة صرفية تحويلية فقط بمعنى أنك إذا أردت أن تبني للمجهول من فعل مبنى للمعلوم فإن الوسيلة إلى ذلك صرفية بحتة فما عليك إلا أن تضم الأول وتكسر ما قبل الآخر فإن فعلت فقد حصلت على الفعل المبني للمجهول. أما المطاوع فقد تكون العلاقة بينه وبين مأخذه صرفية تحويلية تتمثل في تحويل المبني للمعلوم إلى صيغة انفعال أو افتعل أو تفعل أو استفعل إلخ نحو كسرت فأنكسر وحبسته فاحتبس وعلمته فتعلم وأطلته فاستطال واعتته فاستعان إلخ وقد تكون هذه العلاقة معجمية تأويلية لا تتوقف على إجراء صرفي معين وإنما تتحكم فيها سمات وارتباطات في المعنى حتى ليصح أن نسمى المطاوع الذى سبق ذكره مطاوعاً صرفياً وأن نسمى هذا المطاوع مطاوعاً معجمياً مثال ذلك: أعطيته فأخذ - بعته فاشتري - قهرته فذل - سقيته فشرب - صرفته فذهب (قارن: صرفته فانصرف) - رقيته فعلا (قارن: رقيته فارتقى) - أنزلته فهبط (قارن: أنزلته فنزل) - دعمته فقر

أو فاستقر - أعديته فمرض - قتلته فمات والمقصود بسمات المعنى وارتباطاته أن الأول يقتضى وقوع الثانى دائماً ولكن الثانى لا يتوقف وقوعه فى كل الحالات على الأول. فلا يتوقف الأخذ على الإعطاء ولا الشرب على السقيا ولا الذهاب على الصرّف ولا العلو على الترقية ولا الهبوط على الإنزال ولا القرار أو الاستقرار على الدعم ولا المرض على العدوى ولا الموت على القتل بخلاف الشراء فإنه لا يتم إلا متوقفاً على البيع.

والتضمن معجمى البداية نحوى النهاية أيضاً فهو يبدأ بإسباغ معنى إحدى الكلمتين على الأخرى ثم يترتب على ذلك قيام الكلمة الثانية بالوظائف النحوية للكلمة الأولى وارتباطها بما تستحقه الأولى من محيط لفظى. فالفعل استحَب مثلاً فعل متعدٍ يكتفى بمفعوله ثم لا يتطلب بعده شيئاً. فتقول مثلاً: أنا استحَب الصدقة الخفية وتبنيه للمجهول فتقول تُستحَب الصدقة الخفية فهى مستحبة. وتقول: أنا أفضّل الصدقة الخفية على الصدقة المعلنة فتأتى بحرف الجر "على" مع الفعل الدال على التفضيل. ولكن الآية الكريمة ضَمَّت "استحَب" معنى "فضل" ثم أعطته بيئته اللفظية المشتملة على الجار والمجرور فجاء فيها "فاستحسنوا العمى على الهدى". أى "فضلوا العمى على الهدى". والفعل "نقض" يتعدى إلى مفعول واحد تقول: "نقضت القرار" أى أبطلته بعد إبرامه. ولا نقول: "نقضت القرار باطلاً" لأنه لم يكن باطلاً حال النقض. ولكنك تقول: "جعلت القرار باطلاً" لأنه "جعل" ينصب مفعولين فإذا ضمنت "نقض" معنى "جعل" أدخلتها على ما تدخل عليه وهذا هو الذى تجدد فى قوله تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَقَضَتْ غَزَاهُمْ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ أَنْكَبَتْ﴾ فيكون "أنكأنا" مفعولاً ثانياً ولا يصلح حالاً لأن الغزل لم يكن أنكأنا حال النقض أى أنه لا تقوم علاقة الملابس بين النقض والأنكأنا بل يترتب أحدهما على تمام الآخر فيكون نتيجة له وصائراً عنه والضرورة كامنة فى معنى "جعل".

ومما كشف عنه التحويليون أيضًا أنه لا يجوز الإضمار إلا إذا تطابق الضمير ومرجعه لفظًا ومعنى وفي رأى أن الأصل في الربط إعادة اللفظ وهذا الأصل يستصحب في حالتين: الأولى أمن اللبس وذلك أن تكرم أخا زيد لأن زيدًا أحسن إليك فيمتنع أن تقول: "أكرمت أخا زيد لأنه أحسن إلى" ويجب الإظهار فتقول: "لأن زيدًا أحسن إلى" وكذلك إذا رأيت رجلاً يضرب رجلاً آخر فإن اتفقا الأسمية لفظًا لا يشفع لاختلافهما في القصد ومن هنا يجب الإظهار فتقول: "ضرب الرجل الرجل".

وقوله تعالى: ﴿قُلِ اللَّهُمَّ مَلِكُ الْمَلِكِ تُتَى الْمَلِكِ مَنْ تَشَاءُ وَتَنَزِعُ الْمَلِكِ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ﴾ فالملك الأول غير الثانى وكل منهما غير الثالث والذى شاء الله أن يؤتبه الملك غير الذى شاء أن ينزعه منه والذى أعذه غير الذى أذله وقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ﴾ أى قال لهم المنافقون إن المشركين قد جمعوا فاختلف القصد أدى إلى استصحاب الربط بإعادة الذكر. والحالة الثانية الاختيار الأسلوبى لنكتة رأى المتكلم إبرازها. كأن تقول لرجل جاء يعلن الزيارة ويخفى سعيه إلى لقاء من يجب: "إن جئت لترى حبيبة القلب فحبيبة القلب على سفر طويل" وكذلك قوله تعالى: ﴿أَجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ﴾ وقوله: "واتقوا الله".

فإذا تطابق لفظ المرجع وما يراد إضماره وتطابق معناهما أمكن الإضمار نحو "وطن داود أنها قتناه" أى وطن داود أنها فتنا داود ولكن الإضمار ليس الطريقة الوحيدة للربط عند إمكانه إذ يمكن أن يكون الربط لواحدة من الطرق الآتية:

١ - إعادة المعنى نحو: ﴿دَعَوْنَهُمْ فِيهَا سُبْحَنَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ﴾.

٢ - الإشارة إلى المرجع نحو: ﴿وَلِبَاسُ التَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ﴾.

٣- أل نحو: ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ﴾ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ۖ.

٤- من الموصولة نحو: ﴿قَالَ إِنِّ فِيهَا لَأَوْطًا قَالُوا لَنَحْنُ أَعْلَمُ بِمَنْ فِيهَا ۖ﴾.

٥- الموصولات الأخرى نحو: ﴿أَسْمِعْ يَوْمَ يُأْتِيهِمْ وَأَبْصِرْ يَوْمَ يَأْتُونَنَا لَكِنِ الظَّالِمُونَ الْيَوْمَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ أى لكنهم.

﴿وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ﴾.

٦- الوصف نحو: ﴿وَإِنْ نَكُتُوا أَيْمَنَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَهْدِهِمْ وَطَعْنُوا فِي دِينِكُمْ فَقَاتِلُوا أَهْمَةَ الْكَفْرِ إِنَّهُمْ لَا أَيْمَنَ لَهُمْ﴾ أى فقاتلوهم.

هذا وقد يعود الضمير على متأخر فى مواضع ذكر بعضها النحاة ولم يذكرها الاختيار الأسلوبى لأنه ليس من النحو ومثاله قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ﴾. وقد يعود الضمير على أقرب مذكور أو على غير الأقرب إذا أمن اللبس لما فى قوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ ءَايَاتٌ لِلْسَّالِفِينَ﴾ ٧ إذ قالوا ﴿أما إذا لم يؤمن اللبس فالعود إلى أقرب مذكور.

إنما يصاغ من الفعل مصدر مؤول إذا صح أن يأتى منه مصدر صريح أما مالا مصدر له كالأفعال الجامدة مثل عسى وليس وحبذا ونعم وبئس ومثل حروف التنفيس فإذا دخلت عليه "أن" فلا ينبغى أن تعدّ مصدرية وإنما هى المخففة من الثقيلة مثل "وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم"، "وأن ليس للإنسان إلا ما سعى"، "علم أن سيكون منكم مرضى"، "توقعت أن سوف يحدث ذلك". أما إذا كان الفعل غير جامد فإن كان تام التصرف فلا يمتنع دخول الحرف المصدرى عليه والشواهد على ذلك لا تحصى وإن كان ناقص التصرف كيدع ويذر وكاد ونحو ذلك

فإن الحرف المصدرى يدخل عليه إما لفظاً أو تقديرًا نحو "ما كان الله ليذر المؤمنين على ما أنتم عليه حتى يميز الخبيث من الطيب". ونحو "من بعد ما كاد يزيغ قلوب فريق منهم". ولا شك أن التصرف والجمود من قضايا الاشتقاق والاشتقاق من قضايا المعجم.

تأتى الحال من المضاف فتقول حييت صاحب الحصان مزمعًا سفرًا ولكن لا يجوز أن تقول حييت صاحب الحصان مسرجًا لأن الحال لا تأتى من المضاف إليه إلا إذا تحقق فيه أحد شرطين أولهما نحوى والثانى معجمى. أما النحوى فأن يكون المضاف صالحًا لأن ينتصب المضاف إليه فى حيز فلو جعلنا فى مكان "صاحب الحصان" راكب الحصان لصح أن نقول "حييت راكب الحصان مسرجًا" كجواز أن تقول: هذا راكب الحصان مسرجًا بنصب الحسان على المفعولية لراكب وأما المعجمى فهو أن يكون المضاف من حيث المعنى بعض المضاف إليه أو مثل بعضه. ففى قوله تعالى: ﴿وَنَزَعْنَا مَا فِى صُدُورِهِمْ مِّنْ غَلٍٍّ إِخْوَانًا﴾ جاءت الحال من الضمير الذى فى "صدورهم" وهو مضاف إليه وإنما صح ذلك لأن الصدور أجزاء من مدلول الضمير أى أبعاً من هذا المدلول.

والتعدية من القرائن الهامة فى النحو وهى تنبنى على تقسيم الفعل إلى متعد ولازم. غير أن هذا التقسيم لا ينبغى أن يقتصر على الفعل فقط وإنما يتناول المصدر والصفات أيضاً ومن هنا يحسن أن ينسب التعدى واللزوم إلى مادة الاشتقاق فى عمومها. والذى يبدو أن مفهوم التعدى واللزوم يتوقف على ما إذا كان الحدث بحكم المعنى المعجمى صالحًا لأن يقع لفاعل أو أن يقع على مفعول وربما صح أيضاً أن تقول إن اللزوم يدل على صيرورة الفاعل ومن هنا يمكن أن تضع فى مكان اللازم: "صار + الصفة" نحو.

كرم = صار كريماً اقشعر = صار مقشعراً

دَنَسَ = صار دنسًا مرض = صار مريضًا

احمرَّ = صار أحمر انكسر = صار منكسرًا

فصيرورة الفاعل هي المعنى القائم في مختلف أنواع الفعل اللازم كما تبدوا هنا. ومن هنا جاء في تعريف النحاة للفاعل عبارة "أو قام به الفعل" لأن الحدث هنا تحقق للفاعل لا على المفعول. أما التعدية فمفهومها أن يصيب الحدث المفعول ويتعلق به سواء أكان الحدث علاجيًا كما في ضرب زيد عمرا وزيد ضارب عمرا والمبنى ضرب زيد عمرا أو غير علاجي نحو أعجب زيد هندا لأنه على الرغم من إمكان حدوث الإعجاب في نفس هند دون أن يدري زيد بها وقع (وهذا ربما تعارض منطقيًا مع كونه فاعلا) أرى أن زيذا بمظهره أو بمخبره هو الذي أثار إعجاب هند فهو فاعل وإن لم يعالج إيقاع الحدث. ولكون الفاعل لم يوقع الحدث قلنا إن الحدث في التعدية متعلق بالمفعول حتى إذا حذف المفعول كما في قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءٌ مَذْيَبٍ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةٌ مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمْ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ﴾ [القصص ٢٣ - ٢٤] وقوله: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى﴾ [النجم ٤٣ - ٤٤] وإنما حذف المفعول في الشاهدين لأن الحدث مختص به فلا يقع غلا عليه. فنحن نعلم علام يقع السقي والذود والإصدار وعلى من يقع الإضحك والإبكاء والإماتة والإحياء في الآيات.

وبعد الاستثناء مفرغًا إذا كان منفيًا ناقصًا ويتحقق النفي بإحدى صورتين:

أ - أن يكون معنى الفعل إيجابيًا فيسبق بأداة نفي نحو "ما قام إلا زيد".

ب - أن يكون معنى الفعل سلبيًا فيكفي هذا السلب المعجمي عن الأداة النحوية نحو قوله تعالى: ﴿وَيَأْتِي اللَّهَ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورُهُ﴾ أى ما يرضى الله إلا أن يتم نوره.

وفي كلتا الحالتين يعرف ما بعد "إلا" بحسب ما قبلها. ولكن يبدو أن ما بعد إلا في الحالة الثانية (السلب المعجمي) لا يكون فاعلاً أبداً لأن حصر الفاعل بإلاً يتطلب النص على النفي بالأداة لئلا يظن السامع استتار الفاعل قبل "إلا" وهو أمر غير وارد مع ذكر الأداة لشدة ارتباط "ما" و"إلا".